



HAL
open science

Les violences sexuelles dans les textes littéraires : quels enjeux pédagogiques de lecture, quelle posture éthique pour l'enseignant×e ?

Anne Grand d'Esnon, Anne-Claire Marpeau

► To cite this version:

Anne Grand d'Esnon, Anne-Claire Marpeau. Les violences sexuelles dans les textes littéraires : quels enjeux pédagogiques de lecture, quelle posture éthique pour l'enseignant×e ?. Nicolas Rouvière. Enseigner la littérature en questionnant les valeurs, Peter Lang, pp.93-119, 2018. hal-01998226

HAL Id: hal-01998226

<https://u-bourgogne.hal.science/hal-01998226>

Submitted on 2 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les violences sexuelles dans les textes littéraires : quels enjeux pédagogiques de lecture, quelle posture éthique pour l'enseignant-e ?

Dès qu'il eut refermé la porte, il la saisit comme une proie. Elle se débattait, luttait, bégayait :

— Oh ! mon Dieu !... oh ! mon Dieu !...

Il lui baisait le cou, les yeux, les lèvres avec emportement, sans qu'elle pût éviter ses caresses furieuses ; et tout en le repoussant, tout en fuyant sa bouche, elle lui rendait, malgré elle, ses baisers.

Tout d'un coup elle cessa de se débattre, et vaincue, résignée, se laissa dévêtir par lui¹.

Bel-Ami, roman de Maupassant et classique de l'enseignement secondaire, décrit ici de façon particulièrement précise et saisissante le viol de Mme Walter. Après avoir formulé une série de refus et s'être débattue, Mme Walter finit, sous la contrainte de Georges Duroy, *par se laisser faire*. Pourtant, deux éléments nous interpellent : tout d'abord, si nous avons lu *Bel-Ami*, nous nous rappelons rarement que Georges Duroy viole Virginie Walter. Celle-ci est souvent restée dans nos mémoires comme une femme qui, malgré ses scrupules moraux et religieux, cède douloureusement au charme de Bel-Ami, mais non à la force et à la contrainte. De surcroît, dans cet extrait, l'auteur fait simultanément le choix de traduire la très grande brutalité du personnage et de suggérer une participation de sa victime, « malgré elle », dont les actions sont présentées comme contradictoires, et pour qui le viol viendrait finalement libérer un désir informulable.

Cette situation fictive de violence sexuelle, ici un rapport sexuel non consenti, c'est-à-dire un viol², renvoie aussi à une réalité historique et contemporaine. Or, aborder un texte qui représente des violences sexuelles implique un enjeu éthique lié à la présence inévitable, dans une classe du secondaire, de victimes et de futures victimes de violences sexuelles³ : cette question concerne donc bien les élèves.

La question pédagogique des violences sexuelles dans un cadre littéraire a commencé à faire l'objet de débats dans l'enseignement supérieur britannique et nord-américain, en particulier autour des réflexions d'universitaires latinistes sur l'enseignement d'Ovide⁴. Cet exemple est récurrent puisque les récits mythologiques mettent régulièrement en scène des viols, bien qu'ils ne soient pas toujours appelés ainsi. Pour interroger ces représentations littéraires, nous mobilisons en outre les concepts de « culture du viol » et de « mythes sur le viol ». La notion de « culture du viol », d'abord issue de l'anthropologie, puis appropriée par les féministes, désigne un ensemble de représentations et de pratiques favorables aux violences sexuelles à l'intérieur d'une culture donnée, notamment la culture occidentale. La notion complémentaire de « mythes sur le viol », en sociologie et psychologie sociale, désigne des « attitudes et

1. Maupassant Guy (de), *Bel-Ami*, Paris, Belin-Gallimard, coll. Classico Lycée, 2009 [1885], p. 282.

2. Notre propos portera notamment sur le cas du viol, qui est un cas particulier d'agression sexuelle, c'est-à-dire, pour prendre une définition minimale de travail, de *geste à caractère sexuel porté sur une personne sans son consentement*. Dans la loi française, les critères définitoires de l'agression sexuelle et du viol ne sont pas fondés sur le consentement mais sur des modalités de coercition : « violence, contrainte, menace ou surprise » (article 222-22 du Code pénal). Pour la question qui nous intéresse, nous retiendrons en outre la notion de « harcèlement sexuel », particulièrement fluctuante, mais qui recouvre notamment les situations de chantage ou de pression en vue d'obtenir des actes sexuels, bien représentées dans la littérature. La notion de « violences sexuelles » peut-être plus large ou plus restreinte en fonction des définitions, mais comprend au moins ces éléments (harcèlement sexuel et agression sexuelle dont viol) : l'enjeu n'est pas tant de résoudre l'épineuse question de la catégorisation (le critère de la pénétration pour qualifier une agression sexuelle de viol est par exemple souvent débattu) que d'articuler les notions de consentement et de coercition dans des interactions à caractère sexuel.

3. Les victimes de viols et tentatives de viol sont ainsi en majorité mineures, et ont moins de dix ans dans un quart à un tiers des cas. Pour des statistiques précises sur la prévalence des violences sexuelles, voir Debauche Alice et al., « Présentation de l'enquête Virage et premiers résultats sur les violences sexuelles », *Documents de travail*, n°229, janvier 2017, 67 pages, [en ligne] www.ined.fr, rubriques « Les publications » > « Documents de travail » > « Enquête Virage et premiers résultats sur les violences sexuelles ».

