



Master

2021

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Lire et enseigner les femmes de lettres : repenser depuis une perspective de genre la tradition littéraire canonique et l'enseignement des auteures au sein du cursus de français dans le secondaire II genevois

Puzone, Johanna Cristina

How to cite

PUZONE, Johanna Cristina. Lire et enseigner les femmes de lettres : repenser depuis une perspective de genre la tradition littéraire canonique et l'enseignement des auteures au sein du cursus de français dans le secondaire II genevois. Master, 2021.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:155436>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DES SCIENCES
DE LA SOCIÉTÉ**

LIRE ET ENSEIGNER LES FEMMES DE LETTRES :

Repenser depuis une perspective de genre la tradition littéraire canonique et l'enseignement des auteures au sein du cursus de français dans le secondaire II genevois

Johanna Puzone

Août 2021

**Mémoire de Master en Etudes genre
sous la direction de Delphine Gardey**

Aux enseignant.e.s de littérature française ainsi qu'aux futures générations d'étudiant.e.s, mais surtout à nous tous et toutes, éternel.le.s élèves de la vie. Revoyons et complétons l'histoire ensemble en écoutant les silences et en remarquant les oublis, aujourd'hui comme demain.

Table des matières

Remerciements	7
Introduction	9
Problématique et question de recherche	12
Revue de la littérature.....	14
Partie 1. Les canons littéraires et la question du genre en littérature : enjeux, problèmes, réflexions	15
Une histoire littéraire par les femmes	15
La notion d’auteur(e).....	20
La difficulté de définir le canon	23
Répartir les genres littéraires selon le sexe	26
« L’écriture féminine ».....	29
L’emprunt des pseudonymes masculins : une performance de genre ?	33
Publier : un processus complexe pour les femmes.....	36
Partie 2. Le cas de l’enseignement de la littérature française en Suisse romande au Collège de Genève : état de l’art et conditions de l’enquête	42
2.1 Historique de l’éducation des femmes au secondaire II à Genève	43
Un programme littéraire inégal ?	45
2.2 La situation actuelle : quels savoirs littéraires transmettre ?	48
La discipline du français dans le parcours gymnasial : contraintes et marges.....	50
2.3 Les conditions et les méthodes de l’enquête exploratoire	55
Méthodologie et guide d’entretien	55
Recrutement des participant.e.s et profils	56
Déroulement de l’enquête et conduite des entretiens semi-directifs.....	57
Partie 3. Enseigner la littérature française au Collège dans une perspective de genre : enjeux et conséquences	58
3.1 Bilan des formations de l’échantillon du corps enseignant	58
L’évolution des connaissances du genre	66
Le genre dans les formations à l’heure actuelle	67
3.2 Pratiques actuelles : comparaisons entre les enseignant.e.s	68
Techniques et matériel	70
La décision « personnelle » du choix du corpus	73
Penser et analyser le genre en littérature.....	76
La réflexivité des pratiques	98
Propositions didactiques : comment introduire le genre ?	102
Conclusion	109
Bibliographie	115
Annexes	119
Annexe 1 : Le plan d’études du Collège de Genève	119
Annexe 2 : Le programme de français dans la filière gymnasiale	121
Annexe 3 : Le guide d’entretien	122
Annexe 4 : Les entretiens	124
Annexe 4.1 : Tableau des profils des enquêté.e.s	124
Annexe 4.2 : Encadrés des entretiens : résumés	125
Annexe 4.3 : Echantillon de 3 entretiens complets et représentatifs à titre indicatif.....	132
Annexe 4.3.1 : Entretien de Patricia.....	132
Annexe 4.3.2 : Entretien de Robert.....	147

Annexe 4.3.3 : Entretien de Sébastien	159
Annexe 5 : Codes Excel	170

Remerciements

Ce projet de mémoire représente l'aboutissement d'un laborieux processus de recherche et d'exploitation de données empiriques. L'intérêt et l'effort consacrés à la réalisation de cette enquête ont non seulement débouché sur l'apport de nouvelles connaissances, mais aussi sur un accomplissement académique et personnel. Je suis éternellement reconnaissante aux personnes suivantes qui m'ont accompagnée tout au long de cette aventure et sans qui ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

En premier lieu, je remercie ma directrice de mémoire, Madame Delphine Gardey, qui a accepté de suivre ce projet. Je remercie son professionnalisme, sa disponibilité, sa sincérité et son dynamisme qui rendent ses enseignements et son suivi d'une grande qualité.

À tous/toutes les enseignant.e.s qui ont participé à mon enquête. Merci d'avoir partagé ces conversations si enrichissantes et inspirantes. Votre engagement dans l'enseignement contribue à la création d'un monde meilleur. Dorénavant, j'aspire encore plus à vouloir poursuivre cette carrière.

À ma mère, mon modèle qui symbolise une force et une volonté de vaincre sans précédent. Merci d'être toujours présente à mes côtés. Tout ce qu'elle m'apporte est inestimable.

À Annella Prudente, qui en plus d'être une amie exceptionnelle depuis tant d'années, n'a jamais cessé de croire en moi et de m'encourager. Il n'y a pas une seconde où je ne suis pas infiniment reconnaissante de l'avoir dans ma vie.

À Laura Toscan, un grand rayon de soleil dans mon quotidien qui me soutient par toutes les tempêtes et réussit à trouver les mots adéquats pour chaque situation. Je la remercie également pour la relecture minutieuse de ce travail.

À ma tante et marraine Katia, qui est comme une deuxième mère pour moi. Merci d'être cette bonne fée qui m'encourage toujours et veille sur moi.

À Marilia Fernández Cazorla Meyer, qui a su par sa tendresse et sa patience me guider tout au long de l'élaboration de ce projet.

À Nicole Cordova, qui en plus de m'avoir apporté son énergie motivante, m'a soutenue et aidée quant à l'aspect méthodologique de ce travail.

À Luca Romanazzi, un ami de longue date qui s'est montré très présent et motivant, notamment lors d'innombrables journées en bibliothèque.

À tous/toutes mes ami.e.s qui sont une véritable famille à mes yeux. Merci de toujours croire en moi, de me motiver et de me remplir d'énergie et de force. Vous êtes ma joie.

À Yasmina Foehr-Janssens, qui représente un pilier dans la recherche et dans l'enseignement de la littérature française médiévale depuis une perspective de genre à l'Université de Genève.

À une de mes enseignantes de français du Collège, dont je tairai le nom pour des raisons de confidentialité. Je la remercie de la si belle trace qu'elle m'a laissée après tant d'années. Merci d'être un modèle et une source d'inspiration encore aujourd'hui.

Introduction

Dans *La domination masculine*, le sociologue français Pierre Bourdieu souligne que « la force de l'ordre masculin se voit au fait qu'il se passe de justification : la vision androcentrique s'impose comme neutre et n'a pas besoin de s'énoncer dans des discours visant à la légitimer » (1998 : 22). En effet, cette vision est singulièrement présente sous toutes les formes de connaissances et de disciplines : l'histoire, les sciences, la politique, les arts, l'économie et même l'orthographe, sont souvent racontées, théorisées, expliquées et conjuguées par l'emploi du masculin en prétendant désigner l'universel. Cet aspect épistémologique androcentré se répercute et s'observe également au sein de la littérature. L'enseignement d'une tradition littéraire nettement masculine participe à l'édification de savoirs littéraires, stylistiques et esthétiques présentés comme incontestables et fondamentaux à toute formation scolaire. Par conséquent, on observe une sous (re)présentation des femmes de lettres dans l'histoire et dans le palmarès littéraires qui perpétue à son tour un enseignement genré. En effet, l'enseignement littéraire se base principalement sur l'étude d'œuvres écrites par des hommes, comme si elles étaient pratiquement les seules à constituer l'héritage littéraire (Della Vecchia, Fidecaro & Foehr, 2013). La disproportion entre auteures femmes et auteurs hommes dans l'enseignement de la littérature est flagrante et finit par prétendre, accréditer et normaliser l'idée d'une inexistence « évidente » de femmes écrivains. Les œuvres enseignées sont légitimées par l'institution scolaire et constituent de puissants vecteurs d'une vision passée ou actuelle du monde en construction chez les élèves (Mathieu & Mangeant, 2020). Il convient donc de s'interroger sur les valeurs sociales et institutionnelles qui sont transmises aux jeunes, notamment par le biais de l'enseignement de la discipline du français (de la littérature surtout) (Tringali, 2012). Même si ces dernières années, on constate que les différentes préoccupations traitant des inégalités entre les sexes s'installent progressivement au sein du corps enseignant, l'existence d'un plafond de verre littéraire est encore très présent. La place à accorder aux femmes dans l'enseignement de la littérature reste un sujet de débat particulièrement actuel et partagé. L'absence des femmes en littérature n'est pas un fait, mais plutôt une excuse pour justifier leur exclusion et leur oubli. Malgré diverses difficultés, elles ont écrit et publié. Les figures littéraires féminines sont donc nombreuses ; le problème réside dans leur méconnaissance. Durant mon parcours au secondaire II, au Collège¹ à Genève, et jusqu'à

¹ « Collège » est l'appellation qui désigne une catégorie d'école (de maturité) qui compose le secondaire II, post obligatoire, du Canton de Genève. Le niveau du « Collège » équivaut au « Gymnase » en Suisse romande ou au « Lycée » en France et dans d'autres pays francophones.

l'obtention de mon diplôme (la maturité gymnasiale) en 2015, à aucun moment je ne me suis fait une réflexion sur des questions de genre. A l'époque, je considérais que les savoirs (littéraires) transmis étaient indéniables. Cette perception fait justement écho aux propos de Bourdieu, antérieurement cités, et vient confirmer que la tradition masculine historique et littéraire semble aller de soi car elle ne suscite, semble-t-il, aucune (ou seulement très peu d') interrogations auprès des étudiant.e.s ou des enseignant.e.s. Alors, quelques mois avant que ne me vienne l'idée de ce sujet de mémoire, je me suis replongée dans mes souvenirs scolaires de français. J'ai été frappée de constater qu'en quatre années de collège, j'avais étudié uniquement une seule œuvre écrite par une femme. Une seule. Pour exposer plus précisément les calculs, si l'on part du principe qu'en moyenne, en cours de français, la lecture de quatre livres minimum par année est obligatoire, on arrive donc à une quinzaine d'œuvres au total à la fin de la maturité gymnasiale. En d'autres termes, en s'appuyant sur ce calcul approximatif mis en évidence par mon expérience personnelle, une seule œuvre sur moins d'une vingtaine a été écrite par une femme et proposée sur l'ensemble de mon parcours collégial. J'ai demandé à d'autres camarades provenant du même collège, mais aussi d'autres établissements et qui ont obtenu leur diplôme à peu près en même temps que moi, de m'énumérer le nombre de livres écrits par des auteures femmes qu'ils/elles ont étudiés en français. Leurs réponses étaient quasiment identiques, à savoir : presque aucune, voire aucune. Le plus intéressant, c'est qu'en leur posant cette question, mes camarades ont non seulement été étonné.e.s de cette constatation, mais m'ont aussi avoué qu'ils/elles ne s'étaient jamais fait cette réflexion auparavant. Après avoir obtenu mon bachelier en Lettres en 2019, j'ai commencé à effectuer des remplacements dans les écoles du secondaire II genevois. A travers cette expérience professionnelle, j'ai remarqué que cette même problématique persistait, à savoir la sous-représentation de femmes auteures et l'absence de l'étude de leurs œuvres. Bien que le programme scolaire de la maturité gymnasiale soit riche et varié, « sa parité littéraire » semble inexistante. Martine Reid, professeure de littérature française à l'université de Lille et spécialiste des écrits de femmes, critique le « silence (presque) total sur le fameux "canon littéraire" (qu'elle entend par "les auteurs et les ouvrages de référence") qui n'a jamais été réellement interrogé et remis en cause » (2010 : 13). Elle poursuit aussi avec une remarque d'ordre « pratique » en évoquant le facteur éditorial qui pèse dans la balance :

Les grandes collections comme Folio, Livre de Poche, Garnier-Flammarion en autre, et qui sont celles utilisées dans les institutions scolaires car elles sont notamment plus abordables

financièrement pour les étudiant.e.s, continuent de réserver une très petite place aux écrits d'auteurs femmes (Ibid.).

Par conséquent, si la constatation et le reproche d'une quasi-absence d'œuvres féminines dans le corpus du secondaire II est possible, on pourrait alors également faire remarquer qu'actuellement aucune séance de cours n'est consacrée à des thématiques de genre. Certainement que l'assimilation entre écriture et femmes (de lettres) ne doit même pas traverser l'esprit d'une grande majorité d'élèves puisque, généralement, lors de leur parcours scolaire, à aucun moment on ne se penche sur la question, plus large et historique, des femmes qui écrivaient à l'époque² : Que faisaient-elles exactement ? Comment étaient-elles vues ? Comment vivaient-elles ? Ces thématiques éclairées depuis une perspective de genre restent encore souvent peu abordées dans l'enseignement et ce, en dépit du développement des perspectives et des études de genre dans de nombreux champs :

La question des femmes en littérature a suscité un nombre conséquent de recherches depuis une quarantaine d'années environ, cette question prenant place dans un mouvement plus large de réévaluation de l'apport des femmes dans tous les domaines de la création et des savoirs, directement liée aux revendications de mouvements féministes particulièrement visibles [et] actifs (...) (Reid, 2010 : 14).

Si l'existence des femmes françaises écrivains a bel et bien été prouvée, alors qu'en est-il arrivé de la production de leurs écrits ? Que s'est-il passé pour qu'en 2021, la diffusion de leurs œuvres soit encore largement négligée ? L'idée de ce travail de recherche n'est pas de condamner les canons historiques ou littéraires, car il est vrai que ces derniers sont brillants et font partie d'un patrimoine culturel, mais plutôt, de les questionner notamment dans leur rapport à leur mention et/ou inclusion d'œuvres écrites par des auteures femmes. Pour ce faire, l'objectif de cette étude vise à restituer une visibilité concernant la faible place accordée aux femmes non seulement dans la littérature française, mais surtout, par extension, dans l'enseignement du secondaire II à Genève. Cette sociologie de la littérature depuis une perspective de genre tenterait de faire remarquer la quasi imperceptible intégration des œuvres de femmes auteures dans une tradition littéraire et didactique. En effet, il est intéressant de souligner que les programmes scolaires sont partiellement imposés dans la mesure où, généralement, les enseignant.e.s sont libres de

² J'entends par là qu'une telle séance n'est point obligatoire au programme et que si elle a lieu, c'est parce que c'est l'enseignant.e qui en a décidé ainsi. En d'autres termes, il en va de son ressort, de l'intérêt et/ou de l'importance qu'il/elle accorde à cette thématique de potentiellement consacrer une (ou des) séance(s) à ce propos.

choisir les auteurs (et les œuvres) qu'ils/elles décident d'étudier, du moment où ceux-ci correspondent aux époques et/ou aux genres littéraires obligatoires des programmes. Alors pourquoi si cette liberté et flexibilité sont octroyées les professeur.e.s décident-ils/elles d'opter pour ces choix qui continuent de reproduire une vision androcentrée et donc incomplète ou du moins discutable ? De plus, dans quelle mesure enseigner davantage d'auteurs femmes aurait des conséquences politiques et pourrait promouvoir l'égalité entre les sexes ?

Problématique et question de recherche

En me penchant sur mon expérience personnelle en tant qu'ancienne collégienne mais aussi sur mon expérience professionnelle en tant qu'actuelle remplaçante de français au DIP dans le secondaire genevois, mes observations semblent aller dans le sens des conclusions émises par les études effectuées sur ce thème : l'invisibilité des femmes dans l'enseignement de la littérature française. En effet, les critiques et les auteur.e.s confirment que les écrits de femmes ne sont pas intégrés aux réflexions générales sur la littérature. Ainsi, par ce travail, je souhaiterais dissocier le statut des femmes représentées (comme personnages) de celui de créatrices (comme auteures) en questionnant les raisons de leur exclusion et du discrédit porté sur leur incapacité (présupposée) à créer (puisqu'elles « sont censées procréer ») sur un plan littéraire. Par ailleurs, les enjeux de ce mémoire impliquent une réflexion d'ordre épistémologique car ils mettent en lumière comment et par quels moyens, on produit de l'histoire et du savoir, mais aussi quelle légitimité est accordée aux auteures et écrivaines dans l'Institution publique, et plus précisément dans les écoles du secondaire II à Genève. Ce travail est divisé en trois parties. La première a pour but de retracer brièvement et d'éclairer l'histoire littéraire canonique depuis une perspective de genre en étudiant la place des femmes dans cette histoire littéraire ainsi que le rôle qu'elles ont joué dans la production et l'institution littéraires. Cette première partie d'ordre plus théorique a pour but d'introduire et d'amener les deux suivantes, qui consistent à observer comment cette « absence » de femmes auteures dans l'histoire littéraire canonique se reflète actuellement dans l'enseignement du secondaire II genevois. En d'autres termes, comment ces auteures sont (re)connues, considérées et étudiées et quels sont les choix et stratégies adoptés par les enseignant.e.s dans l'élaboration de leur programme. En parallèle, la façon dont ces derniers/dernières évoquent des perspectives de genre au sein de leur enseignement de la littérature sera également examinée. La seconde présente la problématique de l'accès à la scolarisation pour les étudiantes du secondaire II à Genève. Elle a pour but d'exposer l'évolution des savoirs relatifs à la discipline du français en

débouchant sur l'enseignement actuel. Par ailleurs, dans cette partie il sera question de mettre en évidence la méthodologie, les conditions et le déroulement de l'enquête exploratoire. La troisième partie implique l'exploitation d'un matériau empirique obtenu grâce à d'entretiens semi-directifs auprès de dix enseignant.e.s du Collège à Genève. Après réflexion, il s'agira de cibler le collège genevois (maturité gymnasiale) comme unique sujet désignant le secondaire II. La raison de ce choix a été orientée par des facteurs de type social et pédagogique entre autres. En premier lieu, le champ d'études concernant les cours de français au collège est principalement en lien avec la littérature, tandis que les autres établissements du secondaire II mettent moins l'accent sur la littérature et se concentrent davantage sur l'exercice du français technique ou/et argumentatif. De plus, le corpus mis en place dans les cours de français au collège s'engage à respecter une tradition littéraire beaucoup plus « canonique » que dans d'autres établissements, où l'on peut observer par exemple plus facilement un choix d'œuvres moins « conventionnelles³ », de par leur différence dans leur champ d'études. En second lieu, le collège est le principal établissement qui prévoit de former des futurs universitaires. Ainsi, en prenant en compte cette fonction, on y observe une philosophie d'une « reproduction d'élite » qui établit un classement « en tête » du système hiérarchique scolaire post-obligatoire. A travers cette « catégorisation élitiste », on peut constater l'effort à vouloir - de manière volontaire ou non - contribuer et ainsi maintenir une certaine reproduction sociale. Il faut tout de même préciser que dans ce travail, l'intention n'est pas de restituer une place aux femmes dans l'histoire littéraire puisque de nombreux travaux ont déjà été consacrés à ce sujet. Cependant, il a semblé pertinent et nécessaire de réaliser une présentation théorique de ces propos pour permettre et faciliter la compréhension de ce qui concernera cette enquête, à savoir la mise en pratique de la sensibilité et de l'intérêt qu'éprouve le corps enseignant au sujet des œuvres de femmes auteures – ou/et de thématiques comprenant la question de genre - en tant que canon littéraire au sein de l'enseignement au Collège de Genève. En effet, Christine Planté – professeure émérite de littérature française et d'études genre à l'Université de Lyon II, explique que

Constater simplement la permanence d'un 'problème' dans la relation des femmes à la littérature et à l'écriture, sans chercher à penser l'historicité des formes que ce 'problème' a prises, serait lui assigner implicitement des causes naturelles et biologiques, et rejeter une fois de plus les femmes

³ Par « moins conventionnelles », il faut comprendre que les œuvres en question semblent être plus modernes, écrites par des auteur.e.s ne s'inscrivant pas forcément dans cette tradition canonique littéraire puisqu'ils/elles sont moins connu.e.s et/ou écrivent sur d'autres types de thématiques. Aussi, on pourrait citer l'exemple de l'étude historico-littéraire de l'époque médiévale qui semble être obligatoire uniquement au collège (en première année), alors que les autres établissements du secondaire II genevois en sont exemptés.

hors histoire et hors culture, vouées à l'éternelle reproduction du même (1989 : 13).

Par conséquent, ce travail sera davantage axé sur la façon dont ces questions de genre sont thématiques, posées et considérées au sein de l'enseignement de la littérature canonique française. Pour ce faire, cette enquête interrogera la réflexivité des enseignant.e.s en s'intéressant à la manière dont ils/elles estiment leur pratique pédagogique liée à la question du genre. Ce regard sexué sur les contenus d'enseignement de la littérature française aurait donc pour intention d'offrir une approche davantage inclusive quant à la transmission du savoir. Aussi, il s'agira de questionner les conséquences que peut présenter une telle approche au niveau de l'enseignement de la discipline en tant que telle, mais aussi par rapport aux enseignant.e.s eux/elle-mêmes ainsi qu'aux élèves. De quelle façon la littérature étudiée sous l'angle du genre pourrait influencer une vision (préconçue ?) de la société et remettre en question une normativité androcentrée littéraire ? En mettant en évidence ces différents points et problèmes, ce travail espère offrir des solutions ou des idées de perspectives (peut-être nouvelles) pour l'éventuelle création d'outils pédagogiques propres à (re)penser la littérature, en réfléchissant à comment instaurer davantage des femmes auteures dans le corpus du Collège (mais qui serait applicable également à tout le secondaire II). De plus, il est pertinent de souligner comment la question de l'inclusion des femmes auteures entraîne ou non l'émergence d'autres thématiques plus générales liées au genre. On observera comment les époques littéraires, les genres littéraires, mais aussi les personnages contenus dans les œuvres peuvent faire réfléchir à certains stéréotypes de genre ou aux relations entre les individus au sein d'une construction sociale déterminée. Ainsi, mes recherches proposent de mettre en exergue la réflexivité quant aux pratiques du corps enseignant à ce sujet, puis, par la suite, envisager un matériau d'enseignement qui prend en compte davantage des composantes sociologiques, car elles sont étroitement en lien avec la littérature, elle-même se présentant souvent comme « le reflet de la société ».

Revue de la littérature

Dans un premier temps, il s'agira de recourir à la littérature pour pouvoir apporter le contenu théorique nécessaire à la rédaction de ce travail. Parcourir plusieurs ouvrages traitant de l'histoire littéraire concernant les auteurs femmes semble essentiel afin de comprendre, puis expliquer les enjeux qui portent sur cette lacune historico-littéraire et l'impact sur l'enseignement de la discipline du français. De nombreuses encyclopédies d'histoire littéraire étant déjà établies, le corpus de ce travail tentera de limiter son exhaustivité, mais tâchera de

retracer quelques périodes historiques et littéraires essentielles, susceptibles d'apporter un éclaircissement sur la vie sociale et professionnelle de quelques auteures. De plus, le corpus choisi apportera quelques précisions à propos de genres littéraires et de concepts en lien avec les femmes de lettres. Compte tenu de l'ampleur restreinte du travail, il ne sera pas question de présenter un panorama sur la contribution des femmes à l'histoire littéraire sur le long terme, mais de se pencher plus particulièrement sur un siècle que les critiques jugent déterminant : le XIX^{ème} siècle. Dans un deuxième temps, le corpus portera sur des ouvrages historiques portant sur l'enseignement à Genève, puis il s'agira également d'apporter des commentaires sur le plan d'études du Collège et voir comment ce dernier oriente les enseignant.e.s dans leurs choix pour établir leur programme. Par ailleurs, il sera nécessaire de recourir à des concepts clés sociologiques en lien avec le genre, développés et illustrés tout au long du travail.

Partie 1. Les canons littéraires et la question du genre en littérature : enjeux, problèmes, réflexions

Une histoire littéraire par les femmes

Il est étonnant de voir que peu de personnes sont au courant que par le passé, des femmes françaises (francophones) écrivains ont en effet existé et que certaines d'entre elles auraient même eu du succès, voire suscité de l'admiration auprès d'intellectuels. Il est vrai, contrairement aux célèbres femmes auteures plus connues – au niveau mondial – et répandues notamment dans la littérature anglophone, que les auteures françaises (et/ou francophones) restent encore dans l'ombre. Les classiques littéraires français sont essentiellement écrits par des hommes et leur forte renommée et réputation les attribuent un caractère intouchable et incontestable. Par conséquent, si cette tradition littéraire n'est que très rarement questionnée, elle est aussi dépourvue de quelque nom de femmes auteures. Les croyances autour de la rareté de la production littéraire des femmes, due à leur faible visibilité dans le champ littéraire, font émerger quelques interrogations. Il est incontestable qu'une des raisons liées à cette méconnaissance littéraire peut être expliquée par un facteur historico-politique puisqu'il concerne la difficulté des femmes à accéder à l'éducation. Cet accès tardif à l'alphabétisation puis à l'éducation, propre à l'inégalité des sexes, a bien évidemment eu des conséquences sur l'émancipation et l'évolution professionnelles des femmes de lettres. En effet, Sauvé (2000) souligne l'importance du rôle des institutions dans les vocations littéraires des femmes et dans la prise en compte des pressions exercées par la contrainte du genre sexuel. Elle cite alors huit composantes qui se trouvent à l'intérieur du système social et se basent sur la différence

sexuelle (2000 : 59). Parmi celles-ci, on retiendra : le statut du genre, la division du travail, la division des rôles familiaux ainsi que les rôles sexuels. Expliquons brièvement ces facteurs qui participent à l'inégalité de genre et par conséquent, ont contribué à délaissé et délégitimer le statut de la femme et donc, par extension, celui de la femme auteure dans le monde littéraire. Premièrement, cette illégitimité est en lien avec le « statut du genre » qui – une fois le genre reconnu – est rattaché à des normes et des attentes comportementales, gestuelles, linguistiques, émotionnelles et physiques. Sauvé poursuit en affirmant que « les normes sur les capacités physiques donnent lieu, entre autres, à une division du travail ». La division du travail débouche alors sur une reconnaissance sociale, toujours à prendre en compte depuis une perspective de genre. En d'autres termes, « plus le statut d'un genre est élevé, plus son type de travail est reconnu, et non l'inverse ». Sauvé fait remarquer que « cette division s'applique aussi au public et au domestique, au productif et au reproductif [et que] les normes sur les capacités physiques émotionnelles entraînent la répartition des rôles domestiques ». Par conséquent, on remarque une division des rôles familiaux qui vont de pair avec les droits et les responsabilités propres au foyer et à la famille et font l'objet d'une normalisation. Bien qu'on l'examinera dans les chapitres suivants en se référant à la théorie de Judith Butler, on peut avancer l'idée que l'institution impose des modèles de comportements jugés propres à chaque sexe. Sauvé affirme que « sur le plan idéologique, on distingue la naturalisation des inégalités sociales dues au genre, d'une part, et la mise en place d'un imaginaire, de représentations culturelles du genre ». Dans *La domination masculine* de Pierre Bourdieu, le sociologue met en évidence que cette division entre les sexes paraît être « dans l'ordre des choses » comme si elle était présentée comme « normal[e], naturel[le] [voire même] inévitable » puisqu'elle

Est présente à la fois, à l'état objectivé, dans les choses (dans la maison par exemple, dont toutes les parties sont 'sexuées') dans tout le monde social et, à l'état incorporé, dans les corps, dans les habitus des agents, fonctionnant comme systèmes de schèmes de perception de pensée et d'action (1998 : 21).

Ainsi, cette ignorance des femmes dans la littérature pourrait en partie s'expliquer justement par cette division socialement construite entre les sexes « naturels et évidents » qui « enferme à ce titre une reconnaissance entière de légitimité » (Ibid.: 22). Par conséquent, cette dernière ne remet pas en question l'existence d'inégalités de genre qui peut avoir des répercussions, comme nous l'avons mentionné, sur divers secteurs du monde social. De plus, on peut citer le manque de divulgation d'ordre bibliographique qui participe à cette ignorance et cet oubli des

femmes dans le domaine littéraire. Dans *Les femmes dans la critique et l'histoire littéraire* (2011), Martine Reid – auteure et professeure spécialiste de littérature du XIX^{ème} siècle et des œuvres de femmes – pointe du doigt de façon récurrente l'oubli des femmes de lettres dans les dictionnaires et dans l'histoire littéraire moderne en montrant comment ce phénomène a fait disparaître le statut littéraire féminin : « Les auteures femmes sont très rarement mentionnées, à tel point que l'on peut supposer qu'aucune n'écrit ni ne joue de rôle actif dans la production littéraire » (Reid, 2011 : 17). Pourtant, les femmes de lettres n'ont pas cessé d'être actives en littérature et leurs productions ont été conséquentes. A titre d'exemple, Fortunée Briquet (1782-1815) – femme de lettres et hagiographe des femmes – a écrit *le Dictionnaire historique, littéraire et bibliographique des Françaises et des étrangères naturalisées en France* en 1804 où y figurent près de cinq cents notices de femmes dont trois cent auteures. Cet ouvrage, dédié à l'époque à Napoléon, représente un document primordial concernant les femmes de lettres. On peut aussi citer *L'anthologie féminine* de Louise D'Alq qui fut couronnée par l'Académie française et connue pour être une œuvre historique importante, notamment en faveur de la promotion de l'écriture des femmes. Cette anthologie est pionnière car elle a été produite par une femme auteure française et publiée « à un moment de transformations sociales favorables à l'éducation et à la carrière littéraire des femmes » (Ibid. : 121). Ces quelques exemples prouvent que les femmes de lettres ont bel et bien existé et que leur histoire est écrite. Il est donc curieux de voir que, en France, malgré le rôle important des femmes écrivains dans la vie littéraire à toutes les époques, l'histoire littéraire peine à en inscrire et transmettre la mémoire (Reid, 2020). Cependant, il semblerait que la réticence envers l'affirmation des femmes auteures dans l'histoire littéraire n'ait pas été seulement éprouvée par l'hégémonie et la domination masculines. Nous l'avons remarqué, le silence des femmes de lettres est souvent certes imposé, comme les propos de Bourdieu viennent l'illustrer :

Etant symboliquement vouées à la résignation et à la discrétion, les femmes ne peuvent exercer quelque pouvoir qu'en retournant contre le fort sa propre force ou en acceptant de s'effacer et, en tout cas, de dénier un pouvoir qu'elles ne peuvent exercer que par procuration. (1998 : 51).

Or, ce silence est aussi maintenu et entretenu car il est souhaitable et souhaité. Certaines femmes ont également présenté un état relativement ambivalent, voire paradoxal, dans la mesure où : malgré le parti pris pour l'accès à l'éducation, celui-ci ne devait point enfreindre – ce qu'elles ont continué de considérer comme – leurs obligations et rôles « naturels », (comme nous l'avons examiné antérieurement avec les principes basés sur la différence sexuelle). Ce paradoxe est

d'autant plus fort puisqu'il existe même chez des femmes de lettres (telles que Mme de Genlis ou Laure Surville) qui elles-mêmes voulaient dissuader d'autres femmes d'écrire et de lire des romans (Planté, 1989 : 174). L'équation entre « être une femme » et « écrire » n'était (n'est) alors pas tout à fait concevable pour encore plusieurs individus car cette assimilation reviendrait à s'opposer à l'ordre naturel et l'ordre du monde social : « enfin, écrivant et publiant, la femme échappe, en même temps qu'à son rôle, à l'espace familial et privé, dont elle est le pilier et la condition » (Ibid. : 37). Nous reviendrons sur cette double « infraction » dans le chapitre suivant à propos de la notion d'auteure. Une chose est certaine : l'histoire des femmes en littérature ne se dessine pas uniformément et elle « n'est en aucune façon constituée d'un long cheminement vers l'égalité, [on peut la voir comme] continûment marquée d'avancées et de reculs, d'acquis et de perte de ces acquis » (Reid, 2010 : 46). Alors, certaines femmes auteures ne sont pas nécessairement disposées à mener un combat de militantisme dans ce domaine, ni même forcément avec une intention de faire susciter un objet de réflexion quant à leur situation (Ibid). Leurs réponses sont diverses et parfois même contradictoires. Si l'ignorance des femmes des lettres se présente comme évidente, il paraît justifié d'évoquer brièvement une autre des raisons qui ont contribué à cet effacement progressif des femmes : l'histoire politique. Durant la période de l'Ancien régime, on remarque que les femmes possédaient une autorité politique à la cour non négligeable. Ainsi durant le début du XV^{ème} siècle, le statut des femmes dans la société qui revendiquait l'égalité entre hommes et femmes devient une polémique récurrente (notamment au sein des milieux intellectuels) : la querelle des femmes. Christine de Pizan, considérée par plusieurs critiques comme la première de la lignée d'auteurs femmes de la littérature française et comme une pionnière du féminisme moderne, publie la *Cité des Dames* en donnant la parole aux femmes afin de revendiquer leurs capacités intellectuelles et politiques. En effet, l'idée de combattre l'ignorance par la connaissance place, à la fin du XVI^{ème} siècle, Christine de Pizan comme la première « intellectuelle » du monde occidental, mais aussi comme la première femme de lettres française à réussir à vivre de sa plume (Moreau & Hicks, 1986). Dès la Réforme, les femmes sont discréditées à gouverner et nombre de discours tentent de l'affirmer. La résistance misogyne se manifeste surtout de la part des clercs et de la bourgeoisie intellectuelle masculine désireuse de plus de pouvoir politique. Sur le plan littéraire, l'oubli s'installe peu à peu puisque l'historienne Martine Reid constate qu'à la fin du XVIII^{ème} siècle, le panthéon littéraire national (français) est vide de femmes (Reid, 2011 : 33). En effet, elle affirme que c'est « à la fin du XVIII^{ème} siècle qu'un grand oubli a commencé [et que] quelques décennies ont suffi pour effacer une longue tradition culturelle ». Elles étaient « considérées jusqu'alors comme auteurs à part égale, [elles] ont cessé d'exister » (Ibid.: 75). Reid, elle, ne

parle pas « d'oubli » des femmes de lettres – comme le présente la critique littéraire –, mais elle déclare que c'est « l'histoire littéraire française [qui] a décidé d'effacer leurs noms de ses listes [et en] a décrété leur oubli » (Ibid). Ainsi, la deuxième moitié du XVIII^{ème} siècle est aussi marquée par l'émergence d'auteurs femmes et féministes – telles qu'Olympe de Gouges, lors de la Révolution Française – qui commencent à faire retentir de plus en plus fort la question de la condition des femmes et de leurs droits. Bien que ces revendications leur coûtèrent chères, ces femmes ont été des pionnières au sein des mouvements pour la libération et considération des femmes. Ces combats difficiles, mais nécessaires, ne seront qu'un aperçu et un début ouvrant le chemin vers la suite d'un militantisme complexe et laborieux. Avant le XX^{ème} siècle, seules quelques auteures femmes sont reconnues en tant que « grands auteurs » et il s'agit principalement de Madame de Sévigné, Madame de Lafayette et George Sand. Il faudra attendre la 2^{ème} moitié du XX^{ème} siècle, dès que les femmes obtiennent le droit de vote, leur reconnaissance dans l'espace public et leur revendication de l'égalité pour que la situation commence à changer progressivement jusqu'à ce que les auteures ne soient plus considérées comme des exceptions. Toutefois, pour résumer, l'exclusion progressive des femmes dans l'histoire a été le fruit d'une lutte pour le pouvoir et ces conséquences historico-politiques ont sans aucun doute eu une influence sur la production littéraire de l'époque. En effet, comme la littérature, l'histoire des idées politiques n'a pu être pensée qu'au masculin. L'occultation des femmes en histoire et les travaux de désinformation se sont répercutés par la suite sur les penseurs du contrat social, qui avaient déjà intériorisé une vision de la femme comme incapable de gouverner. Cette conséquence historique explique donc le discrédit politique, mais aussi intellectuel, à propos des femmes et de leurs capacités, en particulier en matière de productions littéraires. L'existence des femmes de lettres est donc incontestable et comme nous l'avons examiné, le fait qu'elles soient tombées dans l'oubli peut être expliqué par de nombreuses hypothèses. Il paraît intéressant d'évoquer également celle de Lassere qui conclut dans son étude (relative aux femmes écrivains du XX^{ème} siècle mais qui peut tout à fait s'appliquer de la même façon à d'autres siècles) que

Cet effacement globalisé des femmes et la surreprésentation des hommes de lettres [pourrait] être expliqués par une réception critique négative des œuvres de femmes, que l'on choisisse de les disqualifier par stigmatisation du genre féminin ou survalorisation du genre masculin (2009 : 45).

Par conséquent, il semblerait que l'histoire littéraire française ait fait face à la constitution d'une certaine « norme littéraire », essentiellement masculine, qui déboucherait sur la reproduction

de l'étude et la transmission d'œuvres littéraires jugées de canoniques. Cette volonté – qui peut paraître de prime abord tacite et implicite – de pérennité d'une telle tradition, ne fait que rendre compte – qu'à l'exception d'une quantité infime de femmes auteures – une littérature produite par des femmes de lettres sera souvent associée à la marge et donc peu susceptible, voire même indigne, d'être conservée et transmise. En d'autres termes,

Cette perception particularisante des œuvres écrites par une femme pourrait ainsi expliquer que malgré la disparition de stéréotypes misogynes, les femmes de lettres sont toujours confrontées à un plafond de verre en matière de reconnaissance de leurs écrits (Lasserre, 2009 : 48).

La notion d'auteur(e)

« Nous n'excluons pas, dira-t-on la culture d'esprit dans les femmes, mais nous ne voulons pas que cet esprit leur inspire le désir d'être auteurs, de se distraire ainsi de leurs devoirs naturels, et d'entrer en rivalité avec les hommes, tandis qu'elles sont faites seulement pour les encourager et les consoler »

Mme de Staël, *Lettres sur les écrits et le caractère de Jean-Jacques Rousseau*, préface de 1814. Œuvres complètes, Paris, Firmin Didot, Treuttel et Würt, 1836, tome I, p. 2

La langue française relève d'une complexité redoutable et en tant que langue latine, elle sépare linguistiquement le genre féminin et masculin. Toutefois, le constat de la domination masculine de certains substantifs persiste étant donné que l'absence d'équivalence féminine ne trouve pas sa place. Dans le *Trésor de la langue française*, sous la définition du nom « auteur » on peut observer la remarque suivante : « Comme il n'existe pas de forme fém. du mot *auteur*, on l'emploie indifféremment pour qualifier un homme ou une femme : *il* ou *elle est l'auteur de ce livre*. On parlera aussi de *femme-auteur* (...) »⁴. Au début du XVIII^{ème} siècle, la France dispose de quatre grands dictionnaires qui s'accordent sur le fait que le terme « auteur » rend compte d'activités pratiquées aussi bien par les hommes que par les femmes (Reid, 2011). Pourtant, le choix sur la nomination du terme d'« auteur(e) » pour le sexe féminin reste encore confus puisque d'autres synonymes tels que « autresse », « autrice » ou encore « écrivaine » semblent faire concurrence. Il y a donc un problème de terminologie d'ordre lexico-sémantique par rapport à ce substantif dont Planté fait remarquer l'embarras : « le malaise que provoquent les femmes qui écrivent commence avec la difficulté qu'il y a à les nommer » (Planté, 1989 : 23). Pour essayer de ne pas avoir recours à tous ces usages – suscitant parfois des controverses

⁴ Cf. *Trésor de la langue française informatisé*, « Auteur ».

sur le plan lexical –, nous opterons pour le terme de « femme auteur(e) » ou « auteure » qui paraissent être les substantifs les plus récurrents au sein de la critique littéraire. Néanmoins, une précision est tout de même nécessaire au sujet de l'appellation « femme auteur » concernant le besoin d'une justification « sexuée » due justement à l'absence de la forme féminine dans la terminologie de « auteur ». Il semblerait que l'homophonie de la langue française oblige à préciser le terme en y indiquant soit le sexe « femme », soit en rajoutant un « e » à la fin du substantif pour permettre l'exactitude et la distinction du sujet. Ainsi, pour ce substantif, il est question de l'emploi du masculin pour désigner le neutre, ce qui peut poser un problème de manque de reconnaissance et de considération pour certaines femmes auteures qui sont désireuses de revendiquer le fait qu'elles sont des femmes en plus d'être auteurs, qu'elles sont des femmes qui écrivent et par conséquent, qu'elles – malgré ce que l'on pourrait croire – existent. Pour poursuivre ce propos, Planté rappelle que l'on

Ne parle pas *d'homme auteur*, ce qui veut dire qu'ici comme ailleurs le masculin et le neutre (à moins que ce ne soit l'universel) se confondent. Pour se nommer et se définir dans son activité de créatrice, la femme qui écrit est donc obligée de se situer d'emblée comme être sexuée, d'inscrire le fait d'être femme au cœur de son œuvre (1989 : 25).

Si la détermination lexicographique, qui va de pair avec sa signification, peut être un sujet susceptible de faire couler beaucoup d'encre, c'est sans doute en partie car le statut officiel d'auteur « s'est masculinisé » dès la Révolution de 1789. Reid explique qu'avant la Révolution,

La difficulté résidait essentiellement dans la nécessité de ne pas trahir les contraintes imposées par le *genre* et la classe sociale auxquels on appartient ; écrire et se comporter *comme* (une femme, une femme du monde) demeuraient difficiles à *concilier*. Toutefois, la Révolution a transformé cette difficulté en quasi-impossibilité (2010 : 35).

Ainsi, on peut alors appréhender ce statut d'auteur(e) comme une aspiration à un phénomène de virilisation. Sauvé fait remarquer que « les femmes qui écrivent sont souvent suspectes de masculinité » et iront même jusqu'à être identifiées, tout au long du XIX^{ème} siècle, comme « un troisième genre innommable » (Sauvé, 2000 : 60). Décider de consacrer sa vie à l'écriture lancerait alors les femmes dans un processus de masculinisation et les transformerait en une menace pour les hommes, surtout au sein de l'ordre du monde (social) puisque la femme écrivain mettrait en cause la vie et la famille (Planté, 1989 : 48). Alors, la maternité – considérée comme un devoir reproductif et naturel du sexe féminin – est mise en danger par cette activité

intellectuelle et/ou professionnelle qui dévierait les femmes de leur droit chemin et de « leurs obligations » puisque « la femme qui se consacre à l'écriture "ne crée pas l'art mais l'artiste" » (Ibid. : 56). Sauvé poursuit en argumentant que c'est « l'intériorisation de leurs rôles familiaux qui empêche souvent les femmes de s'abandonner à leur goût d'écrire » (2000 : 64). En effet,

L'aspect profondément individuel de l'activité d'écriture est menaçant pour les assises familiales. Comme le laisse supposer leur statut juridique, les femmes naissent et meurent dans une dépendance économique qui les lie étroitement aux hommes de leur famille. En tant que filles, épouses, sœurs, m res, elles veillent à l'entretien de leur entourage. Celles qui viennent de milieux où l'on écrit renoncent souvent à écrire elles-mêmes afin d'éviter de se poser en rivales de leurs frères, pères, fils (Ibid).

Certains médecins iront même jusqu'à affirmer que des activités intellectuelles affecteraient les femmes physiquement, les handicapant alors de mettre au monde des enfants :

Le développement du cerveau semble toujours se faire au détriment de la matrice, et un soupçon de stérilité, comme de frigidité, pèse sur les bas-bleus⁵, qu'on voit généralement affligées d'une consternante maigreur : plus rien ne subsiste en elle de l'élément humide qui caractérise le sexe féminin selon Virey, tandis que la sécheresse propice à la vigueur intellectuelle revient au m le (Planté, 1989 : 48).

Pour résumer, en s'adonnant au métier d'écrivain, les femmes perdraient leur santé ainsi que leur féminité ce qui provoquerait alors un dérèglement considérable au sein de l'ordre naturel et social du monde. Planté poursuit l'explication de cette croyance de « virilisation » en présentant le fait qu'une

Femme écrivain constitu[e] une double exception :   la règle de son sexe, et à celle de la création littéraire. Si de surcroît elle réussit, peut-être précisément *d'autant plus* qu'elle réussit, exception de l'exception, elle devient un véritable monstre (Ibid.: 266).

En effet, il semblerait que ce processus de virilisation soit amené encore plus loin jusqu'à d naturaliser et déshumaniser entièrement le sexe féminin, en le présentant comme un « monstre » et donc – pour reprendre le terme de Sauvé – « un troisième genre innommable ». La création et la réussite littéraires sont en définitive assimilées à une perte de féminité et

⁵ Terme péjoratif pour désigner les femmes de lettres. La question des bas-bleus sera brièvement abordée dans les chapitres suivants.

engendrent donc une mise en cause de leur talent, leur accordant automatiquement un discrédit et une illégitimité. De cette façon, il existe des femmes au XIX^{ème} siècle qui sont réticentes à l'idée qu'une femme puisse être auteure et par conséquent, cultivent des aprioris sexistes sur ce métier estimé réservé aux hommes. Ainsi, cette vision largement accompagnée de préjugés concernant le statut de la femme auteure suscite le mépris de la part de leurs homologues masculins, mais également au sein des femmes elles-mêmes. De ce fait, en se basant sur cette idée de virilisation qui amène en partie une perspective principalement masculine de la littérature, il semble en effet difficile d'entrevoir l'idée qu'il puisse exister des canons littéraires féminins ou du moins, la possibilité de « féminiser » une tradition canonique (française) déjà établie. La pérennité de tels ancrages génère alors la tendance à une reproduction dans la transmission de savoirs littéraires, constitués essentiellement de « grandes œuvres » écrites par de « grands auteurs » incontournables, de sorte à représenter un bagage littéraire « incontestable et fondamental ».

La difficulté de définir le canon

Définir un canon est une tâche complexe et sensible pour diverses raisons. D'une part, l'établissement du canon comprend des critères qui sont à la fois objectifs et subjectifs, d'autre part, sa définition pose un problème dans la mesure où elle fait référence à une réitération. Les canons, établis souvent par « un accord collectif », sont (re)connus car ils sont – en plus d'être salués par une « quasi unanimité » et dignes d'intérêt – sans cesse répétés et repris, ce qui leur garanti non seulement une reconnaissance incontestable, mais aussi une immortalité. En effet, Viala (1993 : 14) souligne qu'en « plus d'une relation de répétition dans la reproduction de la transmission des canons, on peut aussi souligner la réciprocité entre la qualité et reconnaissance ». Ainsi, si la difficulté quant à la définition des termes « canons littéraires » ou « classiques littéraires » – qui tendent d'ailleurs souvent à se confondre ou même s'employer comme synonymes – représente une problématique fréquente, alors il semblerait qu'il soit encore plus compliqué de penser ces derniers au féminin. En consultant le *Trésor de la langue française*, on trouve sous « canon » un sens spécifique en lien avec l'histoire littéraire qui nous indique la définition suivante : « Chez les anciens, liste, catalogue des auteurs considérés comme modèles du genre dans une matière »⁶. La définition de « classique » étant plurielle, on retiendra deux sens ; un qui concerne « tout écrivain consacré, qui est digne d'accéder, par la

⁶ Cf. Trésor de la langue française informatisé, « Canon ».

qualité littéraire de ses écrits, au patrimoine culturel de son pays » et un autre, dans un sens un peu plus large de la littérature qui concerne un « auteur (de pays ou d'époque divers) digne de servir de modèle aux générations futures »⁷. Le dénominateur commun à ces définitions respectives est le terme de : modèle. En effet, Viala (1993) poursuit en expliquant « qu'un auteur et une œuvre seront d'autant plus qualifiables comme classiques » s'ils incarnent cette notion de « modèle », qu'il entend dans le sens de « réuss[ir] à en tirer des modélisations ». Bien que « canon » et « classique » se ressemblent sémantiquement, on pourrait considérer, d'une certaine façon, que les canons littéraires sont constitués de « classiques littéraires » et qu'ils seraient – en plus d'être symboles de culture et esthétique – destinés à la transmission, en particulier à l'enseignement au sein de l'institution scolaire :

Dans le domaine français, lorsqu'au XVIIe siècle le travail des académiciens et des dictionnaristes stabilise le vocabulaire, ce schéma fondamental persiste. Les premiers dictionnaires du français vivant donnent comme sens initial de *classique* celui de *modèle*, qui s'offre à l'admiration et à l'imitation. Comme un sens second, dérivé du précédent, ils indiquent « auteurs qu'on étudie dans les classes » (Viala, 1993 : 15).

Un classique fait alors référence à une œuvre ou un texte dont, qu'on le lise ou non, on a entendu parler forcément (Viala, 1993). Or, l'établissement de ces canons littéraires peut faire polémique puisqu'il suscite des interrogations auprès de la critique et le public, qui se posent les questions suivantes : pour qui ces canons constituent-ils un modèle et sur quels critères se basent-ils ? La notion de canon semble être en lien avec une certaine « autorité littéraire », acquise notamment par la notoriété, le succès et la modélisation. Les canons littéraires paraissent se définir comme cultes et se composent de « classiques », eux-mêmes comportant une valeur « prestigieuse » et dignes de respect, dont la reconnaissance s'effectue la plupart du temps *post mortem*. Viala (1993) fait remarquer que l'accès au statut de classique constitue la forme suprême de consécration littéraire et que le parcours pour obtenir ce statut peut être résumé en quatre phases : la légitimation, l'émergence, la consécration et la perpétuation. On pourrait alors ajouter que, *a posteriori*, la transmission joue un rôle essentiel pour garantir la dernière phase (la perpétuation) et elle est en partie influencée par l'édition et les collections. De tout évidence, si cette considération hautement mise en avant quant à la notion de canons littéraires existe, c'est parce qu'elle a été essentiellement attachée à son public d'autrefois c'est-à-dire les classes sociales élevées. Il est vrai,

⁷ Cf. Trésor de la langue française informatisé, « Classique ».

Le terme [de *classique* qui vient du latin *classicus*] semble s'être appliqué tôt à la classe par excellence, la première la plus éminente. De là, il a pris tôt ou tard (tard pour le latin antique, tôt dans l'histoire de la culture) des acceptions qui intéressent directement son emploi en littérature : *classicus* (...) (Ibid.: 14).

De plus, les classiques représenteraient des périodes d'apogée et s'inscriraient dans « de 'grands genres' littéraires plus propices à la cohérence la plus repérable » qui ont par la suite élaboré des tendances dominantes (Viala, 1993). Ils constituent alors des points élémentaires qui se doivent d'être connus, idéalement par le plus grand nombre pour maintenir cette réputation incontestable, et ne peuvent donc pas tomber dans l'oubli, d'où la nécessité absolue de transmission. En plus de la volonté de faire perdurer cette tradition historico-littéraire, il semblerait que le critère de la qualité du texte doive prévaloir pour constituer ce canon, ainsi que, lors du choix du corpus dans l'enseignement. Si un auteur est bon, alors il mérite d'être enseigné et réciproquement, si un auteur est enseigné, on peut supposer qu'il est bon ou/et important (Viala, 1993). Le jugement qui estime que le texte littéraire est bon ou important et est inséré dans un programme scolaire provient d'un « jeu d'échanges » entre l'enseignement et la critique. En effet, ce jugement émane d'acteurs (le corps enseignant) agissant en fonction d'autres acteurs et qui fait donc de la question des classiques une question éminemment sociale (Ibid. : 14). Les classiques comportent donc une donnée sociale non négligeable puisqu'ils sont des objets de constitution des *habitus* qui représentent un enjeu culturel majeur en termes identitaires et par conséquent un objet de consensus et de conflits sur l'appropriation du sens (Viala, 1993). En effet, il est essentiel de tenir compte que « tout établissement d'un canon est d'abord une question de choix. Pour chaque auteur ajouté, un autre doit être éliminé » (Reid, 2011 : 82). Par ailleurs, la réception de ces textes – tantôt par un public large, tantôt par un public plus restreint tel que des élèves – est une donnée qui doit aussi être prise en considération. La sélection des classiques destinés à être enseignés se base également (et en partie) en fonction du temps à disposition des enseignant.e.s, compte tenu de l'année et le parcours scolaires délimité. A cela, peut bien évidemment s'ajouter l'intérêt et la sensibilité des professeur.e.s envers ces ouvrages. Quoi qu'il en soit, on peut continuer de questionner la présence quasi exclusive des auteurs hommes qui composent cette tradition canonique littéraire. En effet, on remarque que le choix d'enseignement d'œuvres de femmes est encore très minoritaire et que, par conséquent, sa faible transmission au sein de l'institution scolaire engendre à son tour une assimilation non évidente, parfois même peut-être vue comme incompatible, des « grandes »

femmes auteures (du moins, celles dont on retiendrait le nom) à cette idéologie de canonisation littéraire. En résumé, la question de la canonisation de la « littérature féminine » pose doublement problème dans la mesure où l'on revient à nouveau à la problématique de la réitération : le manque de considération de cette littérature engendre un manque d'intérêt pour le corps enseignant.e.s qui se répercute sur l'exclusion (volontaire) dans la détermination des corpus de leur programme scolaire. Ainsi, l'absence récurrente des textes de femmes dans les programmes scolaires entrave l'accès à un statut de légitimité et donc une aspiration à la canonisation.

Répartir les genres littéraires selon le sexe

De toute évidence, au sein de la littérature française, l'étendue des productions littéraires par des auteurs femmes reste encore méconnue car elles n'ont pas été autant considérées et diffusées en comparaison avec leurs homologues masculins. Du peu que l'on entend parler des femmes auteures, on constate que leur réputation a surtout été celle de romancières ou poètes. Cette binarité entre rationalité (se référant davantage au sexe masculin) et sensibilité (plus marquante auprès du sexe féminin) présupposée et présentée comme « évidente » car « naturelle » se transposerait également au niveau de la stylistique et de l'esthétique littéraires. Les genres littéraires seraient alors répartis et déterminés en fonction du genre sexuel, de l'identité sexuelle, de leurs auteur.e.s :

Quant aux discours de redéfinition de la littérature, dans un contexte de naissance de la critique au sens moderne, ils semblent souvent considérer les catégories littéraires, et en particulier les genres, en mobilisant des visions du masculin et du féminin, que ce soit de façon explicite ou impensée – à travers leur lexique, leurs images, leurs exemples. Ce phénomène intervient à différents niveaux, avec des effets de non-coïncidence, voire de contradictions possibles d'un niveau à l'autre : dans la bipartition prose/poésie ; dans la vision des genres (l'épopée serait masculine, l'épistolaire féminin) ; dans la caractérisation des sous-genres (le roman sentimental serait féminin, le grand roman de mœurs masculin) ; et dans celle des styles, voire des courants littéraires (le romantisme a ainsi été massivement considéré comme féminin, le réalisme comme masculin) (Mariette-Clot & Zanone, 2012 : 277).

On pourrait émettre l'hypothèse que si les femmes auteures peinent à s'insérer dans une tradition canonique littéraire, c'est peut-être (aussi) parce que leur « faible popularité » est propre à des genres littéraires méprisés qui viendraient alors renforcer leur statut de marginalité. En effet, Nicole Pellegrin affirme que « l'histoire littéraire est cruelle à l'égard des femmes :

elle retient quelques Georges Sand, Sevigné ou Lafayette et les cantonne à des genres longtemps considérés comme subalternes : le roman, les mémoires ou la correspondance » (Reid, 2011 : 101). Le genre épistolaire est massivement mis en relation avec le sexe féminin et son étiquette relative au « journal intime » renvoie à une valeur dépréciative car elle fait référence à une pratique « trop » sensible et personnelle (« spécifiquement féminine ») dont sa production n'est pas vouée à être divulguée. Alors, en étant surtout pratiquée par des femmes, la correspondance est reçue comme une forme littéraire frivole et illégitime car elle relève en partie du loisir et du sentimental. Néanmoins, Martine Reid met en évidence que c'est par les lettres que les femmes ont obtenu un moyen d'accéder à des espaces ou des activités dans lesquelles elles n'étaient guère admises autrement, comme la littérature ou l'expression politique (Reid, 2020 : 282). En outre, en plus de « l'évidence » des textes épistolaires majoritairement produits par des femmes, on retrouve une autre catégorisation littéraire liée au sexe très fréquente : les femmes auteures et le genre romanesque. Il ne s'agira pas ici de rentrer dans les détails des nombreuses et diverses catégories de romans, cependant nous garderons à l'esprit que celles qui sont davantage en lien avec les femmes de lettres sont les romans épistolaires, les autobiographies et les romans sentimentaux. Le roman, genre littéraire au cœur des polémiques et des attaques en France surtout aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, a souvent été méprisé et lié à la paria. La problématique de la véracité et de la vraisemblance à propos des faits racontés dans le roman a contribué à lui accorder un statut marginal. Ce lien étant établi, les romans sont perçus alors comme dangereux aux yeux de la société car ils encourageraient – notamment les femmes puisqu'elles sont « 'naturellement' peu enclines au discernement entre le bien et le mal, la réalité et le rêve » (Reid, 2020 : 100) – à imiter les aventures racontées où la frontière entre fiction et réalité est parfois peu distinguable et les dévieraient donc de leurs tâches quotidiennes. Ainsi, de fil en aiguille « le dédain du genre romanesque allait de pair avec le dédain du genre féminin » (Mariette-Clot & Zanone, 2012 : 28). En effet, ce genre littéraire laissé de côté temporairement par les auteurs hommes commence à se développer dans les productions écrites des femmes en particulier en France et en Angleterre à la fin du XVIII^{ème} siècle et au début du XIX^{ème} :

Le XVII^{ème} siècle marque une sorte d'avènement du roman de femmes, qu'il s'agisse de romans écrits par les femmes, de romans centrés sur la condition féminine ou de romans destinés aux femmes : les trois questions se posent en même temps. On voit naître au début du siècle un marché du roman féminin, et ce marché se nourrit pour une bonne part de romans écrits par les femmes ; naturellement, le sort de la femme y est largement développé ; largement mais non exclusivement (...) (Mariette-Clot & Zanone, 2012 : 20).

Une des raisons les plus probables de ce succès auprès des lectrices est sûrement que « la plupart des intrigues romanesques sont alors centrées sur l'amour et les stratégies de mariage, faisant la part belle à l'affectif et à la vie familiale et privée, le plus souvent considérés comme le domaine réservé des femmes » (Planté, 1989 : 67). Toutefois, les auteures tentent d'aborder des thématiques qui les touchent, sans pour autant les déterminer (Mariette-Clot & Zanone, 2012 : 9). Elles prennent en compte une dimension psychologique du sentiment – notamment en lien avec les rapports entre les sexes – qui caractérise durablement leurs romans, y compris à leurs propres yeux (Reid, 2020 : 157). Par conséquent, ces dernières étaient enclines à écrire tout particulièrement des romans sentimentaux, mettant en scène des intrigues d'amour, où le mariage occupe une place centrale. Ainsi, ces thématiques fréquentes à propos de fictions amoureuses et de l'exploration de la sphère privée sont souvent sujettes à des sources d'identification auprès des lectrices. De ce fait, le roman – vu comme un genre mineur – non seulement « convient » aux femmes, mais est aussi apprécié par elles de telle sorte à ce que « le début du XIX^{ème} siècle consacre l'hégémonie du féminin sur le roman ». Le roman (en particulier sentimental) tend donc à s'inscrire dans cette acception de genre littéraire « écrit par les femmes pour les femmes » car « il trace des destinées de femmes, dans lesquelles les lectrices peuvent trouver une représentation de leurs préoccupations sentimentales et de leurs interrogations identitaires » (Del Lungo & Louichon, 2010 : 126). Ces thématiques ont alors donné lieu à une tendance des femmes à se dédier en grande partie au genre autobiographique, qui reste encore laissé de côté et moins étudié. La difficulté de reconnaître la légitimité du statut des femmes de lettres est encore assez présente. Lorsqu'elles arrivent finalement à se faire une petite place dans le monde littéraire et que la critique littéraire et/ou les éditions encouragent leur bon travail, c'est-à-dire des œuvres (presque) considérées comme canoniques, s'opère alors un mouvement de catégorisation qui les assigne et les cantonne à des genres littéraires spécifiquement en lien avec une connotation marginale ou jugée inférieure. De cette façon, les femmes de lettres sont mises à part et parfois tenues à l'écart, notamment car la sous-estimation et l'évaluation de leurs productions littéraires s'apparentent à leur sexe, ainsi

Puisque l'idéologie veut que toutes les femmes se ressemblent et se voient définies par le féminin, le droit à l'art et à la création et le moyen d'accéder au statut d'individu passeront pour elles par l'acceptation de celui d'exception (Planté, 1989 : 278).

Ce statut d'exception, obtenu entre autres par des caractéristiques supposées féminines, donne donc naissance à une « ramification » littéraire : « la littérature féminine ». Si classer la littérature selon des genres, en se basant sur des critères d'ordre stylistique, théorique et technique s'avère être chose courante et évidente, il arrive que l'élément de la dichotomie sexuelle tende à vouloir en faire de même en s'appuyant sur le fait qu'une femme écrivain sera susceptible de produire une littérature dite féminine car elle sera teintée d'une esthétique stylistique « spécifique », d'une écriture à son tour dite « féminine ».

