

La « présence-absence » des femmes de lettres francophones dans le cours de français au secondaire supérieur

Auteur : Poncin, Auriane

Promoteur(s) : Delbrassine, Daniel

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité didactique

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/17655>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Philosophie et Lettres
Département de langues et littératures romanes

La « présence-absence »
des femmes de lettres francophones
dans le cours de français au secondaire supérieur

Mémoire réalisé par **Auriane PONCIN**

Sous la direction de Daniel DELBRASSINE

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Langues et lettres françaises et romanes,
orientation générale, à finalité didactique

Lecteurs : Justine HUPPE et Gérald PURNELLE

Année académique 2022 – 2023

Remerciements

En préambule de ce mémoire, il me semble indispensable de souligner l'importance qu'ont eu plusieurs personnes dans sa rédaction.

Pour commencer, je souhaite remercier Monsieur Delbrassine, mon promoteur, pour sa disponibilité, ses relectures et ses conseils qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

J'aimerais ensuite adresser mes remerciements à Catherine Brauns, Manuella Catot et Laurent Grava pour leur relecture attentive de ce travail de fin d'études.

Je désire également remercier mes amis et mes collègues étudiants pour leur aide précieuse et leurs encouragements tout au long de cette aventure universitaire.

Je terminerais en exprimant ma reconnaissance à ma famille et spécialement à mes parents, pour leur aide et leur soutien considérables durant l'entièreté de mon parcours scolaire.

Avertissement

Ce travail utilisera le féminin *autrice*.

Les pluriels seront au masculin générique pour une question de lisibilité, mais concernent tous les genres, sauf indication contraire (par exemple, « auteurs » s'adressera aux hommes et femmes qui écrivent, tandis que « auteurs masculins » ne portera que sur les hommes qui écrivent).

Étant donné la visée didactique de ce mémoire, l'orthographe révisée sera employée. Ce choix sera en adéquation avec mon propos progressiste.

Table des matières

Remerciements.....	1
Avertissement.....	3
Table des matières	5
Table des tableaux et des figures.....	8
Tableaux	8
Figures.....	8
Introduction	11
Chapitre 1 : Canon littéraire féminin.....	15
1.1. La Pléiade.....	15
1.2. L’Académie française	16
1.3. Les prix littéraires	17
1.4. Synthèse	20
Chapitre 2 : Canon scolaire.....	23
2.1. Prescrits scolaires	23
2.1.1. Prescrit FWB	23
2.1.2. Prescrit Français	26
2.1.3. Prescrit Québécois.....	28
2.1.4. Prescrit Espagnol (de Madrid).....	30
2.1.5. Synthèse	31
2.2. Manuels scolaires	31
2.2.1. Manuel scolaire traditionnel : Anthologie <i>Lagarde et Michard</i>	32
2.2.2. Manuels scolaires actuels	37
2.2.2.A. <i>Connexion français</i> et <i>Objectif français pour se qualifier</i>	37
2.2.2.A.a. <i>Connexion français</i>	37
2.2.2.A.b. <i>Objectif français pour se qualifier</i>	39
2.2.2.A.c. Comparaison entre la collection pour la transition et la collection pour le qualifiant	40
2.2.2.B. <i>Parcours & moi Sup’</i>	41
2.2.3. Résumé	42
2.3. Pratiques scolaires déclarées	46
2.3.1. Formation reçue en fonction de l’âge.....	47

2.3.2. Genre	49
2.3.3. Réseaux d'enseignement	50
2.3.4. Manuels utilisés	52
2.3.5. Volonté d'intégrer des autrices	55
2.3.6. Autrices travaillées	57
2.3.7. Résumé	59
2.4. Synthèse	60
Chapitre 3 : Constats et hypothèses	63
3.1. La lente progression du canon littéraire	63
3.2. La stagnation du canon scolaire	66
3.2.1. Prescrits scolaires	66
3.2.2. Manuels scolaires	69
3.2.3. Pratiques scolaires déclarées	71
3.3. Synthèse	72
Chapitre 4 : Réflexions sur la place des autrices	75
4.1. Pourquoi intégrer des autrices ?	75
4.2. La problématique de la quantité	78
4.3. Le cas d'une séquence consacrée aux femmes	80
4.4. Le biais des listes de lectures	82
4.5. Synthèse	83
Chapitre 5 : Propositions d'intégration d'autrices	85
5.1. Dans le prescrit	86
5.1.1. Référentiel pour la filière de transition	86
5.1.2. Référentiel pour la filière de qualification	91
5.2. Dans le cours	92
5.2.1. Séquence détaillée	92
5.2.2. Autres ajouts dans des séquences spécifiques	98
5.3. Dans la liste de lectures	100
5.4. Synthèse	100
Conclusion	103
Bibliographie	107
Sources	107

Matériaux littéraires et didactiques	108
Annexe : Questionnaire.....	113

Table des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1 : Multi-lauréates de prix littéraires	18
Tableau 2 : Canon littéraire féminin.....	21
Tableau 3 : Pourcentage d'autrices dans les différents tomes de l'anthologie <i>Lagarde et Michard</i>	36
Tableau 4 : Pourcentage et travail des autrices dans les manuels scolaires	43
Tableau 5 : Autrices présentes dans les manuels scolaires.....	45
Tableau 6 : Formation reçue en fonction de l'âge des répondants	47
Tableau 7 : Autrices présentes dans le cours des répondants	58
Tableau 8 : Canon scolaire féminin.....	62
Tableau 9 : Autrices incontournables pour le cours de français.....	74
Tableau 10 : Plan de la séquence sur la seconde guerre mondiale	95
Tableau 11 : Proposition d'intégration d'autrices dans des séquences spécifiques	99

Figures

Figure 1 : Pourcentage d'autrices dans le prescrit français	28
Figure 2 : Exemple de structure du manuel <i>Lagarde et Michard</i>	33
Figure 3 : Répartition des répondants selon la formation reçue en fonction de leur âge.....	47
Figure 4 : Répartition des professeurs ayant été formés suivant le prescrit de 2014 en fonction du pourcentage d'autrices présentes dans leur cours	48
Figure 5 : Répartition des professeurs ayant été formés suivant le prescrit de 1999 en fonction du pourcentage d'autrices présentes dans leur cours	48
Figure 6 : Répartition des professeurs ayant été formés suivant le prescrit antérieur en fonction du pourcentage d'autrices présentes dans leur cours	48
Figure 7 : Répartition des répondants selon leur genre	49
Figure 8 : Répartition des professeures selon le pourcentage d'autrices présentes dans leur cours	50
Figure 9 : Répartition des professeurs masculins selon le pourcentage d'autrices présentes dans leur cours	50
Figure 10 : Répartition des répondants selon leur réseau d'enseignement.....	51
Figure 11 : Répartition des professeurs du réseau FESec en fonction du pourcentage d'autrices présentes dans leur cours	51

Figure 12 : Répartition des professeurs du réseau WBE en fonction du pourcentage d'autrices présentes dans leur cours	51
Figure 13 : Répartition des professeurs des autres réseaux (CPEONS) en fonction du pourcentage d'autrices présentes dans leur cours.....	51
Figure 14 : Répartition des répondants selon les manuels scolaires utilisés	53
Figure 15 : Répartition des professeurs utilisant l'anthologie <i>Lagarde et Michard</i> selon le pourcentage d'autrices présentes dans leur cours.....	53
Figure 16 : Répartition des professeurs utilisant les <i>Connexion français</i> selon le pourcentage d'autrices présentes dans leur cours.....	53
Figure 17 : Répartition des professeurs utilisant les <i>Objectif français pour se qualifier</i> selon le pourcentage d'autrices présentes dans leur cours	53
Figure 18 : Répartition des professeurs utilisant les <i>Parcours & moi Sup'</i> selon le pourcentage d'autrices présentes dans leur cours.....	54
Figure 19 : Répartition des professeurs utilisant d'autres manuels selon le pourcentage d'autrices présentes dans leur cours	54
Figure 20 : Répartition des professeurs n'utilisant aucun manuel selon le pourcentage d'autrices présentes dans leur cours	54
Figure 21 : Répartition des répondants en fonction de leur estimation de la nécessité d'intégrer des autrices.....	56
Figure 22 : Répartition des professeurs estimant nécessaire d'intégrer des autrices en fonction de leur utilisation du critère du genre de l'auteur.....	56
Figure 23 : Répartition des professeurs utilisant le critère du genre de l'auteur en fonction du pourcentage d'autrices présentes dans leur cours.....	56
Figure 24 : Précision du pourcentage (situé entre 0% et 49%) d'autrices présentes dans le cours des professeurs utilisant le critère du genre de l'auteur.....	56
Figure 25 : Répartition des répondants selon le pourcentage d'autrices présentes dans leur cours	60
Figure 26 : Prescrit de transition modifié	87
Figure 27 : Prescrit de qualification modifié	91

Introduction

Dans la société d'aujourd'hui, il n'est plus de bon ton de se revendiquer féministe¹. Dans de nombreux esprits, ce mot rime avec extrémiste. Lorsque le sujet de l'égalité des genres est abordé, des chuchotements fusent : « ça suffit, *elles* ont obtenu l'égalité », « *elles* veulent inverser la situation et qu'on se soumette à *elles* », etc. Ces réflexions jaillissent de plus en plus souvent et de plus en plus fort. Selon celles-ci, le féminisme n'aurait plus lieu d'être, l'égalité des genres serait acquise. Pourtant, une nuance doit être éclaircie. Si l'égalité des genres est reconnue par les institutions, elle reste une égalité *sur papier*. Dans les faits, il n'est plus à prouver que nous sommes encore loin de cette égalité. C'est donc à cette égalité réelle que nous allons nous intéresser dans ce travail.

Grâce aux mouvements féministes partout dans le monde, des progrès considérables ont été faits concernant l'égalité des genres dans de nombreux domaines, y compris le monde des lettres. Des chercheurs se sont interrogés sur la présence des héroïnes dans les romans et spécifiquement ceux destinés à la jeunesse. Ainsi, de plus en plus d'héroïnes sont inventées et permettent aux jeunes lectrices de s'identifier à elles. Les stéréotypes véhiculés au travers de ces même héroïnes ont également été interrogés. Bien qu'il s'avère que de nombreux stéréotypes sont encore transmis dans les romans, de plus en plus d'auteurs y prêtent attention et s'appliquent à supprimer les marques de sexisme présentes dans leurs œuvres. La place des autrices dans l'histoire littéraire a également été interrogée. Si les institutions littéraires ont grandement évincé les autrices par le passé, des organismes féministes s'appliquent désormais à rétablir un équilibre au travers de nouvelles anthologies, d'essais, de *bookstagram*s consacrés aux autrices.

Si nous avons concrètement formulé notre sujet de travail de fin d'études bien plus tard, notre questionnement est né il y a déjà plusieurs années. En effet, lors de notre troisième année de bachelier, l'un des professeurs avait introduit son cours en manifestant son désir d'aborder autant d'autrices que d'auteurs masculins durant ses leçons. Cette volonté d'égalité, particulièrement dans un cours universitaire, nous avait positivement impressionnée. Au début du cours, les leçons alternaient effectivement entre l'approfondissement d'un auteur masculin et d'une autrice. Puis, à mesure que le temps

¹ DEMETRAKAS, J. (2018). *Les féministes : à quoi pensaient-elles ?* Netflix.

manquait pour étudier la totalité de la matière, les autrices ont été éclipsées au profit des seuls auteurs masculins, les « classiques ». Lorsqu'il nous a fallu choisir un sujet de mémoire, nous avons immédiatement souhaité nous situer dans la branche didactique et avons commencé des recherches liées à nos intérêts. Finalement, un début d'idée a germé : comment les autrices étaient-elles étudiées en secondaire ? Lorsque nous avons évoqué l'idée lors d'un repas familial, notre jeune frère, sortant tout juste de rhétorique après six années dans la filière générale, a ri : « On lit des autrices récentes, mais c'est normal qu'on n'étudie pas des autrices du temps de Molière, par exemple, elles n'écrivaient pas encore à ce moment-là. » Nous étions bien entendu stupéfaites. Nos parents nous ont à l'inverse assuré qu'ils avaient étudié des autrices « classiques » lorsqu'ils étaient en secondaire. Pour confirmer notre intuition, nous avons interrogé une amie ayant suivi une scolarité similaire à la nôtre et, bien qu'elle ait conscience qu'il existait des autrices du temps de Molière, elle nous a confirmé n'en avoir jamais étudié. Notre sujet venait de naître.

Développons maintenant la signification du long titre de ce travail : « La « présence-absence » des femmes de lettres francophones dans le cours de français au secondaire supérieur ».

La notion de « femmes de lettres » fait bien entendu écho à la préoccupation féministe de ce mémoire. Les *gender studies* relèvent de plus en plus d'inégalités dans les représentations des genres dans tous les secteurs. Il nous a donc semblé intéressant d'étudier la place des autrices.

La délimitation de la recherche est une part importante d'un tel travail. Notre décision de nous intéresser uniquement aux autrices francophones permet une vision certes plus étroite, mais surtout plus précise. En effet, notre parcours universitaire s'est davantage focalisé sur les auteurs de langue française et ces connaissances approfondies permettront une justesse certaine dans ce travail.

Bien sûr, la place de ces autrices n'est à ce stade du travail pas encore prouvée. Évoquer la « présence-absence » indique donc notre position de départ impartiale vis-à-vis de la recherche à venir. Cette étude permettra de déterminer si les femmes de lettres francophones sont présentes ou si elles sont absentes.

Pour focaliser la recherche, nous avons choisi d'interroger le corpus du « cours de français au secondaire supérieur ». Ce choix est en lien direct avec la finalité didactique de notre master. Ce lien permettra une approche appropriée de notre sujet.

Le but de notre recherche sera de répondre à la question : quelle présence pour les autrices francophones dans le cours de français au secondaire supérieur ? En fonction de la réponse à cette question, nous émettrons des avis et des propositions.

Nous interrogerons d'abord la place des femmes de lettres accordée par différentes institutions de la littérature francophone. La collection de la Pléiade sera examinée pour déterminer la proportion de femmes publiées ainsi que leur nom. La distribution des sièges à l'Académie française sera ensuite étudiée. Enfin, les lauréates francophones de prix littéraires seront recensées. Les résultats obtenus permettront d'établir notre canon littéraire féminin.

Nous questionnerons ensuite la place des femmes de lettres à l'école. Les instructions scolaires belges seront examinées en premier lieu pour être ensuite comparées aux prescrits français, québécois et madrilène, permettant ainsi de clarifier les obligations légales en matière de corpus dans le cours de français. Des statistiques concernant le contenu de différents manuels scolaires traditionnels et actuels établiront les propositions de corpus dans le cadre du cours de français. Notre enquête auprès des professeurs déterminera enfin les pratiques des enseignants du cours de français relatives à leur corpus de cours. Les observations effectuées permettront d'établir notre canon scolaire féminin.

À partir de ces deux canons féminins, nous tirerons des constats fondés sur les parallèles et différences liées à la place des autrices en littérature et à l'école. À ce stade, plusieurs hypothèses expliquant les constats seront émises.

Nous formulerons ensuite plusieurs réflexions fondées sur les observations précédentes. Il s'agira de nous positionner vis-à-vis des comportements à adopter ou à éviter.

Enfin, nous proposerons des adaptations au niveau du prescrit belge, de la matière à travailler en classe et des listes de lectures.

Nous clôturerons ce travail en répondant brièvement à notre question de recherche.

Nous espérons que la lecture de ce travail vous enthousiasmera autant que nous a animée l'élaboration de ce mémoire.

Chapitre 1 : Canon littéraire féminin

Pour comparer les contenus scolaires prescrits et utilisés au sein des classes, un inventaire des autrices classiques était nécessaire. Nous l'avons réalisé à partir des auteurs recensés dans la Pléiade (collection incontournable dans l'étude des auteurs classiques), des membres de l'Académie française (généralement auteurs et personnages reconnus) et des lauréats de prix littéraires (plus récents et primés par différents jurys).

1.1. La Pléiade

La collection « La Bibliothèque de la Pléiade », aux éditions Gallimard, est reconnue à la fois grâce aux auteurs qu'elle présente et par la qualité de sa mise en page. Au-delà du prestige de l'objet, les auteurs et textes qui y sont publiés sont considérés comme des incontournables de la littérature. Il semble donc nécessaire de recenser les autrices qui ont vu leurs textes publiés dans cette collection.

Afin de nous rendre compte de la place accordée aux autrices, nous avons parcouru l'ensemble des ouvrages référencés sur le site officiel de la Pléiade². À partir des 365 ouvrages publiés, nous avons distingué les ouvrages consacrés à une seule autrice et ceux rassemblant plusieurs auteurs masculins et autrices. Nous avons exprimé ces données sous forme de statistiques pour mettre en évidence la place accordée aux femmes dans la littérature. Finalement, nous avons répertorié ces femmes publiées à la Pléiade pour identifier les autrices incontournables en littérature française.

Ainsi, nous retrouvons 43 tomes spécifiquement consacrés à des autrices francophones et non-francophones, soit 15,5% des 277 tomes dédiés à des auteurs spécifiques. Parmi ces 43 tomes, 31 d'entre eux sont consacrés à une autrice francophone. Les heureuses élues sont : Simone de Beauvoir, Sidonie-Gabrielle Colette, Marguerite Duras, Louise Labé, Marie-Madeleine de La Fayette, George Sand, Marie de Sévigné, Anne-Louise-Germaine de Staël et Marguerite Yourcenar.

Parmi les 121 tomes de la Pléiade compilant des textes de plusieurs auteurs (rassemblés sous « Collectif »), 16 autrices francophones apparaissent également : Mlle

² Collection « La Bibliothèque de la Pléiade », de Éditions de la Pléiade/J. Schiffrin & Cie (1931) à Éditions Gallimard (aujourd'hui). URL : <https://www.la-pleiade.fr/>.

de B***, Mme B... d'Aras, Catherine Bernard, Isabelle de Charrière, Mlle Cochois, Marie de France, Stéphanie de Genlis, Madeleine-Angélique de Gomez, Marie-Jeanne l'Héritier de Villandon, Marie-Madeleine de La Fayette, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, Madeleine de Puisieux, Marie-Jeanne Riccoboni, Anne-Louise-Germaine de Staël, Marie-Catherine de Villedieu et Gabrielle-Suzanne de Villeneuve.

De ces chiffres, nous retiendrons que seulement 15% des 277 tomes consacrés à des auteurs spécifiques sont dédiés à des autrices et que seulement neuf autrices francophones y apparaissent. Seize autrices francophones complètent la liste des incontournables de la Pléiade, sans pour autant voir leur nom imprimé sur la couverture.

1.2. L'Académie française

L'Académie française reste encore aujourd'hui une institution reconnue. Ses membres, les immortels, obtiennent comme leur nom l'indique, un prestige et une notoriété qui traversent les époques. Ainsi, on peut sans aucun doute considérer les autrices qui en font partie comme des incontournables de la littérature.

Pour en recenser les membres, nous avons utilisé le site officiel de l'Académie française et sa catégorie « Les immortels³ ». Dans une colonne informative à droite, nous trouvons le nombre de membres élus depuis sa création ainsi qu'une section intitulée « Les femmes à l'Académie » reprenant les différentes élues.

Nous constatons donc que, depuis sa création en 1635, l'Académie française a compté dans ses rangs 739 immortels dont seulement 10 femmes. Parmi ces dernières se trouvent 7 autrices, donc moins d'un pourcent des membres ; par ordre chronologique d'élection : Marguerite Yourcenar (première femme à intégrer l'institution en 1980), Jacqueline de Romilly, Florence Delay, Assia Djebar, Danièle Sallenave, Dominique Bona et Chantal Thomas.

Il est indéniable que les femmes ont mis un temps considérable avant d'être admises à l'Académie française, 345 ans exactement. Nous pouvons néanmoins constater une prise de conscience du problème et une tentative de mise en lumière de celles-ci par la

³ Académie française. URL : <https://www.academie-francaise.fr/les-immortels/les-quarante-aujourd'hui>

création d'une section du site qui leur est spécifiquement consacrée. Elles restent néanmoins largement minoritaires, ne représentant que 17% de l'assemblée actuelle.

1.3. Les prix littéraires

Parmi les distinctions octroyant une reconnaissance indubitable du travail dans le monde de la littérature, les prix littéraires sont une étape importante dans la carrière des auteurs. Ils permettent de mettre en valeur quelques auteurs aux yeux du public. Ces auteurs et textes deviennent ainsi les nouveaux incontournables de la littérature. Dès lors, il paraît judicieux de se pencher sur les autrices francophones ayant été primées plusieurs fois.

Afin d'établir cette liste, nous avons commencé par sélectionner 24 prix importants. Les cinq prix internationaux (Inter.), toutes langues confondues, sont immanquables en raison de leur influence mondiale. Les trois prix francophones continentaux (Cont. fr.) permettent une diversité dans les auteurs écrivant en français. Le prix suisse (CHE) est un classique de ce pays. Les trois prix canadiens ou québécois (CAN) apportent des auteurs d'un autre continent avec des textes novateurs. Les huit prix français (FRA) sont parmi les plus estimés. Enfin, les quatre prix belges (BEL) sont des récompenses importantes promouvant des auteurs locaux. Nous avons ensuite recensé les lauréates de chacun de ces prix depuis leur commencement avant de recouper les noms pour obtenir les multi-lauréates ; seules les autrices ayant reçu différents prix sont retenues, afin d'éviter les biais éventuels d'un unique prix (par exemple, si un auteur est particulièrement apprécié par le jury d'un prix littéraire, il pourrait en être plusieurs fois récompensé, malgré que les jury des autres prix littéraires n'estiment pas sa production digne d'être primée). Ces multi-lauréates apparaissent (tableau 1) par ordre alphabétique.

Autrice	Prix	Nation	Année
Simone de Beauvoir	Goncourt	FRA	1954
	de l'État autrichien pour la littérature européenne	Inter.	1978
Béatrice Beck	Goncourt	FRA	1992
	Grand prix de littérature de l'Académie française	FRA	1997
Raphaële Billetdoux	Interallié	FRA	1976
	Renaudot	FRA	1985
Dominique Bona	Interallié	FRA	1992
	Renaudot	FRA	1998
Geneviève Damas	Victor Rossel	BEL	2011
	des cinq continents de la francophonie	Cont. fr.	2012
Adeline Dieudonné	Victor Rossel	BEL	2018
	Fnac	FRA	2018
Marguerite Duras	Goncourt	FRA	1984
	de l'État autrichien pour la littérature européenne	Inter.	1989
Clara Dupont-Monod	Goncourt des lycéens	FRA	2001
	Interallié	FRA	2001
Annie Ernaux	Renaudot	FRA	1984
	Nobel de littérature	Inter.	2022
Maud Frère	Charles-Veillon	CHE	1959
	Victor Rossel	BEL	1962
Sylvie Germain	Femina	FRA	1989
	Goncourt des lycéens	FRA	2005
Anne Hébert	du Gouverneur général	CAN	1975 et 1992
	Femina	FRA	1982
Nancy Huston	du Gouverneur général	CAN	1993
	Goncourt des lycéens	FRA	1996
	Femina	FRA	2006
Anna Langfus	Charles-Veillon	CHE	1960
	Goncourt	FRA	1962
Liliana Lazar	Première	BEL	2010

	des cinq continents de la francophonie	Cont. fr.	2010
Antonine Maillet	du Gouverneur général	CAN	1972
	Goncourt	FRA	1979
Léonora Miano	Grand prix littéraire d’Afrique noire	Cont. fr.	2011
	Femina	FRA	2013
	Goncourt	FRA	2016
Andrée A. Michaud	du Gouverneur général	CAN	2001 et 2014
	Ringuet	CAN	2007
Marie NDiaye	Femina	FRA	2001
	Goncourt	FRA	2009
Christine de Rivoyre	Interallié	FRA	1968
	Grand prix français de littérature Paul-Morand	FRA	1984
Gabrielle Roy	Femina	FRA	1947
	du Gouverneur général	CAN	1977
Danièle Sallenave	Renaudot	FRA	1980
	Grand prix de littérature de l’Académie française	FRA	2005
Jocelyne Saucier	des cinq continents de la francophonie	Cont. fr.	2011
	des collégiens québécois	CAN	2012
	Ringuet	CAN	2012
Aki Shimazaki	Ringuet	CAN	2001
	du Gouverneur général	CAN	2005
Karine Tuil	Goncourt des lycéens	FRA	2019
	Interallié	FRA	2019
Élise Turcott	du Gouverneur général	CAN	2003
	Ringuet	CAN	2020
Delphine de Vigan	Fnac	FRA	2011
	Goncourt des lycéens	FRA	2015
	Renaudot	FRA	2015
Marguerite Yourcenar	Femina	FRA	1968
	Grand prix de littérature de l’Académie française	FRA	1977

TABLEAU 1 : MULTI-LAURÉATES DE PRIX LITTÉRAIRES

Notons que si les prix littéraires étaient généralement décernés à des auteurs masculins auparavant, un équilibre commence désormais à s'établir dans le genre des auteurs primés. Le prix Femina a d'ailleurs été créé suite à ce sexisme dans la distribution des prix⁴. Nous remarquons aussi que les prix canadiens sont les plus en avance concernant cette égalité.

1.4. Synthèse

Nous remarquons que la majorité du canon littéraire reste masculin. Dans la collection de la Pléiade, seulement 15,5% des tomes spécifiques à un auteur sont consacrés à une femme, ce qui ne représente que neuf autrices francophones. À l'Académie française, il aura fallu attendre 345 ans, soit 1980, pour qu'une femme soit élue et elles restent nettement minoritaires, occupant 17% des sièges. Quant aux prix littéraires, ils commencent à tendre vers l'égalité entre les genres sans l'atteindre réellement, ceux du Canada mis à part.

Les femmes représentées dans ces catégories ne sont qu'une petite partie de la totalité des autrices de leur époque respective. Elles ont donc déjà été sélectionnées parmi un grand nombre pour la qualité de leur plume. Il est de ce fait inconcevable que les institutions continuent à les éclipser au profit des seuls auteurs masculins. Il est important de faire connaître leur nom au même titre que celui de leurs collègues masculins. Nous avons donc établi une liste d'autrices dont les étudiants du secondaire devraient entendre parler (tableau 2).

Entre les autrices traditionnelles publiées à la Pléiade, celles ayant prouvé leur valeur plus récemment, étant ainsi élues à l'Académie française, et les nouvelles autrices primées plusieurs fois, nous obtenons un large panel d'autrices à inclure dans le cours de français. Elles permettent grâce à leurs écrits de traverser toutes les époques et tous les courants littéraires étudiés. Certaines autrices (indiquées en gras) sont reprises dans plusieurs catégories et sont donc les véritables incontournables du cours de français.

⁴ En effet, l'absence de femmes dans les lauréats du prix Goncourt a culminé en 1904 lorsque la récompense a été décernée à Léon Frapié quand tout le monde s'attendait à voir Myriam Harry lauréate. Face à ce jury misogyne, le prix Femina, alors nommé Vie Heureuse, est né afin de proposer d'autres lauréats que ceux primés par le Goncourt. Si le jury est exclusivement féminin, les récompenses sont attribuées tant aux auteurs qu'aux autrices. Il faudra attendre 1944 pour que le prix Goncourt récompense une femme.

Classiques	Immortelles	Lauréates
Mlle de B***	Dominique Bona	Simone de Beauvoir
Mme B... d’Aras	Florence Delay	Béatrice Beck
Simone de Beauvoir	Assia Djebar	Raphaële Billetdoux
Catherine Bernard	Jacqueline de Romilly	Dominique Bona
Isabelle de Charrière	Danièle Sallenave	Geneviève Damas
Mlle Cochois	Chantal Thomas	Adeline Dieudonné
Sidonie-Gabrielle Colette	Marguerite Yourcenar	Marguerite Duras
Marguerite Duras		Clara Dupont-Monod
Marie de France		Annie Ernaux
Stéphanie de Genlis		Maud Frère
Madeleine-Angélique de Gomez		Sylvie Germain
Marie-Jeanne l’Héritier de Villandon		Anne Hébert
Louise Labé		Nancy Huston
Marie-Madeleine de La Fayette		Anna Langfus
Jeanne-Marie Leprince de Beaumont		Liliana Lazar
Madeleine de Puisieux		Antonine Maillet
Marie-Jeanne Riccoboni		Léonora Miano
George Sand		Andrée A. Michaud
Marie de Sévigné		Marie NDiaye
Anne-Louise-Germaine de Staël		Christine de Rivoyre
Marie-Catherine de Villedieu		Gabrielle Roy
Gabrielle-Suzanne de Villeneuve		Danièle Sallenave
Marguerite Yourcenar		Jocelyne Saucier
		Aki Shimazaki
	Karine Tuil	
	Élise Turcott	
	Delphine de Vigan	
	Marguerite Yourcenar	

TABEAU 2 : CANON LITTÉRAIRE FÉMININ

Chapitre 2 : Canon scolaire

Nous devons maintenant interroger les pratiques scolaires. Pour cela, il faut analyser les instructions officielles afin de connaître les prescriptions en matière d'autrices, les manuels scolaires de manière à mettre en lumière les propositions d'activités permettant d'aborder des autrices et les pratiques scolaires déclarées par les professeurs concernant leur exploitation réelle des autrices au sein de leur classe.

