

ISSN 1257-1520

*Les Après-midi de LAIRDIL*

*n° 16*

**Le genre  
et/ou  
le jeu**

**LAIRDIL**

**2010**

*LAIRDIL - IUT Université Toulouse III  
115 B route de Narbonne – 31 077 Toulouse Cédex 4  
Tél.: 05 62 25 80 43 -- Fax: 05 62 25 80 46 –  
lairdil@lairdil.org – <http://www.lairdil.org>*



## **Laboratoire Inter-Universitaire de Recherche en Didactique des Langues**

Créé en 1989, LAIRDIL est un laboratoire inter-universitaire de recherche de l'Université Toulouse III. Il a pour objet la recherche en didactique et pédagogie des langues. La diffusion des résultats de cette recherche est une priorité.

Chaque année, LAIRDIL organise un cycle de séminaires-conférences sur des sujets de pédagogie ou de didactique susceptibles d'intéresser les enseignant/es d'anglais, voire d'autres langues. La conférence constitue la première partie d'une brochure sur ce thème. Les membres du laboratoire et d'autres personnes ajoutent leurs réflexions propres sur le thème abordé.

Ce volume regroupe des contributions issues de deux journées d'étude.

En 2005, la journée avait pour thème "Jeux de langues" car le jeu présente un intérêt certain en classe et tout particulièrement pour les cours de langue étrangère dans lesquels la communication et la culture sont des éléments importants.

En 2008, le thème était "Genre, langages et professionnalisation". Les communications et débats ont porté sur les enjeux du concept de "genre" en classe de langue, "le genre" étant défini par la Commission Européenne comme un "ensemble de règles implicites et explicites régissant les relations femmes/hommes et leur attribuant des travaux, des valeurs, des responsabilités et des obligations distinctes. Ces règles s'appliquent à trois niveaux: le substrat culturel (normes et valeurs de la société), les institutions (famille, système éducatif et de l'emploi, etc.) et les processus de socialisation, notamment au sein de la famille" (*100 mots pour l'égalité*, 1998). Au niveau national, l'un des objectifs de la *Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif*, signée en 2001 et renouvelée en 2006, est donc d'"intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif".

## ***Comité de lecture***

*David Banks*  
*David Bickerton*  
*Nicole Décuré*  
*Marie-Christine Deyrich*  
*Françoise Haramboure*  
*Hélène Knoerr*  
*Marie-Françoise Narcy-Combes*  
*Martine Schuwer*  
*Gail Taillefer*  
*Claire Tardieu*  
*Antoine Toma*  
*Christine Vaillant-Sirdey*  
*Larry Vandergrift*  
*Alysse Weinberg*

### **Numéros disponibles des *Après-midi de LAIRDIL***

- *The Problems of Oral Testing. What Did you Say?*
- *Autonomous Learning of Vocabulary Through Extensive Reading*
- *Film, TV and Videotapes in EFL*
- *Aspects of Fluency and Accuracy*
- *Maximizing the Value of Jigsaw Activities*
- *Ten Top Principles in the Design of Vocabulary Materials*
- *Spécial recherche*
- *Questions d'articles: l'article scientifique*
- *La culture*
- *La pratique didactique du multimédia*
- *L'interaction orale*
- *Stratégies d'apprentissage*
- *La communication interculturelle*
- *Le suivi des apprenant/es par les systèmes numériques*
- *EMILE: L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*

Rédactrice en chef et responsable d'édition: **Nicole Décuré**  
Lectures et relectures: **Véronique Perry et Nicole Décuré**  
Images: **Nicole Décuré**

© novembre 2010

## Sommaire

### 1<sup>ère</sup> partie: Le genre

Enjeux et défis pour la mixité filles/garçons à l'école:  
exemples en classes de langue-culture ..... 9  
*Mireille Baurens*

Images selon le genre en anglais de spécialité ..... 45  
*Laura Hartwell*

Les relations de séduction enseignant/es-enseigné/es ..... 63  
*Nicole Décuré & Françoise Lavinal*

### 2<sup>ème</sup> partie: Le genre et les jeux

Genre et identification en anglais: une analyse de jeux de rôles ..... 79  
*Véronique Perry*

Genre et jeux vidéo: quels outils pour la classe de langue? ..... 109  
*Fanny Lignon*

### 3<sup>ème</sup> partie: Le jeu

Vers une pratique raisonnée et ludique de l'enseignement  
des langues étrangères ..... 117  
*Barbara Villez*

Jouer pour écrire ..... 135  
*Oliver Feltham*



*1<sup>ère</sup> partie*  
**Genre**





# Enjeux et défis pour la mixité filles/garçons à l'école: exemples en classe de langue-culture

*Mireille Baurens*

MCF, IUFM-Lyon I – mireille.baurens@iufm.univ-lyon1.fr



## **Préambule**

La communication dont cet article est issu a été pour moi l'opportunité de mettre en saillance des éléments concernant la classe de langue-culture, en particulier la classe d'anglais, souvent mentionnés dans mon travail d'enseignante-chercheuse en IUFM. La reprise de ces points qui me paraissent importants pour une formation-genre des nouvelles recrues de l'Éducation Nationale, se fait, de façon ironique, au moment où la réforme universitaire la met à mal et ferme les IUFM. Puisse cet écrit, à propos des lignes essentielles de cette formation, mettre en valeur l'inéluctabilité de l'impact du genre au sein des classes et l'immense nécessité d'une formation des enseignant-e-s, entre autres à la mixité filles et garçons.