« L'écriture féminine »

L'acte d'écrire, ou de « mettre la main à la plume » pour utiliser l'expression de Christine de Pizan, - si les femmes en sont actrices - représente une pratique qui irait à l'encontre de l'ordre sexué et sexuel du monde. Par l'emploi de sa métaphore, Christine de Pizan explique que

"Mettre la main à la plume", pour la femme, est un acte transgressif sur deux plans. Sur le plan concret du contrôle de son propre texte, le geste signe une émancipation de la tutelle masculine, une prise directe de la femme sur son propre discours (...). Sur le plan symbolique, la femme remplace la quenouille par la plume, elle substitue à l'emblème féminin par excellence l'outil masculin de la domination intellectuelle. La plume, en effet, est pensée par les auteurs mâles comme un attribut masculin qu'ils égalent par métaphore au phallus. S'emparer de la plume n'est donc pas un acte anodin (Reid, 2020 : 124).

Ainsi, en plus d'être accompagné d'une censure sociale, écrire pour une femme est alors perçu comme un acte révolutionnaire qui doit être atténué et pour ce faire, se voit être contesté en partie par la critique, la moquerie et le mépris, d'où l'émergence de l'appellation péjorative de « bas-bleus » que nous examinerons ultérieurement. Quant au style d'écriture, tantôt se référant à la forme, tantôt au fond, on peut souligner qu'il est propre à chaque écrivain et s'accompagne de critiques fréquentes. Toutefois, la critique littéraire semble se demander si ce style serait « détenteur d'un sexe », ou du moins, s'il pourrait être influencé (teinté), dans certains aspects par l'identité sexuelle de l'auteur.e. Cette question épineuse d'une potentielle existence de caractéristiques du style féminin a été longuement abordé par de nombreuses études qui n'ont pu conclure à aucune réponse définitive, laissant ainsi le débat ouvert. Cependant, ce qui semble ressortir généralement est le fait que l'« écriture féminine » va de pair avec la « littérature

féminine » et que les deux sont souvent associées à une sensibilité spécifique ainsi qu'à un goût pour le détail que le sexe féminin ferait transparaître. Ce rapport à l'écriture peut être intentionnel pour certaines auteures désireuses de créer une nouvelle esthétique littéraire encore jamais explorée antérieurement par leurs homologues masculins, comme contesté par des femmes auteures affirmant que l'écriture ignore le sexe et rejetant cette étiquette « féminine » apposée sur chacune de leur création littéraire :

Les réponses apportées par les femmes auteurs du XIX^e siècle ouvrent la voie aux débats du siècle suivant : certaines prétendent que la littérature est 'neutre', c'est-à-dire masculine (Rachilde fait imprimer des cartes de visite avec la mention 'homme de lettres') ; d'autres affirment que les femmes doivent écrire mais en se démarquant clairement de ce que font les hommes et en inventant une propre langue, d'autres enfin libre à chacune d'occuper la place qui lui convient, sans toutefois renier son sexe (Reid, 2020 : 35).

En d'autres termes, pendant que certaines auteures ont voulu penser la littérature à partir de leur identité de genre, d'autres ont préféré l'ignorer (Ibid.: 344). Dans tous les cas, la littérature dite féminine semble être associée au sentimentalisme, comme si le sexe féminin était dépourvu de raison. L'idéal de la famille – c'est-à-dire le noyau nucléaire de la société – a toujours été garanti par le respect de l'importance fondamentale que représente la maternité. Cette bénédiction nécessaire à l'accroissement de la nation est rattachée au rôle naturel, biologique et « instinctif » de la femme, de la mère, qui de par sa prédisposition maternelle, posséderait automatiquement un degré de sensibilité supérieur aux hommes. Ainsi, en s'appuyant sur ces idéologies, Aubaud affirme que dans la littérature du XVIII^{ème} siècle on aurait affaire à une distinction entre les femmes et les hommes, pour mieux les opposer, en se basant sur l'idée que l'union de la sensibilité et de la raison définirait le couple accompli. La littérature féminine serait alors présentée comme corolaire d'une littérature plus maîtrisée, plus aboutie, qu'une littérature d'hommes (Aubaud, 1993 : 87). La complémentarité « naturelle » et biologique entre hommes et femmes se retranscrit alors sur le plan littéraire et met toujours plus en évidence un caractère essentialisant au sujet des femmes. Leurs compétences intellectuelles – et donc leurs productions littéraires – sont toujours rattachées à leur sexe. Alors, pour certaines auteures, le choix de l'emprunt de pseudonymes masculins (ou parfois même « asexués ») peut aussi être une solution pour se défaire, se détacher, temporairement de leur sexe et par conséquent, fuir cette catégorisation systématique. Le point de comparaison – au moment de l'évaluation et de la considération des œuvres produites par des femmes – étant effectué à chaque fois en lien avec les œuvres d'auteurs hommes montre, la plupart du temps, une hiérarchie et une inégalité

en terme qualitatif (et quantitatif). Les aprioris à propos de la littérature « féminine » peuvent être majoritairement expliqués par un mépris et un discrédit masculin devenu général et qui finit par qualifier cette dernière de médiocre :

Premièrement, les œuvres de femmes ne sont pas intéressantes parce que *la vie des femmes manque d'intérêt, de diversité, d'autonomie* (or c'est justement ce dont se plaignent celles qui revendiquent leur affranchissement). Deuxièmement, ce qui est 'intéressant', c'est le monde de l'homme : lui seul peut produire une œuvre digne d'un intérêt *universel* (...) (Planté, 1989, 82).

Etant donné ce manque de considération en tant que fonction d'auteure, nous l'avons étudié, les femmes n'auraient alors pas le droit d'accéder à une légitimité concernant l' (leur) écriture. Le constat est évident : elles sont nettement plus représentées en tant que personnages (toujours sous la plume d'auteurs masculins) que comme artistes créatrices ou comme sujets d'une écriture et d'un discours (Planté, 1989). Les hommes auteurs qui tendent à généraliser les femmes en les présentant comme identiques, inintéressantes et monotones oublient qu'elles – au même titre qu'eux – sont en réalité sources de richesse et diversité quant à tout type de problématique, et notamment des problématiques qui leur sont propres. Nous l'avons évoqué, la remise en question du fondement même de la société à propos des inégalités de genre et de sexe débouche, peut-être davantage, sur une réelle interrogation du monde et de son histoire :

Découvrir la littérature des femmes, c'est se mettre dans cette perspective de pluralité, de diversité, qui permet de comprendre comment se définit une écriture mosaïque, lieu de convergence de multiples problèmes d'identité. On peut parler d'une littérature de femmes au sens où elle excède et questionne la notion même de littérature, ses découpages chronologiques, ses méthodologies, son histoire, son esthétique (Aubaud, 1993 : 175).

De plus, la critique littéraire souligne souvent le fait que l'écriture et la littérature dites féminines reposent en grande partie sur le choix de thématiques différentes ou de représentations « inhabituelles » de personnages masculins dans les œuvres. Cette nouveauté est souvent perçue par la gent masculine comme menaçante car elle viendrait dérégler les « normes » hégémoniques sociales, esthétiques et littéraires. En effet, Aubaud explique que les femmes jouent un rôle précurseur dans les thèmes et les formes littéraires notamment par leur prise de conscience sociale (Ibid.: 86) :

Dans les thèmes d'écriture, qui se caractérisent par une interversion ou une exagération des valeurs attribuées à chaque sexe. Un trait récurrent de la littérature des femmes consiste en la présentation des personnages masculins, qui, sans être méprisés ou dénaturés, apparaissent davantage dans leurs travers, leurs tares et leurs ridicules, que dans leurs qualités. Le choix des thèmes traduit une exigence de points de vue multiples où chaque femme écrivain trouve une facette qui lui corresponde. Cette reconnaissance de la diversité, qui va à l'encontre de la rigidité du système et des valeurs dominantes, ressort plus assurément à la situation d'exclusion des femmes qu'à une spécificité biologique. C'est pourquoi elle ouvre d'autres voies à la création littéraire (Ibid.: 174).

Pour rejoindre l'idée d'une aspiration « féminine » de la littérature et de l'écriture, on peut également citer le mouvement littéraire français du XVII^{ème} siècle appelé « Préciosité » qui concerne majoritairement les femmes de la haute société et qui a pris de l'ampleur à l'intérieur des salons littéraires. Les femmes en question, nommées « précieuses », jugeaient autrefois les mœurs de la cour trop vulgaires et ont donc décidé de refuser et remédier à cette vulgarité en raffinant la langue française, par le biais d'emploi de néologisme ou de périphrases notamment. Le terme de « préciosité » initialement à connotation positive, prendra une acception ambivalente qui selon son contexte, sera synonyme de raffinement, mais aussi de façon plus péjorative, de ridicule (comme le montrera Molière dans son œuvre satirique *Les Précieuses ridicules*). Ainsi, en plus de ce dévouement au raffinement, viennent s'ajouter le thème central de l'amour et la tendance du genre littéraire de la poésie et celui du roman. Alors que certaines auteures affirment que l'écriture n'a pas de sexe en revendiquant une neutralité et en refusant que leurs écrits soient catalogués en fonction ce critère⁸, d'autres alimentent et prônent cette idéologie de féminité en lien avec une sensibilité « naturelle » dans leur écriture. A titre d'exemple, il semble pertinent de citer *De l'influence des femmes sur la littérature* de Félicité de Genlis où elle

Convie les femmes à se souvenir des œuvres écrites par d'autres femmes tout au long des siècles [et] évoque la solidarité qui doit conduire les femmes à défendre mutuellement leurs ouvrages et à valoriser leurs actions. Elle les invite toutefois à écrire comme des femmes, c'est-à-dire en respectant leurs qualités propres (la sensibilité, la délicatesse, l'imagination, la modestie) et les contraintes que 'la nature', la religion et la société leur imposent (Reid, 2020 : 35).

Il relève donc d'un choix de reconnaître que l'écriture et la littérature peuvent être dites « féminines » ou non. En adhérant à cette existence, on peut alors remarquer que « cette

⁸ Comme Christine de Pizan qui s'emploie « à estomper le lien de l'écriture féminine à l'amour et à mettre en évidence au contraire le lien de cette écriture au savoir » (Reid, 2020 : 127).

catégorie d'écriture et de littérature » manifeste encore peu d'intérêt pour les lecteurs, masculins principalement (mais parfois lectrices également). On constatera que si l'écriture est mise en relation directe avec le sexe féminin, elle occasionne non seulement un effet de catégorisation, mais aussi un certain discrédit, compte tenu de la réputation des femmes françaises auteures moins estimée que celles des « grands » auteurs hommes. Par conséquent, l'écriture « féminine » est source de débats car elle est soit considérée comme non pertinente et illégitime, soit elle semble « menacer » une tradition canonique littéraire masculine. On peut aussi souligner que la question de « l'écriture féminine » en amène une autre, celle de l'écriture inclusive qui remettrait en cause des normes linguistiques de la langue française et viendrait la rendre « illisible »⁹ et compliquer son apprentissage. L'écriture et donc la littérature dites « féminines » sont souvent perçues comme teintées de présupposés relatifs aux qualités « intrinsèques » des femmes et à « leurs thèmes de prédilection » (les sentiments, l'amour, la douleur, le mariage, etc.) et se voient ainsi dépourvues d'intérêt général ; comme le mentionne Lasserre :

Si l'univers littéraire est un monde fondamentalement masculin et si tout indice féminin, extratextuel, péritextuel ou textuel, est le déclencheur d'une connotation péjorative à valeur spécifiante, ségrégationniste ou disqualifiante, on comprend sans mal la difficulté des historien-nes à qualifier malgré tout l'œuvre ou la femme de lettres dont ils tentent de restituer l'importance dans une époque, voire la valeur au regard de leur démonstration. (2009 : 47).

L'emprunt des pseudonymes masculins : une performance de genre ?

La difficulté pour les femmes à la prise de parole – ou plutôt d'écriture – par la plume a été une affaire centrale et pénible qui a traversé plusieurs siècles. Même si d'un point de vue technique les auteures – une fois instruites – avaient la capacité d'écrire, le regard de la société a dissuadé une grande majorité quant à la publication et à la diffusion des œuvres. Nous l'avons souligné, la production littéraire – associée à une capacité intellectuelle concernant surtout les hommes – de la part des femmes était mal vue car elle les déviait de l'ordre social et des responsabilités « propres à leur sexe ». Alors, si le veuvage s'est présenté comme la solution à beaucoup de problèmes liés à la condition sociale et politique des femmes – on pense notamment au cas de Christine de Pizan qui a pu s'émanciper et devenir indépendante

⁹ In *La déclaration de l'Académie française sur l'écriture dite inclusive* (datée du 26 octobre 2017). <https://www.academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive> (consulté le 11.07.21)

intellectuellement, financièrement, socialement et politiquement grâce à ce statut civil – d'autres décident de recourir à l'emprunt d'un pseudonyme masculin pour dissimuler leur sexe et ainsi obtenir une légitimité : « Par le choix du travestissement, les femmes revendiquent l'objectivité du savoir (que la tradition n'accorde pas à leur sexe) » (Reid, 2010 : 115). En effet, selon la critique, le choix d'un pseudonyme masculin par une femme reviendrait à recourir à un moyen de manifester une émancipation dans l'espace de la littérature (Martens, 2019 : 11). Martens explique que

La décision de publier sous pseudonyme n'est pas toujours (perçue ou présentée comme) un acte d'entière liberté. Elle résulte parfois de contraintes extérieures, liées à des questions familiales ou de politique éditoriale, tout particulièrement lorsque l'auteur est une femme (2019 : 5).

Ainsi, l'adoption d'un pseudonyme masculin engendre une altération de l'identité de genre qui *a posteriori* renverse les normes sociales et politiques, et donc, peut être perçu comme une forme de supercherie (littéraire). Ce travestissement par l'écriture comporte une ambivalence on ne peut plus complexe ; tantôt il s'encadre dans une forme de rébellion qui viendrait contrebalancer des normes genrées (surtout si l'on se réfère aux temps où l'accès à l'éducation et à l'écriture était quasiment inenvisageable pour les femmes), tantôt il participe à faire perdurer cette idée établie, selon laquelle il faudrait être du sexe masculin pour pouvoir écrire et être reconnu. Cette forme ambivalente amène alors certains critiques littéraires à employer le terme de « bisexualité » dans le pseudonyme lorsqu'une femme prend un nom littéraire d'homme (Bellet, 1982). De plus, il faut ajouter qu'écrire derrière un pseudonyme rejoindrait le concept de Judith Butler de « performance de genre » où elle conçoit le genre comme performatif. Butler neutralise la différence des sexes et met en œuvre l'idée de « performativité » de genre. Alors que la philosophe repense le genre dépourvu d'essentialisme, si l'on se penche sur le regard critique de la société ainsi que sur les normes « souhaitables », il y aurait alors une performance « requise » (par la société) de la féminité et de la masculinité. L'idée de Butler se fonde sur le fait que cette performativité s'est imposée pour caractériser le genre comme une construction sociale qui implique la répétition d'actes qui contraignent ceux et celles qui les effectuent. En d'autres termes, ce qui serait attendu – et que Butler déplore – est qu'une femme doive répondre à ses « devoirs » matrimoniaux, domestiques et biologiques tout en laissant transparaître des apparences, des comportements et des discours « de femme », tandis qu'un homme devrait se consacrer à ses diverses responsabilités (notamment ses devoirs professionnels et politiques) incarnant des attitudes masculines, le tout lui permettant d'être

l'unique représentant d'une figure de succès et de louange. Alors, avoir recours à un pseudonyme masculin reviendrait à perturber le cours d'une tradition (littéraire) sexuée :

Il va sans dire que l'emploi de pseudonymes masculins a alimenté les accusations de lesbianisme et de virilité envers les femmes (...). Quant à leurs œuvres, elles doivent se cantonner dans des genres pré-assignés, et conformes à leurs habiletés traditionnelles (Sauvé, 2000 : 62).

Or, il convient de nuancer ce choix car l'emprunt de pseudonyme évoque souvent un objet de débat dans le sens où il est discutable : il peut être récusé, nécessaire ou souhaitable. Même si le nom de George Sand symbolise une référence et est connu par rapport à cette thématique du pseudonyme, il faut tout de même préciser que l'usage du pseudonyme n'est point systématique et cette méthode de dissimulation du sexe de l'auteure reste dans l'ensemble minoritaire. Ainsi, ce mode de signature est à double tranchant puisqu'il faut faire remarquer que pour les femmes de lettres, ne pas avoir recours à un pseudonyme revient à utiliser son patronyme en lien avec la figure masculine de son père ou de son mari. Par conséquent, cette « contrainte » peut aussi constituer une raison qui pourrait expliquer dans certains cas le choix de la préférence (et pas forcément de l'obligation) du pseudonyme, notamment pour certaines auteures femmes se sentant trop souvent « dans l'ombre » de leur mari. Privilégier un pseudonyme établirait un « divorce littéraire » intentionnel, et donc une forme de liberté, de la part de l'auteure. Bellet (1982) met en lumière cette ambivalence du pseudonyme en avançant l'idée que

Refuser tout pseudonyme, c'est établir une équation entre le nom social – de naissance ou conjugal – et le nom littéraire : courage ou volonté peu ordinaire [et] prendre un pseudonyme, quel qu'il soit, c'est décrocher du patronyme masculin : c'est signer et crier son nom de signature, se faire un état civil littéraire.

Quoi qu'il en soit, pseudonyme ou non, la signature est d'une grande importance car elle incarne le livre et y figure sur sa couverture. En effet, elle est non seulement associée à l'identité de l'auteure, mais aussi à sa création littéraire – ce qui comprend par conséquent ses capacités intellectuelles – et sera ultérieurement (au moment de la publication) liée à une réputation et une potentielle renommée (à succès ou non). Pour ce faire, on retrouve chez certaines auteures une importance de leur propre signature en guise d'engagement féministe comme l'exemple de Louise d'Alq, qui condamne l'usage des pseudonymes, masculins, par les femmes écrivains, dans sa préface de *l'Anthologie féminine*. Reid signale que bien que « les femmes ont adopté sur ce point toutes sortes de positions, la plus habituelle toutefois [était] de ne pas dissimuler

leur sexe lors de la publication d'un livre » (2010 : 118). Au fil des années, il semblerait que l'abandon des pseudonymes ait été de plus en plus fréquent après une ère littéraire largement « masculinisée ». Depuis une perspective plus économique, Reid souligne que

Le développement considérable du livre et de l'édition à partir des années 1880 semble avoir par ailleurs encouragé le pseudonyme masculin et avoir conduit à une relative homogénéisation de la figure de l'auteur, davantage standardisée, c'est-à-dire masculinisé, directement liée par ailleurs à la production de romans, genre assurément le plus populaire et le plus rentable (2020 : 26).

De toute évidence, il semblerait que l'acte de publication en soi pour les femmes de lettres, illustre un acte « provocateur » au sein de la société car il se réfère à une affirmation sur le plan intellectuel et un désir d'émancipation sur le plan socio-politique. Nous l'avons observé, le nom est crucial pour la vente. Les éditeurs évitaient alors souvent de rencontrer le chemin des femmes écrivains en les craignant puisqu'elles étaient susceptibles d'apporter moins de revenus et succès que leurs homologues masculins. Ainsi, si les femmes de lettres ont souvent été peu considérées, méprisées ou ignorées, l'idée de recourir à un pseudonyme s'est présentée comme une alternative, voire même une solution. Elle leur offrait la possibilité d'accéder à une écriture focalisée davantage sur une perspective professionnelle et désireuse d'atteindre une dimension publique. La littérature s'étant féminisée de façon visible à partir du début XX^{ème} siècle, le combat des auteures avec le monde de l'édition a toujours été problématique car « publier » implique non seulement une quantité d'enjeux sociaux, économiques et politiques, mais représente aussi l'aboutissement intellectuel et l'affirmation, signée et diffusée publiquement, d'une identité sociale d'un statut féminin.

Publier : un processus complexe pour les femmes

L'acte de publier, ou plutôt être publié.e, est très significatif puisqu'il symbolise la concrétisation et l'officialisation de l'entrée dans le champ littéraire. Publier un ouvrage implique également de le signer et le choix de la signature – nous l'avons déjà examiné antérieurement dans le travail – manifeste un abandon de l'anonymat et par conséquent, un potentiel premier pas vers la notoriété en s'exposant non seulement publiquement, mais aussi intellectuellement : « Pour [les femmes], l'accès à la notoriété littéraire ou artistique ne peut se faire, le plus souvent que de biais, par des procédés d'auto-effacement du genre féminin ou de mystification de leur identité » (Maurel-Indart, 2019 : 16). Les premières publications sont généralement anonymes, nous explique Reid, ensuite, « le succès encourage à dévoiler un peu

son identité, qui se réduit d'abord à la seule mention du sexe (Mme de ***), puis à la mention du patronyme, généralement celle du mari » (2020 : 115). En effet, Planté poursuit en exposant la relation complexe qui lie le moment de signer avec celui de publier un ouvrage de femme de lettres et lui attribue alors le métier d'écrivain :

La volonté – et la difficulté – d'individuation des femmes se marque tout autant dans le nom dont elles signent leurs ouvrages. On a vu qu'elles n'avaient pas la véritable propriété de leur nom : il est celui du père, ou celui du mari. L'exposer à la publicité et à la critique en l'inscrivant sur la couverture d'un livre, c'est en quelque sorte s'instituer représentante et porte-parole de la communauté familiale – or celle-ci a déjà son représentant, qui est aussi son chef : c'est le père et le mari, désigné par le Code civil comme seigneur et maître de la communauté. Selon l'avis général, pour le bon ordre des choses et la paix des ménages, l'autorité ne saurait être partagée (1989 : 30).

A partir de la monarchie de Juillet, la publication anonyme se voit être délaissée. En effet, Reid fait remarquer que « depuis la fin du XVIII^{ème} siècle, la règle de l'édition française est de porter le nom de l'auteur sur la page de titre » (2010 : 114). De toute évidence, si à l'époque le fait qu'une femme consacre son activité à l'écriture était généralement mal vu, alors publier ses propres ouvrages est encore plus perçu comme une transgression. Il semble important de préciser que « l'expérience de la publication varie sensiblement selon les écrivaines, leur histoire personnelle, la nature de leurs écrits et le moment où elles publient » (Reid, 2020 : 34). Toutefois, la valeur lucrative que peut éventuellement rapporter la littérature vient s'ajouter au désir de mettre un talent à profit. En effet, en plus d'une volonté d'émancipation sur le plan politique et professionnel, il est vrai que la publication d'ouvrages peut aussi présenter un « nouveau » moyen attrayant comme source de revenus pour les femmes de lettres. Reid fait remarquer que pour certaines moins fortunées, « la nécessité de considérer de près la gestion de ses biens, et, souvent, nécessité de gagner sa vie ont conduit des femmes de tous âges à considérer la publication » (2010 : 119). Ainsi, le rapport entre production intellectuelle et rentrées d'argent pour les auteurs hommes semblait être moins un objet de polémique que quand il concernait les auteurs femmes. Planté (1989) met en évidence que la littérature, pendant longtemps, était une des solutions qui s'imposait aux femmes qui avaient besoin d'argent (ou pour celles qui voulaient s'assurer une indépendance). Pour plusieurs d'entre elles qui n'éprouvaient aucune honte à gagner de l'argent par ce moyen, l'exposition à la publicité se montrait fort désirable. Cette vision souvent négative de « l'appât du gain » en lien avec la publication d'œuvres littéraires et qui s'est appliquée spécifiquement aux femmes, a participé à une exposition publique et une réputation néfaste qui s'est parfois associé à une image de

prostitution. En effet, « les femmes n'ont rien à gagner de la notoriété ; toute forme de publicité en fait des êtres publics, comme le sont l'actrice et la prostituée » (Reid, 2020 : 28). Martine Reid formule cette construction et représentation d'ordre sexuel de la façon suivante :

Leur pureté, leur virginité, valeurs qui en assurent tout le prix, sont en danger, et la publication est expressément appréhendée en terme d'agression sexuelle. Une fois le livre imprimé, la pièce jouée, l'article paru, 'c'en est fait le viol est consommé, viol public, authentique, incontestable'. Idée ancienne et récurrente (2010 : 55).

Leur désir de publication, souvent perçu comme « massif », est blâmé de telle sorte à ce qu'il occasionne une perplexité et une méfiance quant au réel dévouement de leur esprit intellectuel puisqu'il serait majoritairement animé par un but lucratif. L'aboutissement du travail d'écriture de la femme de lettres qui amène à la publication d'un livre changerait donc « la fonction naturelle » de la femme qui est censée procréer et non créer. Aux yeux de la société, en s'adonnant (surtout professionnellement) à l'écriture, les femmes commettraient un acte égoïste car « elle[s] perdr[aient] [leurs] qualités de dévouement aux autres et d'humilité [en se laissant] corrompre par le goût de la gloire et de la vanité personnelle » et « [viendraient] menacer les fondements même de la vie en société » (Planté, 1989). Cet imaginaire dénigrant à propos des femmes de lettres contribue alors petit à petit à donner naissance à un nouveau terme, et réputation, qui est celui de « bas-bleus ». Cette appellation venue d'Angleterre (*blue stocking*) – qui désignait les habitués du salon littéraire d'Elizabeth Montagu au XVIII^{ème} siècle – sera alors utilisée pendant plusieurs années pour ridiculiser « toute ambition des femmes dans le domaine des connaissances et toute publication qu'elles pourraient signer » (Reid, 2020 : 23). Ainsi, la vision plus défavorable du bas-bleu, dès la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, va amener une signification définitivement méprisante qui s'utilisera comme une marque discriminatoire envers les femmes de lettres. Malgré les nombreuses critiques, il semblerait que l'affirmation et la détermination des bas-bleus à faire publier leurs manuscrits persistent en simultané avec des changements de mœurs, notamment au sein des rapports entre les hommes et les femmes, qui font évoluer leur condition en devenant plus actives professionnellement et intellectuellement. Cependant, cette diffamation et cette « marginalisation » des femmes auteures, des bas-bleus, minorent leurs écrits et engendrent des conséquences auprès du domaine de l'édition. Certains éditeurs éprouvent de la réticence envers leur décision de publier des ouvrages sous prétexte du faible risque de la vente de cette littérature « en marge », car liée au sexe féminin. Cette étiquette n'est pas seulement apposée d'un point de vue littéraire, mais plus d'ordre général, comme le souligne Bourdieu qui constate que les femmes « sont

condamnées à apporter, quoi qu'elles fassent, la preuve de leur marginalité et à justifier en retour les interdits et le préjugé qui leur assignent une essence maléfique (...) » (1998 : 52). Même si des femmes écrivains, comme Staël ou Sand par exemple, choisissent une position non sexuée pour publier leurs oeuvres, c'est « néanmoins en tant qu'ouvrage de femme que [leur] travail est reçu, critiqué, et dévalorisé par certains critiques » (Reid, 2020 : 31). La réception des ouvrages inquiète particulièrement et pour garantir un accueil satisfaisant, il semblerait qu'il faille dissuader les femmes de lettres de publier et laisser les hommes écrivains se charger de cette activité. Ainsi, au XIX^{ème} siècle, G. Lanson

Impose pour longtemps un cadre de lecture du patrimoine littéraire presque exclusivement masculin dont les répercussions sur l'enseignement de la littérature et sur sa transmission seront considérables (Ibid.: 32).

Si la transmission d'une tradition littéraire masculine s'est effectuée au niveau de l'enseignement, c'est aussi parce que le rôle de l'édition – notamment au XIX^{ème} siècle – joue un rôle considérable dans cette diffusion. L'éditeur possède un réel pouvoir de médiateur entre l'auteur et son lectorat potentiel : « il décide du format du livre, de son prix, de la collection dans laquelle il va prendre place, de la publicité qui lui sera réservée ; il peut intervenir dans le choix du titre, le contenu ou le découpage des chapitres, de même que dans le choix du nom » (Ibid. : 38). Il suffit de regarder le nombre de femmes auteures présentes dans la Bibliothèque de la Pléiade, référence ultime en matière de prestige et de reconnaissance littéraire des écrivains, pour se rendre compte que l'histoire littéraire s'est bel et bien écrite au masculin et que par conséquent, la parité est loin d'exister. Actuellement, on observe que même si les publications de femmes écrivains se sont décuplées de façon générale, il est vrai que l'édition constitue un élément fondamental qui permet de rendre visibles et surtout accessibles les productions écrites au plus grand nombre, et donc aux élèves. Les maisons d'édition assurent la perpétuité de la transmission des ouvrages et si elles cessent d'éditer certaines œuvres, alors elles en condamnent par la même occasion leur futur enseignement. Il faut ajouter que le prix instauré par les éditions est un facteur à prendre en compte puisque les éditions de meilleur marché touchent davantage le corps étudiant. Ce critère est alors déterminant car le choix des enseignant.e.s peut aussi s'orienter en fonction de l'aspect éditorial (économique et parfois socio-éducatif). Quoi qu'il en soit, s'il est impossible de changer l'histoire littéraire essentiellement masculine, on peut espérer une hausse de productions littéraires – toujours en se souciant de l'aspect qualitatif – de la part des femmes au XXI^{ème} siècle (qui a par ailleurs

déjà débuté dès la deuxième moitié du XX^{ème} siècle). Toutefois, pour préserver cette diffusion, la coopération du monde éditorial est absolument nécessaire.

Le XIX^{ème} siècle : un tournant littéraire et genré

Dès le XIX^{ème} siècle, on remarque un changement important qui concerne principalement de nouveaux modes de diffusion en lien avec une accélération des procédés d'imprimerie. La fabrication de livres et de journaux, mais aussi l'apparition d'éditions populaires et l'influence plus large et rapide de la publicité font que le monde littéraire, et donc celui de l'écrivain, évolue tout au long de ce siècle (Planté, 1989). Le XIX^{ème} siècle est alors considéré comme le siècle d'or de l'édition européenne. Par ailleurs, les effets de la Révolution et les idéaux démocratiques viennent favoriser la progression de l'instruction en créant et améliorant le système éducatif afin de fournir les compétences de lecture et d'écriture au plus grand nombre d'enfants. La mise en place d'enseignement pour les filles qui comprend alors l'instauration d'écoles primaires et pensionnats ainsi que des cours privés engendre la création de plusieurs emplois féminins tels que ceux de directrices de pension, institutrices et maitresses entre autres (Reid, 2020 : 49). La lecture faite pour autrui ainsi que l'acquisition d'un grand nombre de livres de la part des femmes deviennent des pratiques de plus en plus fréquentes dans les milieux alphabétisés tout au long du siècle amenant ainsi une féminisation du lectorat. De plus, il est à noter que l'université moderne voit le jour à la fin du XIX^{ème} siècle. Ainsi, l'élargissement du champ culturel est alors perçu comme un effet de masse, principalement au niveau littéraire, en particulier par des intellectuels se sentant partie prenante du droit des anciennes élites (Planté, 1989 : 185). Par conséquent, compte tenu du contexte socio-politique et de l'évolution de la littérature, on observe également une augmentation flagrante de femmes qui écrivent et publient dès les premières années. A cela vient s'ajouter progressivement une remise en cause des valeurs quant à la condition féminine et donc une réelle préoccupation de la place de la femme dans la société en lien avec l'accès aux activités intellectuelles et artistiques. En effet, Reid rappelle que le code civil de 1804, inscrit dans la Loi l'inégalité des sexes, prive les femmes de droits civils et politiques (2020 : 12). Le XIX^{ème} siècle présente la misogynie comme un paradigme à une virilité « volontiers qualifiée de 'trionphante' » (Ibid.: 18). Ainsi, dans les années 1830, on voit apparaître des figures d'écrivains comme George Sand et l'ébauche d'un premier mouvement collectif d'émancipation où journaux écrits par des femmes et figures féminines publiques s'accroissent (Planté, 1989). En effet, Martine Reid explique que le XIX^{ème} siècle est fortement marqué par des préoccupations d'inégalités de genre puisqu'il est

(...) essentiellement placé sous le signe de la différence des sexes, et ce qu'elle implique, l'exercice d'une domination réelle et symbolique des hommes sur les femmes : collectivement introjectée, appréhendée comme 'naturelle' à la suite du siècle précédent qui n'a pas cessé d'en débattre, elle est perceptible dans toutes les classes sociales et dans toutes les activités de la société. Le siècle apparaît également habité de protestations et de revendications de toutes sortes qui, encouragées d'abord par la Révolution, travaillent à dénoncer cette domination, et, au nom de l'égalité, appellent à en limiter ou à en supprimer les effets (2020 : 11).

La fin du siècle sera marquée par une « guerre des sexes » où se confronteront revendications féministes et idéologies antiféministes et misogynes (Planté, 1989 : 17). En effet, ce bouleversement – surtout sur le plan social – s'apparente à une menace car ce changement viendrait troubler l'ordre social : la vie privée (au sein de la sphère domestique et donc familiale) ainsi que la vie publique, en société. L'accès facilité à l'éducation pour les femmes engendre quelques conséquences d'ordre démographique et professionnel qui inquiètent la stabilité de cet ordre social et place alors l'importance de la famille (voulu intouchable) comme un thème majeur des discours politiques et moraux (Planté, 1989). En résumé, Del Lungo et Louichon (2010 : 7) font remarquer que lorsque l'on évoque la place des femmes en littérature au XIX^{ème} siècle, on aboutit à un double constat : d'une part, l'histoire littéraire les a massivement oubliées et, d'autre part, dans la réalité des faits, les femmes étaient nombreuses à écrire. Leur accès progressif aux études permet un investissement plus important, bien que lent, au sein de l'activité de la production littéraire. Néanmoins, même si elles sont issues d'un milieu social et culturel approprié, opter pour une carrière littéraire n'est pas un choix évident pour les femmes et encore moins aux yeux de la société, qui attribue une connotation négative à leur statut et au terme de « la femme-auteur » (Palacios & Méndez, 2013 : 183). On assiste alors à la naissance d'un nouveau terme (péjoratif) qui servira à qualifier « cette aberration » ; celui de « bas-bleus ». La femme de lettres qui entend vivre de sa plume suscite de nombreux refus et le code Napoléon se présente comme un parfait exemple de régression qui viendrait accentuer les inégalités de genre. Par conséquent, on peut dire que le siècle vit mal l'arrivée – perçue comme invasive et massive – de cette nouvelle catégorie d'écrivains de sexe féminin dans l'univers littéraire. En effet, quantité d'ouvrages seront écrits par des femmes de lettres et il faudra attendre que les années passent pour que la terminologie « femme-auteur » se libère de ce sens négatif et que l'on remarque de façon notable une présence et reconnaissance particulière des femmes auteures à la fin du XX^{ème} siècle. En outre, il faut ajouter que le XIX^{ème} siècle représente également le temps des romancières et comme nous l'avons déjà observé

antérieurement, la mauvaise réputation du genre romanesque ne vient pas arranger le statut des femmes de lettres. Paradoxalement, il est nécessaire de mentionner leur présence non-négligeable dans les salons littéraires – à savoir des espaces publics d'exposition sociale représentant des événements mondains et culturels – puisqu'elles y sont dirigeantes. Demême-Thérouin (2016) précise que les salons littéraires qui avaient déjà pris forme à partir du XVII^{ème} siècle dans les hôtels particuliers

Fondent leur identité sur des rituels institués par les femmes de lettres pour se démarquer des sociétés d'hommes, tels les cabinets ou académies. Temples de la conversation polie, leur charme repose essentiellement sur une atmosphère dont seules les salonnières ont le secret.

Alors, le statut d'autorité et de critique littéraire que les femmes de lettres peuvent adopter en présidant ces salons vient leur procurer une légitimité qui menacent les esprits misogynes, qui craignent le pouvoir des femmes sur la littérature. Dès lors, on remarque également une évolution sur le plan géographique, puisque le passage entre le lieu d'isolement que représentaient les couvents à celui des salons, où se déroulait la vie littéraire et sociale, se présente comme « exemplaire des difficultés d'épanouissement de la femme écrivain » (Aubaud, 1993 : 70). Quoi qu'il en soit, la critique littéraire débouche donc sur une conclusion commune, celle que les femmes n'ont jamais été absentes du champ littéraire, mais qu'elles y sont bel et bien présentes. Cependant, elles tombent dans un oubli et s'en voient même exclues et ce, bien qu'elles tentent de « ressuscit[er] des vies de femmes [et] travaillent à la redécouverte de leurs œuvres ou au rétablissement de leurs réputations » (Reid, 2020 : 39). De toute évidence, comme le souligne Sauvé (2000 : 62) : « On n'aura pas empêché les femmes d'écrire et de publier. Mais on aura soutenu tout au long du siècle que les femmes ne sont pas 'à leur place' dans la littérature ». Toutefois, les facteurs énoncés précédemment montrent le progrès dans l'éducation et en particulier dans celle des femmes. Mais à nouveau, on peut interroger quels types de connaissances et depuis quelle perspective sont-elles amenées à être enseignées. Ainsi, se pose alors une véritable préoccupation épistémologique qu'il faudrait tâcher d'appréhender à travers le prisme du genre.

Partie 2. Le cas de l'enseignement de la littérature française en Suisse romande au Collège de Genève : état de l'art et conditions de l'enquête

2.1 Historique de l'éducation des femmes au secondaire II à Genève

Si depuis ces dernières années, à Genève, l'égalité entre les filles et les garçons est présentée comme l'une des treize priorités qui doit guider l'action de l'école obligatoire, comme cela figure sur le site du Département de l'Instruction publique depuis 2005 (Fassa, 2013), il n'en a pas toujours été de la sorte autrefois. Pour illustrer davantage l'importance de l'enseignement des questions liées à l'égalité, il est important de revenir brièvement sur l'histoire de l'accès à l'éducation pour les filles ainsi que la mixité à Genève. Force est de constater que Genève a été un canton assez tardif à ce propos. En 1752, on trouvait seulement deux écoles de filles et il ne s'agissait encore que d'un enseignement élémentaire, il n'était pas encore question d'un degré secondaire (Schwed, 1997 : 14). Si l'on compare le canton de Genève à Berne, on observe qu'au même moment (vers la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle), pour 19'000 habitants, 700 filles bénéficiaient d'une éducation publique contre seulement une centaine de jeunes filles pour une population de 30'000 habitants à Genève (Ibid.: 17). Pendant des siècles, la conclusion à tirer semble évidente : l'institution scolaire a traité très différemment les garçons et les filles. Inspiré par l'exemple bernois, c'est en partie grâce au militantisme pour le progrès de l'éducation publique des filles que Philippe Fazy, enseignant de littérature française à Berne, a réussi à instaurer son projet de création d'une école secondaire de jeunes filles. En 1847, la première Ecole Secondaire des Jeunes Filles (l'ESJF) voit le jour avec un total de 158 élèves (Schwed, 1997). Néanmoins, les objectifs principaux de cette avancée avaient pour principal but d'instruire les jeunes filles dans l'intention de les préparer à la vie de famille. A la sortie de cette formation, elles devront remplir la fonction de « bonne épouse » en étant capable d'aider leur mari au magasin au besoin, et surtout de garantir l'instruction de leurs propres enfants (Schwed, 1997). Par conséquent, la réjouissance de ce progrès est ambivalente puisque l'Ecole doit veiller à ne pas « produire des femmes savantes » et pour ce faire, le maintien des disciplines relatives à l'entretien au foyer – telles que la couture ou l'économie domestique par exemple – leur est spécifiquement attribuées et absolument fondamentales. Les filles sont exemptées de matières scientifiques et leur programme (« plus théorique ») se base sur l'apprentissage du français, de l'arithmétique, de l'histoire et de la géographie, de la calligraphie et enfin l'enseignement religieux. Les cours sont donnés surtout par des maîtres, bien qu'il arrive quelques fois que des « maîtresses d'études » viennent à les remplacer. Elles sont responsables avant tout d'enseigner les bonnes manières et surveillent l'ordre matériel des salles. Par la suite, les maîtresses d'études seront également en charge d'enseigner la géographie et le français élémentaire. L'histoire de l'instruction publique chez les femmes a donc présenté

des contradictions dotées d'un leitmotiv, celui du désir de favoriser l'accès à l'apprentissage scolaire tout en ne les déviant pas du « droit chemin », c'est-à-dire en conservant « leur rôle naturel propre à la sphère privée ». Henri Tognetti, un député genevois, viendra renforcer l'idée que « l'instruction est une bien belle chose, mais elle tend à jeter, surtout la jeune fille, dans une vie idéale, contraire, peut-être, à ce qui l'attend dans la maison, dans l'intérieur du ménage » (Schwed, 1997 : 48). Dès lors, on remarque une ségrégation entre l'ESJF construite à l'inverse du concept du Collège de Genève, réservé aux garçons, dont la visée est de former une élite masculine à la vie publique. En 1909,

Un pont est établi, avec le Collège cette fois, qui permet, après trois ans à l'ESJF, de passer en 2^{ème} de l'une des sections du Collège et d'y obtenir une maturité. Mais c'est poser le terrible problème de la mixité. Et comme le nombre d'inscriptions ne cesse de croître, l'angoisse grandit aussi. C'est pourquoi, dès 1920, le Département de l'instruction publique envisage la création d'une section gymnasiale à l'ESJF (Renevey Fry, 1997 : 130).

L'ESJF deviendra le Collège Voltaire et en juin 1968, le Conseil d'Etat décidera de donner le nom de Collège de Genève à l'ensemble des établissements du secondaire supérieur (Renevey Fry, 1997)¹⁰. La mixité dans les écoles secondaires à Genève se réalisera alors très tardivement, Genève étant le dernier canton romand à y adhérer. La première expérience de classe mixte s'établit en septembre 1964 dans une classe de 7^{ème} année au cycle de Pinchat. Ainsi, la mixité se fait « sans débat, comme si soudain elle semble aller de soi : encore explicitement exclue en 1957, la coéducation est généralisée dans l'ensemble de la division scolaire en 1969¹¹ » (Renevey Fry, 1997 : 183). Dès cet instant, les collégiens sont répartis entre trois bâtiments, à savoir ceux de Calvin, Voltaire et Rousseau non plus en fonction de leur sexe, mais selon leur adresse (Renevey Fry, 1997). Genève a donc tardé à considérer un traitement égalitaire en matière d'éducation. Actuellement, la ville possède un total de 11 collèges et le souci des questions liées au genre est au cœur des préoccupations de l'ensemble de l'instruction publique, qui en fait une priorité. Collet et Grin partagent le fait que

Comme la mixité ne suffit pas à gommer les écarts entre les garçons et les filles, l'institution, poussée par des associations militantes et les bureaux de l'égalité qui ont toujours été très actifs sur les

¹⁰ Il est à noter que dans les années 50 environ, le secondaire II genevois comprend aussi des écoles de culture générale et des écoles professionnelles et complémentaires professionnelles où les élèves ont de 12/13 ans à 15 ans dans les classes inférieures, de 15 à 19 ans (voire au-delà) dans les classes supérieures (de maturité, de diplôme, etc.) (Renevey Fry, 1997 : 183)

¹¹ Il existe quelques exceptions d'écoles qui étaient déjà mixtes avant cette date-là, pour citer les deux plus fréquentes : l'Ecole d'horlogerie ou les Ecoles d'art, mais aussi des écoles qui visent généralement une maturité commerciale.

questions d'éducation, met en place des actions volontaristes de rattrapage des discriminations, comme par exemple la prise en compte du genre dans la formation des enseignant.e.s (2013 : 35).

L'approche pédagogique générale (dissociée de la spécificité de la discipline enseignée) doit nécessairement accordée une place au genre. C'est pourquoi, depuis la rentrée 2009, un module intitulé « Genre et éducation » est obligatoire dans la formation de tous les enseignant.e.s du secondaire (Collet & Grin, 2013 : 35). Toutefois, bien que cette dimension doive figurer dans des aspects didactiques ou transversaux de la formation, il semblerait que la discipline du français (la littérature) peine encore à dégager des questions liées au genre, que ce soit dans le choix d'auteur.e.s, à propos de thématiques ou au sein de l'exercice de dissertation ou de l'analyse littéraire. La méconnaissance ou/et la réticence de certain.e.s enseignant.e.s envers ce sujet paraissent encore subsister. Si la formation des enseignant.e.s, d'un point de vue pédagogique, accorde une importance particulière à la question du genre, ces lacunes restantes relatives à la discipline enseignée (le français) sont elles dues à leur cursus littéraire préalable, à savoir le master ou la bachelor ? Cette explication hypothétique pourrait influencer le fait que certain.e.s enseignant.e.s de français ne sont pas encore disposé.e.s (de par leur méconnaissance du sujet) ou ne ressentent pas forcément l'envie d'inclure cette question purement en lien avec leur discipline (la jugeant peut-être inappropriée ou en tout cas non essentielle à ce domaine).

Un programme littéraire inégal ?

Nous l'avons observé, l'accès à l'éducation a été non seulement tardif et hétérogène, mais surtout inégal pour les jeunes femmes, à l'instar du contenu scolaire qui leur était proposé. En plus d'avoir spécifiquement des cours ménagers ou relatifs à la couture, l'enseignement d'autres disciplines théoriques – dans notre cas nous évoquerons uniquement l'exemple du français – n'était pas abordé de la même façon que pour les étudiants hommes. En effet, au XIX^{ème} siècle, on remarque déjà que le plus généralement, les filles ont une moindre connaissance de la littérature latine et grecque, voire aucune. En outre,

Elles ne sont pas exercées très tôt à composer des vers, des discours, des pièces de théâtre, comme cela se fait dans les institutions pour garçons où l'on apprend à versifier dans plusieurs langues et à imiter les grands auteurs du passé (Reid, 2020 : 45).

En revanche, elles bénéficient d'autres types de littérature (auxquelles elles seront d'ailleurs fortement associées plus tard) : la littérature morale et la littérature pédagogique. De toute évidence, en comparaison avec les garçons, les filles recevaient manifestement un

enseignement secondaire de moins bonne qualité. Cette « perception répandue d'un enseignement féminin déficient, 'au rabais', s'appuie sur [une comparaison par rapport] à l'existant masculin, surtout dans les pays où il existe un diplôme comme le baccalauréat, l'*Abitur* ou la maturité » (Magnin & Muller, 2012 : 152). Les femmes étaient très désavantagées par leur absence de formation classique et en particulier leur inaccessibilité au latin, requis pour l'admission à l'Université (autorisée pour les femmes en 1872) (Ibid). Il n'est donc pas étonnant de remarquer que d'une part, le manque d'études et d'éducation des jeunes femmes et d'autre part, *a posteriori*, l'inégalité de traitement dans leur enseignement, viennent confirmer cet écartement des femmes de la carrière littéraire. Sauvé illustre que

Les institutions jouent un rôle important dans les vocations littéraires des femmes, et une prise en compte des pressions exercées par la contrainte du genre sexuel nous paraît ci pertinente, sinon essentielle, pour identifier les conditions dans lesquelles les femmes auteurs évoluent (2000 : 59).

Magnin et Muller indiquent que les programmes scolaires et donc la culture proposée puisent dans ce qui est appelé les humanités modernes, fondées sur la culture littéraire, l'histoire, la géographie, les langues vivantes, les sciences et, innovation liée aux spécificités prêtées aux femmes, l'histoire de l'art (2012 : 151). Ces auteurs soulignent alors que la scolarité de manière générale réservée aux filles n'est pas équivalente à ce qui est proposé aux garçons puisque

Les études sont moins longues, les matières sont différentes et l'aboutissement n'est pas le baccalauréat – néanmoins il s'agit d'un enseignement généraliste et humaniste dans le sens qu'entendent les contemporains et son esprit est relativement similaire à ce que nous pouvons trouver (...) à l'Ecole supérieure de jeunes filles de Genève (Ibid).

Avant la mixité et la fusion entre Collège et l'ESJF, les objectifs et les corpus touchant les programmes de français¹² étaient distincts. Anne Monnier¹³ explore la place, la fonction et la nature du français au secondaire supérieur (élèves entre 16 et 19 ans) entre 1886 et 1975 en se penchant sur les corpus littéraires et constate qu'à Genève ce sont les enseignant.e.s du secondaire II qui élaborent les programmes et les plans d'études depuis la fin du XIX^e siècle (2013 : 148). Dans sa recherche, elle montre que l'enseignement du français et les choix des

¹² Il faut rappeler que la configuration classique de la branche du français est composée de deux grands domaines : le français technique (la grammaire) davantage réservée au secondaire inférieur (secondaire I), et la littérature, enseignée essentiellement à partir du secondaire supérieur (secondaire II).

¹³ Enseignante à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de l'Université de Genève en didactique du français et en histoire de l'éducation.

lectures ont été différents pour les filles et pour les garçons dans la scolarité post-obligatoire à Genève. Pour le Collège, la sélection portait sur « des grands auteurs » ou des œuvres politiques, historiques et philosophiques du XVII^{ème} siècle, en plus des lectures à domiciles de romans et d'auteurs genevois (Ibid). Pour l'ESJF, Monnier indique entre guillemets : « Morceaux choisis dans les meilleurs auteurs du XVII^{ème}, du XVIII^{ème} et du XIX^{ème} », sans y ajouter d'informations supplémentaires à ce propos. Si on examine de plus près le programme littéraire de l'ESJF, on remarque qu'en première année l'époque du Moyen Age est obligatoire, puis le XVI^{ème} avec des grands auteurs de la Renaissance et de l'Humanisme (Rabelais, Ronsard, Calvin, etc.). Ensuite, en 2^{ème} année, les élèves étudient le XVII^{ème} siècle avec les auteurs classiques (Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, etc.) et les moralistes. La 3^{ème} année a pour objet le XVIII^{ème} siècle et la 4^{ème} année le XIX^{ème} avec le courant du romantisme et quelques romanciers (Flaubert, Zola, etc.). Il est intéressant d'observer que ce programme-ci se rapproche du programme actuel qui touche les collèges genevois. Par ces résultats, Monnier explique que les finalités de l'ESJF quant à l'enseignement de la littérature sont destinées à « la formation de femmes ayant une culture littéraire moderne », notamment en vue d'occupations privées, à l'inverse du Collège de Genève où la littérature aurait pour but de « former des 'honnêtes hommes' appelés à occuper des charges 'sérieuses' (professionnelles et politiques) » (Ibid.: 151). Dès l'intégration de la mixité en 1969, le programme réservé jusque-là aux garçons devient le programme du collège en aspirant les filières gymnasiales de l'ESJF¹⁴. Par conséquent, une fois cette fusion effectuée, on observe la disparition des spécificités disciplinaires de la filière gymnasiale de l'ESJF comme l'économie domestique, l'hygiène et le chant. En outre, il faut préciser que

Si la généralisation de la mixité dans l'ensemble du système scolaire genevois en 1969 est la conséquence d'une réforme des structures, elle est à mettre en rapport avec d'autres acquis sociaux comme l'instauration du droit de vote des femmes, qui a lieu en 1960 au niveau genevois, et seulement en 1971 au niveau suisse (Monnier, 2018)

En somme, si l'on revient sur l'enseignement de la littérature française au Collège à Genève depuis environ 1887, nous pouvons en conclure que le programme est relativement similaire au programme actuel. Monnier évoque qu'en 1993, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a édicté

¹⁴ Aussi, la filière de culture générale de l'ESJF et à l'EPM (Ecole professionnelle ménagère), qui étaient des voies réservées aux jeunes filles, disparaissent en 1972 pour être remplacées par une nouvelle institution, l'école de culture générale, d'emblée mixte (Monnier, 2018).

Une série de « Recommandations » en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation qui comprend l'obligation de former les enseignant.e.s à l'égalité des sexes, c'est-à-dire de les 'amener à reconnaître tout ce qui peut être préjudiciable à ce principe et à y remédier (Monnier, 2013 : 145)

Ainsi, il semblerait que les débats sur l'introduction du genre dans les cursus scolaires soient au cœur de l'actualité. Monnier fait remarquer qu'en France ces discussions montrent que l'éducation à la question de l'égalité entre les sexes a acquis une place qui est pour le moins controversée dans le monde de l'enseignement.

2.2 La situation actuelle : quels savoirs littéraires transmettre ?

Comme il a déjà été mentionné antérieurement, ce travail traverse des questions d'ordre épistémologiques importantes. Quelles connaissances littéraires devrait-on transmettre de manière globale – plus spécifiquement aux élèves – dans le secondaire II ? Devrions-nous tenter de « réajuster » le(s) savoir(s) littéraire(s) en fouillant davantage dans l'histoire littéraire et ainsi espérer ressortir des éléments favorables qui se rapprocheraient d'une potentielle parité littéraire ? Le débat reste ouvert autour de cette interrogation et il en va du ressort des enseignant.e.s d'élaborer leurs choix quant aux connaissances qu'ils souhaitent transmettre sur la base de leur formation, leurs intérêts, de leur sensibilité et de leurs goûts personnels, tout en prenant en compte les exigences institutionnelles. Si l'on devait réfléchir aux intentions premières de la littérature, qui est notamment utilisée à des fins pédagogiques, on pourrait alors citer la proposition de Gustave Lanson¹⁵, qui affirme que la littérature conduirait « à comprendre les faits sociaux dans le but de transformer ce qui doit l'être [et à] apprendre à avoir le sens du relatif. Elle serait alors comme un « réservoir de réponses aux doutes et interrogations de l'élève » (Jey, 2004 : 22). De plus, bien que la parité en termes d'effectif d'auteurs et de productions soit relativement absente de l'histoire littéraire, il faut rappeler que le regard d'un.e historien.ne s'adapte généralement en fonction de l'époque concernée, et il en va de même pour la littérature. Puisque la littérature est, d'une certaine manière, le reflet de la société, alors « l'histoire littéraire a pour tâche d'appliquer 'la méthode de l'histoire pour connaître l'œuvre

¹⁵ Gustave Lanson était un théoricien de l'histoire littéraire qui traita des questions relatives aux réformes du secondaire et à l'établissement du degré supérieur dans les débuts de la IIIe République. Ses travaux de recherche portèrent surtout sur l'enseignement de la littérature en établissant un lien entre histoire littéraire et sociologie pour montrer les relations fondamentales entre littérature et société. Ses théories visaient à comprendre les œuvres littéraires depuis une perspective objective et historique.

du passé en tant que passé' » (Ibid.: 18). Donc, « si aucune lecture n'est à privilégier, la compréhension d'une œuvre, en revanche, passe d'abord, par la connaissance du moment de la production » (Ibid). Par conséquent, les événements historiques et inévitablement les œuvres littéraires se doivent d'être non seulement replacées dans leur contexte, mais aussi d'être comprises par rapport aux relations qu'elles entretiennent avec ce dernier (Ibid). De cette façon, nous pouvons envisager une bonne lecture de l'œuvre dans le but de saisir l'ensemble de tous les enjeux, allusions, références, et suggestions qu'elle pourrait comporter. Il est donc difficile et complexe de se plonger dans l'histoire (littéraire) sans des lunettes adaptées car une lecture correcte d'une œuvre doit tenir compte d'un passé historique précis et ce, bien qu'il puisse paraître très différent, ou parfois dérangeant. Beaucoup d'historien.ne.s diront que raconter l'histoire c'est avant tout penser objectivement en racontant des faits dépourvus de jugement de valeur. Ainsi, (surtout) dans l'enseignement, il semble nécessaire de maintenir une distance entre des idéologies et des convictions personnelles, et des éléments factuels pour éviter toute influence, ce qui n'exclut en rien des remarques *a posteriori* ou des comparaisons. Pour en revenir à la littérature (française), le spectre du respect de la tradition canonique continue de planer et s'accompagne d'une règle tacite concernant une « obligation » de sa continuelle (et éternelle) transmission. Le savoir littéraire (et historique), ayant été principalement propagé pour et par des hommes, viendrait expliquer qu'il n'est donc pas anodin de constater qu'il faudra attendre 345 années (d'interdiction) pour que l'Académie Française accueille la première (d'une future série de 10) femme, Marguerite Yourcenar. Quoi qu'il en soit, l'enseignement de la littérature a d'abord voulu (et veut encore ?) participer à la construction d'un individu et d'un citoyen. En effet, on remarque qu'au début du XX^{ème} siècle en France, la littérature française, dans le secondaire, était destinée à être étudiée « non pour elle-même, comme un objet de recherche, mais essentiellement pour contribuer à la construction d'une personne, d'un citoyen dans une démocratie » (Ibid.: 19). Par conséquent, à l'heure actuelle, comme Petrovic (2013) l'explique, « si l'objectif de nos sociétés est d'aller vers davantage de démocratie et ainsi de réduire les inégalités, il s'agit donc de rendre le genre moins agissant » (2013 : 48). On peut avancer l'idée que la littérature n'est pas simplement un art qui vise des desseins purement esthétiques ; mais elle comporte aussi, et avant tout, des données sociologiques. L'intention est de saisir et comprendre la littérature depuis une fonction objective, c'est-à-dire en laissant la place à la réalité socio-historique qu'elle peut nous offrir et présenter cela dans le cadre de l'enseignement. Jey fait remarquer que, principalement au secondaire II,

Pour qu'un lycéen comprenne la littérature, lieu où s'enregistre un monde (univers personnel d'un auteur et état social à un moment donné), et s'en nourrisse, ce n'est pas une histoire littéraire préoccupée de questions spécifiquement littéraires qu'il conviendrait d'enseigner, mais une étude historique de la littérature dans sa dimension sociale et anthropologique (2004 : 21).

Par conséquent, on pourrait déclarer que l'enseignement de la littérature présente comme idéal la recommandation d'Horace qui est de « mêler l'utile et l'agréable », en d'autres termes, le savoir (les connaissances) et l'art (l'esthétique). Dans l'instruction publique, on peut souligner un constat évident (qui va encore plus loin qu'une simple stratégie pédagogique) : Un.e enseignant.e est intéressant.e auprès de ses élèves s'il/elle est d'abord intéressé.e lui-même/elle-même par sa matière. Ainsi, si la fusion du « plaire » avec l' « instruire » se présente comme le résultat le plus souhaité et encouragé, alors il faut atteindre « la racine », autrement dit le corps enseignant, pour pouvoir garantir une bonne propagation des connaissances. La perspective de genre pourrait (devrait ?) s'inclure dans cet éventail qui constitue des ressources fondamentales du savoir et de l'expérience. Néanmoins, la sensibilité aux questions de genre varie en fonction de facteurs générationnels certes, mais aussi personnelles ; il est courant qu'un individu tende à reproduire ce qu'il a appris par le passé, et par conséquent, si son passé contient certaines lacunes, il est alors légitime qu'il y ait des répercussions :

La question de genre ne doit/peut pas être totalement négligée par les politiques scolaires, [elle reste encore] présentée comme un aspect très secondaire en ce qui concerne les savoirs qu'il s'agit de transmettre aux élèves (Fassa, 2013).

La transmission de connaissances passe avant tout par la formation et il serait donc approprié d'ouvrir une discussion – on y reviendra – à propos de l'apprentissage, ou du moins autour de la culture renouvelée, de ces notions pour favoriser une prise de conscience de ces thématiques de genre, qui résident dans la société et se répercutent, implicitement ou explicitement, au sein de la littérature. En effet, transmettre de telles connaissances semble utile pour également acquérir des savoirs-être et favoriser une culture de l'égalité (Petrovic, 2013).

La discipline du français dans le parcours gymnasial : contraintes et marges

Comme énoncé dans la partie introductive de ce travail, l'enseignement du français au secondaire II, et tout particulièrement au Collège de Genève, s'appuie pour l'essentiel sur

l'enseignement de la littérature. Par ce biais, entre autres, l'intention est de remplir des objectifs généraux de l'enseignement public en

Aid[ant] chaque élève à développer sa personnalité, sa créativité et ses aptitudes intellectuelles, [et en] contribu[ant] à préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique et politique du pays, en affermissant ses facultés de discernement et son indépendance de jugement ¹⁶.

En effet, l'enseignement de la discipline du français (en plus de l'aspect porté sur la maîtrise de la langue parlée et écrite) contribue à l'épanouissement culturel de l'élève et vise à le sensibiliser, notamment en lui permettant d'acquérir une réflexion critique par l'exercice de l'analyse et par l'apprentissage de l'argumentation.

Le plan d'études

Le plan d'études (voir annexe 1) indique que la littérature se situe au premier plan et qu'elle est étudiée depuis une perspective historique. Les élèves sont ainsi amenés à découvrir et à analyser des œuvres littéraires, qui comprennent une diversité d'une part, sur le plan de l'expression française (en ayant la particularité d'y inclure également la variété suisse romande), d'autre part sur le plan historique (dans la mesure où elle touche des textes du Moyen Age à nos jours). Quant à la répartition des heures d'enseignement, elles sont plus nombreuses en 1^{ère} année avec un total de 6 heures (dont une heure de diction) et 4 heures pour le reste des 3 années suivantes. En résumé, les attentes et exigences du plan d'études au collège paraissent donc relativement larges, de par ses objectifs généraux (comme précisés) ainsi que par ses objectifs fondamentaux traitant essentiellement la lecture et l'interprétation. On pourrait alors mettre en relief en quoi ces attentes pourraient être aussi appréhendées depuis le prisme du genre. L'intention de faire émerger des réflexions pour en constituer des connaissances diverses et variées, toujours situées depuis « un contexte socioculturel, les reliant à l'histoire littéraire », n'exclut en rien une invitation à traiter des notions de genre (qui sont par ailleurs omniprésentes et indissociables des contextes socioculturels). De prime abord, on en conclut donc qu'il revient au choix de l'enseignant.e d'aborder ou non ces thématiques tout en les intégrant à l'enseignement de la littérature. Il paraît alors nécessaire d'examiner le programme de français

¹⁶ Alinéas b) et c) de l'article 4 de la loi sur l'instruction publique disponible en ligne sur le site de l'Etat de Genève : <https://www.ge.ch/document/plan-etudes-cantonal-du-college-geneve-valable-eleves-scolarises-1re-entree-2020-avant> [consulté le 20.07.21]

de la filière gymnasiale de façon générale, mais surtout d'observer dans quelle mesure des femmes auteures peuvent être potentiellement ou doivent être étudiées.