2.1. Prescrits scolaires

Il est indispensable de commencer par analyser les instructions officielles imposées aux professeurs de français en Fédération Wallonie-Bruxelles. Étudier la position de deux autres communautés francophones, la France et le Québec, est ensuite nécessaire. Enfin, puisque le débat sur le type de littérature et la manière de l'apprendre « n'est pas propre à la France ni à la francophonie : il se pose de manière forte dans d'autres pays d'Europe⁵ », il est intéressant de constater le point de vue d'une communauté non-francophone, Madrid, vis-à-vis de sa langue première, le castillan.

2.1.1. Prescrit FWB

En Belgique, l'enseignement est une compétence des communautés. C'est donc la Fédération Wallonie-Bruxelles qui est chargée de définir les structures scolaires, leurs missions et les contenus des cours, ce dernier point à travers les référentiels. Les réseaux peuvent ensuite prendre des mesures supplémentaires concernant leurs écoles, notamment via les programmes. Nous travaillerons ici sur les prescrits du réseau officiel (Wallonie-Bruxelles enseignement) et du réseau libre (Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique).

Le but des prescrits scolaires est d'uniformiser les contenus d'apprentissage et les formations. À la fin de la sixième année secondaire ou septième professionnelle, les élèves passent un examen commun à toute la Fédération Wallonie-Bruxelles : le Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur. Celui-ci est délivré « aux élèves qui satisfont à

⁵ DUFAY, J.-L. (2008). Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international, p. 15. In LUICHON, B., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. 9^{es} rencontres des chercheurs en didactiques de la littérature (Actes)* (p. 15-24). Presses universitaires de Rennes.

l'ensemble des disciplines de l'année d'étude⁶ ». Il permet donc d'uniformiser la valeur du diplôme secondaire et de vérifier les acquis d'apprentissage obligatoires en Belgique francophone.

Suite au décret « Missions » du 24 juillet 1997, plusieurs réformes du prescrit du cours de français ont eu lieu. Un référentiel paraît en 1999. Il est remplacé en 2014 et 2018. Les programmes suivent ces publications.

Après une recherche par mots-clés, il apparaît que les référentiels, tant pour la filière de transition que pour celle de qualification, n'utilisent pas de féminins des mots « auteur » et « écrivain » et n'utilisent jamais le mot « femme ». Les programmes de la FESeC ne féminisent pas davantage les noms. Les programmes de WBE indiquent quant à eux une attention plus accrue aux genres. Bien qu'on ne trouve toujours pas de féminisation de « auteur » ou « écrivain », le mot « femme » apparaît enfin. Abstraction faite des majuscules et des pluriels, on trouve ainsi 2 utilisations de « femme » pour 6 de « homme » et 8 de « humain » dans le programme de la filière de transition et 21 utilisations de « femme » pour « 31 » de « homme » et toujours 8 de « humain » dans le programme de la filière de qualification. Le mot « femme » est employé pour parler des droits fondamentaux et dans des exemples lexicaux et grammaticaux. Le mot « humain » est quant à lui utilisé pour évoquer l'être social et le sujet d'étude.

Concernant l'absence de féminisation des noms de métier, dont celui de l'écriture, plusieurs hypothèses sont envisageables. Tout d'abord, cette réflexion peut sembler quelque peu anachronique, cette préoccupation n'était pas encore aussi présente qu'aujourd'hui et les rédacteurs n'y ont donc simplement pas pensé. S'ils y ont réfléchi, il est aussi possible que leur utilisation soit différente, par exemple, Jean-Louis Dufays employait « auteurs féminines⁷ » ; notre recherche a cependant permis d'écarter cette hypothèse. Il est également envisageable que ce choix ait été opéré consciemment pour une question de lisibilité. Dans ce cas, il aurait sans doute été judicieux de l'indiquer par une note d'avertissement en début de document. Finalement, l'utilisation générique des mots masculins étant assez courante, les rédacteurs ont peut-être jugé inutile de s'écarter

⁶ enseignement.be

⁷ DUFAY, J.-L. (2008). Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international, p. 21. In LUICHON, B., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. 9^{es} rencontres des chercheurs en didactiques de la littérature (Actes)* (p. 15-24). Presses universitaires de Rennes.

de cet usage ou d'en avertir le lecteur. Cependant, la différenciation à l'écrit des hommes et des femmes est déjà réalisée par l'une des commissions de rédaction et l'on pourrait s'attendre à ce que cette initiative progressiste influence les autres commissions.

Bien que l'hypothèse soit tentante, cette différence d'écriture ne tient pas au genre des différents rédacteurs. Si l'une des commissions de rédaction était composée davantage par des hommes ou par des femmes, on pourrait s'attendre à une langue plus ou moins sexiste. Néanmoins, les référentiels ont été rédigés par 64% de femmes, les programmes FESeC par 69% pour le second degré de transition, 67% pour le troisième degré de transition et 29% pour le qualifiant, les programmes WBE par 63%. C'est donc la commission la moins féminine qui a porté une attention accrue sur l'égalité des genres à travers la langue utilisée. Dès lors, les femmes seraient peut-être les pires ennemies de leur sexe. Ces données n'étant pas suffisantes pour tirer une telle conclusion, nous examinerons davantage cette hypothèse au travers des réponses des professeurs à notre enquête (2.3. Pratiques scolaires déclarées).

Suivant les statistiques de langue exprimées précédemment, le programme WBE semble le plus attentif à la notion de genre. Dès lors, on pourrait s'attendre à une décision reflétant cette attention lors de la prescription des thèmes, auteurs et œuvres à étudier en classe. Néanmoins, notre analyse va déromper cette attente.

Au sein des référentiels comme des programmes, on ne trouve pas d'auteurs « à étudier » et donc pas de mention d'autrices non plus. Pourtant, dans tous les prescrits de transition, une liste de thèmes littéraires est présente dans un tableau structurant les contenus à étudier. Au sein de ces thèmes, des auteurs sont implicitement prescrits : par « comédie (classique) » on entend bien sûr Molière, de même que par « fable (classique) » on ne peut passer à côté de Jean de La Fontaine, le thème des « Lumières » implique d'étudier les hommes reconnus comme tels à cette époque, le « roman rabelaisien » oblige à passer par l'étude de Rabelais et il semble indispensable de parler de Voltaire en abordant le « conte philosophique ». Finalement, ce prescrit en apparence très ouvert et axé presque uniquement sur les compétences impose effectivement des auteurs. Sans doute sera-t-il possible au professeur volontaire d'intégrer des autrices à ses cours ; néanmoins, le prescrit ne prend pas la responsabilité d'en imposer ou simplement d'en suggérer.

Notons que le prescrit de 1999 suggérait une liste d’auteurs à étudier. On y lit les noms de Marguerite Yourcenar, inscrite après trois hommes dans les contenus d’un chapitre de la fin, et Antonine Maillet, quatrième dans une liste d’exemples sinon composée d’hommes. Ce référentiel était déjà principalement axé sur les compétences, mais proposait pourtant de manière explicite dans 8% du court document des auteurs à étudier. Aujourd’hui, malgré la prise de conscience du déséquilibre dans la représentation des hommes et des femmes dans la littérature, cette liste d’auteurs a été grandement réduite, est devenue implicite et les autrices ont été balayées.

À la lumière de cette analyse, nous pouvons déjà observer un manque d’intérêt vis-à-vis de la problématique de l’égalité des genres. En effet, une écriture au masculin est généralement utilisée, de plus seuls des auteurs masculins sont présents dans les prescriptions des contenus. Ce dernier point est particulièrement interpellant lorsque l’on sait que deux autrices faisaient partie des contenus suggérés dans le prescrit de 1999 et que l’on n’en trouve aucune dans les prescrits actuels. Notons que ce manque d’attention à l’égalité des genres est étonnant quand on connaît la volonté de la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale d’éduquer les élèves aux « valeurs de respect, d’égalité, d’accueil des différences et d’ouverture à l’autre » telle qu’affirmée dans le guide pour l’EVRAS.

2.1.2. Prescrit Français

En France, notre secondaire supérieur correspond à la seconde, la première et la terminale au lycée. Nous étudierons la prescription en matière d’auteurs pour ces trois années dans les sections générale, technique et professionnelle.

Dans les programmes de toutes ces années et sections, aucune prescription n’est stipulée au sujet de l’auteur. L’unique préoccupation exprimée concernant le corpus est celle de la diversité des genres littéraires et des époques.

En première année des sections générale et technologique, il existe néanmoins un « programme national de douze œuvres, renouvelé par quart tous les ans, défini[ssant] trois œuvres par objet d’étude, parmi lesquelles le professeur en choisit une et son

parcours associé⁸ ». Pour l'année scolaire 2021-2022, la liste contenait un quart de femmes, donc trois autrices (Madame de La Fayette, Olympe de Gouges et Marguerite Yourcenar pour la voie générale ou Nathalie Sarraute pour la voie technologique), réparties sur deux thèmes. Les professeurs avaient donc la possibilité d'étudier, au mieux, deux autrices ; il fallait bien entendu pour cela, mettre de côté les trois auteurs masculins proposés pour ces thèmes. Cependant, cela reste une proportion nettement meilleure que celle de l'année 2022-2023 : si les professeurs gardent la possibilité d'étudier au maximum deux autrices, le pourcentage de femmes proposées tombe à 16,7%, soit deux autrices (Colette et Olympe de Gouges), une régression alarmante. La liste pour l'année scolaire 2023-2024⁹ est déjà disponible et rassurante, on y retrouve à nouveau 25% de femmes, donc trois autrices (Colette, Olympe de Gouges et Hélène Dorion). Elles sont cette fois réparties dans trois thèmes différents, ce qui permettrait aux professeurs une plus large marge de manœuvre dans leur choix des œuvres à étudier.

En terminale professionnelle, un « objet d'étude est précisé par un programme limitatif renouvelable tous les deux ans. Ce dernier détermine un thème à travailler et propose une bibliographie dans laquelle le professeur choisit une œuvre et construit un corpus¹⁰. » La liste valable pour les années scolaires 2021-2022 et 2022-2023 contient 9,1% de femmes, soit une seule autrice (Maylis de Kerangal) parmi les onze propositions. Une série de sept travaux sont également proposés comme appui pour les professeurs, dont aucun n'est l'œuvre d'une femme. Enfin, des « pistes complémentaires » sont listées par genre ; on trouve 25% de femmes parmi les essais (soit Claire Garcia qui coécrit avec un homme), 9,5% d'autrices dans la catégorie « roman, nouvelle, anthologie » (soit Agatha Christie et Shan Sa) et aucune autrice dans les sections théâtre, poésie et bande dessinée ; au total, seulement 7,6% des œuvres littéraires proposées sont écrites par des femmes.

⁸ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Classes de première des voies générale et technologique – Programme national d'œuvres pour l'enseignement de français - années scolaires 2021-2022 et 2022-2023. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo5/MENE2036974N.htm>

⁹ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Classes de première des voies générale et technologique – Programme national d'œuvres pour l'enseignement de français - pour l'année scolaire 2023-2024. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo26/MENE2216064N.htm>

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Baccalauréat professionnel – Programme limitatif de français de la classe terminale - années scolaires 2021-2022 et 2022-2023. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo5/MENE2036971N.htm>

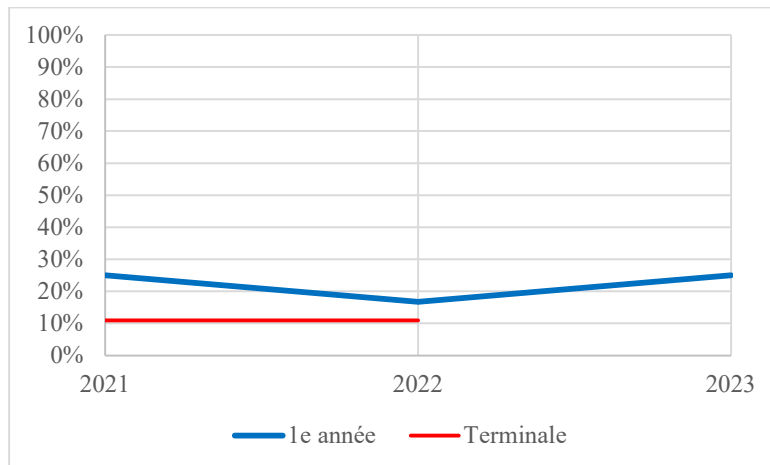


FIGURE 1 : POURCENTAGE D'AUTRICES DANS LE PRESCRIT FRANÇAIS

Bien qu'« en mai 2015, c'est la ministre elle-même qui s'engage à « donner aux femmes toute leur place¹¹ » au programme du bac littéraire », nous constatons la place minimale accordée actuellement aux femmes dans le cours de français en France. Dans les programmes détaillés, la question du genre des auteurs n'est jamais abordée. Au sein des propositions d'œuvres à étudier, les pourcentages ne dépassent pas les 25% de femmes, bien que la plupart des autrices proposées soient plus actuelles que classiques, ce qui permet davantage de possibilités d'étudier diverses autrices. Celles-ci ne sont d'ailleurs pas présentes dans toutes les catégories ou objets d'études. Les instructions scolaires françaises se situent donc bien en-dessous du canon littéraire classique précédemment établi concernant la proportion auteurs-autrices.

2.1.3. Prescrit Québécois

Au Québec, nos quatrième et cinquième années du secondaire correspondent à la quatrième et la cinquième (et dernière année) du secondaire, tandis que notre rhétorique équivaut à la première des deux années du collège. Nous analyserons les instructions imposées au secondaire.

Dans les instructions officielles des premier et deuxième cycles du secondaire, le « répertoire personnalisé d'œuvres littéraires de l'élève » est régulièrement évoqué. Il s'agit des œuvres complètes données à lire par le professeur, qui peut éventuellement être

¹¹ DÉTREZ, C. (2016). La place des femmes en littérature: Le canon et la réputation. *Idées économiques et sociales*, 186, p. 24.

enrichi par les lectures personnelles de l'élève. Dans chacun des deux programmes, un tableau décrit les caractéristiques des œuvres sélectionnées par le professeur.

Dans le tableau¹² du deuxième cycle qui nous intéresse davantage, une attention particulière est mise sur la diversité à tout point de vue : supports, types de textes, genres littéraires, origines géographiques des œuvres, temporalité, classicisme ou contemporanéité de l'œuvre. On y fait aussi mention de la diversité des auteurs dans le nombre d'œuvres à lire par année : « Au moins cinq, permettant d'aborder au moins trois univers différents et au moins trois auteurs différents. » Le seul indice concernant les auteurs est qu'il en faut au moins trois différents. Il est interpellant de n'y lire aucune mention du genre de l'auteur quand nous connaissons le progressisme du Québec en matière d'égalité hommes-femmes et que nous pouvons le percevoir notamment dans leur remise de prix littéraires précédemment analysée.

En examinant le tableau des caractéristiques du répertoire¹³ au premier cycle, on découvre enfin une section spécialement consacrée à la diversité des auteurs dans laquelle on peut lire : « Au moins trois auteurs différents par année, en recherchant un équilibre entre les auteurs masculins et féminins. » C'est la première mention du genre identitaire des auteurs que l'on trouve dans les prescrits du cours de français. Nous constatons donc, une fois de plus, le progressisme du Canada en matière d'égalité des genres.

Cependant, s'il est honorable d'évoquer le genre de l'auteur dans les instructions officielles, lorsque nous analysons davantage cette phrase, elle semble finalement bien dérisoire. Il paraît mathématiquement impossible de trouver un équilibre entre deux catégories parmi trois éléments indivisibles ; alors deux auteurs masculins et une seule autrice, ou inversement, est-ce l'équilibre souhaité ? C'est sans compter la dénotation des mots « en recherchant » qui valorise davantage la volonté d'équilibrer plutôt que l'équilibre réel.

Si nous pouvons saluer la volonté des rédacteurs des instructions officielles du premier cycle pour leur mention du genre des auteurs, imparfaite mais présente, nous questionnons surtout l'abandon de cette caractéristique dans les instructions du deuxième

¹² Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (2011). Progression des apprentissages au secondaire – Français, langue d'enseignement – Deuxième cycle secondaire, p. 31-32.

¹³ Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (2011). Progression des apprentissages au secondaire – Français, langue d'enseignement – Premier cycle secondaire, p. 100.

degré. Il est bien entendu inconcevable d'affirmer que la diversité des auteurs lus est plus importante à un moment de l'éducation qu'à un autre. Peut-être cet élément est-il sous-entendu dans la répétition du minimum de trois auteurs, mais sans doute aurait-il fallu réécrire cette caractéristique.

2.1.4. Prescrit Espagnol (de Madrid)

En Espagne, nos cinquième et sixième années du secondaire correspondent aux premier et second *bachillerato*. Un référentiel existe pour tout le pays, mais des programmes sont édités par chaque communauté autonome. Nous analyserons donc le référentiel national ainsi que le programme de Madrid.

Concernant le référentiel, il subit une réforme depuis 2020. Comme en Fédération Wallonie-Bruxelles, il est principalement axé sur le développement des compétences plutôt que des contenus. On ne trouve d'ailleurs pas trace d'auteurs prescrits comme en France. Néanmoins, dans le développement de la compétence spécifique 8 qui concerne la lecture d'œuvres, on trouve cette précision : « El diseño de itinerarios – en los que debe haber representación de autoras y autores¹⁴ – [...] ». C'est le seul endroit où la volonté d'intégrer des autrices est explicitée. Ce souhait d'étudier des hommes et des femmes en ayant conscience de leur genre identitaire est à saluer. Il faut néanmoins tempérer nos louanges, puisqu'aucune indication de proportion entre les auteurs masculins et les autrices n'est donnée.

Dans le programme de Madrid de 2022, la compétence spécifique 8 ne contient plus de mention de la nécessité de représenter les autrices et les auteurs, cette volonté explicite a disparu. On trouve cependant des indications concernant les contenus d'éducation littéraire dans la section portant sur la lecture guidée. Au premier *bachillerato*, on trouve 9 auteurs ou œuvres dont une seule autrice (Sœur Juana Inés de la Cruz). Au second *bachillerato*, seuls deux auteurs sont prescrits, tous deux des hommes. Au total des deux années, seulement 9,1% des auteurs exigés sont des femmes, ou plutôt une seule femme.

¹⁴ Ministerio de Educación y Formación Profesional (05 de agosto de 2022). Orden EFP/754/2022 por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria, p.206. (Traduction : « La conception de parcours – dans lesquels il doit y avoir une représentation d'autrices et d'auteurs – [...] »)

Finalement, si le référentiel espagnol semblait faire du pays un bon élève en matière d'égalité des genres, le programme de Madrid montre que cette volonté n'est pas forcément soutenue par les communautés autonomes : moins de 10% d'autrices sont prescrites à Madrid. Cette unique autrice pourrait même être le signe d'une conformité de surface au référentiel : en l'intégrant à la liste d'auteurs masculins, les rédacteurs du programme de Madrid se plient à la volonté exprimée dans le référentiel, mais refusent de soutenir l'égalité des genres identitaires dans un corpus littéraire.

2.1.5. Synthèse

Suite à l'analyse des différents prescrits, nous pouvons constater plusieurs choses. D'abord, les instructions officielles davantage axées sur les compétences, comme le prescrit de la Fédération Wallonie-Bruxelles et celui d'Espagne, semblent accorder moins d'importance aux auteurs. Lorsqu'une liste d'auteurs est fournie, elle est soit sous-entendue dans la formulation d'un genre, soit relativement courte et incluse dans un thème plus large. Cette réduction du nombre d'auteurs prescrits entraîne une diminution du nombre d'autrices présentes voire leur suppression. Ensuite, certains prescrits sont axés principalement sur une liste d'auteurs ou d'œuvres, comme en France. Dans ce cas, la liste propose quelques auteurs parmi lesquels le professeur choisit ceux qu'il va étudier en classe. Le pourcentage d'autrices est à nouveau très réduit et le professeur peut facilement prévoir un programme de cours sans la moindre femme de lettres. Enfin, certaines instructions officielles s'abstiennent de prescrire des œuvres ou des auteurs, c'est le cas du Québec. C'est pourtant le programme le plus respectueux de l'égalité hommes-femmes puisqu'il demande aux professeurs d'équilibrer les auteurs et les autrices dont ils donnent les œuvres à lire.

2.2. Manuels scolaires

Les manuels scolaires sont fondés sur les instructions officielles, mais ils intègrent cependant un contenu variable selon leurs auteurs. Ces ouvrages sont conçus pour être exploités en classe par les professeurs et leurs élèves et ils proposent donc des contenus prêts à être utilisés et une ligne de conduite pour les enseignants. Analyser ces manuels nous permet donc d'identifier les éléments présentés et leur influence potentielle sur la pratique des professeurs.

Nous avons choisi d'étudier plusieurs manuels, de périodes et d'éditeurs divers. L'anthologie française *Lagarde et Michard* a été publiée aux éditions Bordas de 1948 à 1962 ; une version plus récente du dernier tome a cependant été rééditée en 1993. Bien que française, cette collection a été utilisée par de nombreux professeurs en Fédération Wallonie-Bruxelles pour enseigner les auteurs « classiques ». Les manuels scolaires *Connexion français* et *Objectif français pour se qualifier* aux éditions Van In ont été publiés de 2019 à 2021 pour les premiers et en 2017 pour les seconds¹⁵. Actuellement, ils sont beaucoup utilisés par les professeurs de français en Belgique francophone (15% des répondants à notre enquête pour les *Connexion français* et 13% pour les *Objectif français pour se qualifier*). La collection *Parcours & moi Sup'* a été publiée entre 2020 et 2021 aux éditions Érasme. Cette collection est fréquemment utilisée par les professeurs de français en Belgique francophone (13% des répondants à notre enquête).

Aucun de ces manuels ne comprenant de bibliographie exhaustive, nous avons parcouru chaque ouvrage et listé les auteurs présents en indiquant s'ils étaient mentionnés, cités, approfondis ou si un chapitre ou une séquence leur était consacré. Nous avons ensuite compilé les données pour chaque manuel étudié et en avons tiré les conclusions qui suivent.

Nous n'avons pas compilé les œuvres de chanteurs, sculpteurs, peintres et artistes divers. Seuls ont été retenus les textes littéraires, les citations et les discours. Ce parti pris relève de notre décision d'approfondir spécifiquement les écrits plutôt qu'un corpus plus étendu nécessitant des outils d'analyse trop différents selon les supports.

2.2.1. Manuel scolaire traditionnel : Anthologie *Lagarde et Michard*

Cette collection littéraire a été publiée sous le titre *Textes et littératures : Les grands auteurs français du programme*, affirmant ainsi sa volonté pédagogique. Nous

¹⁵ Ces manuels sont parus immédiatement après le nouveau prescrit. Ils y sont néanmoins conformes. Leur avance sur les autres publications scolaires tient à la présence d'un rédacteur du prescrit au sein du groupe d'auteurs de la collection.

commençons par cette collection afin d'observer l'évolution des contenus dans les manuels scolaires.

Chaque tome correspond à une période et rassemble les auteurs de celle-ci. Sauf indication contraire, tous les auteurs recensés sont travaillés à travers au moins un extrait de leurs œuvres. Les différents tomes sont structurés de la même manière que l'exemple de page ci-contre¹⁶ : des chapitres (les titres de ceux-ci sont écrits en majuscules et placés en haut de page avec un large interligne), des sections (les titres de celles-ci sont écrits en majuscules, italique et placés au milieu du texte avec un interligne moyen) et des paragraphes (les titres de ceux-ci sont écrits en minuscules, gras et italique et sont placés à gauche du paragraphe, marquant un long alinéa).

Notons que de nombreux auteurs supplémentaires sont mentionnés dans les différents tomes. Ils permettent d'étoffer les biographies, d'analyser les influences littéraires ou de comparer les styles. Nous n'avons cependant recensé que les auteurs dont la biographie était travaillée ou dont des extraits de textes étaient présentés. Les auteurs qui ne faisaient l'objet que d'une réflexion d'une seule phrase n'ont dès lors pas été repris dans cette analyse.

Le tome consacré au Moyen-Âge exploite 16 auteurs masculins et une autrice, Marie de France. Concernant la hiérarchie du contenu, son nom est utilisé comme titre de section au sein du chapitre sur la littérature courtoise. Comme pour beaucoup d'auteurs, elle est d'abord étudiée à travers quelques lignes de biographie. Cette section est intitulée « Notre première femme poète » et nous pouvons donc applaudir cette reconnaissance explicite ; néanmoins, l'emploi du pronom possessif est étonnant puisqu'il n'est utilisé dans aucune autre section. L'autrice est ensuite abordée pour son travail des lais. Un

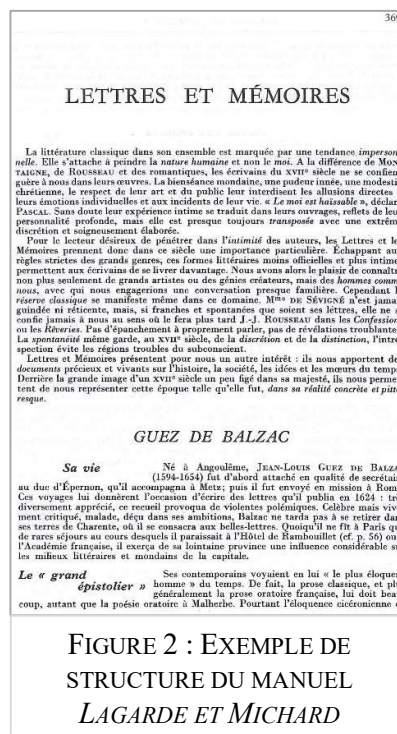


FIGURE 2 : EXEMPLE DE
STRUCTURE DU MANUEL
LAGARDE ET MICHARD

¹⁶ LAGARDE, A. et MICHARD, L. (1948 – 1993). Les grands auteurs français : anthologie et histoire littéraire, XVII^e siècle, Éditions Bordas, p. 369.

extrait est enfin présenté, ainsi que le résumé de quelques autres textes. Si cette section ne compte que trois pages, l'attention accordée à cette autrice est malgré tout à saluer.

Le tome portant sur le XVI^e siècle étudie 23 auteurs, mais aucune femme.

Le tome étudiant le XVII^e siècle travaille 39 auteurs masculins et 3 autrices : Madeleine de Scudéry, Madame de La Fayette et Madame de Sévigné. La première n'est présente que comme simple paragraphe de deux pages dans la section « Les romans précieux » du chapitre « Précieux et burlesque ». Sa biographie n'est pas abordée et l'on se penche directement sur son œuvre située dans le contexte de l'époque. Un extrait d'une de ses œuvres est toutefois présent. La qualité de ses écrits est confirmée par la phrase « [...] c'est Madeleine de Scudéry qui règne sur les romans de galanterie¹⁷. » Le nom de la seconde est utilisé comme intitulé de chapitre et 11 pages lui sont consacrées. Sa biographie est brièvement étudiée, puis son travail d'autrice et des extraits de *La Princesse de Clèves* sont analysés. Enfin, la dernière est présentée en titre de section au sein du chapitre « Lettres et mémoires » et travaillée sur 14 pages. Sa jeunesse, son veuvage et son rôle de mère sont abordés avant son travail d'épistolière. Son œuvre est ensuite analysée à travers différents aspects dont son « cœur sensible et gai¹⁸ », critère d'analyse qui n'est jamais employé pour les travaux des auteurs masculins, ce qui indique un biais d'analyse probablement dû aux préjugés de genres.

Le tome dédié au XVIII^e siècle aborde 47 auteurs, dont aucune femme.

Le tome étudiant le XIX^e siècle comporte 47 auteurs masculins et 3 autrices : Germaine de Staël, Marceline Desbordes-Valmore et Aurore Dupin. La première apparaît comme titre de section dans le chapitre d'introduction et compte 9 pages. Sa biographie est longuement étudiée, ainsi que ses influences littéraires. Enfin, des extraits de ses œuvres sont analysés. Ses apports à la littérature sont soulignés et valorisés. La seconde autrice est travaillée sur deux pages dans la section « Les romantiques mineurs » du chapitre sur « Le théâtre romantique ». Après une courte étude de sa biographie, son travail est étudié dans un paragraphe intitulé « La poésie du cœur » où son manque d'études est souligné et où on la compare à trois auteurs masculins. Enfin, deux de ses

¹⁷ LAGARDE, A. et MICHARD, L. (1951). Les grands auteurs français : anthologie et histoire littéraire, XVII^e siècle, Éditions Bordas, p. 73.