## **Introduction**

La classe de langue est particulière: en effet, par les dynamismes de communication qui lui sont propres, elle peut être l'espace et le temps de domination sonore de certain-e-s et d'immobilisme silencieux d'autres; les courants d'échanges qui la traversent et la constituent, peuvent être scrutés et analysés à travers le prisme des relations sexuées.

La classe de langue-culture est l'un des terrains où se déploient ces relations. Espace d'application, d'exemplification, de modélisation, elle

constitue le terreau possible d'une éthique de la mixité. En effet, la transmission enseignante engendre des discriminations sexuées tout en impliquant le respect de l'autre sexe et la mise en œuvre de pratiques égalitaires. Trois parties structurent mon propos: le rappel contextuel à propos du genre en éducation (quelques jalons), la mise en relief des enjeux liés à la mixité filles/garçons à l'école (opérationnalisation de quelques concepts liés au genre), les défis que chaque acteur-actrice de l'acte éducatif peut entreprendre de relever, en particulier au sein des classes de langue-culture (impact du genre et "troubles"<sup>1</sup> constructifs).

## I - Rappels contextuels

### 1. Panorama

L'essor de la scolarisation du XX<sup>e</sup> siècle n'abolit pas les inégalités sociales face à l'enseignement et consacre la progression des filles à l'école. Des chercheurs français affirment ainsi: "Pour l'instruction des femmes, le grand siècle, c'est le XX<sup>e</sup>", avec force chiffres à l'appui (Baudelot & Establet, 1992: 9; 2007).

Retenons deux faits: la réussite scolaire des unes (les filles), la réussite sociale des autres (les hommes). En France, "les filles l'emportent aujourd'hui sur les garçons aux quatre étages de l'édifice scolaire" (Baudelot & Establet, 1992: 11): moins de redoublement à l'école primaire, moins d'orientation pour l'apprentissage ou le professionnel court, plus d'obtention du bac, davantage de bonnes mentions, même en filière scientifique (où elles sont moins nombreuses), un taux d'accès plus élevé à l'enseignement supérieur.

Cependant, cette supériorité à l'école est relative; un sociologue, Michel Fize (2003)<sup>2</sup> évoque "les pièges de la mixité scolaire". Un premier bémol atténue cette attribution de réussite: la déperdition ou le phénomène d'évaporation. Les filles sont moins nombreuses à obtenir des doctorats. On mesure une grande asymétrie de l'orientation: sous-représentation des femmes dans les filières prestigieuses, et bipolarité des formations (soulignons que le tertiaire est toujours l'affaire des filles et que les garçons sont encore, de nos jours, orientés de préférence vers les filières techniques et technologiques<sup>3</sup>). Le paradoxe de l'éducation des filles est maintenu: elles n'investissent pas leur

---

<sup>1</sup> Cet emprunt à Judith Butler permet de mettre en regard la chape du contexte sexué influant sur le collectif comme sur l'individu-e et la nécessité de l'émancipation à construire, à et par l'école.

<sup>2</sup> Il est regrettable que cet ouvrage, mal informé, ait fait la une des médias dans le débat sur la mixité filles/garçons, pour prêcher un retour à la non-mixité, comme solution au malaise de l'école aujourd'hui.

<sup>3</sup> L'égalité des filles et des garçons: éléments d'un constat, une situation paradoxale: <<http://eduscol.education.fr/pid23262-cid48009/elements-d-un-constat.html>> (site consulté le 25 mai 2010).

capital scolaire en capital social (Mosconi, 1983: 41-50; Duru-Bellat, 1990, 2004). Le bénéfice anticipé de leur éducation ne se transcrit pas en réussite socio-professionnelle.

Un deuxième bémol met en relief l'inversion spectaculaire au sortir de l'école, entre les filles et les garçons. Une chercheuse italienne utilise une métaphore pour représenter cette inversion opposant les filles et les garçons, puis les femmes et les hommes: c'est la métaphore des ciseaux ouverts<sup>4</sup> dont la pointe haute (l'une des branches) représente les filles qui ont des résultats scolaires supérieurs à ceux des garçons, partout, dans les disciplines où l'on s'en doute mais aussi là où l'on s'en étonne (en sciences par exemple). La pointe basse (l'autre branche), qui prend le dessus (son prolongement en lame), représente les garçons, une fois jeunes adultes, qui surpassent leurs compagnes en termes de poursuite d'études, de carrières socio-professionnelles, de salaires, d'investissement politique, de reconnaissance historique. Ce qui s'inscrit comme performances contrastées à l'école au départ, dont pâtiraient les garçons, s'inverse totalement dans le temps et se transcrit aux dépens des filles, à la sortie de l'école.