Le programme de français dans la filière gymnasiale

La démocratisation des études gymnasiales, notamment par l'introduction de la mixité de genres, nous a montré que la filière gymnasiale a en effet connu différentes évolutions au cours de son histoire. Depuis un angle d'approche spécifiquement disciplinaire, à savoir la branche du français, il faut rappeler que la détermination des œuvres, thèmes et auteur.e.s à enseigner, en Suisse romande et tout particulièrement à Genève, peut aussi se voir en partie influencée (implicitement) par le programme du baccalauréat du système français¹⁷. Par conséquent, ce dernier détient lui-même un pouvoir sur la quantité (variable) d'ouvrages enseignés, et donc, produits par les maisons d'éditions qui les rendent accessibles aux élèves. De par sa position géographique et l'étendue de ses frontières, Genève maintient un échange constant avec la France, son pays voisin. Les raisons sont diverses. En plus de l'aspect économique (le commerce fluvial qui se développe par le biais du lac Léman, puis par celui du Rhône, a permis une commercialisation avec l'ouest et le sud de la France), on peut citer l'héritage philosophique. Il est vrai que les importants échanges d'idées surtout durant les temps des Lumières ont passablement modelé Genève. Les idées entre la petite République et la France voyagent et les intellectuels débattent autour des sujets tels que le contrat social, le gouvernement des hommes en vue du bonheur commun ou autres. Ces liens se maintiendront donc au-delà de l'annexion de Genève à la France en tant que capitale du département du Léman en 1798. Il faut aussi ajouter que dans le traité d'annexion, Genève garde néanmoins une certaine autonomie dans la mesure où l'ancienne république bénéficie de conditions particulières, qui lui permettront de continuer à gérer quelques unes de ses institutions comme le Collège ou l'Académie. Finalement, en tant que territoire suisse dès 1815, le canton de Genève est non seulement tourné à la fois vers la France, mais aussi vers l'Allemagne, *via* les cantons suisses-allemands, constituant ainsi une plaque tournante des différents modèles éducatifs des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles (Monnier, 2018). Cette brève introduction et situation contextuelle ayant été établie, penchons-nous à présent sur les savoirs à acquérir du programme de la filière gymnasiale. L'enseignement de la discipline du français se base essentiellement sur l'étude de la littérature et met en lumière des périodes (et mouvements) d'histoire littéraire et

¹⁷ Maudet (2015) souligne que « les programmes et œuvres obligatoires sont décidés en commission, à l'initiative de la direction générale de l'enseignement scolaire ».

des genres/types de textes. En se référant au programme (voir annexe 2), on souligne premièrement l'exigence de cette étude à travers un équilibre de choix de lecture « d'œuvres intégrales, au minimum quatre par degré ». Deuxièmement, dans ce choix il est obligatoire de faire figurer « au moins un auteur de Suisse romande » dans la 3^{ème} et la 4^{ème} année. Tout au long du cursus (des quatre années de maturité gymnasiale), les savoirs s'insèrent dans une chronologie allant du Moyen Age jusqu'au XX^{ème} siècle. Outre ces conditions historiques et typologiques, les pratiques enseignantes demeurent très libres puisqu'il est indiqué que « le groupe d'enseignants de français de chaque établissement s'entend sur les lectures appropriées réservées à chaque degré ». En résumé, le programme fait abstraction de toute impérativité quant à un corpus littéraire déterminé et la manière de développer ses notions et compétences. Par ailleurs, si aucune liste de lectures n'est soumise, il va sans dire qu'il n'y a non plus aucune exclusion d'œuvres de femmes. Alors, si la marge de manœuvre est grande, pourquoi ces dernières restent majoritairement absentes des programmes de français à la maturité gymnasiale¹⁸ ? Bien qu'il aurait été également intéressant de réaliser une étude quantitative à ce sujet, en recensant par exemple le nombre de femmes auteures étudiées au long de ces dernières années, dans ce travail, il s'agira plutôt de s'intéresser à un aspect d'ordre qualitatif. Ce dernier prétend s'orienter vers les causes et les raisons qui poussent les enseignant.e.s à opter pour des choix thématiques ou de lecture et donc de pratiques, qui tendent parfois à faire l'impasse sur des notions de genre.

Définir le corpus littéraire : la liberté du choix ?

Les objectifs d'apprentissages concernant le Collège de Genève sont ceux définis par le plan d'études. En plus de la littérature, la discipline du français doit aussi comprendre un enseignement plus méthodologique développant divers outils (figures de style, narratologie, etc.) utiles à la réalisation de 3 exercices principaux qui se trouvent au cœur des évaluations : l'analyse de texte, le commentaire composé et la dissertation. Nous l'avons vu, la portée littéraire du français (qui est présentée dans le programme scolaire sans trop de strictes contraintes) offre une riche marge de manœuvre qui constitue un des principaux avantages dont peut témoigner n'importe quel.le enseignant.e. En effet, cette autonomie est mise en avant par Monnier (2013 : 146) qui confirme qu'une

Des caractéristiques de l'enseignant.e du secondaire à Genève est qu'il ou elle est non seulement

¹⁸ Ce questionnement touche également l'ensemble du secondaire II genevois.

l'utilisateur ou l'utilisatrice, mais aussi le producteur ou la productrice de ces outils, et ce depuis la loi de 1848. En effet, son cahier des charges indique que « dans le cadre des normes fédérales et cantonales, [la maîtresse et le maître] participe à l'établissement des programmes d'étude avec les collègues de sa discipline.

Alors que globalement, le corps enseignant de français semble manifester un attachement tout particulier à cette liberté dans la détermination du corpus, une minorité peut regretter justement parfois « cet excès de liberté » car elle congédie des précisions ou des suggestions, qui pourraient notamment servir à innover ou explorer des œuvres/des thèmes inconnus (ou méconnus). Pour ce faire, il arrive que certains établissements mettent à disposition une liste de lectures à titre indicatif. Néanmoins, les ouvrages proposés sont essentiellement écrits par des hommes et ne mentionnent presque pas ceux d'auteurs femmes. L'hypothèse de cette non-divulgateion (ou alors devrait-on parler de « dissimulation » ?) peut s'effectuer par ce que nous avons étudié au préalable à savoir « le cercle vicieux » du canon littéraire. En effet, on remarque de la part des enseignant.e.s, une tendance à transmettre une culture littéraire en lien avec un passé – qui a omis les femmes auteures – et qui se justifie par leur héritage d'une formation antérieure tout à fait identique. Il est donc légitime de s'interroger sur les raisons pour lesquelles la lecture des écrivains français entre dans les pratiques des collègues et

Lorsqu'on relève systématiquement dans toutes les sources possibles pour tous les établissements français d'enseignement toutes les œuvres françaises (...) on dispose là d'une bibliographie considérable qui marque pour les différentes époques l'histoire de la pénétration dans les collèges d'une certaine culture française (Magnin & Muller, 2012 : 160).

De toute évidence, si la liberté du choix du corpus n'a pas l'air de se diriger spontanément vers des textes de femmes¹⁹, il faut préciser que plusieurs facteurs sont décisifs en vue de la détermination du corpus littéraire et doivent principalement s'appuyer en fonction d'une donnée variable, à savoir les élèves concernés. En effet, l'évolution du public du Collège de Genève représente un élément central dans les critères fixés par les enseignant.e.s. Alors que certaines classes seront plus sensibles, ouvertes, réceptives et (ré)actives, d'autres le seront moins, voire pas du tout. Il y a donc une relation de corrélation entre la sensibilité et les intérêts de l'enseignant.e (qui débouchent sur ses choix d'enseignement), et la réceptivité (positive, indifférente ou négative) de son public. Cette réception peut se présenter comme un avantage,

¹⁹ Le choix du corpus se définit plus difficilement en fonction d'auteur.e.s associé.e.s aux « minorités sociales ». On entend par là que l'hégémonie masculine et blanche écarte non seulement la littérature « féminine », mais aussi la littérature francophone issue de la diaspora ou des colonies appelée parfois de « littérature noire ».

dont l'enseignant.e va profiter pour s'en servir dans l'orientation de son programme, mais aussi comme un inconvénient, qui va le/la limiter dans ses choix et pratiques. Ainsi, l'étendue des possibilités des auteur.e.s et œuvres littéraires fait cogiter l'enseignant.e.s qui a, avant toute chose, le rôle de sonder ses élèves avant d'aborder certains sujets qui pourraient comporter des risques d'être plus difficilement reçus par les élèves. Pour récapituler, la liberté du choix du corpus dépend surtout de l'intérêt et de la sensibilité du corps enseignant, de ses formations et de ses connaissances (la tendance à transmettre ce qu'on a appris), l'accessibilité aux textes (intellectuellement et matériellement) ainsi que le profil des élèves, leur attitude et leur réception. En effet, l'élément de l'édition n'est pas à négliger non plus puisqu'il est décisif dans la délimitation du choix de corpus. Ainsi, si l'interdiction formelle d'enseigner des œuvres de femmes n'existe pas en tant que telle, et conformément aux facteurs énoncés précédemment, on peut encore s'interroger sur la nature des raisons et/ou des obstacles qui empêchent les enseignant.e.s d'étudier plus de productions de femmes de lettres.

2.3 Les conditions et les méthodes de l'enquête exploratoire

Méthodologie et guide d'entretien

Ce projet implique une démarche qualitative qui a permis de révéler les opinions et les pratiques des enseignants et enseignantes. Au total, 10 participant.e.s de 4 collèges genevois différents (De Candolle, Claparède, De Saussure et Voltaire) ont été retenu.e.s. La méthode choisie pour cette enquête a été celle de l'entretien sociologique puisque comme Blanchet, Gotman et Singly (2015) l'expliquent :

L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent.

Les entretiens se sont déroulés à l'aide d'une grille d'entretien composée de questions semi-directives (voir annexe 4). Ils ont été enregistrés, retranscrits manuellement en détails, puis codifiés. Leurs codes ont été répertoriés dans un tableau Excel (voir annexe 5) afin de synthétiser les données en les organisant et ainsi servir de base matérielle et empirique à la construction d'une analyse de contenu et parfois d'une analyse de discours. Cette dernière occasionne également une analyse réflexive afin de mettre en évidence les principales pratiques

pédagogiques, notamment à propos de potentielles résistances rencontrées ainsi que les évolutions dans la prise de conscience du système de genre et de sa remise en question (Petrovic, 2013). Il est possible d'accéder à la subjectivité de l'enquêté.e et au sens qu'il/elle donne à son expérience, ses représentations et ses pratiques par ce choix de l'entretien sociologique. Il faut préciser que le recours à des pseudonymes a été fondamental afin de préserver l'identité des enseignant.e.s. Compte tenu de la quantité conséquente de pages de retranscription (144 pages au total), seulement trois entretiens intégralement retranscrits figurent en annexe de ce travail (voir annexe 4.3). Cette sélection inclut les entretiens de Patricia (voir annexe 4.3.1), de Robert (voir annexe 4.3.2), et de Sébastien (voir annexe 4.3.3). Le reste des entretiens est résumé synthétiquement sous forme d'encadré et figure également en annexe (voir annexe 4.2). En outre, un tableau a été réalisé en précisant les profils des 10 participant.e.s avec les critères suivants : prénom, sexe, lieu d'exercice, ancienneté, sensibilisation au genre lors de la formation de l'enseignant.e, diplôme/parcours professionnel et intérêt pour l'insertion des questions de genre au sein de la littérature (voir annexe 4.1). Le guide d'entretien a été élaboré à partir de trois thèmes majeurs : le genre, la littérature et l'enseignement. L'intention était d'aborder principalement la place accordée aux femmes auteures dans l'enseignement de la littérature ainsi que la représentation des figures féminines dans les ouvrages, mais aussi plus largement d'observer dans quelle mesure les thématiques de genre étaient pensées et/ou étudiées. Le choix porté sur les questions semi-directives avait pour but de faire ressortir tantôt les opinions des enseignant.e.s, tantôt leurs pratiques (et ainsi espérer susciter une réflexivité de leur part). Les questions ont été testées et reprises après le premier entretien jusqu'à constituer le guide définitif.

Recrutement des participant.e.s et profils

En ce qui concerne le processus de recrutement, ma recherche de candidat.e.s avait pour ambition de diversifier les profils en termes d'âge, de sexe, d'années d'expérience dans l'enseignement et d'établissements. En effet, en optant pour ce choix, l'idée était d'observer si ces différents facteurs auraient une influence sur les réponses du corps enseignant. Il est à noter que je suis moi-même inscrite au DIP et que j'effectue des remplacements dans les écoles du secondaire à Genève. Par conséquent, j'avais déjà établi quelques contacts préalable auprès de certain.e.s enseignant.e.s. avant que d'autres participant.e.s ne soient contacté.e.s par l'effet « boule de neige », notamment grâce à la première personne qui a accepté de participer à l'étude. La mise en relation s'est effectuée directement par échanges de mails, bien que plusieurs de

mes courriels adressés à des enseignants (hommes) n'ont jamais eu de réponse. Mon mail précisait le cadre de mon étude, son but, la durée approximative des entretiens et garantissait le respect de l'anonymat. Malgré le contexte sanitaire lié à la pandémie du COVID-19, les entretiens ont pu se dérouler en présentiel, à l'exception d'un seul qui a été réalisé par visioconférence sur Zoom. Dans le cadre de cette enquête, les profils divers et variés (voir annexe 4.1), en fonction des facteurs mentionnés précédemment, donnent lieu à un « échantillon représentatif ». Il convient de mentionner que les résultats obtenus auprès des enquêtés varient principalement en fonction de leur parcours professionnel (et donc de l'ancienneté et l'expérience dans l'enseignement), de l'aspect générationnel (notamment en lien avec le degré de la prise en compte du genre dans leurs formations passées) et leur intérêt et/ou sensibilité par rapport aux questions de genre.

Déroulement de l'enquête et conduite des entretiens semi-directifs

Afin d'obtenir les informations nécessaires à la réalisation de cette étude exploratoire, j'ai décidé d'effectuer des entretiens semi-directifs. La période des entretiens a démarré en mai 2021 et s'est terminé en juin de la même année. Je tenais à privilégier les entretiens face à face bien que, compte tenu de la situation de la pandémie du COVID-19, j'offrais toujours la possibilité de les réaliser en visioconférence sur Zoom. Les candidat.e.s ont eu une préférence pour le contact direct, à l'exception d'un seul entretien qui s'est déroulé à distance. Mon intention principale était avant tout de mettre en confiance les entretenu.e.s pour qu'ils/elles se sentent à l'aise. Par conséquent, je leur ai laissé la liberté de fixer le lieu de la rencontre, tout en proposant systématiquement de me rendre à leur lieu d'exercice, c'est-à-dire l'établissement dans lequel ils/elles enseignaient, notamment pour leur épargner un temps de déplacement. Ma proposition précisait qu'ils/elles pouvaient convenir l'heure du rendez-vous à leur guise. Les lieux ont parfois été négociés auprès de certain.e.s enseignant.e.s qui préféraient me rencontrer en ville autour d'un café plutôt qu'au sein de leur lieu de travail. Quand il s'agissait de ce cas de figure (il a été question de 4 entretiens), les cafés/bistrot ont été indiqués par les enquêtés. Avec les restrictions sanitaires, nous dépendions du bon temps pour le rendez-vous car seulement les terrasses étaient ouvertes et accessibles à ce moment-là. La durée des entretiens était variable, le temps de chacun était estimé en moyenne entre 45 minutes et 1 heure 20. L'accord consenti quant aux enregistrements des entretiens a été obtenu à l'unanimité des enquêtés.e.s. Lors de leur déroulement, les questions étaient bien reçues, elles étaient compréhensibles et logiques pour les interlocuteurs et les interlocutrices. De plus, l'articulation

et les enchaînements étaient fluides. Il est même arrivé que quelques retours positifs aient été faits de la part des entretenu.e.s, qui ont éprouvé une satisfaction à propos de la pertinence des questions, en déclarant ne s'être jamais interrogé.e.s sur ces problématiques et thématiques. J'ai été agréablement surprise de remarquer que les réponses des participant.e.s ont beaucoup fait écho à toutes mes recherches au sein de la littérature.

Partie 3. Enseigner la littérature française au Collège dans une perspective de genre : enjeux et conséquences

Les informations récoltées auprès des enseignant.e.s interrogé.e.s ont été soumises à une analyse de contenu qui comprend six catégories : 1) la formation, 2) leurs pratiques enseignantes, 3) le genre, 4) la littérature, 5) les collègues, et 6) les élèves. Ainsi, ces différents facteurs influencent et justifient surtout la principale catégorie (2) les pratiques enseignantes, sur laquelle l'analyse tentera d'amener des explications.

3.1 Bilan des formations de l'échantillon du corps enseignant

Dans le tableau de synthèse qui présente les profils des enseignant.e.s (voir annexe 4.1), on peut observer qu'en plus de leur point commun qui concerne (l'obligation de) la formation en lettres en français (et l'évidence de la formation pédagogique), certain.e.s ont effectué un parcours qui leur a fait acquérir des diplômes supplémentaires (musique, sciences de l'éducation, littérature comparée, etc.). Jusque-là, les parcours académiques et professionnels des enseignant.e.s sont globalement très similaires, notamment car ils s'insèrent dans la suite logique qui mène à ce métier. Les prérequis, à savoir une formation en lettres (littérature française) ainsi qu'une formation pédagogique (Institut Universitaire de Formation des Enseignants ou Haute Ecole Pédagogique) sont absolument nécessaires pour pouvoir exercer la profession en tant que titulaire et collaborateur/collaboratrice fixe. Pour ce faire, dans mon enquête, la catégorie formation (1) – en plus de représenter une formation « générale » qui sous-entend un passage obligatoire par l'obtention ces deux diplômes – comprend également une sous-section : l'influence du genre au sein de l'ensemble des dites formations. Premièrement, durant cette enquête, il faut préciser que si la question de l'âge n'a été posée à aucun.e des enquêté.e.s, car elle ne m'a pas semblée pertinente, celle de l'ancienneté a paru essentielle pour pouvoir estimer et évaluer le degré d'expérience dans l'enseignement de ces derniers/dernières. Ainsi dans notre échantillon, on observe tantôt des jeunes enseignant.e.s (Victor est en dernière

année de sa formation pédagogique, Laura et Alice ont été engagées fixes relativement récemment), tantôt des enseignant.e.s plus expérimenté.e.s (Patricia, Marie, Robert, Isabelle, Sébastien, David et Carole qui a effectué sa dernière année de carrière). Lors de ces entretiens, une conclusion a été évidente : le facteur générationnel constitue une donnée variable qui a influencé la sensibilisation au genre ainsi que l'apprentissage de ces connaissances. A travers les années, on remarque que la formation en lettres en français moderne continue de transmettre une tradition canonique littéraire jugée indispensable. Toutefois, il semblerait que les intérêts pour la littérature francophone et pour les thématiques de genre commencent peu à peu à se multiplier à l'université en Lettres, notamment par le biais de cours ou de séminaires. De plus, la présence progressive des femmes à l'université en tant qu'enseignantes a permis d'apporter une mixité et une diversité de regards et de pratiques sur l'étude des œuvres. En effet, les enseignant.e.s plus expérimenté.e.s ont soulevé qu'à leur époque, il n'y avait que trop peu de femmes qui enseignaient à l'université, et que les cours étaient donnés essentiellement par des hommes. Patricia, qui enseigne depuis pratiquement vingt ans, affirme qu'au moment où elle a effectué ses études, il y avait très peu de représentation féminine au sein du corps enseignant et une absence totale des questions de genre :

Moi je viens vraiment d'une ancienne époque hein, d'un ancien monde hein (*rires*), c'est-à-dire que je n'appartiens pas au même siècle (*rires*), ni à ces mêmes préoccupations. Quand j'étais étudiante en lettres, il y avait en fait deux femmes seulement enseignantes...Heu, une pour le XIX^{ème} qui était Madame Lombardo, et puis une en français médiévale, qui est toujours là je pense, et puis il y avait une assistante fille, mais sinon il n'y avait pas de représentation de femme et il n'y avait pas non plus d'intérêt pour les œuvres d'écrivaines, il n'y avait pas d'intérêt pour la littérature féministe. C'était le début un peu des études genre à l'Uni mais on en faisait pas la promotion, on ne faisait pas non plus la promotion d'une réflexion sur ça dans les œuvres. Les enseignants que j'ai eus à Genève, qui ont plein de qualités hein, sont principalement des hommes qui appartiennent à une autre époque et donc à un autre rapport au texte, et à la féminité ou aux femmes dans les textes, ou aux femmes écrivaines. Donc zéro stimulation de ce point de vue, absolument zéro.

Les propos de Sébastien, qui semble avoir à peu près la même expérience et ancienneté dans l'enseignement que Patricia, partagent également la même observation :

Je fais encore partie d'une génération je pense où c'était des sujets qui étaient effleurés, certes il y avait des gens qui montraient des intérêts et puis qui rappelaient cette question du genre, mais il y a pas eu réellement des lectures de textes académiques là-dessus, on était vraiment plutôt dans un parcours je dirais informatif, en effet des sortes de petites piqûres de rappels : « Mais n'oubliez pas les femmes », par exemple... « N'oubliez pas qu'il n'y a pas eu que des hommes qui ont écrit en

français », etc. Avec Madame Foehr-Janssens en médiéval évidemment qu'il y a quand même une approche très études genre, c'est quelqu'un qui est très compétent et très intéressant. Malheureusement, si on est pas intéressé par le médiéval on la fréquente très peu en faculté des lettres... moi c'est ce qui m'est arrivé... (...) mais, j'ai toujours trouvé que ça restait quand même très très... accessoire...on avait pas l'impression que c'était pas quelque chose qui avait une présence dans tous les modules...

Néanmoins, bien qu'il ait pu avoir une évolution de la perspective genrée dans la manière d'aborder des textes, on est forcé de constater que l'enseignement de femmes auteures reste encore relativement minoritaire. Actuellement, à la Faculté des lettres à l'Université de Genève, les études genre représentent une discipline qui ne possède pas de plan d'études entier, mais qui est proposée comme module à option. Cette dernière est dispensée principalement par Yasmina Foehr-Janssens – professeure de littérature française médiévale à la Faculté – qui consacre ses recherches sur les rapports de genre et sur la représentation féminine dans les textes. Dans ce cadre, la discipline concerne tantôt le niveau du bachelor, tantôt celui du master de français (et peut d'ailleurs faire office de module intégral au sein du master). Les études genre en Lettres ont pour but d'apporter « une réflexion critique sur les représentations littéraires et culturelles du féminin et du masculin et sur les apports méthodologiques des théories du genre »²⁰. Sur le site de l'université de Genève (Faculté des Lettres) on peut lire la description suivante :

Les Etudes Genre peuvent et doivent contribuer à renouveler les approches critiques en sciences humaines, mais aussi à changer le regard de celles et ceux qui s'y intéressent et, par tant, de les amener à aborder leurs études, leurs recherches et leurs choix professionnels à partir d'un point de vue nouveau (...). Les Etudes Genre se penchent sur la manière dont s'élaborent les identités masculines et féminines, non pas une fois pour toutes, mais à chaque période d'une histoire saisie dans la longue durée, en fonction de la diversité des cultures. Ce faisant, elles font émerger des savoirs nouveaux, et mettent l'accent sur un champ culturel travaillé par les différences, où se négocient à tout moment les modalités de l'exclusion ou de l'accès de chacun et chacune à la parole et à la représentation²¹.

Ainsi, si ces enseignements sur le genre sont proposés de manière facultative en Lettres (alors qu'à la formation pédagogique ils sont désormais obligatoires), il semblerait qu'ils constituent un choix minoritaire dans ceux effectués par les jeunes enseignant.e.s (ou en tout cas ceux qui disposaient déjà de cette discipline à l'époque de leurs études en Lettres). Ces thématiques de

²⁰ In <https://www.unige.ch/lettres/fr/> [consulté le 29.07.21]

²¹ Ibid

genre au sein de la littérature sont non soumises à une exigence du plan d'études du français (Lettres) et donc, sa relative liberté les présentent comme purement optionnelles. En effet, malgré la présence « nouvelle » de la discipline études genre en Lettres – qui n'a pas été connue par le groupe d'enseignants appartenant à une « ancienne génération »²² – les jeunes enseignant.e.s (Alice, Laura, Victor) n'ont pas eu l'impression qu'elle ait été très saillante. Alice explique

Ca fait un petit moment que j'ai fini les études [en lettres, en 2015], mais ça m'a pas laissé une trace, on va dire... marquante, voilà ça me semblait pas être le cheval de bataille on va dire des enseignants à l'université, bien que je dirais qu'il y a certaines femmes [comme] Madame Bonvin et Madame Foehr-Janssens.

Leur conclusion est commune : ils/elles n'ont pas étudié des thématiques de genre dans leur formation en littérature. Par contre, cette thématique s'est avérée être centrale dans le cadre de leur formation pédagogique. Dans l'entretien avec Victor, j'ai pu remarquer que ce dernier exposait beaucoup de détails à propos de comment sa formation pédagogique incluait le genre : « Disons que pendant mes premières études, c'est-à-dire qu'en bachelor et master on en a pratiquement pas parlé, par contre à l'IUFE c'était beaucoup plus présent ». Laura témoigne du même ressenti et de la même expérience :

Dans le cadre de mes études en littérature...heu.. peu, voire pas du tout. C'était pas du tout au programme dans les différents modules. Le seul moment où j'y étais sensibilisée c'était pendant la formation pédagogique et ça n'avait de nouveau aucun trait à la discipline. Donc c'était vraiment des questions liées au genre, mais de manière générale. Donc plutôt dans le cadre de la pédagogie, si on rencontre des problèmes disciplinaires ou autre avec ces questions de genre par exemple du sexisme ou des choses comme ça...

Par conséquent, l'unanimité des enquêté.e.s (à part Isabelle) a témoigné que la question du genre n'a jamais été évoquée dans leur parcours universitaire en lettres. En d'autres termes, les textes littéraires sont essentiellement issus de la tradition littéraire canonique française et donc, non seulement les femmes auteures n'y figurent presque jamais, mais aussi, ces dernières ne sont que très peu analysées depuis une perspective genrée. En effet, les enquêté.e.s étaient d'accord pour définir la tradition canonique littéraire française comme étant « masculine ». A

²² Etant donné que la question de l'âge n'a pas été posée aux enquêté.e.s, si on s'appuie sur les informations obtenues à propos de l'ancienneté dans l'enseignement, on estime que les participant.e.s qui appartiennent à « l'ancienne génération » ont en tout cas plus de 40 ans.

cet adjectif, viennent s'accompagner des adverbes tels qu' « exclusivement » (Patricia) ou « essentiellement » (David) :

A part quelques belles exceptions, elle est essentiellement masculine. Ça, ça me paraît clair, ça me paraît être sans surprise parce que c'est le reflet évidemment de la société telle qu'elle est organisée, il y a pas de doute là-dessus. (David)

De plus, il faut ajouter que les mots (choisis par les enquêté.e.s) qui s'accrochent à cette tentative de description sont : « phallique » (Sébastien), « misogyne » (Marie) et « rigide » (Isabelle). Leur réponse s'est souvent accompagnée de silence (qui reflétait une cogitation), mais surtout de rires (qui traduisaient sûrement une prise de conscience à propos d'une réflexion à laquelle ils/elles n'avaient jamais forcément songé). Marie souligne la complexité de cette tradition littéraire en faisant remarquer que « la littérature française a des règles non-écrites (...) il y a des canons, mais au fond, personne ne sait exactement ce qu'ils sont (...) ». Elle poursuit en expliquant que l'histoire littéraire a placé les femmes en second plan : « La littérature française est très misogyne (*rires*) et pas que la littérature ! Historiquement, la femme elle a quand même une position de subalterne (...) mais... c'est difficile pour les femmes, franchement c'est difficile... ». Isabelle exprime le fait qu'il « y a une sorte d'aveuglement, même chez les critiques (*silence*) [et qu'] on a de la peine à problématiser les classiques, on ne peut pas les critiquer ». En effet, des propos similaires à ceux de Isabelle figurent dans des critiques littéraires féministes. Par exemple, dans l'ouvrage de Del Lungo et Louichon (2010), les auteurs déplorent « une vision des lettres qui continue de se vouloir universaliste au nom d'une tradition qui désormais a fait long feu mais qui se refuse à être pensée ». Ainsi, en plus d'être incontournables, les classiques littéraires sont intouchables et Carole justifie cette sacralisation en déclarant : « Je pense que c'est quand même assez justifié quoi, les auteurs qui résistent aux siècles c'est qu'ils ont quand même quelque chose à nous dire (...). Après dans l'histoire, bah ouais il y a peu de femmes ça c'est vrai... ». Quant à Alice, elle rejoint également l'idée d'une tradition masculine et mentionne que ce processus de canonisation représente « une tendance » à laquelle elle adhère et juge tout de même nécessaire :

Bah la tradition masculine quoi. (*Silence*) Ouais, ouais... (*silence*) Bon après on peut pas... même en tant que jeune enseignante, je reste aussi quand même attachée à ça. Il faut pas non plus cracher dans la soupe (*rires*), Victor Hugo reste Victor Hugo, Baudelaire reste Baudelaire, enfin voilà quoi, ils sont grands, ils sont géniaux et c'est magnifique ! Donc heu... il faut passer par là. Mais c'est vrai que voilà, comme je disais au début c'est une tendance...

En effet, cette « tendance » de transmission littéraire est essentiellement masculine et est indissociable des deux étapes fondamentales pour le corps enseignant : la formation puis la reproduction du savoir. Tout au long de mon entretien avec Alice, j'ai remarqué que l'aspect réflexif de ses pratiques commençait à être de plus en plus notable. Alors, elle a commencé progressivement à développer cette idée d'une reproduction des connaissances comme presque inévitable due à la formation, jusqu'à employer l'expression de « cercle vicieux » :

On a quand même beaucoup plus d'enseignants hommes et je dirais que la tradition elle est quand même assez bien suivie [avec] beaucoup beaucoup plus d'auteurs hommes (...) [et] c'est peut-être heu... C'est ce cercle vicieux en fait. Où c'est peut-être à partir du moment où les jeunes enseignants, comme moi voilà... reprennent ce qu'on a étudié en tant qu'élèves...et aussi... peut-être aussi à cause de l'université ? Où on est toujours dans cette même... circularité, cette même logique traditionnelle...Je pense qu'en fait on reproduit.

Même s'il sera question de développer l'aspect réflexif des pratiques enseignantes dans une prochaine section, il est intéressant de constater que la source de celle-ci se trouve majoritairement au sein même de la formation. Tout comme Alice, Victor n'avait pas l'air d'avoir conscience de cet aspect jusqu'à mon entretien avec lui. Cette tradition semble si évidente et ancrée que Victor s'en accommode sans réellement l'interroger :

En fait, dans tout mon parcours professionnel, j'ai quasiment lu que des hommes, un peu par choix parce qu'il y a des moments à l'uni où on pouvait choisir des cours, d'autres fois c'est parce que c'était ce que faisaient d'autres enseignants et c'est vrai que... on prend ce qu'on nous donne en fait.

Lors des questions relatives à la tradition canonique littéraire, il tente de trouver une explication et une justification à phénomène :

Je pense que la société, le monde politique, les critères tout bêtement, c'est-à-dire que si un auteur reçoit un Goncourt il va beaucoup plus être étudié que s'il en reçoit pas, ça a fait que cette construction... on peut presque parler de mythes ; on a des auteurs mythiques qui sont abordés, qui sont transmis, qui sont presque un passage obligé d'un élève... Zola, Balzac, Hugo, Molière, etc., etc. Je pense pour plein de facteurs, c'est-à-dire comme je disais, le fait qu'ils aient une reconnaissance à leur époque, le fait qu'ils soient enseignés et du coup il y a une boucle qui se reproduit... En tout cas ce qui est sûr c'est qu'il y a une forme d'appropriation... (Victor)

Comme nous l'avons vu dans la section consacrée à la difficulté de la définition du canon, l'intention de la diffusion et de la perpétuité de la tradition littéraire est (involontairement ou volontairement) un fait indéniable. Rappelons la relation de cause à effet (la causalité) : c'est parce que cette tradition est valorisée et jugée importante qu'elle ne doit pas cesser d'être transmise, et c'est aussi parce qu'elle est pertinente qu'elle continue de circuler à travers les époques. Par conséquent, les données empiriques des entretiens viennent illustrer et confirmer l'existence d'une « théorie/tendance de la reproduction » dans les pratiques enseignantes, elle-même corollaire de la reproduction au sein de la formation. Autrement dit, la circularité dans la transmission des connaissances aboutit souvent à une répétition de mêmes conclusions à propos du savoir de la littérature. Isabelle ne croit pas forcément en la nécessité d'enseigner impérativement certains auteurs emblématiques (de genres ou époques littéraires) et explique qu' « on a pas besoin d'être comme la tradition, on peut aussi écrire contre un héritage, mais que c'est important aussi de ne pas se sentir forcément isolé ». En outre, elle est consciente de l'influence considérable de la matière propagée lors de la formation et de l'aspect pratique de la réutilisation des connaissances assimilées :

Il y a le poids de la formation des enseignants donc les enseignants ont été mis en contact avec un certain nombre d'auteurs et puis il y a ce fait que quand on est enseignant, on peut pas en permanence se mettre à jour, c'est pas possible... Donc on s'appuie quand même beaucoup sur ce qu'on connaît, sur ce sur quoi on est à l'aise... Ca veut pas dire qu'on explore pas des choses nouvelles mais... on va plutôt chercher la facilité (...). Donc on s'appuie beaucoup sur ce qu'on connaît, sur ce quoi on est à l'aise (...) (Isabelle)

Quant à Carole, malgré le fait qu'elle tente d'inclure systématiquement une auteure femme par année dans son programme car il lui semble « très naturel de parler de ce genre de thématiques liées au genre », elle met aussi en exergue l'importance de la pérennité de cette tradition littéraire canonique (masculine) qui transite par la scolarité :

Mais au collège je pense que c'est bien qu'ils [les élèves] aient une vision quand même un peu de l'histoire de la littérature donc effectivement (...). Je trouverais bizarre que quelqu'un fasse le XVIII^{ème} siècle qu'avec des auteurs « secondaires », pas forcément qu'ils ont moins de valeur, mais trouve quand même bien qu'il y ait un pourcentage des grands auteurs de l'époque.

Avec David, elle fait partie des deux enseignants les plus âgés n'ayant jamais été sensibilisés aux questions de genre, ni depuis une approche littéraire, ni depuis une approche pédagogique. Elle explique :

Les études pédagogiques que j'ai faites à l'époque c'était quand même assez « light » par rapport à ce qui se fait maintenant hein (*rires*). C'était...il y avait quelques cours de formation... autour de la dissertation...on parlait pas tellement du corpus d'études littéraires [et] en lettres à l'époque, il me semble pas qu'on en parlait tellement...(*silence*) Non. Mais de toute façon les études genre c'est quand même venu assez récemment hein... (Carole)

Lorsque j'ai demandé à David si ces thématiques ont été parcourues lors de ses formations, il m'a répondu en rigolant qu'elles « n'ont pas été abordées ni en lien avec la discipline, ni en lien avec rien du tout ». On peut alors avancer l'hypothèse que son rire en guise de première réaction, illustre le décalage entre deux réalités complètement différentes. Toutefois, depuis l'émergence des problématiques de genre, la façon d'enseigner de David ne semble pas avoir subi une influence très marquée. Il affirme :

Très tôt, même avant d'être prof, j'ai été interpellé par des questions d'égalité et la question du genre s'inscrit de manière tout à fait logique dans cette thématique donc heu... voilà. Non, moi j'ai pas vraiment eu un signal comme ça de départ à un moment donné.

Ainsi, globalement, l'ensemble des enseignant.e.s de cette étude se disent intéressé.e.s pour l'insertion des questions de genre au sein de la littérature. Les trois participant.e.s les plus engagé.e.s et militant.e.s à propos de cette question sont Patricia, Isabelle et Sébastien. Ces dernières et ce dernier y portent une attention toute particulière comme si le genre représentait à un moment donné dans leurs enseignements « un passage obligé ». Ainsi, ils/elles proposent par exemple des activités ou des cours spécifiques sur ces thématiques. Carole et Robert manifestent également un grand intérêt en y faisant référence fréquemment. David, Marie et Laura incluent aussi le genre dans leurs cours, mais de façon plus ponctuelle. Quant à Alice, elle en parle peu et Victor pas du tout. Il est donc intéressant de noter que certes le facteur générationnel a pu influencer les angles d'analyse lors des formations, mais il n'a pas pour autant cristallisé les savoirs. Les jeunes enseignant.e.s de mon étude semblent encore prendre leurs marques en reproduisant la plupart du temps leur héritage littéraire, alors que les enseignant.e.s plus expérimenté.e.s, après de nombreuses années, ont eu le temps de pouvoir explorer d'autres horizons et renouveler leurs choix de corpus. Cependant, l'enseignement des

femmes auteures reste encore minoritaire et la perspective de genre est secondaire et donc, nous pouvons continuer d'interroger les causes d'un potentiel manque d'intérêt, de réticences ou d'appréhensions supposées à ce propos.

L'évolution des connaissances du genre

Au fil des années, nous avons pu remarquer une évolution sociale et politique, notamment en lien avec l'accès au droit de vote, qui a mené à une prise de conscience progressive et donc, une inclusion des questions de genre au sein de la société. Avec divers mouvements féministes et en particulier depuis l'émergence de #Metoo, on peut espérer que les thématiques de genre prennent de plus en plus de place dans les manières de penser la société. Il est nécessaire de sensibiliser et toucher toujours plus de nouvelles générations avec des sujets relatifs aux questions de politique d'égalité. Il faut avouer que les années qui ont précédé « cette nouvelle ère de prise de conscience » ont été relativement pourvues d'une absence de sensibilisation et une négligence sur ce domaine. En effet, les préoccupations n'étaient pas les mêmes et par conséquent, elles étaient jugées non pertinentes quant à leur transmission et leur application. Il semble donc essentiel de citer le facteur générationnel qui apparaît comme une constatation largement partagée par plusieurs des enquêté.e.s et qui peut constituer une source de potentielles réticences ou résistances à ce propos. En tenant compte de ce critère, on peut alors mettre en évidence le fait qu'une formation antérieure dénuée de cette sensibilisation relative au genre ne permet pas toujours de porter un regard critique sur la discipline de l'enseignant. Ainsi, on peut regretter que les enseignant.e.s (notamment les plus expérimenté.e.s) n'aient jamais (ou dans les meilleurs cas, trop peu) pu avoir l'occasion d'aborder de telles thématiques. Par exemple, Marie explique qu'elle tente d'introduire des œuvres de femmes auteures dans son programme cependant, le réflexe d'opter pour des auteurs hommes la rattrape souvent :

A choix, à qualité égale, peut-être que c'est vrai que ce serait bien qu'on prenne une femme, mais n'oubliez pas que j'approche de la soixantaine moi, j'appartiens à une génération heu... on a été éduqué (*rires*) de manière un peu rétrograde ? (Marie)

On soulignera l'aspect réflexif de la pratique de Marie avec l'utilisation de l'adverbe « peut-être », mais ce qu'on retiendra principalement ici, c'est la justification de son choix par le facteur générationnel. En effet, son hésitation (« heu... »), son rire et l'adjectif « rétrograde »

alimentent l'idée selon laquelle l'enseignement et l'éducation hérités ont été différents et ne sont plus forcément compatibles avec les attentes sociales et politiques actuelles. Le témoignage de David rejoint aussi parfaitement la conception de deux mondes (le monde « d'avant » et le monde de « maintenant ») séparés par des paradigmes divergents quant à l'identité de genre. Il convient de préciser que la notion de genre étant loin d'être réductive à la dichotomie biologique (homme et femme), elle comprend également la diversité sexuelle :

Moi quand j'ai commencé ma carrière c'était inimaginable, un élève qui va voir l'assistante sociale et qui lui dit « Je sais pas trop si je suis homo ou hétéro alors j'essaye les deux et je me déciderai après ». Magnifique ! Mais un discours comme ça il y a 30 ans c'est impossible, carrément impossible, donc il y a quand même une évolution ça c'est clair. (David)

Carole, qui est sur le point de prendre sa retraite, observe aussi que les temps ont changé. Dorénavant, il existe une plus grande ouverture d'esprit favorisant l'inclusion et la réflexion de toutes ces thématiques de genre :

Mais j'imagine que la nouvelle génération sera beaucoup plus sensible de toute façon, moi je me fais pas trop de soucis parce que je pense que c'est quand même des thématiques qui sont beaucoup plus abordées maintenant qu'avant, je pense que les nouveaux profs vont aborder ça. (Carole)

S'il n'est pas possible de réécrire l'histoire et son passé, on peut alors tenter d'améliorer le présent, qui aboutira peu à peu au futur. Pour ce faire, l'éducation est la clé et c'est un devoir collectif de traiter de telles questions, notamment par le biais de la scolarité qui façonne les jeunes individus. Or, pour réaliser une initiation à ces connaissances essentielles, le corps enseignant doit commencer par d'abord être lui-même formé pour, par la suite, y consacrer une attention particulière – ne serait-ce que légèrement – dans ses pratiques didactiques et pédagogiques. En d'autres termes, l'approche est double : l'apprentissage de concepts clés liés au genre est nécessaire de manière générale, mais également au sein même de la discipline enseignée.

Le genre dans les formations à l'heure actuelle

A nouveau, alors que le genre apparaît de façon facultative en Lettres au sein de la discipline enseignée, c'est-à-dire le français (la littérature) en proposant des modules et des cours, cette thématique devient impérative dans les études pédagogiques. En effet, dès 2009, l'IUFE instaure obligatoirement la thématique du genre dans la formation des futur.e.s

enseignant.e.s du secondaire genevois et ce, dans le cadre d'un tronc commun du cursus (Collet & Grin, 2013). L'investissement à propos des enjeux liés au genre est manifesté par « la mise en place d'une unité de recherche qui traite explicitement de cette thématique (Fassa, 2013). La méthode concernant l'introduction et la sensibilisation au genre se doit d'être bien réfléchie puisque l'idée

N'est pas d'imposer, mais de convaincre de son bien-fondé, ce qui peut surprendre, les contenus de la formation n'étant en général pas négociés sur la base de la sensibilité des étudiant.e.s mais sur celle des savoirs nécessaires à une bonne gestion des élèves, des classes et des programmes (Fassa, 2013).

Pour ce faire, il est essentiel que l'attitude des formateurs/formatrices en question sur l'enseignement relatif au genre vise à adopter une « attitude contenant et rassurante » (Petrovic, 2013 : 53). De plus, on peut souligner que si la considération du genre dans des pratiques purement pédagogiques est évidente, le même intérêt en ce qui concerne l'enseignement de la littérature ne semble pas aller de soi. Ainsi, lors des entretiens, j'ai pu relever une recommandation souvent récurrente et partagée au sein de mes enquêté.e.s qui pourrait favoriser l'émergence et le développement de cette approche : l'idée de formations continues (que nous traiterons en détails dans le chapitre « Propositions didactiques »). La question du genre ne touche pas seulement des pratiques pédagogiques ou enseignantes, mais elle implique tout un réajustement dans la manière de percevoir le monde, ainsi que son propre monde. La réflexivité joue donc un rôle crucial puisque « l'analyse de ces dossiers confirme que la remise en question du genre remet bien en question la construction de l'identité des personnes, aussi bien personnelle que professionnelle » (Petrovic, 2013).

3.2 Pratiques actuelles : comparaisons entre les enseignant.e.s

Nous l'avons observé, l'amélioration dans la prise de conscience de l'importance des questions de genre commence à prendre de plus en plus d'ampleur, et particulièrement dans le domaine de l'éducation. Alors qu'il y a encore quelques années l'école était ségréguée entre les filles et les garçons, actuellement l'application du genre se réalise obligatoirement d'un point de vue pédagogique et concerne principalement le traitement des élèves. Des pratiques qui a première vue peuvent paraître anodines, comme la représentation des stéréotypes de genre dans

certain manuels scolaires, doivent être constamment repensés par le corps enseignant. Petrovic explique l'aspect réflexif des « personnes qui exercent des professions enseignantes ou éducatives ; elles vont également s'observer, interroger leur manière de s'adresser aux filles et aux garçons, d'organiser leur classe et leur enseignement, prendre en compte le matériel pédagogique (...) » (2013 : 53). L'attitude des enseignant.e.s envers les élèves doit veiller à être de plus en plus attentive à des éléments comme l'espace sonore de la classe, ne plus opposer les garçons et les filles lors de la formation de groupes de travail, et l'introduction transversale de la thématique de l'égalité au sein de la discipline enseignée (Petrovic, 2013). Ainsi, en termes de pratiques purement pédagogiques, on peut citer l'exemple de Patricia qui tente de minimiser un maximum la reproduction de stéréotypes de genre : « On essaye d'éviter (*rires*) le stéréotype on fait jouer les rôles de filles par les garçons et les rôles de garçons par les filles (...) ». Victor, qui est stagiaire et est sur le point de devenir enseignant, applique aussi des pratiques qui visent à réduire des catégorisations liées au genre en donnant par exemple plus la parole aux élèves filles :

Et du coup ça par exemple c'est un truc que j'ai changé, c'est-à-dire que de temps en temps quand je fais des travaux de groupe, j'insiste sur le fait que je veux « un » secrétaire et « une » rapporteuse pour essayer justement d'un peu modifier et pas avoir toujours des garçons qui rapportent et toujours des filles qui écrivent. Donc ça ça a changé, c'est clairement un exemple. (...) Je pense que c'est pertinent, je vais continuer à expérimenter.

Néanmoins, si l'inclusion du genre est un critère obligatoire à appliquer au sein des pratiques pédagogiques, il n'en est pas de même en ce qui concerne l'enseignement de la discipline (dans notre cas, le français et en particulier la littérature). Il faut avant tout rappeler qu'il est indéniable que la proximité au genre varie en fonctions de divers facteurs (l'héritage familial, l'éducation, l'aspect générationnel, les intérêts personnels, l'identité, l'entourage, les formations reçues, etc.). Dans cette étude et par notre échantillon d'enquêté.e.s, nous avons observé que tantôt les hommes, tantôt les femmes étaient relativement sensibles aux questions de genre. De manière générale, la sensibilisation au genre paraissait une évidence, de par le fait que – à l'heure actuelle - la formation pédagogique en fait une priorité. D'un point de vue littéraire, ces questions étaient beaucoup plus nuancées. Lors de cette enquête, on a pu remarquer que les enseignant.e.s qui étaient davantage sensibles à cette thématique, avaient tendance à y réfléchir en présentant des concepts clé et en incluant cette approche genrée dans la lecture des textes. Ainsi, analyser la littérature depuis une perspective de genre relève avant tout d'une décision personnelle de la part de l'enseignant.e. Pour faire un bilan : sur les 10 enquêté.e.s, on retient

que : trois enseignant.e.s abordent toujours des thématiques de genre en lien avec leurs textes, trois parfois, une personne peu, et trois autres non (sauf si cela apparaît de façon explicite ou si les élèves le soulignent). Les arguments sur lesquels ils/elles s'appuient pour justifier leur choix du corpus seront traités dans le chapitre « La décision "personnelle" du choix du corpus », mais avant d'entrer dans le vif du sujet, il est intéressant de présenter une section qui fait référence à des ressources plus d'ordre technique concernant la réalisation des cours des enseignant.e.s.

Techniques et matériel

Contrairement au secondaire I (au Cycle d'Orientation), l'enseignement du français au secondaire II est dépourvu de matériel pédagogique. Ainsi, au Collège il n'y a pas réellement de manuels et les enquêté.e.s ont tous à l'unanimité confirmé ce fait. Les connaissances à savoir et développer sont indiquées dans le plan d'études et dans le programme (comme nous l'avons examiné antérieurement). Il existe certes quelques manuels de références facultatifs en termes de thématiques qui peuvent inspirer l'élaboration de cours comme le *Bordas Littérature (Tome I et Tome II)*, cependant son utilisation reste largement minoritaire. Ce manuel est en réalité une anthologie chronologique qui propose l'étude d'auteurs, de genres et de mouvements littéraires et contient un groupement de textes destinés à la réflexion ou à l'analyse. Dans certains établissements, quelques enseignant.e.s encourageaient (voire même obligeaient) les élèves à se le procurer cependant, son coût onéreux ainsi que sa très faible sollicitation l'ont conduit à ne plus être vraiment utilisé : « On est toujours un petit peu en train de se poser la question... Oui ou non, oui ou non. Donc il n'y a rien de fixe à propos des manuels » (Carole). Par conséquent, l'absence de guides scolaires fait accroître la liberté des maîtres/maîtresses dans le choix d'auteurs, œuvres et thèmes pour constituer leur programme. Les enseignant.e.s ont donc recours à leurs propres connaissances et leurs propres moyens pour élaborer leurs cours : articles, critiques littéraires, œuvres complémentaires, internet ou autre. De plus, chaque enseignant.e a une préférence quant à l'édition des livres qu'il/elle a l'habitude d'utiliser et recommande à ses élèves. Cette préférence peut varier, par exemple, en fonction de certaines notes supplémentaires plus ou moins complètes ou des dossiers explicatifs à la fin de l'œuvre qui peuvent apporter des pistes de lecture. C'est le cas par exemple de David qui aime se servir du contenu spécifique d'une édition pour constituer ses cours :

Personnellement ? Alors, moi j'utilise parfois, j'utilise beaucoup la collection Fernand Nathan que je trouve absolument excellente je m'en inspire, parfois ça me donne des idées de textes ou ça me permet de me re souvenir de textes que j'avais peut-être déjà traités et puis que j'avais oubliés. Et heu... voilà donc moi ma source principale c'est ça, en termes de manuels.

En revanche, on trouve des manuels méthodologiques qui concernent principalement l'exercice de dissertation, présentés sous forme de « brochures de dissertation ». A nouveau, bien que ces dernières sont également facultatives, elles restent d'actualité et sont fréquemment employées par les enseignant.e.s puisqu'elles offrent des outils méthodologiques clairs et précis ainsi que des idées de sujets de dissertation (des citations). Malgré cette ressource, c'est à l'enseignant.e d'orienter son programme comme il l'entend (et toujours en répondant aux attentes du plan d'études). Le corps enseignant s'accorde sur le fait que l'élément central de la discipline du français se base sur le texte en tant que tel. Les documentations qui peuvent offrir des pistes de lecture sont bien évidemment les bienvenues, mais elles ne sont pas obligatoires. Robert illustre ce point en affirmant :

On a les brochures de dissertation [qui] offrent je dirais un appui (...) mais il y a beaucoup de choses qu'on élabore soi-même (...). C'est d'abord le texte qui est la base même de l'enseignement et puis après, à partir de là, on regarde comment on peut aborder... Je dirais qu'il y a toujours une finalité (...).

Ainsi, à Genève dans le secondaire II, les enseignant.e.s de français sont très libres de manier leur documentation pour construire leur programme, c'est pour cette raison qu'il arrive qu'ils/elles se les partagent : « Des fois on s'aide entre collègues, on se passe des notes » (Carole). Il est à noter que la circulation de ces documents n'est pas systématique puisqu'elle dépend du bon vouloir de chacun. Par exemple, en tant que jeune enseignante, Alice apprécie à l'instar de ses collègues la liberté de marge de manœuvre, néanmoins elle témoigne que par moments elle se sent perdue :

J'ai plus ce sentiment : Toi tu débarques en tant que jeune enseignante, eux ils [les enseignants] savent très bien où aller et puis tu fais un peu ta place, ton petit chemin comme tu peux mais... c'est un peu ce sentiment de chasse gardée, « Ah moi j'ai mon programme », « Ah oui oui j'étudie ça mais je vais pas trop partager... » (...). C'est totalement individualisé et c'est comme si j'arrivais et puis heu... « Oh la petite jeune, c'est bon elle sait très bien où aller, elle sait très bien quoi faire, on lui fait confiance, mais surtout on va pas trop l'aider ». Donc c'est vrai qu'il y a pas trop cette aiguillage... qui laisse en même temps beaucoup de liberté...

L'avis à propos des manuels est donc plutôt partagé : alors que son utilisation permet d'orienter l'élaboration des enseignements, elle peut aussi entraver quelque peu la liberté, tant appréciée, des enseignant.e.s, comme c'est le cas de Patricia :

Je pense que le manuel il a...ça dépend aussi beaucoup du rapport intime qu'on a en tant que personne aux dogmes et à la doctrine. Il y a dans le manuel quelque chose d'un peu dogmatique qui moi me dérange, comme le dogme me dérange dans ma vie personnelle. Donc moi c'est plutôt des choses à l'écart de quoi j'ai tendance à me tenir, j'aime pas cette façon qu'on les manuels de présenter les choses comme si elles étaient inscrites dans le marbre.

Il est vrai que cette liberté didactique procure une grande source d'enrichissement personnelle et professionnelle aux enseignant.e.s or, cette large marge de manœuvre n'est pas sans conséquence puisqu'elle demande beaucoup de temps pour réfléchir au matériau et pour le construire. En effet, Carole dit que les enseignant.e.s de français ne « [sont] pas du tout obligés de faire selon un protocole qui aurait été établi à l'avance. En revanche, ça prend pas mal de temps parce qu'il faut chercher un peu partout ». Il est intéressant de relever que la seule utilisation d'un manuel de la part de Patricia est lorsqu'elle consacre un cours sur le genre et la littérature :

J'utilise aucun manuel en fait, ce que je fais par contre c'est qu'à l'occasion d'une séquence sur les écrivaines ou la présence des femmes en littérature, j'en prends plusieurs et on fait cette étude en classe qui est en fait un constat où on compte, où on observe les représentations iconographiques, où on observe les éléments biographiques retenus qui sont presque toujours (*rites*) en lien avec leur mari, leurs fils ou que sais-je. Ça on fait. Mais sinon il n'y a pas de manuel.

Les choix des sujets que Patricia décide d'amener tendent souvent à la question du genre car elle « est co-dépendante de [son] histoire personnelle et de la façon dont [elle] découvre les choses par [sa] volonté, et probablement très peu, sinon trop peu, par des impulsions qui pourraient être académiques ou institutionnelles ». Ainsi, ces réflexions sont « auto-stimulée[s] par les enseignants sensibilisés eux-mêmes ». Mais avant d'approfondir les stimulations qui poussent les enseignant.e.s à présenter de tels sujets, il est essentiel de voir comment et sur la base de quels critères, ils/elles établissent leur programme de manière générale.

La décision « personnelle » du choix du corpus

Nous l'avons déjà examiné, le plan d'études (voir annexe 1) et le programme (voir annexe 2) du Collège de Genève (édités par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) présentent les exigences à respecter concernant les objectifs à atteindre, tout au long du parcours de la maturité gymnasiale. Les enseignant.e.s conscient.e.s des sujets qui doivent être obligatoirement étudiés, bénéficient néanmoins d'une grande liberté sur leur façon de procéder à leur enseignement et sur le choix de leur corpus (qui devra bien sûr répondre aux attentes du plan d'études et du programme). A l'unanimité, les enquêté.e.s expliquent que les seules contraintes par rapport au programme (général) imposé est : un respect chronologique des siècles par degré et un minimum d'œuvres à lire : « le corpus est libre donc on peut étudier les auteurs que l'on souhaite, mais en revanche ce qui compte, on doit suivre l'évolution chronologique » (Alice). Patricia précise : « On commence par le Moyen Age et XVI, en 2^{ème} c'est XVI^{ème} et XVII^{ème} en 3^{ème} XVIII^{ème} et XIX^{ème} jusqu'au réalisme, naturalisme, et puis matu c'est fin du XIX^{ème} avec le symbolisme et puis après c'est le XX^{ème} et XXI^{ème} ». En outre, il faut ajouter que dès la 3^{ème} et 4^{ème} année, les enseignant.e.s sont soumis.es à quelques contraintes supplémentaires : « On a une marge de manœuvre qui diminue au fur et à mesure qu'on se rapproche de la maturité » (David). En plus de l'obligation du programme de devoir étudier au moins un.e auteur.e suisse romand.e, pour des raisons pratiques, les enseignant.e.s s'accordent sur une ou deux lecture(s) commune(s) pour la maturité : « On se met d'accord pour qu'on ait un tronc commun en 3^{ème} année » (Carole). Laura précise :

C'est de façon à ce que pour la matu, parce qu'on garde les mêmes élèves deux ans, on ait des sujets communs. Donc là, ce qui a été choisi c'était Baudelaire et des pièces de théâtre de Marivaux. On pouvait choisir les pièces de théâtre, mais il fallait que ce soit du Marivaux. Donc il y a quand même des contraintes à l'interne (...).

Cet accord se réalise à l'interne de chaque établissement et idéalement, il est souhaité que le choix des lectures communes pour la maturité se rapporte à des œuvres connues par les enseignant.e.s en question :

Par exemple si vous prenez un livre totalement inconnu mais qui vous plaît, les collègues vont un peu faire la grimace parce qu'ils vont devoir le lire si (*rires*) s'ils sont jurés à l'examen, il y a des phénomènes de ce genre. Mais on a quand même pas mal de liberté en fait. (David)

Isabelle, qui est très engagée dans la cause de l'enseignement des auteures femmes, se voit plus embêtée à ce niveau car leurs œuvres sont généralement beaucoup moins lues étant donné qu'elles s'éloignent de la tradition littéraire canonique :

Et ça [la lecture d'œuvres communes] par contre c'est vrai que c'est embêtant parce que si on fait trop d'auteurs que nos collègues connaissent pas bah alors on leur... entre guillemets "fait un sale coup" si jamais elles récupèrent nos élèves parce que ça veut dire qu'elles doivent se mettre à jour et c'est pas forcément apprécié ouais...

En bref, les obligations relatives au programme restent moindres. Il est cependant important de respecter les indications chronologiques, par exemple, afin d'« éviter [qu'un enseignant] se mette à lire Baudelaire en 1^{ère} et puis qu'ensuite ça pose un problème en 4^{ème}. C'est valable aussi pour les grands mouvements qu'on évite de faire découvrir prématurément et puis qu'on se les laisse un peu pour la suite » (Patricia). Comme il a été mentionné, quelques contraintes peuvent s'ajouter à l'interne des établissements. Il peut s'agir de « mini règles » qui ne sont pas forcément impératives mais qui sont fortement encouragées comme le témoigne Sébastien :

Il y a pas d'indication sur le fait qu'il faudrait lire des femmes ou pas, etc. Mais implicitement, ici [au Collège Voltaire] (...) on demande quand même que pour la matu, donc en 4^{ème} année, il y ait un auteur romand certes, mais aussi une femme. C'est ce qu'on se fixe. Donc au minimum hein.

En outre, on peut évoquer quelques contraintes qui concernent principalement des suggestions quant au choix d'auteurs sous forme de liste de lecture. C'est le cas par exemple au Collège De Saussure et au Collège Voltaire. Laura explique

A l'interne de l'établissement auquel je suis rattachée [Collège de Saussure], il y a une liste de lecture par degré. Donc j'ai quand même un canevas, un carcan mais après je reste assez libre dans le choix des œuvres qui y figurent parce qu'il est quand même assez dense.

Sébastien, lui, partage le fait que chaque année, les collègues de son établissement (Collège Voltaire) se réunissent et proposent leur propre liste en y indiquant quelles œuvres ont bien fonctionné, ou pas, auprès de leurs élèves. Après tout, il existe une contrainte plus implicite qui doit être prise en compte par les enseignant.e.s, à savoir l'appréciation du public : « c'est-à-dire que notre intérêt pourrait être de peut-être faire lire des auteures, plus d'auteurs. Mais après, notre intérêt c'est aussi de faire susciter le plaisir chez les lecteurs donc... il faut qu'on arrive à trouver les deux » (Sébastien). En effet, le poids de l'importance des élèves est un élément à

devoir prendre en considération. Le rôle de la discipline du français, en lien avec la littérature, peut faire découvrir des textes aux élèves et les toucher profondément sur certains aspects sociaux. Les choix de lectures du corps enseignant, en plus de leur pouvoir institutionnel, participent à la transmission de valeurs et d'idées, qui façonnent – d'une certaine manière – l'identité des élèves : « Je pense qu'il y a cette exemplarité, ce mimétisme (...) » (Alice). Della Vecchia, Fidecaro et Foehr (2013) confirment cette aspiration à l'identification comme éducatrice d'un aspect de notre identité et de notre perception :

En nous montrant sur quelles destinées on peut pleurer et à quels héros ou héroïnes il est désirable de s'identifier, en érigeant certains récits en mythes atemporels, la littérature construit (à côté d'autres média) nos références culturelles et influence en profondeur notre personnalité et notre perception du monde.