4. Voir dans la bibliographie les articles d'Elizabeth Gloyn, Yurie Hong, Madeleine Kahn et Alex Wardrop.

croyances généralement fausses qui sont répandues et persistantes et permettent de nier et de justifier l'agression sexuelle masculine contre les femmes » (Lonsway et Fitzgerald, 1994, p. 133).

Ces concepts militants, ainsi que l'interrogation pédagogique britannique et nord-américaine des textes mettant en scène des violences sexuelles permettent de rassembler des réflexions très riches qui nous donnent des pistes pour l'enseignement secondaire en France. Nous souscrivons ainsi à la définition que donne Yurie Hong du rôle de l'enseignant-e face à ces textes (2013, p. 675) :

Nous n'avons ni les compétences ni pour mission de résoudre les maux de la société. Nous sommes, en revanche, responsables du bien-être de nos étudiant-e-s, de leur développement intellectuel, et de la mise en place d'un environnement dans lequel ce développement peut prendre place. À cet égard, attirer l'attention des étudiant-e-s sur le rôle du viol dans les sociétés anciennes ou modernes n'est pas une exigence seulement éthique mais également professionnelle⁵.

L'enseignement des textes représentant des violences sexuelles peut ainsi être envisagé sous deux aspects : d'une part, comme une réflexion didactique sur des objets particulièrement stimulants pour la construction de la lecture et de l'interprétation – pour le dire rapidement, l'étude devra être d'autant plus précise et approfondie que le texte pose un problème ; d'autre part, comme un aspect important d'une éducation sexuelle désormais intégrée au socle commun⁶, dont les séances spécifiques obligatoires sont pourtant trop rarement assurées, et dans laquelle les enseignant-e-s de français ne se sentent pas forcément impliqué-e-s (par opposition à leurs collègues de SVT par exemple). La capacité des élèves à définir et reconnaître des violences sexuelles et à en analyser les représentations de façon critique participe à la prévention de ces violences et aux enjeux de l'éducation sexuelle. Nous pensons donc qu'il est essentiel que les enseignant-e-s soient sensibilisé-e-s à un tel objectif pédagogique. Nous proposons pour ces raisons de ne pas envisager l'identification de violences sexuelles dans la perspective d'une valorisation théorique de la multiplicité des interprétations, mais davantage dans celle du partage (ou non) de définitions et représentations extra-littéraires dont les enjeux éthiques et politiques sont particulièrement importants.

C'est pourquoi nous voulions savoir si les enseignant-e-s pouvaient repérer les violences sexuelles dans les textes et comment ils ou elles en parlaient. Cela impliquait de se demander comment se construit chez un-e enseignant-e une posture éthique de lecteur ou lectrice dans un premier temps, et une posture éthique pédagogique face à des élèves dans un second temps.

Notre propos se présente donc d'abord comme une étude des situations pédagogiques face à des textes contenant des violences sexuelles, à partir d'expériences d'élèves, de questionnaires proposés à des enseignant-e-s et de manuels scolaires. Nous proposons ensuite une réflexion sur les outils et les stratégies d'enseignement de tels textes.

I. Nommer les violences sexuelles : un enjeu pour les enseignant-e-s ?

1.1. Un premier retour d'expérience

Le point de départ de notre réflexion est un constat empirique de la variabilité des expériences rapportées par les enseignant-e-s et les élèves, concernant l'étude en classe de textes qui représentent des violences sexuelles. Ce constat s'appuyait, en amont de notre travail, sur un simple recueil de témoignages sur l'enseignement des *Liaisons dangereuses* rassemblés en 2016, qui nous a permis d'amorcer notre réflexion et de faire l'hypothèse que la représentation d'un viol dans un texte (dans ce cas, le viol de Cécile de Volanges par Valmont) constituait un enjeu spécifique pour une communauté interprétative. Différentes

5. Nous traduisons.

6. Pour plus d'informations sur cet aspect du programme scolaire, voir « Éducation à la sexualité », [en ligne] www.eduscol.education.fr, rubriques « Contenus et pratiques d'enseignement » > « Éducatives transversales ».

configurations sont en effet possibles, faisant apparaître ou non un conflit dans l'interprétation, et engageant la reconnaissance ou l'absence de reconnaissance explicite du viol au cours de la lecture⁷ :

(1) L'enseignant-e parle de viol avec le souci que la qualification de la scène soit claire pour les élèves, et cette interprétation n'est pas contestée.

(2) l'enseignant-e parle de viol, mais cette qualification est contestée par un-e ou plusieurs élèves.

(3) L'enseignant-e envisage le mot « viol » mais donne des éléments pour disqualifier le terme fondés sur des mythes sur le viol (par exemple lorsque le personnage cède ou a des sentiments pour l'agresseur), ou propose une « double-lecture » pour une scène pourtant univoque.

(4) L'enseignant-e n'utilise jamais le mot « viol » et/ou utilise un euphémisme pour décrire la situation.

(5) L'enseignant-e n'utilise pas le mot « viol » et conteste le terme si celui-ci est suggéré par un-e élève.