Ces deux bémols mettent en lumière la "persistance renouvelée" des écarts entre les sexes, l'écart entre l'égalité de droit et l'égalité de fait: "Les temps sont durs pour l'égalité" (Marro, 1999: 126). Ils soulignent l'importance du contexte concomitant à l'acte éducatif, l'un influant sur l'autre et vice-versa. Les propos de Geneviève Fraisse illustrent cette réciprocité:

Notre époque a porté à son extrême cette tension entre l'affichage de l'égalité et les dernières mais les plus essentielles, résistances au droit des femmes. La mixité scolaire a solidement fabriqué la représentation d'un universel de l'éducation et du savoir, et les croyances conséquentes à l'"égalité des chances" entre filles et garçons. (Fraisse, citée par Marro, 1999, *op. cit.*).

Ce qu'il faut garder en tête, c'est bien l'écart entre ce que d'aucunes nomment "la croyance au changement" (Marro, 1999: 126) et les pratiques sociales et éducatives.

Pour ce qui nous concerne, il s'agit de mesurer l'écart entre notre illusion d'égalité dans nos pratiques d'enseignement et la réalité occultée des différences discriminantes entre filles et garçons à l'école; il nous faut aussi agir pour promouvoir l'égalité entre les sexes.

Le contexte européen fixe les enjeux en mettant en place le principe du *mainstreaming* ou *genderstreaming*<sup>5</sup>, c'est-à-dire la prise en compte systématique de l'égalité entre les sexes dans toute élaboration de politique européenne, par exemple éducative. Ainsi, en France, les comités universitaires décisionnels sont invités à la parité de recrutement; les programmes

---

<sup>4</sup> J'ai entendu cette métaphore lors d'un colloque, *Femmes et sciences* (Grenoble, mars 2002). J'en ignore la source; elle me semble pourtant pertinente pour évoquer cette inversion des trajectoires filles/garçons, entre l'école et le monde socio-professionnel.

<sup>5</sup> Nations Unies, Beijing, 1995. Voir Fiona Beveridge & Jo Shaw, 2002.

disciplinaires sont re-visités afin d'équilibrer la part de hommes et des femmes dans la transmission des savoirs; des bilans quantitatifs sont régulièrement faits<sup>6</sup>. Ainsi, le contexte européen invite à prendre la mesure de la réalité (et ses éventuelles disparités sexuées), par exemple dans les études PISA<sup>7</sup> à propos des performances scolaires (mathématiques, lecture, sciences) et des représentations de jeunes de 15 ans dans 32 pays. Ces études soulignent les grandes disparités scolaires entre les filles et les garçons<sup>8</sup>.

## 2. Quelques jalons

Plusieurs étapes attestent d'un nouveau questionnement, pris en compte par le Ministère de l'Éducation nationale et oscillant entre progrès et régression.

### *Étape 1*

Une première Convention interministérielle, signée en février 2000, pour une période de six ans, par sept ministères dont celui de l'Éducation nationale, s'intitule "Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif". Elle s'articule autour de trois axes.

L'axe 1 souligne la prise en compte de la recherche sur les inégalités entre les sexes en éducation et au sein du système éducatif. Les chercheurs commencent à s'alerter des inégalités filles et garçons dans les pays anglophones dans les années 80, en particulier en Angleterre et aux États-Unis; il faudra attendre plusieurs décennies après la loi sur la mixité obligatoire des écoles en France (1976) pour que l'on mesure les effets pervers de son introduction; les raisons financières et démographiques qui l'ont facilitée et l'euphorie égalitaire que sa mise en place a provoquée ne peuvent aujourd'hui cacher les failles d'un traitement idéalement universaliste, sans réflexion pédagogique préalable.

L'axe 2 insiste sur la mise en œuvre d'actions concertées de promotion de l'égalité à l'école<sup>9</sup>, tandis que l'axe 3 de la Convention met en relief la formation

---

<sup>6</sup> Direction générale de l'enseignement scolaire, Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, mars 2010, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. <<http://www.education.gouv.fr>>, <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>>.

<sup>7</sup> PISA: Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. Il s'agit d'un ensemble d'études de l'OCDE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres. Leur publication est triennale. La première étude fut menée en 2000, deux autres suivirent en 2003 et en 2006. <[http://fr.wikipedia.org/wiki/Programme\\_PISA](http://fr.wikipedia.org/wiki/Programme_PISA)> (site consulté le 25 mai 2010).

<sup>8</sup> <[http://www.pisa.gc.ca/pisa2006\\_f.shtml](http://www.pisa.gc.ca/pisa2006_f.shtml)>, (site consulté le 25 mai 2010).