¹⁸ LAGARDE, A. et MICHARD, L. (1951). Les grands auteurs français : anthologie et histoire littéraire, XVII^e siècle, Éditions Bordas, p. 376.

poèmes sont présentés. La dernière autrice est approfondie dans un chapitre de 8 pages portant son pseudonyme, George Sand. L'étude de sa carrière est davantage mise en avant que sa biographie. Notons que son choix de carrière et son pseudonyme sont étonnamment attribués à un homme : « [...] elle cherche sa voie ; Jules Sandeau la lui révèle tout en découvrant sa propre vocation : ils écrivent en collaboration un roman, *Rose et Blanche*. La jeune femme lui doit aussi le pseudonyme de George Sand¹⁹ [...] ».

Un complément à ce tome porte sur les « Écrivains français de Belgique au XIX^e siècle ». Celui-ci travaille sur seulement 8 auteurs masculins.

Le tome portant sur le XX^e siècle aborde 104 auteurs masculins et 3 autrices : Anna de Noailles, Colette et Simone de Beauvoir. Le nom de la première est employé comme titre de paragraphe dans la section « La poésie féminine » du chapitre sur « La poésie avant 1914 ». Une seule page lui est consacrée. Sa biographie n'est pas évoquée, mais la qualité de son travail est valorisée : « La plus significative de toutes ces poétesses a été Anna de Noailles [...]. Les honneurs auxquels on a songé pour elle, mais vainement (Académie Française) et ceux, moins exclusifs, qu'elle a reçus (Académie Royale de Belgique) révèlent la place qu'elle a réellement occupée²⁰. » Deux de ses poèmes sont également présentés. Les 9 pages consacrées à la seconde apparaissent sous son nom dans la section « L'homme devant la nature » du chapitre sur « Le roman de 1919 à 1939 ». Sa biographie est étudiée, ainsi que sa carrière littéraire. Des extraits de ses œuvres sont analysés. La dernière autrice est présentée comme simple paragraphe de la sous-section « Jean-Paul Sartre » de la section sur « L'existentialisme » au sein du chapitre consacré aux « Romanciers contemporains ». Sa biographie est brièvement évoquée et on y décrit étonnamment son rapport d'infériorité à Sartre : « Frappée d'admiration pour une intelligence qu'elle reconnaît supérieure à la sienne, elle subit l'ascendant de Sartre et devient sa compagne²¹ [...] ». Dans les deux pages qui lui sont consacrées, on analyse également un extrait des *Mémoires d'une Jeune Fille rangée*.

¹⁹ LAGARDE, A. et MICHARD, L. (1955). Les grands auteurs français : anthologie et histoire littéraire, XIX^e siècle, Éditions Bordas, p. 295.

²⁰ LAGARDE, A. et MICHARD, L. (rééd. 1993). Les grands auteurs français : anthologie et histoire littéraire, XX^e siècle, Éditions Bordas, p. 32.

²¹ LAGARDE, A. et MICHARD, L. (rééd. 1993). Les grands auteurs français : anthologie et histoire littéraire, XX^e siècle, Éditions Bordas, p. 614.

Lors de la réédition de ce dernier tome, des auteurs plus récents ont été ajoutés. Parmi ces ajouts, on trouve 23 auteurs masculins et 5 autrices : Albertine Sarrazin, Marguerite Yourcenar, Françoise Mallet-Joris, Marguerite Duras et Nathalie Sarraute. Le nom de la première titre un simple paragraphe d'une page dans la section « L'autobiographie et ses contrastes » du chapitre sur « Le roman depuis 1940 ». Sa biographie n'est pas évoquée ; on la compare simplement à quelques auteurs masculins avant de présenter un extrait de son œuvre. Concernant la seconde et la troisième, aucun paragraphe ne porte leur nom. Un extrait des *Mémoires d'Hadrien* de Marguerite Yourcenar et un extrait du *Rempart des Béguines* de Françoise Mallet-Joris occupent ensemble deux pages dans le paragraphe « L'analyse féminine » de la section « Analyse et réalisme » au sein du chapitre sur « Le roman depuis 1940 ». Le nom de la quatrième autrice est employé comme titre de paragraphe dans la section « Expériences » du chapitre sur « Le roman depuis 1940 ». Sa biographie n'est pas évoquée, mais un court état de sa carrière littéraire est réalisé. Un extrait du *Vice-Consul* est présent sur la page consacrée à l'autrice. Deux pages sont consacrées à la dernière autrice. Son nom figure comme titre du paragraphe dans la section sur « Le nouveau roman » du chapitre sur « Le roman depuis 1940 ». Une courte biographie est établie, suivie d'une analyse de ses inspirations littéraires masculines. Un extrait du *Planétarium* est enfin présenté.

Afin de faire un état sur la collection concernant les autrices, nous avons compilé les données récoltées dans le tableau suivant.

	Moyen- Âge	XVI ^e	XVII ^e	XVIII ^e	XIX ^e	Belges du XIX ^e	XX ^e (Ed. 1993)
Nombre d'auteurs étudiés	1 ♀ 16 ♂ = 5,9 % d'autrices	0 ♀ 23 ♂ = 0 % d'autrices	3 ♀ 39 ♂ = 7,1 % d'autrices	0 ♀ 47 ♂ = 0 % d'autrices	3 ♀ 47 ♂ = 6 % d'autrices	0 ♀ 8 ♂ = 0 % d'autrices	8 ♀ 127 ♂ = 5,9 % d'autrices

TABLEAU 3 : POURCENTAGE D'AUTRICES DANS LES DIFFÉRENTS TOMES
DE L'ANTHOLOGIE *LAGARDE ET MICHARD*

Le constat est alarmant : aucun tome n'atteint les 10% d'autrices. Au total, seulement 67 pages sont consacrées à des autrices sur l'ensemble de la collection. Leur

place est également en bas de la hiérarchie du contenu : tandis que beaucoup d'hommes donnent leur nom à un chapitre ou un sous chapitre, c'est peu le cas pour les femmes. Plus interpellant encore, même si la qualité du travail de ces autrices est généralement mise en évidence, ces femmes sont étudiées d'une manière différente de celle adoptée pour leurs collègues masculins. Ainsi, elles sont souvent comparées aux auteurs masculins, on les dit influencées par des hommes écrivains, l'accent est mis sur leur vie personnelle et on analyse leurs œuvres à travers le prisme des sentiments ; on lit par exemple à propos de Marceline Desbordes-Valmore : « Elle confie à la poésie les cris de sa passion, la sollicitude de sa tendresse maternelle, son amour du pays natal (p. 283), ses élans mystiques (p. 284), toutes ses émotions, ses douleurs et ses joies²². »

En rapprochant ce canon scolaire classique du canon littéraire obtenu au chapitre précédent, il semble évident que davantage d'autrices auraient eu leur place dans ces pages d'anthologie.

Sous cet angle, nous pouvons avancer que la collection *Lagarde et Michard* n'est donc pas exemplaire en ce qui concerne l'égalité des genres parmi les auteurs et qu'elle n'est pas non plus représentative de la proportion hommes et femmes de lettres au fil des époques.

2.2.2. Manuels scolaires actuels

Nous étudions ces collections afin de mettre en évidence les changements apportés tant pédagogiquement qu'au niveau du contenu.

2.2.2.A. Connexion français et Objectif français pour se qualifier

Ces manuels scolaires belges proposent des séquences rassemblées par année du secondaire et adaptées aux instructions officielles.

2.2.2.A.a. Connexion français

Les *Connexion français* sont les manuels destinés au secondaire général de transition et technique de transition.

²² LAGARDE, A. et MICHARD, L. (1955). Les grands auteurs français : anthologie et histoire littéraire, XIX^e siècle, Éditions Bordas, p. 282.

En quatrième année, 103 auteurs masculins et 20 autrices sont présents. Parallèlement, certains noms sont uniquement mentionnés, 23 hommes et 8 femmes. Les citations, extraits de textes ou mentions d'au moins un des écrits sont l'œuvre de 73 hommes et 11 femmes. Seulement 2 femmes sont étudiées de façon approfondie contre 12 hommes, que ce soit par l'étude de leur biographie ou l'analyse de leurs textes ; il s'agit de Joyce Carol Oates (non-francophone), à travers une séquence, et Françoise Dolto (psychologue), à travers sa biographie et l'un de ses textes. Une séquence spécifique est donc consacrée à l'autrice Joyce Carol Oates, une autre séquence porte sur un auteur masculin, un autre auteur masculin est travaillé à travers deux séquences et une dernière séquence spécifique étudie quatre auteurs masculins. Parmi les autrices présentes, seules deux sont des classiques de la littérature : des citations de Simone de Beauvoir sont présentes, mais Germaine de Staël est simplement mentionnée.

En cinquième année, 12 autrices et 78 auteurs masculins sont présents, parmi lesquels 6 femmes et 20 hommes sont simplement mentionnés. Les citations, extraits de textes ou mention d'au moins un des écrits sont l'œuvre de 6 femmes et 47 hommes. Chaque séquence est introduite par une citation, mais toutes celles choisies sont de la plume d'un homme. Aucune femme n'est étudiée de façon approfondie, tandis que 23 hommes le sont. Une seule séquence travaille spécifiquement un auteur et il s'agit d'un homme. Parmi les femmes présentes, cinq d'entre elles sont des classiques, mais toutes ne sont que mentionnées ; il s'agit de Colette, Marceline Desbordes-Valmore, Madame de La Fayette et George Sand.

En sixième année, 65 auteurs masculins et 34 autrices sont présents. Sont seulement mentionnés 2 hommes et 3 femmes. Les citations, extraits de textes ou mention d'au moins un des écrits sont l'œuvre de 63 hommes et 31 femmes ; presque tous les auteurs présents sont choisis pour la qualité de leurs textes. Chaque séquence est introduite par une citation, une seule d'entre elles est de la plume d'une femme, Elsa Triolet. Sont étudiés de façon approfondie 14 hommes et 6 femmes ; parmi ces autrices travaillées, trois sont des classiques : Simone de Beauvoir, Marguerite Duras et Nathalie Sarraute. Trois autres autrices viennent compléter la liste des classiques de la littérature présentes : Louise Labé, Annie Ernaux et Delphine de Vigan, dont les textes sont utilisés. Deux séquences spécifiques à des auteurs sont présentes ; l'une aborde un homme, tandis que l'autre présente un homme, Jean-Paul Sartre, et une femme, Simone de Beauvoir.

En analysant ces trois volumes de *Connexion français*, on peut tirer quelques constats préoccupants. D’abord, la parité n’est jamais atteinte : 16,3% d’auteurs sont présentes en quatrième année, 13,3% en cinquième année et 34,3% en sixième année ; ces pourcentages sont globalement conservés dans les différentes utilisations des auteurs comme contenus. Ensuite, parmi les auteurs présentes, très peu sont approfondies en comparaison du nombre d’auteurs masculins qui le sont. Enfin, on trouve peu d’auteurs classiques et la plupart ne sont pas approfondies. Malgré le nombre d’auteurs contemporaines sélectionnées, l’égalité des auteurs masculins et des auteurs n’est pas atteinte au sein de cette collection.

2.2.2.A.b. Objectif français pour se qualifier

Concernant les *Objectif français pour se qualifier*, ils sont destinés au secondaire technique de qualification et professionnel.

En quatrième année, 20 auteurs sont présentes contre 55 auteurs masculins. Tous les auteurs simplement mentionnés sont des hommes. Des citations, extraits de textes ou mention d’au moins un des écrits sont présents pour toutes les femmes, mais seulement 7 d’entre elles sont étudiées de façon approfondie. Ainsi, 19 femmes contre 41 hommes sont citées et 7 femmes contre 5 hommes sont travaillées de manière approfondie. Aucune des auteurs n’est cependant une « classique de la littérature ». Notons que certaines utilisations sont particulièrement sexistes ; ainsi, dans un exercice, des affirmations sont rédigées ; tandis que les hommes sont associés à leurs productions, on lit « Jennifer Lawrence est une très jolie femme²³ », réduisant la seule femme mentionnée dans l’exercice à son apparence.

En cinquième année, 16 auteurs et 67 auteurs masculins sont présents. Deux femmes sont uniquement mentionnées contre cinq hommes. Étonnamment, seules 9 femmes contre 57 hommes voient leurs citations, extraits de textes ou mention d’au moins un des écrits dans le manuel. À l’inverse, 12 femmes sont étudiées de façon approfondie contre 15 hommes, ce qui permet d’approcher la parité. Enfin, une seule séquence est consacrée à un auteur spécifique, l’auteur Delphine de Vigan ; la séquence est cependant introduite par un texte écrit par un auteur masculin, Umberto Eco. Parmi les auteurs

²³ MARION, C. (dir.) et al. (2017). *Objectif français pour se qualifier 4 – Activités de communication & Documents et fiches outils*. Louvain-La-Neuve : Van in, p. 137.

présentes, cinq sont des classiques : les textes de la Comtesse de Ségur et de Delphine de Vigan sont utilisés, tandis que seules les biographie de Olympe de Gouges, Georges Sand et Simone Veil sont étudiées.

En sixième année, 89 auteurs masculins et 17 autrices sont présents. Sont mentionnés deux femmes et cinq hommes. Néanmoins, des citations, extraits de textes ou mention d'au moins un des écrits de 14 femmes et de 68 hommes sont retranscrits. Enfin, seulement 2 femmes, Amélie Nothomb et Marie-Ange Guillaume, contre 32 hommes sont étudiées de façon approfondie. Parmi les autrices étudiées, seulement deux d'entre elles sont des classiques : la Comtesse de Ségur, dont un texte est utilisé, et Delphine de Vigan, simplement mentionnée. Concernant les séquences spécifiques, l'une d'elles est consacrée à une femme, Amélie Nothomb, une deuxième à un homme et la troisième à deux hommes.

En analysant ces trois volumes d'*Objectif français pour se qualifier*, on peut relever quelques constats préoccupants. D'abord, la parité n'est jamais atteinte, mis à part dans l'approfondissement des auteurs en quatrième année avec 58,3% d'autrices. Ensuite, plus on avance dans les années, plus le nombre de femmes présentes se réduit : 26,7% en quatrième année, 19,3% en cinquième année et 16% en sixième année. De plus, le pourcentage d'autrices parmi les auteurs approfondis diminue également de manière considérable : 58,3% en quatrième, 44% en cinquième et 5,9% en sixième année. Enfin, parmi les autrices présentes, on trouve très peu d'autrices classiques, majoritairement traitées en surface. Malgré le nombre d'autrices contemporaines sélectionnées, la parité entre auteurs masculins et autrices n'est pas atteinte au sein de cette collection.

2.2.2.A.c. Comparaison entre la collection pour la transition et la collection pour le qualifiant

En comparant les *Connexion français* et les *Objectif français pour se qualifier*, on constate que les manuels destinés au secondaire de transition abordent davantage d'auteurs que ceux destinés au secondaire de qualification. Cependant, la collection reste constante quant à l'utilisation des autrices comme contenu. Par ailleurs, on trouve des autrices plus classiques dans les *Connexion français*, ce qui peut s'expliquer par l'idée reçue que les élèves de la filière de transition sont plus aptes que ceux de la filière de qualification à aborder des auteurs classiques.

2.2.2.B. *Parcours & moi Sup'*

Ces manuels scolaires proposent des parcours thématiques d'une soixantaine de pages chacun et sont composés de plusieurs séquences. Sept parcours sont édités pour la quatrième année du secondaire et dix parcours pour l'ensemble du troisième degré.

En quatrième année, 83 auteurs masculins et 34 autrices apparaissent. Parmi ceux-ci, on ne trouve qu'une simple mention de leur nom pour 9 hommes et 7 femmes. Des citations, extraits de textes ou mention d'au moins un de leurs écrits sont utilisés pour 37 hommes et 17 femmes. Enfin, 18 hommes contre 7 femmes font l'objet d'un approfondissement, que ce soit par l'étude de leur biographie ou l'analyse de leurs textes. Une seule séquence est consacrée spécifiquement à un auteur, il s'agit de Jean de La Fontaine. Aucune séquence n'est consacrée à une ou plusieurs autrices spécifiques, mais un parcours interroge les genres, les sexualités et les discriminations. Parmi les lectures proposées à la fin des séquences, on trouve 20 auteurs masculins et 7 autrices. Notons que pour susciter un questionnement sur « les femmes oubliées », on retrouve un texte qui est l'œuvre d'un auteur masculin, Emmanuel Monnier. Parmi les autrices présentes, seulement 11 d'entre elles sont des « classiques de la littérature ». Cinq de ces autrices sont uniquement mentionnées, des citations ou extraits d'œuvres de l'une d'entre elles, Mary Shelley (non-francophone), sont retranscrits ; le livre de Delphine de Vigan est proposé dans les listes de lectures et les quatre dernières, Marie de France, Olympe de Gouges, Georges Sand et Simone Veil, sont étudiées de façon approfondie.

Au troisième degré, 36 autrices et 144 auteurs masculins apparaissent. Parmi tous ces auteurs, on ne trouve qu'une simple mention de leur nom pour 10 femmes et 40 hommes. Des citations, extraits de textes ou mention d'au moins un de leurs écrits sont utilisés pour 15 femmes et 59 hommes. Enfin, 2 femmes, ne pratiquant pas la littérature (l'une étant actrice et l'autre avocate), contre 51 hommes sont étudiées de façon approfondie, que ce soit par l'étude de leur biographie ou l'analyse de leurs textes. Une séquence n'est consacrée qu'à un seul auteur, Victor Hugo. Deux séquences sont consacrées à deux auteurs : Émile Zola et Honoré de Balzac pour l'une, ainsi que Jean Racine et Pierre Corneille pour l'autre. Un parcours entier est consacré à sept auteurs masculins, considérés comme des Lumières. Aucune séquence n'étudie spécifiquement une ou plusieurs autrices. Concernant les listes de lectures proposées à la fin des

séquences, on trouve 10 autrices et 23 auteurs masculins. Parmi les autrices présentes, seules sept d'entre elles sont des « classiques de la littérature ». Six de ces autrices sont simplement mentionnées et la septième, Adeline Dieudonné, apparaît dans les propositions de lectures.

Ce qui interpelle en premier lieu est le pourcentage d'autrices présentes : 29% en quatrième année et 20% au troisième degré. Ce pourcentage est particulièrement étonnant lorsque l'on considère la quantité d'auteurs récents présents dans ces manuels et que l'on sait que la production littéraire actuelle reflète l'égalité des genres²⁴. Dès lors, on peut supposer que ce pourcentage sera conservé dans l'exploitation de ces auteurs. Pourtant, on observe en quatrième que les simples mentions de noms concernent davantage d'autrices (42,7%) que d'auteurs masculins. Dans la même année, seules 25,9% des œuvres proposées dans la liste de lectures sont rédigées par des femmes, aucune n'étant une classique de la littérature. Plus interpelant, au troisième degré, seulement 3,8% des auteurs approfondis sont des autrices. Par ailleurs, la liste de lectures comporte cette fois 30,3% d'autrices, généralement récentes.

2.2.3. Résumé

Afin de comparer la position des manuels scolaires analysés vis-à-vis des autrices, nous avons compilé les données dans un tableau (tableau 4). Les pourcentages sont donc établis en fonction du manuel scolaire et de la manière dont sont exploités les auteurs.

²⁴ Institut pour l'Égalité des Femmes et des Hommes, Femmes et hommes en Belgique. Statistiques et indicateurs de genre, édition 2011. 2011. URL : https://igvm-iefh.belgium.be/fr/publications/vrouwen_en_mannen_in_belgi_genderstatistieken_en_indicatoren_editie_2011 (10/07/2022).

	Présents	Seul paragraphe		Section	Titre
Lagarde et Michard	15 ♀ 307 ♂ = 4,7 % d'autrices	11 ♀ 186 ♂ = 5,6 % d'autrices		3 ♀ 58 ♂ = 4,9 % d'autrices	2 ♀ 54 ♂ = 3,6 % d'autrices
	Présents	Seule mention	Extraits / œuvres	Approfondis	Séquences spécifiques
Connexion français	66 ♀ 246 ♂ = 21,2 % d'autrices	17 ♀ 45 ♂ = 27,4 % d'autrices	48 ♀ 183 ♂ = 20,8 % d'autrices	8 ♀ 49 ♂ = 14 % d'autrices	6 sur des auteurs masculins 1 sur une autrice 1 sur un auteur masculin et une autrice
Objectif français pour se qualifier	54 ♀ 211 ♂ = 20,4 % d'autrices	4 ♀ 30 ♂ = 11,8 % d'autrices	43 ♀ 165 ♂ = 20,7 % d'autrices	21 ♀ 52 ♂ = 28,8% % d'autrices	2 sur des autrices 2 sur des auteurs masculins
Parcours & moi Sup'	70 ♀ 227 ♂ = 23,6 % d'autrices	17 ♀ 49 ♂ = 25,8 % d'autrices	32 ♀ 96 ♂ = 25 % d'autrices	9 ♀ 69 ♂ = 11,5 % d'autrices	5 sur des auteurs masculins

TABLEAU 4 : POURCENTAGE ET TRAVAIL DES AUTRICES DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Nous pouvons constater une évolution positive dans le taux d'autrices présentes dans les manuels scolaires. En effet, la collection *Lagarde et Michard* est de loin la moins égalitaire concernant le genre des auteurs.

Les manuels récents ne sont pas pour autant à suivre en termes d'égalité, puisqu'aucun n'atteint les 30% d'autrices. Cela pourrait s'expliquer par le manque d'autrices à certaines époques, cependant l'analyse a démontré que peu d'autrices « classiques » étaient présentes et moins encore étaient approfondies ou étudiées sur la base de leurs écrits. Or, aujourd'hui, la parité entre auteurs masculins et autrices est respectée. Beaucoup d'auteurs étudiés étant actuels, les manuels devraient logiquement s'approcher de l'équilibre, mais ce n'est visiblement pas le cas.

Ce faible pourcentage pourrait s'expliquer par le genre des auteurs des différents manuels. Cependant, cette hypothèse est réfutée dans le cas de tous les manuels récents analysés. En effet, tous ces manuels sont l'œuvre d'une majorité écrasante de femmes.

Lors de l'analyse de manuels récents, nous avons constaté que des supports très divers étaient employés. Ainsi, outre les textes de littérature, on trouve parmi les supports écrits des paroles de chansons, des discours et slogans politiques ou militants, des échanges de mails, des pages Internet, des textes d'élèves, mais également des textes rédigés par les auteurs des manuels. Parmi les supports non-écrits, on observe des sculptures, des photos, du *streetart*, des affiches de films et séries. On écoute aussi des extraits d'émissions télévisées ou radiophoniques, des discours, des podcasts, des bandes-annonces de films et séries, des chansons. Si les auteurs de certains supports sont clairement identifiés, ce n'est pas forcément le cas pour tous ; ils peuvent être anonymes, sous pseudonymes, multiples, etc. Cette difficulté à identifier l'auteur peut empêcher une analyse de l'égalité des genres des auteurs.

L'analyse des manuels scolaires a également permis de compléter le canon scolaire des autrices de littérature francophone. Ces femmes de lettres sont classées (tableau 5) par ordre alphabétique. Certaines autrices (en gras) sont reprises dans plusieurs manuels récents, elles sont donc les plus importantes à intégrer au cours ou les plus faciles et adaptées à aborder.

Lagarde et Michard	Connexion français	Objectif français pour se qualifier	Parcours & moi Sup'
Simone de Beauvoir	Chimamanda Ngozi Adichie	Marie d'Agoult	Nathacha Appanah
Colette	Simone de Beauvoir	Jeanne Ashbé	Nathalie Azoulai
Marceline Desbordes-Valmore	Marine Carteron	Magali Bonniol	Pénélope Bagieu
Marguerite Duras	Marianne Chaillan	Marie Causse	Clémentine Beauvais
Marie de France	Sarah Cohen-Scali	Sophie Chauveau	Simone de Beauvoir
Madame de La Fayette	Colette	Sarah Cohen-Scali	Colette
Françoise Mallet-Joris	Geneviève Damas	Sabine Dardenne	Céline Delavaux
Anna de Noailles	Sandrine Collette	Marie-Hélène Delval	Virginie Despentes
George Sand	Catherine Cusset	Béa Deru-Renard	Adeline Dieudonné
Nathalie Sarraute	Marceline Desbordes-Valmore	Régine Detambel	Marceline Desbordes-Valmore
Albertine Sarrazin	Régine Detambel	Sylvie Dodeller	Marie de France
Madeleine de Scudéry	Adeline Dieudonné	Élise Fontenaille	Carole Fréchette
Madame de Sévigné	Fatou Diome	Anna Gavalda	Éliane Girard
Germaine de Staël	Sylvie Dodeller	Olympe de Gouges	Olympe de Gouges
Marguerite Yourcenar	Marguerite Duras	Esther Granek	Louise Labé
	Annie Ernaux	Kochka	Caroline Lamarche
	Florence Hinckel	Amélie Nothomb	Blandine Le Callet
	Louise Labé	George Sand	Myriam Leroy
	Madame de La Fayette	Annie Saumont	Lisette Lombé
	Myriam Leroy	Comtesse de Ségur	Marguerite de Navarre

	Estelle Lenartowicz	Simone Veil	Amélie Nothomb
	Victoria Mas	Delphine de Vigan	Yasmina Reza
	Laurence Plazenet	Valérie Zenatti	Dominique Rolin
	Marie Robert	Naïma Zimmermann	Françoise Sagan
	Olivia Rosenthal		George Sand
	Léa Salamé		Leïla Slimani
	George Sand		Vanessa Springora
	Nathalie Sarraute		Simone Veil
	Marjane Satrapi		Delphine de Vigan
	Leïla Slimani		Magali Wiener
	Germaine de Staël		Marguerite Yourcenar
	Elsa Triolet		
	Karine Tuil		
	Delphine de Vigan		

TABLEAU 5 : AUTRICES PRÉSENTES DANS LES MANUELS SCOLAIRES

2.3. Pratiques scolaires déclarées

Si les instructions officielles et les manuels scolaires sont de bons indicateurs des contenus travaillés en classe, ils ne reflètent pas à eux seuls la réalité. Nous avons donc réalisé une enquête auprès des professeurs de français pour connaître leurs pratiques scolaires. Bien que nous présupposions l'honnêteté de leurs réponses, il peut néanmoins y avoir un écart, conscient ou non, entre leurs réponses et leurs pratiques réelles. Cette étude déclarative doit donc être utilisée tel un indicateur et non comme une source fiable.

Le questionnaire a été édité sous deux formats : papier et en ligne (annexe : Questionnaire). L'enquête a été diffusée via plusieurs réseaux de professeurs de français : les moniteurs pédagogiques du service de didactique du français langue première, les maîtres de stage et leurs collègues, les anciens professeurs de secondaire des romanistes. 32 réponses ont été récoltées. Les résultats ont été anonymisés et transformés en statistiques afin d'être exploitables.

Nous avons analysé les résultats en fonction de plusieurs paramètres. Les graphiques suivants représentent le nombre absolu de répondants.