Dans les deux derniers cas, cela peut conduire l'élève à remettre en cause sa propre perception de la violence d'une scène, que cette lecture ait été verbalisée en classe ou non. On peut également souligner le rôle des pairs, en dehors de la classe, dans cette dynamique.

Cette variation suggère qu'on ne peut pas présumer de l'identification systématique des violences sexuelles dans des textes littéraires par l'enseignant-e, lorsque l'on envisage ce même enjeu pour les élèves.

1.2. Une enquête à visée exploratoire : sentir, repérer, nommer et commenter les violences sexuelles

Nous avons donc établi un questionnaire à visée exploratoire, dans le but de savoir quels mots sont employés pour mentionner, décrire ou caractériser des violences représentées dans des textes souvent enseignés, par des enseignant-e-s interrogé-e-s ici à la fois en tant que lectrice / lecteur et en tant qu'enseignant-e. Cette enquête n'est en rien représentative, au sens sociologique et statistique du terme. Notre but n'était en aucun cas d'accuser les enquêté-e-s d'une quelconque incompétence, mais justement de voir si et comment des lecteurs et lectrices particulièrement compétent-e-s nommaient et/ou repéraient les violences sexuelles dans les textes, afin d'amorcer une réflexion sur le cadrage de ces violences par l'institution scolaire dans son ensemble, de la formation des enseignant-e-s à la pratique de lecture des élèves⁸. Nous souhaitons donc, de manière pragmatique, formuler des hypothèses sur les postures pédagogiques et les réponses à apporter face à cet enjeu. Enfin, notre attachement aux mots utilisés dans cette perspective s'appuie sur la conviction que la capacité des enseignant-e-s, en tant que médiateurs et médiatrices de ces textes, à caractériser et à nommer les violences représentées, est une condition d'une réflexivité sur cette question dans leur démarche pédagogique et de l'apprentissage d'une capacité à identifier les violences sexuelles et à assimiler la question éthique du consentement pour les élèves.

Afin de ne pas orienter les réponses des enseignant-e-s sur la question des violences, nous avons présenté l'enquête de manière large comme une étude sur « les représentations de la vie amoureuse et affective dans la littérature telle qu'elle est transmise, lue et approfondie dans le cadre scolaire (cours de français et de littérature) », problématique dont l'enjeu des violences sexuelles n'est qu'un aspect particulier. Le terme de « violence » n'apparaissait donc pas dans notre formulation. Nous avons recherché des professeur-e-s de français au collège et/ou lycée (général, technologique ou professionnel), ayant enseigné au cours des trois dernières années, titulaires ou non. Le questionnaire écrit comprenait trois volets, constitués d'un texte ou deux textes et d'une série de questions : un poème des *Amours*, puis,

7. Ce recueil de témoignages ne prétend pas remplacer la précision et la rigueur méthodologique d'un travail ethnographique sur ce sujet, mais pourra servir d'illustration à notre propos. Nous renvoyons au billet qui a servi de premier jalon à notre réflexion : Grand d'Esnon Anne, « Le viol en littérature : perspectives d'enseignement », 30 août 2016, [en ligne] <http://malaises.hypotheses.org>.

8. À ce titre, notre questionnement peut être élargi au traitement scolaire de la violence représentée ou présente dans les textes, qu'elle soit sexiste, homophobe, xénophobe, raciste, etc. Le questionnaire intégrait ainsi de façon moins centrale la question des violences conjugales et de la prostitution, que nous laissons ici de côté par souci de concision.

lorsque le premier volet était reçu, un texte de théâtre, et enfin deux textes romanesques du même auteur si le deuxième volet était renvoyé.

La plupart des textes choisis, extraits de classiques couramment enseignés dans le second degré ou à l'université, thématisaient ou mettaient en scène des violences sexuelles⁹ (le questionnaire comprenait également quelques textes destinés à interroger les rapports de genre, mais sans violence sexuelle caractérisée). L'enjeu n'est pas ici de nous interroger sur l'échelle de gravité de ces violences – discussion particulièrement délicate sur le plan éthique – mais sur le repérage ou non de ces dernières. En revanche, nous faisons l'hypothèse – sans pouvoir développer cette piste ici – que des éléments, tels qu'une tradition lectorale, ou certaines caractéristiques énonciatives des textes, contribuent à masquer ou légitimer certaines violences.

Notre échantillon est modeste¹⁰, mais il permet de décrire la façon dont les enseignant-e-s interrogé-e-s qualifient ces textes, et ce qu'ils envisagent d'en faire d'un point de vue pédagogique. Nous présenterons surtout ici les résultats obtenus sur le premier texte du questionnaire, le sonnet XX des *Amours* de Ronsard, pour lequel nous avons reçu un nombre maximum de réponses, que nous compléterons en sélectionnant certaines réponses portant sur d'autres textes du questionnaire.

Dans les deux premiers quatrains du sonnet, le poète investit deux motifs narratifs de métamorphoses, la fécondation de Danaé et l'enlèvement d'Europe, qui expriment son désir, selon le commentaire de Muret, d'« obtenir jouissance de sa dame, en quelque façon que ce fut¹¹ », c'est-à-dire, ici, par le viol :

Je voudroi bien richement jaunissant
En pluie d'or goutte à goutte descendre
Dans le beau sein de ma belle Cassandre,
Lors qu'en ses yeus le somme va glissant.
Je voudroi bien en toreau blandissant
Me transformer pour finement la prendre,
Quand elle va par l'herbe la plus tendre
Seule à l'escart mille fleurs ravissant¹².