<sup>9</sup> Trois types d'actions peuvent être soulignés: projets pédagogiques encouragés au sein de classes visant au respect des identités de sexe entre les enfants; sexuation des données pour

des enseignant-e-s à cette thématique. La mixité ne va pas de soi, il faut la “faire travailler”, selon les propos d’Annick Durand-Delvigne (1999: 45).

### *Étape 2*

De nombreuses déclinaisons locales émergent: accords régionaux, charte pour l’égalité des chances filles/garçons dans diverses académies<sup>10</sup>, élaboration et diffusion d’outils pédagogiques pour promouvoir l’égalité des chances<sup>11</sup>, expositions mises à disposition des établissements scolaires, par le Ministère de l’Éducation nationale, sur les carrières scientifiques possibles pour les femmes, l’histoire des femmes.

### *Étape 3*

Un bond en avant médiatique a eu lieu, lorsque les chuchotements des spécialistes sur les effets négatifs de la mixité pour les filles ont cédé la place au cri: “Il faut sauver les garçons!” (Collectif, 2003). L’inversion des trajectoires scolaires au sortir de l’école entre filles et garçons suscite le consensus social, voire l’indifférence; la sonnette d’alarme est entendue quand l’accent est mis sur les difficultés des garçons à l’école. Ce contraste de bagage scolaire des un-e-s et des autres s’enracine plus encore dans le paysage anglo-saxon avec la prise en compte quasi exclusive des difficultés scolaires des garçons, aux dépens de celles des filles (Skelton & Francis, 2009; Francis, 2009).

### *Étape 4*

Une nouvelle convention suit et approfondit la première, en 2007. Intitulée “Convention pour la promotion de l’égalité femmes/hommes, filles/garçons dans le système éducatif”<sup>12</sup>, elle enjoint en particulier les IUFM à continuer de mettre en œuvre des modules spécifiques. Les extraits suivants soulignent la volonté d’action: elle doit être menée dès “les classes de maternelle jusque dans celles de l’enseignement supérieur et de la recherche, engageant l’ensemble des acteurs et actrices du système éducatif; la nécessité d’une formation pour une meilleure prise en compte de la mixité dans l’exercice quotidien de leur métier pour la mise en œuvre d’une éducation à l’égalité de la maternelle à l’université, de façon quotidienne”.

---

facilement identifier qui a quel statut, dans la fonction publique; invitation à l’utilisation du féminin dans la langue française pour désigner les titres, grades et fonctions des femmes.

<sup>10</sup> Par exemple, la Charte Européenne de l’égalité femmes/hommes, ratifiée par la ville de Grenoble, dans le cadre de sa Maison pour l’Égalité, en 2007. <<http://www.maison-egalite-femmes-hommes.fr/la-maison.html>> (site consulté le 2 juin 2010).

<sup>11</sup> Service Académique d’Information et d’Orientation (2004): *Recueil de bonnes pratiques académiques pour construire l’égalité des chances entre les filles et les garçons, 40 expériences dans l’académie de Grenoble.*

<sup>12</sup> <<http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html#le-cadre-legislatif>>.

## Étape 5

On peut aussi voir diverses occurrences de la préoccupation égalitaire dans d'autres textes institutionnels fondateurs, comme le "Socle commun des connaissances et des compétences"<sup>13</sup> élaboré en 2006, où la sixième compétence, dite "sociale et civique", encourage "le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes); le respect de l'autre sexe". De plus, la seconde convention est assortie de lettres de cadrage de rentrée, comme celle de 2008<sup>14</sup>, écrite par Xavier Darcos<sup>15</sup>. La Priorité 9 de cette rentrée-là était de "lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie": "La mission (de l'école) est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques".

## Étape 6

Cependant, force est de constater que ces différentes marques de surlignage égalitaire sont compromises par une récente loi, dont la promulgation devrait susciter des remous. De fait, la généralisation de la mixité en France a eu lieu grâce aux décrets d'application de la loi Haby, en 1976: dans tous les degrés d'enseignement, la "présence conjointe des deux sexes dans l'enseignement et l'organisation de classes mixtes"<sup>16</sup> était mise en place. Or, cette mesure est mise à mal par cette loi de mai 2008<sup>17</sup>, qui passe relativement inaperçue: elle prévoit l'organisation d'enseignements par regroupement des élèves en fonction de leur sexe. Un principe fondateur du système scolaire public est menacé. À ce jour,

---

<sup>13</sup> <<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-ompetences.html>>.

<sup>14</sup> <<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/15/MENE0800308C.htm>>. Préparation de la rentrée 2008, C. n° 2008-042 du 4-4-2008, NOR: MENE0800308C, RLR: 520-0, MEN – DGESCO. Cette circulaire de préparation de la rentrée scolaire 2008 est structurée autour de dix grandes orientations prioritaires.

<sup>15</sup> "L'école doit offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société. Sa mission est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques. Au sein des établissements, une importance particulière devra être accordée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne: violences racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie. Par tous les moyens, prévention et sanction, la lutte contre la violence dans et autour des établissements demeure une priorité absolue."