Les enquêtés ont affirmé qu'actuellement, ils/elles observent que la majorité des élèves est relativement intéressée par les questions de genre : « la tendance majoritaire est plutôt d'adhérer à une réflexion sur le sujet » (Sébastien). Par exemple, David et Robert me partagent tout deux une expérience similaire avec des suivis de travaux de maturité. Ils ont été frappés de voir que plusieurs élèves filles éprouaient une envie d'écrire une nouvelle. David souligne que généralement le désir de rédiger ce projet s'accompagne fréquemment de revendications féministes :

Il y a souvent une sorte d'angoisse, chez ces élèves, ça m'a frappé, de vouloir écrire un texte : féminin, féministe, qui parle des femmes, qui milite pour... Et puis moi je leur dit : « Mais oui pourquoi pas, mais vous pouvez aussi m'écrire un détournement d'avion si vous voulez ça me va aussi » (*rires*), mais il y a comme une sorte de devoir comme ça, comme si les femmes se sentaient en responsabilité de faire des trucs pour la cause et pis, j'ai rien contre mais pourquoi ? vous écrivez sur ce qui vous intéresse, vous êtes pas obligées d'écrire un texte militant ou un texte...

Victor aussi remarque qu'il s'agit d'un intérêt qui provient principalement des filles. Lorsqu'il demande aux élèves d'écrire des textes, il constate que la tendance des élèves filles est de produire « des textes proto-féministes, c'est-à-dire qu'on voit qu'il a ces intentions ». La sensibilité et la curiosité envers les thématiques de genre paraissent donc être bel et bien présentes chez les étudiants, et notamment les étudiantes. Outre les restrictions qui ont été citées, la liberté dans le choix du corpus reste pratiquement « totale », comme l'ont conclu plusieurs enquêtés. L'unanimité est d'accord pour dire que la grande richesse et chance du métier de professeur de français (de littérature) est justement cette liberté : « on tient beaucoup à notre liberté académique » (Marie) et la diversité des possibilités :

C'est ça qui est bien en français moi je trouve, pour le moment encore on est assez libre, en fonction de nos goûts et... alors ça va avec les dérives évidemment, si quelqu'un par exemple ne lit pas du tout, s'intéresse peu... il va rester toujours un peu sur les mêmes œuvres... Mais si on est intéressé et on se renouvelle, alors on peut vraiment faire beaucoup de choses. (Carole)

Ceci étant, il est plutôt difficile pour un.e enseignant.e de français du secondaire de s'ennuyer lors de l'élaboration de nouveaux cours puisqu'il existe l'opportunité de se « renouveler » comme l'indique Carole. En revanche, ce travail implique aussi la grande contrainte du temps :

Et puis quand on fait des ouvrages nouveaux (...) c'est vraiment beaucoup de boulot quoi ! Après une fois que les cours sont prêts, bon moi j'aime bien me renouveler, mais je ne renouvelle jamais plus que 1/3 disons... Par année je me dis bah voilà ça fait 1/3 de nouveau et puis les 2/3 j'utilise ce que j'ai déjà fait, je rentabilise un peu et puis comme ça au bout d'un moment tout se renouvelle mais... on va pas tout refaire chaque fois, c'est vrai que c'est un boulot de fou ! (Carole)

En résumé, sur cette base de flexibilité institutionnelle et tout en gardant à l'esprit le niveau des classes, les enseignant.e.s établissent leur programme en fonction de leurs affinités textuelles ou de leurs intérêts. Ainsi, imaginer l'arrivée de potentielles impositions pourrait donc venir contrarier la majorité des enseignant.e.s. Même Victor qui s'apprête à obtenir son diplôme pédagogique déclare : « Je voudrais pas qu'on impose à tous les enseignants du canton "faut faire tel auteur, tel auteur" parce que c'est aussi le rapport qu'on a au texte et cette liberté que je trouve intéressant ». Lors des entretiens – à l'exception de Patricia, Isabelle et Sébastien qui tentent d'inclure la question du genre systématiquement dans leurs cours, notamment en étudiant des femmes auteures – les enquêté.e.s affirment que le genre se place relativement en second plan, ou alors il est abordé s'il apparaît de manière explicite et/ou inévitable : « Pour moi, c'est d'abord le texte qui compte, est-ce que la question du genre apparaît dans le texte, si oui alors à ce moment-là je vais la traiter, mais je vais pas prendre la thématique d'abord » (Marie).

Penser et analyser le genre en littérature

Bien que l'enseignement des femmes auteures soit le sujet principal de ce travail, il est aussi naturel de revenir brièvement sur une question plus large et indissociable, celle de la perspective de genre dans l'enseignement de la littérature. Le thème du genre conduit à une réflexivité dans la manière de concevoir le monde et donc, ce que certains individus considèrent comme des convictions, peuvent en réalité se voir bouleversées par des doutes. Repenser des

certitudes mène à des interrogations parfois dérangeantes, car elles troublent nos *habitus*. Pour rappel, *l'habitus* est un concept sociologique qui détient un rôle central dans la théorisation de Pierre Bourdieu des pratiques sociales. *L'habitus* fait référence à un ensemble de goûts et d'aptitudes qu'un individu acquiert au cours de sa vie. Il est produit par le conditionnement social et se traduit par des styles de vie et par des jugements. Ainsi, il guide nos comportements (Golsorkhi & Huault, 2006 : 19). Dans le cadre de ce travail qui interroge les pratiques des enseignant.e.s, il a été fondamental de consacrer une section spécifique à l'aspect réflexif de leurs méthodes (voir « La réflexivité des pratiques ») en lien avec le genre et la fonction pédagogique de la littérature. Ainsi, le thème du genre, souvent perçu comme « une nouveauté », voire un « effet de mode », interroge l'ordre social sexué et provoque des remises en question individuelles qui peuvent être déstabilisantes et susciter de plus ou moins fortes résistances, ou même conduire à un certain déni dans la manière de reconsidérer un héritage social et politique acquis et admis (Petrovic, 2013). Victor avoue que le genre n'est pas un élément qu'il prend en compte lorsqu'il analyse un texte :

Alors honnêtement je suis pas sûr que je le ferais, (...) c'est pas un angle qui m'intéresse, c'est-à-dire que je vais pas dire "écoutez, on va voir Balzac selon l'angle de son rapport aux femmes", c'est pas un truc qui me parle.

Il faut d'abord mentionner que pour la plupart des enquêté.e.s, il est clair que si de telles thématiques apparaissent explicitement dans leur corpus, il est alors inévitable qu'elles soient traitées et commentées. Cependant, la majorité s'accorde sur le fait qu'elles ne constituent pas un « apriori » (tel est le mot utilisé par les enquêté.e.s). En ce qui concerne les plus grand.e.s partisan.e.s de l'inclusion de la perspective de genre au sein de l'enseignement de la littérature, il est pertinent d'observer par quels moyens ces derniers/dernières construisent leurs séquences dédiées à ces questions. Les possibilités peuvent être très diverses et variées ; le genre peut se voir par exemple à travers des œuvres, des personnages, l'exercice de commentaire composé ou de dissertation et bien d'autres. Par ailleurs, comme l'affirme Patricia, on peut imaginer « un milliard d'idées à avoir sur la façon dont on peut faire réfléchir le genre en lien avec les genres littéraires ». Pour évoquer quelques exemples tirés de l'échantillon des enquêté.e.s, on peut présenter le cas de Marie, qui s'était penchée, il y a quelques années, sur la « question du genre de l'écriture ». Par l'exercice argumentatif, elle voulait étudier avec ses élèves s'il était possible de repérer dans l'écriture, la présence d'une variation esthétique et stylistique en fonction du genre de l'auteur.e

Je me souviens que dans ce cadre-là, on avait travaillé sur des textes anonymisés et je leur avais demandé si à leur avis, il y avait moyen de savoir si c'était un homme ou une femme qui avait écrit le texte... et je crois que c'est la seule chose que je me souviens d'avoir travaillé spécifiquement en relation avec cette question-là.

Elle reconnaît (« pour être franche ») que « cet exercice n'avait pas abouti à grand chose parce qu'on s'était rendu compte qu'on arrivait pas forcément à savoir (*rires*) si c'était un homme ou une femme (*rires*) ». Quant à Sébastien, particulièrement engagé dans les thèmes liés au genre, il explique que lorsqu'il y a eu la mobilisation féministe le 14 juin 2019, il a décidé de consacrer toute une année d'enseignement par le biais d'un fil rouge sur « la représentation de la femme dans la littérature », mais il accentue le fait qu'il s'agissait d'« initiatives personnelles ». En guise d'illustration, il avait fait réfléchir ses élèves sur « le sens de l'héroïne tragique » en comparant Phèdre et Andromaque qui « sont deux profils complètement différents de personnages féminins » ou alors, sur l'écriture des précieuses au XVII^{ème} siècle lorsqu'il a travaillé sur *la Princesse de Clèves* de Madame de La Fayette. En bref, le genre peut aussi tout à fait être pensé et inclus dans des œuvres indépendamment de l'identité sexuelle de l'individu qui les écrit. Autrement dit, si certain.e.s de nos enquêté.s n'ont pas pour habitude de faire lire des textes écrits par des auteures femmes, il leur arrive d'inclure une perspective de genre à travers leurs cours. On peut rajouter comme dernier exemple celui de Laura, qui n'a pas fait lire cette année des œuvres de femmes, cependant, elle a tenu à aborder le genre au sein d'un des exercices fondamentaux du collège : la dissertation. Cette possibilité stratégique est un moyen pratique qui engage la réflexion et l'argumentation autour des enjeux de genre. Elle explique qu'avec ses classes, tout le monde s'est interrogé sur la question de la morale des amants dans le roman *Manon Lescaut* de l'abbé Prévost :

Le sujet de dissertation que j'avais donné à mes élèves justement c'était, c'est Montesquieu en fait qui donnait son avis sur les personnages et qui disait que... « le personnage masculin est un fripon, un voyou, alors que Manon est une catin (...). Si j'ai choisi ce sujet c'est justement pour comparer le traitement des personnages et ce qui est intéressant d'ailleurs dans ce livre c'est que l'auteur nous fait percevoir. (Laura)

Dans l'entretien avec Laura, elle conclut de manière convaincue que la question du genre de l'auteur n'est pas primordiale, mais qu'il s'agit plus de l'entrevoir « en termes de contenu et de thématiques (...) en présentant des personnages féminins, par exemple ». Ainsi, si les pratiques concernant l'étude spécifique du genre à travers la littérature restent minoritaires, ou encore

très timides, c'est aussi car les enseignant.e.s demeurent perplexes quant à l'intérêt réel de faire figurer une telle approche dans leurs cours et méthodes d'analyse. Comme nous allons l'observer à présent, il semblerait que cette incertitude soit générée par l'évaluation de conséquences, qui pourraient être engendrées par le choix d'inclure une perspective genrée.

Risques et conséquences

Il est évident que d'offrir une telle approche aux élèves alimente un regard critique sur la manière de saisir la littérature. Toutefois, entamer cette entreprise implique également quelques obstacles non négligeables. Ici, on examinera en quoi l'insertion des thématiques de genre, toujours comprises dans un sens plus large et non spécifiquement lié au statut de la femme écrivain, peut engendrer quelques réticences de la part du corps enseignant. Souvenons-nous que le genre est avant tout un concept sociologique qui a pour but de mettre en relief les rapports sociaux de sexe en analysant les rôles et les relations entre les individus. Penser au genre, c'est interroger la hiérarchisation socialement construite par ces rapports de sexe et de pouvoir, qui ont pour conséquence de produire des inégalités. Ainsi, si la perspective de genre se révèle être si importante, c'est parce qu'elle a pour but de promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes. Elle peut alors se retrouver à plusieurs niveaux et s'appliquer dans de nombreux domaines, notamment et surtout en littérature. Un des enquêté.e.s, Robert, vient appuyer cette idée par les propos qu'il exprime lors de son entretien :

Pour moi, la littérature est un puissant levier pour interroger les rapports entre les personnages et puis précisément la place de la femme. Donc... je dirais que je me suis approprié sur le tas cette question-là, plus qu'on nous l'a enseignée.

En effet, la littérature représente un instrument considérable de reproduction des valeurs culturelles puisqu'elle véhicule des représentations – souvent marquées par des rapports inégalitaires – des identités et rôles des hommes et des femmes au sein de la société (Della Vecchia, Fidecaro & Foehr, 2013). Ces représentations dépeintes dans les œuvres sont ainsi implicitement légitimées par leur valeur et reconnaissance littéraires (Ibid). David, également sensible au genre, fait partie de la commission égalité du secondaire II destinée à promouvoir l'égalité hommes-femmes et l'égalité de genre. Il approuve, après un long silence, que « d'un point de vue politique, [enseigner de la littérature féminine] est très important » or, « d'un point de vue littéraire ça [lui] est égal ». Il poursuit en développant que le sexe de l'auteur d'un texte lui importe peu, ce quoi il se penche c'est le résultat de cette production littéraire :

Je porte pas forcément l'attention dans cette perspective sur les choix des auteurs, mais sur la manière d'aborder un texte et très souvent j'ai un petit *warning* qui s'allume et qui me dit « Là sur ce passage tu pourrais quand même dire quelque chose sur la question homme-femme ». (*Silence*) Avec évidemment, sans vouloir forcer – c'est comme tous les instruments de l'analyse de texte, faut jamais forcer mais il y a dans certains textes... ça saute tellement aux yeux que voilà quoi, enfin... on est presque obligé d'en parler. (David)

Certes, certains textes datent d'époques éloignées et reflètent des idéologies et des mœurs complètement différentes qu'il faut veiller à replacer dans leur contexte initial. Cependant, ne pas commenter les inégalités, contribue à les normaliser en les présentant comme acceptables (Della Vecchia, Fidecaro & Foehr, 2013). Même si une approche systématique de la sensibilisation au genre dans la littérature est discutable car elle éloigne aussi plusieurs possibilités de lecture et d'analyse, il paraît nécessaire de ne pas négliger cette question pour autant. En plus des enjeux proprement littéraires et esthétiques que peut offrir un texte, la dimension politique et sociale est aussi fondamentale. Tout comme il viendrait à l'esprit de commenter des inégalités de classes sociales, pourquoi ne serait-il pas moins important d'examiner aussi les rapports inégaux entre les sexes ? Au fil des entretiens, j'ai pu constater que les réticences des enseignant.e.s semblent se manifester à travers une crainte, d'une part envers eux/elles-mêmes²³, d'autre part envers une « mauvaise » réception de leur public (des élèves). En effet, rappelons que la tranche d'âge des élèves du secondaire II se situe environ entre 15 et 19 ans et que le facteur de l'âge est décisif pour l'entendement. L'évolution dans l'âge amène à une acquisition de maturité, qu'il faut souvent aussi prendre en compte au moment d'aborder des questions de genre. La plupart des élèves sont encore jeunes et abandonnent progressivement leur phase d'adolescence pour entrer dans l'âge adulte. La première année de collège est bien connue pour être une année compliquée car elle est charnière. Les élèves passent de l'école obligatoire au post obligatoire et les attentes scolaires s'accroissent et s'accroissent considérablement. Ainsi, les étudiant.e.s peuvent rencontrer des difficultés dans l'assimilation des connaissances scolaires, en plus du risque de surcharge de travail d'un point de vue quantitatif. Il ne faut pas oublier que le temps limité de l'année scolaire constitue un autre obstacle et les connaissances de bases qui se réfèrent à la théorie et à la méthodologie

²³ Les thématiques de genre peuvent parfois être des sujets sensibles à aborder puisqu'ils peuvent contenir de forts enjeux politiques, sources de polémiques. Par conséquent, parler de genre entraîne une grande réserve et prudence de la part du corps enseignant. Les enseignant.e.s sont souvent amené.e.s à se présenter le plus objectivement possible, ce qui les engage à tenir leurs positions politiques à l'écart.

(comme les outils d'analyse de texte ou de dissertation, les notions de narratologie, etc.) doivent être absolument acquises et testées. Les enquêtés sont conscient.e.s de cet aspect et relèvent :

Mais oui je pense que c'est possible [d'analyser la représentation des femmes dans le théâtre], mais ça charge encore la barque des élèves... c'est parfois lourd d'enseigner ces textes-là [du théâtre classique]. (Isabelle)

En même temps, je vais vous dire un truc, ils [les élèves] sont tellement écrasés par le boulot qu'on leur demande, par les textes qu'on leur fait lire... c'est souvent difficile pour eux hein... J'ai pas l'impression qu'ils ont encore l'énergie de se battre pour des choses comme ça [les thématiques de genre]. (Marie)

Mais j'essaye... (...) mais ils [les élèves] ont pas encore les outils pour je pense vraiment travailler spécifiquement le genre dans une œuvre... Vous savez, ils savent même pas travailler une œuvre quand ils arrivent [au collège] (...) mais la question est abordée. (Sébastien)

Patricia tente d'expliquer la complexité que pose ce problème de l'absence d'une réflexion genrée dans l'enseignement de la littérature par des raisons qu'elle juge à la fois « vraies » et à la fois « fausses » :

La première c'est [qu'] il y a quand même des nécessités académiques qui prédominent (...) et ceci avec 4 heures seulement par semaine (...). Donc ça c'est une raison qui pourrait apparaître comme fausse raison derrière laquelle on se cache mais c'est quand même une vraie raison surtout en 3 et 4^e où en fait on a très peu d'espace et où le temps court.

Patricia est passablement militante et elle essaye d'appliquer les thématiques de genre, non pas comme « un fil conducteur » (qu'elle estime « contreproductif ») à travers les œuvres, mais plutôt en les mettant en relief dans le cadre de séquences spécifiques. De tout évidence, l'élaboration et les choix d'un corpus littéraire doivent être avant tout réfléchis en fonction de la réception des destinataires :

On est toujours en train de repenser l'objet (...) moi je parle toujours de mise en scène du savoir... on doit toujours l'adapter d'abord au public (...). L'enseignement n'est jamais une science exacte avec une procédure qu'on doit répéter, au contraire même, je crois vraiment que la prise en compte de l'élève est très importante. (Robert)

De plus, si des sujets à propos de l'identité de genre peuvent interpeller les élèves, ils peuvent aussi parfois les gêner. Il ne faut pas oublier que leur âge est en lien avec la découverte de la sexualité :

Donc là il y a aussi une difficulté parce que ça s'ajoute pour les ados à toutes les questions de la découverte de la sexualité, de leur sexualité, de leur genre, de toutes les questions qu'ils se posent, avec des discours. (David)

Il y a des élèves qui viennent me voir en me disant [que] ce qui les préoccupe c'est aussi la question de l'homosexualité. (Marie)

Même si les questions relatives à la sexualité se sont largement démocratisées, la pudeur tantôt de l'enseignant.e, tantôt de l'élève peut encore les considérer comme délicates à aborder. Alors, la réserve de l'enseignant.e se manifeste davantage sur un plan personnel que purement littéraire. David convoque la nécessité de toujours faire attention à ce que l'enseignant.e dit en classe surtout lorsqu'il/elle fait allusion à des thématiques de genre. En effet, l'intention à privilégier est d'éviter que ces propos soient mal interprétés, qu'ils heurtent ou embarrassent les élèves : « Il y a clairement des passages dans certains textes que vous n'osez pas aborder en classe. Parce que vous abordez des thématiques qui sont trop intimes pour les élèves. Donc c'est un petit peu un jeu d'équilibre finalement » (David). Par conséquent, aborder le genre sans connaissances solides au préalable, peut représenter un véritable défi pour les enseignant.e.s, et serait une cause de dissuasion d'inclure une telle perspective dans leur enseignement de la littérature. Quelques enquêté.e.s admettent que la réception peut inquiéter car elle s'avère être instable et partagée. Patricia explique :

La réception est très variable : elle est parfois enthousiasmée, parfois fantastique , parfois cataclysmique et affreuse...Elle génère en tout cas des moments très intenses d'enseignement et assez difficiles à organiser, il faut être prêt et énergique à mener ces leçons, faut être aussi très documentés, faut avoir fait un travail immense de lectures, faut engranger énormément d'informations aussi pour être prêt à offrir un espace de débat qui soit sécuritaire pour chacun, qui laisse la possibilité à chacun d'exprimer son avis, qu'il soit en accord avec le notre ou pas.

L'appréhension d'introduire des questions de genre a aussi été ressentie comme un risque enclin aux polémiques. Aussi, la notion de « débat » est largement ressortie à travers les entretiens. Ainsi, le risque d'évoquer des enjeux politiques semble entraîner quelques étincelles, d'où la réserve de certain.e.s enseignant.e.s : « J'aurais quand même peur d'aller trop sur le terrain

politique » (Victor). Bien que les débats représentent une activité intéressante et réflexive, ils peuvent également susciter des réactions plus violentes. Au moment d'aborder cette question sujette aux controverses, le verbe « falloir » a été récurrent dans tous les discours des enquêtés.e.s. De par cette emphase, on en déduit donc la nécessité absolue des précautions à devoir adopter avec de telles discussions : « Il faut être extrêmement prudent quand on lance ce genre de débat dans les classes parce qu'on a inévitablement à faire à des jeunes femmes qui sont très engagées dans la cause des femmes » (Robert). L'entretien de Patricia a été très riche au sujet du thème de la polémique. En effet, l'enseignante, très animée depuis de nombreuses années par des questions de genre, a été marquée par les comportements de ses étudiant.e.s lors de certaines activités thématiques. Elle explique qu'il y a 5 ou 6 ans, avec 3 collègues également sensibilisées à ces questions, elles ont créé un programme de 3^{ème} année exclusivement sur « la question des écrivaines » :

On a fait le test sur une année pour voir un peu comment ça allait réagir, comment ça se passait que de lire QUE des auteurs femmes ou des œuvres qui font réfléchir à la question des auteurs femmes, ou des œuvres qui mettent en avant des personnages féminins comme des héroïnes, par exemple (...) c'était une année foisonnante sur cette question, ils ont produit une exposition enfin bon... Mais les réactions ont été vraiment vraiment dures. C'était très très dur (*rires*)... (...). Ça a introduit... une tension, une agressivité... Ça a polarisé aussi des opinions qui en 3^e année se forment hein, je pense que c'est un truc à faire en 1^{ère}.

Elle conclut que ça été « une année très difficile », tout en accentuant l'adverbe « très ». L'agitation que ces controverses ont provoquée ont eu un puissant impact sur « l'atmosphère générale » et sur « le cours ». L'émotion avec laquelle s'exprimait Patricia quand elle me partageait son témoignage traduisait la forte expérience vécue. Bien que cette année ait été « hyper intéressante sur le plan personnel, sur le plan de l'enseignement et sur le plan de la richesse », Patricia s'est montrée catégorique sur le fait qu'elle ne la répéterait plus. Elle déclare : « on en est pas sortis tout à fait indemnes quoi... ». La violence occasionnée s'est non seulement manifestée verbalement, mais aussi physiquement par du vandalisme. L'enseignante explique qu'après avoir organisé une exposition d'affiches sur les femmes en littérature dans le hall du collège, il n'y a pas eu un matin où « les affiches n'ont pas été soit déchirées, soit abîmées, soit taguées ». Son indignation est exclamée par un léger haussement de voix et par la répétition de l'adjectif « hallucinant ». Elle partage un autre événement du même style qui avait été mis sur pied avec le groupe égalité, groupe dont elle était membre depuis 10 ans et qu'elle a quitté cette année :

On avait un panneau d'affichage d'informations qui était séparé en 3 colonnes en gros : les femmes, les gays et puis racisme. Et tous les matins, absolument tous les matins, 100% des matins le panneau était soit retourné, pour l'invisibiliser quoi, donc les informations n'étaient pas accessibles, soit tout avait disparu, tout était déchiré, tout était envolé.

Le rire nerveux de Patricia vient illustrer sa conclusion qui aboutit sur « la nécessité absolue de faire ce genre d'activités (...) et en même temps montre aussi leurs limites ». Ainsi, ce récit nous montre l'ambivalence des risques d'aborder des questions de genre, d'un point de vue littéraire notamment. Les enseignant.e.s peuvent faire face à des réactions inattendues auprès des élèves et même parfois, de parents : « qui écrivent des courriers pour faire savoir qu'on est des ayatollahs du genre et qu'on essaye de diffuser ce genre de « théories », qui est le mot employé alors à ces occasions » (Patricia). Les faits racontés par Patricia constituent un bon exemple de risques auxquels les enseignant.e.s peuvent être confronté.e.s, d'où le regroupement d'une même conclusion, à savoir l'importance de la retenue : « Il faut être extrêmement prudent (...) Moi j'essaye très peu de m'impliquer finalement » (Robert). Ainsi, les opinions des enquêté.e.s se rejoignent sur la distance à maintenir entre leur positionnement et l'avis des élèves : « C'est délicat étant donné que moi-même je suis une femme, j'ai pas forcément envie d'avoir l'air de militer (...) je pense que c'est pas forcément bien vu. Mais je pense que c'est important de sensibiliser sans non plus trop marquer mon point de vue » (Laura). Malgré l'existence de contraintes et de risques, il semble tout de même nécessaire d'attirer l'attention sur ces problématiques de genre. De plus, l'âge des élèves au collège ne représente pas seulement une limite, puisqu'il peut être aussi perçu comme un avantage. Comme l'exprime Patricia, il s'agit d'un « âge crucial où à la fois tout se fixe et tout est encore malléable ». Par ailleurs, elle mentionne que l'enseignant.e doit non seulement émettre une réserve, mais aussi se préparer, intellectuellement pour fournir des connaissances de qualité, et psychologiquement pour encaisser des réactions imprévisibles. Il faudrait alors encourager la formation à de telles connaissances et réfléchir aux méthodes de leur transmission. En outre, l'incitation à contrer des réactions conflictuelles doit être appuyée par le soutien de la direction de l'établissement ou même du DIP qui jouent un rôle indispensable. Ainsi, en tâchant de toujours manier avec précautions la bonne signification et transmission des concepts liés au genre, l'enseignement de la littérature depuis cette approche ne peut que conduire les élèves à « acquérir une culture littéraire diversifiée et critique, [et] élargir [leur] champ d'imagination » (Della Vecchia, Fidecaro et Foehr, 2013).

Enseigner des femmes auteures : le débat institutionnel

Nous l'avons vu dans la première partie du travail ; si les femmes ont été méconnues ou oubliées de l'histoire littéraire, il est difficile de faire marche arrière en reprenant l'histoire depuis zéro. Grâce à des auteures et chercheuses comme notamment Christine Planté ou Martine Reid, il est enfin possible d'avoir des explications et des précisions sur cette absence féminine dans la littérature. Néanmoins, ces séquelles se répercutent également et surtout au sein de la scolarité. La fonction pédagogique de la littérature n'inclut pas réellement l'étude des femmes de lettres et ce, malgré que les enseignant.e.s soient conscients que l'histoire littéraire n'a pas mis en lumière les femmes de lettres. En effet, comme l'affirme Reid

Les mécanismes de reproduction culturelle ainsi mobilisés, des générations d'élèves et d'étudiants accèdent encore à la culture littéraire à travers un *corpus* qui compte un très petit nombre d'ouvrages écrits par des femmes et par une histoire littéraire (2011 : 147).

Enfin, la question enclenche le débat apparaît : faut-il inclure obligatoirement la lecture d'œuvres de femmes auteures ? L'avis des enquêté.e.s reste mitigé. Parmi les 10 enquêté.e.s, six personnes attribuent la note maximale (qui est de 7), trois autres votent pour 4 (en se revendiquant neutres) et un seul répond 2, à ma question : « Sur une échelle de 1 (pas du tout) à 7 (extrêmement) à quel point pensez-vous qu'il est important d'enseigner aussi les canons littéraires féminins au Collège ? » (voir annexe 3). En effet, il a été essentiel de s'interroger sur leurs pratiques d'enseignement de la littérature en lien avec le genre. Lorsque j'ai demandé à chaque enquêté s'il/elle avait lu cette année scolaire 2020-2021 une œuvre écrite par une femme j'ai pu récolter six « oui »²⁴ contre quatre « non »²⁵. Globalement, les réponses ont dépendu du programme en lien avec le degré des élèves (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} ou 4^{ème} années) selon quoi, il était plus ou moins facile de faire appel à une femme auteure. Par exemple, les réponses affirmatives étaient souvent soutenues par la lecture majoritaire des *Lais* de Marie de France, dans le cadre de l'enseignement des textes médiévaux en 1^{ère} année. En effet, pour Alice, il semblerait que cette œuvre s'insère tout à fait dans la littérature canonique. Elle emploie l'adjectif « incontournable » et explique que *Les Lais* de Marie de France ont eu « un rôle prépondérant dans le lancement ou la diffusion de la littérature courtoise ». Elle justifie ce choix par le fait qu'il s'agisse « quand même d'une fierté [et que] ça contrebalance un peu le reste de [son]

²⁴ Patricia, David, Alice, Carole, Isabelle et Sébastien

²⁵ Marie, Laura, Robert et Victor

corpus ». David a également décidé d'étudier cette œuvre cette année en expliquant qu'elle « fait partie justement (*rires*) de cet appareil un peu standard des choses qu'on prend habituellement au collège, c'est par ailleurs des textes qui se prêtent très très bien à l'apprentissage de l'explication de texte ». Etudier les textes de Marie de France pour David relève avant tout d'un choix pratique et non basé sur le fait que l'auteur en question soit une femme : « Il y a pas du tout de choix lié au genre là-dedans ». Quant à Carole, si elle fait en sorte d'étudier au moins une œuvre d'auteure femme par année et ce, depuis au moins 20 ans, c'est aussi car son but est de « montrer qu'il y a des femmes qui ont écrit ». Comme nous l'avons souligné, l'enseignement littéraire se base principalement sur l'étude d'œuvres écrites par des hommes, comme si elles étaient pratiquement les seules à constituer l'héritage littéraire (Della Vecchia, Fidecaro & Foehr, 2013). Par conséquent, face à cette vision androcentrée de la littérature, les élèves « sont invité.e.s à [se l'] approprier et à [la] reconnaître comme étant une part intégrante de la culture » (Ibid). Il paraît donc essentiel de ne pas délaisser les productions littéraires féminines puisque sans elles, les élèves manquent de connaître des points de vue cruciaux qui sont susceptibles de refléter des enjeux sociaux et/ou politiques. Ainsi, Della Vecchia, Fidecaro et Foehr (2013 : 182) commentent que

Pour les deux sexes, se cultiver revient alors à développer des compétences axées sur la maîtrise de productions masculines. Or si davantage d'œuvres écrites par des femmes sont étudiées, et ainsi considérées comme dignes d'intérêt, la perception du champ culturel se modifie : la culture devient un univers mixte, dans lequel hommes et femmes ont œuvré et auquel hommes et femmes peuvent contribuer.

On dirait que pour les enseignant.e.s, la raison principale qui viendrait expliquer l'absence d'enseignement de la « littérature féminine » se rapporte au fait que certaines périodes littéraires dispensent plus les femmes auteures. Or, bien que Patricia partage cet avis en soulignant qu'il existe « très très peu [de textes de femmes auteures du XIX^{ème} siècle] qui soient vraiment accessibles, lisibles, interprétables et utiles pour ce vers quoi [les enseignant.e.s] espère[nt] conduire [les étudiant.e.s], elle nous montre que dans certains cas, il est quand même possible d'étudier des œuvres de femmes malgré l'obstacle des siècles. En effet, elle aborde la question de la femme auteure toutes les années « quel que soit le degré » et lorsque cela devient compliqué, (notamment à cause de l'impasse des siècles) elle en parle « par l'absence justement ». D'ailleurs, c'est un élément que Carole pointe aussi dans ses cours : « on a lu *La Peste* (...) et bien là il y a absolument pas de femmes donc justement là je le fais remarquer ». Sébastien est aussi attentif à ce point :

C'est vrai que quand j'arrive au réalisme, par exemple, au romantisme, au naturalisme, etc., [les] femmes en tant qu'auteures (...) sont peu connues, peu mises en évidence... Et c'est vrai que dans l'historique des œuvres, j'essaye toujours de poser la question à mes élèves un peu de façon provocante, c'est-à-dire de dire « Et les femmes là ? Là je vous ai cité... je sais pas 10 auteurs, c'est des hommes... et les femmes ? elles sont où ?

L'absence de l'étude des femmes auteures dans la scolarité est aussi reliée à la faible diffusion et utilisation des travaux littéraires incluant une perspective de genre. Christine Planté (1989) déclare qu'il est nécessaire d'explicitier et expliquer cette absence pour qu'elle ne soit pas comprise comme indéniable, mais aussi afin de contrer une éternelle reproduction de cette représentation de la femme écrivain comme illégitime. Toutefois, Planté fait remarquer qu'un changement progressif est en train de se mettre en place grâce à la praticité actuelle de l'essor et de l'accès aux textes numérisés, auparavant introuvables (Del Lungo & Louichon, 2010). Elle mentionne également que c'est « l'internationalisation des études, l'europanisation en particulier, qui fait que l'on trouve un morceau de cursus sur le domaine du genre » (Ibid). Cependant, le problème des éditions en poche et celui de la faible numérosité d'outils théoriques en lien avec l'histoire littéraire des femmes persistent encore. Planté met en lumière que

Tant qu'on ne remédie pas à ces manques, les travaux sur les femmes et dans une perspective de genre restent un champ qu'on prend moins au sérieux, et qu'on aborde pas avec toute la rigueur scientifique qui s'applique ailleurs. Or, on ne voit pas pourquoi ce serait un domaine qui ne mériterait pas le même niveau d'exigences épistémologiques et de théorisation que tous les autres (Ibid.: 415).

En ce qui concerne les réponses restantes des enquêtés.e.s, à savoir celles négatives au sujet de l'absence de lecture d'œuvres de femmes auteures cette année scolaire, elles étaient indépendantes de l'intérêt que ces derniers/dernières éprouvaient envers la question du genre. Autrement dit, c'était plutôt à contrecœur qu'ils/elles n'ont pas fait lire une œuvre d'auteure cette année. Laura reprend l'obstacle historique en expliquant que cette absence était due à cause de son programme de 3^{ème} année qui « mettait l'accent sur les philosophes des Lumières ». Ainsi, son corpus s'est établi « en raison du thème, plutôt que du genre de l'auteur qui l'a écrit ». De même, pour Robert qui a dû tenir compte du fait qu'il avait des classes de 3^{ème} année et devait par conséquent traiter le XVIII^{ème} et le XIX^{ème} siècle, qui sont des siècles où la présence d'auteures femmes reste encore minoritaire. Le champ des possibilités de les étudier étant réduit, Robert ajoute que le corpus de cette année a dû être limité, mais qu'en général il aborde des auteures femmes « dès qu'[il] en [a] la possibilité ». Bien qu'il n'a pas encore fait ses choix

pour l'année prochaine (il aura des classes de 4^{ème} année), Robert compte bien enseigner Duras : « Je suis un incondicional de Duras, c'est une femme qui me fascine et j'adore ce qu'elle fait donc je vais toujours enseigner Duras ». On peut donc en conclure que l'application du genre dans la littérature revêt non seulement, généralement, de la familiarité de l'enseignant.e avec ce sujet, mais aussi de sa curiosité et/ou de son intérêt à ce propos : « l'enseignement du français c'est quand même très lié à la personne et c'est probablement aussi pour ça qu'il y a de telles hétérogénéités entre les profs » (Marie). Prenons deux exemples opposés. Carole déclare qu'elle trouve intéressant d'aborder des auteures puisqu'elle estime qu'il y « a quand même une parole féminine » qui se dégage. Pour elle, « ça [lui] semble très naturel de parler de ce genre de thématiques liées au genre [et] on ne peut pas ne pas le dire ». Alors que Victor, le moins sensible à ces questions, exprime que s'il découvrait « un livre qui était spécialement engagé, [il] pense qu'[il] le ferai[t] pas [en classe car] (...) c'est pas un truc qui [lui] parle ». D'ailleurs, il ne songe pas non plus à organiser des enseignements autour de séquences spécifiquement consacrées à la place de la femme en littérature. Victor explique qu'il en parle plus dans ses cours d'histoire, mais pas en français : « C'est pas un élément que j'aborde et qui m'intéresse ». A présent, je propose de se pencher sur les différents avis des enquêté.e.s autour de cette question, mais surtout, d'observer la façon dont leurs réactions et échanges se manifestent plus concrètement et directement.

Le verdict des collègues

Lors de cette enquête exploratoire, les avis que j'ai pu récolter au sujet de l'instauration de femmes auteures dans le corpus de français au Collège de Genève étaient très partagés. Alors que certain.e.s enquêté.e.s étaient très en faveur de cette initiative, d'autres étaient plus nuancé.e.s, voire réticent.e.s à propos de ce besoin. En effet, le genre n'était pas (voire jamais) une variable indispensable au sein de leurs enseignements littéraires. En d'autres termes, il ne s'agissait pas du critère le plus pertinent sur lequel les enquêté.e.s allaient se baser pour analyser les œuvres enseignées. Ainsi, très souvent le sexe de l'auteur.e ne jouait pas forcément un rôle prépondérant dans la décision du corpus des enseignant.e.s. Cependant, les causes de cette absence d'enseignement d'auteures femmes ne sont pas uniquement dues à cette indifférence ou à la crainte de susciter des polémiques, comme nous avons pu étudier antérieurement. Lors de l'analyse générale des entretiens, des éléments – déjà soulignés – tels que le manque d'intérêt (plus ou moins démontré) ou de temps (en lien notamment avec les contraintes du

programme), la paresse et l'habitude des pratiques²⁶, ainsi que l'accessibilité aux textes sont ressortis. De plus, sur la base du genre de l'auteur.e comme critère de sélection, il est vrai que les frontières entre stigmatisation/essentialisation et promotion des femmes de lettres sont complexes à délimiter. Lors de l'entretien avec Marie, il semble que pour la première fois elle se rend compte de la complexité de cette problématique :

En fait votre sujet il est difficile parce que c'est très ambivalent tout ça... On a envie de dire 'au nom de l'égalité on aurait le droit de réclamer une place', mais en même temps réclamer une place en tant que femme c'est plus de l'égalité.

En effet, David craint aussi que de recourir systématiquement et aveuglement à des auteures femmes risquerait d'engendrer « une sorte de typologie » qui « ne [lui] paraît pas principale, [contrairement à] la fonction, le rôle de l'homme et de la femme dans la société et ça, ce n'est pas une question spécifiquement littéraire, [mais] une question politique, culturelle, politique, économique... ». Quant à Robert, il exprime la nécessité d'une prudence à adopter pour ne pas « tomber dans le rapport inverse ». Il est en faveur d'un équilibre de proposition d'auteurs hommes et auteures femmes, et continue de s'interroger sur la manière dont l'enseignement de la littérature pourrait mettre en avant l'égalité des sexes :

Je sais que maintenant il y a beaucoup de mouvements qui disent qu'il faudrait systématiquement valoriser la femme... moi je suis pas absolument convaincu de cette... de ce renversement qu'on veut rendre un peu presque artificiel et qui est en train de reproduire complètement ce qui a été fait, ce qu'on reproche dans les siècles précédents, et on est en train de répéter l'histoire, mais à l'envers, donc je trouve qu'il faut être prudent et au contraire proposer autre chose... Oui ! oui ! que la femme soit égale, mais complètement ! mais bien évidemment ! Mais c'est tellement évident !

Les témoignages des enquêté.e.s révèlent des pratiques plurielles et des engagements qui varient en fonction de l'importance qu'ils/elles attribuent aux questions de genre. Toutefois, une opinion a été largement partagée : celle de la primauté de la qualité littéraire :

Alors moi je pense que c'est important qu'il y ait de la littérature féminine qui soit représentée mais je vais jamais lire un auteur féminin parce que c'est une femme. Pour moi, la qualité littéraire ça passe d'abord. Tant mieux si c'est une femme (*rises*), mais c'est pas un but en soi. (Marie)

²⁶ Voir la section « La réflexivité des pratiques ».

Depuis le point de vue des enquêtés.e.s, la base de l'enseignement de la littérature en français semble avoir pour mot d'ordre la qualité textuelle. Il en est de la responsabilité de l'enseignant.e de fournir des modèles représentatifs et exemplaires de ce qui est jugé (par eux/elles) de « bonne littérature » ; si un matériau de bonne qualité est utilisé, alors il favorisera un enseignement de qualité supérieure. Or, la définition de « bonne » demeure subjective et donc varie en fonction de chaque enseignant.e. Ainsi, il semblerait que les textes d'auteurs femmes soient non seulement moins connus et donc moins enseignés par le corps enseignant, mais auraient tendance à être moins compatibles avec le critère qualitatif. L'obligation formelle d'enseigner des femmes auteures à tout prix peut se présenter comme une forte menace qui viendrait opprimer la liberté des enseignant.e.s dans leur choix de corpus. Les déclarations des enquêtés.e.s à ce sujet traduisaient explicitement leur inquiétude et leur méfiance. Le mot « contre productivité » est alors majoritairement apparu et c'est ce dont ils redoutent principalement :

Je trouve très important [d'enseigner des femmes auteures] mais pour autant qu'elles soient... Pour moi ce qui compte, je vais vous dire c'est quand même la qualité littéraire. Parce qu'il y avait un temps, il y a 2 ans je sais plus qui, quelqu'un avait proposé heu... ah mince c'était quoi ça... justement des textes féminins à tout prix... et je veux dire non c'est... encore une fois, si c'est pas bon c'est pas la peine. En plus je trouverais même... que ça pourrait accréditer l'idée que les femmes sont pas de très bonnes écrivaines, donc je trouve que... Non ! (...) Si on va m'imposer un texte pas bon en disant « Mais c'est bien parce que c'est une femme », non. Alors ça je suis absolument pas d'accord. Au contraire, alors remplacer par un cours de sociologie alors et d'expliquer pourquoi il y a peu de femmes. (Carole)

En somme, les arguments autour de l'enseignement des auteures femmes sont diversifiés et il en va de même pour les réactions du corps enseignant. Par conséquent, il est intéressant d'observer brièvement sous quelles formes elles apparaissent la plupart du temps.

Des résistances explicites ?

Les connaissances de genre sont inégales chez les enseignant.e.s, c'est un fait. Alors que certain.e.s sont engagé.e.s et s'intéressent (ou pas du tout) à ces réflexions, d'autres les découvrent encore. Il peut donc arriver que pour les inexpérimentés.e.s, surgissent des sentiments de « mépris » ou de « culpabilité » notamment engendrés par des incompréhensions, des résistances et des frustrations (Petrovic, 2013). Alors, cette hétérogénéité des connaissances

peut se révéler être une difficulté (Ibid.: 49). Si les résistances formelles n'existent pas en tant que telles, elles sont soit sous-entendues, soit directement exprimées. Isabelle, Laura et Robert qui travaillent dans le même établissement, au Collège de Saussure, m'ont les trois citée à un moment donné dans leur entretien, une anecdote à ce propos. Il s'agissait d'une réunion du groupe de français qui avait été quelque peu agitée. De par sa formation universitaire en études de genre, Isabelle manifeste un engagement militant qui n'est pas forcément compris et bien reçu de la part de ses collègues. En effet, elle sent que c'est la seule de son établissement à considérer l'inclusion des femmes auteures dans les corpus de français comme « une forte priorité » :

J'ai essayé de plaider pour qu'il y ait au moins une femme par siècle et ça j'ai pas réussi, j'ai pas réussi à avoir une femme pour le XVIII^{ème} [ni] pour le XIX^{ème} (...). A l'époque j'avais eu des réactions assez fortes... On m'a dit que c'était pas toujours de bonne qualité quoi. Donc voilà il y a une forte réticence sur cet aspect qualitatif, ça c'est un gros obstacle je trouve.

Parallèlement, Laura raconte qu'en effet, les échanges étaient très « houleux » (tel est l'adjectif qu'elle emploie) et que « l'argument qui était revenu était de ne pas choisir le corpus en fonction du genre de l'auteur, mais de la qualité du texte ». Isabelle exprime un « décalage » entre ses collègues de français (majoritairement) plus investi.e.s sur la notion d'esthétique, alors qu'elle-même fait une plus grande place aux approches sociologiques contenues dans les œuvres. Ainsi, elle n'est pas « complètement à l'aise » lorsqu'elle défend fermement cette cause :

Pour moi c'est clair qu'on parle pas assez [des femmes auteures] et qu'on a beaucoup d'idées fausses et je trouve que c'est assez grave... que c'est très grave en fait, que par rapport à ça on a vraiment une responsabilité vis-à-vis des élèves, qu'ils aient une vision plus juste de cette histoire culturelle.
(Isabelle)

De plus, elle avoue – par l'emploi du conditionnel présent qui montre qu'elle ne se sent pas très soutenue dans ce projet – qu'elle « adorera[t] avoir au moins une autre collègue [pour] travaille[r] avec [elle] ». D'autres enquêté.e.s, comme Robert, ne voient pas forcément l'éventualité d'un refus de la part des collègues. Cependant, le fait de s'être interrogé sur cette possibilité le laisse perplexe :

Peut-être qu'il y a beaucoup plus de misogynie qu'on croit parmi les profs mais j'ai pas l'impression... Après... c'est vrai que le jour où j'ai suivi un cours sur la question du genre... j'ai l'impression quand même qu'on était quand même une minorité d'hommes donc peut-être qu'il y a encore... (Robert)

Dans son collège, Patricia a pu aussi écouter des propos provocateurs de la part de certains

collègues avec une « mentalité » plus « patriarcale » :

[Ils pensent que c'est] « l'apanage des femmes de parler de leurs trucs de bonnes femmes, on va laisser ça aux profs filles. Nous les hommes... ». Alors je vous dis pas les métaphores que l'on a entendues hein ! Qui sont violentes quoi... On a entendu « Vous vous êtes les feuilles, nous on est les chênes dans la forêt » enfin bref on a tout entendu là-dessus... (Patricia)

En dépit des exemples explicitement cités qui traitent de réactions abruptes, la majorité des cas de réticences quant à l'enseignement des femmes auteures, se présente sous une forme silencieuse, qui n'est pas pour autant moins significative.

Le silence significatif

De la même façon que l'histoire littéraire est silencieuse au sujet des femmes de lettres, lors de cette étude exploratoire, j'ai pu souligner également la présence d'un silence à propos de la question de l'enseignement des femmes auteures dans le programme littéraire de français au collège. Traditionnellement, les analyses de contenu et de discours portent leur attention principalement sur les mots. Or, les non-dits peuvent parfois être encore plus parlants. En effet, comme le déclare Amélie Nothomb : « le silence est plus tapageur que tout ». Après avoir entendu le témoignage de tous mes enquêtés.e.s, j'ai déterminé deux grandes catégories de silences. En premier lieu, il faut citer les silences explicites qui ont été émis directement par mes enquêtés.e.s une fois mes questions posées. Ils marquaient habituellement une réflexion, une prise de conscience ou un étonnement. Ensuite, après avoir réalisé plusieurs entretiens, j'ai pu remarquer ceux implicites, encore plus significatifs. Ces derniers qui méritent d'être analysés de plus près peuvent se classer de la manière suivante : le silence institutionnel, le silence des enseignant.e.s et le silence des élèves. Ainsi, s'il arrive quelques fois que la thématique de l'absence des femmes auteures dans les programmes scolaires génère quelques discussions animées, le silence autour de ce sujet prédomine. A l'évidence, cette thématique ne constitue pas une forte priorité au sein des collèges et a donc pour conséquence de rester encore en veilleuse. Pour reprendre les propos de Planté : « les femmes se définissent justement par leur silence » (1989 : 11). Ceci étant, l'absence de positionnement de l'institution (DIP) sur l'importance d'intégrer des œuvres de femmes au programme de français rend cette question optionnelle, voire non pertinente. Le manque d'insistance sur les femmes des lettres se reflète par le vide de cette mention dans le plan d'études et dans le programme général de la maturité gymnasiale : « c'est vrai qu'institutionnellement, à ce niveau-là, il n'y a rien, qui nous oblige ou nous encourage », le confirme Sébastien. Isabelle appuie la nécessité d'une volonté politique

car « les initiatives individuelles c'est bien, mais ça ne suffit pas. Il faut qu'un moment donné dans le plan d'études ça soit inscrit », alors que Marie manifeste clairement qu'elle est contre une imposition :

Si quelqu'un venait me dire "maintenant il faut que dans tous les auteurs que tu étudies il y ait 50% de femmes" heu... je pense que j'en aurais pleuré (...) pour moi c'est la qualité littéraire qui passe d'abord, je m'en fous si c'est un homme ou une femme, je préférerais que ce soit une femme ouais mais...

En effet, cette concrétisation pour l'instant inexprimée et inconcevable viendrait quelque peu – comme nous l'avons fait remarquer dans ce travail – bouleverser la tant appréciée liberté des enseignant.e.s. Par conséquent, les avis relatifs à cette décision « d'imposition » restent extrêmement nuancés et mitigés. Si Sébastien est encore partagé sur ce point, il y verrait tout de même chez ce supposé changement, un élément déclencheur qui permettrait l'ouverture à la discussion : « parce que ces discussions sont saines, mais aujourd'hui comme institutionnellement il n'y aucune obligation, les discussions n'ont pas lieu en fait, chacun fait ce qu'il veut ». Dans l'attente d'une potentielle modification, il faudrait engager des conversations à l'interne de chaque établissement pour que les silences autour de cette question soient levés. Nonobstant, le silence institutionnel installe inévitablement un silence au sein des enseignant.e.s de français et particulièrement dans les interactions entre les collègues. En effet, l'absence de positionnement institutionnel semble se répercuter sur une absence (majoritaire) de positionnement du corps enseignant. Ainsi, on peut en déduire que ce silence significatif se réfère généralement à l'indifférence ou au désaccord des collègues à propos de la question de l'inclusion de l'étude des femmes de lettres. Le silence, présent dans les interactions, sous-entend des réticences, voire des refus, à propos de ce sujet. Dans ce contexte, il ne s'agit pas de « refus frontal » (David) puisqu'il n'est « jamais » manifesté de forme « explicite » (David). De plus, le silence passe également par des interactions moins directes comme l'absence de réponse aux échanges de courriers électroniques :

Le silence aux courriers qu'on adresse, le silence à nos invitations, l'absence des maitres aux événements que l'on fait, ça c'est hallucinant... Ça c'est quand même une manière de démontrer le désintérêt pour la chose ou le désaccord, mais en tout cas c'est un des deux. Et puis après, bah il y a le reste quoi, il y a ce qui est dit en effet un peu frontalement mais c'est hyper rare. On peut pas dire que ça me soit vraiment arrivé. (Patricia)

Lors des réunions des groupes de français, il est aussi relativement rare que les collègues échangent des mots à ce sujet. Marie qui ne s'était jamais réellement posée la question avant, explique de façon un peu ironique que les thèmes les plus commentés ne se rapportent pas au contenu du programme, mais sont plus d'ordre administratif :

J'ai pas le sentiment qu'on ait abordé ce genre de question dans des réunions de groupe de français mais très franchement, heu... les réunions de groupe de français depuis ces dernières années elles tournent autour de « Est-ce qu'il faut mettre le 4 à 60% des points ou à 66... ? » j'en profite pour pousser un coup de gueule dans mes débuts, dans l'enseignement, c'est-à-dire il y a quand même un certain nombre d'années, ça fait 35 ans que j'enseigne, on avait ce genre de questions, on s'interrogeait sur les programmes, et sur ce qu'on appelle bêtement la pédagogie.

Elle ajoute qu'elle va « essayer d'en parler » mais elle pense que « ça va avorter assez vite ». La même constatation est vérifiée auprès du témoignage de Sébastien qui explique que dans son établissement « il y a une politique du 'pas de conflit' » et que les thématiques de genre ne sont jamais « problématis[ées] réellement », que « c'est très silencieux ». Alors que le silence institutionnel est évident, celui qui réside entre les collègues est « insidieux » (Patricia). Les mots que Patricia emploie pour présenter le cas de son établissement sont forts. Elle met en évidence que ce silence « n'est jamais direct (...) c'est plus vicieux aussi, plus pervers parce que ça transite soit par les élèves eux-mêmes et alors on ne peut jamais savoir ce qui est vrai de ce qui est faux, de ce qui est amplifié, de ce qui ne l'est pas... ». Pour elle, le silence est très significatif : « il y a plein de manières de mesurer la réaction des gens. La première c'est vraiment le silence » et elle le remarque avec frayeur et stupéfaction, notamment auprès de ses collègues femmes qui gardent le silence même face à des remarques nettement déplacées :

Non mais il y en a qui se taisent et dont on peut deviner dans les silences qu'il est un peu complaisant quoi ! Moi c'est toujours ce qui me gêne un peu dans le silence... c'est qu'on peut l'interpréter comme on veut mais... l'absence de réactions face à ce genre de discours, qui est quand même clairement misogyne, il est un peu effrayant...

Pour terminer, le silence des élèves en lien avec les questions de genre est aussi porteur de sens. En effet, il montre qu'il est nécessaire de combler ce vide par l'apport de connaissances essentielles à promouvoir l'égalité de sexe et de genre. Malgré la timidité de plusieurs élèves, aborder de telles discussions au sein des classes, en parallèle avec la discipline du français, peut contribuer à la prise de parole et de positionnement des élèves. Les enquêtés s'accordent sur le fait que les réactions et le silence varient beaucoup en fonction des classes. Marie a tout de

même l'impression « que la majorité est silencieuse » mais que cela ne « veut pas dire que les élèves n'en pensent rien », ce qui rejoint la complexité d'interprétation du silence que Patricia évoquait. Ainsi, compte tenu de l'absence de manifestations, notamment de la part des filles, il faut éviter que des « silences complices » ou « écrasés » (Patricia) apparaissent et continuent de renfermer les femmes en les privant de liberté de parole.

Avantages et besoins

Comme nous l'avons vu précédemment, alors que pour certain.e.s enquêté.e.s, enseigner des femmes auteures ne contribuerait pas forcément à amener une égalité de genre, d'autres estiment que l'enseignement de la littérature est un bon moyen pour faire véhiculer ces valeurs : « le simple fait d'amener un auteur, d'une auteure, dans le corpus et de le présenter aux élèves, c'est déjà une manière de... de présenter l'homme et la femme sur un pied d'égalité », affirme David. Inversement, Victor pense que ce n'est pas le but de l'enseignant de français de tenter de mettre en avant l'égalité des sexes par le biais de la littérature. Il considère que c'est plus de manière générale, comme par des gestes, que par des thèmes spécifiquement abordés en littérature qu'il est possible d'aspirer à l'égalité :

Je dirais que tout ce qui est autour de l'aspect didactique, les travaux de groupe, le fait d'interroger les élèves, le fait de reprendre une remarque misogyne qui est faite en classe, ça je trouve important. Par contre, je pense pas que dans l'aspect purement disciplinaire, c'est-à-dire le fait de choisir des auteures, le fait d'analyser sous un angle, etc., je pense que là pour le coup c'est pas vraiment notre rôle et je pense pas que ce soit nécessaire.

Penser le genre en littérature implique inévitablement de penser la société dans laquelle s'inscrit le texte présenté et ce, à travers la vision, le regard, que propose l'auteur.e. Ainsi, l'enseignement de la littérature dite « féminine » pourrait s'insérer dans une forme épistémologique connue sous le nom de « la théorie des savoirs situés » ou « stand point theory », mise en évidence par Sandra Harding, philosophe féministe et professeure émérite américaine. Selon Harding, la diversité des points de vue, notamment des minorités, viendraient apporter plus d'objectivité dans la production des connaissances. En effet, la multitude de regards serait à l'origine de nouvelles perceptions et représentations du monde qui aurait pour but de réduire des savoirs biaisés. De cette manière, la conception d'une objectivité universelle est remise en cause. Donna Haraway – professeure, philosophe et sociologue américaine – à l'origine du concept de la « connaissance située », développe cette notion en insistant sur la

pluralité du genre, qui n'est pas homogène. Les savoirs sont non seulement constamment orientés, mais aussi engagés. Alors, puisque la littérature retrace également le reflet des conditions sociales et politiques dans lesquelles elle est élaborée, on pourrait alors formuler l'hypothèse qu'une littérature écrite par des femmes auteures, accompagnerait une production de connaissances spécifiques sur et par les femmes (Dorlin, 2008). Sans mentionner explicitement cette théorie épistémologique, les enquêt.e.s pointent du doigt ce même dessein :

C'est d'autres horizons, des territoires nouveaux qui nous offrent d'autres formes de sensibilité, et c'est absolument nécessaire. On vit avec des femmes, on peut pas dire que tout d'un coup la littérature est complète si on s'occupe que de la littérature masculine... donc c'est le regard des hommes ET des femmes qui font la littérature et c'est pour ça que c'est tellement important à mon sens que les femmes puissent être représentées, et abondamment représentées dans le paysage littéraire... (Robert)

En effet, Robert insiste que pour lui il est « absolument indispensable qu'on ait ET le regard féminin ET le regard masculin (...) ». De cette façon, l'équité des points de vue permettrait une production de savoirs moins biaisés et davantage équilibrés. Les enquêt.e.s sont pratiquement tous/toutes d'accord sur le fait de parler de questions de genre si le texte les présente explicitement. Or, ils/elles ne partent généralement pas d'une thématique (qu'elle soit générale ou spécifiquement en lien avec le genre) pour analyser un texte. Ils/Elles déclarent s'appuyer sur le texte en guise de « matériau brut » et principal puisqu'il « parle tout seul ». J'ai pu tout de même tirer quelques conclusions générales pour la majorité des entretiens qui exprimaient le fait qu'enseigner des textes d'auteurs femmes « apporterait plus d'objectivité » à la littérature. Le genre peut être considéré comme un angle de vue atemporel, mais il est surtout particulièrement présent actuellement. Sébastien souligne les autres enjeux liés au genre et l'importance d'aborder des sujets d'actualité dans l'espace scolaire, toujours en ayant conscience de respecter un enseignement de qualité :

Et puis après, il y a aussi la question du genre plus large, c'est-à-dire du genre qui n'est ni masculin, ni féminin, enfin voilà, après il y a aussi les transformations, les trans, etc. C'est des sujets d'actualité, pour moi l'école doit coller à l'actualité, il y a une littérature, bon après, tout ne se vaut pas. Ça sert à rien de faire lire un truc pour faire lire un truc sur, je pense qu'il faut quand même, on a quand même l'obligation en tant qu'enseignant de chercher un certain niveau littéraire.

Quoi qu'il en soit, présenter une diversité de points de vue met en évidence « l'ouverture d'un autre monde » qui permet de présenter « des modèles alternatifs, des modèles de représentations

différentes » (Sébastien). Comme il a été mentionné précédemment, les perspectives peuvent alors émerger depuis les auteur.e.s eux/elles-mêmes ou bien par le biais de leurs personnages. Sébastien soumet l'exemple du consentement, particulièrement « d'actualité » :

Donc vous voyez, on peut aborder par exemple des thématiques comme le consentement en abordant des œuvres classiques où un personnage féminin à une attitude ou une autre attitude. Donc pour moi, le fait d'aborder des œuvres nouvelles peut-être aussi écrites à une époque par des femmes qu'on ne connaît que peu aujourd'hui etc., elles ont un intérêt si elles nous permettent de voir... d'avoir un nouveau regard sur les problématiques de cette époque-là, et ensuite bah... les reprendre pour nous, mais elles ont un intérêt dans ce sens-là. Et puis aussi montrer, bah justement, combler ces silences (...). (Sébastien)

Carole partage aussi la possibilité de mettre en évidence le genre par les regards des personnages : « à chaque fois qu'il y a un personnage féminin qui pose un problème lié à la situation de la femme de son époque, bah ça je l'aborde c'est évident, c'est toujours très intéressant ». Il faut préciser que les expériences et les relations sociales sont vécues de façon hétérogène par chaque individu et elles peuvent varier en fonction des différenciations sociales qui comprennent le genre, la race, la classe, l'origine ou l'orientation sexuelle. Harding reprend la « théorie des savoirs situés » (*standpoint theory*), l'épistémologie du positionnement, en rajoutant une dimension intersectionnelle, c'est-à-dire que dépendamment des groupes d'appartenance, un individu vivra des expériences différentes et sera producteur/productrice de savoirs différents. En effet, rappelons que l'intersectionnalité est un concept sociologique proposé par la juriste et professeure américaine Kimberlé Williams Crenshaw et est employé par les études féministes. Ce dernier consiste à réfléchir à partir de situations de personnes confrontées à des formes de discrimination ou de domination. De toute évidence, le genre ne paraît pas définir le choix de l'enseignant.e dans sa sélection d'auteur.e.s. Si la cause de l'inclusion des femmes touche plusieurs enseignant.e.s, celle des minorités sociales et politiques (de façon plus générale) est aussi une approche que les enquêté.e.s aiment prendre en compte :

Maintenant moi je pense qu'il faut aussi plus de littérature des minorités, en général, je pense que c'est pas juste une question de femmes. Je trouve qu'automatiquement ça permet de sortir de cette suprématie de la norme esthétique, ça permet de la remettre en question. (Isabelle)

Isabelle a fait lire *Indiana* de George Sand en expliquant qu'il s'agissait d' « une évidence », ainsi que *Ourika* de Claire de Duras. Elle justifie ce choix en affirmant qu'elle trouvait vraiment

intéressant « cette apparition d'un personnage de femme noire ». En plus d'étudier la question féminine, l'œuvre se penche également sur l'histoire coloniale et sur la problématique de l'esclavage : « il n'y avait pas que la question du genre, mais [aussi celle] de la race » (Isabelle). Sébastien, en plus d'être intéressé par le genre, « [a] une forte attirance pour (...) toutes ces littératures qui sont un petit peu en marge », notamment celles « extramuros, de la diaspora, des anciennes colonies... ». Il déplore le fait qu'elles soient « moins étudiées en milieu scolaire » et essaye donc de les promouvoir car ce sont « des littératures francophones, en effet, [mais] « non hexagonales ». Ses pratiques enseignantes relatives à sa sensibilité pour la littérature en marge consistent beaucoup à « écout[er] les silences de la littérature ». En effet, il raconte que cette année, il s'est penché sur la double question du genre et de « la race » avec sa classe de 3^{ème} année :

Au niveau des femmes il y a par exemple Maryse Condé en Guadeloupe, qui avait reçu le prix Nobel alternatif par exemple, donc qui est quelqu'un qui est assez réputé au niveau littéraire mais dont on parle pas du tout au niveau scolaire (...). La par exemple je le fais avec mes 3^{ème} ici, *moi Tituba sorcière*, c'est un roman qui revient sur la chasse aux sorcières au XVII^{ème} siècle en Europe notamment, et aux États-Unis.