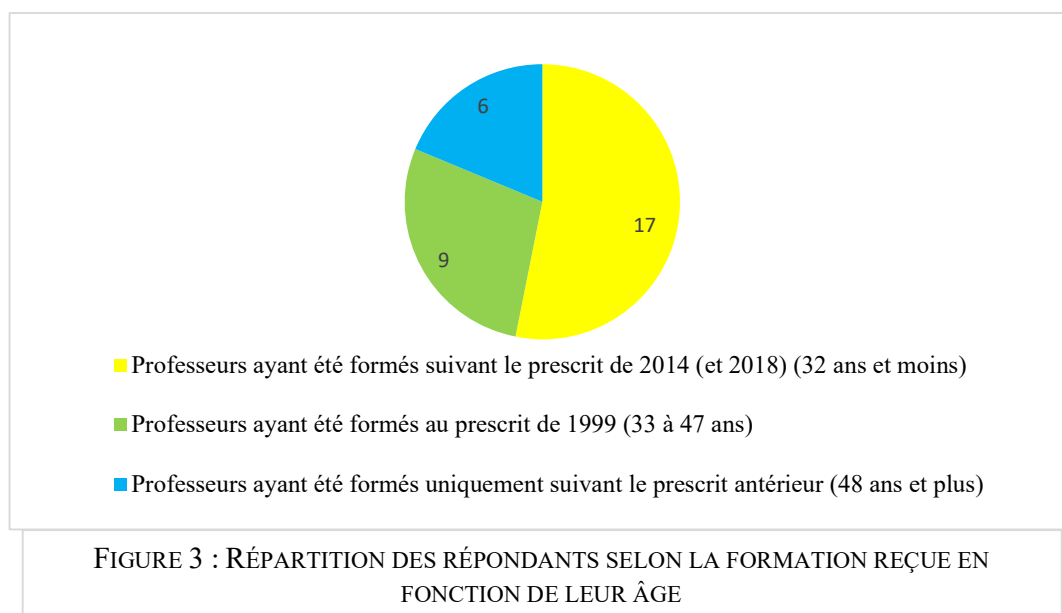
2.3.1. Formation reçue en fonction de l'âge

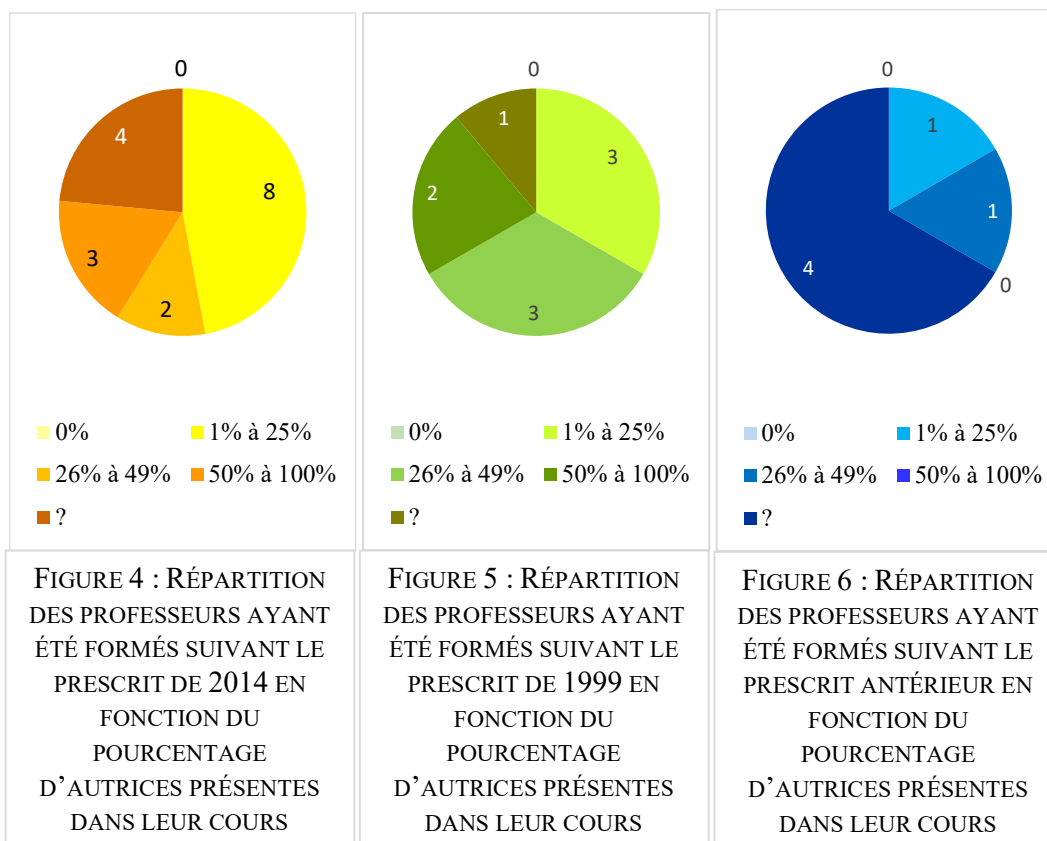
Le principal paramètre est celui de l'âge. Il indique sur quelles bases légales le professeur a été formé durant le secondaire supérieur (à partir de 15 ans) et durant sa formation supérieure en didactique du français (à partir de 23 ans). Par exemple, un professeur âgé de 27 ans aura été instruit selon le prescrit de 1999 durant ses études secondaires et aura été formé à enseigner selon le prescrit actuel (2014 et 2018). Ce classement (tableau 6) permet d'établir des catégories d'âge significatives pour comparer les pratiques scolaires.

Année d'entrée en vigueur du prescrit	Formation	Âge minimum	Âge maximum
Prescrit de 2014 (et 2018)	Secondaire	/	24
	Supérieur	/	32
Prescrit de 1999	Secondaire	25	39
	Supérieur	33	47
Prescrit antérieur (avant 1999)	Secondaire	40	/
	Supérieur	48	/

TABLEAU 6 : FORMATION REÇUE EN FONCTION DE L'ÂGE DES RÉPONDANTS

Voici la répartition des répondants à l'enquête selon ces tranches d'âge :





En analysant ces données, il est indéniable que la formation reçue influence fortement le contenu du corpus des professeurs. Nous pouvons heureusement constater qu'aucun enseignant n'étudie aucune autrice, mais le pourcentage varie selon la formation reçue en fonction de leur âge.

Contrairement à ce qui aurait pu être imaginé, les professeurs les plus jeunes, formés au prescrit de 2014, ne sont pas les plus attentifs à aborder des autrices. Presque la moitié d'entre eux en voient moins de 25% et presque un quart ne peuvent estimer le pourcentage de textes d'autrices sur l'année, trois d'entre eux travaillent malgré tout plus de 50% d'autrices dans leur cours. Néanmoins, ces répondants étudient presque autant d'autrices récentes que de classiques.

Les professeurs qui semblent être les plus attentifs au genre des auteurs sont ceux formés au prescrit de 1999. Un seul d'entre eux ne connaît pas le pourcentage de textes d'autrices dans son cours et les autres se répartissent équitablement entre les autres catégories. Ils étudient environ deux tiers d'autrices récentes pour un tiers de classiques.

Finalement, les professeurs les plus âgés, n'ayant été formés ni au prescrit de 2014, ni à celui de 1999, apparaissent comme les moins attentifs au genre des auteurs dans leur corpus. Quatre répondants ne peuvent estimer le pourcentage de textes d'autrices dans leur cours et les deux restants se situent en-dessous des 50%. Ils étudient cependant autant d'autrices récentes que de classiques.

Si la formation traditionnelle ne semble pas être efficace pour garantir une équité de genre dans le corpus, le prescrit le plus récent n'apporte visiblement pas de solution non plus. Le prescrit de 1999 semble proposer un équilibre entre les contenus théoriques et les compétences. Pour pallier ce déséquilibre, il faudrait donc ajouter des éléments au prescrit de 2014, nous y reviendrons dans la suite de ce travail. Une autre hypothèse pour expliquer ce déséquilibre dans les enseignements serait l'expérience, les professeurs en milieu de carrière ayant davantage eu le temps de questionner et adapter leur corpus que les enseignants en début de carrière. Il serait intéressant de voir si ces jeunes professeurs feront évoluer leur corpus en faveur d'une équité des genres d'ici quelques années.

2.3.2. Genre

Un second paramètre pris en compte est celui du genre identitaire des répondants. En effet, la sensibilité aux questions de genre peut varier selon celui-ci. De plus, Mary Ann Sieghart a démontré dans son ouvrage *The Authority Gap*²⁵ que les hommes avaient tendance à lire principalement des auteurs masculins tandis que les femmes liraient autant d'auteurs que d'autrices. Notons que le faible nombre de répondants masculins ne permet pas des statistiques optimales.

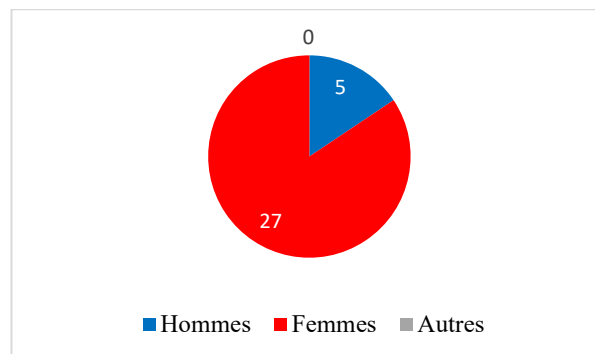
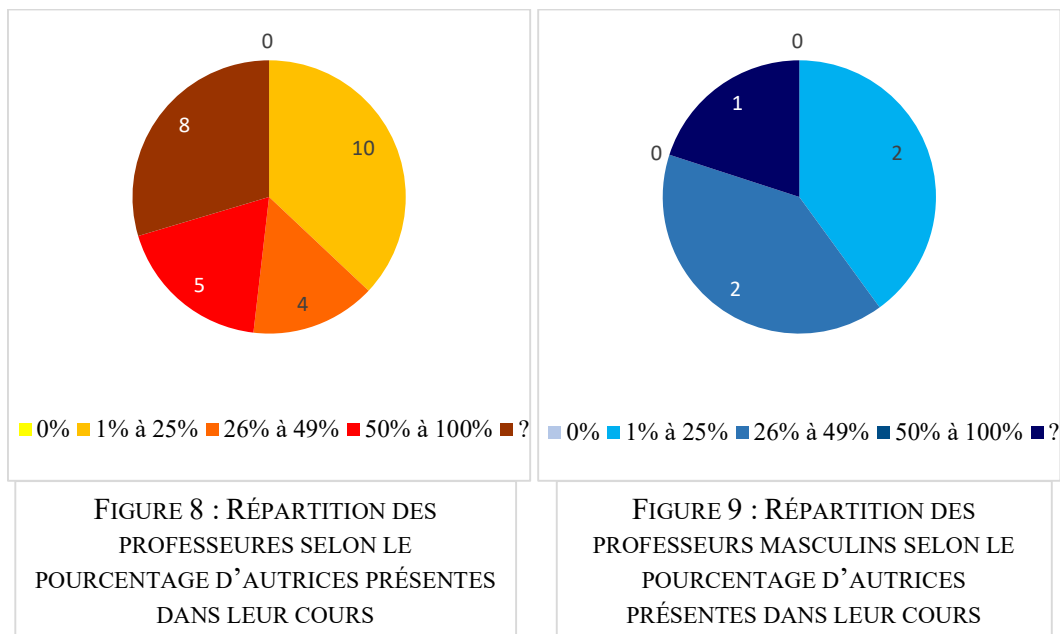


FIGURE 7 : RÉPARTITION DES RÉPONDANTS SELON LEUR GENRE

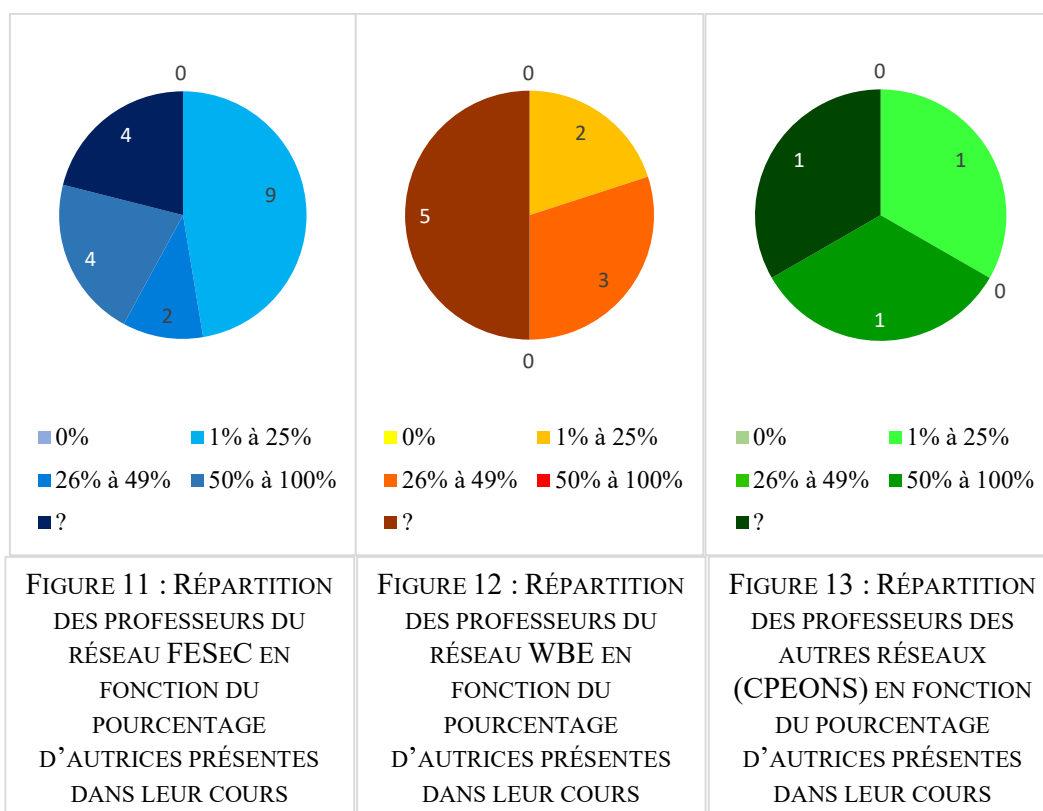
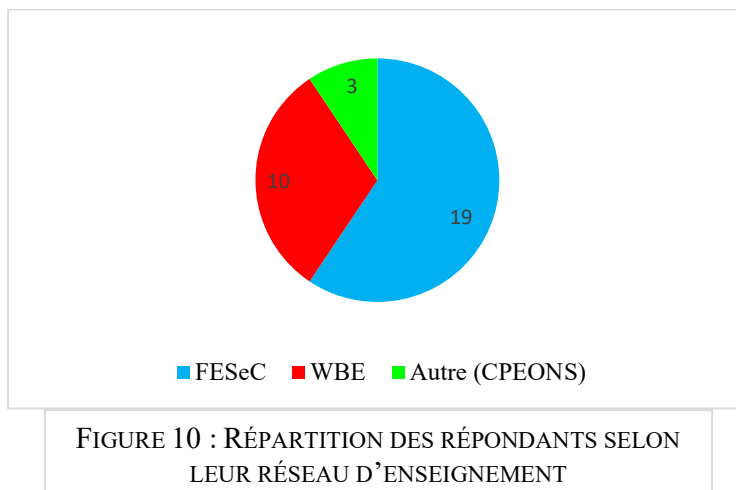
²⁵ SIEGHART Mary Ann, *The Authority Gap*, 2022.



D'après les données récoltées, il semblerait que le genre des professeurs n'a qu'un impact limité sur le contenu du corpus. Il apparaît même que davantage de femmes (30%) que d'hommes (20%) ne peuvent estimer le pourcentage d'autrices dans leur cours. 40% des répondants, quel que soit leur genre, abordent au maximum un quart de femmes de lettres. Les 40% restants des professeurs masculins n'atteignent pas 50% d'autrices au sein de leur corpus. À l'inverse, seulement 15% des professeures étudient plus d'un quart d'autrices sans atteindre la parité. Finalement, le point de divergence majeur entre les deux concerne les professeurs travaillant au moins 50% d'autrices dans leur cours : aucun enseignant masculin n'y arrive, tandis que 20% des enseignantes les atteignent. Nous pouvons donc constater une fois de plus que les hommes sont moins attentifs que les femmes à assurer l'égalité des genres, y compris dans l'enseignement.

2.3.3. Réseaux d'enseignement

Un troisième paramètre permet également d'analyser certaines données : l'appartenance au réseau. Nous avons précédemment mis en évidence que les programmes du réseau officiel accordent une attention particulière au vocabulaire du genre sexuel. Il faut donc vérifier si cette écriture plus égalitaire impacte les pratiques des professeurs.



Les données montrent un déséquilibre évident entre les pratiques des enseignants selon leur réseau. Ce déséquilibre ne reflète cependant pas les observations relevées dans l'analyse des programmes.

Les professeurs de WBE apparaissent finalement comme les moins attentifs à l'équilibre des genres puisqu'aucun d'entre eux n'atteint les 50% d'autrices. De plus, la moitié d'entre eux ne peuvent estimer le pourcentage de femmes de lettres dans leur corpus. Néanmoins, 30% de ces professeurs étudient plus d'un quart de textes d'autrices. Sans être égalitaires, ces enseignants n'écarteront pas tout à fait les femmes du contenu de leurs cours.

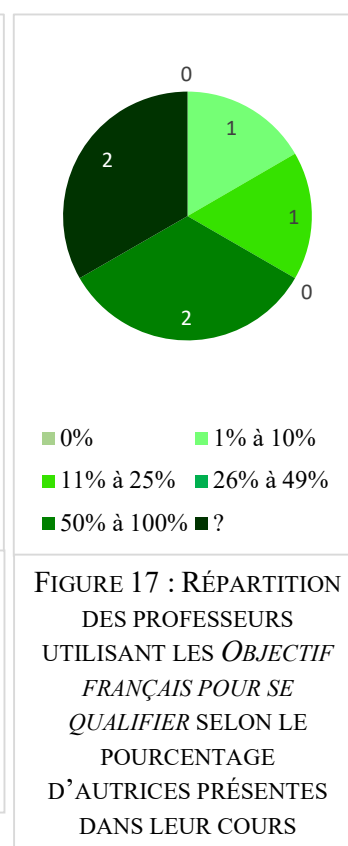
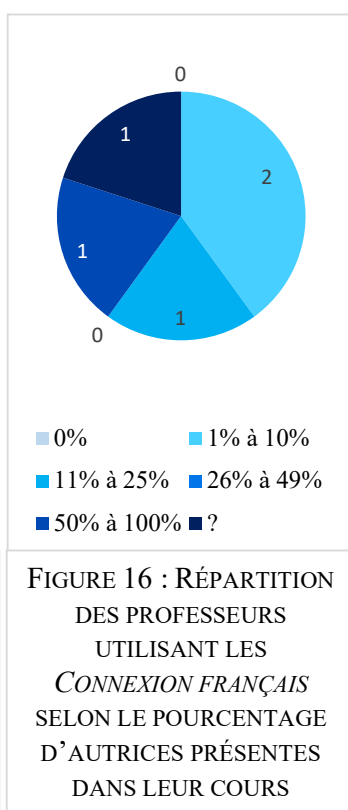
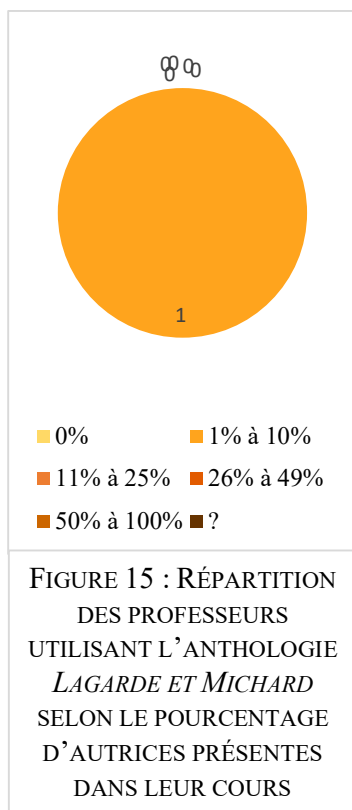
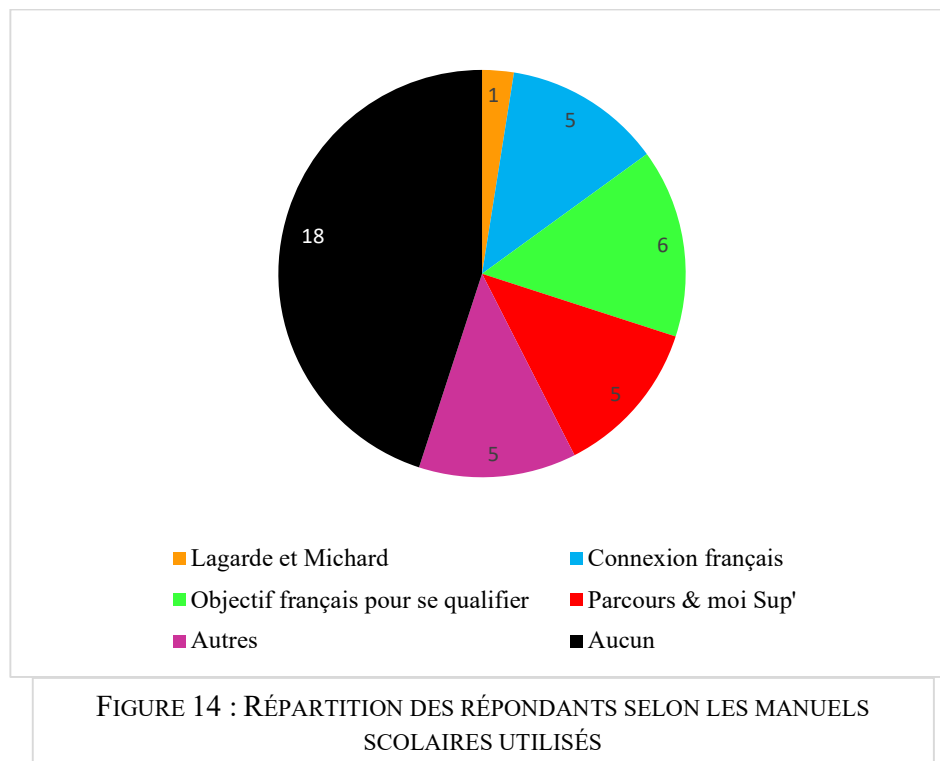
Concernant les enseignants de la FESeC, la plupart d'entre eux peuvent estimer le pourcentage de textes féminins au sein de leur corpus. Malgré tout, la moitié d'entre eux en étudient moins d'un quart. 20% de ces professeurs abordent heureusement au minimum 50% d'autrices. Les 10% restants travaillent plus d'un quart de textes écrits par des femmes, sans atteindre la moitié.

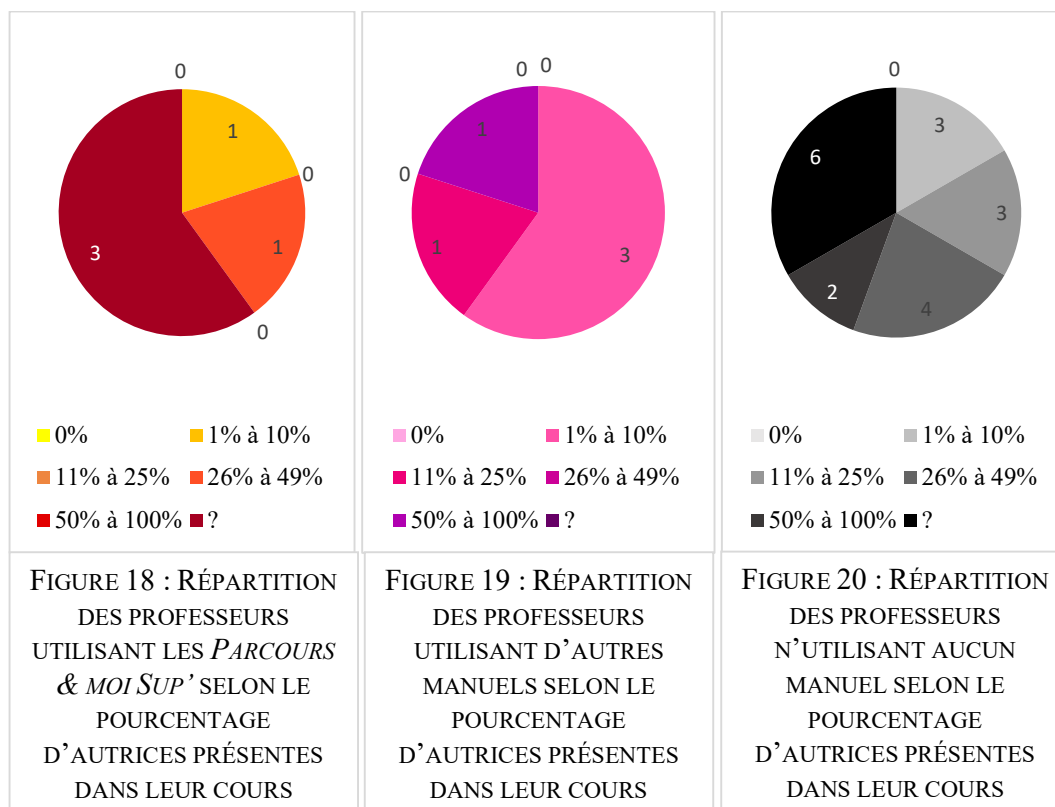
Quant aux trois enseignants du CPEONS, ils se répartissent équitablement. L'un ne sait pas estimer le pourcentage, l'autre aborde moins d'un quart d'autrices et le dernier en étudie 50%.

Finalement, les résultats diffèrent fortement selon les réseaux, mais cela ne semble pas être lié au programme.

2.3.4. Manuels utilisés

Le dernier paramètre indicatif est celui des manuels utilisés par les professeurs. Tous les professeurs n'en utilisent pas, mais il est important d'examiner l'impact des contenus proposés sur les matériaux réellement mobilisés en classe. Notons qu'un même professeur peut apparaître dans plusieurs catégories s'il utilise plusieurs manuels scolaires.





Si les résultats indiquent des corpus très différents selon l'usage d'un manuel scolaire ou d'un autre, cela ne reflète pas forcément le pourcentage d'autrices des différents manuels scolaires. En observant les résultats des professeurs travaillant avec d'autres manuels ou sans manuels, on voit que leur pourcentage d'autrices varie sans raison apparente.

On constate que le professeur utilisant la collection *Lagarde et Michard* maintient un faible pourcentage d'autrices : 4,7% d'autrices présentes dans la collection pour 10% d'autrices dans le cours de ce professeur. Le professeur ajoute donc des contenus écrits par des femmes à cette collection. L'anthologie scolaire classique *Lagarde et Michard* impacte donc négativement la représentation des autrices dans son cours. Cependant le professeur mentionne qu'il utilise des guides officiels de féminisation. Il est donc malgré tout étonnant de ne pas trouver davantage d'autrices dans son corpus. Remarquons cependant que ce professeur connaît le pourcentage d'autrices de son corpus, ce qui implique une conscience de ce manque d'équilibre. Le professeur est cependant favorable à une évolution de son corpus vers l'égalité.

Concernant les manuels plus récents, tous trois intègrent entre 20% et 25% d'autrices dans leurs contenus. Cependant les répondants ne semblent pas être influencés par ce pourcentage. En dehors des répondants ne connaissant pas la proportion d'autrices au sein de leur cours, les professeurs utilisant des manuels récents se situent aléatoirement au-dessus, dans la même tranche ou en-dessous du pourcentage de femmes de lettres présentes dans les manuels qu'ils utilisent. Si l'augmentation de la proportion d'autrices par rapport au manuel utilisé est une information positive, la diminution de cette même proportion chez certains professeurs est alarmante : non seulement les manuels ne pratiquent pas l'égalité des genres, mais les professeurs consolideraient ce déséquilibre.

Finalement, l'utilisation ou non de manuels scolaires et l'emploi d'un manuel plutôt qu'un autre n'ont pas de réel impact sur la présence d'autrices dans le cours des professeurs.

2.3.5. Volonté d'intégrer des autrices

En dehors de ces paramètres, plusieurs constats peuvent également être tirés des réponses des professeurs.

À la question « Cela vous semble-t-il important d'intégrer des autrices et des textes d'autrices dans votre cours ? », seuls 5 professeurs ont répondu négativement, un homme et quatre femmes situés entre 40 et 59 ans ; ils étudient néanmoins tous plusieurs autrices, mais ne connaissent pas le pourcentage de textes d'autrices dans leur corpus. Plus étonnant, si 27 professeurs répondent favorablement à la question, le genre n'est un critère de sélection des matériaux que pour 14 d'entre eux, parfois uniquement dans la composition de leur liste de lectures au choix. Ainsi, 18 professeurs trouvent important d'étudier des autrices en classe, mais ne vérifient pas qu'ils le font réellement. Quatre professeurs favorables à l'intégration d'autrices ne peuvent pas estimer le pourcentage de textes d'autrices dans leur corpus. Parmi ceux qui le peuvent, seuls 5 professeurs atteignent au minimum 50% de textes d'autrices dans leur corpus, hors listes de lectures au choix ; il s'agit uniquement de femmes âgées de 25 à 41 ans. Plus alarmant, 15 des 27 professeurs favorables à la présence d'autrices dans leur corpus n'estiment pas nécessaire de modifier leur corpus pourtant inégal dans le genre des auteurs.