<sup>16</sup> *Coéducation et mixité*. 2003. *Clio* 18.

<sup>17</sup> LOI n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations. Art. 2: "Toute discrimination directe ou indirecte fondée sur le sexe est interdite en matière d'accès aux biens et services et de fourniture de biens et services. Ce principe ne fait pas obstacle [...] à l'organisation d'enseignements par regroupement des élèves en fonction de leur sexe".

aucune étude n'existe sur les effets de cette loi, ni sur l'étendue de son application<sup>18</sup>.

Il est essentiel, à ce point, de noter combien l'institution scolaire semble engluée dans ses propres contradictions. D'une part, elle cumule les invitations et les textes officiels à une culture de l'égalité. D'autre part, l'institution scolaire compromet ses propres résolutions et ses perspectives mêmes, en promulguant une loi remettant en question la co-éducation des filles et des garçons.

## II - Enjeux

Les enseignant-e-s font face à un dilemme, opter pour la non-mixité ou travailler à la garantir, et sont pris dans des injonctions contradictoires. Pour ma part, je propose d'opter pour l'accomplissement (Ernst, 2004) de la mixité: à ce titre, la vigilance créative est nécessaire en réponse à cette loi. L'enjeu est de taille: il s'agit de "sauver la mixité"<sup>19</sup>.

### 1. Petit glossaire

Il semble important de baliser quelques références dans l'usage fréquent des concepts de base liés au genre en éducation. En voici quelques-uns.

#### *Distinction sexe/genre*

Le terme "genre" fait sens dans le contexte de la classe quand on distingue le sexe socialement construit et le sexe biologique<sup>20</sup>. Les écrits de Catherine Vidal (2001, 2005), neurobiologiste, clarifient et insistent: "aucune différence significative entre les sexes n'a été mise en évidence". Elle invite à la prudence face à "la dérive vers l'utilisation abusive de la biologie pour expliquer les différences entre les groupes sociaux, y compris entre les sexes, qui reste une vraie menace". Exit l'engluage stérile dans le débat inné-acquis. La centration sur le culturel et le construit est permise et de mise. Il convient d'être prudent et vigilant face à l'impasse de l'explication naturaliste, largement confortée par les média<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Voir à ce titre l'article de Gael Pasquier (2010: 97-101).

<sup>19</sup> Écho au *Monde de l'éducation* 310, janvier 2003: Il faut sauver les garçons!

<sup>20</sup> Pour une présentation du concept de "genre" voir aussi Cendrine Marro (2010: 35-47).

<sup>21</sup> Ne diminuons pas l'impact problématique, très médiatisé, de certains ouvrages populaires, traduits, connus et leurs nombreux avatars (Gray, 2005; Pease, 2000). Restons attentif-ve-s à la dérive des explications génétiques des comportements humains, par exemple la découverte "scientifiquement" étayée, du gène de la violence. <<http://www.larecherche.fr/content/recherche/article?id=17848>> (site consulté le 30 mai 2010).

## ***Rôles sociaux de sexe***<sup>22</sup>

Cette expression désigne ce que la société attend de nous du fait que nous appartenons à l'un ou l'autre sexe (par exemple, une femme choisit souvent sa carrière en fonction du temps libre qu'elle aura pour élever ses enfants, un homme est souvent censé cacher ses émotions, etc.). Ces rôles dépendent des stéréotypes de sexe (par exemple, la primauté de la beauté et le peu de foi en un avenir professionnel sont des stéréotypes côté filles; l'importance de la force physique et son lien avec la virilité sont des stéréotypes côté garçons). La représentation de ces rôles impactent à la fois la perception des enseignant-e-s et des élèves (Pansu & Bressoud, 2003).

## ***Leurre de la neutralité éducative*** (Mosconi, 1995)

L'école n'est pas un lieu ou un temps où tout le monde reçoit la même chose. Un traitement différencié s'opère, envers les convictions républicaines qui fondent le système éducatif en France, à l'insu de nombre de ses actrices/acteurs<sup>23</sup>: le "curriculum caché" (Duru-Bellat, 2004) se déploie parallèlement à celui des programmes officiels et génèrerait, de fait, des inégalités sexuées. La scolarité et le bagage scolaire sont différenciés, de façon précoce, pour les deux sexes.