Si Sébastien pense que « c'est incompréhensible qu'on tire un trait sur tout un pan de la littérature francophone, des Antilles, d'Afrique, sous prétexte qu'il y a des canons de la littérature », c'est aussi parce qu'il constate que cette littérature est pertinente et parlante pour les élèves. Il insiste sur l'adjectif « intéressant » en le répétant trois fois dans son argument pour accentuer le fait qu'elle suscite des « questionnements sur l'origine [et] sur l'identité » auprès de son « public », de ses élèves, « qui viennent [parfois] d'ailleurs et dont les parents sont de deuxième, troisième génération, parfois même de première génération ». Par conséquent, présenter des textes qui s'éloignent de temps à autre de perspectives « androcentrées » et « eurocentrées » permet non seulement d'intéresser les élèves et de leur plaire, mais en plus de les toucher peut-être davantage, par la possibilité d'un système d'identification. En outre, en présentant d'autres modèles que ce soit en termes d'auteur.e.s ou de personnages, on propose de s'interroger sur la tradition littéraire en montrant qu'il existe d'autres formes de littératures (francophones) tout à fait légitimes.

La réflexivité des pratiques

La réflexivité est particulièrement intéressante dans l'épistémologie des sciences sociales car elle représente un moyen de production de connaissances. En effet, elle a pour but

d'examiner sa propre démarche et sa propre position lors des pratiques. Ainsi, elle comporte une double dimension : épistémologique et méthodologique. Lors des entretiens que j'ai menés avec mes enquêtés.e.s, j'ai pu remarquer que certaines de mes questions ont fait émerger de nouvelles interrogations ou des remises en question de leur part à propos de leurs enseignements. Cette réflexivité s'est traduite de manière implicite (par la présence de silences ou de rires) et explicite (par des remarques). Pour faire un bilan général, j'ai été surprise d'observer que les enseignant.e.s les plus expérimenté.e.s remettaient en question volontiers leurs pratiques habituelles. Par exemple, Carole qui m'a contacté pour participer à mon enquête, m'a partagé de vive voix qu'elle s'interrogeait sur la perspective de genre en littérature : « C'est aussi des questions que je me pose et c'est pour ça que ça m'intéressait de vous rencontrer (*rires*) ». Marie aussi s'est montrée curieuse et a apprécié l'entretien car il lui a fait réfléchir à des questions auxquelles elle n'avait jamais pensé : « je vous remercie de m'interroger sur ça ». A travers les entretiens, j'ai pu observer quelques contradictions dans les propos des enquêtés.e.s, mais aussi dans leurs pratiques. Pour la plupart, ils/elles acceptent l'importance d'inclure des femmes auteures, mais au final, ils/elles ne le font pas forcément. David souligne l'observation suivante : « il y a ce que les gens font, ce que les gens disent et ce que les gens pensent. Et c'est pas forcément toujours en harmonie et en cohérence, je sais pas si vous voyez ce que je veux dire ? ». Par exemple, Robert se réfère régulièrement à des questions de genre dans ses cours et insiste sur le fait qu'il en parle dès que l'occasion se présente. Cependant, il évoque d'un air admiratif l'existence de « petits bijoux au XVIII^{ème} comme Madame de Riccoboni qui a fait des petites nouvelles très intéressantes » et exprime de façon impersonnelle qu'« on a envie de le convoquer » cependant, ce n'est pas le choix pour lequel il a opté cette année avec ses classes de 3^{ème}. Il s'est plutôt penché sur des auteurs exclusivement masculins à savoir les Lumières (Diderot et Voltaire) ainsi que Sartre et Marivaux. Il précise quand même à un moment de l'entretien que l'émergence des questions de genre ont changé quelque peu ses pratiques :

Vous me demandiez si quelque chose avait changé par rapport à mon enseignement, c'est peut-être au niveau des choix des textes... peut-être je suis un peu plus sensible à me dire « Voilà il faut que je préserve une plage quand même suffisante aux femmes », même si c'est plus... (*rires*) c'est parfois... alors maintenant la littérature contemporaine, heureusement on a beaucoup plus de (*rires*) textes... mais c'est vrai que quand on revient un peu en arrière, on est tout d'un coup un peu limité...

L'exemple de David est intéressant au niveau réflexif. Avec mes interventions et mes questions, il s'est rendu compte que ses pratiques étaient majoritairement effectuées par habitude et par son ton hésitant, David explique :

J'ai pas l'impression qu'en prenant que des hommes heu... je manque une partie de la littérature et heu donc je questionne peu mes habitudes de vieux prof un peu... traditionnaliste avec les grands auteurs Flaubert machin machin, et donc effectivement c'est plutôt une question d'habitude qu'une question de conviction.

Cette auto-réflexion se poursuit par un langage dubitatif et hypothétique :

Moi...je vous dis c'est une question d'habitude, c'est une question peut-être de mauvaise habitude, je ne sais pas, mais c'est une question d'habitude et de respect des pratiques heu... en vigueur dans notre système scolaire. Mais c'est pas une question de conviction du tout...

Il a été donc surprenant de relever qu'au fil de l'entretien, les propos de David sur sa manière d'enseigner ont évolué. Lui-même estimait qu'il n'interrogeait pas vraiment ses pratiques, or il a pris conscience que celles relatives à l'enseignement de la littérature depuis une perspective de genre manquaient probablement encore un peu méthode. Son questionnement est aussi appuyé par les réactions inhabituelles des élèves :

Mais c'est vrai que moi je conçois que c'est moi qui n'est pas assez l'expérience de ce genre d'enseignement et n'ait pas l'habitude d'enseigner ça [à propos de thèmes liés à la condition féminine], mais je constate que quand on aborde cette question-là, ils [les élèves], sont très étonnés. Alors là ils sont pas choqués ou pudiques mais ils sont étonnés : « Mais qu'est-ce que ça vient faire là ? Pourquoi il nous parle de ça là ? ». Alors peut-être que c'est parce que je le fais pas assez souvent ou peut-être que je devrais l'amener d'une autre manière, je sais pas, peut-être par le cinéma ou je sais pas exactement mais je...j'ai toujours remarqué que c'était des moments un peu différents dans le cours.

Chez les jeunes enseignant.e.s que j'ai interviewé.e.s (Alice, Laura et Victor), il a été mis en évidence quelques fois qu'ils/elles n'avaient jamais imaginé analyser des textes ou des genres littéraires depuis un angle de genre. L'exemple de Victor montre qu'il questionne peu les enjeux des textes qu'il étudie depuis cette perspective. Il reconnaît que « c'est peut-être naïf de [sa] part » mais quand il travaille sur un auteur, il n'a pas l'impression que ce dernier soit « particulièrement misogyne ». Quand nous évoquons le théâtre, il se rend compte que malgré ses habitudes et intérêts pour ce genre littéraire, il « [n'a] jamais particulièrement pensé au fait que dans le théâtre, effectivement on pourrait exprimer [le point de vue du genre] » :

Alors, au théâtre...Écoutez c'est drôle (...). Je pense que j'ai presque jamais étudié ça sur un point de vue du genre, c'est-à-dire que, par exemple j'ai travaillé le *Misanthrope* avec mes élèves, alors qu'on pourrait dire qu'il y a une vraie vision genrée par rapport à ça vu qu'il y a les femmes courtisanes et qu'on les reproche d'avoir trop d'amants etc., etc., je suis à peu près sûr que j'ai pas abordé ça. Et donc, même chose, je suis un jeune enseignant, j'exclus pas de le faire dans 5 ans, dans 10 ans, peut-être qu'un jour je le ferais, mais en tout cas ça a jamais été un sujet principal. (Victor)

Même si Victor n'est pas forcément convaincu par l'approche genrée dans la littérature, « [il] n'exclu[t] pas » de l'adopter un jour dans sa carrière. Quant à Alice, bien qu'elle traite vaguement des thématiques de genre dans ses enseignements, elle déclare à la fin de son entretien que mes questions lui « [ont] fait penser à d'autres éléments auxquels [elle] n'avai[t] pas pensés au préalable ». Elle accentue l'aspect réflexif de l'entretien par des exclamations et malgré quelques efforts pour répondre aux questions, Alice est reconnaissante et satisfaite de notre discussion : « Donc heu... non très bien ! Et vos questions étaient... précises ! (*rires*) Certaines m'ont donné du fil à retordre, mais en même temps très judicieuses parce que ça m'a fait penser à d'autres choses ». En outre, les rectifications dans le langage ont aussi montré le caractère réflexif des enquêtés.e.s. Certain.e.s revenaient sur leurs propos pour les corriger ou réfléchissaient à les formuler de la meilleure manière possible pour traduire l'exactitude de leurs pensées. Souvent, ce comportement se manifestait au moment où l'enquêté.e se rendait compte que malgré lui/elle, il/elle reproduisait des stéréotypes de genre. Par exemple, Patricia, très engagée et militante dans les questions de genre s'excuse : « j'allais dire les grands auteurs c'est affreux, pardon pour cet abus de langage ». Quant à Alice, elle développe son opinion sur les avantages de l'enseignement de textes d'auteurs femmes en mettant en évidence « l'écriture féminine » :

Je pense qu'une auteure va peut-être toucher des thématiques qui intrinsèquement nous touchent : la maternité, l'amour, et puis il y a peut-être ce côté plus... oui plus lié aux émotions heu...(...) Je sais pas... C'est peut-être jouer sur les clichés (...).

En outre, la répétition de l'adverbe « peut-être » introduit le début d'un ton dubitatif et hésitant qui s'amplifiera plus tardivement dans l'entretien quand Alice prendra conscience qu'elle se réfère à des idées préconçues. A nouveau, ses répétitions et ses rires montrent la difficulté qu'elle éprouve à réfléchir plus concrètement, pour la première fois, à ces thématiques liées au genre :

C'est ce que je disais avant un peu, j'ai un peu cette impression. Mais mon Dieu ! (*rires*) heureusement que ça reste anonyme ! (*rires*) Que c'est peut-être plus juste ou peut-être plus touchant heu... bon après tu peux pleurer sur des auteurs hommes aussi hein bien sûr, qui te bouleversent...Mais ouais... après la question du style... Est-ce que la puissance du style est genrée ? Ça c'est... Je me demande... Je... Très bonne question ! Je sais pas, je sais pas, là je bloque un peu... (Alice)

La réflexivité est donc un mécanisme pertinent par lequel le sujet se prend pour objet d'analyse et de connaissance. Face à lui/elle-même et ses pratiques, l'enquêté.e devient alors davantage attentif/attentive en prenant du recul sur ses habitudes et convictions. Ainsi, mon enquête a fait susciter chez mes participant.e.s un véritable questionnement de leur propre rapport au genre et par conséquent, de l'application de ce rapport dans leurs pratiques enseignantes. Même si cela ne s'est pas toujours manifesté de façon explicite, j'ai pu souligner que certaines de mes questions les a parfois laissé.e.s perplexes ou/et pensifs/pensives. La réflexivité peut en effet se présenter comme effrayante car elle a pour conséquence de rompre avec les propres prénotions des individus. A la fin de mon entretien avec Patricia, quand nous étions sur le point de nous quitter, elle m'a confié que si certain.e.s de ses collègues peuvent se montrer réticent.e.s aux thématiques de genre, c'est sans doute parce que ces dernières impliquent un remaniement dans leur façon de penser et d'enseigner. Elle m'a avoué également que notre entretien lui a fait beaucoup réfléchir et qu'il est vrai que de repenser à des pratiques toujours considérées comme évidentes et incontestables, est susceptible de « déranger » les enseignant.e.s, ce qui expliquerait probablement le fait que certain.e.s collègues ne veulent pas être confronté.e.s à une nouvelle réalité.

Propositions didactiques : comment introduire le genre ?

Après avoir amené une réflexion approfondie sur les différents enjeux de l'inclusion des auteures femmes dans le programme de français auprès de mes enquêté.e.s, j'ai pu rassembler quelques recommandations et propositions dans le but de transformer l'enseignement de la littérature à travers une perspective de genre. La possibilité des méthodes et thématiques étant passablement abondante, seulement les pistes et idées didactiques les plus récurrentes seront présentées dans ce travail. Avant tout, il convient de mentionner qu'afin d'obtenir une pertinence et une efficacité dans ces stratégies, il faut « beaucoup de rigueur et en même temps beaucoup d'ouverture et de tolérance » (Del Lungo & Louichon, 2010 : 417). Le but n'est pas de délaisser la tradition littéraire canonique car son importance et son atemporalité sont indéniables. Il s'agit plutôt d'accorder davantage de légitimité à l'enseignement de femmes

auteurs, ainsi que quelques angles d'analyse d'un point de vue genré. Par l'exposition des suggestions suivantes, je souhaite montrer qu'il est tout à fait envisageable, mais aussi nécessaire, de présenter et étudier également des textes qui ne font pas que partie de « modèles littéraires » à suivre. S'il s'avère être un fait que les œuvres produites par des femmes écrivains sont moins nombreuses que celles des hommes, les raisons pour lesquelles elles ne sont que très rarement enseignées demeurent encore discutables. Le souci pour la dimension esthétique au sein de la littérature est fortement ancré, contrairement à l'approche sociohistorique qui n'est pas forcément placée au centre. Le problème de la disqualification fréquente de la littérarité des textes de femmes doit donc être analysé comme une construction historique, culturelle et sociale afin d'éviter que cette dernière ne soit admise comme naturelle et inévitable (Del Lungo & Louichon, 2010). Parmi les résultats de mon enquête, j'ai pu rassembler des données et des croyances récurrentes de la part de mes interviewé.e.s. Bien que la majorité s'est montrée contre le fait d'imposer formellement l'obligation de l'intégration des femmes auteures dans le cursus de français, les enquêté.e.s ont proposé plusieurs stratégies pour inciter davantage la prise en compte des auteures dans l'enseignement de la littérature. Premièrement, il faut faire remarquer que les enquêté.e.s, évitaient de prononcer le mot « imposer ». Par exemple, alors que Sébastien s'apprête à l'employer, il ne termine pas de le dire :

Oui... il faut impos... alors il faut que ce soit dans un plan d'études et puis... ça c'est clair, mais après il y a une méthode (...) au niveau institutionnel être un peu plus... dirigeant au niveau du plan d'études, quand même... heu... parce que là en l'occurrence, la femme n'existe même pas, enfin on en parle même pas quoi, clairement parce qu'on veut pas créer une polémique, c'est ça... Donc un moment il faut se positionner fortement là-dessus et ça c'est le Département de l'Instruction Publique qui doit se positionner, c'est politique ça pour moi.

Il en va de même pour Isabelle qui ne termine pas sa phrase initiale : « l'inscrire dans le plan d'études... et de faire une... il faudrait un petit peu alléger les attentes sur le plan technique pour qu'il y ait plus de place pour faire de l'histoire littéraire, dans un sens large hein donc, dans un sens de l'histoire culturelle... ». En outre, la mention d'enjeux politiques est également passablement ressortie auprès des quelques enquêté.e.s les plus favorables à l'idée d'un quota à respecter en termes d'auteures femmes :

Le truc tout simple à faire ça serait quand même que dans l'ordonnance fédérale de maturité il y ait une impulsion politique qui vise à inscrire dans le marbre qu'il est nécessaire d'introduire au moins une autrice dans la liste de maturité. Ça ça serait déjà, bah ça serait déjà pas mal parce que ça obligerait vraiment les gros réfractaires (*rires*) à rentrer dans ces questionnements. (Patricia)

Une autre proposition a été celle de l'analyse du genre, indépendamment du sexe de l'auteur.e, à travers des thématiques spécifiques ou des genres littéraires par exemple :

Je pense que ce n'est pas forcément une question d'auteurs. C'est plus les thématiques et les personnages dans les romans (...) en présentant des personnages féminins, pas forcément des livres écrits par des auteurs ou autrices, mais plutôt des personnages féminins forts. (Laura)

En effet, il est possible d'examiner la construction du masculin et du féminin par l'emploi de stéréotypes présents dans les textes littéraires, en se penchant sur « le point de vue narratif et les variations de point de vue ; la construction des personnages ; les motifs et *topoi* ; les variantes et réécritures ; les genres littéraires » (Della Vecchia & Fidecaro & Foehr, 2013). La focalisation et les points de vue des personnages, notamment marginaux, permettent par exemple d'interroger le silence ou la destinée tragique de certains personnages féminins (Ibid.). Cet aspect a été soulevé par plusieurs enquêté.e.s qui ont mentionné communément des personnages tels que Phèdre, Andromaque, Madame Bovary, etc. Aussi, Carole propose l'étude d'auteurs spécifiques comme Zola qui « s'intéresse beaucoup aux rapports hommes-femmes » et où il est possible d'adopter « un angle sociologique [pour] montrer les problèmes inhérents, la situation de la femme (...) ». Cependant, il convient de rappeler que décider de porter « des lunettes de genre » au moment d'analyser une œuvre est un choix personnel qui revient à l'enseignant.e. En effet, même si certaines thématiques liées au genre apparaissent comme flagrantes, certain.e.s enseignant.e.s peuvent ou veulent ne pas les mettre en évidence, comme c'est le cas de Victor :

Par exemple, j'ai travaillé sur *Au bonheur des dames* où on a une femme qui est héroïne et beaucoup de romans de Zola ont une femme héroïne... je parle pas du tout du fait que c'est une femme (...) j'explique pas à mes élèves que pour une femme au XIX^{ème} siècle c'est scandaleux d'avoir plusieurs amants alors que pour un homme c'est acceptable. C'est pas un élément que j'aborde et qui m'intéresse beaucoup.

Une autre stratégie est avancée par la réalisation d'exercices de types méthodologiques et/ ou argumentatifs comme des dissertations sur des sujets de genre ou des explications de textes :

Peut-être ça serait intéressant d'aborder cette question du genre en travaillant une œuvre, ou alors en abordant la question du manque d'auteures femmes...pourquoi pas travailler l'argumentation ? On peut s'interroger là-dessus avec les élèves. (Laura)

Ça doit être possible de faire des travaux de groupes sur des thématiques heu... et générer à partir de ça des dissertations qui traiteraient plus des questions justement... bah... je sais pas... sur la prise des paroles des personnages, des personnages actifs ou pas, marginal ou pas, enfin ce genre de choses... Mais ça doit rester assez simple en même temps en fait... ou sur les stéréotypes aussi ça serait possible. (Isabelle)

Or, il est essentiel d'acquérir au préalable quelques outils spécifiques pour garantir une bonne préparation à ce travail d'analyse et d'interprétation :

On devrait donner aux élèves une vraie base d'analyse des stéréotypes (...) que ça fasse partie de l'équipement technique des élèves, au même titre que les figures de style et la narratologie, qu'ils sachent comment fonctionnent les stéréotypes (...) et puis simplement comprendre ce que c'est parce que c'est des mécanismes aussi du cerveau quoi, qu'on produit des stéréotypes... C'est des choses très importantes en fait. Et que la littérature est traversée (*traversée*) par les stéréotypes. (Isabelle)

Mais pour revenir à la question de l'incitation, je pense qu'il faut vraiment plutôt le faire en amont, donner des outils aux profs comme pour tout quoi. Après il faut espérer que les profs restent en recherche, après ça dépend beaucoup du caractère. Il y a des gens quoi qu'on fasse ils vont se crispier, se rétrécir sur une chose qu'ils ont faite et qui marche et puis ils vont faire tout le temps la même chose, et d'autres qui vont rester en recherche, continuer à se remettre en question et puis ceux-là on pourra toujours leur proposer des trucs ils seront preneurs. C'est difficile d'aller contre les natures humaines... (Carole)

Par ailleurs, des activités plus ludiques et créatives, moins scolaires et techniques, ont également été proposées. A nouveau, les possibilités sont nombreuses et très riches. En guise d'illustration, Robert explique qu'il réalise souvent des ateliers d'écriture avec ses élèves et utilise l'interprétation théâtrale. De même, Isabelle met l'accent sur l'écriture créative qu'elle trouve intéressante et utile : « c'est peut-être plus indirect hein mais en même temps, c'est avoir cette idée qu'il y a un rapport plus... mobile, moins figé, à la littérature ». Carole a l'habitude de faire venir des auteures femmes dans ses cours pour qu'elles puissent diffuser et présenter leur propre texte. Aussi, pendant des années elle a organisé des camps d'écriture pour engager les élèves à écrire. Un autre point absolument fondamental est de susciter de l'intérêt auprès des enseignant.e.s pour transmettre de ces connaissances : « je pense que d'abord il faut s'intéresser tout simplement. Il faut manifester un intérêt autant sur les auteures que sur les personnages » (Robert). La solution de l'imposition n'est pas réellement très souhaitée par la majorité puisqu'elle représente souvent une menace pour le libre arbitre des enseignant.e.s : « des fois il vaut mieux convaincre qu'obliger » (Sébastien). Alors, la méthode pour stimuler

les enseignant.e.s doit être particulièrement pensée pour garantir une transmission et reproduction de cette approche genrée de la littérature. Ceci étant, Fassa (2013) explique que « si la volonté des autorités de construire l'égalité entre les sexes par l'école est effective, des ressources cognitives doivent être fournies aux enseignante.s et futur.e.s enseignant.e.s ». En effet, la recommandation de l'instauration de formations, notamment celle de la formation continue, a été très encouragée par les enquêté.e.s. Par ce moyen, il serait alors possible de produire des ressources pédagogiques qui intégreraient une perspective de genre, en présentant des femmes auteures notamment, au sein de la littérature française :

Il faut que ce soit traité à l'université, il faut que ce soit traité dans les études pédagogiques (...). Après je pense pas qu'on peut vraiment aller...imposer des trucs dans les classes, ça c'est difficile... Enfin oui il faut bien sûr mais on peut jusqu'à un certain point, après si on impose trop...alors les profs ont plus du tout de liberté donc ça devient difficile aussi. C'est plutôt une affaire de sensibilisation. (Carole)

A travers des formations continues (...) Disons que c'est une façon de donner du matériel à des enseignants qui seraient intéressés à aborder de nouveaux auteurs, de nouvelles autrices, mais sans leur dire "vous êtes obligés de..." (...). Je pense que vraiment pour moi ce qui est clé c'est la formation de base, des enseignants déjà, l'IUFE, mais aussi dans la faculté de français de l'Université de Genève hein, je veux dire là aussi, il faudrait favoriser les auteures... (Sébastien)

L'importance du rôle des formations (littéraires, pédagogiques et continues) a été un des éléments les plus récurrents chez les enquêté.e.s. En outre, une autre proposition particulièrement bien accueillie par eux/elles s'est référée à une forme d'hybridation des pratiques enseignantes, à savoir un mélange entre leur aisance (tantôt dans leurs connaissances, tantôt dans leurs habitudes) et l'ouverture à la nouveauté (dans les méthodes et thèmes). La subjectivité et la personnalité de chaque enseignant.e viennent considérablement influencer le choix des pratiques :

Il faut plutôt offrir une palette de possibilités et là, je pense qu'assez automatiquement les choses se font, je pense...Mais vous voyez les gens comme moi, on est curieux, donc nous s'il y a des choses nouvelles, des auteurs qu'on remet en vigueur, en élément, ça nous parle, on a envie de faire des choses nouvelles et il y en a beaucoup qui sont comme ça. (Sébastien)

Par conséquent, l'intention de convaincre les plus sceptiques à cette approche davantage genrée viserait à inciter progressivement, ne serait-ce que faiblement, à aspirer à un équilibre entre

leurs savoirs traditionnels et leurs habitudes de cours, et la découverte de nouveaux horizons littéraires tout aussi pertinents. A nouveau, il ne s'agit absolument pas de bannir la tradition canonique littéraire, mais seulement de repenser quelques choix de sorte à inclure davantage de femmes auteures. Ainsi, mettre des textes d'auteurs hommes et d'auteurs femmes, par exemple, en les comparant en termes de style et de contenu, représenterait un bon compromis :

Donc je pense qu'il faut plutôt proposer hein, vraiment, et les mettre à côté des auteurs masculins, vraiment... à l'image de comme on fait dans les rues où on rebaptise certaines rues, il faut les mettre à côté, comme ça on se souvient tout le temps (rires) qu'au XIX^{ème} siècle il y'avait pas que Balzac, Hugo, Stendhal, voilà. (Sébastien)

Cette idée a été mentionné à plusieurs reprises directement par les enquêtés au moment d'approfondir le déroulement de leurs pratiques ou bien en guise de suggestion. Par exemple, par le genre autobiographique, Laura explique qu'avec ses classes de 3^{ème} année, elle a étudié Rousseau et souhaite l'année prochaine utiliser des textes de Colette. Cette démarche de Laura provient totalement de son bon vouloir car Colette ne figurait même pas sur la liste interne de son établissement, qui plus est, ne comporte que très peu d'auteurs femmes selon Laura. Ainsi, cette initiative personnelle est complètement indépendante de sa formation universitaire car elle n'avait jamais étudié cette auteure auparavant :

Je trouve intéressant d'élargir la question du genre autobiographique, puisqu'on a étudié Rousseau (...), j'ai choisi de mettre des extraits de Colette pour qu'ils aient aussi une autobiographie féminine, alors c'est vrai que j'ai choisi de l'inclure pour ça. Aussi parce que son texte est aussi très différent donc c'était intéressant en termes de comparaison bien que ce soit le même genre littéraire, on aboutit à des produits complètement différents. (Laura)

Ici, on remarque que la finalité est explicitement exprimée par Laura, les « produits complètement différents » sont aussi sources de richesse car ils permettent d'offrir d'autres visions en matière d'esthétique, mais aussi d'idéologies, aux élèves et ce, tout en ne s'éloignant point des exigences principales (dans ce cas de figure, l'étude de l'autobiographie). Patricia a adopté cette même pratique qu'elle tente de reproduire chaque année dans tous les degrés. Elle ne délaisse pas les « classiques littéraires » (généralement masculins), mais elle les étudie en parallèle de productions littéraires « féminines », ce qui fait émerger par la même occasion d'autres problématiques. Ainsi elle explique :

En 1^{ère} année (...) on a lu les poèmes de Louise Labé pour le XVI^{ème} siècle pour mettre cela en

rapport avec ceux de Ronsard et de Du Bellay et puis aussi réfléchir sur heu... bah (*rires*) alors là l'incongruité d'une femme auteure au XVI^{ème} siècle, qu'est-ce que c'est qu'être une femme auteur au XVI^{ème} siècle ou au Moyen Age (...). En 3^{ème} année pour aborder le début du romantisme j'ai lu *René* de Chateaubriand et ensuite j'ai lu *Ourika* de Claire de Duras pour mener toute une réflexion sur la position des femmes en littérature, des femmes écrivaines en particulier (...). Et en 4^e c'est là je pense qu'on fait le travail le plus pointu sur cette question parce que je fais une séquence sur la littérature du XXI^{ème} siècle (...) souvent autour de la frontière de genre (...) et là on parle de ce que c'est que l'écriture des femmes, de leur présence en littérature. On réfléchit aussi à des questions qui leur brûlent les lèvres c'est-à-dire : est-ce qu'on écrit pareil quand on est un homme ou on est une femme ? Est-ce qu'on a accès aux mêmes procédés de style, est-ce qu'on a le même usage de procédés d'écriture... C'est des questions que l'on se pose déjà en 3^e par exemple avec la comparaison entre Duras et Chateaubriand où c'est vraiment des histoires qui sont très semblables mais qui sont traduites en vertu d'émotions très différentes.

Alice suggère également que « la comparaison entre une auteure femme et un auteur homme ou des sujets de dissertations qui permettent de croiser les points de vue » peuvent être de bons moyens pour mettre en avant l'égalité des sexes sur un plan littéraire. En effet, ne pas uniquement enseigner des textes écrits par des hommes, comme il est d'ordinaire, prouve aux élèves qu'il est tout à fait possible de trouver des œuvres de leurs homologues femmes qui soient également dignes d'importance. En présentant et étudiant des textes de femmes de lettres, c'est aussi une façon de les « normaliser ». Ainsi, l'enseignement de tels textes favoriserait une suppression progressive d'un statut littéraire « marginal » – qui s'est maintenu depuis de longues années – associé à la nature du sexe féminin. La reconnaissance et la responsabilité politique et social de l'enseignant.e rend tout acte et/ou enseignement de sa part comme fondé, c'est-à-dire qu'en optant pour le choix de diffuser des textes, l'enseignant.e les rend automatiquement comme davantage légitimes. L'histoire ne pouvant être remaniée, l'enseignant.e possède tout de même un certain pouvoir de sortir les femmes auteures de l'ombre en les présentant aux élèves. Cette proposition quant à la pratique de juxtaposition de textes d'auteurs hommes et auteures femmes reste encore ponctuelle et minoritaire. Par ailleurs, on peut aussi imaginer que l'exploitation d'une pratique « inédite » peut intimider certain.e.s enseignant.e.s, notamment par rapport à l'incertitude de la réception des élèves. Isabelle est partagée entre suivre le même programme de ses collègues et présenter cette approche comparative :

Par exemple cette année je suis un peu coincée parce que j'ai fait *Indiana* de George Sand et toutes mes collègues en 4^{ème} font *Madame Bovary* et pis... moi j'hésite un peu à la faire parce que Indiana

c'est un peu une Madame Bovary avant la lettre, enfin il y a des points communs...Après George Sand pousse le roman dans une direction idéaliste et utopiste, que Flaubert non (...) Mais je me dis même temps c'est peut-être intéressant de faire la comparaison.

De plus, il vaut veiller à ce que cette comparaison avec quelques « les classiques littéraires », généralement enseignés et transmis, ne serve pas à discréditer les ouvrages des femmes de lettres. Pour conclure, cette juxtaposition de textes « mixtes » serait un bon compromis entre un enseignement de textes plus « traditionnels » et la présentation plus inédite d'auteures femmes méconnues. Cette idée permettrait d'offrir une meilleure équité littéraire – encore en progression depuis l'augmentation de la diffusion d'œuvres de femmes dès la fin du XX^{ème} siècle – en ne délaissant ni les hommes auteurs, ni les femmes auteurs.

Conclusion

Ce travail de recherche avait pour objectif d'investiguer sur la faible visibilité et présence des œuvres de femmes auteures au sein de l'enseignement du français dans le

secondaire II genevois et notamment le Collège (qui équivaut au « Gymnase » et « Lycée »). En effet, le constat est flagrant ; les femmes sont nettement plus représentées en tant que personnages dans des œuvres d’auteurs masculins que comme des créatrices littéraires. Afin de poser le cadre de cette étude, il a d’abord été question de retracer un bref panorama historico-littéraire autour du statut des femmes écrivains et de la difficulté à reconnaître leur légitimité au sein de la littérature canonique française. La transmission indéniable et perpétuelle de cette tradition littéraire masculine s’est donc naturellement installée dans l’enseignement, qui reproduit sans cesse ces savoirs littéraires androcentrés. Ainsi, depuis le prisme du genre, il a été possible de mener une réflexion sur la dimension épistémologique que comporte la littérature. L’accès à la scolarisation supérieure des femmes à Genève et l’évolution des connaissances transmises, en particulier celles relatives à la discipline du français, ont constitué également des thèmes importants pour comprendre les inégalités de sexe et de genre. Cette divergence de traitement dans l’enseignement des femmes vient également expliquer l’écartement et la difficulté de la possibilité d’une carrière littéraire pour elles. Actuellement, l’enseignement de la discipline du français au secondaire II à Genève, mais surtout au Collège, répond à un plan d’études et un programme qui offrent une marge de manœuvre relativement large au corps enseignant. En plus de devoir lire un minimum d’œuvres, les contraintes font essentiellement allusion à un respect chronologique de siècles par degré et à la nécessité de varier les genres littéraires. Par conséquent, le choix du corpus, et donc des auteur.e.s, reste totalement libre. Ce travail d’enquête a donc consisté à questionner les pratiques didactiques de la littérature en lien avec le genre et principalement sur les décisions des enseignant.e.s d’intégrer ou non une littérature dite « féminine ». En ce qui concerne la méthodologie, cette recherche a été réalisée à partir d’entretiens semi-directifs auprès de 10 enseignant.e.s provenant de 4 collèges genevois différents (De Candolle, Claparède, De Saussure et Voltaire). En effet, les profils des participant.e.s étaient très variés, cependant le bilan sur leurs formations a débouché sur une conclusion commune : les enquêté.e.s (à l’exception d’une personne) n’ont que très peu, voire pas du tout, étudié des œuvres de femmes ou des thématiques de genre dans leur formation passée (en littérature à l’université). En revanche, la question du genre a été – pour la plupart – examinée lors des études pédagogiques. Ce matériau empirique a ainsi permis d’illustrer leurs différentes positions et pratiques par rapport à l’inclusion ou l’absence des femmes auteures dans leur programme. En somme, elles varient en fonction de l’importance qu’ils/elles attribuent aux questions de genre. Parmi les principales conclusions, on remarque que la majorité tend à adopter une position plutôt neutre, mais qui penche quand même en faveur de cette inclusion. En effet, étudier davantage d’œuvres d’auteures femmes pourrait tout

simplement apporter une diversité littéraire, notamment par le biais d'autres points de vue (que ce soit en termes de personnages féminins ou d'auteures). Cette démarche conduirait à une meilleure objectivité de la littérature. Pour résumer leurs pratiques, il a été soulevé que le genre pouvait aussi tout à fait être pensé et inclus dans des œuvres, indépendamment de l'identité sexuelle de l'individu qui les écrit. Autrement dit, si certain.e.s de nos enquêté.s n'ont pas pour habitude de faire lire des textes écrits par des auteures femmes, il leur arrive d'inclure une perspective de genre à travers leurs cours. Il faut mentionner que le critère de sélection des textes du programme des enseignant.e.s se base essentiellement sur celui de la qualité littéraire. Ce travail a surtout permis d'extraire les principales réticences existantes à propos de cette initiative. En somme, elles font référence au manque d'intérêt (plus ou moins notable), à la limite du temps, à la paresse et l'habitude des pratiques, à l'accessibilité (intellectuelle et éditoriale) aux textes, ainsi qu'à la crainte de susciter des polémiques en lien avec des enjeux politiques. Les enseignant.e.s ont alors manifesté la nécessité de garder une réserve et maintenir leur positionnement à distance vis-à-vis de l'institution scolaire, mais aussi vis-à-vis des élèves. Quant aux refus d'inclure des femmes auteurs dans l'enseignement de la littérature, ils sont rarement exprimés explicitement. La plupart du temps, ils sont sous-entendus par un silence significatif qui manifeste de l'indifférence ou un désaccord de la part des collègues. D'une part, cette étude nous a permis de comprendre que le genre n'est donc pas une donnée indispensable – selon les enseignant.e.s – au sein des cours de littérature, c'est-à-dire qu'il ne constitue pas le critère le plus pertinent sur lequel les enseignant.e.s se basent pour choisir ou analyser leurs œuvres. D'autre part, elle nous a présenté également l'existence d'une tension palpable à ce sujet : faudrait-il seulement inciter, suggérer ou imposer l'enseignement des femmes auteures afin d'appréhender la littérature davantage depuis une perspective de genre ? Finalement, il a été mis en évidence que l'obligation formelle pouvait effrayer car elle entraverait une liberté presque totale dans le choix du programme des enseignant.e.s. D'un côté, on pourrait aussi considérer que le fait d'imposer serait une solution efficace dans la mesure où elle obligerait les enseignant.e.s à « sortir de leur zone de confort » en leur faisant revoir leurs habitudes d'enseignement. Approfondir davantage les enjeux des textes et de l'écriture d'auteures femmes présenterait une façon d'innover et de recourir à des thématiques d'ordre social qui sont communicatives pour les élèves. De l'autre, il semble que susciter l'intérêt des enseignant.e. en les incitant progressivement peut se relever être une solution plus plausible et accueillie de leur part. La suggestion la plus encouragée a été d'instaurer des formations continues par des professionnel.le.s spécialisé.e.s dans des questions de genre (surtout en lien avec la littérature). Par conséquent, cette idée permettrait d'apporter du matériel pédagogique

pour la constitution des enseignements et homogénéiser les connaissances de genre des enseignant.e.s, qu'il faudrait d'ailleurs tâcher d'actualiser au fil du temps. Comme dernier constat, l'aspect réflexif de cette enquête a été très révélateur pour mes résultats puisque cette dernière a fait susciter chez mes participant.e.s un véritable questionnement de leur propre rapport au genre et par conséquent, de l'application de ce rapport dans leurs pratiques enseignantes. C'est donc peut-être grâce à cette réflexivité qu'il a été possible de planter une véritable remise en question non seulement d'ordre épistémologique, mais aussi d'ordre didactique. Toutefois, quelques limites peuvent être posées à ce travail de recherche. Tout d'abord, de par l'entreprise simultanée de mes deux masters (en sciences de la société et en lettres), la contrainte du temps m'a forcé à réaliser ce travail de mémoire dans un temps relativement bref. Mon ambition a probablement été trop grande, par rapport à l'abondance du matériau empirique qui a animé ce projet. Par ailleurs, je dois préciser que cette étude s'est révélée être un véritable défi académique pour moi. En effet, malgré mon intérêt incontestable pour le sujet de ce projet, sa réalisation m'a demandé beaucoup d'efforts sur le plan méthodologique. Ma formation universitaire de base (mon bachelor) a été réalisée au sein de la faculté des Lettres (en langue et littérature françaises) et donc, en entreprenant ce master en études genre dans la faculté des Sciences de la société, j'ai dû combler des lacunes relatives à des savoirs méthodologiques et sociologiques (traditionnellement enseignés en bachelor de sociologie) en même temps que la rédaction de ma recherche. Ainsi, les préoccupations étaient doubles puisqu'elles concernaient non seulement la production de contenu, mais aussi le bon usage de la méthode. Pour ce faire, le recours à des manuels méthodologiques et les nombreux conseils d'amies – formées en sciences sociales – ainsi que ceux de ma directrice de mémoire Madame Delphine Gardey ont pu m'apporter les compétences nécessaires à l'élaboration de la marche à suivre et l'exploitation des résultats de cette enquête. Il faut aussi indiquer que le temps consacré à la retranscription détaillée de chaque entretien a été non négligeable puisqu'il s'estime approximativement à 70 heures. Compte tenu de la longueur et de la richesse des entretiens semi-directifs que j'ai réalisés auprès de mes enquêté.e.s, il a été particulièrement difficile pour moi de sélectionner les fragments les plus pertinents. Les enquêté.e.s étaient des enseignant.e.s très qualifié.e.s et leurs témoignages traçaient des expériences professionnelles diverses et variées qui étaient toujours formulés de façon éloquente. Regrouper les résultats s'est donc présenté comme une étape à la fois éprouvante, et à la fois captivante car les angles de vue et les pratiques des enquêté.e.s se complétaient souvent. En effet, je pense m'être servie peut-être trop abondamment de ce matériau empirique particulièrement dense. De plus, on pourrait imaginer poursuivre cette même enquête sur plusieurs années en accompagnant les

mêmes enquêt.e.s et observer dans quelle mesure une évolution dans leurs pratiques (en lien avec le genre) pourrait avoir lieu. Dans le cadre d'un travail d'une plus grande ampleur, il aurait été aussi intéressant d'approfondir davantage l'aspect de la formation des enseignant.e.s. On aurait alors pu, par exemple, faire passer des entretiens aux formateurs et formatrices de l'IUFE en interrogeant les enjeux liés au genre dans la didactique du français. Quoiqu'il en soit, je tiens à remercier les enseignants et enseignantes qui ont accepté de s'entretenir avec moi car sans leur coopération, ce travail n'aurait jamais pu voir le jour. Le fait de les avoir rencontré.e.s m'a non seulement ouvert les yeux sur l'enseignement de la littérature au secondaire II, mais m'a encore plus inspiré et donné envie de me consacrer au métier d'enseignante de français. En plus d'être des professionnel.le.s très compétent.e.s, j'ai pu faire la connaissance de personnes avec un grand cœur, une grande générosité et un regard très ouvert sur le monde et la société actuelle. J'espère que ce travail de longue haleine sera à la hauteur des attentes des enseignant.e.s qui ont participé à cette étude exploratoire, mais aussi de toutes les personnes qui souhaiteront entreprendre sa lecture. J'espère avoir aussi apporté modestement quelques idées de méthodes ou de thématiques en vue de nouvelles perspectives d'enseignement de la discipline du français et de la littérature. En effet, l'intention de ce projet était d'ouvrir la discussion sur un potentiel débat autour de la possibilité d'envisager une perspective genrée à travers l'enseignement de la littérature et j'espère avoir pu fournir quelques démonstrations et conclusions. Depuis ces dernières années (notamment à partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle), l'augmentation de la présence des femmes auteures au sein de la littérature a été flagrante. Elle aspire donc à rééquilibrer certaines injustices ou oublis de l'histoire littéraire. Il semble important de répéter que la question du genre ne se limite pas seulement à une dichotomie biologique ou sexuelle, mais qu'elle comprend une numérosité d'approches intersectionnelles (qui n'ont pas pu être traitées dans ce travail, mais qui pourraient indéniablement faire l'objet d'autres études). Si la « féminisation » progressive de la littérature peut s'avérer être un fait, encore faut-il se demander si la volonté de cette tendance désire provoquer un « renversement de situation ». Je ne pense pas. A mon avis, la manifestation plus notable de femmes auteures au sein de la littérature vise à une équité et non une forme quelconque de supériorité. Inclure par le biais de la perspective de genre ou la lecture d'auteures femmes permettrait de remettre en question la normativité de la littérature et sa légitimité en proposant l'élargissement d'autres visions du monde et d'autres formes d'esthétique et de style. Les efforts de se détacher de présupposés et aprioris en lien avec la construction sociale du genre semblent s'effectuer progressivement. Si la tradition littéraire canonique française peine encore à admettre des femmes auteures, peut-être faudrait-il envisager de les présenter davantage au sein des programmes scolaires des écoles

du secondaire II pour garantir leur visibilité et la diffusion de leurs œuvres ? Les réponses à propos du débat sur cette nécessité d'enseignement dans le but d'atteindre l'égalité des sexes restent encore partagées. Peut-être que l'avenir saura trancher cette question, mais en attendant, il semble intéressant d'encourager cette idée puisque le simple fait de considérer un texte comme digne d'enseignement attribue « *ipso facto* une certaine légitimité aux contenus qu'il véhicule » (Della Vecchia, Fidecaro & Foehr : 2013).

Bibliographie

ACADÉMIE FRANÇAISE [En ligne], Paris. Disponible : <https://www.academie-francaise.fr/> (consulté le 11.07.21).

AUBAUD, Camille, *Lire les Femmes de Lettres*, Paris, Dunod, 1993.

BELLET, Roger, « Masculin et féminin dans les pseudonymes des femmes de lettres au XIXe siècle », in *Autour de Louise Colet : femmes de lettres au XIXe siècle*, Roger Bellet (dir.), Presses universitaires de Lyon, 1982, pp. 249-281.

BOUDON, Raymond, FILLIEULE, Renaud, *Les méthodes en sociologie*, [14^e édition], Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2018 [1969].

BOURDIEU, Pierre, *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998.

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne., SINGLY François (dir.) *L'entretien*, [2^e édition], Paris : Armand Colin, coll. « 128 », 2015 [2007].

BROGNIEZ, Laurence, « Les femmes au Salon : salons de femmes (1830-1870) », in *Texte et image*, vol. 1, 2011. Adresse : <http://preo.u-bourgogne.fr/textetimage/index.php?id=77> [consulté le 25.06.21].

CHRISTINE DE PIZAN, *Le livre de la cité des dames*, trad. par T. Moreau, & E. Hicks, Paris, Stock, 1986.

COMBESSIE, Jean-Claude, *La méthode en sociologie*, Paris, La Découverte, [5^e édition], 2007 [1996].

COLLET, Isabelle, GRIN, Isabelle, « L'introduction du genre dans la formation initiale des enseignant-e-s : un combat emblématique fait de convictions militantes et de volonté politique », in *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, No. 16, 2013, pp. 31-45.

DELLA VECCHIA, Gabriella, FIDECARO, Agnès, FOEHR, Yasmina, « Lire la littérature : construire l'égalité. Ou de l'intérêt d'enseigner la littérature avec une perspective de genre », in *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, No. 16, 2013, pp. 179-189.

DEL LUNGO, Andrea, LOUICHON, Brigitte (dir), *La Littérature en bas-bleus*. Romancières sous la Restauration et la monarchie de Juillet (1815-1848), Paris, Classiques Garnier, 2010.

DEMÊME-THÉROUIN, Amandine, « Les salons littéraires de l'Ancien Régime : Des espaces critiques atypiques », in *Postures, Actes du colloque « Réfléchir les espaces critiques : consécration, lectures et politique du littéraire »*, no. 24, 2016.

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE (DIP), « Programmes des disciplines enseignées dans la filière gymnasiale au Collège de Genève valable pour les élèves scolarisés en Ire à la rentrée 2020 et avant », in *République et canton de Genève* [En ligne], Genève. Disponible : <https://www.ge.ch/document/programmes->

disciplines-enseignees-filiere-gymnasiale-au-college-geneve-valable-eleves-scolarises-1re-
rentree-2020 (consulté le 19.03.21).

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE (DIP),
« Plan d'études cantonal du Collège de Genève valable pour les élèves scolarisés en 1re à la
rentrée 2020 et avant », in *République et canton de Genève* [En ligne], Genève. Disponible :
[https://www.ge.ch/document/plan-etudes-cantonal-du-college-geneve-valable-eleves-
scolarises-1re-entree-2020-avant](https://www.ge.ch/document/plan-etudes-cantonal-du-college-geneve-valable-eleves-scolarises-1re-entree-2020-avant) (consulté le 19.03.21).

DESPLANTES, F., POUTHIER, P., *Les femmes de lettres en France*, Genève, Slatikine Reprints,
1970.

DIDIER, Béatrice, *L'écriture-femme*, Paris, Presses Universitaires de France (PUF), 1981.

DORLIN, Elsa, *Sexe, genre et sexualités*, Paris, Presses Universitaires de France (PUF) ; chapitre
« Epistémologies féministes », pp. 9-31.

FASSA, Farinaz, « L'éducation à l'égalité entre les sexes dans l'école romande, une question
vive ou inerte ? », in *Formation et pratique d'enseignement en questions*, No. 16, 2013, pp. 13-
29.

FLORES ESPÍNOLA, Artemisa, « Subjectivité et connaissance : réflexions sur les épistémologies
du 'point de vue' », in *Cahiers du Genre*, Vol. 53, No. 2, 2012, pp. 99-120.

FRAISSE, Geneviève, « Le devenir sujet et la permanence de l'objet », in *Nouvelles Questions
Féministes*, Vol 24, No. 1, 2005, pp. 14-23.

GOLSORKHI, Damon, HUAULT, Isabelle, « Pierre Bourdieu : critique et réflexivité comme
attitude analytique », in *Revue française de gestion*, No. 165, 2006, pp. 15-34.

HARAWAY, Donna, « Situated knowledges : The Science Question in Feminism and the
Privilege of Patrial Perspective » in *Simians, Cyborgs, and Women*, 1991.

HEAD-KÖNIG, Anne-Lise, « Education des filles », in *Dictionnaire historique de la Suisse
(DHS)*. Adresse : <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/048195/2006-11-09/> (consulté le 09.08.21)

JEY, Martine, « Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la
littérature ? », in *Le français aujourd'hui*, No. 145, 2004, pp. 15-22.

LASSERRE, Audrey, « Les femmes du XXe siècle ont-elles une Histoire littéraire ? » in *Cahiers
du CERACC*, No. 4, 2009, pp. 38-54.

LECOQ, Titou, « Littérature : des autrices oubliées, parce qu'effacées », in *Slate*, 2018. Adresse :
<http://www.slate.fr/story/156146/litterature-auteures-oubliees-effacees> (consulté le 22.08.21)

LELIÈVRE, Françoise & Claude, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Editions Nathan,
1991.

MAGNIN, Charles, MULLER, Christian Alain, *Enseignement secondaire formation humaniste et
société XVIe-XXIe siècle*, Genève, Editions Slatkine, 2012.

MARIETTE-CLOT, Catherine, ZANONE Damien, *La tradition de romans de femmes XVIIIe-XIXe siècle*, Paris, Honoré Champion (éd.), 2012.

MARTENS, David, « Un mode de signature minoritaire. Pseudonymie et différences sexuelles (George Sand & Marie d'Agoult/ Prosper Mérimée & Pierre Louÿs) », in *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, Vol. 11, No. 1, 2019.

MATHIEU, Pierre, MANGEANT Justine, « Où sont les femmes de la littérature ? Pas dans les manuels scolaires », in *Slate*, 2020. Adresse : <http://www.slate.fr/story/192066/tribune-litterature-se-conjuge-au-masculin-autrices-representation-manuels-scolaires> (consulté le 22.08.21)

MAUDET, Elsa, « Les femmes de lettres, ces grandes oubliées des programmes », in *Libération*, 2015. Adresse : https://www.liberation.fr/societe/2015/04/24/les-femmes-de-lettres-ces-grandes-oubliees-des-programmes_1246485/ (consulté le 19.03.21)

MAUREL-INDART, Hélène (dir.), *Femmes artistes et écrivaines dans l'ombre des grands hommes*, Paris, Classiques Garnier, 2019.

MOLLIER, Jean-Yves, « Les femmes auteurs et leurs éditeurs au XIXe siècle : un long combat pour la reconnaissance de leurs droits d'écrivains », in *Revue historique*, No. 638, 2006, pp. 313-333.

MONNIER, Anne, « Chapitre premier - Quand les jeunes filles rejoignent les bancs des études », in *Le temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIXe-XXe)*, sous la direction de Monnier Anne, Librairie Droz, 2018, pp. 25-102.

MONNIER, Anne, « Quel corpus littéraire dans l'enseignement du français, pour quel public ? Une recherche en histoire de l'éducation », in *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, No. 16, 2013, pp. 145-160.

PALACIOS Concepción, MÉNDEZ Pedro (éds.), *Femmes nouvellistes françaises du XIXe siècle*, Bern, Peter Lang, 2013.

PAUGAM, Serge, *L'enquête sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010.

PERRIN-CHENOUR, Marie-Claude, « Les femmes-écrivains au XIXe siècle en France et aux Etats-Unis » in *Féminin/Masculin. Littératures et cultures anglo-saxonnes*, Sophie Marret, Presses universitaires de Rennes, 1999, pp.15-22.

PETROVIC, Céline, « La formation des enseignants-es et le genre : quelles résistances ? », in *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, No. 16, 2013, pp. 47-61.

PLANTÉ, Christine, *La petite sœur de Balzac*, Mayenne, Seuil, 1989.

- « La place des femmes dans l'histoire littéraire : Annexe, ou point de départ d'une relecture critique ? » in *Revue d'histoire littéraire de la France*, Vol. 103, 2003, pp. 655-668.

- « Patricia Izquierdo, Devenir poétesse à la belle époque (1900-1914) » in *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 2012.

PONCET, Hélène, « La préciosité », in *Lettres et Arts*, 2007. Adresse : <https://www.lettres-et-arts.net/histoire-litteraire-17-18eme/preciosite+135> (consulté le 2.07.2021).

REID, Martine, *Des femmes en littérature*, Paris, Belin, 2010.

- *Femmes et littérature. Une histoire culturelle*, Tome 1, Trebaseleghe, Gallimard, 2020.
- *Femmes et littérature. Une histoire culturelle*, Tome 2, Trebaseleghe, Gallimard, 2020.
- *Les femmes dans la critique et l'histoire littéraire*, Paris, Champion, 2011.

RENEVEY FRY, Chantal, *En attendant le prince charmant. L'éducation des jeunes filles à Genève, 1740-1970*, Genève, SRED, 1997.

ROUYER, Sophie, « En quoi les pratiques enseignantes renforcent-elles les inégalités de genre ? », in *Education*, 2018.

SAUVÉ, Rachel, *De l'éloge à l'exclusion. Les femmes auteurs et leurs préfaciers au XIXe siècle*, Saint Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2000.

SCHWED, Philippe, *Ecole des femmes ou femmes savantes ?*, Genève, Collège Voltaire, Editions Passé Présent, 1997.

TRINGALI, Geneviève, « Enseigner la littérature des femmes : transmission et consécration », in *Postures*, Dossier « En territoire féministe : regards et relectures », No. 15, 2012, pp. 157-167.

VAN CAMPENHOUDT, Luc et alii., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Malakoff, Dunod [5^e édition], 2017.

VAN ROSSUM-GUYON, « Puissances du roman : George Sand », in *Romantisme*, No. 85, 1994, pp. 79-92.

VIALA, Alain, « Qu'est-ce qu'un classique ? » in *Littératures classiques*, No. 19, 1993, pp. 11-31.

VIRGILI, Fabrice, « L'histoire des femmes et l'histoire des genres d'aujourd'hui », in *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, No. 75, 2002, pp. 5-14.

WOOLF, Virginia, *Un lieu à soi*, Barcelone, Folio classique, 2020.

Annexes

Annexe 1 : Le plan d'études du Collège de Genève

FRANÇAIS

9

Le français est enseigné en discipline fondamentale. C'est la première langue nationale. La dotation horaire de la première année comprend l'enseignement de la diction.

ANNEE	1	2	3	4
DF	6	4	4	4

L'enseignement du français, langue maternelle ou de scolarité, fait siens les objectifs généraux de l'enseignement public, tels qu'ils sont énoncés dans l'article 4 de la loi sur l'instruction publique.

A cet effet, il "aide chaque élève à développer sa personnalité, sa créativité et ses aptitudes intellectuelles, il contribue à préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique et politique du pays, en affermissant ses facultés de discernement et son indépendance de jugement".¹

Par sa position centrale dans la scolarité genevoise, cet enseignement contribue par ailleurs au développement de compétences nécessaires à l'apprentissage des autres disciplines.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- L'enseignement du français vise la maîtrise de la langue comme moyen d'expression et de communication. Il construit et développe les compétences de compréhension et d'interprétation du discours d'autrui, ainsi que les capacités d'expression personnelle tant orale qu'écrite. Il favorise également la maîtrise de la pensée discursive et des méthodes de travail.

- L'enseignement du français est aussi celui de la culture d'expression française, au sein de laquelle la littérature se situe au premier plan. Elle est étudiée dans une perspective historique et critique, afin que l'élève acquiesse un savoir culturel et qu'il enrichisse ses connaissances personnelles.
- L'enseignement du français s'efforce enfin de développer la curiosité, la sensibilité et le sens critique de l'élève.

OBJECTIFS FONDAMENTAUX

LECTURE ET INTERPRÉTATION

ATTITUDES

L'enseignement du français, par la lecture approfondie d'œuvres d'époques, de genres et de sujets différents et variés, stimule l'intérêt et la curiosité de l'élève, et surtout il éveille et développe sa sensibilité esthétique et son sens critique.

APTITUDES

L'enseignement du français propose l'étude et l'analyse d'œuvres littéraires en les situant, comme signes d'une civilisation, dans leur contexte socioculturel, en les reliant à l'histoire littéraire, à celle des idées et des formes, ainsi qu'aux grands mouvements artistiques.

¹ Alinéas b) et c) de l'article 4 de la loi sur l'instruction publique.

Il vise autant la connaissance des œuvres elles-mêmes que celle des savoirs connexes qui permettent leur compréhension.

Il fait appel à d'autres formes d'expression artistique et, pour comparaison, aux littératures étrangères.

SAVOIRS

L'enseignement du français a pour objectif la connaissance de la littérature d'expression française - notamment romande - dans sa diversité, du moyen âge à nos jours.

ÉCRITURE

ATTITUDES

L'enseignement du français écrit exerce et développe la créativité de l'élève.

APTITUDES

L'enseignement du français vise à faire acquérir et à diversifier les moyens écrits nécessaires à une maîtrise du langage qui soit adaptée aux multiples situations de communication, dans les études comme dans la vie culturelle, politique et sociale: écrits de circonstance, compositions d'imagination, narrations, textes poétiques et dramatiques, résumés, commentaires, dissertations.

Il accorde une importance toute particulière à l'apprentissage et à la pratique de l'argumentation.

SAVOIRS

L'enseignement du français renforce et approfondit autant la connaissance des textes de genres différents que les savoirs indis-

pensables à leur rédaction et les compétences langagières (orthographiques, grammaticales ou lexicales) utiles à leur bonne exécution.

EXPRESSION ORALE

En classe de français

L'enseignement du français se donne les mêmes objectifs en matière d'expression orale qu'en matière d'écriture.

ATTITUDES

L'enseignement du français stimule chez l'élève le sens de l'écoute et l'attention à autrui.

APTITUDES

L'enseignement du français développe la capacité d'identifier les particularités de la langue orale et accorde une place privilégiée à l'oral soutenu.

Il favorise chez l'élève une meilleure connaissance des situations d'élocution déterminées par les circonstances et les destinataires.

SAVOIRS

L'enseignement du français a pour objectif la maîtrise de compétences variées, notamment celles qui sont nécessaires à la lecture, à la récitation, au débat, aux exposés et aux explications de textes.

En classe de diction

L'enseignement de la diction, à raison d'une année dans le cursus de l'élève, entraîne l'expression verbale et non verbale, de façon intensive et variée, et ce dans un espace approprié.

Annexe 2 : Le programme de français dans la filière gymnasiale

FRANÇAIS

Périodes d'histoire littéraire et genres / types de textes					
<ul style="list-style-type: none"> Au long du cursus, les élèves étudient la littérature essentiellement à travers la lecture d'œuvres intégrales, au minimum quatre par degré. Cette approche n'exclut pas le recours à des extraits, voire à des manuels, qui peuvent fournir d'utiles compléments. Le choix des lectures vise un équilibre d'une part entre genres littéraires et d'autre part entre périodes différentes. Les auteurs et œuvres de la francophonie, et plus particulièrement de la Suisse romande, trouvent leur place dans ce programme de lectures. Au moins un auteur de Suisse romande figure au programme de lecture des degrés 3 et 4. Le groupe des enseignants de français de chaque établissement s'entend sur les lectures appropriées réservées à chaque degré. 					
1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année		
Moyen-âge et XVI ^e • étude du récit / roman • approche de la poésie + des œuvres des XIX ^e et XX ^e	XVI ^e et XVII ^e • étude du théâtre • approche de la littérature d'idées + des œuvres des XIX ^e et XX ^e	XVIII ^e et XIX ^e • littérature d'idées • approfondissement d'un genre / type étudié en 1 ^e ou en 2 ^e	XIX ^e et XX ^e • approfondissement d'un genre / type étudié en 1 ^e ou en 2 ^e		
+ des œuvres antérieures au XVIII ^e peuvent être étudiées aux degrés 3 et 4					
Savoirs					
Moyen-âge	XVI ^e siècle	XVII ^e siècle	XVIII ^e siècle	XIX ^e siècle	XX ^e siècle
<ul style="list-style-type: none"> formation de la langue française poésie épique, chanson de geste littérature courtoise, troubadours et trouvères littérature parodique et satirique 	<ul style="list-style-type: none"> la Renaissance l'humanisme la Pléiade 	<ul style="list-style-type: none"> le baroque la préciosité le classicisme 	<ul style="list-style-type: none"> les Lumières l'Encyclopédie 	<ul style="list-style-type: none"> le romantisme le réalisme le naturalisme le symbolisme 	<ul style="list-style-type: none"> le surréalisme la littérature engagée le nouveau roman le théâtre de l'absurde

Guide d'entretien

Introduction à la procédure de l'entretien

- Me présenter
- Apporter des précisions sur mon enquête
- Parler des conditions de l'entretien : confidentialité, anonymat, enregistrement, liberté de parole et d'opinion

Questions

Pour commencer : Pourriez-vous revenir sur votre parcours, et plus précisément me raconter comment vous en êtes arrivé-e à vous engager en tant qu'enseignant-e ?