Le poème propose ici une modalité bien particulière de représentation du viol : une fantaisie qui emprunte un détour mythologique et merveilleux pour exprimer l'intensité du désir érotique du poète. Contrairement aux autres textes mentionnés, ce poème n'est pas narratif : il ne raconte pas un viol mais l'imagine de façon euphorique. Pour autant, le viol est bien un motif tout à fait identifiable de ces quatrains. Une note était ajoutée dans le questionnaire pour que la référence à la ruse soit claire dans l'adverbe « finement ».

Nous invitons les enseignant-e-s à décrire librement le contenu littéral du texte, à proposer une approche pédagogique vis-à-vis d'un tel texte (objet d'étude, angle de lecture...), puis à qualifier le désir

9. Ces textes mettaient plus précisément en scène un désir de viol sur le mode d'une fantaisie (sonnet XX des *Amours* de Ronsard), des agressions sexuelles (la rencontre avec Mme de Mortsau dans *Le Lys dans la Vallée* de Balzac) parfois intégrées dans un dispositif de chantage sexuel et dans une série de gestes non consentis (la scène 6 – suivie de la scène 7 – de l'acte V du *Mariage de Figaro* de Beaumarchais, la scène 3 de l'acte III du *Tartuffe* de Molière) ou des viols (le viol de Mme Walter dans *Bel-Ami* de Maupassant, les lettres XCVI et XCVII des *Liaisons Dangereuses* de Choderlos de Laclos).

10. Huit enseignant-e-s de français ont participé, dont sept femmes et un homme : quatre avaient un CAPES de Lettres Modernes et quatre une agrégation de Lettres Modernes. Six enseignaient cette année au collège, deux au collège et au lycée et un-e au collège et à l'université. Nous avons interrogé des enseignant-e-s plutôt jeunes, puisqu'à l'exception de deux enquêté-e-s âgé-e-s de 50 et 54 ans, six avaient entre 29 et 34 ans en 2017, avec une moyenne d'années d'enseignement de 8,6 ans.

11. Ronsard Pierre (de), *Les Amours de P. de Ronsard vandomois, nouvellement augmentées par lui, & commentées par Marc Antoine de Muret. Plus quelques Odes de l'auteur, non encor imprimées*, Paris, chez la veuve Maurice de La Porte, 1553, p. 24, [en ligne] <http://gallica.bnf.fr> : ark:/12148/btv1b8609593q.

12. Ronsard Pierre (de), *op. cit.*, p. 23.

décrit dans le poème. Or, le texte n'a été interprété comme l'expression d'un désir ou d'un fantasme de « viol » que dans un seul questionnaire. On peut envisager différentes explications face à ce phénomène.

1.2.1. L'effet écran de l'analyse littéraire

Le réflexe qui consiste à chercher des problématiques complexes peut faire écran au contenu littéral du texte. Ainsi, à la question « de quoi parle ce texte ? », qui invitait à une lecture du contenu littéral du texte, un-e enquêté-e, qui a étudié le recueil en khâgne, répond « des songes de métamorphoses érotiques de Ronsard pour séduire Cassandre » et proposera, dans ses autres réponses à nos questions, une réflexion approfondie sur le désir amoureux et la mythologie, ainsi que sur les rapports entre songe érotique et création poétique. De même, à la question « Comment caractériseriez-vous la représentation du désir amoureux dans ce texte ? », deux réponses invitent à une lecture érudite du texte en qualifiant la représentation du désir comme « [un désir] pluriel et réservé à une élite cultivée (contexte d'écriture) » et « une représentation implicite et audacieuse avec la réutilisation d'un arrière-plan mythologique explicite pour les lecteurs avertis ».

On peut s'interroger ici, sans en faire un facteur explicatif unique, sur les effets d'un double phénomène se produisant face à la lecture des textes représentant des violences sexuelles : d'un côté, la partition très forte en France entre culture légitime et culture non-légitime, et les valeurs associées à la lecture des classiques intemporels et universels¹³, qui ne sauraient être soupçonnés de présenter les violences sexuelles de façon complaisante ; de l'autre, la prégnance d'une pratique de lecture, enseignée à partir du lycée, qui passe, malgré les évolutions récentes, par la mise à distance de l'affect, et qui renvoie les réactions face au contenu littéral du texte à des réactions « empathiques » et « naïves »¹⁴. Ces deux phénomènes sont renforcés par l'argument de l'« anachronisme¹⁵ » qui menacerait l'interprète.

Cette situation fait apparaître un paradoxe de l'enseignement littéraire actuel entre lecture actualisante et lecture anachronique : le mythe de l'intemporalité et de l'universalité des textes littéraires anciens justifie l'intérêt de leur enseignement, mais les aspects les plus problématiques sont évacués comme « historiques » avec une mise en garde contre les lectures anachroniques, alors même qu'il peut tout à fait s'agir d'aspects parfaitement actualisables par les élèves (pour les violences sexuelles en particulier). Enfin, sur le plan didactique, les questionnaires portant sur d'autres textes suggèrent que la « notion » du programme à transmettre peut également produire cet effet-écran.