## ***Phénomènes de sur-sélection et de sous-réalisation***

La sur-sélection est une affaire de filles: elles expriment plus d'exigence, d'auto-censure, moins de confiance en elles (Le Maner-Idrissi, 1997), lors de leur parcours scolaire en particulier et des stratégies qu'elles développent (Marry, 2004). De nombreuses études anglo-saxonnes soulignent l'effet d'érosion produit par l'école sur les filles et leur croissante absence de confiance en elles, au fur et à mesure de leur scolarité, incriminée pour son manque d'équité<sup>24</sup>. Ce phénomène s'accompagne de la représentation qu'ont les enseignant-e-s de la sous-réalisation chez les garçons: elles/ils sont souvent convaincus que les garçons ne travaillent pas assez et ne donnent pas la mesure de leur potentiel. D'une fille, les enseignant-e-s diront volontiers qu'elle fait ce qu'elle peut et sous-entendront qu'elle ne peut guère faire mieux; d'un garçon,

---

<sup>22</sup> Quatre ouvrages fondamentaux et fondateurs font une présentation claire de ces concepts (Zaidman, 1996; Mosconi, 1989 & 1994; Duru-Bellat, 1990 & 2004).

<sup>23</sup> Jusqu'à présent, la sociologie de l'éducation s'était saisie des différences socio-économiques reproduites, malgré et/ou par l'école, entre les parents et les enfants; il est vrai que ces différences restent les plus conséquentes et les plus significatives des écarts entre les enfants. Cependant, le clivage entre les trajectoires scolaires des filles et des garçons est désormais pris en compte et englobé dans l'analyse des inégalités. On constate que cette prise en compte est semée d'obstacles du fait de la résistance des enseignant-e-s à en mesurer l'enjeu et à (re-)connaître leur part dans le maintien de ces inégalités.

<sup>24</sup> Des titres évocateurs: *Failing at Fairness; How our School Cheat; How Schools Shortchange Girls; School Girls: Young Women, Self Esteem and the Confidence Gap*.



elles/ils incrimineront son éventuelle paresse: il serait grand temps qu'il se mette au travail, il convient de s'employer à l'y aider.

### ***Docimologie différenciée*** (Monteil & Huguet, 2002)

L'évaluation diffère, dans une certaine mesure, selon le sexe présumé des copies. Une régression des notes vers la moyenne a lieu en ce qui concerne les filles, tandis que les notes extrêmes sont plus souvent attribuées aux garçons, capables, dans les représentations sociales, du pire comme du meilleur.

À la suite de ces précisions terminologiques et conceptuelles, abordons maintenant ce que Nicole Mosconi nomme les "faux semblants de la mixité", ou la vitrine égalitaire. J'opte pour les "failles" de la mixité filles/garçons, afin d'ouvrir les explications possibles: que se passe-t-il au sein de nos classes, qu'est-ce qui engendre cette bicatégorisation filles/garçons, cette inversion des trajectoires scolaires, cette "capitulation" des filles au sortir de l'école, cette scolarité plus chaotique mais somme toute bénéfique, des garçons? L'accent sera mis sur quelques-unes des grandes inégalités répertoriées par la recherche en éducation, concernant les filles et les garçons et présentées dans le cadre de la formation-genre en IUFM.

## **2. Remarques**

### ***Remarque 1***

Une mise garde s'impose, par rapport aux limites inhérentes à notre choix. L'exhaustivité n'est pas souhaitable et la sélection opérée dans cet article, à la suite de celle effective en formation, ne permet pas de généraliser. Quelques caractéristiques statistiquement répertoriées et recensées par la recherche sur la mixité, sont mises en valeur: elles sont pertinentes, à mon sens, pour interroger les dynamiques genrées à l'œuvre dans les classes. Cette sélection a deux objectifs. Premièrement, elle met en valeur des moyennes de comportement et cela ne doit pas occulter les marges, toujours possibles pour chaque individu-e. En effet, les récurrences statistiques ne prédisent en rien les trajectoires des individu-e-s et toute généralisation serait abusive. Deuxièmement, il en découle ceci: il convient de rester nuancé et ancré dans le contexte propre à chacun-e; il s'agit d'inviter toutes les actrices/tous les acteurs impliqué-e-s dans l'acte éducatif, à une analyse réflexive, à une prise en compte très contextualisée de ce qui est pointé, pour vérifier, ou pour remettre en question. Il est essentiel d'aménager une part de mobilité entre attention et mise à l'épreuve, au sein de nos espaces d'intervention. Ce qui est proposé, c'est donc le "prisme du genre"<sup>25</sup>, comme outil d'observation et d'objectivation des interactions sexuées au sein des classes.

---

<sup>25</sup> Pour l'opérationnalisation de cet outil, voir deux numéros de *ELA*, revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, Klincksieck, Paris, dirigée par Robert Galisson. *ELA 142: Langues-cultures et genre, c'est égal...* Coordination Mireille Baurens. Voir en

### **Remarque 2**

Un double éclairage combine didactique disciplinaire et psychologie sociale et cognitive, dans cet arpentage de la mixité filles/garçons. Ainsi certains micro-événements se déroulant dans la classe peuvent être analysés dans le cadre d'une approche didactique et l'on dé-construit la part des représentations et de l'influence des stéréotypes sexués par le biais de la psychologie. Cette double entrée permet un faisceau d'explications croisées, utiles pour discerner et dépasser les crispations sexuées à l'école.