FIGURE 21 : RÉPARTITION DES RÉPONDANTS EN FONCTION DE LEUR ESTIMATION DE LA NÉCESSITÉ D'INTÉGRER DES AUTRICES

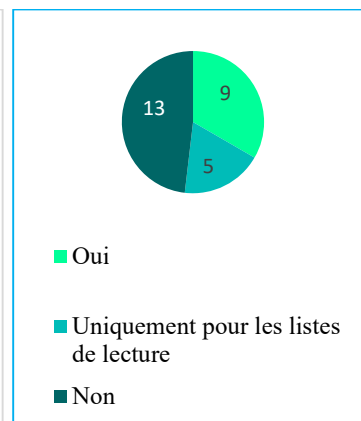


FIGURE 22 : RÉPARTITION DES PROFESSEURS ESTIMANT NÉCESSAIRE D'INTÉGRER DES AUTRICES EN FONCTION DE LEUR UTILISATION DU CRITÈRE DU GENRE DE L'AUTEUR

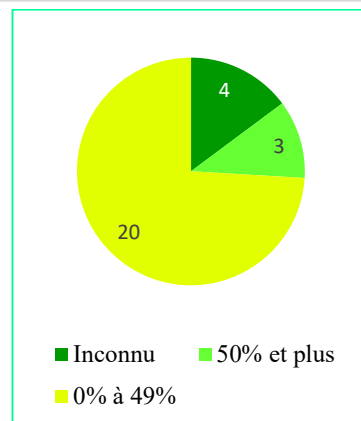


FIGURE 23 : RÉPARTITION DES PROFESSEURS UTILISANT LE CRITÈRE DU GENRE DE L'AUTEUR EN FONCTION DU POURCENTAGE D'AUTRICES PRÉSENTES DANS LEUR COURS

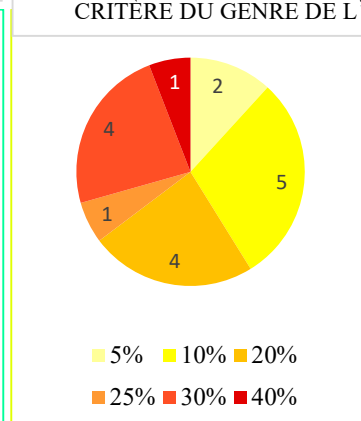


FIGURE 24 : PRÉCISION DU POURCENTAGE (SITUÉ ENTRE 0% ET 49%) D'AUTRICES PRÉSENTES DANS LE COURS DES PROFESSEURS UTILISANT LE CRITÈRE DU GENRE DE L'AUTEUR

Concernant la question de la séquence spécifique, 8 professeurs consacrent une séquence aux femmes ou à la question de l'égalité des genres. Notons que pour 5 d'entre eux, l'absence d'une telle séquence fait considérablement diminuer le pourcentage de textes d'autrices dans leur corpus de l'année. Plus interpellant, l'une des professeurs utilise 50% de textes d'auteurs masculins pour parler des femmes qu'elle met en évidence dans la séquence.

Un autre élément marquant concernant la volonté des professeurs d'intégrer des autrices dans leur cours est la récurrence du mot « essayer » dans les différents

questionnaires : il apparaît à sept reprises. On y ajoute le mot « tentative » qui est utilisé une fois, ainsi que l'expression « dans l'optique de » présente une fois également. Un unique « j'aimerais » clôt ce palmarès de bonne volonté. Nous constatons donc que la volonté est davantage privilégiée que le résultat pour environ un tiers des répondants. Ce constat interroge d'autant plus sur la nécessité d'imposer des taux précis plutôt que de demander de « cherch[er] un équilibre »²⁶. Les résultats précédemment analysés démontrent qu'il ne suffit pas de considérer comme important d'intégrer des autrices ou d'utiliser occasionnellement le genre comme critère pour le choix des textes pour avoir une représentation appropriée des autrices dans un corpus.

Il nous a paru important de mettre en évidence les obstacles à l'intégration d'autrices identifiés par les professeurs. Le travail collaboratif avec les collègues et les traditions de l'établissement sont les deux premiers obstacles cités par les répondants. Cela semble étonnant lorsque l'on constate que 84% des professeurs pensent qu'il est important d'intégrer des autrices. Il est néanmoins possible que les enseignants s'autocensurent en vertu de la tradition. Un autre obstacle mentionné est la difficulté de trouver des autrices correspondant aux thèmes abordés et aux objectifs fixés. Enfin, la valorisation des compétences au détriment des contenus théoriques est pointée comme un obstacle, ce qui rejoint le constat établi lors de l'analyse des référentiels.

2.3.6. Autrices travaillées

Les professeurs répondants ont cité les autrices qu'ils utilisent dans leur cours ou leur liste de lectures. Bien que leur énumération ne soit peut-être pas exhaustive, elle reste intéressante, puisqu'elle indique sur quelles autrices ils mettent davantage l'accent. Parmi les 76 autrices francophones proposées, il semble intéressant de connaître les plus exploitées (en gras) ; on considèrera comme telles les autrices étudiées par au moins trois professeurs différents, soit 10% des répondants. Nous obtiendrons ainsi un canon féminin des pratiques scolaires qui pourra être comparé au canon littéraire et au canon scolaire des manuels.

²⁶ Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (2011). Progression des apprentissages au secondaire – Français, langue d'enseignement.

Autrice	Nombre de professeurs l'étudiant	Autrice	Nombre de professeurs l'étudiant
Barbara Abel	5	Agnès Ledig	1
Chimamanda Ngozi Adichie	1	Magali Le Huche	1
Pénélope Bagieu	1	Myriam Leroy	3
Lauren Bastide	2	Lisette Lombé	1
Clémentine Beauvais	5	Jessie Magana	1
Simone de Beauvoir	8	Nicole Malinconi	1
Eva Binamé	1	Mirion Malle	1
Madeleine Bourdouxhe	1	Victoria Mas	1
Marguerite Boutrolle	1	Catherine Meurisse	1
Marcia Burnier	1	Nadine Monfils	3
Claire Castillon	1	Layla Nabulsi	1
Émilie du Châtelet	1	Amélie Nothomb	4
Mona Chollet	1	Isabelle Pandazopoulos	1
Colette	2	Anne-Marie Philipe	1
Géraldine Collet	2	Christine de Pizan	3
Laetitia Colombani	3	Émilie Plateau	1
Marie Colot	1	Maria Pourchet	1
Cécile Coulon	1	Charlotte Pudlowski	1
Geneviève Damas	3	Sandrine Revel	1
Marceline Desbordes-Valmore	1	Yasmina Reza	1
Martine Delvaux	1	Théa Rojzman	1
Virginie Despentes	2	Antoinette Rychner	1
Adeline Dieudonné	4	George Sand	10
Françoise Dorin	1	Nathalie Sarraute	1
Marguerite Duras	6	Madeleine de Scudéry	2
Annie Ernaux	3	Leïla Slimani	1
Carole Fives	1	Vanessa Springora	1
Marie de France	2	Germaine de Staël	1
Alix Garin	1	Valentine Stergann	1
Anna Gavalda	1	Murielle Szac	1
Olympe de Gouges	2	Karine Tuil	1

Jacqueline Harpman	3	Émilie de Turckheim	1
Annelise Heurtier	2	Simone Veil	2
Eva Kavian	1	Delphine de Vigan	6
Louise Labé	3	Jo Witek	1
Madame de La Fayette	4	Sophie Wouters	1
Blandine Le Callet	1	Françoise Xenakis	1
Titiou Lecoq	1	Marguerite Yourcenar	1

TABLEAU 7 : AUTRICES PRÉSENTES DANS LE COURS DES RÉPONDANTS

Finalement, George Sand, nom de plume à consonance masculine de Aurore Dupin, remporte le titre d'autrice la plus étudiée par nos répondants.

Étonnamment, l'un des professeurs insère dans sa liste d'autrices Yasmina Khadra, qui est en réalité un auteur masculin sous pseudonyme féminin. Cette erreur pourrait indiquer un manque d'approfondissement ou un désintérêt envers son corpus d'autrices.

2.3.7. Résumé

Pour conclure cette étude rassemblant des données déclaratives, il nous a semblé important de relever quelques points d'attention plus globaux. D'abord, 30% des répondants ne peuvent estimer le pourcentage de textes écrits par des femmes dans leur corpus, ce qui traduit une absence de questionnement sur l'équilibre des genres au sein de leur cours. Ensuite 40% des professeurs abordent moins d'un quart d'autrices. Finalement, seulement 15% des enseignants atteignent les 50% de femmes de lettres dans leurs contenus. Ces pourcentages pourraient sembler équitables compte tenu du nombre d'autrices présentes dans l'histoire littéraire en comparaison du nombre d'auteurs, mais les professeurs abordent également des autrices plus récentes à une époque où l'équilibre est présent dans le monde littéraire.

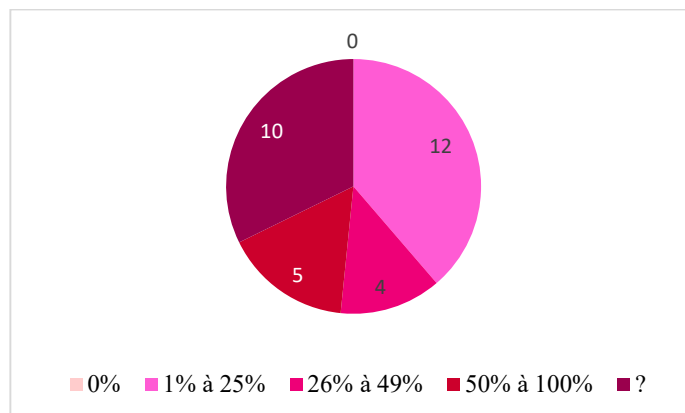


FIGURE 25 : RÉPARTITION DES RÉPONDANTS SELON LE POURCENTAGE D'AUTRICES PRÉSENTES DANS LEUR CORPUS

Différents facteurs influencent la présence d'autrices dans les corpus de l'année (particulièrement le genre des répondants et leur opinion sur la nécessité ou non de prendre en compte le critère du genre de l'auteur lors de la réalisation du corpus). Cependant aucun de ces paramètres ne permet actuellement d'atteindre au moins une moitié de professeurs ayant respecté la parité dans leur corpus de textes.

2.4. Synthèse

Nous remarquons que le prescrit belge est en retard en matière d'égalité. Le Québec et l'Espagne demandent déjà à leurs enseignants d'étudier à la fois des auteurs masculins et des autrices, tandis que les listes d'auteurs en France et à Madrid (bien que cette dernière soit loin d'être égalitaire) comprennent des autrices. La Belgique quant à elle ne formule aucun souhait d'équilibre entre les hommes et les femmes de lettres travaillés au cours de français ; plus interpellant, aucune autrice n'apparaît dans la liste d'auteurs implicitement prescrits.

Nous pouvons affirmer que les manuels subissent une évolution positive avec le temps, puisque les manuels actuels abordent davantage de femmes de lettres que les traditionnels *Lagarde et Michard*. Néanmoins, ni les *Connexion français*, ni les *Objectif français pour se qualifier*, ni les *Parcours et moi Sup'* fondés sur le prescrit en vigueur n'atteignent les 30% d'autrices dans leur corpus. Cette proportion pourrait être justifiée par le faible nombre de femmes de lettres « classiques » présentes au fil de l'histoire de

la littérature, mais cette hypothèse est démentie par la proportion importante d'autrices contemporaines à une époque où elles sont aussi nombreuses que leurs homologues masculins. Alors, proportionnellement au nombre de femmes présentes dans la littérature au fil des époques, les manuels scolaires ne sont peut-être pas de si bons exemples de progression vers un corpus plus équilibré en matière de genre des auteurs, puisqu'ils écartent de nombreuses femmes de lettres classiques sans intégrer suffisamment d'autrices contemporaines.

Notre enquête a permis de mettre en évidence la diversité des pratiques scolaires des enseignants. Seuls leur genre identitaire (les femmes sont plus égalitaires) et leur création du corpus selon le genre des auteurs (les professeurs qui utilisent ce critère sont plus égalitaires) influencent favorablement la proportion d'autrices présentes dans leur cours. Notons que seuls 16% des professeurs travaillent avec un corpus de cours paritaire concernant le genre des auteurs.

Finalement, l'analyse de ces trois paramètres (obligations légales, propositions et pratiques réelles) a permis de mettre en évidence le canon scolaire actuel. Il est composé des autrices que les institutions, les manuels et les professeurs jugent les plus importantes à aborder avec leurs élèves ou les plus faciles à intégrer à leur cours.

Prescrit scolaire (Bac français 2023)	Manuels scolaires récents	Professeurs ayant répondu à notre enquête
Colette	Simone de Beauvoir	Barbara Abel
Hélène Dorion	Sarah Cohen-Scali	Clémentine Beauvais
Olympe de Gouges	Colette	Simone de Beauvoir
Maylis de Kerangal	Marceline Desbordes-Valmore	Laetitia Colombani
Madame de La Fayette	Régine Detambel	Geneviève Damas
Nathalie Sarraute	Adeline Dieudonné	Adeline Dieudonné
Shan Sa	Sylvie Dodeller	Marguerite Duras
Marguerite Yourcenar	Olympe de Gouges	Annie Ernaux
	Louise Labé	Jacqueline Harpman
	Myriam Leroy	Louise Labé
	Amélie Nothomb	Madame de La Fayette
	George Sand	Myriam Leroy
	Leïla Slimani	Nadine Monfils
	Simone Veil	Amélie Nothomb
	Delphine de Vigan	Christine de Pizan
		George Sand
		Delphine de Vigan

TABLEAU 8 : CANON SCOLAIRE FÉMININ

Chapitre 3 : Constats et hypothèses

Après avoir établi les faits concernant le canon littéraire et le canon scolaire, nous allons établir quelques constats et formuler des hypothèses permettant d'expliquer ceux-ci.

3.1. La lente progression du canon littéraire

Le nombre de femmes de lettres présentes dans le canon littéraire établi précédemment est sans aucun doute faible. Qu'il s'agisse de la Pléiade, de l'Académie française ou des prix littéraires, les autrices disparaissent au profit de leurs collègues masculins. Ce qui ne semble finalement étonner personne. Christine Détrez formule explicitement que « la littérature se conjugue (trop) souvent au masculin²⁷ ». En constatant le peu d'autrices présentes dans son cours, une répondante à l'enquête justifie ce rapport inégalitaire comme « reflét[ant] l'histoire littéraire [écrite] par des hommes, pour des hommes et avec des hommes ».

Il est pourtant indéniable que le nombre de femmes de lettres remarquables est considérablement plus élevé que celui obtenu dans cette analyse du canon littéraire. « La question n'est donc plus de savoir pourquoi les femmes n'écrivent pas [...], mais bien pourquoi leur travail reste encore et toujours grandement ignoré²⁸. » Cette réflexion soulevée par Stéphanie Janin pour le cas spécifique des autrices de théâtre concerne en réalité tous les genres littéraires. Plusieurs hypothèses ont été émises, elles sont cependant fondées sur le contexte passé qui influence encore le canon littéraire actuel.

La première hypothèse avancée est le cantonnement au rôle de femme au foyer. « Quand les femmes sont citées, c'est en lien avec les « grands hommes » dont elles ont été les mères, maîtresses ou épouses, qui est mis en exergue²⁹. » assure Christine Détrez. Laura Delaye et Violaine Gréant rejoignent cette analyse : « Mères, épouses, maîtresses, amantes, muses, premières dames, nombreuses sont celles qui ont été tenues à l'écart des

²⁷ DELAYE, L. et GRÉANT, V. (2023). La littérature belge au service des femmes oubliées. *Le carnet et les instants*, 215, p. 24.

²⁸ JANIN, S. (2003). Comment récrire une histoire littéraire mixte ? L'exemple du théâtre des suffragettes. *Nouvelles Questions Féministes*, 22, p. 44.

²⁹ DÉTREZ, C. (2016). La place des femmes en littérature: Le canon et la réputation. *Idées économiques et sociales*, 186, p. 25.

projecteurs, réduites au mieux à un rôle de soutien auprès d'un homme illustre³⁰. » Martine Reid également démontre « le cloisonnement des femmes dans la sphère privée³¹ ». Bien que ce constat nous semble fondé, les autrices recensées dans notre canon littéraire ont été publiées, élues ou primées en raison de leur propre travail. Cette hypothèse ne semble donc pas pouvoir justifier le manque d'autrices dans notre canon littéraire.

Une seconde hypothèse exprimée est la rupture sociale suscitée par une femme prenant la plume. En 1908, Paul Flat disait ainsi « La femme littéraire est un *monstre*, au sens latin du mot. Elle est un monstre, parce qu'elle est antinaturelle. Elle est antinaturelle car elle est antisociale³². » Suivant cette affirmation, ce serait « tout l'ordre social qui se trouve[rait] menacé si les femmes se targu[aient] d'écrire³³ ». La société aurait donc eu peur de voir des femmes revendiquer leur émancipation à travers les mots. Cette supposition semble pertinente dans la société patriarcale d'il y a un siècle. Elle induit cependant un postulat problématique : le monde des lettres aurait consciemment et volontairement évincé les femmes afin de les maintenir à la place définie par la société. C'est ce qu'exprime Stéphanie Janin :

Comment la critique moderne³⁴ a-t-elle pu ignorer pendant près d'un siècle la quasi-totalité des productions de plus de quatre cents autrices ayant écrit ? [...] on est en droit de se demander si leur absence des ouvrages [...] ne relèverait pas d'une sélection délibérée plutôt que d'une simple inattention de la part des critiques littéraires³⁵.

Une troisième hypothèse formulée est la dévalorisation de leurs œuvres. Martine Reid démontre que « l'histoire littéraire a donc volontiers majoré la part des femmes dans la rubrique des romans, elle a peu à peu minoré la participation des femmes à la littérature³⁶ ». Bien que cette opposition manichéenne du passée entre la bonne littérature

³⁰ DELAYE, L. et GRÉANT, V. (2023). La littérature belge au service des femmes oubliées. *Le carnet et les instants*, 215, p. 8.

³¹ NESCI, C. (2010). Martine Reid, « Des Femmes en littérature ». *Clio. Histoires, femmes et sociétés*, 36, §5.

³² Flat, P. (1908). *Nos Femmes de lettres*. Perrin, p. 218.

³³ DÉTREZ, C. (2016). La place des femmes en littérature: Le canon et la réputation. *Idées économiques et sociales*, 186, p. 27.

³⁴ Sous-entendu « des trois premiers quarts du XX^e siècle ».

³⁵ JANIN, S. (2003). Comment récrire une histoire littéraire mixte ? L'exemple du théâtre des suffragettes. *Nouvelles Questions Féministes*, 22, p. 44-45.

³⁶ NESCI, C. (2010). Martine Reid, « Des Femmes en littérature ». *Clio. Histoires, femmes et sociétés*, 36, §6.

et le mauvais roman soit discutable, cette réflexion semble affreusement pertinente au vu des autrices recensées dans notre canon littéraire, la plupart étant des romancières. Christine Détrez rejoint cette analyse et va plus loin, dénonçant une dévalorisation de leur œuvre par le besoin financier plutôt que le génie créatif :

Par ailleurs, qu'elles n'écrivent pas n'importe quoi : [...] elles peuvent écrire des correspondances, des journaux intimes, des livres pour la jeunesse, des romans d'édification, mais ne peuvent prétendre aux genres « nobles » : la poésie et la philosophie. [...] qu'elles reproduisent ou imitent, mais surtout, qu'elles n'inventent pas. Elles peuvent, à la limite, considérer l'écriture comme un gagne-pain, un métier, mais qu'elles ne cherchent pas à revendiquer une certaine reconnaissance ou du talent³⁷.

Aucune de ces hypothèses ne semble suffire à elle seule pour expliquer le manque d'autrices dans le canon littéraire. Ensemble, elles forment cependant un tableau consternant de la place laissée aux autrices durant les siècles précédents.

Heureusement, une évolution est perceptible au fil du temps. L'Académie française intègre petit-à-petit des femmes parmi leurs immortels et les prix littéraires récompensent de plus en plus d'autrices. Si l'équité est loin d'être atteinte, une progression est cependant visible. Nous pouvons espérer un canon littéraire réellement équitable d'ici quelques années concernant la Pléiade et les prix littéraires ; cependant, au rythme pris par l'Académie française, il lui faudra approximativement 200 ans avant d'être égalitaire. L'histoire littéraire masculine reste néanmoins bien présente dans l'inconscient collectif et les efforts ne doivent pas être relâchés. Dans cet objectif, « les études féministes et les études de genre se sont mises, à partir des années 90, à produire leurs propres anthologies, form[ant] une sorte de canon alternatif³⁸ », notre canon littéraire féminin en étant un exemple. C'est en s'inspirant de ces canons que l'on peut réhabiliter les autrices oubliées par l'histoire littéraire et obtenir des anthologies plus équitables.

³⁷ DÉTREZ, C. (2016). La place des femmes en littérature: Le canon et la réputation. *Idées économiques et sociales*, 186, p. 27.

³⁸ JANIN, S. (2003). Comment récrire une histoire littéraire mixte ? L'exemple du théâtre des suffragettes. *Nouvelles Questions Féministes*, 22, p. 51.

3.2. La stagnation du canon scolaire

3.2.1. Prescrits scolaires

La place octroyée aux femmes de lettres dans les instructions officielles est assez préoccupante. On observe en effet que ni les référentiels ni les programmes de la Belgique francophone ne mentionnent d'autrices, tandis que des auteurs masculins sont implicitement cités à travers la formulation de différents thèmes littéraires. Plus interpellant, la disparition totale des femmes de lettres dans le prescrit actuel est une régression de l'espace donné aux femmes, puisque le prescrit de 1999 proposait quant à lui deux autrices parmi ses suggestions d'auteurs à étudier. En étudiant les prescrits extérieurs à la Belgique, on constate que la France maintient un maximum de 25% d'autrices dans ses listes d'auteurs. Les lectures au Québec doivent quant à elles être choisies de manière à équilibrer les auteurs masculins et les autrices. En dehors de la francophonie, l'Espagne demande une représentation des auteurs masculins et des autrices dans le cours de langue première, sans pour autant imposer de quota ; la communauté de Madrid respecte donc le minimum prescrit en imposant une unique femme de lettres dans sa liste d'auteurs à étudier. Si le souhait d'équité des genres des auteurs dans le corpus de langue première est faiblement exprimé dans les autres prescrits, ces derniers marquent néanmoins leur intention progressiste. Concernant le prescrit francophone en Belgique, aucune disposition n'a été exprimée à propos de l'égalité des genres. Aucune formulation ne demande aux professeurs d'étudier des autrices et dans la liste implicite fournie pour la filière de transition, seuls des auteurs masculins sont évoqués.

Lorsque l'on connaît l'importance du prescrit pour les professeurs³⁹, on pourrait s'attendre à ce que ces textes soient rédigés avec une attention particulière aux questions d'égalité, ce qui n'est définitivement pas le cas. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce constat préoccupant dans nos instructions officielles.

³⁹ Parmi les 32 répondants à notre enquête, voici les statistiques de réponses à la question 6 « à quel point les référentiels et programmes influent-ils sur vos leçons ? (1 (je vois ce que je souhaite) à 5 (je vois uniquement la matière prescrite)) » : 3 professeurs estiment que le prescrit influe peu sur leur leçons (2 répondants notent cette influence à 1 sur 5 (minimum) et 1 répondant la note à 2 sur 5), 10 professeurs estiment que le prescrit influe moyennement sur leur leçons (ils notent cette influence à 3 sur 5) et 19 professeurs estiment que le prescrit influe fortement sur leur leçon (16 répondants notent cette influence à 4 sur 5 et 3 répondants la notent à 5 sur 5 (maximum)).

La première hypothèse à considérer est la diminution des contenus au profit des compétences. En effet, avec l'entrée en vigueur des unités d'acquis d'apprentissage, dites UAA, l'explication de ce système particulier d'apprentissage et d'évaluation par compétences occupe la quasi-totalité du document de prescription. D'ailleurs, « certain·e·s [enseignant·e·s de terrain] ont d'abord craint d'assister à un abandon de la littérature au profit de tâches purement pragmatiques dénuées de tout contenu culturel⁴⁰. » Si le prescrit incite régulièrement les professeurs à utiliser des contenus culturels pour travailler une UAA, les suggestions sont cependant réduites. On trouve effectivement de nombreuses traces de contenus littéraires proposés, à la fois dans les ressources spécifiques détaillées pour chaque UAA (genre littéraire spécifique ou caractéristiques à prendre en compte) et dans le tableau de contenus des prescrits pour la filière de transition. Malgré tout, seul un petit nombre d'auteurs sont implicitement prescrits (par exemple, le « roman rabelaisien »).

Une seconde hypothèse qui découle de la première est la disparition des autrices en raison de la diminution des contenus. En effet, cette logique est mathématique : s'il y avait moins d'autrices que d'auteurs masculins dans le passé et que l'on réduit drastiquement les auteurs à étudier, seuls quelques auteurs masculins de chaque période restent tandis que les autrices disparaissent. Cependant, les autrices suggérées dans le prescrit français sont majoritairement des autrices récentes, dans une période littéraire où la parité entre auteurs masculins et autrices est presque atteinte ; il est donc tout à fait possible d'approcher l'équilibre grâce aux nombreuses autrices contemporaines. Notons néanmoins que les autrices passées ayant réussi à s'illustrer dans le monde des lettres malgré le dénigrement de leur œuvre par la société patriarcale méritent autant leur place que les auteurs masculins catégorisés comme « incontournables de la littérature ». Néanmoins, comme le formule l'une des répondantes à notre enquête, « les programmes ont changé, les élèves aussi, mais je n'ai pas le sentiment que le corpus ait réellement changé. » : ce sont finalement toujours les mêmes auteurs, et surtout les mêmes auteurs masculins, qui sont enseignés.

De la première hypothèse découle également ce troisième postulat qui est l'oubli d'équilibre en raison du manque de transparence. En prescrivant de manière implicite les

⁴⁰ CROES, M., DELBRASSINE, D. et OUTERS, P. (2022). Littérature, culture et UAA : tentative de clarification. *Didactiques en pratique*, 8, p. 99.

auteurs plutôt qu'en établissant une liste, il devient difficile d'en tenir le compte et d'équilibrer les propositions. Ainsi, les rédacteurs auraient ajouté petit-à-petit les contenus qu'ils jugeaient indispensables au cours de français, en oubliant de considérer le tableau global formé par ces choix. Ce manque de recul aurait donc conduit à l'effacement involontaire des autrices au sein du prescrit. Si un oubli involontaire est possible, on peut au contraire s'interroger sur la volonté de dissimuler le manque d'autrices grâce à l'implicite. Dès lors que les réacteurs auraient pris conscience de leur prescription uniquement masculine, ils auraient pu dissimuler leurs choix sexistes à travers la formulation particulière des courants prescrits. De cette manière, ce n'est qu'en cherchant à vérifier l'égalité des genres que l'on pouvait s'apercevoir du sexisme de cette prescription des contenus. Bien entendu, nous ne pouvons vérifier les intentions des rédacteurs du prescrit et laisserons donc cette hypothèse en suspens.

Une quatrième et dernière hypothèse est la volonté de laisser une certaine liberté de choix aux professeurs. « Les enseignants souhaiteraient rester libres d'enseigner leur corpus personnel, or la prescription aliènerait leur liberté⁴¹. » Cette intention démocratique pourrait être saluée si aucun corpus n'était prescrit ou si les professeurs équilibraient d'eux-mêmes leur corpus. Cependant, une suggestion des contenus a été réalisée, impliquant non seulement des courants et genres littéraires, mais également des auteurs uniquement masculins ; dès lors, cette proposition ne lèse qu'un des genres identitaires parmi les auteurs : les femmes. De plus, notre enquête a prouvé que 32% des répondants ne savent pas quelle quantité d'autrices ils étudient ; pour 52% d'entre eux, les autrices travaillées dans leur cours représentent moins de la moitié de leur corpus et finalement, seuls 16% des répondants étudient 50% ou plus d'autrices. Ces résultats interpellants montrent que la liberté de corpus ne peut pas être revendiquée pour expliquer le manque d'autrices prescrites.

Toutes ces hypothèses permettent d'éclairer de différentes manières l'absence d'autrices dans notre prescrit.

Malheureusement, il est à retenir que notre prescrit actuel est encore moins équilibré en matière de genres identitaires des auteurs que le prescrit de 1999. Il faut donc trouver

⁴¹ DUFAY, J.-L. (2008). Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international, p. 21. In LUICHON, B., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. 9^{es} rencontres des chercheurs en didactiques de la littérature (Actes)* (p. 15-24). Presses universitaires de Rennes.

une solution pour mettre fin à cette régression et tendre vers un corpus plus égalitaire. Nous proposerons ultérieurement des modifications à apporter au prescrit (5.1. Dans le prescrit).