1.2.2. Une absence de vocabulaire pour exprimer la violence ressentie comme sexiste

À la question « Comment caractériseriez-vous la représentation du désir amoureux dans ce texte ? », une seule enseignante sur huit a utilisé le mot « viol » et ses réponses faisaient très clairement apparaître sa familiarité avec le concept de « culture du viol » et une pratique pédagogique globalement orientée par des convictions féministes. Cette réponse mentionne l'aspect « problématique » du désir exprimé par le poème, et souligne la récurrence des scénarios de viol dans les récits mythologiques : « c'est quand même ce qu'on appellerait aujourd'hui un viol, tout comme à chaque fois que Zeus vient surprendre des femmes, même si on ne l'appelle jamais ainsi ».

Alors que pour cette enseignante, le terme « viol » vient répondre à la réaction subjective de recul lors de la lecture qu'elle choisit de décrire dans son questionnaire (« aaouch »), trois autres réponses traduisent par les mots utilisés une perception de la violence du désir exprimé, mais sans conceptualiser l'agression

13. Viala Alain, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littérature classique*, n°19, 1993, p. 13-31.

14. Voir notamment Baudelot Christian et Cartier Marie, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, juin 1998, p. 25-44.

15. L'anachronisme, qui consiste à attribuer à une époque ce qui appartient à une autre, est un argument qui permet de reprocher au lecteur ou à la lectrice d'utiliser son propre cadre idéologique et discursif comme cadre interprétatif, au lieu d'utiliser le cadre interprétatif (difficilement reconstituable) propre aux contemporains du texte interprété.

sexuelle ou la question du consentement : un questionnaire parle d'une « violence érotique » et d'un désir fondé sur la « domination », en mettant en avant une réaction subjective très nette, en réponse à la question sur la possibilité d'enseigner ce texte (« Non ! Quelle horreur... du moins au collègue »). Dans un autre questionnaire, l'enquêté-e semble gêné-e par le type de désir exprimé, mais ne parle pas précisément de viol : « [L]e désir est représenté de manière impérieuse [dans le poème] : si l'image de la pluie d'or n'agresse pas l'imagination, celle du taureau conquérant et de sa "ruse" (me) gêne davantage ». Ce questionnaire propose pourtant une réflexion sur l'asymétrie du désir et l'objectification de Cassandre :

c'est le récit poétique d'un fantasme de possession [...]. Sans doute le plus érotique des *Amours* ? Avec ceci de paradoxal que Cassandre n'est ici que "sein", "yeux", vache ou fontaine, pour les besoins de la poésie mythologique et la construction de la figure du poète conquérant.

1.2.3. Une indistinction entre sexualité et violence et une difficulté à parler de sexualité

Trois questionnaires évoquent l'aspect « cru » du désir sexuel dans le sonnet de Ronsard, décrit comme particulièrement sexuel et explicite. Ce dernier constat s'accompagne d'une difficulté à distinguer sexualité consentie et violence sexuelle, ce que confirme l'usage de certains euphémismes : une périphrase comme « les moyens qu'imagine le poète pour posséder la dame » ou l'expression « séduire Cassandre » vont ainsi dans le sens d'une association entre viol et stratégie de séduction, sans poser la question du consentement.

Plus largement, nous avons repéré à plusieurs reprises une naturalisation de la violence par le désir, rarement questionnée, visible dans les questionnaires consacrés à d'autres textes. Cela apparaissait assez clairement dans les questionnaires sur la scène 6 de l'acte V du *Mariage de Figaro* : Chérubin, qui met en place à ce moment de la pièce un chantage sexuel associé à des gestes non-consentis, est présenté dans les réponses comme celui qui ne peut pas réprimer son désir, qui est trop enfant pour le faire. Cette interprétation est bien sûr rendue possible par le texte et correspond à la caractérisation de ce personnage dans la pièce, mais risque de ne pas rendre compte la stratégie rhétorique et physique de coercition élaborée et volontaire mise en scène. L'enjeu est alors ce que l'enseignant-e choisit de faire de cette naturalisation à l'œuvre dans le texte, d'un point de vue éthique – doit-il ou elle aussi adopter cette interprétation sans en questionner les présupposés ? – comme littéraire. On retrouve cette caractérisation régressive du désir dans un questionnaire sur la scène de rencontre du *Lys dans la vallée* où Félix est décrit comme un enfant incapable de se contenir, à travers des expressions comme « mus par le désir », « violence du désir » ou « pulsion », et son geste est paradoxalement décrit à la fois comme une transgression des normes sociales et un geste stéréotypé d'adoration. L'enseignant-e peut ici interroger cette représentation du désir pour mener ses élèves à se saisir des enjeux éthiques posés par ces textes.