Lien avec leur rapport au genre

- Comment les questions liées au genre ont été abordées lors de votre formation, spécialement en lien avec la discipline du français et notamment la littérature ?
- Dans quelle mesure ?
- Depuis l'émergence des problématiques de genre, trouvez-vous que votre carrière d'enseignant.e, votre façon d'enseigner, a t-elle changé ? Comment ?

Enseignement (pratique)

- Est-ce qu'un programme de corpus littéraire vous est imposé ?
- Quelles sont les contraintes et/ou obligations par rapport à ce programme ?
- Comment mobilisez-vous les manuels pédagogiques à disposition dans vos enseignements ? Comment vous orientent-ils à choisir ou traiter certains sujets littéraires lors de la réalisation de vos cours ?
- Pensez-vous que les auteur.e.s emblématiques de certains genres littéraires ou époques littéraires doivent être impérativement étudié.e.s ?
 - Pour quelles raisons estimez-vous que certain.e.s auteur.e.s ne sont pas assez abordé.e.s ?
- Avez-vous fait lire aux élèves cette année 2020-2021 des œuvres de femmes ? Si oui, lesquelles ? Pouvez-vous expliquer ces choix ?

- De quelle façon abordez-vous des questions de genre au sein de l'analyse littéraire ? (Y a-t-il des thématiques particulières ?)
- Lors des analyses littéraires, (comment) étudiez-vous des aspects portant sur des revendications féministes ou sur le militantisme féministe ?
- Comment analysez-vous la représentation des femmes dans 1) le théâtre, 2) la poésie, 3) le roman, 4) l'autobiographie ?
- Comment, actuellement, sentez-vous que les élèves sont sensibles et sensibilisés aux questions de genre ? Pensez-vous qu'il y a de la réticence à ce sujet de la part de certains élèves ?

Littérature

- Comment définiriez-vous la tradition canonique littéraire française ?
- Pensez-vous que les femmes auteures sont sous-représentées dans la littérature française ? Pour quelles raisons ?
- Avez-vous des connaissances à propos de la littérature féminine ? Avez-vous déjà éprouvé de la curiosité à ce propos ?
- Sur une échelle de 1 (pas du tout) à 7 (extrêmement) à quel point pensez-vous qu'il est important d'enseigner aussi les « canons littéraires féminins » au Collège et pourquoi ?
- Selon vous, qu'est-ce que pourrait apporter de manière générale la littérature féminine ?
- Pensez-vous qu'aborder la littérature féminine au collège peut avoir une influence sur la construction de l'identité de l'élève ?
 - Dans quelle mesure ?
- Existe-t-il des résistances ou des refus de la part de certain.e.s collègues à propos de l'enseignement de cette littérature féminine ? Sur quels thèmes ? Comment se passent les échanges à ce propos ?
- Quelles seraient vos recommandations pour transformer l'enseignement de la littérature dans une perspective de genre ?
- De quelle façon les enseignant.e.s pourraient mettre en avant l'égalité des sexes par le biais de la littérature canonique française ?

Pour terminer : Nous arrivons à la fin de cet entretien, avez-vous des questions ou souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

Annexe 4 : Les entretiens

Annexe 4.1 : Tableau des profils des enquêtés.e.s

Profil des enquêtés.e.s - Tableau de synthèse						
Prénom	Sexe	Lieu d'exercice (Collège)	Ancienneté	Sensibilisation au genre lors de la formation de l'enseignant.e	Diplôme/ Parcours professionnel	Intérêt pour les femmes auteures (ou l'insertion des questions de genre) au sein de la littérature
Patricia	Femme	De Candolle	17 ans d'enseignement	Aucune « Je viens vraiment d'une ancienne époque (...) Donc zéro stimulation de ce point de vue, absolument zéro »	Double licence (master) en français et en philologie romaine	Oui, beaucoup (très engagé) « [J]aborde la question de la femme auteure] chaque année ! Quelque soit le degré » « Avec 3 collègues sensibilisées à la question on a créé un programme de 3 ^e entièrement sur la question des écrivaines »
David	Homme	De Candolle	35 ans d'enseignement (20 ans au cycle et 15 ans collège)	Aucune « Elles n'ont pas été abordées ni en lien avec la discipline, ni en lien avec rien du tout »	Licence en français	Oui « J'ai très tôt, même avant d'être prof, été interpellé par des questions d'égalité »
Alice	Femme	Claparède	4 ans d'enseignement (cycle et collège) « suppléante/fixe » (remplacements depuis 2013)	Peu « Mais ça m'a pas laissé une trace marquante (en lettres). Après c'est vrai que la question du genre est plus revenue à l'IUFE, mais de façon assez superficielle »	Master en français	Peu « J'ai un petit côté quand même traditionnel, mais en même temps je serai totalement preneuse de m'ouvrir à d'autres auteures, notamment des femmes, mais je trouve que c'est difficile de se lancer »
Marie	Femme	Claparède	35 ans d'enseignement (10 ans au cycle et 25 ans au collège)	Très peu « En pédagogie, je me souviens qu'on a parlé de ça. La question du genre était apparue de manière très très pragmatique » En lettres, « non »	Double licence (master) en français et en philologie romaine	Oui, modérément « J'ai toujours fait attention à ce qu'il y ait quand même de femmes auteures qui soient représentées à la maturité »
Laura	Femme	De Saussure	6 ans d'enseignement « suppléante/fixe » (remplacements depuis 2013)	Peu « Dans mes études en littérature, pas du tout. Le seul moment où j'y étais sensibilisée c'était pendant la formation pédagogique »	Master en français	Oui, modérément « Je dirais que quand je m'interroge sur cette thématique en lien avec ma discipline, c'est plus une démarche personnelle »
Robert	Homme	De Saussure	25 ans d'enseignement en général : 10 ans spécialisés/primaire + 10 ans au cycle + 5 ans au Collège	Peu « Je trouve qu'en français moderne et puis dans le champ de la didactique on a relativement peu abordé les questions de genre (...) de façon un peu périphrastique. Je me suis approprié sur le tas cette question-là, plus qu'on nous l'a enseignée »	Licence en sciences de l'éducation (didactique) Enseignant spécialisé et primaire Formateur d'enseignants Licence (complément) en lettres, en français Auteur	Oui, beaucoup « J'ai suivi des modules pour aborder ces questions » / « C'est absolument indispensable qu'on ait ET le regard féminin ET le regard masculin (...) pour moi c'est primordial »
Carole	Femme	De Saussure	34 ans d'enseignement (retraite cette année)	Aucune « Absolument pas, mais de toute façon les études genre c'est venu assez récemment »	Licence en lettres (français, histoire et latin) Musicienne Etudes professionnelles de hautbois (conservatoire) Auteure	Oui, beaucoup « A titre personnel, je fais en sorte qu'il y ait au moins toujours une auteure féminine » « A chaque fois qu'il y a un personnage féminin qui pose un problème lié à la situation de la femme de son époque, bah ça je l'aborde c'est évident, c'est toujours très intéressant »
Isabelle	Femme	De Saussure	10 ans d'enseignement à l'Université de Genève en Etudes genre et Lettres 10 ans d'enseignement au Collège	Oui « Pour moi les études genre c'est venu par l'anglais dès que je suis arrivée à l'université et quand j'étais aux Etats-Unis c'était présent. Mais c'était surtout dans un contexte anglo-saxon »	Master en anglais Master en français Doctorat en littérature comparée	Oui, beaucoup , (très engagée) « J'ai effectivement envie d'amener un certain nombre de femmes » « J'ai essayé de plaider pour qu'il y ait au moins une femme par siècle et ça j'ai pas réussi »
Victor	Homme	De Saussure	7 ans d'expérience en tant que remplaçant (depuis 2014) Futur enseignant encore en formation	Un peu « En bachelor et master en lettres on en a pratiquement pas parlé, par contre à l'IUFE c'était beaucoup plus présent »	Master en lettres, en histoire (modules en français) En stage, terminé sa 2 ^{ème} année à l'IUFE. Président de l'association des étudiants de l'IUFE	Non « Sur un plan littéraire j'avoue que ça me parle moins. Je pense que si j'avais un texte qui était très riche de ce point de vue, je l'écartais, c'est pas le genre de texte qui m'intéresse particulièrement » « Je trouverai extrêmement gênant et je serai assez soulé si on me disait qu'il faut absolument qu'on aborde ce thème-là »
Sébastien	Homme	Voltaire	17 ans d'enseignement (12 au cycle et 5 au Collège)	Aucune « De façon très épisodique (...) Il y avait aucune insistance sur ces sujets là, c'était des sujets qui étaient effleurés. Ça restait quand même très très accessoire »	Licence en lettres (français et espagnol) Fonction de prise en charge des élèves (lutte contre harcèlement scolaire ou en lien avec la santé des élèves)	Oui beaucoup (très engagé) « Je porte une attention particulière à certains sujets (genre, littérature africaine, littératures extramuros, diaspora, etc.) » « Quand il y a eu la grosse mobilisation il y a 2 ans le 14 juin, j'avais choisi exprès (...) comme fil rouge la représentation de la femme dans la littérature. Mais c'est des initiatives personnelles. »

Annexe 4.2 : Encadrés des entretiens : résumés

Encadré 1

Entretien : David

David est un enseignant très expérimenté qui enseigne depuis 1986. Il a commencé avec le cycle d'orientation et cela fait depuis une quinzaine d'années qu'il est rattaché entièrement au Collège de Candolle. Il affirme qu'à son époque, « [les questions liées au genre] n'ont pas été abordées ni en lien avec la discipline, ni en lien avec rien du tout ». Toutefois, il explique que « très tôt, avant d'être prof, [il a] été interpellé par des questions d'égalité et la question du genre s'inscrit de manière tout à fait logique dans cette thématique ». L'entretien de David a présenté des moments de contradictions : il était conscient lui-même de l'existence d'un « paradoxe de l'enseignement de la littérature », mais il semblerait qu'involontairement, il tende à le reproduire à son tour. Depuis des années, ses cours s'ancrent dans une tradition littéraire (masculine), cependant, il ne trouve pas qu'il soit impératif d'étudier des auteur.e.s emblématiques de certains genres ou époques littéraires. Le mot « habitude » est ressorti à plusieurs reprises et est employé d'ailleurs comme justification concernant le choix des pratiques : « Pour les auteurs, on fait quasiment ce qu'on veut. Il y a des habitudes, il y a des... ouais... des classiques, des grands classiques qu'il est difficile de ne pas prendre (...) [et le choix se penche] plutôt sur des auteurs masculins. De fait oui... Mais encore une fois... plus par habitude que par choix (...) Mais pour moi c'est égal en fait d'un point de vue littéraire ». Par contre, pour lui, l'importance réside au niveau politique. On peut donc relever à nouveau l'aspect paradoxal de l'entretien car la littérature implique une dimension politique dont David est conscient : « le simple fait d'amener un auteur, d'une auteure, dans le corpus et de le présenter aux élèves, c'est déjà une manière de... de présenter l'homme et la femme sur un pied d'égalité. », mais qu'il n'applique pas forcément dans ses enseignements. Cette année, il a présenté une seule œuvre de femme dans son programme : *Les Lais* de Marie de France et explique que « [ce choix] fait partie justement (*rires*) de cet appareil un peu standard des choses qu'on prend habituellement au collège, c'est par ailleurs des textes qui se prêtent très très bien à l'apprentissage de l'explication de texte et voilà. C'est aussi simple que ça. Il y a pas du tout de choix lié au genre là-dedans hein ». Bien qu'il soit sensible aux questions d'égalité et se trouve dans la commission égalité du secondaire II, il raconte que « pour le reste, [il se] refuse par conviction académique, à aborder quoi que ce soit (film, livre, performance ou pièce de théâtre) » depuis une perspective spécifiquement genrée. Si le texte présente des thématiques de genre « ça [lui] arrive, ça dépend du livre effectivement ». En choisissant d'intégrer davantage d'œuvres d'auteurs femmes au programme, David craint qu'on en « vien[n]e à dérouler une sorte de typologie ». De plus, David se décrit comme quelqu'un de « pudique » et manifeste une réserve plus sur le plan « personnel » que « littéraire ». L'appréhension et la résistance d'aborder ces thématiques dites « trop intimes » se trouvent plus dans la réception des élèves, qui peuvent se montrer gêné.e.s : « pour eux c'est un domaine, où on parle pas de ça, en littérature, quand on fait un cours de français, on parle pas de ça ». La réflexivité de David par rapport à ses pratiques a été flagrante lors de cet entretien : « mais c'est vrai que je conçois que c'est moi qui n'ai pas assez l'expérience de ce genre d'enseignement et n'ai pas l'habitude d'enseigner ça [à propos de thèmes liés à la condition féminine] ». David se questionne sur la manière d'aborder « cette question-là » : « Peut-être que c'est parce que je le fais pas assez souvent ou peut-être que je devrais l'amener d'une autre manière, je sais pas, peut-être par le cinéma ou je sais pas exactement mais j'ai toujours remarqué que c'était des moments un peu différents dans le cours ». *A posteriori*, il semblerait donc que cette discussion n'ait pas laissé David indifférent.

Encadré 2

Entretien : Alice

Dans l'entretien que j'ai mené avec Alice, j'a pu remarquer un aspect réflexif très frappant également. Il faut d'abord préciser que Alice est une jeune enseignante qui a terminé ses études en lettres en 2015 et l'IUFE en 2020, et actuellement elle enseigne au cycle d'orientation et au Collège de Claparède. Lors de l'entretien, il semblait que Alice était, par moments, gênée. Cette gêne se manifestait par des rires (nerveux) et des silences, lorsqu'elle répondait à mes questions : « Mais mon Dieu ! (*rires*) heureusement que ça reste anonyme ! (*rires*) ». La cause de la réflexivité pourrait être due à la prise de conscience d'Alice sur le fait qu'elle « n'est pas plus attentive aux thématiques de genre au sein de la littérature ». Les seules pratiques qu'elle cite se rapportent « à une contextualisation » en lien avec la société et les époques qu'elle étudie. A ce moment-là, il lui arrive donc de faire des parallèles avec le genre (la condition de la femme dans la tragédie, la femme mal mariée au Moyen Age, etc.). Aussi, l'année dernière elle avait réalisé « une activité d'exposés [au collège et] chaque élève devait lire un livre [avec] un corpus féminin [imposé]. Donc tous les livres émanaient d'auteurs ». Alice explique que l'exercice avait bien plu aux élèves. Outre ces quelques exceptions, elle déclare avoir abordé le genre d'un point de vue pédagogique, mais pas en lettres : « ça m'a pas laissé une trace, on va dire... marquante, voilà ça me semblait pas être le cheval de bataille des enseignants à l'université, [sauf pour] Madame Bonvin et Madame Foehr-Janssens (...). On a quand même beaucoup plus d'enseignants hommes et je dirais que la tradition elle est quand même assez bien suivie [avec] beaucoup beaucoup plus d'auteurs hommes ». Par conséquent, Alice constate qu'elle transmet la même tradition littéraire qu'elle a reçue lors de ses études : « j'ai un petit côté quand même traditionnel (...) Là je me rends compte que j'ai cette tendance à reproduire ce que moi-même j'ai suivi dans mes études heu... parce que je connais, c'est rassurant ». Elle emploie le terme de « cercle vicieux » pour désigner le fait qu'« on est toujours dans cette même circularité, cette même logique traditionnelle (...) je pense qu'en fait on reproduit » dit-elle. La reproduction mentionnée par Alice s'effectue également dans sa manière d'apercevoir des stéréotypes de genre. Elle associe l'écriture intime à la figure féminine et « pense qu'une auteure va peut-être toucher des thématiques qui intrinsèquement touchent : la maternité, l'amour, et [qu'] il y a peut-être ce côté plus lié aux émotions. C'est peut-être cliché (*rires*) ». Plus tard, elle avouera : « (*Silence*) en fait c'est ça... on est totalement formaté ». Mais en même temps, elle affirme qu'elle serait « totalement preneuse de [s]'ouvrir à d'autres auteurs, notamment des auteurs femmes moins connues, mais [ça demande énormément de travail de constituer une nouvelle séquence et il faut du courage pour aller sur de nouveaux sentiers] [et donc elle] trouve que c'est difficile de se lancer... ». Pour ce faire, elle imaginerait et souhaiterait « une liste suggestive d'auteur.e.s » au sein de son collège, voire même « plus de formations continues [présentées par] une enseignante passionnée (...) comme à l'uni [et apporter des documents aussi qu'on pourrait réemployer], ça pourrait inspirer d'autres enseignants ». L'impression que Alice dégageait lors de cet entretien a été comme si elle sentait qu'elle devait fournir des réponses correctes et quand elle jugeait que ce n'était pas forcément le cas, elle s'excusait. Alors, je la rassurais tout au long de l'entretien en lui disant qu'elle devait se sentir libre dans ses réponses et qu'il n'en avait pas de justes ou de fausses. Il lui a été relativement difficile de répondre à mes questions : « Très bonne question ! Je sais pas, je sais pas, là je bloque un peu... ». Cependant, Alice a apprécié qu'elles lui aient fait réfléchir : « J'avais un peu la pression (...) Certaines de vos questions m'ont donné du fil à retordre, mais en même temps très judicieuses parce que ça m'a fait penser à d'autres choses ! Donc bravo ! Et merci ».

Encadré 3

Entretien : Marie

Marie a consacré toute sa vie à l'enseignement du secondaire. Après avoir passé 10 ans au Cycle d'Orientation, elle finit par entrer au Collège de Claparède où elle y enseigne depuis 25 ans environ. A l'époque, dans sa formation en lettres, les questions liées au genre n'ont jamais été abordées. Ces dernières sont apparues uniquement « de manière très très pragmatique » en comptant le nombre de pronoms masculins et féminins dans des brochures destinées au groupe de français au cycle. Depuis qu'elle enseigne au collège, Marie tâche de « faire attention à ce qu'il y ait quand même des femmes auteures qui soient représentées dans les listes de maturité » et prend ce critère « comme une règle ». Il y a quelques années, Marie a étudié avec ses élèves « la question de l'écriture genrée » en s'appuyant sur des « textes anonymisés » pour voir « s'il y avait un moyen de savoir si c'était un homme ou une femme qui avait écrit le texte ». Or, elle déclare en rigolant que « cet exercice n'avait pas abouti à grand chose parce qu'on arrivait pas forcément à savoir ». Le choix du corpus de Marie est décidé avant tout en fonction de « [ses] goûts personnels », mais également du critère de « la qualité littéraire ». De plus, elle réfléchit si les textes vont plaire aux élèves, elle avoue donc que « la question du genre pour [elle] est secondaire ». Dans cet entretien, Marie insiste particulièrement sur la liberté dans la marge de manœuvre : « il y a vraiment une marge de manœuvre, et on y tient (*vires*) ». Elle aborde parfois des questions de genre dans la littérature et s'intéresse spécifiquement à la littérature féminine du Moyen Age, cependant elle relève (en plus de la difficulté de la langue) la difficulté de l'accessibilité des textes aux élèves : « quand j'ai voulu étudier Marguerite de Navarre, bah le souci que j'ai eu c'est qu'il y avait pas d'édition accessible ! ». En outre, on peut souligner certains paradoxes dans l'entretien : il arrive que Marie évoque le thème du genre, néanmoins elle se qualifie de « bon exemple » lorsque je lui ai demandé s'il existait des résistances et refus de la part de ses collègues à propos de l'enseignement de la littérature féminine. Elle explique qu'elle est contre l'imposition d'un quota d'auteures femmes et que si une telle décision devait avoir lieu, elle « en aurai[t] pleuré » : « pour moi c'est la qualité littéraire qui passe d'abord, je m'en fous si c'est un homme ou une femme », je préférerais que ce soit une femme oui mais... ». Avec l'emploi du conditionnel présent et l'adverbe « peut-être », elle poursuit en disant : « A choix, à qualité égale, peut-être que c'est vrai que ce serait bien qu'on prenne une femme... ». Marie adhère à l'importance de la littérature féminine certes, mais ne lira pas « un auteur féminin parce que c'est une femme » et donc le critère du genre de l'auteur n'est « pas un but en soi ». Lors des réunions du groupe de français, la question de l'inclusion d'auteures n'a jamais été posée. En plus de quelques contradictions rencontrées lors de cet entretien avec Marie, il a abouti sur un aspect réflexif de sa part : « je vous remercie de me... de m'interroger là-dessus parce que je vais peut-être essayer d'en parler, mais je pense que ça va être... que ça va avorter assez vite... J'imagine que mes collègues vont avoir plus ou moins la même réponse que je vous fais, ils vont dire "Mais nous on veut se sentir libre d'enseigner les auteurs qu'on a envie d'enseigner, c'est tout, on a pas envie d'une contrainte supplémentaire" ».

Encadré 4

Entretien : Laura

Laura est une jeune enseignante qui a terminé l'école pédagogique (IUFÉ) l'année dernière. Elle est actuellement dans sa première année de période probatoire, « en cours de nomination » au Collège de Saussure. Lors de ses études en lettres elle affirme avoir « peu, voire pas du tout » traité les questions de genre : « c'était pas du tout au programme dans les différents modules. Le seul moment où [elle] y étai[t] sensibilisée c'était pendant la formation pédagogique et ça n'avait aucun trait à la discipline. Donc c'était vraiment des questions liées au genre, mais de manière générale, plutôt dans le cadre de la pédagogie, si on rencontre des problèmes disciplinaires, par exemple du sexisme ou des choses comme ça ». Malgré le fait que Laura n'ait pas étudié de littérature sous l'angle du genre, elle s'intéresse à ces questions en les amenant parfois, lorsque cela est possible, dans ses cours de littérature : « Je dirais que quand je m'interroge sur cette thématique en lien avec ma discipline, c'est plus une démarche personnelle en fait. J'essaye d'inclure des auteures (...) sachant qu'on a des contraintes de genres et de siècles par degré. Après, en ayant pris en compte ces restrictions-là, j'essaye d'inclure au moins une autrice, une auteure femme ». Cette année, étant donné que Laura avait des classes de 3^{ème} année, il lui était difficile d'enseigner une auteure à cause de la contrainte du XVIII^{ème} siècle : « là par exemple cette année, pour le programme de 3^{ème}, j'ai aucune auteure. Par contre, l'année prochaine j'en aurai, plusieurs. Je pense par rapport aux autrices, auteures du XX^{ème} siècle, il y a plus de...de matière. Là c'était les philosophes des Lumières donc j'avais pas forcément la possibilité d'en intégrer ». D'ordinaire, pour choisir son corpus, Laura se focalise sur des « raisons thématiques plutôt que le genre de l'auteur qui écrit ». Elle mentionne qu'il existe une liste de lecture par degré propre à son établissement « qui n'inclut absolument pas la question du genre », notamment parce qu'on y trouve seulement 9 auteures femmes sur un total de 35 auteurs. Laura suggère donc « d'étudier chaque année au moins une auteure, si possible » : « Alors voilà si c'est pas possible, c'est pas grave hein...Mais inviter, suggérer fortement de le faire, pourquoi pas, moi je vois pas le mal là-dedans ». Elle raconte aussi qu'il y a une année, lors d'une réunion, une collègue à elle avait proposé cette initiative et que les réactions avaient été « houleuses ». L'argument qui avait triomphé, et que Laura a jugé pertinent, était de ne pas choisir des œuvres en fonction de l'auteur, mais plus pour sa qualité littéraire et ses thématiques. Laura explique que les thèmes en lien avec le genre apparaissent de temps en temps dans ses classes. Par exemple, elle a récemment proposé lors d'une épreuve de dissertation, un sujet en lien avec une œuvre (*Manon Lescaut*) qui portait sur une relation amoureuse, dans laquelle la femme était très critiquée : « Si j'ai choisi ce sujet c'est justement pour comparer le traitement des personnages (...) c'est un sujet qui forcément soulève le débat et qui peut pas laisser indifférent, probablement parce que ça a trait au genre ». Elle remarque que les élèves sont intéressé.e.s et qu'aborder ces questions « vient souvent d'eux justement ». Toutefois, Laura garde une réserve car étant donné « qu'elle est une femme », elle trouve qu'il est « délicat » parfois de parler de problématiques comme le féminisme, elle « n'a pas envie forcément d'avoir l'air de militer » et ne « sai[t] pas à quel point d'ailleurs on a le droit de le faire ». Elle déclare : « je pense que c'est pas forcément bien vu. Mais je pense que c'est important de sensibiliser sans non plus trop marquer mon point de vue. Donc je vais soulever les problèmes, sans forcément donner mon avis, plutôt laisser les élèves s'exprimer et donner le leur. En général, c'est assez naturel hein, ça va venir de soi et d'eux ». En somme, Laura trouve important d'enseigner tantôt des écrivains hommes, tantôt des femmes et qu'étudier le genre ne se résume pas « forcément [par] une question d'auteurs, mais plus de thématiques et de personnages [féminins forts] ».

Encadré 5

Entretien : Carole

Dans l'entretien que j'ai mené avec Carole, j'ai pu observé sa grande expérience dans l'enseignement du français et de la littérature. Après 34 ans de carrière, Carole a donné sa dernière année (2020-2021) en tant qu'enseignante avant de partir à la retraite. Malgré le facteur générationnel qui a été une cause de l'absence de sensibilisation aux thématiques de genre lors de sa formation (littéraire et pédagogique), Carole s'est toujours intéressée à ce sujet. Ainsi, elle en fait une de ses priorités, lorsque cela est possible, lors de l'enseignement de ses cours : « Ça fait au moins 20 ans que j'essaye de placer une femme dans l'année quoi, au moins une ! ». Etant donné qu'au Collège il « y a quand même cette idée d'histoire de la littérature » (affirme-t-elle), Carole trouve important d'y enseigner aussi de « grands auteurs ». De plus, l'enquêtée apprécie particulièrement la littérature suisse romande et déplore le fait qu'elle ne constitue pas une plus grande source d'intérêt auprès des enseignant.e.s. En plus d'être musicienne professionnelle et d'avoir enseigné également la musique, Carole aime beaucoup l'écriture. Elle-même étant auteure, elle a déjà invité à plusieurs reprises des auteures pour présenter leurs œuvres lors de ses cours, puis a organisé des camps d'écriture. A propos de la question de la représentation des femmes auteures dans la littérature, Carole a l'impression que l'histoire littéraire progresse en leur donnant petit à petit (notamment à partir de l'époque contemporaine) une voix et une place : « la littérature se féminise et c'est assez accepté, il me semble ». De plus, elle trouve important d'essayer de faire lire des auteur.e.s francophones pour « élargir » le panorama littéraire. Elle est donc engagée à l'idée de transmettre des connaissances liées au genre au sein de la littérature, que ce soit à travers l'étude des femmes auteures et de leurs œuvres, ou bien des représentations des personnages féminins.

Encadré 6

Entretien : Isabelle

Parmi l'ensemble des enquêtés.e.s, Isabelle est la seule enseignante qui a fortement été en contact avec les études genre lors de son parcours universitaire. En effet, cette initiation s'est réalisée par ses études en littérature anglo-saxonne. Par la suite, Isabelle a enseigné en lettres (en anglais), puis en études genre dans la faculté des Sciences de la Société à l'Université de Genève. Depuis 10 ans, elle enseigne exclusivement au Collège l'anglais et le français (depuis 5 ans). De par sa formation, Isabelle manifeste un engagement militant qui n'est pas forcément compris et bien reçu de la part de ses collègues. En effet, elle sent que c'est la seule de son établissement à considérer l'inclusion des femmes auteures dans les corpus de français comme « une forte priorité ». Elle déclare : « j'ai essayé de plaider pour qu'il y ait au moins une femme par siècle et ça j'ai pas réussi, j'ai pas réussi à avoir une femme pour le XVIII^{ème} [ni] pour le XIX^{ème} (...) ». A l'époque j'avais eu des réactions assez fortes... On m'a dit que c'était pas toujours de bonne qualité quoi. Donc voilà il y a une forte réticence sur cet aspect qualitatif, ça c'est un gros obstacle je trouve ». Elle remarque l'existence d'un « décalage » entre ses collègues de français (majoritairement) plus investis sur la notion d'esthétique, alors qu'elle-même fait une plus grande place aux approches sociologiques contenues dans les œuvres. Elle n'est pas « complètement à l'aise » lorsqu'elle défend fermement cette cause : « pour moi c'est clair qu'on parle pas assez [des femmes auteures] et qu'on a beaucoup d'idées fausses et je trouve que c'est assez grave... que c'est très grave en fait, que par rapport à ça on a vraiment une responsabilité vis à vis des élèves, qu'ils aient une vision plus juste de cette histoire culturelle... Que ce soit pour les filles aussi... pour leur estime d'elle-même mais aussi pour les garçons quoi (...) ». De plus, elle avoue qu'elle « adorera[t] avoir au moins une autre collègue [pour] travaille[r] avec [elle] », son emploi du conditionnel présent montre qu'elle ne se sent pas très soutenue dans ce projet. Isabelle déplore les nombreuses difficultés d'inclure des œuvres d'auteures femmes (ou/et des thématiques de genre au sein de la littérature) qui sont traduites, lors de l'entretien, par la répétition du mot « compliqué » ou quelques rires nerveux. Par exemple, elle pointe du doigt la difficulté de l'accessibilité à certains textes de femmes auteures, notamment d'un point de vue matériel, éditorial. Isabelle se qualifie elle-même de très sensible et a de la peine à enseigner certains « canons littéraires » qui présentent des textes misogynes. Elle trouve la tradition littéraire canonique française « très rigide » et critique le fait qu'on « a de la peine à problématiser les classiques » : « le problème avec la tradition canonique française, c'est qu'il y a cette représentation de l'œuvre d'art comme quelque chose qui transcende le social et les rapports de pouvoir ». En plus des questions de genre, Isabelle prône le concept de l'intersectionnalité au sein de la littérature et « pense qu'il faut aussi plus de littérature des minorités [car] automatiquement ça permet de sortir de cette suprématie de la norme esthétique [et] ça permet de la remettre en question ». Tout au long de l'entretien, Isabelle a suggéré des recommandations pour inclure davantage les femmes de lettres par le biais de dissertations, travaux de groupes ou de l'écriture créative. De plus, elle trouve important de « donner aux élèves une vraie base d'analyse des stéréotypes [et] que ça fasse partie de l'équipement technique des élèves, au même titre que les figures de style et la narratologie (...) » : « c'est des choses très importantes en fait et la littérature est traversée (*traversée*) par les stéréotypes ». Isabelle finit par conclure qu'il « faut une volonté politique parce que les initiatives individuelles c'est bien, mais ça ne suffit pas. Il faut qu'un moment donné dans le plan d'études ça soit inscrit ». A la fin de l'entretien, elle s'est dit « ravie » de la thématique de mon mémoire car elle a avoué avoir « un petit peu peur que la question des femmes écrivains dans l'histoire ne soit pas une priorité, même au niveau féministe ».

Encadré 7

Entretien : Victor

L'entretien que j'ai mené avec Victor a été le seul réalisé par visioconférence sur la plateforme Zoom. Après mon annonce de recherche de volontaires par mail (destinée au groupe de français du Collège de Saussure), Victor m'a contacté en m'expliquant son profil. Victor est en dernière année à l'IUFE et par conséquent, il n'est pas encore enseignant titulaire. Cependant, son profil m'a intéressé car il représentait une nouvelle génération enseignante en train de se former. Victor a développé une bonne expérience par ses remplacements dans divers établissements et degrés du secondaire et enseigne non seulement le français, mais aussi l'histoire, sa branche principale dans laquelle il a réalisé son master. Il explique qu'il n'est pas complètement insensible aux questions de genre, cependant elles ne constituent pas un grand centre d'intérêt pour autant. Son principal contact avec ces dernières a été lors du module obligatoire dans sa formation pédagogique : « je dirais que dans la formation en général c'est très abordé, c'est-à-dire qu'on a un cours dédié à la pluralité des genres, on a un travail à rendre là-dessus, donc au sein de l'IUFE c'est très très présent ». Il explique également que ces questions ont été particulièrement étudiées en histoire, notamment « au sein d'ateliers thématiques avec une enseignante qui est assez intéressée par ça », mais presque pas, voire pas du tout, en français. Ainsi, lors des cours qu'il donne au collège, Victor parle de ces thématiques liées au genre « un peu, mais en histoire ». En effet, sa réticence d'inclure les thématiques de genre en littérature lui font penser que « ce n'est pas le but du prof de français [et que ce n'est pas] nécessaire ». Il explique que « si [les élèves] trouvent que la femme a une place très particulière et qu'ils veulent faire une analyse dessus, pourquoi pas. Mais je vois pas d'intérêt à dire "Écoutez vous voyez au XIX^{ème} siècle la femme a eu telle place" parce que ça je le fais en histoire, je le fais pas en français, ça m'intéresse pas ». L'importance du genre est davantage prise en compte pour lui depuis un point de vue didactique (« reprendre des remarques misogynes, interroger les élèves, etc. ») et non « purement disciplinaire ». Il affirme que depuis cette sensibilisation, quelques unes de ses pratiques ont changé comme mélanger les filles et les garçons lors de l'attribution de groupes de travail en insistant sur le fait de donner la parole aux filles, alors qu'avant il n'avait « jamais vraiment réfléchi à ça ». Par conséquent, on peut établir l'hypothèse que si Victor est moins sensible au genre dans la littérature en français (et donc dans son enseignement), c'est peut-être car sa formation disciplinaire ne l'a pas forcément fait étudier ces aspects-là : « comme les auteurs que j'ai lus dans ma vie scolaire sont des auteurs français, majoritairement des hommes, bah la littérature française enfin pour moi est très masculine et c'est vrai que je connais très peu [la littérature féminine] ». Ainsi, en s'inspirant des savoirs acquis par ses formations, Victor tend à les retransmettre : « j'ai une bibliothèque de travail où j'ai tous les livres de français que j'ai faits au gymnase, à l'uni, en tant que remplaçant, en tant qu'enseignant, etc. Et c'est là que je puise, c'est-à-dire que quand je vais enseigner à une classe, je vais plutôt regarder un livre que je connais. En tout j'ai 38 auteurs dont 3 femmes... Donc en fait, dans tout mon parcours professionnel, j'ai quasiment lu que des hommes ». L'entretien avec ce jeune futur enseignant a été particulièrement intéressant dans la mesure où, parmi tous les candidat.e.s, il a été la personne la moins sensible aux questions de genre depuis une perspective littéraire. Néanmoins, Victor n'est pas complètement fermé à des futurs changements dans la manière de penser ses cours car il avoue que « aussi par le fait qu'[il est] jeune enseignant, [il] évolue un peu au fur et à mesure ».

Entretien avec Patricia

Johanna : Bonjour Patricia, merci de me recevoir aujourd'hui. Pour commencer, pourriez-vous revenir sur votre parcours, et plus précisément me raconter comment vous en êtes arrivée à vous engager en tant qu'enseignante ?

Patricia : Bonjour. Alors... en sortant du collège je ne pensais pas me tourner vers des études intellectuelles universitaires parce que je pensais d'une part pas en avoir les moyens et d'autre part j'avais envie de revenir à quelque chose de plus concret. Donc j'ai fait des études d'horticulture pour être jardinière. Et... en fait après une année où je me suis retrouvée à être baignée dans un milieu exclusivement misogyne de garçons, avec des garçons, fait pour des garçons par des garçons heu... j'ai pensé que ce n'était pas possible pour moi d'évoluer dans ce milieu-là, et je n'avais pas les épaules pour imaginer une révolution dans ce domaine et j'avais aussi envie de revenir à quelque chose de plus intellectuelle. Donc je me suis inscrite en lettres, à Genève, où j'ai fait des études pour une double licence – à l'époque « master » n'existait pas encore mais c'est l'équivalent d'un master – où j'ai travaillé donc pendant 5 ans. En 5 ans j'ai fait cette double licence en lettres, en français et en philologie romane. Après heu... s'est posée la question de savoir ce que je voulais faire et j'ai reçu deux propositions : une de Genève pour être assistante en philologie romane et lecture des manuscrits en gros...et puis une de Fribourg pour devenir assistante et faire une thèse de doctorat que j'ai acceptée. Donc je suis partie à Fribourg, pour être assistante et faire un doctorat. Et puis, pendant cette période-là il fallait bien que je gagne de l'argent donc je suis restée à Genève à mi-temps pour faire des remplacements et pis c'est là que j'ai compris que c'était plus mon envie ; d'une part parce que j'ai aimé l'enseignement et l'idée de la transmission d'une passion à des étudiants. Heu... j'ai aimé ce contact, j'ai aimé plein d'aspects de ce métier que je ne soupçonnais pas comme d'autres que j'ai découvert et que je n'aime pas d'ailleurs, mais disons que les bénéfiques ont pris sur le...sur ce qui apparaît plutôt comme les défauts du métier et puis heu... d'autre part j'ai aussi compris que la sécheresse des études universitaires dans le cadre d'une thèse de doctorat ne me convenait pas, pas complètement, le rapport avec les étudiants du doctorat ne me convenait pas non plus... heu... la mort de la discipline dans laquelle j'étais assistante ne me convenait pas du tout heu... c'était finalement devenu une atmosphère assez délétère pour moi, sur le plan intellectuel, donc j'ai tout rapatrié sur Genève, j'ai continué ma thèse depuis Genève et puis je suis devenue en fait heu, j'ai été engagée ensuite comme suppléante d'une enseignante qui avait un cancer et alors là j'ai aussi fait des remplacements au cycle, que j'ai détestés, en primaire, que j'ai détestés (*Rires*). Et donc j'ai fini par choisir ce qui me convenait vraiment : le collège, où je suis restée.

Johanna : Et si c'est pas trop indiscret, depuis combien de temps vous enseignez ?

Patricia : Heu... je crois que j'ai été engagée en...quelque chose comme 2000...heu non je pense que ça fait 17 ans, on va dire.

Johanna : Ok... et du coup pour aborder des questions plus en lien avec votre rapport au genre...heu... comment ces questions liées au genre ont été abordées lors de votre formation donc, en lien avec la discipline du français, notamment la littérature ?

Patricia : Alors heu... moi je viens vraiment d'une ancienne époque hein, d'un ancien monde hein (*rires*), c'est-à-dire que je n'appartiens pas au même siècle (*rires*), ni à ces mêmes préoccupations. Quand j'étais étudiante en lettres, il y avait en fait deux femmes seulement enseignantes... Heu, une pour le XIXe qui était Madame Lombardo, et puis une en français médiévale, qui est toujours là je pense, et puis il y avait une assistante fille, mais sinon il n'y avait pas de représentation de femme et il n'y avait pas non plus d'intérêt pour les œuvres d'écrivaines, il n'y avait pas d'intérêt pour la littérature féministe. C'était le début un peu des études genre à l'Uni mais on en faisait pas la promotion, on ne faisait pas non plus la promotion d'une réflexion sur ça dans les œuvres. Les enseignants que j'ai eus à Genève – qui ont plein de qualités hein – sont principalement des hommes qui appartiennent à une autre époque et donc à un autre rapport au texte, et à la féminité ou aux femmes dans les textes, ou aux femmes écrivaines. Donc zéro stimulation de ce point de vue, absolument zéro.

Johanna : D'accord. Et depuis l'émergence des problématiques de genre, vous trouvez que votre carrière d'enseignante, votre façon d'enseigner, a changé ?

Patricia : (*Silence suivit de rires*) Heu...oui, clairement ça a changé. Maintenant elle est dépendante de mon histoire personnelle, de la façon dont moi je découvre les choses par ma volonté, et probablement très peu, sinon trop peu, par des impulsions qui pourraient être académiques ou institutionnelles puisqu'il n'y a pas vraiment de cohésion ou de réflexions ni dans les établissements, ni à un niveau supérieur heu... s'il y a réflexion dans les établissements, elle est auto-stimulée par les enseignants sensibilisés eux-mêmes mais sinon, non. Alors oui ça a changé ma manière d'enseigner parce que je... me fais un devoir de lire un auteur ou plusieurs auteurs femmes par année et d'inscrire au moins une fois par année une réflexion sur cette problématique, quel que soit le degré et avec quels que étudiants que ce soient. C'est en ce sens que ça a changé mais sinon, non...

Johanna : D'accord et même en fonction des thématiques de genre par exemple dans une œuvre qui serait écrite par un homme, ça a changé aussi au niveau de l'analyse des thématiques des œuvres ?...

Patricia : Ah c'est une excellente question ! Heu... (*soupirs*) non, je ne pense pas... Heu... si je suis tout à fait honnête je pense pas. En fait pour plusieurs raisons qui sont à la fois des vraies raisons et des fausses raisons. La première c'est que derrière toutes ces réflexions il y a quand même des nécessités académiques qui prédominent c'est-à-dire qu'on doit lire un certain nombre d'œuvres par année qui sont soumises à des exigences académiques, c'est-à-dire qu'on doit amener les élèves à des réflexions sur les écrivains, sur des genres littéraires en vertu de mouvement littéraires qu'on leur fait découvrir et ceci avec 4 heures seulement par semaine. Si pour chaque œuvre on doit inclure une réflexion disons « genrée », d'une part ça crée un...un truc un peu heu... redondant... qui pourrait être un fil conducteur hein ! C'est ce qu'on a fait certaines années comme essai... mais d'autre part ça tue aussi la possibilité (*rires*) d'accéder à d'autres lectures possibles, je sais pas heu... psychanalytiques ou bien historiques, mais voilà qui sont en fait hyper chronophage. Donc ça c'est une raison qui pourrait apparaître comme fausse raison derrière laquelle on se cache mais c'est quand même une vraie raison surtout en 3 et 4^e où en fait on a très peu d'espace et où le temps court ; on perd des semaines, enfin c'est vraiment difficile d'introduire ça. En 1^{ère} ça serait l'espace rêvé parce qu'on a 6 heures au lieu de 4 et que là on peut vraiment le faire. Moi j'ai toujours préféré, plutôt que de faire un fil conducteur et de le voir dans chaque œuvre de façon quelques fois un peu artificielle, j'ai toujours préféré choisir de créer une séquence autour de laquelle on organise des lectures avec des opinions plurielles d'hommes, de femmes, d'écrivaines, d'écrivains, analyses de manuels etc. qui permettent de réfléchir la chose et puis ensuite après on peut... disons trouver des

correspondances ou bien des échos dans les œuvres qu'on lit ultérieurement pour montrer que ça apparaît aussi ou pas. Mais pas comme un truc qu'on martèle avec, à mon avis, un effet assez contreproductif. Mais c'est peut-être une fausse raison, je sais pas...

Johanna : Oui je vois, merci beaucoup. Les questions suivantes vont un petit peu rebondir sur ce que vous disiez... Est-ce qu'un programme de corpus littéraire vous est imposé ?

Patricia : Non, pas de corpus. Heu...ce qui est... d'ailleurs rien n'est véritablement imposé si on en croit l'ordonnance fédérale de maturité, sinon la lecture d'un nombre d'œuvres minimal pour la maturité... Il y a une lecture chronologique des siècles : on commence par le Moyen Âge et XVI, en 2^{ème} c'est XVIIe et XVIIIe, en 3^{ème} XVIIIe et XIXe jusqu'au réalisme, naturalisme, et puis matu c'est fin du XIXe avec le symbolisme et puis après c'est le XXe et XXIe.

Johanna : D'accord, en plus de ça, quelles sont les contraintes et/ou les obligations par rapport à ce programme ?

Patricia : Alors, les contraintes... donc de nouveau je peux parler principalement que pour mon collègue et puis elles sont précisées sinon aussi par l'ordonnance de maturité, chez nous elles apparaissent comme plutôt des découvertes de mouvements ou de problématiques intellectuelles par siècle. Par exemple, prenons le XVIIIe comme exemple. Pour le XVIIIe, on doit faire lire à nos étudiants et leur faire découvrir ce qu'est un écrivain philosophe, on doit leur faire réfléchir sur la préoccupation de l'altérité, la conception de l'autre, la découverte de l'autre etc. On doit les amener à leur faire réfléchir sur la problématique de l'éducation par exemple, qui sont des thèmes choisis par les écrivains philosophes et qui permettent d'aborder aussi beaucoup de choses en vertu de cela. Pour le XIXe on doit leur faire parcourir à la fois la naissance du romantisme avec les préromantiques, puis le romantisme, puis le réalisme, éventuellement le naturalisme, puis le symbolisme. Donc c'est plutôt des mouvements et à l'intérieur de cela on est libre de choisir les auteurs qui nous intéressent. Là on a une liberté pour ainsi dire totale. Avec le respect des collègues, c'est-à-dire que si on a envie par exemple en 3^{ème} de lire Baudelaire, on va leur demander si ça les gêne parce qu'il y a énormément de collègues qui liront plutôt Baudelaire en 4^{ème} qu'en 3^{ème}. Sinon on a pas d'autres obligations que celle-là.

Johanna : Et c'est un accord que vous faites de façon tacite ? en réunion ?

Patricia : Non non c'est écrit dans notre heu... je sais pas très bien comment ça s'appelle c'est une sorte de plan d'études, c'est notre plan d'études commun pour éviter bah... évidemment que l'un se mette à lire Baudelaire en 1^{ère} et puis qu'ensuite ça pose un problème en 4^{ème}. C'est valable aussi pour les grands mouvements qu'on évite de faire découvrir prématurément et puis qu'on se les laisse un peu pour la suite. Ce qu'on essaye de faire par contre dans les 3 années c'est de respecter un équilibre générique. Dans les 3 ans on essaye de lire un peu de poésie, un peu de roman, un peu de théâtre, ce qui est pas toujours possible par exemple la 2^{ème} qui est dévolue au XVII, on lit presque que du théâtre et puis on essaye ensuite d'amener quelques œuvres mais à part, disons les fabulistes, ça devient quand même de plus en plus difficile d'amener des auteurs comme Pascal ou même des romans comme ceux de Madame de La Fayette qui sont, franchement, pratiquement maintenant inaccessibles pour beaucoup de nos candidats étudiants. Donc il y a aussi cette difficulté-là, notamment – peut-être on en reparlera après – mais il y a beaucoup de femmes en littérature qui sont difficilement praticables, avant un certain seuil qui est en gros la fin du XIXe.

Johanna : D'accord, merci... Et comment mobilisez-vous les manuels pédagogiques à disposition dans vos enseignements ?

Patricia : Alors à Candolle on en utilise pas. Pendant très longtemps on a testé un manuel commun dont l'acquisition était obligatoire en 1^{ère} qui était le « Bordas Littérature » qu'on a abandonné pour deux raisons : d'abord à cause de son coût prohibitif, ensuite à cause de notre difficulté à l'utiliser de façon vraiment pertinente. On s'était laissé un laps de temps pour en faire le test, je pense qu'on s'est laissé 5 ans et qu'après 5 ans on a abandonné cette obligation. Libre à chacun de l'utiliser ou pas l'utiliser. Heu... moi j'utilise aucun manuel en fait, ce que je fais par contre c'est qu'à l'occasion d'une séquence sur les écrivaines ou la présence des femmes en littérature, j'en prends plusieurs et on fait cette étude en classe qui est en fait un constat où on compte, où on observe les représentations iconographiques, où on observe les éléments biographiques retenus qui sont presque toujours (*rires*) en lien avec leur mari, leurs fils ou que sais-je. Ca on fait. Mais sinon il n'y a pas de manuel.

Johanna : D'accord...donc comment vous arrivez à trouver entre guillemets de l'inspiration pour créer, réaliser vos cours ?

Patricia : Mes cours en général ou mes cours liés au genre ?

Johanna : Heu... les deux. Enfin, si vous avez pas de manuels sur lesquels vous appuyer...

Patricia : Alors je pense que le manuel il a... Ca dépend aussi beaucoup du rapport intime qu'on a en tant que personne aux dogmes et à la doctrine. Il y a dans le manuel quelque chose d'un peu dogmatique qui moi me dérange, comme le dogme me dérange dans ma vie personnelle. Donc moi c'est plutôt des choses à l'écart de quoi j'ai tendance à me tenir, j'aime pas cette façon qu'on les manuels de présenter les choses comme si elles étaient inscrites dans le marbre. Alors pour moi le manuel a d'intérêt seulement s'il y a des manuels et si on parle de lectures plurielles d'une question ou d'un auteur, en plus elles sont réductrices, c'est-à-dire que c'est souvent des extraits, ce n'est pas des œuvres entières. Donc heu, comment je prépare mes cours : jamais à partir de manuel. Où je trouve l'inspiration : jamais dans les manuels. Toujours probablement à travers mes rencontres avec des élèves ou mes rencontres avec des collègues ou mes rencontres avec la vie d'une manière générale, avec des auteurs, avec des pièces de théâtre, avec des films... Dans le monde en fait.

Johanna : Super merci. Et pensez-vous que les auteur.e.s emblématiques de certains genres littéraires ou époques littéraires doivent être impérativement étudié.e.s ?

Patricia : Hm... Alors je suis arrivée à un moment clé de ma carrière où la question se pose enfin. Jusqu'à maintenant j'avais... (*rires*) l'impression d'être une espèce de... d'hystérique heu... (*rires*) comment dire ça poliment ?... J'..J'... D'ailleurs mes collègues avec lesquels je m'entends bien, mes amis, me disent que j'étais vraiment une fondamentaliste des grands auteurs et je pense qu'on l'est par âge et par défaut d'âge. C'est-à-dire que jusqu'à il y a quelques années, j'ai toujours pensé que c'était nécessaire de lire les grands auteurs, que c'est nécessaire de lire Baudelaire, sans quoi on est pas tout à fait pareil, c'est nécessaire de lire Hugo, nécessaire de lire Flaubert, nécessaire de lire Diderot, Voltaire, c'est nécessaire... Et je le pense aussi parce que, avec l'expérience vient une certaine lassitude d'aborder toujours les mêmes textes et lire une fois, deux fois *Tristan et Iseut* ça va... Lire six fois, sept fois *Tristan et Iseut* ça fatigue... Lire dix-sept fois *Tristan et Iseut* ça devient compliqué... Et en fait, une de mes collègues et amies me disait mais c'est compliqué pour toi mais pour eux c'est toujours nouveau, c'est-à-dire qu'on a toujours des étudiants neufs qui toujours une première fois

découvrent *Tristan et Iseut*, toujours une première fois découvrent Hugo et pour eux c'est toujours nouveau quoi, et pas pour nous. Et donc j'en suis venue à un stade de réflexion personnelle qui est que... bah il faut trouver plutôt une sorte d'équilibre que de rester ancré dans ces... dans ce préjugé-là. Heu... donc j'essaie – en ce qui me concerne – de lire plus que 5 livres par an pour me permettre de lire à la fois ce que j'estime être des fondamentaux, à côté c'est difficile de passer parce qu'on vit pas de la même façon une fois qu'on les a lus, et puis ça permet aussi d'aborder des auteurs un peu plus exotiques ou un peu différents ou par un prisme un peu différent qu'on aurait pas eu la liberté de voir si on reste dans ces 5 obligatoires.

Johanna : Et... pour quelles raisons estimez-vous que que certains auteurs et certaines auteures femmes ne sont pas assez abordé.e.s ?

Patricia : (*Silence*) Alors... c'est une question compliquée... Sur les auteurs pas assez abordés d'une manière générale je ne peux pas répondre à cette question parce qu'elle est super subjective et que... je considérerai toute ma vie que Flaubert n'est pas assez abordé, qu'on devrait le lire tous les ans et plusieurs fois bon... Mais évidemment que (rires) je sais bien que c'est une absurdité. Pour les femmes, la question est différente. Pourquoi elles ne sont pas assez abordées ? Ca c'est central comme question. Heu... d'abord parce que pour l'instant il n'y a pas de décision académique qui en fait l'obligation. Tant que cela ne sera pas le cas, ça sera toujours possible de l'éviter si on le veut parce qu'on estime que leur écriture est mineure, parce que l'on estime que leurs textes ne sont pas fondamentaux, parce qu'on estime qu'elles ne sont qu'une photocopie pâle de ce que font les garçons. Ensuite, parce que se pose quand même, et en dépit de tout, une question capitale qui est : que tenues dans l'ombre des hommes ou tues pendant des siècles, leurs œuvres ont été moins étudiées que celles des garçons et que les sources, les œuvres critiques, les possibilités d'analyse de ces œuvres elles sont moins importantes que celles qu'on trouve sur les garçons. Un exemple typique c'est que moi je lis maintenant chaque année Chateaubriand en contrepoint de Claire de Duras, on lit les deux textes et on réfléchit pourquoi Claire de Duras est-elle passée vraiment à peu près dans les maillons de l'histoire... Pourquoi est-ce qu'on ne connaît pas son texte qui est un chef d'œuvre et pourquoi est-ce qu'on lit que *René* de Chateaubriand et pas *Ourika* de Claire de Duras. Donc là on peut vraiment réfléchir : est-ce que son texte est moins bien écrit, est-ce qu'il est moins pertinent, est-ce qu'il est une photocopie du texte de Chateaubriand qui a été écrit quelques 20 années avant... etc. Ca c'est une vraie question, en gros : est-ce qu'elles sont moins bonnes ou est-ce qu'elles sont simplement moins étudiées ou moins accessibles parce que cachées par l'histoire et les manuels, etc. Donc voilà pourquoi à mon avis on ne les étudie pas assez, il y a plein de raisons, plein de facteurs différents, sans compter le dernier qui est la liberté laissée au maître de ne pas le faire, en vertu de toutes les considérations qu'il peut y avoir sur la question compris celle de son ignorance du problème.

Johanna : C'est super intéressant ce que vous dites franchement... c'est très pertinent. Et... bon ça rebondit à nouveau mais avez-vous fait lire cette année 2020-2021 des œuvres de femmes et si oui, lesquelles, pourquoi ?...

Patricia : Oui, alors en 3^{ème} année j'ai lu bah... pour aborder le début du romantisme j'ai lu *René* de Chateaubriand et ensuite j'ai lu *Ourika* de Claire de Duras pour mener toute une réflexion sur la position des femmes en littérature, des femmes écrivaines en particulier. Je l'avais avancée par la lecture de... *La femme auteur* - en même temps que Diderot – qui est une œuvre de Madame de Genlis qui a permis aussi déjà de réfléchir sur ce que c'est d'être une femme écrivain... Heu... je réfléchis juste pour la 3^e année... mais ça c'est tout. En 1^{ère} année - parce que cette année j'ai une classe de 1^{ère} année – heu... je l'ai, bah au Moyen Age on a lu heu... je sais pas si ça compte hein c'était vraiment peu mais... (*rires*) ça va me revenir

attention... J'ai lu un lai de Marie de France, mais j'en ai lu qu'un seul à mettre en relation avec *Tristan et Iseut* et puis heu... J'essaye de refaire toute l'histoire de mon programme là, parce qu'on a lu beaucoup. (*Silence*). On a lu les poèmes de Louise Labé pour le XVI^e siècle pour mettre cela en rapport avec ceux de Ronsard et de Du Bellay et puis aussi réfléchir sur heu... bah (*rires*) alors là l'incongruité d'une femme auteur au XVI^e siècle, qu'est-ce que c'est qu'être une femme auteur au XVI^e siècle ou au Moyen Age, comment est-ce que cela prend forme. Après... donc en 1^{ère} année le programme c'est heu... Moyen Age et une partie du XVI^e siècle, mais on doit aussi lire des œuvres du XIX^e voire du XX^e. C'est ce qu'on est en train de faire en ce moment et là ça permet d'aborder aussi des questions voisines. Alors j'ai pas lu des auteurs femmes de ces siècles parce qu'en fait il y en a peu concrètement qui soient accessibles ou lisibles. Je pense par exemple à George Sand, c'est très difficile de lire George Sand au collège parce que soit on choisit un texte comme... *La mare au diable* par exemple et franchement... moi je trouve que c'est pas vraiment un texte approprié pour des 3^e ou 4^e parce que c'est un peu trop facile et parce que ça permet pas d'aborder les mêmes questions qu'un Victor Hugo par exemple, soit on se lance dans un texte qui fait 1200 pages et on perd tout à fait ces candidats, ces étudiants, et on arrive absolument pas à les conduire où on veut. Donc en fait quand on a tenu compte de ces différents facteurs, on en a très très peu qui soient vraiment accessibles, lisibles, interprétables et utiles pour ce vers quoi on espère les conduire et alors on se les garde. Donc en 1^e je n'ai lu que ces auteurs-là.

Johanna : D'accord... Mais c'est fou quand même parce que vous abordez vraiment cette question de... la femme auteur.

Patricia : Ah ouais moi je le fais chaque année ! Quel que soit le degré. Donc en 3^e je le fais comme je l'ai dit, en 2^e c'est plus compliqué, alors en 2^e je le fais par l'absence justement. On parle de Madame de La Fayette et puis ensuite je le fais par l'absence de femmes de théâtre c'est-à-dire : Où sont-elles quoi, les dramaturges du XVII^e. Et en 4^e c'est là je pense qu'on fait le travail le plus pointu sur cette question parce que... heu... je fais une séquence sur la littérature du XXI^e siècle sur une thématique que les élèves choisissent mais là ça fait plusieurs années que c'est toujours les mêmes questions qui reviennent, en l'occurrence souvent autour de la frontière, et un des ateliers c'est sur la frontière de genre et ils doivent choisir parmi une dizaine de romans contemporains d'écrivaines et là on parle de ce que c'est que l'écriture des femmes, de leur présence en littérature. On revient vraiment sur tout ce qu'on aurait pu dire des années antérieures mais on réfléchit aussi à des questions qui leur brûlent les lèvres c'est-à-dire heu... : est-ce qu'on écrit pareil quand on est un homme ou on est une femme ? Est-ce qu'on a accès aux mêmes procédés de style, est-ce qu'on a le même usage de procédés d'écriture... Ouais voilà c'est des questions que l'on se pose, mais que l'on se pose déjà en 3^e par exemple avec la comparaison entre Duras et Chateaubriand où c'est vraiment des histoires qui sont très semblables mais qui sont traduites en vertu d'émotions très différentes.

Johanna : Et quand vous dites « on », c'est vous et vos élèves ?

Patricia : Alors, il y a quelques années, je pense qu'il doit y avoir 5 ou 6 ans, avec des 3 collègues sensibilisées à la question on a créé un programme de 3^e entièrement sur la question des écrivaines. Et on en a fait le test sur une année pour voir un peu comment ça allait réagir, comment ça se passait que de lire QUE des auteurs femmes ou des œuvres qui font réfléchir à la question des auteurs femmes, ou des œuvres qui mettent en avant des personnages féminins comme des héroïnes, par exemple. Et en fait hmm... on l'a fait aussi en mettant en relation avec des pièces de théâtre, avec des films, avec des œuvres critiques, enfin c'était une année foisonnante sur cette question, ils ont produit une exposition enfin bon... Mais les réactions ont été vraiment vraiment dures. C'était très très dur (*rires*)...

Johanna : Au sein des collègues vous dites ? Ou des élèves ?

Patricia : N.... alors, des deux. Des deux vraiment. Mais principalement au sein des élèves.

Johanna : D'accord ! Alors ça on en reparlera après aussi

Patricia : Oui alors volontiers ! Ca a introduit... une tension, une agressivité... Ca a polarisé aussi des opinions qui en 3^e année se forgent hein, je pense que c'est un truc à faire en 1^{ère}. Parce qu'en 1^{ère} les élèves sont très souples intellectuellement et en fait ils ont cette disponibilité heu... cette possibilité de réfléchir encore sereinement les choses, avec tout l'excès qu'on peut avoir quand on a 15 ou 16 ans, mais au moins avec l'ouverture d'esprit possible. En 3 et 4^e, tout se cristallise, tout se ferme, tout se forge et les opinions les plus extrêmes évidemment avec les clashes les plus extrêmes possibles. Moi j'ai trouvé que c'était une année très très difficile... Heu... pas parce qu'elle a opposé comme on pourrait le croire bêtement les garçons et les filles, un peu aussi hein, mais parce que certaines personnalités ont pris tout à coup un certain pouvoir dans les classes et ont fait rayonner les questions qui les habitaient de façon, je trouve, très délétère, très néfaste pour le cours, pour l'atmosphère générale. C'était pas une année agréable. C'était une année hyper intéressante sur le plan personnel, sur le plan de l'enseignement, sur le plan de la richesse, je pense de ce qu'on a proposé, c'était vraiment intéressant. Mais alors on est pas sortis tout à fait indemnes quoi...

Johanna : Mais c'est...ça a occasionné beaucoup de discipline à faire du coup à ce niveau là quand vous dites que c'était difficile ?...