3.2.2. Manuels scolaires

Si la collection *Lagarde et Michard* est sans aucun doute plus sexiste que les manuels récents, ces derniers ne sont pas pour autant des exemples à suivre. En effet, aucun de ces manuels pourtant publiés ces dernières années n'atteint les 30% d'autrices. Sans compter que ce pourcentage représente les femmes citées au moins une fois et non celles dont l'étude est approfondie, la proportion des femmes de lettres étudiées de manière plus approfondie est nettement plus basse. Ce constat est d'autant plus préoccupant que 43,8% des professeurs ayant répondu à notre enquête fondent leur cours sur des manuels scolaires ; cela signifierait que presque la moitié des élèves étudient et intègrent la littérature à travers un corpus inégalitaire. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce manque d'égalité.

Notons que l'hypothèse du genre des rédacteurs des différents manuels a immédiatement été écartée. En effet, nous avons constaté que les manuels étaient rédigés par une majorité de femmes.

Cependant, la seconde hypothèse est que les choix réalisés par ces rédacteurs seraient discriminants vis-à-vis des autrices. Nous avons eu la possibilité de discuter avec l'une des rédactrices des manuels *Connexion français* qui a pu répondre à certaines de nos questions. Tout d'abord, elle a assuré que des féministes faisaient partie de l'équipe de rédaction et qu'il y avait une réelle volonté de visibiliser les autrices, ce qui n'est pas forcément convaincant lorsque l'on constate la proportion d'autrices. Pourtant, cette rédactrice de manuels a rapidement défendu la légitimité de la disparition des femmes de lettres des ouvrages scolaires. Elle a expliqué son refus d'intégrer des femmes simplement en raison de leur genre ; nous reviendrons ultérieurement sur la légitimité de cette intégration (4.1. Place des autrices). Elle s'est ensuite attardée sur le manque d'efficacité et le parasitage des séquences dans le cas d'ajouts d'autrices, allant jusqu'à dire qu'il était inconcevable d'esquiver certains auteurs masculins simplement pour laisser de la place aux autrices ; certes, cela reflète l'histoire littéraire patriarcale, mais sa perpétuation relève dans ce cas d'une décision arbitraire. Elle a ensuite justifié ces choix par la

difficulté de modifier les habitudes des professeurs ; pourtant, notre enquête a prouvé que 40,6% des répondants étaient favorables à un changement vers une meilleure égalité. Enfin, elle a défendu l'intégration d'autrices presque toutes contemporaines par la difficulté d'appréhender des autrices « classiques » ; bien que cette réflexion soit pertinente, elle s'applique également aux auteurs masculins « classiques » pourtant intégrés aux manuels.

La troisième hypothèse est que la valeur du travail des autrices soit effectivement inférieure à celle du travail des auteurs masculins. Cette réflexion peut paraître surprenante : les femmes qui ont été publiées sont peu nombreuses, celles qui sont parvenues à traverser les siècles jusqu'à aujourd'hui le sont encore moins, elles sont finalement passées au travers de tant de filtres qu'il est inconcevable que leur œuvre soit sans valeur. Alors pour expliquer cette dévalorisation, peut-être faut-il examiner les raisons pour lesquelles les œuvres de leurs collègues masculins sont tenues en si haute estime. Le lecteur qui découvre une œuvre l'approche avec son bagage personnel et en donne ainsi une interprétation unique, parfois éloignée de ce que l'auteur a souhaité transmettre. La valeur conférée au travail des auteurs tient donc à la façon dont le public l'envisage. Les œuvres des auteurs masculins sont donc valorisées davantage en raison du prisme de lecture à travers lequel ils sont analysés. Il suffirait donc de changer de prisme de lecture pour peut-être découvrir la valeur du travail des autrices.

Une quatrième hypothèse qui pourrait expliquer la seconde est la persistance d'une « pensée sexiste vivace⁴² ». En effet, on connaît l'influence que la tradition peut avoir sur l'inconscient. Lorsque, génération après génération, les élèves étudient davantage d'auteurs masculins que d'autrices et qu'on les leur présente comme des génies, tandis que les femmes sont traitées en surface telles des auteurs de second rang, cette vision de la littérature est intégrée dans l'inconscient collectif. Or, l'inconscient affecte considérablement notre manière de nous comporter au quotidien ; un moyen de le contrer est de prendre conscience des raisons pour lesquelles on agit automatiquement. Mais lorsque cet inconscient est collectif, que les individus se comportent suivant le même schéma, il est d'autant plus ardu de prendre conscience de ses travers. La transmission patriarcale persistante est probablement due en partie à cet inconscient collectif. Le travail

⁴² LECOQ, T. (2021). *Les grandes oubliées. Pourquoi l'Histoire a effacé les femmes*. L'Iconoclaste, p. 301.

de revisibilisation des femmes de lettres opéré par les féministes est donc d'autant plus important qu'il permet de déconstruire et remettre en question les schémas sexistes profondément intégrés.

Enfin, une cinquième et dernière hypothèse relève de la multiplication des supports : plus ils seraient variés, plus il serait difficile pour les rédacteurs de manuels et les enseignants utilisant ceux-ci de conserver une vue d'ensemble et d'assurer l'équilibre des genres des auteurs. Les progrès en matière de pédagogie ayant démontré l'importance d'utiliser des supports variés pour maintenir l'attention et permettre une meilleure compréhension, les professeurs et les rédacteurs de manuels s'appliquent désormais à réaliser des séquences avec des supports très divers. Le premier obstacle à la vue d'ensemble de cette diversité de supports est la multiplication de types ; il faut recenser toutes les images, les chansons, les films, les podcasts, les vidéos et bien sûr les textes, puis les trier et indiquer leurs auteurs ; tout cela prend du temps et est fastidieux. Le second obstacle est l'origine de ceux-ci ; l'auteur peut être inconnu, anonyme, sous pseudonyme, multiple, etc. Dès lors, bien que notre recherche ne se soit occupée de la parité des auteurs qu'au sein des œuvres littéraires, peut-être que seuls les supports dont l'auteur est identifiable devraient être mobilisés en cours ?

Finalement, nous constatons que le poids de la tradition influe encore considérablement sur le choix des textes du corpus du cours de français.

3.2.3. Pratiques scolaires déclarées

Grâce à notre enquête, nous avons constaté que de nombreux répondants (30%) ne connaissent pas le pourcentage approximatif d'autrices présentes dans leur cours, ce qui signifie qu'ils ne se sont pas posé la question de l'égalité des genres des auteurs dans leur corpus de cours. Plus interpellant, seulement 15% des répondants ont intégré 50% de femmes à leur cours. Notons que peu de professeurs abordent des femmes de lettres « classiques », préférant ajouter des autrices plus contemporaines. Finalement, de nombreux enseignants ont la volonté d'équilibrer leur corpus, mais peu d'entre eux obtiennent des résultats tangibles. S'agissant de pratiques individuelles très différentes les unes des autres, il est impossible de poser des hypothèses générales. Nous avons cependant pu constater que les professeures sont plus enclines à trouver la parité dans leur corpus que leurs homologues masculins et que les enseignants utilisant le genre des

auteurs comme critère de sélection de leurs contenus de cours auraient tendance à trouver un meilleur équilibre. Nous remarquons également un attachement inédit de la part des professeurs à l'intégration d'autrices belges à leur corpus.

3.3. Synthèse

Alors que l'on pourrait s'attendre à l'inverse, on observe que le canon littéraire progresse plus rapidement que le canon scolaire vers l'égalité de genre, bien que l'on en reste encore assez éloigné. On ne peut qu'espérer voir cette balance entre auteurs masculins et autrices s'équilibrer. Les influences de chacune des institutions sur les autres (prix littéraires, Académie française et Pléiade) sont d'ailleurs évidentes désormais.

En examinant le canon littéraire, on peut voir que les prix littéraires s'influencent entre eux : une autrice qui a fait l'objet d'une distinction sera probablement davantage examinée au moment de choisir les nouveaux lauréats de chaque prix. Ces distinctions récompensant des autrices ont également influencé l'intégration de certaines femmes de lettres à l'Académie française et dans la collection de la Pléiade, comme s'il s'agissait de grades à grimper un à un.

Concernant le canon scolaire, on observe que les prescrits (belges et extérieurs) influencent les manuels et les pratiques des professeurs ; par exemple, Olympe de Gouges et Colette apparaissent dans le prescrit français et dans plusieurs manuels scolaires ainsi que dans les pratiques des professeurs. Les manuels quant à eux influencent bien entendu les pratiques des professeurs, mais l'inverse est vrai également, notamment en raison du projet commercial inhérent à ces publications qui doivent satisfaire les acheteurs.

Le parallélisme entre le canon littéraire et le canon scolaire est également marquant. On constate en effet que beaucoup de femmes de lettres apparaissant dans le canon littéraire reviennent aussi dans les manuels et les pratiques des professeurs. Souvent, les autrices publiées dans la collection de la Pléiade et élues à l'Académie française sont intégrées aux contenus du cours. Les lauréates de prix littéraires quant à elles sont considérées comme plus facilement abordables et sont donc proposées comme lecture autonome ou travaillées au sein du cours dans le cadre de tâches plus complexes.

Toutes ces influences entre les différentes institutions montrent que l'égalité des auteurs doit continuer d'être surveillée et encouragée : la Pléiade peut publier davantage

d'autrices et les mettre en valeur pour leurs œuvres, l'Académie française pourrait indéniablement compter beaucoup plus de femmes sur ses sièges, les prix littéraires sont censés juger les œuvres indépendamment du genre de leur auteur afin de ne pas biaiser la lecture, le prescrit ne peut se contenter de quelques auteurs masculins implicitement mentionnés et d'un désintérêt global pour les contenus, les manuels devraient prendre conscience que l'intégration d'autrices est pertinente dans le cadre de séquences sur la littérature et enfin, les professeurs pourraient vérifier l'équilibre des ressources qu'ils choisissent pour illustrer leur cours. Les trois derniers points seront abordés ultérieurement à travers plusieurs propositions permettant de parvenir à une meilleure représentation des autrices (chapitre 5 : Propositions d'intégration d'autrices).

En plus de la mise en lumière des influences entre institutions, l'étude des canons littéraire et scolaire a permis l'élaboration d'un tableau (tableau 9) croisant les autrices majeures de chaque canon pour obtenir une liste de femmes de lettres réellement incontournables dans la littérature francophone et qui devraient donc figurer dans le corpus des cours de français (chapitre 5 : Propositions d'intégration d'autrices). Notons que plusieurs de ces autrices ne sont pas (ou pas encore) des classiques de la littérature, mais que leur étude par plusieurs manuels et professeurs a justifié leur place dans ce classement.

Canon littéraire	Canon scolaire
Simone de Beauvoir	Simone de Beauvoir
Dominique Bona	Colette
Danièle Sallenave	Adeline Dieudonné
Marguerite Yourcenar	Olympe de Gouges
	Louise Labé
	Madame de La Fayette
	Myriam Leroy
	Amélie Nothomb
	George Sand
	Delphine de Vigan
Ainsi que	
Annie Ernaux ⁴³	

TABLEAU 9 : AUTRICES INCONTOURNABLES POUR LE COURS DE FRANÇAIS

⁴³ Nous ajoutons en effet à la liste d'incontournables, Annie Ernaux qui a reçu le Prix Nobel de littérature trop récemment (en 2022) pour qu'elle apparaisse dans tous les prescrits, manuels et pratiques scolaires, mais qui fera certainement partie des classiques de la littérature francophone à l'avenir, au vu de la prestigieuse distinction reçue.

Chapitre 4 : Réflexions sur la place des autrices

Dans les chapitres précédents, nous avons montré que les autrices étaient peu présentes dans le cours de français en Belgique francophone. Afin de s'affranchir de ces pratiques inégalitaires, plusieurs positions doivent être éclaircies. Nous commencerons par répondre à la question de l'importance d'intégrer des autrices dans le cours de français. Nous nous pencherons ensuite sur la place qui pourrait leur être accordée. Nous interrogerons également le bien-fondé d'une séquence exclusivement consacrée aux femmes. Nous nous attarderons finalement sur la place des femmes dans les listes de lectures et sur l'impact de ces dernières sur l'équilibre du corpus de cours.

4.1. Pourquoi intégrer des autrices ?

Lorsque l'on analyse les réponses des professeurs à notre enquête, plusieurs d'entre eux justifient le manque d'autrices dans leur cours : certains parlent d' « essayer », d'autres évoquent des contraintes externes (volonté de l'école, pression des collègues, poids de la tradition) et quelques-uns expliquent qu'il s'agit d'une décision consciente. L'un de ces professeurs affirme intégrer des autrices « uniquement lorsque cela semble pertinent », l'une des répondantes assure « leur accorde[r] de la place, mais [elle] ne [s']impose pas de quota » et une autre enseignante garantit inclure des autrices mais « ne le fai[t] pas gratuitement ». Si ces arguments paraissent justifiés, ils pourraient néanmoins s'appliquer tant aux autrices qu'aux auteurs masculins, puisqu'un auteur masculin n'est pas forcément plus légitime qu'une autrice pour illustrer un courant littéraire.

La question de l'importance d'intégrer des autrices est donc essentielle : pourquoi modifier le canon scolaire existant, s'il permet d'enseigner correctement les courants importants en littérature ? Plusieurs éléments vont permettre de légitimer cette position d'égalité des genres.

Nous vivons aujourd'hui dans une société indéniablement plus égalitaire que celle des siècles passés. Or, plusieurs femmes ont réussi à se faire une place dans le monde littéraire de l'époque malgré les obstacles, ainsi que le formule Christine Détrez :

[...] tout est fait pour exclure les femmes (par exemple, en leur refusant l'instruction, puis en leur dispensant un enseignement spécifique, notamment sans latin, ce qui de fait, leur barre l'accès aux

études supérieures), [...] ensuite on dévalorise leurs œuvres (en délégitimant leurs productions, en les raillant ou encore en rabattant leur écriture à un métier rendu nécessaire par les contingences matérielles, façon de leur refuser la stature de l'artiste, tant l'art ne peut se mêler d'argent)⁴⁴ [...]

Dès lors, il serait injuste de refuser à ces remarquables femmes de lettres leur place au sein du cours de littérature française actuel. Heureusement le monde des lettres progresse vers l'égalité, comme l'expriment Laura Delaye et Violaine Gréant :

S'intensifiant ces dernières années, la tendance à la revisibilisation des femmes oubliées touche tout particulièrement la littérature. Ainsi, le roman, le théâtre et la bande dessinée convergent vers cet objectif commun de céder la parole à des femmes que jusqu'alors l'Histoire avait imaginées, oubliées ou réduites au silence⁴⁵.

Malgré cette société plus égalitaire, il n'est plus à prouver que les hommes et les femmes ne sont toujours pas réellement égaux. Les luttes féministes en faveur de l'égalité des genres se poursuivent. Néanmoins, les idées patriarcales restent profondément ancrées dans l'inconscient collectif et resurgissent régulièrement. L'un des répondants, plus âgé, justifie d'ailleurs l'importance d'intégrer des autrices dans le cours de français en disant : « je me suis rendu compte avec l'expérience à quel point le risque de régression du droit des femmes est grand. » Il n'est donc pas encore temps de relâcher notre vigilance vis-à-vis des multiples inégalités entre hommes et femmes et il est nécessaire de continuer à y sensibiliser les adultes de demain.

Selon Stéphanie Janin, « les études littéraires, de leur côté, ignorent souvent que plusieurs centaines d'autrices, animées par des positions politiques des plus diverses, ont écrit⁴⁶ ». Or, « de nombreuses interrogations contemporaines sont déjà mises en scène dans les textes classiques⁴⁷. » Plusieurs questionnements actuels pourraient donc trouver des réponses grâce à l'étude des œuvres d'autrices du passé. Cet enjeu permet à la fois d'apporter des éléments de réponse aux étudiants sur plusieurs sujets, mais également de susciter de nouvelles réflexions et d'interroger la progression ou la répétition de l'Histoire. Pour leur culture et leur esprit critique en devenir, ces questionnements,

⁴⁴ DÉTREZ, C. (2016). La place des femmes en littérature: Le canon et la réputation. *Idées économiques et sociales*, 186, p. 27.

⁴⁵ DELAYE, L. et GRÉANT, V. (2023). La littérature belge au service des femmes oubliées. *Le carnet et les instants*, 215, p. 13.

⁴⁶ JANIN, S. (2003). Comment récrire une histoire littéraire mixte ? L'exemple du théâtre des suffragettes. *Nouvelles Questions Féministes*, 22, p. 42.

⁴⁷ BENARD, S. (2003, 27 janvier). Inscrire Andromaque dans #metoo. *Le Monde*, p. 6.

réflexions et réponses sont essentiels et le cours de français permet de les aborder à travers la littérature.

Au-delà des réponses que le passé peut apporter, il est important d'inclure des autrices dans le corpus du cours de français. Si le passé a écarté les femmes du monde littéraire, le présent ne peut conserver cette position. On ne peut en effet demander aux élèves d'ouvrir leur esprit et d'afficher une mentalité plus égalitaire en continuant d'utiliser un corpus discriminatoire. Bien que l'on ne puisse pas changer le passé et qu'il soit important que les élèves appréhendent les œuvres dans leur contexte, aussi sexiste soit-il, il est surtout indispensable de montrer l'exemple. Le corpus idéal doit représenter l'état d'esprit idéal du futur citoyen que l'on forme. Pour cela, il est nécessaire de replacer les autrices « dans un champ littéraire plus ouvert, plus soucieux des différences, plus nuancé dans ses jugements⁴⁸ ». Comme l'a justement écrit l'une des répondantes à notre enquête : « Il ne tient qu'à nous, enseignants de français, à faire entrer la diversité. »

Enfin, si le changement social à travers un apprentissage plus équilibré est important, le développement personnel de chaque élève dans toute son individualité l'est tout autant. Or, on peut s'interroger sur « l'effet sur les jeunes filles d'une littérature uniquement au masculin, et de l'impossibilité pour elles de se projeter et de s'identifier⁴⁹. » Si l'argument de la priorité à la littérature au sein du cours de français était avancé, Jean-Louis Dufays le contredirait ainsi :

Le corpus et les pratiques scolaires sont donc à choisir et à enseigner en fonction non pas d'une finalité, mais d'un équilibre, d'une *tension dialectique* entre deux grandes finalités complémentaires, l'une – apprendre à lire – qui touche à l'épanouissement personnel, à la construction de l'identité, l'autre – apprendre la littérature – qui concerne davantage l'intégration socioculturelle, la construction d'une culture commune, à quoi s'ajoute l'éveil à l'esprit critique, la capacité de problématiser le monde, les êtres et les choses⁵⁰.

L'importance à accorder à la construction de l'identité des élèves est donc non négligeable. Intégrer des autrices au corpus du cours permettrait de montrer qu'il existe des femmes de lettres depuis longtemps et qu'elles ont leur place dans le monde de la

⁴⁸ REID, M. (2020). *Femmes et littérature: Une histoire culturelle, II*. Gallimard, p. 21.

⁴⁹ DÉTREZ, C. (2016). La place des femmes en littérature: Le canon et la réputation. *Idées économiques et sociales*, 186, p. 29.

⁵⁰ DUFAY, J.-L. (2008). Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international, p. 18. In LUICHON, B., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. 9^{es} rencontres des chercheurs en didactiques de la littérature (Actes)* (p. 15-24). Presses universitaires de Rennes.

littérature. De cette manière, les jeunes femmes auraient autant la possibilité que leurs collègues masculins de s'identifier à des figures importantes de la création littéraire.

Ces arguments démontrent donc qu'il est pertinent et nécessaire d'intégrer des autrices au cours de français. Aujourd'hui, les femmes ont autant à apporter que les hommes du point de vue littéraire et ne doivent donc plus être écartées. Ainsi que le formule Christine Détrez :

Les femmes, comme individus socialement situés, produits de leurs expériences socialisatrices, où le genre se conjugue avec les autres déterminants sociaux, sont elles aussi porteuses de mondes, d'imaginaires, de façons de les exprimer, qui méritent d'être partagés⁵¹.

4.2. La problématique de la quantité

Si l'intérêt d'intégrer des autrices au cours de français a été démontré, la question de la quantité persiste. La parité est-elle nécessaire ? Un corpus représentatif de chaque époque serait-il plus logique ? Dans quelle proportion faut-il intégrer les autrices du passé et celles du présent ?

Bien entendu, le contexte littéraire des siècles précédents nous a transmis peu d'autrices du passé en comparaison du nombre d'auteurs masculins de la même époque. Malgré les obstacles de sélection davantage traversés par les femmes de lettres que les hommes de la même discipline, il ne serait pas correct d'éclipser un grand nombre d'hommes sous prétexte d'intégrer davantage de femmes. Il semble donc acceptable concernant les époques du passé de choisir les auteurs masculins et les autrices de façon à respecter la proportion d'hommes et de femmes de lettres aux époques étudiées.

Néanmoins, cette représentativité des auteurs dans leur contexte ne peut en aucun cas être un argument qui justifie l'absence des autrices dans une époque. Pour chaque période étudiée au moins une autrice doit donc être intégrée.

La conformité au contexte littéraire de l'époque doit également s'arrêter dès lors qu'une femme a produit une œuvre tellement innovante qu'un genre ou un courant littéraire est né. Dans ce cas, l'autrice doit impérativement être étudiée, de la même manière que l'on consacre des leçons aux auteurs masculins ayant créé un genre ou un

⁵¹ DÉTREZ, C. (2016). La place des femmes en littérature: Le canon et la réputation. *Idées économiques et sociales*, 186, p. 29.

courant littéraire. Notons que la mise en contexte de la situation des femmes et des efforts des autrices pour la transcender peut être particulièrement intéressant dans ce cas.

Afin de constituer un corpus représentatif de l'égalité des genres actuellement désirée, des autrices récentes peuvent être ajoutées. Il peut s'agir d'autrices écrivant des textes prenant place dans l'époque étudiée, réfléchissant sur les auteurs de la période, analysant le contexte historique, etc. Ces femmes de lettres contemporaines permettront d'obtenir la parité concernant le genre des auteurs du corpus sans s'éloigner de la période travaillée.

Bien sûr, les autrices et les auteurs masculins devront être travaillés de la même manière. Il n'est pas question de n'étudier que la biographie des hommes auteurs sans leur œuvre, tandis que l'ensemble sera travaillé pour les femmes, et inversement. De même, des textes d'auteurs des deux genres devront être analysés et exploités. Il faudra porter une attention toute particulière à ne pas hiérarchiser inconsciemment les genres dans la manière de les aborder au cours ; ce principe peut effectivement être plus ardu à respecter puisque l'habitude a fourni davantage d'exemples du travail des auteurs masculins plutôt que de celui des autrices. Il est cependant essentiel que les hommes et femmes de lettres soient envisagés de manière similaire afin que les élèves en développent une même vision.

Suite à l'observation de nombreux raccourcis stéréotypés ou patriarcaux dans les manuels scolaires, parler de la manière d'introduire les autrices semble important. Il faudra en effet veiller à ne pas immédiatement lier une autrice à un homme, qu'elle en soit la mère, la sœur, la femme ou la maîtresse. Si ces femmes ont pu écrire, être publiées et obtenir une certaine reconnaissance, c'est grâce à leur propre travail et non à leurs relations. Il serait également décent de ne pas résumer les femmes de lettres à leur physique ou leur vie privée. Les sentiments de l'auteur peuvent certes être un bon moyen d'analyse de son œuvre, mais ces sentiments ne sont pas le seul apanage des autrices. La valorisation des œuvres des autrices doit donc être aussi prioritaire que celle du travail des auteurs masculins.

Bien qu'il soit souvent tentant d'étudier un auteur du passé à travers les mots d'un auteur du présent, une attention particulière devra être prêtée afin de limiter les analyses d'œuvres passées au travers d'analyses contemporaines. Ces critiques modernes devront

surtout éviter de porter uniquement sur les autrices et non sur les auteurs. Il est nécessaire que les autrices aussi soient étudiées à travers leurs propres mots véhiculant des idées spécifiques et expériences significatives.

Le travail des autrices ajoutées au corpus du cours doit donc être réalisé de la même manière que l'étude des auteurs déjà présents. C'est de cette façon que s'imposera petit-à-petit l'égalité des genres identitaires dans le cours de français.

4.3. Le cas d'une séquence consacrée aux femmes

D'après l'enquête réalisée auprès des 32 professeurs, 8 d'entre eux consacrent une séquence aux femmes. Et selon les statistiques réalisées dans les manuels scolaires, une séquence était dédiée à une unique autrice et une autre étudiait un binôme mixte. Alors, faut-il effectivement consacrer une séquence aux femmes de lettres ? Certes, l'intention est louable, mais sa mise en place pose de nombreuses questions et suscite des constats interpellants.

D'abord, nous avons pu constater à travers le prescrit et grâce aux manuels scolaires que certaines thématiques obligatoires sont centrées sur des auteurs masculins et que régulièrement plusieurs séquences sont consacrées à un seul homme. Or, en consacrant une unique séquence aux femmes, on souhaite aborder toutes les grandes femmes de lettres au même endroit, au même moment. Leur importance est ainsi minimisée : les auteurs masculins ont droit à une, parfois plusieurs séquences exclusivement à leur nom, les autrices doivent se contenter d'une séquence pour elles toutes. Il faut donc réduire la quantité de texte, le temps d'analyse des extraits, l'explication des biographies, pour rester dans le cadre temporel d'une séquence « classique ».

Ensuite, cette séquence misandre étudie toutes les femmes, les unes à la suite des autres. Il n'y a donc plus de possibilité de les relier à une chronologie, un courant littéraire ou une thématique, comme tout auteur habituellement étudié dans le cours de français. On éclipse alors tout à fait leur travail d'autrice dans un contexte précis pour ne prendre en considération que leur nature innée de femme.

Nous avons également mis en évidence dans l'enquête auprès des professeurs que la création d'une séquence consacrée aux femmes limite leur présence dans d'autres séquences. Ainsi, grâce à cette unique séquence, certains professeurs peuvent atteindre la

parité dans les textes de leur corpus de l'année. De fait, lorsque l'on retire cette séquence, la quantité de textes d'autrices est drastiquement réduite. Dans le corpus annuel, la séquence consacrée aux femmes donne ainsi l'illusion parfaite d'un équilibre quand la place des autrices dans les autres séquences, et plus spécialement dans les plus « classiques », reste limitée. Il est plus facile de rassembler les autrices dans une séquence fondée sur les questions de genre que de s'interroger sur leur apport dans l'histoire littéraire et les différents courants.

Si le manque d'autrices dans d'autres séquences est préoccupant, l'excès d'auteurs masculins peut l'être tout autant. L'enquête auprès des professeurs a mis en évidence l'utilisation de textes d'auteurs masculins pour parler des autrices (comme dans *Objectif français pour se qualifier 5^e* où un texte d'Umberto Eco est utilisé pour introduire la séquence consacrée à Delphine de Vigan). À l'heure où le *mansplaining* est de plus en plus dénoncé, il est impensable de le pratiquer à l'école. Qu'il s'agisse d'une séquence consacrée aux femmes ou de l'étude d'une autrice dans un autre cadre, il sera plus juste d'utiliser en priorité les textes de la principale intéressée et éventuellement ceux de ses proches pour en parler.

Par ailleurs, le rassemblement d'autrices au sein d'une seule séquence est porteur d'un certain exotisme. D'une part, on isole ces femmes de lettres des auteurs masculins, supprimant par la même occasion les liens chronologiques et littéraires. D'autre part, cette manière de les présenter les met en valeur auprès des élèves, leur décrit leurs œuvres si incroyables pour des autrices, évoque leur biographie et leurs combats tellement exemplaires. Or, cette glorification d'une catégorie spécifique d'auteurs emprunte le regard fasciné de l'étranger sur un animal ou une chose étrange.

Enfin, à une époque où le féminisme a le vent en poupe, consacrer une séquence aux femmes peut sembler de bon ton. Pourtant, nous constatons que ce *feminism washing* du cours de français augmente les inégalités de traitement entre homme auteur et femme autrice. Cette tentative de mise en valeur des femmes de lettres permettrait au professeur de se donner bonne conscience sans devoir remettre profondément en question son corpus et son cours.

Consacrer une séquence aux autrices n'est donc pas la solution pour les intégrer au cours de français. Entre la minimisation de leur importance par rapport aux auteurs

masculins, la réduction à leur seule nature de femme, l'illusion d'égalité dans le corpus, la tentation du mansplaining, la création d'un exotisme du métier d'autrice et le *feminism washing* pour avoir bonne conscience, la séquence consacrée aux femmes apporte autant de problèmes qu'elle n'en résout. À la place, il serait préférable d'intégrer les autrices dans toutes les séquences « classiques », au même titre que les auteurs masculins. Ce constat n'empêche pas de réaliser une séquence questionnant l'égalité des genres dans l'histoire littéraire ou interrogeant les genres sexuels, mais elle ne peut être fondée sur la nécessité d'étudier des autrices à cet endroit uniquement.