L'indistinction entre une représentation crue de la sexualité et l'enjeu des violences sexuelles était souvent associée à une réticence à enseigner le poème de Ronsard. Six questionnaires marquaient ainsi un refus ou une hésitation à enseigner un tel texte au niveau du collège, évoquant la jeunesse des élèves, et justifiant ce choix pédagogique par la difficulté de compréhension des références d'un côté, part la question de la sexualité de l'autre : l'argument de la gêne des élèves face au caractère « cru » du poème revenait ainsi trois fois. Un-e enseignant-e explique ainsi : « les images sont très difficiles à interpréter correctement pour des collégiens [...] et à part rester en surface pour traduire les métaphores sans devenir graveleux-se, je pense que [ce poème] n'est pas très utile. »

L'argument de la difficulté pédagogique est ici double : d'un côté, il s'agirait d'une difficulté de lecture pour les élèves et de l'autre d'une difficulté de transmission liée au discours à tenir pour l'enseignant, sans qu'il soit explicitement fait référence à un manque d'outils pédagogiques.

À l'exception de l'enseignante qui explicitait l'enjeu du viol et mentionnait alors la complexité du travail d'analyse de la culture du viol qu'impliquerait l'étude de ce sonnet, les enseignant-e-s interrogé-e-s

n'identifient pas le manque de formation, d'outils lexicaux ou de contexte favorable (comme une éducation continue à la sexualité), comme l'origine d'une difficulté pédagogique.

II. Que peut-on attendre des manuels et ressources à disposition des enseignant-e-s ?

Bien que les manuels ne puissent être considérés comme un miroir des pratiques des enseignant-e-s, ils permettent d'étudier la façon dont une scène de violences sexuelles est pensée par des personnes formées dans une perspective didactique explicite. Les manuels sont aussi susceptibles de donner aux enseignant-e-s, ou aux élèves des outils ou des appuis qui vont guider l'interprétation.

Deux manuels de seconde, des éditions Hatier et Magnard (2015), proposent ainsi pour aborder le roman réaliste le texte du viol de Jeanne, lors de sa nuit de nocces, dans *Une Vie* de Maupassant. À l'inverse d'autres textes de Maupassant, la violence du viol conjugal n'est ici aucunement atténuée, au contraire. Pourtant, aucun des deux manuels ne fait apparaître le terme dans le manuel de l'élève.

Le texte est précédé dans le manuel Hatier d'une courte introduction, destinée à encadrer la lecture par la notion de réalisme : « À sa sortie du couvent où elle s'est nourrie de lectures sentimentales, Jeanne épouse Julien. Mais la nuit de nocces est le moment d'une confrontation difficile avec le réel¹⁶ ». Une illustration de la scène de viol est placée sous le texte. Les questions de synthèse sur plusieurs textes permettent ensuite de mettre *Une Vie* en regard de *Madame Bovary* autour des désillusions du mariage et de la confrontation à une « réalité décevante ». On retrouve dans le manuel Magnard la même problématisation du texte autour du refus réaliste de l'idéalisation et de l'écriture ironique de la désillusion, qui prend le risque de restreindre les enjeux de la lecture autour d'une notion littéraire à transmettre. Toutefois, on trouve cette fois des éléments de contextualisation, avec un encadré sur la sacralisation de la virginité au XIXe siècle et le cadre juridique du code Napoléon. Les questions permettent également de mettre en valeur la violence de Julien et les sentiments de Jeanne, en s'achevant par la question : « à quoi ressemble, au fond, pour Jeanne cette nuit de noce¹⁷ ? ».

Le livre du professeur permet de préciser la réponse attendue : « la nuit de nocces ressemble à un viol, où Jeanne, victime non consentante, est abandonnée par son agresseur sitôt son plaisir satisfait¹⁸ ». Dans le livre du professeur Hatier, à la question de lecture « Comment Jeanne perçoit-elle sa nuit de nocces ? », on trouve en réponse le même type de formulation : « la nuit de nocces est vue comme un viol, ce que prouve le champ lexical de la violence¹⁹ ». Le viol, qui correspond pourtant à une définition claire et objective, est ramené à la perception subjective de Jeanne (qui n'utilise pas le mot). L'illustration est commentée ainsi : « Loin d'évoquer une nuit de nocces, cette illustration fait songer à une relation forcée ». Dans ces formulations, le viol est envisagé comme un comparant, un imaginaire de la violence extérieur à la scène, et non comme une notion susceptible de qualifier directement une relation sexuelle conjugale²⁰. Le livre du professeur Magnard suggère également que la naïveté et l'absence d'éducation de Jeanne sont une cause de l'impossibilité du bonheur conjugal, équivalente à « la misogynie et l'égoïsme » de Julien.

Nous pouvons ainsi nous interroger plus largement sur l'absence d'outils conceptuels disponibles pour traiter et prolonger des textes qui mettent en scène des violences sexuelles, d'autant plus lorsque,

16. Boisseau Laëtitia et al., *Manuel de l'élève 2de*, Paris, Hatier, coll. « La vie en toutes lettres », 2015, p. 200-201.

17. Chamahian-Bachelier Astrid et al., *Manuel de l'élève 2de*, Paris, Magnard, coll. « Empreintes littéraires », 2015, p. 36-37 (nous soulignons).

18. Chamahian-Bachelier Astrid et al., *Livre du professeur 2de*, Paris, Magnard, coll. « Empreintes littéraires », 2015, p. 30.

19. Boisseau Laëtitia et al., *Livre du professeur 2de*, Paris, Hatier, coll. « La vie en toutes lettres », 2015, p. 117 (nous soulignons).