Patricia : Ouais...C'est plus que de la discipline parce qu'en fait toute la question qui se pose aussi c'est la réserve de l'enseignant dans ces moments-là. C'est-à-dire : qu'est-ce qu'on laisse exprimer et jusqu'à quel point. Jusqu'à quel point un garçon de 3^e année, qui a gentiment 17 ou 18 ans, peut dire que « la place d'une femme c'est au foyer à faire le ménage, qu'elle ferme sa gueule et qu'elle ne peut pas écrire parce que de toute façon elle a pas de cerveau... ». A quel point on se dit que ça c'est de la provocation ? Comment on répond à ça ? A quel point on admet le silence des filles ?! Parce que c'est hallucinant de voir le silence des femmes ! Il y en a 2 ou 3 qui prennent la parole et s'érigent en disant « Tu te rends compte de la bêtise que tu es en train de dire ! ». Mais il y a aussi un silence... alors soit un silence complice, que je ne préfère pas connaître, soit un silence qui est un silence écrasé quoi ! de celui qui se dit « mais qu'est-ce qu'on peut répondre à ça ? Est-ce qu'il y a vraiment un débat possible avec une personne qui est déjà si engoncée dans ces clichés »... Et donc c'est très difficile d'articuler ça quand on est enseignant, en fait on peut pas dire « Maintenant tu te tais, parce que ce que tu dis c'est de la merde » et puis qu'on ne veut pas l'entendre. Parce qu'on ne peut pas dire ça à quelqu'un qui a 18 ans, pas plus qu'on le dirait d'ailleurs à quelqu'un qui a 6 ans, mais, c'est-à-dire que la discussion est bloquée quoi...Ca j'ai trouvé hyper dur.

Johanna : Oui je vois... donc c'était avec 3 collègues que vous avez réalisé ce projet ? et les autres collègues ont fait le programme normalement ?

Patricia : Oui on était 4, on avait fait une demande spéciale, on voulait avoir tous les 3^e, à 4 et donc on a fait un programme commun pour tous les 3^e autour de ces questions, on leur a proposé des films, on leur a proposé des sorties, des réflexions, on a fait venir des gens pour des conférences, on a fait des expos. Enfin voilà, c'était vraiment une grande année sur la question des femmes en littérature avec en gros 3 grands chapitres : les femmes personnages, les femmes écrivaines et puis la lecture genrée des styles « masculins » et « féminins ».

Johanna : Ah d'accord ! Et donc si c'était à refaire ?

Patricia : Je ne le referai pas. Clairement pas.

Johanna : D'accord...C'est super intéressant...ça vient aussi répondre à d'autres questions que j'aurai...Heu... mais ça sera un peu plus tard... Dans des analyses littéraires, comment étudiez-vous des aspects portant sur des revendications féministes ou sur le militantisme féministe ?

Patricia : Hm !!... (*Silence*) Je crois que je le fais pas tellement en fait... Si ça apparaît dans le texte, je le souligne, je le montre. Je sais pas si on prend la lettre 81 des *Liaisons dangereuses* de Madame de Merteuil, c'est clairement une revendication féministe, une sorte de proclamation d'indépendance, de supériorité des femmes sur les hommes. Evidemment que je la lis dans cette perspective, je montre ça. Maintenant, dans les autres textes, bah je sais pas si on prend *Tristan et Iseut* ou n'importe quel autre texte comme *Les Contemplations* de Victor Hugo, c'est pas spécifiquement des lectures qui permettent de trouver un support pour le faire. Dans les degrés supérieurs, je lis volontiers en relation avec ces pages – 3 et 4^e par exemple – des extraits d'écrivaines ou de polémistes féministes pour amener des réactions. Mais quand on voit dans certaines écoles ce que ça génère de réactions des parents, des établissements, des directions, l'absence de soutien etc. On est quand même invités à garder une très grande prudence vis-à-vis de ça, alors il faut aussi voir avec les élèves qu'on a, le type de classe, d'ouverture, de possibilités qu'on a. Par exemple lire un extrait de Virginie Despentes c'est absolument impossible avec certaines classes et c'est très possible avec d'autres. Tout dépend de la confiance qu'on a avec ses élèves, du moment de l'année où on est, de la confiance qu'on a dans son établissement, dans sa direction, ça dépend d'énormément de facteurs. Donc voilà je ne le fais pas dans des textes qui ne le permettent pas car je trouve qu'il y a une lecture arbitraire artificielle qui fait qu'on a vite fait d'être traitée un peu de chienne de garde et puis de faire n'importe quoi. En plus c'est artificiel et ça n'a pas lieu d'être, par contre je le fais très volontiers quand il y a un prétexte dans le texte, ou alors que c'en est une problématique fondamentale.

Johanna : Hm... d'accord... Et...Bon vous avez partiellement aussi répondu à ça mais comment vous analysez la représentation des femmes dans le théâtre, la poésie, le roman et l'autobiographie ?

Patricia : Hmm ! Alors heu, ça dépend des degrés. La première entrée dans les petits degrés 1^{ère} et 2^{ème} c'est quand même celle du personnage parce que ça permet de travailler aussi toute la question de l'identification, du traitement du héros, des relations interpersonnelles entre les personnages. Heu... c'est aussi une possibilité de mettre en évidence les clichés, le regard très stéréotypé qu'on a sur ces littératures, on se dit : Bah tiens dans le théâtre souvent les femmes c'est les rôles secondaires, c'est les domestiques, etc. Et montrer que ces rôles secondaires ne le sont pas toujours et que les rôles principaux ne sont pas toujours masculinisés etc. Moi j'utilise aussi volontiers des textes qui jouent sur l'ambiguïté, sur le déguisement, sur un doute introduit dans le genre ou dans même la sexualité pour aborder ces questions...heu... je sais pas *La Fausse Suivante*, *Le Jeu de l'Amour et du Hasard*, les pièces de Marivaux c'est pratique pour ça. Tout ce qui permet un peu le jeu sur le genre c'est bien. Dans les degrés supérieurs... heu... j'utilise plus des textes d'idées dont les personnages vont thématiser ces questions ou problématiser ces questions... Souvent j'essaie de faire en sorte que les élèves se les réapproprient par un travail d'écriture qui serait un travail d'écriture libre – donc ni dissertation, ni explication de texte – mais un travail qui permet à la fois distance différente et une appropriation de la problématique différente. Alors ça peut rester un travail d'écriture, ça peut

être un pastiche, ça peut être un travail épistolaire, ça peut être autre chose, mais ça peut également – si c’est du théâtre – être une mise en scène où on fait je sais pas... On essaye d’éviter (*rires*) le stéréotype on fait jouer les rôles de filles par les garçons et les rôles de garçons par les filles mais, ça peut être un travail de réécriture d’une scène de fille par une écriture de garçon ou ainsi de suite enfin, il y a un milliard d’idées à avoir sur la façon dont on peut faire réfléchir le genre en lien avec les genres littéraires, par exemple. Je sais pas si ça répond à votre question, je me suis un peu perdue.

Johanna : Oui oui... et ça vous le faites heu...heu...

Patricia : Je le fais mais j’essaye d’adapter les modalités de travail aux degrés parce que je suis assez convaincue que par exemple en 1^{ère} année on est pas ni très éveillé, ni très intéressé forcément par des questions très abstraites, qui permettraient de lire des textes plus intellectuels de femmes réfléchissant les femmes ou d’hommes réfléchissant les hommes ou les femmes ou les relations hommes-femmes. Donc j’essaye de le faire de façon plus empirique, peut-être aussi un peu plus ludique, peut-être aussi un peu plus intuitive, tandis qu’il me semble qu’en 3 et 4^e on a le bagage intellectuel suffisant, les relations, les connexions interdisciplinaires suffisantes pour réfléchir des questions de façon plus philosophique, sur le plan plus historique et littéraire.

Johanna : D’accord. Et bah...ça revient à ce que l’on disait avant : comment actuellement, sentez-vous que les élèves sont sensibles et sensibilisés aux questions de genre ? Pensez-vous qu’il y a de la réticence à ce sujet de la part de certains élèves ?

Patricia : Ah ! C’est hyper intéressant ! (*silence*) C’est très dur parce qu’en fait c’est dépendant de nouveau de quantité de facteurs. Je crois que le premier facteur fondamental c’est d’abord l’éducation familiale, et cela indépendamment du genre de l’élève hein ; qu’il soit garçon, fille ou autre. C’est d’abord la relation qu’il a eu dans sa famille à ces problématiques. Je veux dire un élève qui aurait été élevé dans une famille homoparentale il a forcément pas le même regard qu’un élève qui a des parents qui ont 75 ans qui ont un profil un peu passéiste, pour ne pas dire carrément... (*rires*) carrément rétrograde. Et donc faut pas oublier que les élèves qu’on a surtout en 1^e et 2^e années, ils sont d’abord habités par des idées qui sont souvent liées au contexte socio-culturel dans lequel ils évoluent, c’est rarement leurs idées vraiment qu’on entend, c’est d’abord aussi celles de leurs parents. Ça c’est le premier facteur de réception de ce que l’on fait. Je note quand même que ce qui est possible aujourd’hui était impossible il y a 15 ans, les réflexions qu’on a, aujourd’hui, les possibilités qu’on a de réfléchir des questions comme le genre, comme les relations hommes-femmes, comme la sexualité, les sexualités, sont des questions que l’on ne pouvait pas avoir avant sans... (*rires*) sans générer des réactions extrêmement excessives voire violentes vis-à-vis de soi, mais vis-à-vis d’élèves entre eux. Aujourd’hui c’est différent parce qu’il y a une leçon aussi, probablement une éducation, un contexte plus favorable à une réflexion familiale, une réflexion individuelle sur ces problématiques. Clairement le virage #MeToo a changé les choses, c’est sûr ! C’est sûr qu’il y a des questions qui se sont posées un peu différemment, les possibilités des droits pour, je pense, les homosexuels ont changé beaucoup aussi les choses et permettent de réfléchir ces questions ; la question sur les minorités d’une manière générale dans les textes de façon un peu plus ouverte, mais ça reste donc (*rires*) - et mon expérience de ces dernières années le montre - que ça reste très suspendu à la présence dans les classes d’élèves qui auraient un vécu qui leur permet pas tout à fait d’avoir cette réflexion sereinement. Je le dis sans jugement aucun hein, mais il y en a qui arrivent avec un jugement tout fait sur l’infériorité des femmes et sur le fait qu’elles sont encore l’esclave à la merci des garçons et qu’elles doivent se taire parce que c’est comme ça dans la nature. Et que c’est dans leur nature que d’être des créatures inférieures. Donc voilà, la réception est très variable : elle est parfois enthousiasmée, parfois fantastique, parfois cataclysmique et

affreuse... Elle génère en tout cas des moments très intenses d'enseignement et assez difficiles à organiser, il faut être prêt et énergique à mener ces leçons, faut être aussi très documenté, faut avoir fait un travail immense de lectures, faut engranger énormément d'informations aussi pour être prêt à offrir un espace de débat qui soit sécuritaire pour chacun, qui laisse la possibilité à chacun d'exprimer son avis – qu'il soit (*rires*) en accord avec le notre ou pas – rien qu'un élève qui se sente libre de dire « les femmes c'est des êtres inférieurs » c'est quand même une preuve de confiance dans l'enseignant (*rires*) ! Parce qu'il faut pouvoir le sortir... (*rires*) ! De même qu'il faut pouvoir sortir « Mais non tu dis n'importe quoi ! », je sais pas qu'une fille tout à coup se lève et dise « Mais non tu dis n'importe quoi et voilà pour quelles raisons... ». Donc créer cette atmosphère qui soit une atmosphère, qui soit celle disons d'un sentiment de sécurité, où chacun puisse exprimer sa pensée et la partager sur un ton qui soit acceptable, ça c'est difficile hein, franchement c'est difficile... Ça demande beaucoup d'expérience, beaucoup d'humilité, beaucoup de recul enfin voilà... Chose qu'on a pas d'entrée et qu'on acquiert vraiment vraiment dans la lenteur et dans la souffrance (*rires*).

Johanna : Donc vous diriez quand même que d'aborder ces questions, ces thématiques de genre c'est quand même assez risqué et ça engendre très souvent la polémique ?

Patricia : Hm....

Johanna : Enfin moi je le comprends un peu comme ça dans ce que vous avez l'air de manifester...

Patricia : Ouais je comprends, je comprends... je crois que j'ai pas résolu cette question avec moi-même si je suis tout à fait honnête... Je crois qu'il y a une chose que je comprends de plus en plus c'est que, en tout cas, on doit préparer les élèves à ce moment où on va discuter cela sur une longueur qui soit souvent une longueur un peu inconsciente pour l'élève, c'est-à-dire que si pendant 3 mois on glisse régulièrement des possibilités de réflexions, des remarques, des choses qui à la fois créent ce climat de confiance et en même temps laisse imaginer qu'on va pouvoir s'exprimer sur ces questions, c'est évidemment mille fois préférable que si du jour au lendemain on passe de la question de la métaphore filée à la femme en littérature. Déjà ça c'est clair. Et puis heu, ensuite heu, il faut être vraiment... je dirais... j'émettrais une réserve sur ces activités, cette réserve c'est que l'enseignant doit être vraiment préparé et il doit être je pense aussi accompagné et soutenu dans cette perspective par une direction parce qu'en effet les réactions elles sont à la fois inévitables et en même temps il est impossible de les anticiper. Quelques fois elles sont exclusivement positives, quelques fois elles sont nuancées et quelques fois elles sont épouvantables. Et, se mettre à dos en milieu d'année des parents qui écrivent des courriers pour faire savoir qu'on est des ayatollahs du genre et qu'on essaye de diffuser ce genre de « théories » - qui est le mot employé alors à ces occasions – franchement c'est très pénible... Si on peut s'épargner ça on se l'épargne...

Johanna : Ah ouais il y a beaucoup de réactions de parents ?

Patricia : Beaucoup non, mais il suffit de deux déjà pour que ce soit difficile

Johanna : Mais c'est fou parce qu'admettons que vous abordiez ça en 3^{ème}, les élèves sont souvent déjà majeurs, et il y a quand même les parents qui interviennent ?

R : Mais oui... On a fait une exposition d'affiches sur les femmes en littérature, il y a, je pense, pas un matin où on arrivait à tour de rôle à 7h00 du matin pour vérifier l'état de l'affiche, et il n'y a pas un matin où les affiches n'ont pas été soit déchirées, soit abimées, soit taguées avec

des trucs pas possibles qu'on imagine pas ! Je veux dire, qu'on ne peut pas imaginer ! Mais complètement hallucinant ! Hallucinant !

Johanna : Et ça ça remonte à quand ?

Patricia : Ca c'était il y a 3 ans, 3-4 ans

Johanna : Whaou...

Patricia : Mais, dans le même ordre d'idée, moi j'animais jusqu'à l'année dernière le groupe égalité depuis plus de 10 ans dans le collège hein. J'ai posé les plaques cette année, j'ai renoncé à ce travail parce que, l'année dernière, c'est une succession d'événements du même genre mais... depuis l'année dernière on avait un panneau d'affichage d'informations qui était séparé en 3 colonnes en gros : les femmes, les gays et puis racisme. Et tous les matins, absolument tous les matins, 100% des matins le panneau était soit retourné, pour l'invisibiliser quoi – donc les informations n'étaient pas accessibles – soit tout avait disparu, tout était déchiré, tout était envolé.

Johanna : Et ce panneau il était placé où ?

Patricia : Devant le secrétariat

Johanna : Whaou... c'est fou...

Patricia : Donc en fait à la fois ça dit la nécessité absolue de (*rires*) faire ce genre d'activités parce que ça montre à quel point c'est nécessaire ! Il faut réfléchir ces questions. Et en même temps bah ça montre aussi leurs limites qui est qu'on est malheureusement dans des... ou heureusement j'en sais rien, à un carrefour dans la vie des individus à un âge crucial où à la fois tout se fixe et tout est encore malléable. Donc en fait ça crée des tensions entre les individus et puis je pense à l'intérieur d'eux-mêmes aussi qui sont parfois très difficiles à gérer ouais...

Johanna : Hmm... Donc il y a aussi beaucoup de réticence quand même de la part de certains parents en fait, d'où votre réponse heu...

Patricia : Mais bien sûr, et je crois que c'est aussi ce qui explique probablement la prudence, moi je dirais pas forcément la timidité mais en tout cas la prudence de certains enseignants de se dire « Bah moi cette année je m'épargne un peu je vais pas forcément aborder cette question avec les élèves ou je vais l'aborder mais sur un plan purement littéraire (*rires*) en regardant les figures de style » donc on fait une lecture structuraliste du passage, mais il est exclu qu'on fasse des liens avec la réalité.

Johanna : Ok ouais d'accord... C'est en tout cas vraiment très surprenant et intéressant ce que vous dites...

Patricia : Et déprimant (*rires*)...

Johanna : Et heu...là, pour commencer un peu gentiment entre guillemets à conclure, enfin pas vraiment mais c'est un peu le dernier « chapitre » de l'entretien, c'est plus des questions par rapport à la littérature...Comment définiriez-vous la tradition canonique littéraire française ?

Patricia : Oula ! Vous pouvez préciser votre question ?

Johanna : Par rapport à ce qu'on disait, depuis une perspective de genre la tradition canonique littéraire française qui est vue comme « classique », enfin comment vous définiriez...

Patricia : Hmm... alors canonique, exclusivement masculine jusque... (*rires*) on va dire au début du XXe siècle.

Johanna : D'accord...

Patricia : C'est l'impression que doivent avoir, je pense, tous nos étudiants.

Johanna : Et du coup pensez-vous que les femmes auteurs sont sous-représentées dans la littérature française et pourquoi ?

Patricia : Alors je pense pas qu'elles soient sous-représentées, je pense qu'elles sont sous-représentées dans l'analyse qu'on fait de cette littérature. Alors, c'est dû à quantité de facteurs une fois encore. On peut pas parler du Moyen Age comme on parlerait du XXIe siècle, pour des raisons historiques ça ne sert à rien. Bon, que ce soit sous-représenté dans des corpus ça c'est sûr, pour des raisons qu'on a déjà évoquées plus tôt c'est-à-dire que les nécessités de faire le programme, c'est-à-dire d'aborder à la fois des genres différents, des mouvements différents, des écritures différentes font qu'on va privilégier, j'allais les dire les grands auteurs c'est affreux pardon pour cet abus de langage !, on va privilégier les auteurs canoniques ou classiques. On lira plus facilement Victor Hugo que Madame De Staël c'est sûr ! Mais pour des raisons qui sont aussi littéraires c'est-à-dire qu'il est plus facile d'aborder le romantisme hugolien que le pré-romantisme de Madame De Staël, ça n'a rien à voir en difficulté, ça n'a rien à voir non plus – je crois – en intérêt. Si on avait 6 ou 8 heures de cours par semaine, je penserais différemment. Mais on a heures. Et on doit leur faire comprendre ce que c'est que le romantisme ou que le réalisme par exemple. Il y a des mouvements et il y a des autrices, heureusement, où il est possible de trouver un pendant ou un équivalent, c'est le cas, j'en parlais tout à l'heure de Claire de Duras. Je pense vraiment, complètement, qu'on peut lire que Duras sans lire Chateaubriand et aboutir au même résultat technique et au même apport pour les élèves. Maintenant pour le XXe siècle, XXIe siècle, c'est ultra facile de faire un programme exclusivement féminin si on le souhaite on le peut parce qu'il y a des autrices comme Sarraute, comme Duras – mais l'autre – comme des autres auteurs du XXIe siècle où vraiment c'est très possible de construire un programme organisé qui nous permet d'aborder les mêmes préoccupations : le surréalisme, le Nouveau Roman, le théâtre de l'absurde. Ca c'est possible.

Johanna : D'accord, oui... Après bah, il y a plusieurs questions que je vais vous poser mais en réalité vous m'avez déjà répondu, si vous aviez des connaissances à propos de la littérature féminine et si vous avez déjà éprouvé de la curiosité à ce propos donc heu...Enfin, depuis avant j'ai bien compris que oui (*rires*). A part si vous voulez rajouter quelque chose ?

Patricia : Non non, mais sinon que c'est pas une chose qui est stimulée, ni par les études que j'ai faites comme pour être enseignante hein, donc ma formation d'enseignante ne m'y a pas conduite hein, j'avais aucun, aucun cours là-dessus et même aucune invitation ou initiation ou vaguement allusion (*rires*). C'est vraiment laissé à l'envie de chacun.

Johanna : Et une échelle de 1 (pas du tout) à 7 (extrêmement) à quel point pensez-vous qu'il est important d'enseigner aussi les canons littéraires féminins au Collège ?

Patricia : 7 évidemment. Bien sûr.

Johanna : Et selon vous aussi, qu'est-ce que pourrait apporter de manière générale la littérature canonique féminine ?

Patricia : Ouh... ça pose la question de savoir ce que c'est que la littérature canonique féminine... Vous pouvez définir ça ?

Johanna : (rires) Ah bah ça je pense que ça revient à la question de la littérature canonique française par rapport à la masculine...

Patricia : Oui c'est ça. Parce que là on dit « féminine » ou « féministe » ?

Johanna : Féminine.

Patricia : Ah ouais non pour moi il n'y a pas de littérature canonique féminine. S'il y en a une, c'est à partir du début du XXe. Avant je pourrais pas dire... Enfin je pourrais la tracer mais elle est inenseignable.

Johanna : D'accord. Mais si on la compare justement à la littérature canonique masculine vous pensez que ça pourrait apporter quelque chose de différent ? quelque chose en plus ? celle féminine donc...

Patricia : Alors, « de différent » oui, « de plus », je ne sais pas. « De différent » certainement, de nouveau (*rires*) ça dépend des idéologies de chacun mais pour moi ce qui est différent est forcément un bénéfice pour l'élève quoi, pour qu'il voit des approches différentes, des visions différentes, des représentations différentes, tout ça est une richesse qui fait partie de ce qu'on doit leur enseigner à l'évidence. Donc oui, oui ça serait bien.

Johanna : Et pensez-vous qu'aborder la littérature féminine au collège peut avoir une influence sur la construction de l'identité de l'élève ?

Patricia : Alors de « l'identité » je crois que ça serait présomptueux. Des opinions qui se fait des relations entre les genres et de la sous-représentation des femmes et de... la manière dont elle a été gommée ou effacée des manuels littéraires, cette façon qu'on a aussi de la tenir dans des silences ça oui. Et ça c'est valable et intéressant pour les filles comme pour les garçons. Oui.

Johanna : D'accord. Et existe-t-il des résistances ou des refus de la part de certains de vos collègues à propos de l'enseignement de cette littérature justement féminine ?

Patricia : C'est clair, c'est clair. Bien sûr, bien sûr qu'il y en a. Sous des prétextes divers et variés. Le premier qui est le plus évident c'est celui de dire bah... elles... elles... ce qu'elles ont écrit est moins important que ce qu'on écrit leurs homologues garçons. Et qu'on peut vouloir défendre la position des femmes et finalement ce serait contre productif que d'étudier leurs œuvres qui sont moins bonnes quoi, c'est-à-dire de dire : « pourquoi je pourrais étudier Claire de Duras quand je peux étudier Chateaubriand qui est meilleur ? ». D'ailleurs pourquoi est-il resté à la postérité et pas elle ? « Je vais pas étudier une littérature femme si c'est artificiel et si en fait ça montre qu'elle est moins bonne ». Voilà, ça c'est la première excuse. La deuxième elle est plus patriarcale quoi. Elle est plus ancrée dans des mentalités, je crois aussi qu'elle est plus générationnelle. Là, elle consiste à dire qu'en fait c'est un peu « l'apanage des femmes de parler de leurs trucs de bonnes femmes, on va laisser ça aux profs filles. Nous les hommes... ».

Alors je vous dis pas les métaphores que l'on a entendues hein ! Qui sont violentes quoi... On a entendu « Vous vous êtes les feuilles, nous on est les chênes dans la forêt » enfin bref on a tout entendu là-dessus...

Johanna : (*rires*)

Patricia : Comme pour dire « vraiment vous êtes des bécasses, allez étudier vos trucs de bécasses entre vous et puis ça fera plaisir à vos élèves bécasses filles et puis les garçons ils reviendront à des trucs plus intellectuels l'année d'après quoi... ».

Johanna : Et il y a des femmes qui manifestent ce genre d'argument aussi ?

Patricia : Non mais il y en a qui se taisent et dont on peut deviner dans les silences qu'il est un peu complaisant quoi ! Moi c'est toujours ce qui me gêne un peu dans le silence... c'est qu'on peut l'interpréter comme on veut mais... l'absence de réactions face à ce genre de discours - qui est quand même clairement misogynne – il est un peu effrayant...

Johanna : Mais dans les échanges, il y a souvent beaucoup de frictions ?

Patricia : Alors c'est tout insidieux, ce n'est jamais direct, c'est jamais sous cette forme, c'est plus vicieux aussi, plus pervers parce que ça transite soit par les élèves eux-mêmes – et alors on ne peut jamais savoir ce qui est vrai de ce qui est faux, de ce qui est amplifié, de ce qui ne l'est pas – donc moi je suis plutôt d'avis toujours d'ignorer les rumeurs et les on-dit, et de me fier soit à ce que les personnes disent vraiment, à ce qu'elles écrivent ou alors ce que nous dit la direction des réactions qu'on a pu obtenir, mais... Il y a plein de manières de mesurer la réaction des gens. La première c'est vraiment le silence. Le silence aux courriers qu'on adresse, le silence à nos invitations, l'absence des maîtres aux événements que l'on fait, ça c'est hallucinant... Ca c'est quand même une manière de démontrer le désintérêt pour la chose ou le désaccord, mais en tout cas c'est un des deux. Et puis après, bah il y a le reste quoi, il y a ce qui est dit en effet un peu frontalement mais c'est hyper rare. On peut pas dire que ça me soit vraiment arrivé.

Johanna : D'accord, donc dans des réunions, des choses comme ça, vous évitez un peu d'en parler ?

Patricia : On en parle jamais.

Johanna : Ok

Patricia : Ou alors on dit : « Bah cette année nous on veut faire un projet autour des femmes en littérature, qui m'aime me suive ! » et puis voilà, on fait un truc à 3 ou 4. Mais on se met à dos une partie des autres.

Johanna : D'accord... et heu... de quelle façon les enseignant.e.s pourraient mettre en avant l'égalité des sexes par le biais de la littérature canonique française ?

Patricia : Le truc tout simple à faire ça serait quand même que dans l'ordonnance fédérale de maturité il y ait une impulsion politique qui vise à inscrire dans le marbre qu'il est nécessaire d'introduire au moins une autrice dans la liste de maturité. Ca ça serait déjà, bah ça serait déjà pas mal parce que ça obligerait vraiment les gros réfractaires (*rires*) à rentrer dans ces questionnements. Au moins dans les questionnements car on peut aborder un auteur qu'on aime pas, moi je le fais avec Breton par exemple, et puis quand même en tirer quelque chose

d'intéressant quoi. Après, une autre manière de le faire, ça serait d'être plus (*rires*), d'être plus... d'être un peu moins excessif et puis de miser plus sur l'éducation. Mais ça j'y crois pas, je crois que quantité d'adultes qui ont décidé de pas le faire et bah c'est parce qu'ils ont choisi de pas le faire maintenant, c'est pas parce qu'on leur dit « tu sais ça serait bien quand même parce qu'il y a des autrices qui sont pas si... pas si mauvaises... ». Enfin, je crois que c'est trop ancré... moi je mise pas, je mise plus sur l'éducation à ce stade, je pense qu'il faut une obligation.

Johanna : D'accord...ou sinon ça peut être... enfin qu'est-ce que vous suggéreriez en guise de thématiques à aborder ou d'œuvres littéraires liées au genre et susceptibles d'inclure justement davantage cette question féminine, au sein de la littérature...

Patricia : Donc on parle d'œuvres de littérature là ?

Johanna : Oui voilà tout à fait.

Patricia : Ouais tout à fait, alors à part celles que j'ai dites, en plus de celles que j'ai dites ? Moi, moi je trouve qu'un des prismes fondamentaux dans la littérature du XX^e siècle c'est qu'on a maintenant la chance d'avoir des autrices absolument hallucinantes et absolument formidables qui montrent les compétences des femmes, vraiment sur un plan stylistique, littéraire, intellectuel. Moi je pense que la voie d'une sorte de guérison sur cette question, elle passe par ces autrices-là, qui sont pour les élèves vraiment des cataclysmes intellectuels que... ça fait je pense, dans les dernières 5 dernières années j'avais des 4^{ème} et ça fait 5 ans que je rôde ce projet d'atelier ou d'activités et là franchement à chaque fois les élèves c'est la chose qu'ils retiennent quand ils reviennent après m'en parler c'est cela dont ils me parlent et me disent « Mais ça c'était incroyable et ça on veut refaire parce que... » ou « Ca on va relire » ou « J'ai lu tout de cette autrice » ou « Ca m'a donné envie d'aller voir là ». Je pense qu'il y a une sorte de travail de réconciliation à faire à partir de là, pour ensuite remonter... par curiosité quoi mais plus personnel, aller voir ce que fait George Sand, aller voir ce que font les autres... mais qui sont un peu moins inaccessibles parce qu'un peu moins disponibles aussi...

Johanna : D'accord... écoutez on arrive à la fin de cet entretien, souhaitez-vous ajouter quelque chose ou avez vous une question à me poser peut-être ?

Patricia : Non non, mais j'aurai très hâte de lire votre mémoire pour savoir ce qu'ont répondu les autres et ce que vous en déduisez (*rires*).

Johanna : Avec plaisir alors ! Merci encore de m'avoir reçue.

Entretien avec Robert

Johanna : Bonjour Robert, merci de me recevoir aujourd'hui. Pour commencer, pourriez-vous revenir sur votre parcours, et plus précisément me raconter comment vous en êtes arrivé à vous engager en tant qu'enseignant ?

Robert : Heu... vous voulez que je démarre d'où ? (*rires*) parce que c'est long...

Johanna : (*rires*) C'est vous qui voyez !

Robert : Non non, heu... Juste après la maturité que j'ai faite dans le domaine artistique, je suis parti dans le théâtre en fait et puis j'ai d'abord eu une activité de régisseur accessoiriste assistant-metteur en scène, élève comédien. Enfin voilà, j'ai fait une formation sur le tas en professionnel au Théâtre de Carouge à l'époque. Et puis après quand j'ai réalisé un certain nombre de choses sur... dans le domaine du métier et sur les difficultés du contexte professionnel surtout en Suisse et à Genève, heu... j'ai préféré revenir à une idée que j'avais en fait construite depuis la sortie du Cycle d'orientation où je me voyais bien partir dans l'enseignement. Et au début j'étais parti dans l'enseignement au secondaire, je quittais le théâtre, j'avais 22 ans, j'avais envie de gagner un peu mes sous et puis du coup je suis parti dans le primaire. D'abord j'étais parti dans l'idée d'enseigner dans le primaire ordinaire, puis j'ai eu l'occasion de faire des longs remplacements dans le domaine spécialisé et c'est là que j'ai découvert en fait le domaine du handicap, des jeunes en difficulté... J'ai fait une formation d'enseignement spécialisé et puis c'est là-dessus que en fait j'ai fait 8 ans avec des adolescents qui avaient des troubles de la personnalité, des troubles d'apprentissage et au terme de ces 8 années, et de ce parcours dans le spécialisé, j'avais besoin de voir à quoi ressemblait un jeune « qui allait bien » entre guillemets, un jeune entre guillemets « normal ». Et donc je suis parti dans le primaire où j'ai eu à l'époque une 5^{ème} et 6^{ème} primaire et puis c'est de là que je me suis rendu compte que finalement mes zèbres que j'avais à l'école de formation préprofessionnelle, n'allaient pas si mal que ça (*rires*). Et après ce parcours de 10 ans j'ai voulu partir dans la formation des enseignants et là je suis devenu formateur où j'ai d'abord accompagné des jeunes enseignants qui sortaient d'autres cursus que par la licence mention enseignement, et qui avaient fait des études en architecture, biologie, voilà dans plusieurs domaines, et qui se destinaient à l'enseignement. On faisait une formation en accéléré, et là on a tenu une année parce qu'en fait on est mal parti avec une directrice... Donc heu... en fait j'ai pu rejoindre, comme il y avait un poste qui se libérait en didactique du français, je suis parti dans le service de didactique du français et puis j'ai retrouvé en fait ce qui m'intéresse fondamentalement parce que pendant tout mon cursus, pendant les 10 années, j'ai continué en parallèle de terminer ma licence en sciences de l'éducation et notamment dans le domaine de la didactique. Alors j'ai fait de la didactique de la biologie, des mathématiques, de la langue seconde et puis plus précisément du français, et c'est d'ailleurs là-dessus que j'ai défendu mon mémoire de licence autour de la didactique du français oral, et notamment sur le texte théâtral. Donc en fait, au terme de tout ça effectivement je me suis progressivement spécialisé et puis pendant que j'étais au service du français, j'ai voulu encore... peaufiner encore et c'est là en fait que j'ai continué, que j'ai fait mon complément d'études en lettres. Et puis c'est là que j'ai développé en fait mes compétences plus spécifiques à l'enseignement du secondaire et c'est très bien tombé puisqu'au terme des 3 ans... la formation avait été fermée sur une décision politique du département et puis ils ont voulu redonner un autre rôle aux formateurs qui ne me convenait absolument pas,

et là j'ai déposé mon dossier et j'ai été engagé au Cycle de l'Orientation, j'ai fait 10 ans au Cycle de Budé. J'ai fait 2 ans voltige à Emilie-Gourd après j'ai occupé différents rôles au Cycle d'Orientation j'ai été « réf.dir », j'ai été responsable de discipline et puis je suis devenu doyen il y a 7-8 ans en arrière... Et puis en fait mon ancien directeur qui est l'actuel directeur d'ici, en fait était engagé ici à De Saussure et puis je l'ai en quelque sorte suivi il y a 3 ans. Donc c'est ma troisième année ici au Collège de Saussure. Voilà.

Johanna : D'accord. Merci beaucoup ! Cursus très riche ! et intéressant !

Robert : (*rires*)

Johanna : Et du coup je vais vous poser des questions un peu plus liées avec votre rapport au genre... Donc comment les questions liées au genre ont été abordées lors de votre formation, spécialement en lien avec la discipline du français et notamment la littérature ?

Robert : Bah... je trouve qu'en français moderne et puis dans le domaine du champ de la didactique on a relativement peu abordé les questions de genre... Enfin on en a toujours parlé, mais je dirais de façon un peu périphérique. On s'est toujours posé la question si on utilisait le langage épïcène ou si on... voilà est-ce qu'on adaptait... et là encore actuellement c'est encore la question sur toute la rédaction de tous les documents administratifs, comment est-ce qu'on emploie ou pas le genre... Heu... je dirais plus spécifiquement sur l'objet littéraire, on a parfois évoqué qu'effectivement... moi j'ai toujours appris qu'effectivement, on voit très bien que déjà dès les textes fondateurs, *La Bible*, on a des représentations extrêmement heu... heu... misogynes... ou en tout cas une conception de la femme qui ne correspond plus en tout cas aux attentes de la société d'aujourd'hui. Faut toujours remettre après dans le contexte de l'époque, il y avait certainement une nécessité en son temps parce qu'on vivait autrement... on endossait d'autres responsabilités, d'autres rôles et puis les choses voilà... étaient comme telles donc heu... moi je me permets pas de juger les époques antérieures même si on devient très critique lorsqu'on lit évidemment après lorsqu'on enseigne la littérature et puis qu'on arrive sur des sujets comme le « bovarisme », voilà on se heurte inévitablement au statut de la femme au XIX^{ème} siècle et puis on interroge cette question-là et je trouve que les jeunes sont intéressés aussi et ça permet de parler de notre monde actuel précisément. Pour moi la littérature est un puissant levier pour interroger les rapports entre les personnages et puis précisément notamment la place de la femme. Donc heu... je dirais que je me suis approprié sur le tas cette question-là, plus qu'on nous l'a enseignée. J'ai fait un ou deux cours de formation continue avec des gens qui étaient spécialisés justement au département dans les études genre... De temps en temps, ponctuellement, j'ai eu suivi des modules pour... pour aborder ces questions, après c'est vrai qu'on sait qu'ici au collège on a des espaces d'interactions entre les enseignants et les élèves ou des espaces de réflexions sur ces questions-là mais... et puis évidemment on en parle parce qu'on suit l'actualité. Aujourd'hui je pense qu'on a jamais autant parlé de féminisme et du statut de la femme donc heu... donc inévitablement bah... c'est des thématiques qui résonnent forcément très fort avec des textes.

Johanna : Vous avez abordé plein de points qu'on abordera un petit peu plus tard !

Robert : (*rires*) D'accord !

Johanna : Mais du coup depuis l'émergence des problématiques de genre, trouvez-vous que votre carrière d'enseignant, votre façon d'enseigner, a changé ?

Robert : Alors ma façon d'enseigner, je dirais du point de vue didactique heu... ça, ça n'a pas changé... Non, enfin, ça évolue toujours parce qu'on est toujours en train de repenser l'objet et de voir comment est-ce qu'on va le... moi je parle toujours de mise en scène du savoir... on doit toujours l'adapter d'abord au public qu'on a et puis heu... c'est vrai qu'on essaye de l'aborder d'une certaine manière, on se rend compte que ça fonctionne bien ou moins bien et puis on essaye chaque fois de bouger... L'enseignement n'est jamais une science exacte avec une procédure qu'on doit répéter, au contraire même, c'est précisément ce qu'on essaye de... on... je crois vraiment que la prise en compte de l'élève est très importante et c'est ce qui va faire aussi... Après il y a le texte en lui-même qui dicte aussi à travers les thématiques qu'il propose, des manières d'aborder des choses... On aborde pas *Les Confessions* de Rousseau comme on aborde par exemple voilà un recueil de poème ou bien on parlait d'Emma Bovary, voilà c'est... il y a à chaque fois des angles d'attaque qui... des opportunités que ce soit parce qu'il y a eu des adaptations cinématographiques... On essaye en tout cas de problématiser toujours l'objet de savoir. Maintenant c'est vrai que... ma manière... la question qui touche plus à la question du genre, c'est vrai que je l'ai de plus en plus à l'esprit mais sans en faire un objet d'enseignement à part entière, mais je l'ai de plus en plus à l'esprit mais ça fait... je dirais que j'ai pas attendu qu'il y ait des manifestations pour m'intéresser à cette question-là. On le voit déjà... je sais pas par exemple chez Maupassant qui est profondément cynique par rapport au regard qu'il porte sur la femme, je... on abordait déjà ces thématiques avec des élèves en âge du Cycle d'Orientation et puis de voir comment est-ce qu'on abordait ces questions-là quand on aborde... bah je sais pas... déjà la posture du père chez Marivaux ou chez Molière, on voit très bien qu'il y a un siècle de... on a deux conceptions : le père patriarcal et ultra autoritaire qui bride complètement et qui empêche à l'être d'émerger, alors que chez Marivaux, on a au contraire des pères beaucoup plus bienveillants qui sont prêts à soutenir les décisions de leurs filles. Donc on voit qu'il y a des changements sociétaux à travers l'évolution des textes littéraires.

Johanna : Oui... Et pour revenir un peu à l'enseignement et à vos pratiques du coup, est-ce qu'un programme de corpus littéraire vous est imposé ?

Robert : Non pas du tout. Non. On est très libre. Sinon que... en fait on est très libre... on est quand même conditionné par les siècles, c'est-à-dire qu'en 1^{ère} on doit aborder le médiéval et la Renaissance et après on poursuit la Renaissance en 2^{ème} notamment avec heu... il me semble qu'on fait Montaigne en 2^{ème}... et plus un accent fort sur le théâtre en 2^{ème} donc le XVII^{ème}, et puis après en 3^{ème} année on est beaucoup plus sur le XVIII^{ème} et XIX^{ème}, on aborde déjà un peu la question du XIX, et en 4^{ème} on est vraiment sur du XIX au XXI^{ème}. Après on peut très bien faire des choix à l'intérieur des années pour faire tout d'un coup un saut dans le temps soit en avant soit en arrière... Mais je dirais que c'est un peu par siècle pour l'instant la logique, et après pour le choix des auteurs... alors on se met en 3^{ème} et 4^{ème}... on doit se mettre d'accord sur 2 œuvres par année où on... heu... qu'on va retrouver après dans le programme de la maturité, parce qu'il se peut qu'il y ait des élèves en cours de 3^{ème} ou 4^{ème}, il y ait une refonte de groupe et puis que dans cette refonte de groupe bah... ils n'aient pas étudié forcément les mêmes œuvres, donc pour qu'ils aient au moins minimalement 2 œuvres communes, on s'accorde entre les enseignants de 3^{ème} et de 4^{ème} pour qu'on puisse au moins aborder ces questions-là... enfin surtout en 3^{ème}, après en 4^{ème} on est libre finalement parce qu'après c'est terminé. Donc voilà... mais sinon après on est très très libre par rapport au choix des textes.

Johanna : Hm... hm... et quelles sont les contraintes et/ou obligations par rapport à ce programme ?

Robert : Alors oui... peut-être ce qu'il faudrait ajouter c'est qu'on est tenu aussi dans le programme de maturité, d'avoir minimalement un auteur suisse et au moins une femme. Donc quand je peux, c'est vrai que j'essaye de... là aussi peut-être que... vous demandiez si quelque chose avait changé par rapport à mon enseignement c'est peut-être au niveau du choix des textes... peut-être je suis un peu plus sensible à me dire « voilà il faut que je préserve une plage quand même suffisante aux femmes », même si c'est plus... (*rires*) C'est parfois... alors maintenant la littérature contemporaine, heureusement on a beaucoup plus de (*rires*) textes... Mais c'est vrai que quand on revient un peu en arrière, on est tout d'un coup un peu limité... Même s'il reste quand même des... de très beaux auteurs qu'on trouve déjà au XX^{ème} qu'on peut aborder sans... voilà... qui propose des... Duras reste un incontournable, enfin voilà... il y a des gens comme ça qui viennent... qu'on saisit et qui sont des auteurs intéressants à travailler au collège.

Johanna : Mais du coup, une femme c'est dans le... dans tout le parcours de la maturité gymnasiale vous disiez ?

Robert : Non pas dans tout le parcours, non non non. C'est dans le programme des textes de maturité. Voilà.

Johanna : Ah d'accord, d'accord. Donc dans 3 et 4 en fait ? 3^{ème} et 4^{ème} minimum une femme ?

Robert : Voilà, voilà. Donc on doit avoir minimum entre 8 et 12 textes au programme de matu et dans le corpus des 8 ou 12 auteurs, on doit avoir minimalement un auteur suisse et puis une femme.

Johanna : D'accord... mais ça c'est propre au Collège de Saussure ou bien ?...

Robert : Non, non c'est propre au... Collège de Genève en tout cas, mais je me demande si... faudrait que je vérifie sur le programme de la maturité si c'est pas même Suisse...

Johanna : D'accord... et comment mobilisez-vous les manuels pédagogiques à disposition dans vos enseignements ?

Robert : Alors les manuels... on a les brochures de dissertation... qui ont été élaborées il y a déjà une bonne quinzaine voire peut-être vingtaine d'années... et puis qui offrent je dirais un appui pour... pour voilà aborder les... mais je dirais qu'il y a beaucoup de choses qu'on élabore soi-même ou maintenant grâce à internet on a quand même beaucoup de ressources en ligne, évidemment il y a beaucoup de choses qui sont... faut faire pas mal de sélection mais disons qu'on a quand même beaucoup maintenant d'outils à disposition pour élaborer un programme. Donc je dirais que maintenant moi je travaille... bon voilà c'est d'abord le texte qui est la base même de l'enseignement et puis après, à partir de là on regarde comment on peut aborder... Je dirais qu'il y a toujours une finalité, il y a toujours les 3 exercices qu'on retrouve de façon un peu spiralaire, qui reviennent à travers les 4 années, que sont : l'explication de texte, la dissertation et le commentaire composé. Et puis à travers ces 3 exercices, je fais aussi pas mal d'écriture littéraire avec les élèves et j'aime bien aussi faire un peu d'interprétation théâtrale avec eux. Mais, mais après je dirais que c'est des activités un peu périphériques mais qui vont toujours dans le sens de mieux comprendre un texte, mieux l'interpréter... Alors évidemment quand on fait de la dramaturgie bah forcément qu'on est dans l'interprétation d'un texte et dans la compréhension même de la situation qui a été écrite et puis heu... de la même manière quand on fait de l'écriture créative, si on fait du pastiche par exemple, c'est précisément pour aller mieux comprendre ensuite le texte qu'on est en train d'interpréter parce qu'on arrive à mobiliser

des mécanismes d'écriture qui ont été mis en œuvre par des auteurs. Mais je dirais que dans tous les cas on est... moi j'élabore beaucoup les outils moi-même, maintenant en fait j'ai un peu mes axes de travail et puis de temps en temps je vais piquer une idée dans un manuel... mais je dirais pas que j'ai... autant au Cycle on a des manuels imposés, sur lesquels il faut... qu'il y a un certain nombre de choses à travailler... autant au Collège on a très peu de moyens en fait. A part la 1^{ère} et 2^{ème} où on a ces brochures de dissertation... pour le reste c'est vraiment du ressort de l'enseignant, c'est à lui d'élaborer des approches.

Johanna : D'accord. Et pensez-vous que les auteurs, tantôt hommes, tantôt femmes, emblématiques de certains genres littéraires ou époques littéraires doivent être impérativement étudiés ?

Robert : Heu... oui... alors... (*rires*) moi je... je me bats quand même contre... Moi je crois qu'il faut autant donner la place aux artistes féminins que masculins, maintenant voilà on sait, il y a un réservoir plus limité dans les siècles passés... heu... chez les femmes... Moi ce que j'essaye de faire... je veux pas faire du dogmatisme « au nom de », aujourd'hui d'un certain féminisme qui revendiquerait que maintenant il faut mettre plus de femmes que d'hommes alors que quelque part on dénaturerait, d'une certaine manière, le paysage littéraire, on ferait croire à un moment donné qu'il y a eu plus de femmes qui ont écrit que d'hommes... Non, la réalité est celle qu'on connaît donc heu... après on peut vouloir refaire l'histoire bien sûr, et l'histoire est en train de se transformer, mais je pense qu'il faut pas non plus de l'autre côté... Mais je pense que c'est bien qu'on est tous à l'esprit qu'il y ait des femmes qui ont marqué certains siècles, Simone de Beauvoir, voilà des femmes qui a tous les siècles ont marqué leur temps et je pense que c'est important de les empoigner aussi et de montrer qu'il y a pas que des hommes qui ont écrit effectivement.

Johanna : Oui, c'est juste... Et pour quelles raisons estimez-vous que certains auteurs, hommes ou femmes, ne sont pas assez abordés ?

Robert : Heu... (*silence*) C'est une bonne question heu... Je sais pas... est-ce qu'on doit ?... Bon... d'abord effectivement je pense qu'elles sont moins nombreuses et je pense qu'effectivement heu... il y a un peu la démarche artistique, indépendamment que l'auteur soit homme ou femme, qui nous plait ou pas, ou qui nous plait plus ou moins ou tout d'un coup on se dit « Bah tiens, cette année j'aimerais mettre un accent fort sur telle ou telle thématique », alors peut-être des fois autour de cette thématique je trouve des femmes qui ont effectivement bien... abordé cette question-là ou pas. Et puis à ce moment-là je vais pas m'efforcer d'aller... inventer une auteure ou trouver une auteure inconnue qui aurait un moment donné œuvré... pour me donner bonne conscience parce que c'est une femme... mais je dirais que c'est un peu... voilà que c'est un peu... dépendant. Les choix en fait... moi je trouve que c'est lié à des sensibilités... et par rapport à des rencontres qu'on a pu faire dans nos lectures et puis on se dit « Bah tiens voilà cette auteure j'aime bien le... », bah Duras, je suis un incondtionnel de Duras, voilà c'est une femme qui me fascine et j'adore ce qu'elle fait donc je vais toujours enseigner Duras. J'aime beaucoup Anne Perrier en Suisse romande qui a beaucoup écrit en poésie et autre et qui a fait des textes magnifiques... Alors voilà il y a des petits bijoux au XVIII^{ème} comme Madame de Riccoboni, qui a fait aussi des petites nouvelles très intéressantes... Enfin voilà on a comme ça un peu des coups de cœur et puis on a envie de les convoquer... Donc c'est plutôt un peu ces rencontres coups de cœur et je dirais que c'est plus rapport à la démarche et à la proposition artistique que l'auteur propose, que par le fait que « Ah oui c'est une femme donc je vais prendre forcément et adopter la préférence pour la femme ». J'ai pas comme ça *d'apriori*... je sais que maintenant il y a beaucoup de mouvements qui disent qu'il faudrait systématiquement valoriser la femme... moi je suis pas absolument convaincu de cette... de ce

renversement qu'on veut rendre un peu presque artificiel et qui est en train de reproduire complètement ce qui a été fait, ce qu'on reproche dans les siècles précédents, et on est en train de répéter l'histoire, mais à l'envers, donc je trouve qu'il faut être prudent et au contraire proposer autre chose... Oui ! oui ! que la femme soit égale, mais complètement ! Mais bien évidemment ! Mais c'est tellement évident ! Comment est-ce qu'on en est encore à avoir des salaires différents je trouve ça complètement absurde ! Mais à un moment donné... voilà il faut pas non plus tomber dans le rapport inverse... moi ça c'est ma vision des choses...

Johanna : Oui bien sûr tout à fait. C'est tout à fait pertinent. Et avez-vous fait lire aux élèves cette année 2020-2021 des œuvres de femmes ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?

Robert : Alors cette année... cette année on est parti... bah non je crois pas... d'autant qu'on a dû limiter en plus le corpus... j'ai limité un peu le XIX^{ème}... on a fait Diderot, Voltaire pour les philosophes et Marivaux pour le théâtre... et puis on s'était imposé Charles Baudelaire pour la poésie donc voilà on allait pas partir sur autre chose... Et puis oui je voulais faire le pendant au niveau de l'existentialisme et de la réflexion philosophique j'ai choisi Sartre, *Huis clos*, pour faire un peu aussi le... le théâtre à vocation philosophique au XX^{ème} pour voir aussi quelles sont aussi les préoccupations aujourd'hui. Mais l'année prochaine c'est sûr qu'il y aura du Duras, alors ça c'est de toute façon dans l'ère du temps... Après peut-être... il y aura peut-être dans le théâtre... je regarderai... mais voilà il y a de quoi faire. Je pense qu'il y a 2-3 auteures qui méritent d'être... je verrai ce que je vais aborder mais... dès que j'ai la possibilité, on a pas fait encore, j'ai peu abordé la question autobiographique donc voilà je pourrais très bien aller vers Sarraute, *Enfance*, ou heu... donc voilà j'ai pas encore retenu mes choix...

Johanna : Et de quelle façon abordez-vous des questions de genre au sein de l'analyse littéraire ? C'est des questions un peu générales du genre hein... ça peut être heu...

Robert : Ouais. Bon bah c'est déjà s'interroger heu... Bah si on reprend Emma Bovary heu... ça commence par un procès avec Flaubert, c'est effectivement de mettre en débat ce texte : En quoi il peut heurter, en quoi il peut être choquant ? Et puis finalement quelles visions on peut avoir de ce personnage ?... Il y a eu des magnifiques, heureusement de très très belles heu... interprétations cinématographiques, que ce soit Minnelli ou bien Chabrol, qui permettent précisément d'avoir une multiplicité de regards sur ce personnage. Donc moi je trouve intéressant d'interroger et de voir par quels processus le personnage heu... s'enferme en fait dans ce piège qui est le *bovarisme* par excellence et puis comment elle-même se conduit à sa propre perte. Donc voilà typiquement on vient de faire Sartre, *Huis clos*, la question existentialiste, donc forcément qu'on va reconvoquer ça l'année prochaine en interrogeant le personnage, mais finalement heu... elle est complètement effectivement responsable de ses actes, elle devient finalement le... elle concourt à sa perte... mais il y a pas qu'elle dans cette histoire et qu'effectivement il faut replacer tout le contexte qui est posé par Flaubert et qui est posé très... il y a un étau qui s'installe, ça commence déjà par l'homme qu'elle a choisi et les autres hommes qui gravitent autour d'elle et puis le fonctionnement de la société, toute la hiérarchisation... Tout ça montre combien elle-même a grandi dans un espace qui ne lui laissait finalement que peu de possibilités pour échapper à son sort. Alors évidemment on peut s'interroger sur la question de la prédestination, est-ce qu'on est déterminé dès notre naissance ou pas ? Alors évidemment ça c'est un débat qu'on peut avoir avec les jeunes et qui est intéressant parce que chacun va y aller avec sa coloration et je trouve toujours intéressant... Alors là il faut... je dirais ce qui change maintenant c'est qu'il faut être extrêmement prudent quand on lance ce genre de débat dans les classes parce qu'on a inévitablement à faire à des jeunes femmes qui sont très engagées dans la cause des femmes et puis heu... il faut effectivement... moi je laisse

vraiment... c'est leur avis que je laisse émerger, moi j'essaye très peu de m'impliquer finalement... Moi qui viens du théâtre, c'est ça qui fait la... c'est ça qui fait richesse de la littérature et de la grande littérature, c'est quand un auteur arrive à montrer justement la multiplicité des facettes d'une personnalité et de montrer que finalement le personnage n'est pas que ça ou ça... Donc du coup, c'est là que finalement la littérature devient elle-même, aussi permet de porter un regard sur la nature humaine comme on pourrait le faire en psycho, comme on pourrait le faire ailleurs et après on pourrait faire effectivement des parallèles avec des sciences plus précises qui ont décrit des comportements... Mais finalement on se retrouve un peu à faire ce même travail d'observation sur la nature humaine et je crois qu'il y a toujours un regard qui est porté sur l'humain, et c'est ça que je trouve magnifique. Alors en plus de ça, ça peut être l'auteur qui m'intéresse, mais ça peut être aussi le personnage, là en l'occurrence Bovary. Je trouve que c'est magnifique de parler d'une femme et du milieu dans lequel elle évolue et d'interroger ce personnage à la lumière du texte posé par Flaubert et finalement de se rendre compte que... voilà Flaubert n'a pas voulu entâcher la femme, bien au contraire je pense qu'il a porté un regard presque (*rires*) pionner dans la cause des femmes, si on peut le dire comme ça.

Johanna : Et lors des analyses littéraires, comment étudiez-vous des aspects portant sur des revendications féministes par exemple ?

Robert : Bah... ni plus ni moins que... en fonction de la situation j'ai envie de dire, voilà quand ça se prête... Mais ça peut être la cause de l'homme hein aussi, la condition d'un esclave...

Johanna : Bien sûr, bien sûr...

Robert : Voilà on est tout le temps en train d'évoquer bah dans les histoires, des gens qui ont traversé des problématiques ou des parcours de vie parfois chaotiques, qu'ils soient hommes ou femmes, on interroge forcément les conditions dans lesquelles se trouvent les personnages donc après... bah oui si ça touche effectivement une femme, bah forcément on vient interroger le contexte historique, on s'intéresse au traitement même par l'auteur du personnage et puis forcément on le fait résonner avec l'actualité.

Johanna : Hm... oui, super. Et comment analysez-vous la représentation des femmes dans le théâtre, la poésie, le roman et l'autobiographie ? Bon vous en avez déjà un peu pu parlé mais...

Robert : Ouais... Alors je dirais heu... (*silence*). Je dirais, dans le roman aujourd'hui XX et XXI^{ème} siècles, il commence à y avoir vraiment une place de plus en plus large qui est dévolue aux femmes et c'est bien. Elles commencent à s'imposer clairement... moi-même je côtoie des femmes écrivains à Genève qui ont publié des romans. Si on regarde un petit peu l'actualité littéraire, dans les salons, dans l'édition, on voit que maintenant on a quand même des femmes qui émergent avec des très belles plumes donc voilà moi je saisis l'opportunité de l'actualité. Après dans le théâtre, on a aussi maintenant des femmes qui se sont aussi imposées, peut-être un petit peu moins, quoique... Je dirais c'est plus en poésie que j'ai encore un petit peu de peine à trouver un angle d'attaque. Moi je suis toujours preneur. Je suis content qu'il y ait des gens comme Sylviane Dupuis par exemple à l'uni ou autre, qui s'intéressent aux auteurs suisses parce qu'ils permettent justement de porter un regard sur le paysage littéraire et ça m'intéresse aussi voilà d'avoir des propositions du monde académique. Mais c'est vrai que... je dirais globalement, ce que je disais déjà au début, maintenant je pense que le roman... je crois pouvoir dire maintenant que voilà la femme est bien implantée dans le paysage romanesque, dans le paysage théâtral oui, ça commence aussi à venir, il y a des choses.

Johanna : Après pas forcément en tant qu'auteurs hein, ça peut être comment les femmes sont représentées au sein du texte donc...

Robert : Oui alors oui, la représentation effectivement... Je pense que la femme évolue aussi à travers les âges. La vision qu'on a de la femme évolue évidemment en fonction du contexte historique, on a de plus en plus de textes qui... Et donc je pense qu'on va avoir de plus en plus de thématiques qui sont en lien avec la place de la femme ça c'est clair, c'est indéniable. On s'intéresse à cette place-là. Mais quelque part, si on revenait maintenant avec la vision qu'on veut avoir de la femme aujourd'hui et qu'on relie les textes comment la femme prend sa place dans la société, je pense qu'on a rarement... alors oui il y a les gros stéréotypes de la femme complètement soumise et oubliée mais là on tombe un peu dans la caricature et il y a peut-être 1 ou 2 exemples mais il me semble qu'on est quand même toujours un peu dans un rapport d'influence et puis que les choses se passent en fait beaucoup plus subtilement que ça...

Johanna : D'accord. Et sentez-vous qu'actuellement les élèves sont sensibles et sensibilisés à ces questions de genre ?

Robert : Oui, oui ! Alors très clairement ! Très clairement ! Très clairement... Et comme je dis... effectivement... ce qui nous oblige à heu... (*silence*) quand on décrit le personnage faut par exemple montrer qu'on est bien en train de décrire le personnage dans le contexte du texte parce que le problème c'est que très vite s'ils comprennent ce qu'on dit pour les généralités qu'on décontextualiserait et qu'on généraliserait, ça peut vite créer des quiproquos et parfois même des tensions. J'ai déjà eu 2-3 fois des discussions un peu animées avec certaines filles à la sortie du cours, qui pensaient que j'avais voulu dire telle ou telle chose... alors qu'en réalité je m'appuyais sur le personnage. Ouais on ressent que quand on parle de la cause des femmes, on arrive sur un terrain sensible, ouais ça c'est vrai...

Johanna : Oui... et des questions un peu plus spécifiques à la littérature... Bon c'est une grande question vous me direz mais comment définiriez-vous la tradition canonique littéraire française ?

Robert : Ouf... (*Long silence*) Ouais alors... si je dois rester sur la question du genre, je pense que c'est extrêmement machiste... c'est-à-dire que... il y a eu... si on repense à comment les choses se faisaient il y avait les salons tenus effectivement par les femmes, mais en fait c'était pas les femmes qui étaient mises à l'honneur à travers la littérature, c'était effectivement des hommes qui se réunissaient... et quelque part, finalement la littérature est le reflet d'une certaine société où heu... finalement les hommes se réunissaient et j'ai l'impression qu'il y a eu que peu d'espaces à louer aux femmes donc heu... si bien qu'aujourd'hui effectivement on peut regretter et déplorer le fait qu'il y ait eu si peu de femmes qui se sont illustrées dans le paysage littéraire. Donc ouais, c'est un peu comme je verrais le paysage français... Après ça n'enlève en rien la qualité des textes de la littérature française. Je vais pas déplorer que Marcel Proust n'est pas une femme, Marcel Proust c'est Marcel Proust et voilà (*rires*). Voilà, moi je me régale sans me dire que ça aurait été bien que ce soit une femme qui l'écrive. Donc voilà, je pense que c'était lui qui devait l'écrire...

Johanna : Oui bien sûr... Et pensez-vous que les femmes auteurs sont sous-représentées dans la littérature française et pour quelles raisons ?

Robert : Ah oui ça c'est sûr... Bon pour les raisons qu'on a déjà évoquées... C'est-à-dire que...

on a pas laissé exister finalement les femmes... soit parce que les textes ont un engagement politique et que la place de la politique n'était pas réservée aux femmes, soit parce que les textes ont un engagement philosophique et que la philosophie n'était pas un espace réservé aux femmes... Voilà enfin... je dirais qu'il y a eu des lieux intellectuels... où chaque fois on a empêché finalement les femmes d'être présentes donc... donc elles ont pas pu prendre part à la discussion, au débat et se mettre à table et écrire. Moi je pense que c'est pour cette raison-là, c'est ma perception...

Johanna : Oui non bien sûr, il y avait pas de bonnes ou mauvaises réponses... Et... bon vous avez déjà un peu évoqué ça mais avez-vous des connaissances à propos de la littérature féminine ou avez-vous éprouvé de la curiosité à ce propos ? Vous m'aviez dit que vous aimiez beaucoup Duras par exemple...

Robert : Oui, oui ! Ouais, ouais tout à fait. Donc heu... oui, oui moi j'aime bien... ouais, ouais tout à fait le... regard porté par les femmes sur heu... ouais sur un autre rapport à la sensibilité, à la sensualité, à une ouverture vers heu... ouais vers d'autres territoires que peut-être les hommes... ah... c'est délicat de dire ça... parce qu'en fait il y a aussi beaucoup d'hommes qui s'aventurent sur ce genre de territoire. Mais j'ai l'impression en tout cas d'avoir des femmes qui écrivent, ça permet aussi d'ouvrir et d'oser d'autres territoires.