4.4. Le biais des listes de lectures

Dans le cours de français, les professeurs sont obligés de donner des œuvres complètes à lire à leurs élèves. Ces œuvres peuvent être de tous genres et toutes époques. Elles permettent aux apprenants d'appréhender seuls la compréhension d'une œuvre complète. Selon les professeurs et les moments, il peut s'agir soit d'œuvres obligatoires soit de choix parmi une liste d'œuvres. Mais ces listes peuvent créer un biais d'analyse du corpus. En effet, notre enquête a mis en évidence que cinq professeurs atteignaient la parité entre auteurs masculins et autrices uniquement grâce à leur liste de lectures ; en-dehors de celle-ci, leur cours comptait peu de femmes de lettres. L'une des répondantes s'est d'ailleurs rendu compte que « parmi toutes [s]es lectures cette année, [elle] ne propos[ait] qu'un livre d'auteur [masculin] et le reste d'autrices ». Alors comment envisager les listes de lectures ?

D'abord, il est important de faire la distinction entre les œuvres complètes données à lire aux élèves en dehors du cours et les œuvres étudiées dans le cadre du cours. L'analyse des contenus du cours et celle des lectures doit donc être faite séparément. Bien sûr, une œuvre lue en autonomie peut ensuite faire l'objet d'un approfondissement collectif ; il faudra dans ce cas l'envisager à la fois comme contenu du cours et comme lecture individuelle.

Si au sein du cours la parité doit être atteinte, elle doit l'être dans les listes de lectures également. Il peut cependant être plus compliqué de faire lire des œuvres du passé aux élèves en raison du vocabulaire et de la formulation anachroniques. Pour cette raison, la représentativité des auteurs du passé peut être mise de côté et les textes être choisis au

cas par cas selon les élèves concernés. La parité doit tout de même être respectée et pourra l'être sans difficultés majeures. En effet, le nombre d'autrices est aujourd'hui bien plus élevé, respectant la parité avec le nombre d'auteurs masculins.

Lorsque les élèves ont un choix à faire au sein d'une liste, ce choix peut également altérer l'équilibre souhaité lors de la proposition des œuvres. L'un des répondants obligeait notamment la lecture d'œuvres d'auteurs masculins et une lecture au choix parmi trois quarts d'œuvres d'autrices et un quart d'œuvres d'auteurs. Bien que la parité ne soit pas atteinte, cette situation montre qu'en choisissant des œuvres dans une liste, les élèves peuvent sélectionner des lectures qui déséquilibrent fortement la parité entre hommes et femmes de lettres. Pour parer à cette éventualité, il serait intéressant d'obliger les élèves à choisir tout au long de l'année, un certain nombre de lectures d'auteurs masculins et un certain nombre de lectures d'autrices. Dans le cas où un seul choix doit être fait, la liste de choix peut comporter uniquement des auteurs masculins ou uniquement des autrices de manière à équilibrer le reste des lectures.

Lors du choix de la liste de lectures pour l'année, il faut la considérer indépendamment du cours et s'assurer de la parité effective dans le genre des auteurs des œuvres lues par les élèves.

4.5. Synthèse

Nous avons démontré la nécessité d'intégrer des autrices dans le cours de français. Cela permet avant tout une revisibilisation des autrices des siècles passés qui ont prouvé leur valeur en s'illustrant dans le milieu littéraire malgré les obstacles sociaux. La régression des droits des femmes n'étant jamais loin, les intégrer et contextualiser leurs œuvres permet aussi de sensibiliser les élèves à l'égalité des genres. De plus, l'étude de certains textes d'autrices passées propose des réponses à des interrogations actuelles. Pour faire évoluer les mentalités vers une meilleure égalité des genres, il est important que les professeurs montrent l'exemple à travers le corpus de leur cours. Enfin, cette intégration permet aux jeunes femmes de pouvoir, elles aussi, s'identifier à des figures littéraires.

Notre questionnement concernant la proportion d'autrices à intégrer au cours a été conclu par une nécessité de parité. Les femmes de lettres du passé doivent être représentées parmi les auteurs choisis relativement à leur proportion à leur époque ; cette

proportion doit être complétée par des autrices contemporaines. En aucun cas les autrices ne peuvent être supprimées et elles doivent nécessairement être abordées si elles ont participé à la création d'un genre ou courant littéraire nouveau. Enfin, elles doivent être étudiées pour elles-mêmes et de la même manière que le sont les auteurs masculins.

La séquence consacrée aux femmes est définitivement à proscrire. Elle minimise l'importance des femmes de lettres en les isolant de leurs collègues masculins et limite leur place dans le reste du cours. En les rassemblant ainsi, les autrices ne sont plus considérées que pour leur statut de femmes, sans lien avec un quelconque contexte littéraire, accentuant le côté improbable de la pratique de la littérature par des femmes.

La liste de lectures doit quant à elle être rédigée et analysée du point de vue de l'égalité des genres, indépendamment du contenu du cours. La parité entre autrices et auteurs masculins doit à nouveau être respectée et une attention particulière doit être portée sur les lectures au choix.

Chapitre 5 : Propositions d'intégration d'autrices

Dans le référentiel pour la filière de qualification, on peut lire :

Le français est à la fois, langue d'enseignement, langue de communication et langue de culture. La langue donne accès au monde des connaissances et contribue à la structuration de la pensée. La maîtrise du français conditionne la réussite scolaire, la réussite des échanges interpersonnels, la construction de l'individu, la connaissance du monde et le sentiment d'appartenance à une communauté. Le cours de français poursuit une visée d'intégration (maîtrise des usages discursifs et sociaux, construction et appropriation d'une culture commune) et d'émancipation (formation d'apprenants réflexifs, de citoyens critiques et engagés, d'acteurs culturels)⁵².

Ce texte prône deux aspects de l'éducation. D'une part, la culture commune est évoquée par la « langue de culture », l'« accès au monde des connaissances », la « connaissance du monde », l'« appropriation d'une culture commune » et les « citoyens critiques et engagés, [les] acteurs culturels » ; le cours de français doit donc nécessairement aborder différents types d'auteurs pour permettre une compréhension totale du monde à travers une littérature envisagée dans son entièreté. D'autre part, le développement et l'identification de l'apprenant sont cités dans la « structuration de la pensée », la « construction de l'individu », le « sentiment d'appartenance à une communauté » et la « visée d'intégration » ; le cours de français ne peut donc mettre de côté une partie des auteurs nécessaires au développement personnel par mimétisme de l'apprenant. Ces deux aspects éducatifs, culture et développement de soi, sont indissociables de l'exemple d'égalité des individus que les enseignants doivent fournir. Or, rien n'est demandé aux professeurs de français concernant la manière d'instaurer cette égalité dans leur cours. Nous allons donc tenter d'y remédier.

Après avoir établi la quantité idéale d'autrices à aborder dans le cours de français, nous allons proposer différentes manières de les intégrer en pratique. Pour cela, nous réfléchirons d'abord à une modification pertinente du prescrit afin d'obliger l'étude d'autrices. Ensuite, nous proposerons une séquence de cours détaillée fondée sur des œuvres d'autrices, puis plusieurs associations d'auteurs autour de thématiques de

⁵² Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). Référentiel – Compétences terminales en français – Humanités professionnelles et techniques. Moniteur belge du 17-4-2014, p. 12.

séquences. Nous regarderons enfin aux moyens pour choisir des autrices à intégrer à la liste de lectures.

5.1. Dans le prescrit

Notre enquête a permis de démontrer que, sans obligation, les professeurs n'abordent pas assez d'autrices dans leur cours. Il est donc nécessaire d'imposer l'étude des autrices. Puisque les chiffres de l'enquête indiquent que les programmes n'affectent pas fondamentalement les pratiques des professeurs, le changement peut donc être réalisé uniquement au niveau des référentiels.

Ajouter explicitement une mention de la nécessité d'aborder des autrices va d'abord permettre une prise de conscience de la discrimination effectuée inconsciemment sur le genre des auteurs du corpus. Cet ajout va également pousser les professeurs plus ou moins en faveur de cette égalité à l'appliquer, conformément au prescrit. En effet, notre enquête a pu prouver que la grande majorité (96,6%) des professeurs se conformaient au prescrit ; l'adapter modifierait donc également les pratiques des professeurs.

Dès lors, nous allons proposer plusieurs ajustements (en rouge), dans le référentiel pour la filière de transition et dans celui de la filière de qualification.

5.1.1. Référentiel pour la filière de transition

Le référentiel pour la filière de transition contient une prescription des contenus à travailler en classe. Celle-ci figure aux pages 61 à 63 du document. Cette prescription se focalise notamment sur plusieurs auteurs masculins au travers d'une formulation implicite. Nous allons donc proposer plusieurs ajouts pour obtenir une meilleure représentation des autrices et ainsi l'égalité des genres des auteurs dans le corpus (figure 26).

Périodisation	Moyen Age	Renaissance	XVII ^e – XVIII ^e siècles	XIX ^e – XX ^e siècles	Depuis 1968
Tendances	« Émergence »	« Bouillonnement »	« Vers la stabilisation »	« Révolutions »	« Éclatement »
Aspects Courants, mouvements, écoles, regroupements...		<ul style="list-style-type: none"> Humanisme 	<ul style="list-style-type: none"> Baroque Classicisme Lumières 	<ul style="list-style-type: none"> Romantisme Réalisme - Parnasse Symbolisme et poètes maudits Surréalisme Littérature engagée Avant-gardes du XX^e siècle (Nouveau Roman, Nouveau Théâtre, Nouvelle Vague...) 	<ul style="list-style-type: none"> Postmodernité Littérature engagée
Facteurs de rupture, événements et éléments déterminants	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> Avènement de la chrétienté Développement des langues européennes, notamment la variété des langues romanes 	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> Réformes religieuses Découvertes techniques et géographiques Redécouverte de l'Antiquité 	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> Contre-Réforme Centralisation du pouvoir monarchique Développement du rationalisme (sciences, philosophie...) 	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> Révolutions politiques européennes Montée de l'individualisme Montée des nationalismes, des impérialismes et des totalitarismes ; conflits mondiaux Autonomisation de l'art et des artistes Révolutions techniques, scientifiques et industrielles Démocratisation et massification de la culture Internationalisation 	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> Contestation des systèmes Individualisme Mondialisation Développement des technologies de l'information et de la communication Développement d'une culture propre aux adolescents
Valeurs sous-jacentes aux productions littéraires et artistiques	<ul style="list-style-type: none"> Les valeurs de la chrétienté 	<ul style="list-style-type: none"> La langue française (légitimation et enrichissement) Les valeurs littéraires, artistiques et philosophiques de l'Antiquité L'Homme, l'individu, la liberté La connaissance 	<ul style="list-style-type: none"> Les valeurs mondaines, la bienséance/le jansénisme L'ordre et la raison/le mouvement et la passion L'honnête homme/le libertin La tradition/l'innovation 	<ul style="list-style-type: none"> Le « je »/l'Homme universel La liberté Le passé national Le libéralisme/le socialisme La référence au réel/à l'invisible L'art pour l'art 	<ul style="list-style-type: none"> Le métissage, le recyclage... Le cosmopolitisme L'éphémère La liberté individuelle, le relativisme

* La déclaration universelle des droits de l'Homme

FIGURE 26A : PRESCRIT DE TRANSITION MODIFIÉ

Genres littéraires	<ul style="list-style-type: none"> Épopée Roman courtois Poésie lyrique Théâtre profane et religieux Fabliau ... • Lais 	<ul style="list-style-type: none"> Sonnet Roman rabelaisien Essai ... • Nouvelle navarrienne 	<ul style="list-style-type: none"> Théâtre : tragédie - comédie Fable Conte philosophique Roman épistolaire classique ... 	<ul style="list-style-type: none"> Roman Nouvelle Poésie Chanson Théâtre : drame, comédie, théâtre de l'absurde, théâtre engagé Autobiographie BD ... 	<ul style="list-style-type: none"> Roman Nouvelle Chanson - rap - slam... Écritures de soi, autofiction... Théâtre Essai Littérature numérique BD - Roman graphique ...
L'institution littéraire : <ul style="list-style-type: none"> statut de l'artiste, conditions de production/ diffusion/réception instances de légitimation 	<ul style="list-style-type: none"> Relativité des notions d'auteur, de texte (non fixé) Réception collective par le biais de performances orales, fréquemment associées à la musique 	<ul style="list-style-type: none"> Naissance de l'artiste (signataire de ses œuvres) Diffusion amplifiée des œuvres grâce à l'imprimerie Réception plus individuelle Reconnaissance par les pairs au sein de groupes limités 	<ul style="list-style-type: none"> Professionnalisation de l'écrivain Centralisation par le pouvoir politique : l'auteur est au service du pouvoir et rétribué par lui, soumis aux règles académiques Règne de la censure et développement des moyens de contournement Réception : à la Cour et à la ville via les salons, puis les cafés Aménagement et équipement de théâtres Création de l'Académie 	<ul style="list-style-type: none"> Droits d'auteur assurant propriété intellectuelle et revenus • Noms de plume Affranchissement par rapport au pouvoir politique et religieux Revendication d'appartenance à des écoles, mouvements... Développement du monde de l'édition, de la littérature populaire, de la presse Clivage du champ littéraire entre production restreinte et production élargie Presse, revues littéraires, critique, prix littéraires 	<ul style="list-style-type: none"> Médiatisation des écrivains et de la littérature via la télévision, la toile, les salons du livre, les rencontres, les festivals qui rapprochent écrivains et lecteurs Refus des écrivains d'être enfermés dans un mouvement, une école, un genre*... Apparition de nouvelles productions culturelles multimodales, hybrides Affaiblissement de la frontière entre champs restreint et élargi Marchandisation du livre et des arts Montée en puissance du lecteur et des écritures de la réception grâce à l'émergence des TIC

FIGURE 26B : PRESCRIT DE TRANSITION MODIFIÉ

littéraires

Une autre manière d'aborder la littérature est l'entrée par les genres↓ le récit, le théâtre, la poésie et l'essai. S'agissant du récit, le tableau ci-dessous organise ses différentes formes et ses différents mondes.

Récit	
Formes	Mondes
<ul style="list-style-type: none"> • Romans • Nouvelles • Contes, légendes et mythes • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Récits réalistes • Récits de l'étrange <ul style="list-style-type: none"> - Merveilleux - Fantastique - Science-fiction - Fantasy - ... • Récits policiers • Récits philosophiques • Récits de vie • ...

Minimum prescrit en matière de genres et de courants littéraires

En troisième année, on privilégiera une entrée dans la littérature par les genres.
de la nouvelle,

En quatrième année, l'étude↓ de la comédie et de la fable classiques et du romantisme constituent les incontournables.

la littérature engagée,

Au troisième degré, on abordera au moins l'humanisme, les Lumières,↓ le réalisme et le surréalisme. la littérature locale actuelle.

Une manière différente d'envisager le corpus littéraire est l'entrée par le genre des auteurs. Les auteurs masculins et les autrices transmettent une expérience, une interprétation, une revendication, etc. au travers des contenus étudiés. Il est donc important de réaliser un tableau (tel celui ci-dessous) établissant pour chaque thème (courant ou genre littéraire) quels auteurs masculins et quelles autrices peuvent l'illustrer.

Thème de la séquence	Auteurs masculins	Autrices

Minimum prescrit en matière de genres identitaires des auteurs

Pour chaque séquence et lors de la découverte de chaque courant ou genre littéraire, on abordera autant d'autrices que d'auteurs masculins. Si la proportion des autrices dites « classiques » devra être représentative de la place qui leur était accordée à l'époque étudiée, des autrices contemporaines seront ajoutées pour atteindre l'égalité. Une autrice ayant innové en matière de littérature sera liée à son courant ou genre littéraire et abordée en tant que pionnière.

Chaque année, on s'assurera de la lecture autonome d'autant d'œuvres complètes d'autrices que d'œuvres complètes d'auteurs masculins.

FIGURE 26C : PRESCRIT DE TRANSITION MODIFIÉ

Dans les figures 26a et 26b, des courants, des genres et des éléments contextuels ont été ajoutés. Les « lais » ont été ajoutés de façon à obliger implicitement l'étude de l'œuvre de Marie de France, autrice « classique ». De la même manière, la « nouvelle navarrienne » n'impose pas davantage d'étudier l'œuvre de Marguerite de Navarre, et plus spécialement son *Heptaméron*, que le « roman rabelaisien » n'obligeait l'étude de François Rabelais. L'ajout du mot « classique » derrière « roman épistolaire » pousse à aborder Germaine de Staël ou Madame de La Fayette, tout comme la « fable classique » prescrit l'étude de Jean de La Fontaine. Ces femmes de lettres ont initié de nouveaux genres littéraires et ont donc leur place dans le prescrit. Le « suffragisme » et la « Déclaration universelle des droits de l'Homme » sont des événements marquants dans les révolutions qui ont influencé les auteurs de l'époque et ont poussé de nombreux artistes à prendre parti dans ces débats. Un « H » majuscule a également été ajouté à « homme universel » afin d'inclure dans cette appellation tous les humains quels que soient leur genre et leur âge. Le « théâtre engagé » a complété la liste des genres théâtraux, permettant de faire le lien avec la période révolutionnaire. Les « noms de plume » ont été joints au contexte littéraire, de façon à préciser et approfondir le sujet des « droits d'auteur » ; c'est également un moyen implicite de faire étudier Aurore Dupin et de questionner la raison de son utilisation du nom de plume « George Sand », pseudonyme masculin qui plus est. Enfin, la « littérature engagée » comme courant de pensée a été répliquée dans la période d'« éclatement », puisque les révolutions sociopolitiques ont continué et les auteurs n'ont pas cessé de prendre parti.

Dans la figure 26c, la distinction a été explicitée entre genre littéraire des œuvres et genre identitaire des auteurs. Un parallèle a été réalisé entre l'entrée par genres littéraires et l'entrée selon le genre des auteurs. À travers ce parallèle, l'obligation d'égalité entre auteurs masculins et autrices a été abordée ainsi que la raison qui justifie de prêter attention à cette caractéristique du corpus. Une proposition de tableau permettant de vérifier l'équilibre entre auteurs masculins et autrices pour chaque séquence a été rédigée. Le « minimum prescrit » a été scindé en deux sections : d'un côté, les genres et courants littéraires et de l'autre côté, le genre des auteurs. Le minimum prescrit en matière de genres et courants littéraires a été complété par la « nouvelle [...] classique » en référence à l'ajout précédent de la « nouvelle navarrienne » ; la « littérature engagée » pour se référer aux précédents ajouts de « théâtre engagé » et à la littérature engagée d'après

1968 ; et la « littérature locale actuelle » permettant d’approcher la littérature belge au-delà des auteurs masculins classiques, avec des figures féminines nationales importantes (par exemple, Adeline Dieudonné et Amélie Nothomb). Le minimum prescrit en matière d’égalité des genres des auteurs détaille quant à lui la manière dont doivent être abordées les autrices en accord avec les réflexions précédemment menées (chapitre 4).

Grâce aux changements effectués, ce référentiel s’ouvre désormais sur un corpus plus égalitaire concernant le genre des auteurs.

5.1.2. Référentiel pour la filière de qualification

Le référentiel pour la filière de qualification quant à lui ne contient aucune indication de contenus. La question d’une vue d’ensemble des ressources sélectionnées pour le cours n’est que brièvement mentionnée à la page 3 du référentiel (figure 27).

Des ressources, des processus, des stratégies transversales

Le contenu d’une UAA permet l’exercice de compétences en construction tout au long du cursus de formation de l’élève. Pour s’inscrire dans une logique d’acquisition progressive et spiralaire de compétences, chaque unité liste les ressources mobilisées dans l’exercice des compétences visées et précise les processus mis en œuvre lors d’activités permettant de construire, d’entraîner ou d’évaluer les compétences concernées.

- Le listage de **ressources** permet d’identifier l’ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l’unité d’apprentissage et qui s’avèrent incontournables lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées.

Une fois les ressources choisies, il conviendra à l’aide du listage de s’assurer de l’égalité entre auteurs masculins et autrices dans chaque séquence et d’ajouter des éléments si nécessaire pour atteindre l’équilibre.

Les auteurs masculins et les autrices seront travaillés de manière similaire et liés à leur courant ou genre littéraire de prédilection.

Les œuvres complètes lues en autonomie seront écrites par autant d’auteurs masculins que d’autrices.

FIGURE 27 : PRESCRIT DE QUALIFICATION MODIFIÉ

Dans la figure 27, les modifications ont été apportées uniquement sur la quantité d'autrices à intégrer et la manière de réaliser cette étude. Les professeurs restent ainsi libres de sélectionner des contenus

5.2. Dans le cours

Nous avons précédemment expliqué que le corpus du cours devait être composé à 50% d'autrices. Dès lors, on peut s'interroger sur lesquelles d'entre elles aborder. Bien sûr, les autrices incontournables (tableau 9) doivent y apparaître, de même que les autrices ajoutées de manière implicite dans les contenu prescrits (5.1. Dans le prescrit). Néanmoins, toutes les femmes de lettres peuvent avoir leur place dans le cours de français et apporter des éléments pertinents aux séquences. Les professeurs sont donc libres de choisir les autrices qui leur semblent plus adaptées et pertinentes dans le cadre de l'apprentissage qu'ils souhaitent offrir à leurs élèves. Les différents tableaux recensant les autrices tout au long de ce travail peuvent sans aucun doute servir d'inspiration aux professeurs manquant d'idées.

5.2.1. Séquence détaillée

Bien que dans ce travail, nous nous positionnions contre la réalisation de séquences centrées sur les femmes, le parcours suivant (tableau 10) ne contient que des œuvres de femmes. Cette proposition a pour objectif de démontrer la possibilité de réaliser des cours pertinents en y intégrant des autrices « classiques ». Les femmes y sont abordées en raison de leur lien avec la période littéraire étudiée et pour leur œuvre ; elles ne sont pas rassemblées dans cette séquence en raison de leur seul genre. Les supports sont indiqués en gras pour une meilleure visibilité.

Le parcours est conçu de façon à s'intégrer dans le cours dispensé à des élèves de rhétorique, toutes filières confondues. Il est axé sur l'UAA 1 intitulée « Rechercher, collecter l'information et en garder des traces » pour la transition et « Rechercher l'information » pour le qualifiant. Il peut être envisagé en collaboration avec le cours d'histoire pour une étude spécifique du contexte historique de la seconde guerre mondiale.

Notre séquence débute par un exercice de sélection de textes. Les élèves doivent choisir les plus pertinents pour connaître la biographie de Simone Veil. Après avoir lu ces

textes, les élèves visionnent le film *Simone, le voyage du siècle*. Ce film pourrait permettre de faire le lien avec une séquence fondée sur les droits de l'homme ou sur l'oralité. La biographie de Simone Veil ainsi que le film racontant sa vie évoquent l'enfer des camps de concentration de la seconde guerre mondiale. Cette introduction permet donc de soumettre une première vision de ce conflit aux élèves.

L'activité suivante reste en lien avec le visionnage du film et approfondit l'esprit critique des élèves, compétence nécessaire à la recherche d'informations. Les élèves écoutent deux interviews, l'une de Simone Veil, l'autre de l'actrice qui l'incarne dans le film. Dans un tableau, ils prennent note des éléments de fond et de forme. Les élèves répondent ensuite collectivement aux questions de l'enseignant mettant en évidence la différence d'interprétation de la vie de Simone Veil entre le discours de celle-ci, celui de l'actrice et celui tenu par le film. Les élèves complètent ensuite une fiche outil synthétisant la réflexion précédente concernant l'interprétation des faits donnée par une œuvre.

Dans l'activité qui suit, les élèves surlignent d'abord dans les textes mis à disposition les éléments de biographie de Colette. Ils lisent ensuite un extrait de *Paris de ma fenêtre* et prennent note des éléments expliquant la vie parisienne durant la seconde guerre mondiale. Les élèves complètent la fiche outil détaillant la manière de formuler un sujet et une question de recherche pertinents. Suivant un procédé de réflexion inversé, les apprenants reviennent à leur prise de note sur la vie parisienne et formulent le sujet et la question de recherche qui auraient abouti à cette réponse.

Comme introduction à cette nouvelle activité, les élèves écoutent et regardent le clip de la chanson *Né en 17 à Leidenstad*, puis ils formulent par écrit le message transmis par celle-ci. Un court débat peut avoir lieu au sujet des différentes positions possibles lors de la guerre et à leur justification. Oralement et collectivement, les élèves commentent la citation « J'ai usé de ma liberté pour méconnaître la réalité du moment que je vivais. ». En se fondant sur cette phrase, les apprenants formulent ensuite par écrit une question de recherche (suivant le procédé défini dans l'activité précédente). Une fiche outil expliquant les lieux et les méthodes de recherche de l'information est complétée collectivement. La mise en pratique d'une recherche matérielle de l'information est réalisée par groupe au centre de documentation de l'école, pour répondre à la question de

recherche précédemment formulée. Suivant un système de classe-puzzle, les élèves des groupes sont mélangés et partagent les informations trouvées et les méthodes de recherche avec les membres des autres groupes.

Avant une visite à la maison et au musée d'Anne Frank ainsi qu'au fort de Breendonck, les élèves réalisent à domicile une recherche sur ces lieux ; il s'agit de la tâche intermédiaire. Durant le trajet vers les lieux de visite, l'enseignant pose des questions sur ces endroits et leur histoire et les apprenants y répondent à l'aide des recherches effectuées. Sur le trajet du retour, les élèves reçoivent une liste des éléments qu'ils auraient dû relever lors de leur recherche ; ils cochent cette liste pour évaluer la qualité de leur recherche. En classe, les élèves sont rassemblés par deux ou trois, de niveaux différents (selon leur évaluation de la tâche intermédiaire) ; ils discutent entre eux et se conseillent sur les méthodes de recherche à adopter.

Dans l'activité suivante, les élèves lisent des extraits de *Et nous sommes revenus seuls* et *Les Années*. Ils répondent par écrit à des questions sur ces textes et justifient leurs réponses à l'aide de citations référencées. Une fiche outil expliquant la manière de référencer ses sources est ensuite complétée collectivement. Les élèves corrigent alors leur exercice.

Comme tâche finale de recherche d'informations, chaque élève choisit un auteur masculin parmi les quatre proposés. L'apprenant formule une question de recherche liant l'auteur choisi et le sujet de la séquence. En utilisant tous les outils mis à disposition (centre de documentation et Internet), l'élève cherche les informations pertinentes par rapport à sa question de recherche. Pour juger de la pertinence et interpréter correctement les informations, l'apprenant mobilise les réflexions formulées en classe au fil de la séquence.