20. Le manuel Hatier donne cependant un autre commentaire du même texte, dans la section « Méthodes » de l'ouvrage, qui propose une question sur trois textes réalistes ou naturalistes. Probablement d'une autre main, le commentaire utilise alors sans détour les termes « scène de viol » et « violée par son propre mari ».

contrairement à ce texte d'*Une Vie*, les violences sont érotisées, euphémisées ou romantisées. Nous soulignons en particulier la vigilance nécessaire face au présupposé d'actualité, de légèreté et d'universalité de la thématique amoureuse, qui peut expliquer l'absence d'outils pour traiter les violences conjugales et/ou sexuelles.

III. Que mettre en place pour enseigner ces textes ?

3.1. Les outils nécessaires pour les enseignant-e-s

Afin de partir d'une expérience de lecture problématisée, les enseignant-e-s pourraient d'abord être confronté-e-s à davantage de textes problématiques, présentés comme tels et accompagnés d'une réflexion pédagogique, au cours de leur formation initiale. La question pourrait également être abordée en formation continue.

Un espace de partage d'expériences consacré spécifiquement aux aspects problématiques des textes donnerait aux enseignant-e-s la possibilité d'échanger concrètement et régulièrement, et de prendre du recul sur leurs pratiques.

Les enseignant-e-s ont besoin d'un vocabulaire non-littéraire précis pour aborder des textes littéraires : la connaissance des définitions légales, de la notion de consentement, et des outils d'analyse de la culture du viol sont indispensables pour ne pas en reconduire les présupposés inconsciemment. Une bonne connaissance des enjeux politiques du viol évite enfin de renvoyer les violences sexuelles à une réalité marginale et/ou pulsionnelle. Des ressources fixes ou des formations spécifiques auraient un immense intérêt transversal, à la fois pour l'enseignement disciplinaire et pour la vie de l'établissement.

Des connaissances historiques précises, qui ne font pas directement partie de la formation des enseignant-e-s de Lettres, permettent d'éviter de renvoyer hâtivement les situations décrites dans des textes au « contexte de l'époque », sans approfondissement : la compréhension passe par une contextualisation approfondie.

3.2. Stratégies concrètes d'enseignement

L'enseignant-e doit d'abord choisir entre étude en classe et lecture d'œuvre complète, si une œuvre comprend des violences : dans l'étude d'une œuvre complète, un texte qui représente des violences sexuelles ne sera pas forcément le plus pertinent par rapport à l'axe d'étude choisi. Par ailleurs, les difficultés prévisibles peuvent rebuter. Mais si le livre est lu dans son intégralité par l'élève, il est problématique de ne pas parler des violences que l'œuvre contient, même si elles correspondent à des passages peu connus du texte intégral (pensons par exemple au viol de Catherine dans *Germinal*, au viol de Mme Walter dans *Bel-Ami*²¹, ou au viol de Cécile dans *Les Liaisons Dangereuses*).

Dans les deux cas se pose la question de l'attention aux élèves : si une œuvre complète doit être lue en anticipation d'un cours ou à l'écart d'une étude en classe, il est possible de préciser clairement au moment où la lecture est indiquée : « c'est un texte qui comprend une / plusieurs scènes d'agressions sexuelles / de viols qui sont difficiles. Nous l'étudierons plus précisément en cours » ou bien « Nous n'étudierons pas ces scènes en cours, mais je suis disponible pour que nous en discutons si vous en avez besoin. »

Si le texte est étudié en cours, cela demande une préparation spécifique, pour anticiper les réactions des élèves, quelles qu'elles soient. Là encore, il y a la possibilité de décrire le contenu du cours à l'avance, d'indiquer que les discussions pourront être libres, de permettre aux élèves de sortir sans justification si

21. La communication dont est issu cet article comportait initialement une proposition de séquence sur plusieurs scènes d'agressions sexuelles ou de viols dans *Bel-Ami*, que nous publions séparément, complétée par le compte-rendu du cours. Voir Marpeau Anne-Claire, « Bel-Ami et les personnages féminins : problématiser le viol dans un cours de français », mars 2018, [en ligne] <http://malaises.hypotheses.org>

besoin (ce qui peut poser des difficultés pratiques). Il est particulièrement utile à ce moment-là de savoir à l'avance vers qui rediriger de potentielles victimes.

Lors de l'étude en classe d'un texte qui représente des violences sexuelles, plusieurs éléments exigent une attention particulière :

(1) Une organisation flexible : nous recommandons de prévoir une séance « mixte » et modulable qui part d'un texte mais qui prendra peut-être une direction différente, en fonction des élèves. Il pourra aussi s'agir d'une séance entièrement consacrée au viol si le texte s'y prête. Il est préférable d'anticiper cela dans tous les cas, pour savoir comment réagir, quelles informations apporter, et accepter de passer un certain temps « hors du texte », que ce soit pour mettre en place des définitions, extra-littéraires, pour mieux identifier ce qui est représenté, ou pour prolonger la discussion sur les enjeux contemporains des violences sexuelles et leurs représentations en répondant aux questions des élèves.

(2) Un travail de définition approfondi : une confrontation de la définition légale du viol, de sa définition féministe et de sa définition (et de son traitement) au moment où le texte est écrit implique de passer un certain temps à définir les termes, en général mal connus. Avoir sous la main les définitions exactes permet de les utiliser sans hésitation, mais aussi de formuler des « rappels de la loi », en cas de conflit avec les élèves, sur la qualification d'actes non-consentis.