Johanna : Hm... Et puis sur une échelle de 1 (pas du tout) à 7 (extrêmement) à quel point pensez-vous qu'il est important d'enseigner aussi les canons littéraires féminins au Collège ?

Robert : Moi je pense qu'il faudrait dire 7... parce que je pense qu'on a faillit... si on laisse croire... qu'il n'y a que des hommes. Alors bien sûr qu'il y a moins de femmes, mais de dire que la littérature n'est représentée que par des hommes heu... non ce serait dramatique. C'est absolument indispensable qu'on ait ET le regard féminin ET le regard masculin sur les personnages, qu'ils soient masculins ou féminins, et du coup ça donne aussi à entendre le point de vue de l'autre de comprendre... voilà... pour moi c'est primordial.

Johanna : Oui, oui... et... ça revient à ce que vous disiez justement, selon vous, qu'est-ce que pourrait apporter de manière générale la littérature canonique féminine ? Donc c'est un peu cette diversité de points de vue en fin de compte...

Robert : Oui, oui et d'horizons, de territoires, des territoires nouveaux qui se... qui nous offrent d'autres formes de sensibilité, d'autres... et c'est absolument nécessaire. On vit avec des femmes, on peut pas dire que tout d'un coup la littérature est complète si on s'occupe que de la littérature masculine... donc c'est le regard des hommes ET des femmes qui font la littérature et c'est pour ça que c'est tellement important à mon sens que les femmes puissent être représentées, et abondamment représentées dans le paysage littéraire...

Johanna : Oui, oui c'est juste... Et... ça revient à nouveau à ce qu'on disait un peu mais... pensez-vous qu'aborder la littérature féminine au collège peut avoir une influence sur la construction de l'identité de l'élève ?

Robert : Bien sûr, bien sûr je pense oui. Parce que... bah c'est vrai que... heu... de montrer que des femmes se sont engagées et ont écrit. Et on voit... moi je vois de plus en plus... à travers notamment des travaux de maturité... moi j'ai de plus en plus de filles que de garçons qui ont envie d'écrire un roman, enfin une nouvelle, ou de la poésie ou voilà donc heu... Je pense qu'il faudrait aussi regarder à l'Institut littéraire de Berne, mais on a... on a... une grande part de

jeunes femmes qui s'engagent dans cette formation actuellement... Donc voilà on a... je pense qu'on a de plus en plus de femmes qui ont envie d'écrire et d'avoir droit au chapitre et je pense que c'est très important qu'on puisse avoir... Toujours en se disant c'est pas... comme certains le voudraient... c'est pas l'idée de se dire « maintenant il faut plus de femmes dans le paysage pour contrebalancer tous les siècles passés où on a eu que des hommes »...

Johanna : Non bah oui bien sûr, bien sûr...

Robert : Voilà c'est de nouveau des questions de... mais si on résonne un peu autrement et puis qu'on se dit « maintenant oui, on accepte qu'on est dans un monde où on est au moins 2 genres heu... et bah que oui c'est pas un monde divisé par 2, c'est pas une moitié d'orange, c'est l'orange complète qui doit être présente dans le paysage littéraire... », donc voilà... pour moi c'est essentiel de... de trouver cette autre moitié... on est une autre moitié, et cette autre moitié, elle doit vibrer et qu'on se retrouve et puis qu'on puisse avoir des échanges... Moi je vois dans plein d'auteurs que je côtoie, je vois plus souvent des femmes que des hommes bientôt...

Johanna : Oui, oui je vois. Merci beaucoup. Et... existe-t-il des résistances ou des refus de la part de certains ou certaines collègues à propos de l'enseignement de cette littérature canonique féminine ?

Robert : Non alors j'ai jamais entendu... heu...

Johanna : De quelle façon ces refus pourraient se manifester ? Comment se passent les échanges à ce propos ?

Robert : Ça pourrait être dans le choix des textes... c'est marrant c'est vrai que... moi qui supervise les travaux de matu et les semestrielles... j'ai pas été heu... faudrait surtout regarder dans les corpus de maturité mais heu... j'ai pas l'impression... qu'il y en ait... qu'il y ait des hommes qui se réfèrent qu'à une littérature purement masculine... D'abord parce que réglementairement on l'impose mais qu'indépendamment de ça... je pense que quand on passe par les études de français on développe aussi cette sensibilité-là... enfin c'est mon point de vue... peut-être que je...là je suis peut-être en train de projeter gratuitement... Peut-être qu'il y a beaucoup plus de misogynie qu'on croit parmi les profs mais j'ai pas l'impression... Parmi les profs de français on est quand même tous acquis à la cause des femmes et sensibles. Il paraît qu'après... c'est vrai que le jour où j'ai suivi un cours sur la question du genre... j'ai l'impression quand même qu'on était quand même une minorité d'hommes donc peut-être qu'il y a encore...

Johanna : Oui je vois... après peut-être... peut-être que c'est généraliser ce que je vais dire mais... peut-être que oui en effet il y a encore un certain manque d'intérêt ou d'investissement... je sais pas comment appeler ça de la part des hommes par rapport à ces questions... mais que gentiment j'ai l'impression que ça se diffuse et que voilà certains hommes commencent à ouvrir leur esprit et à reconsidérer aussi certaines peut-être réflexions et idéologies... j'ai quand même un peu l'impression...

Robert : Oui voilà... il me semble mais... bon après voilà j'y vais quand même toujours avec des pincettes parce que finalement je suis un homme donc... j'ai peut-être pas la même blessure que certaines... certaines on les sent très écorchées... et puis c'est vrai que j'en suis pas passé par le fait de devoir être un moment donné blessé par rapport à la question de mon genre à moi. Mais c'est vrai que... je regarde à travers ma carrière heu... l'enseignement est une profession où on a de plus en plus de femmes... mais que ça a augmenté même drastiquement. Avant

c'était beaucoup primaire maintenant je dirais même au secondaire I et secondaire II... Et puis après j'ai rencontré... il y a des collègues féminines avec qui je m'entends très bien, d'autres collègues féminines avec qui je sens qu'il y a une espèce de bras de fer qui s'opère... et bon moi ça m'intéresse pas... Mais c'est vrai qu'après voilà on a toutes sortes de rapports qui se tissent, alors on sent qu'il y en a qui sont plus dans la revendication, d'autres plus dans le militantisme...

Johanna : Bien sûr... après ça dépend de tellement de choses, des personnalités, évidemment...

Robert : Oui bien sûr, ça dépend aussi beaucoup de l'éducation qu'on a reçue. Et voilà très souvent les rapports qui sont conflictuels avec des femmes dans les sphères professionnelles c'est précisément parce qu'il y a un passé, un rapport au père ou autre qui est très compliqué, et donc c'est une espèce de revanche et forcément par transfert ça se répercute sur des collègues masculins... Moi je pense que voilà comme on est quand même une entité professionnelle fortement représentée par des femmes et traitée de la même manière, je dirais que de ce point de vue là... j'ai l'impression qu'on est moins dans des rivalités et puis que finalement on arrive mieux à partager autant la sensibilité féminine que la sensibilité masculine...

Johanna : Oui, oui... et quelles seraient vos recommandations pour transformer l'enseignement de la littérature dans une perspective de genre ?

Robert : Bah... moi je pense que... bah d'abord il faut s'intéresser tout simplement. S'il faut manifester un intérêt autant... comme je disais autant sur les auteures que sur les personnages... et que quelque part si on fait pas ce pas en avant vers la question des femmes, bah on comprend pas non plus ce qui se passe aujourd'hui et pourquoi on en est là aujourd'hui, pourquoi ça grenouille et ça s'agite autour de nous... C'est finalement faire un travail un peu... d'historien et de revenir sur des fondamentaux... Et je pense que le devoir de l'école est précisément d'aller apporter des réponses ou en tout cas soulever les questions, et d'aborder ces questions-là, d'oser les aborder parce que sinon on cristallise des... des mécanismes de crainte ou de peur et que c'est précisément le statut de la formation... c'est d'oser savoir, nous disait Kant (*rires*).

Johanna : Oui bien sûr, tout à fait (*rires*). Et de quelle façon les enseignants et enseignantes pourraient mettre en avant l'égalité des sexes par le biais de la littérature canonique française ?

Robert : Heu... (*Long silence*) je sais pas... heu... Oui bon alors déjà...

Johanna : Bon après peut-être ça revient à la question précédente en fait hein...

Robert : Oui c'est ça, ça revient finalement à mettre en débat... des vies de femmes romancières, ou poétesses et voilà ou de... de s'intéresser à leurs œuvres et voir comment elles se sont engagées pour telle ou telle cause. De même que de... s'intéresser à la question de... peut-être de... voilà de certains personnages qui traversent la littérature... Je pense que ça permet de soulever ces questions-là et puis de comprendre des obstacles ou des conditions d'existence, des femmes. En tout cas la discussion, le dialogue, la mise en débat... ça ça me semble essentiel... Après ouais on pourrait imaginer plein de choses...

Johanna : Bon ça revient un peu à la question précédente de toute façon...

Robert : Ouais ouais !

Johanna : Bon bah écoutez, on arrive à la fin de cet entretien, merci beaucoup. Est-ce que

vous avez des questions votre tour à me poser ou vous souhaiteriez ajouter quelque chose ?

Robert : Ouais... je vous renverrais bien toutes les questions (*rires*) !

Johanna : Ah ! (*rires*) Alors on est là encore pour des heures (*rires*). En tout cas je vous remercie à nouveau pour cet entretien.

Entretien avec Sébastien

Johanna : Bonjour Sébastien, merci à nouveau de me recevoir aujourd'hui. Pour commencer, pourriez-vous revenir sur votre parcours, et plus précisément me raconter comment vous en êtes arrivé à vous engager en tant qu'enseignant ?

Sébastien : Oui, alors heu moi je suis d'un parcours un peu tortueux mais pas autant que ça heu... écoutez j'ai fait ma scolarité, mon collège, donc au gymnase sur le canton de Vaud. Puis, j'ai commencé médecine, j'ai fait 3 ans de médecine, la Faculté de médecine de Lausanne. Ensuite, lassé un petit peu par l'idée de travailler en hôpital, je me suis orienté vers ma deuxième option qui était les lettres. Je suis venu à Genève pour étudier français, espagnol et littérature comparée. Pourquoi Genève ? parce qu'il avait un pôle d'excellence en espagnol, en l'occurrence à l'époque, c'est-à-dire que sur Lausanne vous aviez l'obligation de commencer avec les gens qui étaient débutants en espagnol donc ça m'intéressait pas, alors j'ai commencé ici et j'ai fait assez rapidement, en 4 ans j'ai fait ma licence ici. Ensuite bah j'ai enseigné au Cycle d'Orientation pendant 12 ans. Et là ça fait 5 ans que je suis au Collège Voltaire heu mes sujets d'intérêts... donc en tant qu'enseignant de français j'ai enseigné au cycle. Ici j'ai donc la double casquette français et espagnol, plus j'ai des fonctions comme... d'encadrement des élèves, de prise en charge de situations comme l'harcèlement scolaire, des choses plutôt en lien avec la santé des élèves que j'avais déjà au cycle d'orientation. C'est des compétences que j'ai développées au fur et à mesure en suivant des formations sur la médiation scolaire, la lutte contre le harcèlement scolaire, etc., etc., donc je me suis plutôt orienté vers la prise en charge, ce qui rejoint finalement mon souci du soin (*rires*) et heu... du soin comme je l'avais au début avec mes études en médecine, et mon travail pédagogique.

Johanna : D'accord, super ! Très intéressant, parcours... qui a divagué complètement...

Sébastien : Oui j'étais presque insulté par les secrétaires quand je suis venu m'inscrire à Genève parce que j'ai réussi un peu mes examens de médecine, j'ai jamais eu d'échec scolaire, je suis un bon élève. Et heu... donc j'étais presque insulté quand je suis venu m'inscrire en lettres on m'a dit « Mais vous êtes fou, vous laissez votre... vous avez de la chance vous avez eu une place » et je leur ai dit « Non j'ai pas de la chance, je l'ai gagnée ma place et j'en fais ce que je veux (*rires*) donc heu... », mais c'est vrai que c'est un parcours un peu atypique dans le sens où beaucoup de gens me demandent un peu pourquoi j'ai arrêté médecine et en fait personne arrive à se satisfaire de ma réponse qui pourtant est la réelle c'est-à-dire que... je me voyais pas du tout travailler 20 heures par jour en hôpital en fait, ça m'intéressait pas de faire ça...

Johanna : Oui, si vous êtes heureux et épanoui maintenant, c'est tout ce qui compte !

Sébastien : Oui voilà c'est ça ! Je travaille 20 heures mais à l'école (*rires*)

Johanna : (*rires*) Et c'est bien ! (*rires*) et... comment les questions liées au genre ont été abordées lors de votre formation, spécialement en lien avec la discipline du français et notamment la littérature ?

Sébastien : Oh... de façon très épisodique... je dirais pas du tout... il y avait aucune... je dirais... aucune insistance sur ces sujets-là. Je fais encore partie d'une génération je pense où

c'était des sujets qui étaient effleurés, certes il y avait des gens qui montraient des intérêts et puis qui rappelaient cette question du genre, mais il y a pas eu réellement des lectures de textes académiques là-dessus, on était vraiment plutôt dans un parcours je dirais informatif, en effet des sortes de petites piqûres de rappels : « Mais n'oubliez pas les femmes », par exemple... « N'oubliez pas qu'il n'y a pas eu que des hommes qui ont écrit en français », etc. Avec Madame Foehr-Janssens en médiéval évidemment qu'il y a quand même une approche très études genre, c'est quelqu'un qui est très compétent et très intéressant. Malheureusement, si on est pas intéressé par le médiéval on la fréquente très peu en Faculté des lettres... moi c'est ce qui m'est arrivé... je l'ai jamais rencontrée Madame Foehr-Janssens à l'époque, mais je l'ai vue dans plusieurs colloques quand j'étais en littérature comparée, où là en effet on abordait plus la question du genre heu... par le biais de justement Madame Valeria Wagner, Madame Yasmina Foehr-Janssens, c'était plus intéressant... mais, j'ai toujours trouvé que ça restait quand même très très... accessoire... on avait pas l'impression que c'était pas quelque chose qui avait une présence dans tous les modules... vous voyez ? Alors que d'après moi ça devrait être quelque chose de transversale et puis j'avais plutôt l'impression que c'était un peu une sorte de spécialisation de certaines personnes... ce qui pour moi du coup devient un peu inutile parce que c'est intéressant quand ça traverse tout justement... c'est là où ça prend du sens...

Johanna : Oui oui, c'est très intéressant... Et depuis l'émergence des problématiques de genre, est-ce que votre carrière d'enseignant, votre façon d'enseigner, a t-elle changé ?

Sébastien : Alors moi je porte une attention particulière à certains sujets, mais je dirais que c'est pas que sur le genre, par exemple j'essaye aussi de promouvoir des littératures qui sont moins étudiées en milieu scolaire, donc par exemple heu... je... j'aime bien lire la littérature caribéenne, la littérature africaine, je le faisais déjà aussi au Cycle d'Orientation, parce que ce sont des littératures francophones, mais en effet, non... si vous voulez « non hexagonales », ni romandes... parce qu'en effet ici on a une forte influence de la France, c'est logique, mais aussi on nous pousse aujourd'hui à pas mal enseigner la littérature romande donc... ce qui est assez logique aussi selon moi, mais... du coup ça... on se « nombrilise » un petit peu. Et moi ce qui m'intéresse souvent ce sont les littératures extramuros donc les littératures de la diaspora, des colonies, des anciennes colonies... j'ai une forte attirance pour ces choses-là... bah au niveau des femmes il y a par exemple Maryse Condé en Guadeloupe, qui avait reçu le prix Nobel alternatif par exemple, donc qui est quelqu'un qui est assez réputé au niveau littéraire, mais dont on parle pas du tout au niveau scolaire et pourtant c'est quelqu'un... aujourd'hui elle a 86 ans donc elle est pas nouvelle dans le panorama, si vous voulez, de la littérature. Elle a traversé tout le XX^{ème} siècle en étant une brillante écrivaine et elle écrit en français donc... heu voilà... La par exemple je le fais avec mes 3^{ème} ici, *moi Tituba sorcière*, c'est un roman qui revient sur la chasse aux sorcières au XVII^{ème} siècle en Europe notamment, et aux États-Unis, et voilà. Donc heu... je dirais que ce n'est pas que le genre, que je ne suis pas que intéressé forcément que par le genre, mais par toutes ces littératures qui sont un petit peu en marge. Donc heu... j'ai un regard ouvert sur ça, dès que je vois un truc qui m'intéresse je, j'essaye.

Johanna : Oui, comme vous dites, la littérature francophone est hyper intéressante et puis j'ai eu aussi l'occasion un peu en lettres de l'étudier... c'est très riche, extraordinaire. Et puis... plus par rapport à l'enseignement et vos pratiques... Est-ce qu'un programme de corpus littéraire vous est imposé ?

Sébastien : Alors non... nous on a pas de corpus, on a des programmes évidemment... Et puis dans les programmes ce sont des périodes, des périodes de l'histoire de la littérature, au Collège. Comme vous le voyez (*il me montre sur son ordinateur le plan d'études du Collège disponible sur le site de l'Etat de Genève*), il y a que quelques contraintes c'est ici (*il lit*) : « Au long du

curcus les élèves étudient la littérature essentiellement à travers la lecture d'œuvres intégrales, au minimum 4 par degré, cette approche n'exclut pas le recours à des extraits etc. », « le choix de lecture vise un équilibre d'une part entre genre littéraire, d'autre part entre période différente », il y a rien de mentionné sur le genre... « les auteurs et œuvres de la francophonie, et plus particulièrement de la Suisse romande, trouvent leur place dans ce programme de lecture. Au moins un auteur de Suisse romande figure au programme de lectures de degré 3-4 ». Donc vous voyez il y a aucune... la seule chose qu'on nous impose c'est qu'il y ait un moment donné un auteur de Suisse romande, il y a pas d'indication sur le fait qu'il faudrait lire des femmes ou pas, etc. Mais implicitement, ici, ou peut-être ça c'est peut-être une loi au niveau de la maturité fédérale – il faudrait vérifier les textes... je l'ai pas fait donc je peux pas vous dire... - mais ici on demande quand même que pour la matu, donc en 4^{ème} année, il y ait un auteur romand certes, mais aussi une femme. C'est ce qu'on se fixe. Donc au minimum hein. Alors voilà ça permet à certains de se dire « On fait coup double, on prend à la fois un auteur romand, mais qui est une femme, et du coup ça permet d'avoir les deux en un », mais voilà c'est... Mais il y a rien qui est explicitement cité dans le plan d'études, ça c'est la version de 2017. Nous ce qu'on fait à l'interne, c'est qu'on se réunit et chaque année on donne nos listes de lectures à nos collègues, donc on dit ce qu'on a lu, si ça a marché, si ça a pas marché, etc. Et voilà je voulais vous montrer la liste... (*Il me montre la liste sur son ordinateur*) En gros, je vois pas une grosse présence féminine, vraiment pas...je dirais pas non plus qu'on voit une absence mais... (*il déroule la liste sur son ordinateur*) heu...

Johanna : Mais... oui... je pense que ça relève aussi beaucoup de l'interne de chaque établissement... chaque établissement a un peu ses mini règles...

Sébastien : J'ai celles des autres années si vous voulez... par exemple 2015, 2016, pour vous faire une idée... Là c'est les lectures qu'ils ont fait à l'époque en 4^{ème} année par exemple... (*Il me montre la liste sur son ordinateur*) Vous voyez ? Bon c'est plus ou moins respecté hein... mais la variété des auteures n'est pas énorme non plus...

Johanna : Oui, oui...je vois... merci pour ce partage.

Sébastien : Après on peut être surpris... de ne jamais retrouver une Simone de Beauvoir là où on retrouve Sartre parce que je veux dire qu'il y a des textes de Simone de Beauvoir qui sont très intéressants... et encore, avec Simone de Beauvoir on reste dans une espèce de canon littéraire. Mais on peut être surpris du manque de présence des femmes en effet dans les listes de matu... Moi je suis toujours très septique... septique carrément parce que je me rends compte que ça n'apparaît pratiquement pas... Ouais...

Johanna : D'accord, oui... Et... ça rejoint un peu ce que vous disiez justement...mais...quelles sont les contraintes et/ou obligations par rapport à ce programme ?

Sébastien : Oui c'est ça, c'est ce que je vous ai dit...mais les contraintes sont faibles, il y a très peu de contraintes...c'est-à-dire que finalement vous voyez il y a des gens qui respectent pas le peu de contraintes qu'on a... voilà... il se passe rien non plus...Après... je dirais que... on a un public, il faut tenir compte du public hein, quand on lit des textes... c'est-à-dire que notre intérêt pourrait être de peut-être faire lire des auteures, plus d'auteures. Mais après... surtout notre intérêt c'est aussi de faire susciter le plaisir chez les lecteurs donc... il faut qu'on arrive à trouver les deux. Alors parfois c'est aussi par méconnaissance du propre enseignant de la « littérature féminine », enfin entre guillemets, j'aime pas non plus trop ces termes parce que pour moi c'est une littérature monde, mais dans le sens où des fois on connaît très peu d'auteures

femmes qui auraient aussi des textes canoniques intéressants, etc. Et donc du coup c'est vrai qu'on en fait pas... Moi je suis dans une commission de la littérature romande aussi et on crée des séquences de travail et moi je travaille par exemple sur des auteures contemporaines romandes... c'est des choses très intéressantes à faire... mais c'est vrai qu'on a peu, j'ai un ami là par exemple ici qui fait George Sand, heu... bah... c'est des romans qui se prêtent pas forcément pour le public qu'on a non plus, c'est déjà dur le Balzac... alors après est-ce que Sand est plus dur que Balzac ? Je sais pas... au niveau de l'acceptation au sein des élèves... Mais, c'est vrai que c'est intéressant de voir que Balzac, vu que c'est une autorité littéraire, quelque part, même si c'est plus dur on fait l'effort de le lire... par contre George Sand bah peut-être on se dit que « Ah non, ils vont pas aimer, ils vont pas être intéressés » alors que franchement des fois avec Balzac on pourrait se dire « ils vont pas aimer, ils vont pas être intéressés »...

Johanna : Oui... c'est très intéressant ce que vous dites.

Sébastien : Même si... bon moi personnellement, je pense que l'école c'est pas non plus donner que des choses qui intéressent les élèves *apriori*, parce que souvent il y a un intérêt *a posteriori* qui se crée, qui est généré chez l'élève, donc par exemple Balzac est un auteur essentiel, me semble-t-il aujourd'hui, parce qu'il parle de l'argent, de l'arrivée de l'argent comme Dieu du post Ancien Régime et heu... je trouve que ça colle parfaitement avec beaucoup de questionnements qu'on a aujourd'hui... mais George Sand moins, peut-être, aussi.

Johanna : Oui, c'est vraiment pertinent ce que vous dites. Et comment mobilisez-vous les manuels pédagogiques à disposition dans vos enseignements ?

Sébastien : On a pas de manuels pédagogiques en S2 (secondaire II), chez nous on a pas de manuels. En tout cas de références communes, non. Après chacun je pense travaille... mais... ici c'est très... vous savez ici chacun fait ses cours, chacun fait... voilà c'est des choses aussi qu'on doit encore améliorer j'imagine quand même, c'est travailler plus en groupe. Mais je pense que personne accepterait... on aime pas beaucoup travailler sur des manuels hein...

Johanna : D'accord ! Et... les questions vont aussi rebondir sur ce que vous avez déjà dit mais, pensez-vous que les auteurs, donc tantôt femmes, tantôt hommes, emblématiques de certains genres littéraires ou époques littéraires doivent être impérativement étudiés ?

Sébastien : Oui. « Impérativement » c'est toujours un peu... c'est extrême, on est en Suisse on est pas (*rires*), on arrive pas toujours à être d'accord. Moi je pense surtout qu'ils devraient être proposés déjà parce que comme vous avez pu le voir dans le plan d'études, je veux dire c'est pas flagrant. Ils devraient être proposés, ils devraient être rappelés aussi, peut-être à travers des formations continues... donc heu... par exemple proposer une formation continue sur Simone de Beauvoir pour les enseignants de français, sur George Sand, sur Christine de Pizan par exemple... Disons que c'est une façon de donner du matériel à des enseignants qui seraient intéressés à aborder de nouveaux auteurs, de nouvelles autrices, mais sans leur dire « vous êtes obligés de... ». C'est comme les vaccins quoi... si c'est obligé, c'est pas toujours gagnant... Des fois il vaut mieux convaincre qu'obliger. Donc « impérativement » pour moi ça connote quelque chose que les enseignants vont sentir là... un... un espèce de... d'imposition de tendance qu'ils vont pas forcément accepter. Il faut plutôt offrir une palette de possibilités et là, je pense qu'assez automatiquement les choses se font, je pense... Après évidemment... Mais vous voyez les gens comme moi, on est curieux, donc nous s'il y a des choses nouvelles, des auteurs qu'on remet en vigueur, en élément, ça nous parle, on a envie de faire des choses nouvelles et il y en a beaucoup qui sont comme ça. Donc je pense qu'il faut plutôt proposer

hein, vraiment, et les mettre à côté des auteurs masculins, vraiment... à l'image de comme on fait dans les rues où on rebaptise certaines rues, il faut les mettre à côté, comme ça on se souvient tout le temps (rires) qu'au XIX^{ème} siècle il y avait pas que Balzac, Hugo, Stendhal, voilà. On se rappelle de toutes ces autres personnes qui sont intéressantes...

Johanna : Oui c'est super ce que vous dites et c'est fou parce que vous anticipez beaucoup sur des questions que j'allais vous poser (rires)

Sébastien : Ce qui prouve que ce sont de bonnes questions !

Johanna : Ah ! (rires) merci. Et ça revient de nouveau à ce que vous disiez... enfin, pour quelles raisons estimez-vous que certains auteurs, donc femmes ou hommes, ne sont pas assez abordés, lesquels ? Mais vous m'avez déjà un peu répondu, que ce soit même de la littérature des Antilles, enfin tout ça...

Sébastien : Hm... hm... Manque de connaissances, manque de prise de risque aussi heu... peur de rentrer dans des sujets qui peuvent être polémiques, peur aussi d'obéir à une sorte de tendance qui serait peut-être dirigée par certains mouvements, etc., je sais pas c'est compliqué, mais en tout cas il y a des angoisses là-dedans ça c'est certain, c'est-à-dire que pour moi c'est incompréhensible, par exemple, qu'on tire un trait sur tout un pan de la littérature francophone, des Antilles, d'Afrique, sous prétexte que... voilà enfin qu'il y a des canons de la littérature, bah bien sûr qu'il y a des gens très importants dans la littérature mais vous avez aujourd'hui des écrivains, Camerounais, Camerounaises notamment... mais en tout cas c'est des gens qui sont très très intéressants à lire et puis qui ont une littérature qui intéresserait énormément nos élèves aussi parce qu'il y a des questionnements très intéressants sur l'origine, sur l'identité. Nous on a un public où aussi, on a beaucoup d'enfants qui viennent d'ailleurs, dont les parents sont de deuxième, troisième génération, parfois même de première génération. Heu... donc c'est très intéressant pour eux de se poser ces questions d'identité qui sont reflétées dans ces textes.

Johanna : Oui, tout à fait.

Sébastien : Et puis après, il y a aussi la question du genre plus large, c'est-à-dire du genre qui n'est ni masculin, ni féminin, enfin voilà, après il y a aussi les transformations, les trans, etc. C'est des sujets d'actualité, pour moi l'école doit coller à l'actualité, il y a une littérature, bon après, tout ne se vaut pas. Ça sert à rien de faire lire un truc pour faire lire un truc sur, je pense qu'il faut quand même, on a quand même l'obligation en tant qu'enseignant de chercher un certain niveau littéraire parce qu'on veut leur montrer des choses justement auxquelles peut-être ils ne s'intéresseraient pas eux, chez eux ou sur Google ou etc. Donc on a quand même cette exigence-là de faire un travail sérieux, mais je pense qu'il n'y a pas assez de cours donnés aux enseignants aussi, de formations continues qui tendent vers ça, pour leur permettre de faire le pas. Je pense qu'il y en a plein qui aimeraient, mais je pense qu'il faudrait proposer beaucoup plus ici au niveau des formations continues dans ce sens.

Johanna : Oui, super ouais !... Et avez-vous fait lire aux élèves cette année 2020-2021 des œuvres de femmes ? Si oui, lesquelles ?

Sébastien : Donc oui, Maryse Condé, *Moi tituba sorcière* évidemment à mes 3^{ème}. A mes 2^{ème}.... hm... qu'est-ce que j'ai fait lire à mes 2^{ème}... Madame de La Fayette donc *la Princesse de Clèves*, que je fais toujours lire aussi... Alice Rivaz aussi, évidemment... Voilà... ça reste maigre, mais bon voilà c'est quand même un parcours... disons sur 4 ou 5 heures qu'ils doivent

lire par année ça fait quand même...

Johanna : Bon c'est déjà pas mal hein (*rires*), je vous assure.

Sébastien : Ouais j'en ai déjà un tiers, ou un peu moins d'un tiers, j'arrive pas tout à fait à un tiers mais un peu moins d'un tiers où il y a des femmes... Ouais je pense que c'est facile de trouver quand même... c'est pas aussi compliqué ! Ce qui se passe évidemment c'est qu'il faut les avoir travaillées... Parce que sinon c'est vrai que c'est beaucoup de travail hein...

Johanna : C'est ça, c'est ça...Et de quelle façon abordez-vous des questions de genre au sein de l'analyse littéraire ? Donc par « le genre » ça peut être pris au sens large hein...

Sébastien : Pfu... Alors... moi j'ai fait...par exemple, vous savez on fait des fils rouges, des thèmes fils rouges, donc par exemple on fait le personnage féminin. Moi il m'est arrivé une année de faire une année fil rouge personnage féminin, donc heu... par exemple de travailler sur la représentation du féminin chez Racine, par exemple, dans le sens l'héroïne tragique : Phèdre... et Andromaque... et comparer les deux, cette année je l'ai aussi fait avec mes 2^{ème}. J'aime bien ça, je prends Andromaque et Phèdre qui sont deux profils complètement différents de personnages féminins, pourtant les deux appartiennent à ce qu'on appelle la tragédie classique et je les fais réfléchir sur le maintien. Vous voyez Phèdre c'est une héroïne tragique mais qui subit tout le temps son destin et Andromaque elle résiste constamment à l'imposition de son destin. Voilà, c'est ce genre de choses que je mène... heu... pareil pour Madame La Fayette, lorsqu'on travaille sur la *Princesse de Clèves*, l'écriture des précieuses au XVII^{ème} siècle : dans quoi elle s'inscrit, qu'est-ce qui est resté, pourquoi elles ont été acceptées comme écriture précieuse féminine dans le roman, qu'est-ce qui a fait que le roman ait été un genre un peu « féminin » entre guillemets pendant une partie de son histoire et après ait été récupéré par les hommes énormément au XIX^{ème} siècle heu... donc... voilà c'est ce genre d'approche que j'ai parfois en effet... Mais j'essaye...mais ils ont pas les codes encore, c'est très compliqué... donc pour moi c'est plutôt des approches, je serais présomptueux que de dire que...je vais faire réfléchir sous forme par exemple de travail noté. J'ai l'impression que je les rapproche de ces réflexions-là, on en discute, on fait des débats en classe, souvent oraux et parfois en travail argumentatif heu... mais c'est pas... ils ont pas encore les outils... pour je pense vraiment travailler spécifiquement le genre dans une œuvre...Vous savez ils savent même pas travailler une œuvre quand ils arrivent ici...

Johanna : Oui, bien sûr, bien sûr...

Sébastien : Donc il faut quand même leur donner du temps ici de se familiariser avec des outils d'analyse mais, la question est abordée. La question est constamment abordée, l'image de la femme notamment, avec cette culpabilité, etc. qui vient d'une origine chrétienne, etc. Tout ça c'est abordé, c'est mis en suspens dans leur cerveau et puis... Mais je pense pas que c'est à nous vraiment de leur donner des outils, ils ont déjà du mal à acquérir les outils de base...En 4^{ème} peut-être. Cette année j'ai pas eu de 4^{ème}, mais en 4^{ème} je me dis peut-être. On peut commencer à aborder ça. Voilà. C'est une année d'évaluations aussi donc est-ce qu'on prend le risque de faire un truc complètement nouveau...qui peut-être... voilà sera pas forcément utile pour l'examen. Ils sont très utilitaires aussi les élèves, faut pas oublier, ils pensent à leur réussite scolaire...

Johanna : Bien sûr, bien sûr...

Sébastien : Donc il faut toujours manager entre le plaisir de l'enseignant et le plaisir que peut

avoir l'élève heu... mais aussi se dire qu'est-ce qui est à leur portée et qu'est-ce qui n'est pas encore à leur portée...ça aussi...

Johanna : Oui bien sûr, c'est fondamental...

Sébastien : Ouais c'est ça...

Johanna : Et est-ce que... pour rejoindre un peu cette question... lors des analyses littéraires, vous étudiez des aspects portant sur des revendications féministes ou... ?

Sébastien : Bah on a avec Maryse Condé évidemment un petit peu abordé ça, c'est sûr...Hm...je raconte un peu l'histoire de... de mouvements féministes mais bon ça part très loin parce que je parle toujours de la déclaration des droits des femmes de Olympe de Gouges, par exemple, à la fin du XVIII^{ème}... et ça... quand on aborde la Révolution française je m'arrête toujours là-dessus aussi, j'explique, je dis « et voilà il y a eu ça aussi et après il y a Napoléon qui a ramené le code, etc. », mais ça aussi c'est parce que c'est des choses qui m'intéressent. Je peux pas vous dire que c'est écrit dans le plan d'études... parce que c'est faux. Donc ça ça dépend aussi de l'intérêt de chaque enseignant... donc moi oui... moi j'aborde des choses comme ça... je parle de Simone de Beauvoir avec intérêt parce que j'ai, moi-même, c'est un enseignant qui m'a fait découvrir ça au gymnase et j'oublie jamais. Donc j'avais lu... les *Belles images* qui est un texte qui m'a énormément touché à cette époque-là... Donc vous voyez ça reste des initiatives très personnelles, pas du tout institutionnelles. Donc oui... moi je peux vous répondre personnellement et vous dire que oui, j'aborde ces questions, j'aborde les mouvements féministes, les journées de la femme, etc. Quand il y a eu la grosse mobilisation il y a 2 ans le 14 juin, on en avait parlé en classe évidemment, puis j'avais choisi exprès... c'était l'année où on savait déjà qu'il y avait cette grande mobilisation, et j'avais choisi comme fil rouge la représentation de la femme dans la littérature etc. Donc c'était très pertinent si vous voulez pour les élèves, donc là oui. Mais c'est des initiatives personnelles.

Johanna : Oui bien sûr...je comprends. C'est déjà bien que vous les sensibiliser un minimum les élèves...

Sébastien : Oui parce que c'est intéressant, vous voyez d'autres les sensibilisent à d'autres choses que peut-être ils trouvent aussi que c'est bien, voilà. Moi voilà, j'ai mon intérêt, enfin ce qui me plaît aussi, ce qui m'intéresse aussi, et pour motiver les élèves il faut parler de choses qui nous intéressent et faut aussi comprendre qu'il y a des gens qui se disent « Bon bah on en parle assez à l'extérieur, peut-être qu'à l'école faut parler d'autres choses », je comprends aussi...

Johanna : Oui, oui tout à fait...

Sébastien : Mais c'est vrai qu'institutionnellement, à ce niveau-là, il y a rien, qui nous oblige ou nous encourage, ne serait-ce qu'à faire ça...

Johanna : Et... bon là aussi vous avez déjà un peu répondu mais comment analysez-vous la représentation des femmes dans...le théâtre, la poésie, le roman et l'autobiographie ? Bon vous avez déjà parlé du théâtre, du roman...

Sébastien : Ouais, j'ai déjà un peu parlé de tout ça donc heu... je dirais que la... bah... moi je travaille beaucoup sur l'histoire des genres ici au collège, donc l'histoire du roman, l'histoire du théâtre, j'essaye quand même de donner toujours une vision historique à mes élèves de l'évolution des genres parce qu'on a aussi un plan d'études qui nous encourage à travailler par

période littéraire, comme je vous ai montré, donc il y a quand même un fil comme ça... rouge, enfin conducteur, qui nous force à parler de tout ça... Maintenant... je dirais que c'est toujours une réflexion que moi je mène parce que ça m'intéresse heu... mais c'est vrai que quand j'arrive au réalisme, par exemple, au romantisme, au naturalisme, etc., et bien il y a deux choses : il y a un, la présence des femmes en tant qu'auteurs et ça c'est problématique... il y a pas beaucoup et puis... elles sont peu connues, peu mises en évidence... et puis après il y a la représentation de la femme dans l'œuvre, c'est toujours deux niveaux pour moi différents. Et heu... mais moi c'est vrai que dans l'historique des œuvres, j'essaye toujours de poser la question à mes élèves un peu de façon provoquante c'est-à-dire de dire « Et les femmes là ? Là je vous ai cité... je sais pas 10 auteurs, c'est des hommes... et les femmes ? elles sont où ? », et il y en a toujours, c'est souvent les filles évidemment qui s'insurgent et... à juste titre hein... et là il y a un petit débat qui se met en jeu mais... c'est vrai que pour moi c'est important de leur rappeler que souvent dans les canons de la littérature, les canons épousent les idées d'époque, qui étaient de mettre en valeur plutôt... l'image masculine et donc l'auteur comme voilà... la position aussi de l'écrivain du coup quand il était proche au XVI^{ème} siècle et au XVII^{ème}, proche des rois, donc des mécènes et donc partageait le pouvoir et donc c'était forcément souvent des hommes parce qu'il y avait aussi un pouvoir associé à l'écriture qui était rare, enfin qui était d'une élite, je leur fais aussi toujours penser au fait qu'il y avait 90% des gens qui ne savaient pas écrire, chose qu'eux ils oublient complètement... Mais ça c'est parce que moi j'ai une conception de la littérature en marge, je réfléchis beaucoup à la marge, à ce qu'on ne dit pas, à ce qui est un peu différent, à ce qui n'est pas cité, j'écoute beaucoup les silences de la littérature et donc du coup je rends mes élèves, je pense, sensibles à ces silences-là, et ça je pense pas que je sois le seul, je pense qu'on est plusieurs à faire ça, mais ça veut pas dire qu'après en classe on va forcément traiter des œuvres silencieuses, c'est ça... Et donc heu... oui, alors oui, donc... les femmes sont abordées dans ces historiobiographies, en poésie en général il y a Louise Labé qui revient constamment pour les poèmes du Moyen Age et d'après, mais il faut dire aussi ensuite que la littérature précieuse par exemple, est difficilement abordable, si vous voulez, au collège, mais ça pour des raisons pratiques... A part *la Princesse de Clèves* qui est l'un des premiers romans psychologiques en fait, qui est assez court, tout le reste c'est des romans longs, donc en fait, on peut pas les lire... c'est pas possible... quand vous avez 11'000 pages pour... Clélia de... Madame de Sévigné par exemple, etc., c'est pas possible, on peut pas les lire. Donc après il y a des raisons aussi... pratiques qui font qu'on peut pas... On pourrait aborder des extraits, il est vrai, trouver des choses à faire, mais ça de nouveau ça demanderait une mise en condition... pour travailler les choses... Pizan pareil, c'est trop long à lire, comment on fait pour travailler ça ?... Et les poètes contemporaines... les poétesses du XIX^{ème}... il y en a pas beaucoup quoi... on en trouve pas beaucoup... donc heu... c'est pas facile... ouais... Il y a les papes de la littérature, c'est très masculin, c'est vrai, et puis après vous avez certaines figures féminines qui ressortent comme ça... En tout cas la thématique dans mon cours est abordée mais vraiment toujours comme un silence en fait, comme un « Tiens, là vous avez remarqué, on parle pas de ça, on parle pas de ça... »...

Johanna : Ouais... oui, oui c'est très intéressant ce que vous dites... c'est une approche très... en tout cas différente de ce que j'ai pu entendre au niveau des autres enseignants et enseignantes que j'ai entendus, merci pour ces réponses en tout cas.

Sébastien : Je vous en prie.

Johanna : Et comment, actuellement, sentez-vous que les élèves sont sensibles et sensibilisés aux questions de genre ? Pensez-vous qu'il y a de la réticence à ce sujet de la part de certains élèves ?

Sébastien : Hm... non ça marche bien. C'est quelque chose qui les... bah ils sont dans un âge aussi où ils découvrent aussi... un peu la sexualité je pense. Non, je pense que c'est des sujets qui les touchent, qui les interpellent... Evidemment j'ai quand même tendance à sentir que c'est plus les filles qui sont intéressées par cela, mais pas que ! Ce serait mentir de dire que j'ai aucun garçon qui s'intéresse à ça, au contraire. Par contre, il y en a qui montre allègrement qu'ils s'en fichent un peu... mais c'est pas la majorité... La tendance majoritaire c'est plutôt d'adhérer à une réflexion sur le sujet.

Johanna : Ok, d'accord. Et puis bah, ça revient aussi à ce que vous disiez avant, comment définiriez-vous la tradition canonique littéraire française ?

Sébastien : Ah clairement... phallique (*rires*), il y a aucun doute hein pour moi... Donc heu...pour moi c'est... heu oui oui... c'est très masculin... c'est très masculin, c'est genré, ça c'est sûr (*rires*). Il y a aucun doute et même, je dirais, avec cette espèce de toujours heu... je dirais, encore dérive plus grave qui est souvent que... les femmes qui émergent, sont souvent des femmes qui étaient associées à un homme, comme Beauvoir à Sartre ou bien Sand à Chopin ou à d'autres écrivains de l'époque, Musset, etc. Donc heu... ouais presque l'impression que des fois les femmes ont émergé parce qu'elles étaient déjà dans un milieu qui favorisait cette émergence, milieu littéraire, etc. Heu ouais... je dirais que ouais... c'est assez malheureusement assez... ouais genré autour du canon de la littérature française ouais...

Johanna : Donc vous pensez que les femmes auteures sont sous-représentées dans la littérature française ?

Sébastien : Oui, enfin je pense qu'elles sont sous-présentées. Comme je dis toujours, c'est... je sais pas si elles sont sous-représentées parce qu'en fait on les voit pas. Donc... peut-être qu'elles sont là, mais en tout cas ce qu'elles sont c'est sous-présentées, c'est-à-dire pas assez mises en évidence. Moi, c'est vraiment ma sensation parce que j'ai l'impression que dès qu'on fouille un peu, on trouve... mais faut fouiller...

Johanna : Oui c'est ça...

Sébastien : Donc voilà... fouiller des fois c'est un travail quelque part qu'on a le temps de faire si ça nous intéresse, et puis vous, vous savez, vous faites un travail de recherche donc vous savez que c'est quand il y a de l'intérêt. S'il y a pas d'intérêt bah... voilà... Et puis, ouais, il faut avoir du temps aussi, se donner le temps...

Johanna : C'est ça... c'est ça... Et... avez-vous... bah oui, des connaissances à propos de la littérature féminine ? Avez-vous déjà éprouvé de la curiosité à ce propos ? Du coup, je pense que ça a été amplement répondu (*rires*)

Sébastien : Oui, oui !

Johanna : Alors on passe directement à la prochaine question... et puis... sur une échelle de 1 (pas du tout) à 7 (extrêmement) à quel point pensez-vous qu'il est important d'enseigner aussi les canons littéraires féminins au secondaire au Collège et pourquoi ?

Sébastien : Alors, je pense qu'il est très important de faire les deux... Donc extrêmement si vous voulez... Après... je réfléchirais sur la façon de le faire, c'est-à-dire que pour moi l'imposition ne marchera pas. Ce serait une erreur de croire... je crois dans l'importance mais faut réfléchir à la méthode. Donc « extrêmement » dans l'importance, et je mettrai un petit guillemet « attention ça dépend de la méthode ».

Johanna : Oui, bien sûr ! Très pertinent... et donc, selon vous, qu'est-ce que pourrait apporter de manière générale la littérature canonique féminine ? Et apporter de plus par exemple ?

Sébastien : L'ouverture d'un autre monde, un autre regard et puis surtout... ce que je trouve essentiel c'est un modèle, c'est-à-dire que... un modèle alternatif, c'est-à-dire qu'au même moment dans le monde, peut-être se poser des questions différentes des gens qui vivaient la même époque, et donc des modèles nouveaux pour aussi parfois ces jeunes filles ici à l'école, avoir des modèles de représentation différents. Est-ce que par exemple on veut donner comme modèle d'héroïne tragique que Phèdre, qui subit son destin ou bien on veut revendiquer une Andromaque, qui a su dire « non ». Dans les histoires de consentement aujourd'hui c'est tellement d'actualité, je veux dire... Donc vous voyez, on peut aborder, par exemple, des thématiques comme le consentement en abordant des œuvres classiques où un personnage féminin à une attitude ou une autre attitude. Donc pour moi, le fait d'aborder des œuvres nouvelles, peut-être aussi écrites à une époque par des femmes qu'on ne connaît que peu aujourd'hui etc., elles ont un intérêt si elles nous permettent de voir... d'avoir un nouveau regard sur les problématiques de cette époque-là, et ensuite bah... les reprendre pour nous, mais elles ont un intérêt dans ce sens-là. Et puis aussi montrer, bah justement, combler ces silences parce que... on sent que... un peu comme l'histoire... si vous avez l'impression qu'il y a rien c'est que vous avez pas été représenté pendant des millénaires et c'est bizarre... c'est comme si elles avaient pas existées, c'est comme la littérature postcoloniale, c'est... un moment donné je veux dire si on en parle pas c'est comme s'il y avait pas eu de colonies... qu'est-ce qui se passe ?

Johanna : Oui c'est ça... c'est exactement ça... Et pensez-vous qu'aborder la littérature féminine au collège peut avoir une influence sur la construction de l'identité de l'élève ?

Sébastien : Tout à fait. J'en suis persuadé. J'en suis persuadé... notamment en abordant par exemple des thématiques comme ça... le consentement, les systèmes d'oppression... je pense que ça peut donner énormément de force aussi à certains élèves pour pouvoir... remarquer aussi que... bah voilà il y a parfois des systèmes qui oppriment et donc heu... que des voix peuvent émerger malgré le silence de l'histoire.

Johanna : Et puis, existe-t-il des résistances ou des refus de la part de certains ou certaines collègues à propos de l'enseignement de cette littérature canonique féminine ?

Sébastien : Oui... mais pas des résistances... parce que chacun... l'avantage au collège c'est qu'on fait chacun ce qu'on veut... vous avez bien vu... Donc pas des résistances, mais des critiques, oui, des critiques. Mais bon...

Johanna : Et comment se passent les échanges à ce propos ? De quelle façon ça se manifeste, ces critiques ? par rapport à des désaccords ?...

Sébastien : Non c'est très... silencieux parce que en fait... il y a une politique du... « pas de conflit » donc les gens évitent le sujet et quand ils en parlent, ils font une petite pique comme ça, mais ça reste... ça reste... c'est jamais problématiser réellement...

Johanna : D'accord ça se manifeste plus dans le silence ?...

Sébastien : Ouais le débat, le débat... c'est-à-dire que... En fait... il y a eu l'idée contre laquelle personne n'ose s'insurger je pense... c'est le fait que les femmes ont le droit à leur place au

niveau de la littérature comme les hommes. Par contre, je pense qu'il y a un deuxième sujet derrière qui est de l'ordre de : « Pourquoi est-ce qu'on nous imposerait de parler de ça ? » comme s'il y avait une tendance etc. Très bizarre hein comme réflexion... mais ça existe dans le langage... Et donc heu... en fait tant qu'on leur fout la paix, nous on peut faire ce qu'on veut, même s'ils sont pas d'accord, vous voyez ? Mais si un jour on vient vers eux en leur disant « Vous devez faire ça », là on crée le conflit et c'est là où il y a une discussion qui se met en place. Mais ça chez nous on peut pas imposer à un autre enseignant de faire quelque chose. Donc heu... peut-être quand il y aura des plans d'études qui imposeront ça, là les discussions seront à portée et moi je suis pour qu'elles arrivent ! Parce que ces discussions sont saines, mais aujourd'hui comme institutionnellement, il n'y a aucune obligation heu... les discussions n'ont pas lieu en fait, chacun fait ce qu'il veut et on peut vous faire des commentaires des fois, dire « Ah tiens, pourquoi t'as choisi ça ? », mais on va jamais critiquer...

Johanna : Hm... oui... je vois. Bah là vous avez un petit peu répondu à mes deux dernières questions c'était par rapport à vos recommandations pour transformer l'enseignement de la littérature dans une perspective de genre et puis aussi comment mettre en avant l'égalité des sexes par le biais de la littérature canonique française...

Sébastien : Oui... il faut impos... alors il faut que ce soit dans un plan d'études et puis... ça c'est clair, mais après il y a une méthode. Je pense que vraiment pour moi ce qui est clé c'est la formation de base, des enseignants déjà, l'IUFE, mais aussi dans la Faculté de français de l'Université de Genève hein, je veux dire là aussi, il faudrait favoriser les auteures, auteures (*accentuation du « e »*) (*rires*), et puis ensuite en fait avoir la patience aussi de se dire qu'il faut d'abord que ces figures-là soient présentées, étudiées, aussi en formation continue proposer ça aux enseignants comme nous qui seraient intéressés à travailler là-dessus... Mais clairement, au niveau institutionnel être un peu plus... dirigeant au niveau du plan d'études, quand même... heu... parce que là en l'occurrence, la femme n'existe même pas, enfin on en parle même pas quoi, et ça clairement on en parle pas parce qu'on veut pas créer une polémique, c'est ça... Donc un moment il faut se positionner fortement là-dessus et ça c'est le Département de l'Instruction Publique qui doit se positionner, c'est politique ça pour moi.

Johanna : Oui, oui. Merci... Ecoutez on arrive à la fin de cet entretien, merci beaucoup ! Est-ce que vous avez des questions à votre tour à me poser ou est-ce que vous souhaiteriez rajouter quelque chose ?

Sébastien : Peut-être juste sur ce dernier point... C'est question de politique et en même temps, il faut tenir compte de l'avis pédagogique, c'est-à-dire que... oui... il faut imposer peut-être quelque chose, mais bon de toute façon le plan d'études se négocie et se discute déjà avec des enseignants, mais ça c'est important qu'il y ait le... parce qu'on arrivera jamais à faire passer une évolution en l'imposant aujourd'hui, il faut vraiment avoir une réflexion un peu plus... collaborative, disons, à ce niveau-là, mais heu... Voilà, je voulais juste préciser ça, sinon non, moi j'ai pas de questions à vous poser, je vous souhaite bonne chance pour la réalisation de ce master et puis de ce travail, et puis oui, espérons que vous puissiez porter tout ça aussi dans votre carrière plus tard. Mais c'est faisable, on est quand même dans une tendance très favorable.

Johanna : (*rires*) Oui, merci. J'espère aussi. Merci encore.

Annexe 5 : Codes Excel

Thème	Sous-thème	Définition	Exemple
Formation	Formation_Général	L'enseignant.e raconte son parcours à l'université en lettres ainsi que sa formation pédagogique obligatoire	« J'ai fait une licence de lettres (...) puis j'ai commencé à faire des remplacements pendant que je faisais ma licence (...) et ensuite les études pédagogiques » (David)
	Formation_Genre	L'enseignant.e explique dans quelle mesure les questions de genre ont été abordées lors de sa formation	"Disons que pendant mes premières études, c'est-à-dire qu'en bachelor et master on en a pratiquement pas parlé (...) par contre à l'IUFE c'était beaucoup plus présent" (Victor)
	Formation_Génération	Le facteur générationnel influence sur la considération du genre (dans les cours) de l'enseignant.e	« Alors heu... moi je viens vraiment d'une ancienne époque hein (rires), c'est-à-dire que je n'appartiens pas au même siècle (rires), ni à ces mêmes préoccupations. C'était le début un peu des études genre à l'Uni mais on en faisait pas la promotion, on ne faisait pas non plus la promotion d'une réflexion sur ça dans les œuvres » (Patricia)
Pratiques	Formation_Reproduction	Il s'agit de la circularité au sein de la transmission des connaissances	« Je trouve quand même bien (qu'au collège) il y ait un pourcentage des grands auteurs de l'époque » (Carole) / "Il y a le poids de la formation des enseignants donc les enseignants ont été mis en contact avec un certain nombre d'auteurs (...) Donc on s'appuie beaucoup sur ce qu'on connaît, sur ce qui on est à l'aise" (Isabelle)
	Pratiques_SensibilitéGenre	Le degré de sensibilité/d'intérêt pour le genre varie en fonction de l'enseignant.e et par conséquent, on le retrouve (ou non) dans son enseignement de la littérature	"Je trouve intéressant quand on fait des auteurs (...) il y a quand même une parole féminine". "Ca me semble très naturel de parler de ce genre de thématiques liées au genre, on ne peut pas ne pas le dire" (Carole). "Si c'était un livre qui était spécialement engagé, je pense que je le ferais pas (...) c'est pas un truc qui me parle" (Victor)
	Pratiques_Programme	Le programme de la filière gymnasiale implique le respect de certains savoirs à acquérir, notamment depuis une perspective chronologique	"Il y a un minimum d'auteurs plus ou moins et puis après en 3ème et 4ème c'est un peu plus normé" (Carole) / "On a des contraintes de genres littéraires et de siècles par degré" (Laura)
Genre	Pratiques_Liberté	L'enseignant.e possède une liberté quasi totale sur le choix des auteur.e.s et des œuvres qu'il/elle enseigne (du moment qu'il/elle respecte les contraintes chronologiques et diversifie les genres littéraires)	"Les choix en fait... moi je trouve que c'est lié à des sensibilités et par rapport à des rencontres qu'on a pu faire dans nos lectures" (Robert) "On est vraiment très libres hein (...) ça laisse des masses de possibilités hein, vraiment..." (Carole) "On est très libre du choix des auteurs" (Victor)
	Pratiques_Reproduction	L'enseignant.e tend à reproduire ce que lui/elle-même a appris dans sa formation	"Mais je pense aussi qu'il y a une forme de reproduction (...) Je fais majoritairement des auteurs que j'ai vu moi-même" (Victor) / "C'est une question d'habitude, peut-être de mauvaise habitude, je ne sais pas..." (David) / "Parce que là je me rends compte que j'ai cette tendance à reproduire ce que moi-même j'ai suivi dans mes études parce que je connais, c'est rassurant" (Alice)
	Pratiques_Outils	Quels sont les outils mobilisés par l'enseignant pour ses cours	"Il n'y a rien de fixe à propos des manuels" (Carole) / "C'est moi-même qui vais créer mon matériel" (Laura)
	Pratiques_AvantagesGenre	Quels peuvent être les avantages à inclure la réflexion des thématiques de genre dans l'enseignement de la littérature	"Des approches différentes, des visions différentes, des représentations différentes, tout ça est une richesse qui fait partie de ce qu'on doit leur enseigner à l'évidence" (Patricia) / "D'avoir des modèles de représentation différents, d'avoir un nouveau regard sur les problématiques, combler ces silences" (Sébastien)
	Pratiques_ContraintesGenre	Quelles peuvent être les contraintes à inclure la réflexion des thématiques de genre dans l'enseignement de la littérature	"C'est pas toujours possible parce qu'il y a plein de considérations, on a un programme, les siècles, il faut des textes quand même qui soient abordables, qui soient publiés en poche, qui soient susceptibles d'intéresser les élèves, enfin bref il y a plein de critères" (Carole) / "J'aurais quand même peur d'aller trop sur le terrain politique" (Victor)
	Pratiques_OeuvresFemmes	L'enseignant.e enseigne ou non des œuvres écrites par des auteures femmes	"Je suis un inconditionnel de Duras, voilà c'est une femme qui me fascine et j'adore ce qu'elle fait donc je vais toujours enseigner Duras" (Robert) / "On en vient à dérouter une sorte de typologie mais qui ne parait pas principale (...) (David) / "J'ai un peu moins d'un tiers où il y a des femmes, je pense que c'est facile de trouver (...) c'est pas aussi compliqué!" (Sébastien)
	Pratiques_Rélexivité	L'enseignant.e réfléchit sur ses pratiques pédagogiques-littéraires, notamment en lien avec le genre	(rires), (silence), "effectivement", "Mais c'est aussi des questions que je me pose c'est pour ça que ça m'intéressait de vous rencontrer" (Carole), "J'ai jamais particulièrement pensé au fait que dans le théâtre effectivement on pourrait exprimer [le point de vue du genre] comme ça" (Victor) / "Je vous remercie de m'interroger là-dessus" (Marie)
	Pratiques_RecommandationsGenre	L'enseignant.e propose des recommandations pour lire davantage d'auteurs femmes ou d'inclure les questions de genre au sein de l'enseignement de la littérature	"Il faut s'intéresser tout simplement. S'il faut manifester un intérêt autant sur les auteurs que sur les personnages" (Robert) / "Mais en abordant la question du manque d'auteurs femmes... pourquoi pas travailler l'argumentation? On peut s'interroger là-dessus avec les élèves" (Laura)
	Genre_Stereotypes	L'enseignant.e souligne des stéréotypes de genre présents dans la littérature ou alors les reproduit inconsciemment. Ces stéréotypes sont associés généralement à des a priori ou des clichés, notamment à propos de l'écriture	"Comment elles ont été critiquées les premières femmes à écrire parce qu'elles étaient trop mièvres, trop portées sur les émotions, trop sur les sentiments. Mais je pense que... on se retrouve là-dessus. C'est peut-être jouer sur les clichés..." (Alice) / "Je trouve pas que c'est très féminin comme type d'écriture" (Marie)
	Genre_StatutFemme	Il s'agit de voir comment le statut des femmes est représenté dans la littérature, puis analysé dans les cours de l'enseignant.e	"C'est ouverte ta gueule mais reste quand même à ta place", c'est très très très ambivalent tout ça... (Marie) / "En tout cas ce qu'elles sont c'est sous-présentées, c'est-à-dire pas assez mises en évidence" (Sébastien) / "On a pas laissé exister finalement les femmes..." (Robert)
Genre_Egalité	Il s'agit de voir comment l'égalité de genre est mise en avant dans l'enseignement de la littérature	"Moi je crois qu'il faut avant donner la place aux artistes féminins que masculins" (Robert) / "Moi mon idéal, mais ça c'est pas le prof de français, c'est mon idéal d'être humain, ce serait qu'on arrive à déconstruire des catégories qui sont en général, mal utilisées" (David)	
Genre_Féminisme	En se basant sur les lectures proposées aux élèves, de quelle façon les enseignant.e.s évoquent ou non la notion de féminisme	"La revendication féministe en tant que telle heu... je me suis jamais spécialement intéressée" (Marie) / "Ca reste des initiatives très personnelles, pas du tout institutionnelles (...) j'aborde les mouvements féministes, les journées de la femme, etc." (Sébastien) / "J'ai un petit peu peur que la question des femmes écrivains dans l'histoire ne soit pas une priorité, même au niveau féministe" (Isabelle)	
Genre_Polemique	A quel point aborder le genre dans la littérature est susceptible d'engendrer des polémiques	"Je pense de ce qu'on a proposé, c'était vraiment intéressant. Mais alors on en est pas sortis tout à fait indemnes quoi" (Patricia) / "On a fait une exposition d'affiches sur les femmes en littérature, il y a pas un matin où les affiches n'ont pas été soit déchirées, soit abimées, soit taguées avec des trucs pas possibles qu'on imagine pas!" (Patricia)	
Genre_HegemonieMasculineBlanche	La domination masculine s'observe dans la tradition littéraire française en n'ayant pas laissé les femmes de lettres s'exprimer librement	"En français je pense qu'on est très... dans un système très « homme, homme, homme »" (Victor) / "Historiquement, la femme elle a quand même, et pas que dans la littérature française hein une position de subalterne" (Marie)	
Genre_Misogynie	Comment la littérature (canonique française) peut illustrer des aspects misogynes et en exclut la reconnaissance des femmes auteures	"Parce que la littérature française est très misogyne (rires) et pas que la littérature!" (Marie) / "Moi quand j'ai des textes qui sont trop misogynes, trop... ouais misogynes, moi j'ai de la peine à les enseigner" (Isabelle) / "Les Lais de Marie de France ça brise justement le cliché du Moyen Age, peut-être aussi misogyne (...) (Alice)	
Genre_Intersectionnalité	Le concept d'intersectionnalité est un autre élément qui est susceptible d'influencer le choix des auteur.e.s dans le programme des enseignant.e.s	"Ce qui m'intéresse souvent ce sont les littératures extramuros, de la diaspora, des colonies" (Sébastien) / "Il faut aussi plus de littérature des minorités, c'est pas juste une question de femmes (...) ça permet de sortir de cette suprématie de la norme esthétique, de la remettre en question" (Isabelle)	