La seconde guerre mondiale (UAA 1) (9h de cours)		
Activité	Détails	Durée
<u>Activité introductive</u>		
a) Texte à trous biographie de Simone Veil	a) Les élèves choisissent parmi des textes sur différents sujets, ceux expliquant de manière pertinente les grandes étapes de la vie de Simone Veil.	15'
b) Visionnage d'un film <i>Simone, le voyage du siècle (2022)</i>	b) Les élèves regardent le film projeté.	120'
<u>Activité 1 : Interprétation et fiabilité</u>		
a) Visionnage de deux interviews : Simone Veil à propos des camps (extrait) et Elsa Zylberstein à propos du film	a) Les élèves relèvent les éléments importants concernant les prises de parole et le fond et la manière de transmettre l'information (émotion, implication) durant le visionnage.	15'
b) Réponses à des questions ouvertes sur le film et les interviews	b) Les élèves analysent collectivement les visions transmises par chacun des trois supports audiovisuels et les comparent oralement.	20'
c) Fiche outil « Interpréter »	c) Collectivement, les élèves complètent la fiche outil expliquant l'omniprésence de l'interprétation dans les œuvres et son impact sur la compréhension des informations par le public.	15'
<u>Activité 2 : Sujet et question de recherche</u>		
a) Découverte de la biographie de Colette et lecture d'un extrait de <i>Paris de ma fenêtre de Colette</i>	a.1) Les élèves sélectionnent les informations pertinentes retraçant les grandes lignes de la vie de Colette à travers les textes à disposition.	15'

	a.2) Les élèves lisent le texte et relèvent par écrit les éléments importants permettant de comprendre la vie durant la seconde guerre mondiale.	20'
b) Fiche outil « Cadrer la recherche »	b) Collectivement, les élèves complètent la fiche outil expliquant comment choisir un sujet et exprimer une question de recherche intéressante (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ?)	10'
a suite) Définition de la question de recherche	a.3) Les élèves proposent par écrit un sujet et une question de recherche pour lesquels le texte de Colette apporte des éléments de réponses pertinents.	5'
<u>Activité 3 : Recherche d'informations</u>		
a) Écoute et visionnage du clip de la chanson <i>Né en 17 à Leidenstadt de Carole Fredericks, Jean-Jacques Goldman et Michael Jones</i>	a) Après le visionnage, les élèves proposent une formulation du message transmis par la chanson. Une courte discussion peut suivre à propos des différents positionnements des auteurs durant la guerre (résistance, collaboration, inaction, etc.).	20'
b) Lecture et questionnement sur la citation de Simone de Beauvoir « J'ai usé de ma liberté pour méconnaître la réalité du moment que je vivais. »	b.1) Les élèves lisent la phrase et discutent du sens de celle-ci. b.2) Selon l'activité précédente, les élèves formulent une question de recherche du type « Comment Simone de Beauvoir s'est-elle positionnée durant la seconde guerre mondiale ? »	10' 5'
c) Fiche outil « Trouver l'information »	c) Collectivement, les élèves complètent la fiche outil expliquant où (lieux de documentation) et comment (outils de recherche) trouver l'information.	10'
b suite) Recherches autour de la citation	b.3) Par équipes, les élèves cherchent dans les livres du centre de documentation de l'école et sur internet des informations pour répondre à la question précédemment formulée. La correction est réalisée par groupes (rassemblant un élève de chaque équipe) ; il s'agit d'une discussion fondée sur les informations qu'ils ont trouvées.	50'

<p><u>Tâche intermédiaire</u></p> <p>Préparation d'une sortie scolaire d'une journée à Amsterdam (Maison et musée d'Anne Franck) et au fort de Breendonck</p> <p><u>Correction</u> (auto-évaluation)</p> <p><u>Remédiation</u> (par les pairs)</p>	<p>À domicile, les élèves effectuent des recherches sur les deux lieux de visites et leur histoire.</p> <p>Durant le trajet vers les visites, ils répondent aux questions posées oralement.</p> <p>Lors du trajet du retour, les élèves reçoivent une liste des informations importantes qu'ils auraient dû récupérer ; ils s'auto-évaluent en cochant ou non les éléments de la liste.</p> <p>En classe, les élèves forment des groupes de deux ou trois (un élève-prof ayant récolté beaucoup d'informations avec un élève en ayant récolté peu) et l'élève-prof donne des conseils à l'autre élève pour l'aider à améliorer sa recherche.</p>	<p>20'-30'</p> <p>20'-40'</p> <p>10'</p> <p>15'</p>
<p><u>Activité 4 : Référencement des sources</u></p> <p>a) Lecture et analyse de deux extraits : <i>Et nous sommes revenus seuls de Lili Keller-Rosenberg</i> et <i>Les Années de Annie Ernaux</i></p> <p>b) Fiche outil « Référencer les sources »</p>	<p>a) Les élèves lisent les textes, puis répondent individuellement à des questions à propos du vécu de ces autrices dans l'après-guerre ; les réponses nécessitent une justification par citation du texte. La correction est collective.</p> <p>b) Collectivement, les élèves complètent la fiche outil expliquant la manière de citer un extrait de document et de référencer chaque source d'information en fonction du type de documents. Ils corrigent ensuite leurs réponses.</p>	<p>25'</p> <p>10'</p>
<p><u>Tâche finale</u></p> <p>Recherche sur un auteur masculin écrivant sur la seconde guerre mondiale</p>	<p>Chaque élève choisit un auteur masculin parmi les quatre proposés et cherche les informations pertinentes au sujet de son expression et son comportement vis-à-vis de la seconde guerre mondiale (fiabilité, positionnement, expérience, etc.).</p>	<p>50'</p>

TABLEAU 10 : PLAN DE LA SÉQUENCE SUR LA SECONDE GUERRE MONDIALE

5.2.2. Autres ajouts dans des séquences spécifiques

Le but de l'intégration d'autrices n'est certainement pas de « tomber dans une pratique inversée qui serait d'abandonner les auteurs masculins » comme s'en inquiète l'une des répondantes à notre enquête. La séquence précédente a certes permis de prouver la pertinence des autrices dans le cours de français, mais elle n'implique pas pour autant la nécessité d'exclure les auteurs masculins du corpus.

Les propositions suivantes (tableau 11) illustrent la possibilité de trouver un véritable équilibre des genres des auteurs en associant leurs œuvres au sein de séquences « classiques » du cours du français. Nous travaillerons donc uniquement sur les contenus littéraires, indépendamment de la manière de les exploiter qui dépend de l'UAA sélectionnée pour la séquence. La liste n'est bien sûr pas exhaustive et de nombreux noms peuvent être ajoutés dans les deux colonnes d'auteurs ; ceux-ci sont classés par ordre alphabétique. Les autrices précédemment recensées comme « incontournables du cours de français » sont indiquées en gras.

Thème de la séquence	Auteurs masculins	Autrices
Littérature belge	Maurice Carême Charles De Coster Camille Lemonnier Maurice Maeterlinck Jean Ray Georges Rodenbach Émile Verhaeren	Marie Colot Geneviève Damas Adeline Dieudonné Jacqueline Harpman Caroline Lamarche Myriam Leroy Amélie Nothomb
Humanisme et Lumières – contestation des systèmes post-modernes	Denis Diderot Victor Hugo Montesquieu Michel Onfray François Rabelais Voltaire	Lauren Bastide Dominique Bona Virginie Despentes Olympe de Gouges Danièle Sallenave Madeleine de Scudéry
Poésie	Guillaume Apollinaire Charles Baudelaire Jean de La Fontaine Alphonse de Lamartine Clément Marot Carl Norac Arthur Rimbaud François Villon	Marceline Desbordes-Valmore Marie de France Louise Labé Lisette Lombé Anna de Noailles Christine de Pizan Sappho Marguerite Yourcenar
Théâtre	Beaumarchais Pierre Corneille Marivaux Molière Jean Racine Florian Zeller	Marguerite Duras Antonine Maillet Marie NDiaye Yasmina Reza George Sand Marie-Catherine de Villedieu
Texte épistolaire	Pierre Choderlos de Laclos Éric-Emmanuel Schmitt Honoré d'Urfé	Madame de La Fayette Madame de Sévigné Germaine de Staël
Autobiographie	Marcel Pagnol Jean-Jacques Rousseau	Annie Ernaux Delphine de Vigan
Essais	Blaise Pascal Michel de Montaigne Éric Zemmour	Simone de Beauvoir Mona Chollet Nathalie Sarraute
Nouvelle	Guy de Maupassant	Marguerite de Navarre
Conte	Charles Perrault	Jeanne-Marie Leprince de Beaumont

TABLEAU 11 : PROPOSITIONS D'INTÉGRATION D'AUTRICES
DANS DES SÉQUENCES SPÉCIFIQUES

5.3. Dans la liste de lectures

À nouveau, les autrices pouvant être intégrées à la liste de lectures sont nombreuses et beaucoup d'exemples ont été proposés au fil du recensement des autrices dans ce travail. Il est cependant important de prendre en compte le niveau requis pour la lecture d'une œuvre : une œuvre originale très éloignée de notre présent sera plus difficile à aborder. Pour sélectionner des œuvres d'autrices contemporaines, une possibilité peut être de se tourner vers certains prix littéraires (prix des lycéens, prix des livres jeunesse et prix au nom d'anciens auteurs jeunesse (par exemple, le prix Hans Christian Andersen et le prix Astrid-Lindgren)), les propositions des maisons d'édition, les collections adressées aux jeunes adultes et certains sites internet (*Ricochet*,⁵³, par exemple).

Notons que proposer plusieurs choix peut contrarier l'équilibre souhaité au sein des lectures. Pour empêcher cela, les propositions peuvent, par exemple, être alternativement des œuvres écrites par des auteurs d'un même genre identitaire, puis de l'autre.

Une autre possibilité est d'insérer une simple phrase valable pour l'ensemble des choix de lectures de l'année ; cette phrase peut être : « À la fin de l'année, tes lectures devront compter autant d'auteurs masculins que d'autrices ». Cette phrase permet également de conserver une large liste d'œuvres dans laquelle les élèves choisissent des lectures plusieurs fois dans l'année, tout en maintenant l'équilibre.

5.4. Synthèse

Grâce à nos propositions, un corpus plus égalitaire peut être envisagé.

Quelques ajouts dans le prescrit permettent aux professeurs de prendre conscience de l'importance d'intégrer des autrices à leur cours s'ils ne le font pas encore ; l'insertion de genres sous-entendant l'étude d'autrices spécifiques et de thématiques portant sur l'évolution des droits humains et de l'égalité entre hommes et femmes poussent les enseignants à suivre le mouvement égalitaire.

Des adaptations doivent évidemment être envisagées concernant les contenus du cours. La séquence portant sur la seconde guerre mondiale prouve que les autrices apportent des contenus pertinents qui aident à faire progresser la séquence dans le sens

⁵³ Il propose de nombreux livres adaptés à l'âge (jusque « à partir de 16 ans ») et au thème recherché.

souhaité. Les suggestions plus applicables d'association d'auteurs masculins avec des autrices autour d'un thème littéraire commun permettent aux professeurs de travailler des autrices dans chaque thème souhaité sans devoir réaliser trop de recherches, le temps de qu'ils s'habituent à élaborer leur corpus en veillant à l'égalité des auteurs présents.

Enfin, la problématique des listes de lectures est abordée et des solutions sont envisagées pour créer des listes égalitaires en termes de genre des auteurs, accessibles au niveau de la langue et intéressantes par les sujets exploités. Pour cela, plusieurs outils existent : les prix littéraires, des collections spécifiques à la jeunesse, des sites internet permettant de sélectionner le livre cohérent avec l'âge des apprenants et la thématique étudiée. Quels que soient les outils employés pour établir la liste, il faudra accorder une attention particulière aux lectures au choix et éventuellement imposer aux élèves de lire autant d'hommes que de femmes de lettres.

Conclusion

Tout d'abord, rappelons que ce travail avait pour ambition de répondre à la question : quelle présence pour les autrices francophones dans le cours de français au secondaire supérieur ?

Nous avons d'abord établi un canon littéraire. Celui-ci est composé des autrices francophones publiées à la Pléiade, des femmes de lettres ayant siégé à l'Académie française et des multi-lauréates de prix littéraires. Cet inventaire a également mis en évidence le sexisme persistant des institutions littéraires. En effet, malgré la récente tendance des prix littéraires à récompenser plus souvent des femmes, elles restent moins primées que leurs homologues masculins ; la Pléiade quant à elle s'attache à publier les autrices les plus remarquables de leur temps, mais les auteurs masculins continuent d'occuper une très large majorité de la collection ; l'Académie élit des immortelles depuis seulement 1980 et les femmes n'occupent encore aujourd'hui que quelques sièges.

Nous avons ensuite entrepris de mettre en lumière l'actuel canon scolaire. Celui-ci est composé des autrices prescrites pour le bac français de 2023 (puisque la France est la seule à proposer une liste d'auteurs, parmi les instructions officielles étudiées), des femmes de lettres présentes dans les manuels scolaires actuels (*Connexion français 4^e – 5^e et 6^e, Objectif français pour se qualifier 4^e – 5^e et 6^e et Parcours & moi Sup' 4^e année et 3^e degré*) et des autrices étudiées par les professeurs ayant répondu à notre enquête dans leur cours. Ce recensement a permis de mettre au jour certaines pratiques causant la mise à l'écart des autrices : les instructions officielles belges ne demandent pas d'étudier des hommes et des femmes de lettres et ne font mention implicite que d'auteurs masculins dans la liste de contenus prescrits ; les manuels scolaires actuels travaillent peu de femmes de lettres classiques et n'intègrent pas suffisamment d'autrices contemporaines ; les professeurs choisissent leurs contenus de manière autonome, ce qui induit des pratiques très diverses concernant l'intégration d'autrices, principalement fondées sur la sensibilité ou non aux questions de genres.

En mettant en parallèle les deux canons, nous avons pu faire état d'influences diverses. Bien entendu, notre passé patriarcal tant du point de vue social que littéraire

affecte encore grandement les choix d'auteurs à étudier. Mais d'autres liens sont également apparus : nous avons constaté que les éléments étudiés s'influençaient tous entre eux. Ainsi, les prix littéraires poussent l'élection d'autrices à l'Académie et leur publication à la Pléiade ; l'ensemble du canon littéraire pousse les acteurs scolaires à s'aligner sur leurs décisions ; le prescrit scolaire détermine les contenus présentés dans les manuels et ceux étudiés par les professeurs ; les manuels scolaires influencent les choix de corpus effectués par les enseignants. Finalement, malgré toute la bonne volonté des professeurs de français en matière d'égalité des genres, lorsque l'un des maillons de cette chaîne d'influence possède un travers, celui-ci se répercute sur l'ensemble de la structure d'apprentissage.

Face à ces constats d'inégalités, nous avons formulé plusieurs réflexions. Concernant la raison d'intégrer des autrices, nous avons valorisé le travail de revisibilisation des autrices ; il permet de sensibiliser à l'égalité des genres, d'apporter des réponses à des questionnements actuels et de proposer des figures auxquelles les jeunes femmes peuvent s'identifier. Au sujet de la quantité d'autrices à intégrer, il semble nécessaire que le corpus véhicule la vision de la société souhaitée. Pour cela, il faut étudier de manière systématique des autrices passées au sein de leur contexte d'écriture et compléter le corpus avec des autrices contemporaines, de façon à atteindre la parité entre auteurs masculins et autrices. La séquence féminine est quant à elle à éviter : elle écarte en réalité les femmes du monde littéraire en les isolant de leurs homologues masculins. Enfin, les listes de lectures sont à envisager séparément du cours, afin de ne pas créer une illusion d'égalité ; elles doivent également rassembler autant d'auteurs masculins que d'autrices.

Suite à ces réflexions, nous avons établi plusieurs propositions. Quelques modifications ont été apportées aux référentiels afin de pousser à étudier certaines autrices spécifiques et à travailler les femmes de lettres de la même manière que leurs homologues masculins. Une séquence a ensuite été réalisée afin de démontrer la pertinence de l'intégration d'autrices au sein du cours. Des propositions d'association d'hommes et de femmes de lettres par genre ou thème ont également été établies ; nous noterons cependant que les enseignants restent libres d'intégrer les autrices de leur choix. Enfin, l'ajout d'une phrase demandant aux élèves de respecter la parité des auteurs dans leurs choix de lectures pour l'année a été proposée concernant les listes de lectures.

Si l'imposition d'une proportion d'autrices semble aujourd'hui bien contraignante, elle ne l'est que parce qu'elle met en évidence une pratique de la littérature perpétuant un modèle social patriarcal. L'explicitation de ce quota est donc nécessaire pour permettre une prise de conscience générale et normaliser l'équilibre des genres au sein du corpus du cours de français. Dès lors que cette norme égalitaire sera intégrée et considérée comme « normale », elle pourra disparaître des instructions officielles tout en étant conservée dans les manuels scolaires et la pratique des professeurs.

Finalement, nos propositions en apparence si révolutionnaires ne le sont pas tant. En effet, nous avons observé qu'au Québec les autrices avaient un statut égal à celui des auteurs masculins. Leurs prix littéraires, par exemple, récompensent autant les femmes de lettres que leurs homologues masculins, ce qui indique que les institutions littéraires soutiennent tant les hommes qui écrivent que les femmes. Ensuite, leur prescrit mentionne l'obligation d'un équilibre entre auteurs masculins et autrices. Nous n'avons malheureusement pas les chiffres des pratiques réelles des professeurs québécois, mais l'on peut supposer, au vu de cette égalité présente sur les plans cités, qu'ils appliquent effectivement l'équilibre entre hommes et femmes parmi les auteurs de leur corpus de cours.

Dès lors, il semble tout à fait possible de nous inspirer d'un pays aussi avancé en matière d'égalité des genres. Ainsi, la modification du prescrit actuel par les autorités compétentes et la modification de la manière d'aborder les autrices dans le cours de français et dans les listes de lectures par les professeurs seraient des évolutions normales dans le processus social d'égalisation des genres. Ces adaptations ne nécessiteraient pas un engagement important, mais engendreraient des résultats nécessaires au développement des élèves et à la création d'une société plus égalitaire.

Ce travail est un point de départ, mais probablement pas une solution définitive. Il serait sans doute intéressant de reprendre cette étude dans dix ans, en espérant que les mentalités aient suffisamment évolué pour faire changer les choses, ou lors de la publication du prochain prescrit, avec l'espoir que les autorités choisissent de donner de l'importance à la place accordée aux autrices à l'école. Une nouvelle composante pourrait peut-être intervenir dans le futur, celle d'une étude portant sur des auteurs répartis en davantage que deux genres. Des ouvertures sont sans aucun doute accessibles et nous ne

pouvons que souhaiter que ce mémoire débouche sur une attention accrue à différents éléments composant un corpus égalitaire du point de vue du genre, mais également des races, des littératures locales et d'autres caractéristiques.

Les discriminations fondées sur le genre sont encore présentes aujourd'hui dans de multiples secteurs de la vie quotidienne et ce constat récurrent peut sembler décourageant. Pourtant, la société commence à évoluer, ainsi que nous avons pu le constater. Cette évolution est cependant lente et nécessite de nombreuses stimulations. Ce travail, nous l'espérons, en est une, par son intention de mettre en évidence les schémas patriarcaux persistants pour permettre une évolution consciente vers plus d'égalité.

Bibliographie

Sources

- BASTIDE, L. (2020). *Présentes*. Allary Éditions.
- BENARD, S. (2003, 27 janvier). Inscrire Andromaque dans #metoo. *Le Monde*, p. 6.
- BORREGO, M. J. P., (2004). La littérature au miroir des femmes. *Acta fabula*, vol.5, n°1.
- CROES, M., DELBRASSINE, D. et OUTERS, P. (2022). Littérature, culture et UAA : tentative de clarification. *Didactiques en pratique*, 8, p. 98-99.
- DELAYE, L. et GRÉANT, V. (2023). La littérature belge au service des femmes oubliées. *Le carnet et les instants*, 215, p. 5-13.
- DEMETRAKAS, J. (2018). *Les féministes : à quoi pensaient-elles ?* Netflix.
- DÉTREZ, C. (2016). La place des femmes en littérature: Le canon et la réputation. *Idées économiques et sociales*, 186, p. 24-29.
- DISTER, A. et MOREAU, M.-L. (2014). *Mettre au Féminin*. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Service de la langue française.
- DISTER, A. et MOREAU, M.-L. (2020). *Inclure sans exclure*. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Service de la langue française.
- DUFAY, J.-L. (2008). Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international. In LUICHON, B., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. 9^{es} rencontres des chercheurs en didactiques de la littérature (Actes)* (p. 15-24). Presses universitaires de Rennes.
- FLAT, P. (1908). *Nos Femmes de lettres*. Perrin.
- Institut pour l'Égalité des Femmes et des Hommes, Femmes et hommes en Belgique. Statistiques et indicateurs de genre, édition 2011. 2011. URL : https://igvm-iefh.belgium.be/fr/publications/vrouwen_en_mannen_in_belgi_genderstatistieken_en_indicatoren_editie_2011 (10/07/2022).
- JANIN, S. (2003). Comment récrire une histoire littéraire mixte ? L'exemple du théâtre des suffragettes. *Nouvelles Questions Féministes*, 22, p. 42-59.

LECOQ, T. (2021). *Les grandes oubliées. Pourquoi l'Histoire a effacé les femmes*. L'Iconoclaste.

NESCI, C. (2010). Martine Reid, « Des Femmes en littérature ». *Clio. Histoires, femmes et sociétés*, 36, p. 331.

PELLEGRIN, N. (2021). *Écrits féministes, de Christine de Pizan à Simone de Beauvoir*. Flammarion, Champs Classiques.

REID, M. (2020). *Femmes et littérature: Une histoire culturelle, II*. Gallimard.

SIEGHART Mary Ann, *The Authority Gap*, 2022.

THÉRENTY, M.-É. (2019). *Femmes de presse, femmes de lettres*. CNRS.

Matériaux littéraires et didactiques

La Pléiade

Collection « La Bibliothèque de la Pléiade », de Éditions de la Pléiade/J. Schiffrin & Cie (1931) à Éditions Gallimard (aujourd'hui). URL : <https://www.la-pleiade.fr/>

L'Académie française

Académie française. URL : <https://www.academie-francaise.fr/>

Prescrits scolaires

Belgique :

- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (2014). Programmes – Humanités professionnel et technique de qualification. Français. 2^e et 3^e degrés, D/2014/7362/3/19.
- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (2018). Programmes – Humanités générales et technologiques. Français. 2^e degré, D/2018/7362/3/09.
- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (2018). Programmes – Humanités générales et technologiques. Français. 3^e degré, D/2018/7362/3/37.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (1999). Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs en français – Humanités générales et technologiques. Moniteur belge du 25-8-1999.

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). Référentiel – Compétences terminales en français – Humanités professionnelles et techniques. Moniteur belge du 17-4-2014.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2018) Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs en français – Humanités générales et technologiques. Moniteur belge du 22-02-2018.
- Wallonie-Bruxelles Enseignement (2015). Programmes – Humanités professionnelles et techniques, 2° et 3° degrés, 464/2015/240.
- Wallonie-Bruxelles Enseignement (2018). Programmes – Humanités générales et technologiques. Français. 2° et 3° degrés, 486P/2018/240

France :

- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Baccalauréat professionnel – Programme limitatif de français de la classe terminale - années scolaires 2021-2022 et 2022-2023. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo5/MENE2036971N.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Classes de première des voies générale et technologique – Programme national d'œuvres pour l'enseignement de français - années scolaires 2021-2022 et 2022-2023. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo5/MENE2036974N.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Classes de première des voies générale et technologique – Programme national d'œuvres pour l'enseignement de français - pour l'année scolaire 2023-2024. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo26/MENE2216064N.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Programme de français. Classe de seconde professionnelle.

- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Programme de français. Classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Programme de français. Classe terminale professionnelle.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Programme de français. Classe de première professionnelle.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Programme de français de première des voies générale et technologique.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Programme de français de seconde générale et technologique.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale – Programme d'humanités, littérature et philosophie de première générale.

Québec :

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (2011). Progression des apprentissages au secondaire – Français, langue d'enseignement.

Espagne – Madrid :

- Consejería de Presidencia y Comunidad de Madrid (20 de julio de 2022). Decreto 64/2022 por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (05 de agosto de 2022). Orden EFP/754/2022 por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria.

Manuels scolaires

BLOEMEN, I. et al. (2020). Parcours & moi Sup' : livre-cahier : français 4a secondaire, n°1 à 7. Erasme.

CROES, M. et al. (2019). Connexion Français 4 – Cahiers d'activités & Documents et fiches outils. Mont-Saint- Guibert, Wommelgem : Van in.

CROES, M. et al. (2020). Connexion Français 5 – Syllabus A et B. Mont-Saint-Guibert, Wommelgem : Van in.

CROES, M. et al. (2021). Connexion Français 6 – Syllabus A et B. Mont-Saint-Guibert, Wommelgem : Van in.

GOFFIN, F. et al. (2021). Parcours & moi Sup' : livre-cahier : français 3^e degré, n°1 à 10. Erasme.

LAGARDE, A. et MICHARD, L. (1948 – 1993). Les grands auteurs français : anthologie et histoire littéraire, collection complète, Éditions Bordas.

MARION, C. (dir.) et al. (2017). Objectif français pour se qualifier 4 – Activités de communication & Documents et fiches outils. Louvain-La-Neuve : Van in.

MARION, C. (dir.) et al. (2016). Objectif français pour se qualifier 5 – Activités de communication & Documents et fiches outils. Louvain-La-Neuve : Van in.

MARION, C. (dir.) et al. (2017). Objectif français pour se qualifier 6 – Activités de communication & Documents et fiches outils. Louvain-La-Neuve : Van in.

Annexe : Questionnaire

Enquête sur la présence des autrices dans le cours de français

Actuellement en seconde année de master à finalité didactique à l'Université de Liège, je réalise mon mémoire en didactique du français langue première. Le thème est la présence des autrices dans le cours de français. Grâce à ce questionnaire, je voudrais analyser les pratiques réelles des enseignants à ce sujet. L'enquête s'adresse donc aux professeurs de français langue première dans l'enseignement secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ce questionnaire est écrit au masculin neutre pour une question de lisibilité.

Pour toute question, vous pouvez me contacter par mail : auriane.poncin@student.uliege.be.

Merci d'avance pour votre participation à cette recherche.

Auriane Poncin

0) Si mes réponses nécessitent des informations supplémentaires,

☐ J'accepte d'être contacté par mail.

Mail :

☐ Je n'accepte pas d'être contacté par mail.

1) Êtes-vous :

☐ Homme

☐ Femme

☐ Autre :

2) Quel âge avez-vous ?

..... ans

3) Dans quel(s) réseau(x) enseignez-vous ?

☐ Wallonie-Bruxelles Enseignement

☐ Libre

☐ Autre :

4) Dans quelle(s) filière(s) enseignez-vous ?

☐ Général de Transition

☐ Technique de transition

☐ Technique de qualification

☐ Professionnel

5) Dans quelle(s) année(s) enseignez-vous ?

☐ 4^e

☐ 5^e

☐ 6^e

☐ 7^e

6) À quel point les référentiels et programmes influent-ils sur vos leçons ?

1 (je vois ce que je souhaite)	2	3	4	5 (je vois uniquement la matière prescrite)

Pour les questions suivantes, précisez l'année concernée.

Ex : J'étudie des œuvres de Simone de Beauvoir (5^e) et j'évoque la biographie de Georges Sand (6^e).

7) Concernant les manuels scolaires :

☐ Vos élèves possèdent et suivent avec vous un manuel scolaire.

☐ Vous êtes seul à posséder le manuel et l'adaptez dans une certaine mesure.

☐ Vous possédez un ou plusieurs manuels scolaires et vous vous en inspirez pour créer votre cours.

Dans les cas précédents, quel(s) manuel(s) ?

.....
.....

Quels éléments y ajoutez-vous ?

Ex : Des activités d'analyse de textes d'A. Camus (5^e) ; des contenus comme les peintures de Frida Kahlo (4^e) ; les œuvres de Diderot (6^e) et de Marie de France (4^e)

.....
.....
.....

☐ Vous n'utilisez pas de manuels scolaires.

8) Concernant les autrices :

☐ Vous donnez à lire des œuvres complètes d'autrices.

Lesquelles ?

.....

☐ Vous donnez à lire des extraits de textes d'autrices.

Lesquels ?

.....

☐ Vous analysez des textes (extraits ou œuvres complètes) d'autrices.
Lesquels ?

☐ Vous mentionnez des autrices.
Lesquelles ? À quelle occasion ?

☐ Vous abordez la biographie d'autrices.
Lesquelles ?

☐ Vous abordez des autrices d'une autre manière.
Comment ?

Pour les réponses précédentes, dans quel but abordez-vous des autrices ?
.....
.....
.....

☐ Vous ne savez pas si vous abordez des autrices dans votre cours.
☐ Vous n'abordez pas d'autrices.
Pourquoi ?
.....
.....
.....

9) Parmi l'ensemble des textes abordés cette année ou l'année passée, pouvez-vous indiquer le pourcentage approximatif de textes écrits par des femmes ?

☐ Oui.%
☐ Non.

10) Consacrez-vous une séquence aux femmes ?

☐ Oui.
Dans cette séquence, quel est le pourcentage approximatif de textes écrits par des hommes ?
.....%

En dehors de cette séquence, quel pourcentage approximatif de textes écrits par des femmes reste-t-il dans votre corpus de textes pour l'année ?%
☐ Non.

11) Prenez-vous en compte le critère du genre de l'auteur lors du choix de textes ?

☐ Oui.
Quand par exemple ?

.....
.....

☐ Non.

12) Cela vous semble-t-il important d'intégrer des autrices et des textes d'autrices dans votre cours ?

1 (pas vraiment)	2	3	4	5 (tout à fait nécessaire)
---------------------	---	---	---	-------------------------------

Pourquoi ?

.....
.....
.....

13) Au cours de votre carrière, votre pratique a-t-elle évolué ?

☐ Oui.

Dans quel sens ?

.....
.....

Pourquoi ?

.....
.....

☐ Non.

14) Après avoir répondu à ce questionnaire, jetteriez-vous un regard différent sur votre corpus de textes ?

☐ Oui.

Dans quelle mesure ?

.....
.....

☐ Non.

15) Avez-vous le sentiment de pratiquer autrement que les enseignants de français que vous avez connus en tant qu'élève ?

☐ Oui.

Dans quel sens ?

.....
.....

☐ Non