### **Remarque 3**

La notion de "failles" me permet de souligner ce qu'il faut "travailler"<sup>26</sup>, pour engager la translation entre co-éducation et mixité, pour aménager le parcours entre la co-présence des deux sexes d'une part et la co-construction de savoirs égalitaires par et pour les deux sexes, d'autre part. L'appariement idéal et idéal du mot "faille" à un corollaire "défi" souligne, à mon sens, la responsabilité de notre action et la possibilité de cette action concrète, au sein de nos contextes d'enseignement, en particulier de nos classes de langue-culture.

## **III - Failles et défis**

La sélection suivante de clivages entre les filles et les garçons au sein des classes a constitué la base du cours de formation-genre que Caroline Schreiber<sup>27</sup> et moi-même avons fait pendant sept ans à l'IUFM de Grenoble. Elle représente, à notre sens, quelques points importants que la recherche en éducation sur le genre met en valeur à ce jour. Nous avons voulu analyser les effets de notre cours et avons pour cela fait remplir des questionnaires à la fin de la formation à chacun-e des stagiaires que nous avons eu-e<sup>28</sup>. Aux sept failles, correspondent autant d'invitations à agir, au sein des classes, pour restaurer une mixité égalitaire, efficace, réussie.

### **Faille 1: une mixité "unisexe"<sup>29</sup>**

La mixité n'est qu'apparente<sup>30</sup>; les enseignant-e-s n'interrogent guère ses dysfonctionnements.

---

particulier mon article: Différenciations sexuées en classes de langues-cultures: palimpseste du genre, nouvelle friche pour la didactologie des langues-cultures, avril-juin 2006. *ELA* 151: *Langues-cultures à l'école primaire: quelle diversité pour quelle cohérence?* Coordination Mireille Baurens et Guy Martino, juillet-septembre 2008.

<sup>26</sup> Il s'agit de "travailler" la mixité, elle ne va pas de soi. Voir à ce titre Françoise Vouillot (2000).

<sup>27</sup> Caroline Schreiber, maîtresse de conférence en psychologie cognitive, IUFM-Grenoble I.

<sup>28</sup> Cette analyse a donné lieu à un article de Mireille Baurens & Caroline Schreiber (2010).

*L'éclairage didactique* permet de s'interroger sur la topographie des classes et des activités. En effet, les plans et les configurations de classes illustrent plus les affinités de sexe qu'une quelconque mixité. Deux exemples illustrent la propension affinitaire sexuée fréquente.

### ***Exemple 1***

En cours de langue-culture au lycée, Karen, enseignante d'anglais, choisit de faire son mémoire professionnel sur le travail de groupes en classe d'anglais; elle organise deux tâches collectives à faire en classe, d'une part la préparation, d'autre part la présentation d'un travail sous forme d'exposé et de poster. Un double constat s'impose à elle lors de l'observation minutieuse qu'elle conduit en filmant les deux étapes. Les groupes se constituent de façon unisexe à deux exceptions près; en effet, les relations amoureuses hétérosexuées et le rejet par les autres contribuent à constituer des groupes mixtes, l'un par choix, le second par défaut. Le travail en classe pose problème plus aux groupes de garçons qui réclament la répétition des consignes, travaillent peu et finalement mal, en s'amusant beaucoup; les autres groupes (filles ou mixtes) fonctionnent de façon à peu près équivalente. Les meilleurs exposés sont le fait des deux groupes mixtes, ensuite viennent ceux des filles, et en dernier ceux des garçons. Cette enseignante oriente alors son mémoire (Henderson, 1999) sur la part de la mixité dans le travail en classe de langue-culture. Elle entreprend une analyse des films qu'elle fait de ses cours et du travail collectif. Par le biais de cette autoscopie, elle prend conscience de la division sexuée dans la constitution des groupes, de l'impact de cette répartition sur la qualité du travail attendue. Enfin elle parvient à mesurer les effets de sa propre gestion de la mixité au sein de ses cours (par exemple la distribution de son attention, ses encouragements, ses remontrances) et par voie de conséquence, sur l'apprentissage de la langue-culture cible.

### ***Exemple 2***

En cours de langue-culture en collège, Aline fait face à sa classe de 3<sup>ème</sup> qu'elle gère de façon énergique. Cependant, elle ne s'occupe que du groupe devant elle, gênée dans sa mobilité par la manipulation du rétroprojecteur, du magnétophone, du magnétoscope. Ce groupe est exclusivement composé de garçons; de fait et sans qu'elle s'en rende compte, les filles sont regroupées de l'autre côté de la classe, ignorées et tenues à l'écart des interactions se déroulant lors du cours (à quelques exceptions près). Cette disparité semble directement découler de l'assise et de la répartition unisexe des deux groupes. L'enseignante oriente aussi son mémoire professionnel (Foltz, 2002) sur la prise en compte de la mixité dans le cours d'anglais. Elle œuvre à une autre occupation de l'espace

---

<sup>29</sup> J'ai utilisé cette expression dans le titre de ma thèse pour signifier l'antithèse (Baurens, 2003).