(3) Un approfondissement des aspects formels et idéologiques de la représentation : si l'on donne du poids à l'enjeu des violences, les outils théoriques de la culture du viol et les savoirs contextuels permettent d'approfondir les procédés formels utilisés (point de vue, registre, euphémismes...) et les partis-pris idéologiques (caractérisation sociale du personnage violent, représentation et interprétation de la violence, surtout lorsque celle-ci est présentée comme pulsionnelle ou naturalisée).

(4) l'adaptation des exercices : l'écriture d'invention ou les activités plus ludiques et créatives autour d'un personnel romanesque sont des outils très intéressants dans l'absolu, mais leur mise en place doit intégrer la question des violences si l'œuvre en comporte²². d'autres formes de travaux d'écriture en amont comme le journal de lecture peuvent en revanche constituer un appui très utile pour connaître et accompagner les émotions subjectives associées à ces textes, leur formulation et leur interprétation, afin de revenir sur l'identification de certaines scènes en classe. Dans le cas de pièces de théâtre, la mise en scène rend également nécessaire une réflexion préalable : par exemple, faire jouer aux élèves une scène du *Mariage de Figaro* qui comporte des didascalies indiquant des contacts physiques non-consentis, implique la mise en place de règles au préalable.

(5) Des élargissements et une actualisation des enjeux : l'étude peut être prolongée par un élargissement sur la représentation des personnages féminins en général, la question du point de vue des auteurs masculins, ou encore une analyse d'images contemporaines autour de la question du consentement.

Nous soulignons enfin que les élèves sont souvent réceptifs-ves à ces enjeux. Malgré les difficultés liées au manque d'outils clefs-en-main, cela peut constituer un appui pédagogique très intéressant en raison de l'articulation de compétences variées pour aborder de façon satisfaisante des scènes de violences sexuelles. Ces œuvres posent ainsi de façon aiguë une question essentielle : qu'est-ce que lire un texte ?

22. Ainsi, les deux manuels étudiés à propos du texte d'*Une Vie* proposent les sujets suivants d'écriture d'invention : « En vous inspirant de Maupassant, rédigez deux pages dans lesquelles un personnage, qui rêvait d'un événement, est victime d'une cruelle désillusion » (Magnard) et « Rédigez deux pages de récit en focalisation interne lequel une jeune femme du XXI^e siècle relate une expérience profondément décevante » (Hatier, sur un corpus de quatre textes).

Anne-Claire Marpeau et Anne Grand d'Esnon, « Les violences sexuelles dans les textes littéraires : quels enjeux pédagogiques de lecture, quelle posture éthique pour l'enseignant-e ? », dans Nicolas Rouvière (dir.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Peter Lang, 2018, p. 93-119.

Bibliographie

Baudelot Christian et Cartier Marie, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, juin 1998, p. 25-44.

Boisseau Laëtitia et al., *Manuel de l'élève 2de*, Paris, Hatier, coll. « La vie en toutes lettres », 2015.

Boisseau Laëtitia et al., *Livre du professeur 2de*, Paris, Hatier, coll. « La vie en toutes lettres », 2015.

Chamahian-Bachelier Astrid et al., *Manuel de l'élève 2de*, Paris, Magnard, coll. « Empreintes littéraires », 2015.

Chamahian-Bachelier Astrid et al., *Livre du professeur 2de*, Paris, Magnard, coll. « Empreintes littéraires », 2015.

Debauche Alice et al., « Présentation de l'enquête Virage et premiers résultats sur les violences sexuelles », *Documents de travail*, n°229, janvier 2017, 67 pages, [en ligne] www.ined.fr, rubriques « Les publications » > « Documents de travail » > « Enquête Virage et premiers résultats sur les violences sexuelles ».

Gloyn Elizabeth, « Reading Rape in Ovid's Metamorphoses: A Test-Case Lesson », *Classical World*, vol. 106, n°4, août 2013, p. 676-681.

Grand d'Esnon Anne, « Le viol en littérature : perspectives d'enseignement », 30 août 2016, [en ligne] <http://malaises.hypotheses.org>.

Hong Yurie, « Teaching Rape Texts in Classical Literature », *Classical World*, vol. 106, n°4, août 2013, p. 669-675.

Kahn Madeleine, « "Why Are We Reading a Handbook on Rape?" Young Women Transform a Classic », *Pedagogy*, vol. 4, n°3, octobre 2004, p. 438-459.

Lonsway Kimberly A. et Fitzgerald Louise F., « Rape myths. In Review », *Psychology of Women Quarterly*, vol. 18, n°2, 1 juin 1994, p. 133-164.

Marpeau Anne-Claire, « Bel-Ami et les personnages féminins : problématiser le viol dans un cours de français », mars 2018, [en ligne] <http://malaises.hypotheses.org>.

Viala Alain, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littérature classique*, n°19, 1993, p. 13-31.

Wardrop Alex, « Teaching Rape and Sexual Violence in the Classics Classroom: Reflections and Responsibilities », *CUCD Bulletin*, 2012, vol. 41, p. 15-20.