<sup>30</sup> Notons que les filières sans aucune fille ou sans aucun garçon ou quantitativement déséquilibrées, sont nombreuses.

pédagogique au sein de son cours, par une distribution plus équilibrée de ses sollicitations et en favorisant le regroupement mixte de ses élèves, de façon stratégiquement aléatoire.

*L'éclairage psychologique*<sup>31</sup> met en lumière l'effet de catégorisation. L'on remarque la préférence des pairs (du même sexe) dès l'âge de deux ou trois ans. L'on constate aussi que cette préférence précoce augmente avec l'âge (Le Maner-Idrissi, 1997). Dans le développement de l'identité sexuée des jeunes, l'identification et l'appartenance à son groupe de pairs sont essentielles; l'association des filles avec les filles et des garçons entre eux importe. Cependant, des effets pervers découlent de cette (et de toute) catégorisation (Croizet & Leyens, 2003). Dès que l'on découpe le réel en deux, on augmente le biais perceptif; d'une part, l'on préfère toujours son propre groupe; d'autre part, les autres (de l'autre catégorie) sont toujours perçus comme plus différents qu'ils ne le sont en réalité.

Ne pas remettre en cause les catégorisations sexuées risque de creuser les écarts entre les élèves filles et garçons<sup>32</sup>. Laisser se défaire la mixité au sein des classes ou ne rien faire pour l'encourager, a comme effet prévisible d'augmenter le contraste entre filles et garçons, de leur faire préférer leur propre groupe et de stigmatiser l'autre groupe. La "classe mixte" n'est pas si mixte que cela; un positionnement et une action enseignantes sont impliquées pour qu'advienne la mixité.

## **Faïlle 2: dynamique de classe**

### ***Loi des 2/3: éclairage didactique***

Une expression proposée par Nicole Mosconi (1989) met en relief le fonctionnement sexué de nombreuses classes. La loi des 2/3 indique que 2/3 de l'occupation de l'espace pédagogique se ferait par les garçons et 1/3 seulement de l'attention professorale serait consacrée aux filles.

Les interactions, les représentations, toutes matières confondues, montrent des enseignant-e-s qui s'occuperaient et se préoccuperaient davantage de leurs élèves garçons que de leurs élèves filles. Les observations de classe mettent en relief la domination des garçons et son équation avec leur compétitivité future, d'une part et, d'autre part, le respect des normes par les filles.

Cette formulation désigne un constat, plus qu'une loi: elle a le mérite d'être lapidaire pour souligner l'inégalité d'attention dévolue aux filles et aux garçons au sein des cours. Les filles, plus dans la norme, se taisent puis se terrent. Elles

---

<sup>31</sup> Pour une présentation synthétique et claire du rôle de la psychologie sociale dans la déconstruction de l'impact du genre à l'école, voir l'article Schreiber, Caroline et Claudia Toma (2006). La plupart des références mentionnées dans les diverses occurrences du sous-titre "éclairage psychologique" dans mon propos, sont empruntées à cet article.

<sup>32</sup> Les effets de la catégorisation relèvent de la théorie sociale, explicité dans J.-P. Leyens et V. Yserbyt (1997).

sont moins sollicitées, leurs prénoms sont moins souvent cités, plus souvent méconnus. Même la gestuelle s'adresse plus aux garçons. On évoque aussi la stimulation intellectuelle moindre à l'adresse des filles, souvent plus sages, plus cantonnées à des rôles d'auxiliaires pédagogiques (Blanchard-Laville, 1997 & 2003). Par des questions ouvertes, plus fréquemment adressées aux garçons, ces derniers seraient incités à plus réfléchir.

Cela a été amplement mis en évidence dans les classes scientifiques. Le constat est de même nature dans les classes de langues: elles sont aussi le théâtre du dysfonctionnement de la mixité. Le travail d'observation<sup>33</sup> que j'ai mené, en particulier dans des classes d'anglais et de FLE et à tous les niveaux (école primaire, collège, lycée), semble largement illustrer cela et corroborer tout à fait les conclusions dans d'autres disciplines<sup>34</sup>. Les enseignant-e-s, des deux sexes, sont absorbé-e-s par la gestion de leurs élèves garçons, de façon assez spectaculaire. Les classes de langue sont le théâtre de la domination des garçons malgré le fait que cette discipline est considérée comme le fief des femmes (c'est la discipline où il y a le plus de femmes enseignantes en France) et le fief des filles (qui sont censées briller dans une discipline étiquetée féminine). La domination et la primauté des uns va de pair avec la secondarisation des filles.

### *Exemple en anglais à l'école primaire*

Je m'inscris dans la perspective de Claude Zaidman pour situer les exemples que je choisis, au fil de mes observations de classes: l'échantillon "n'est pas représentatif [...] dans la mesure où notre objectif n'est pas de démontrer mais de mettre au jour des mécanismes [...] notre ambition n'est pas de généraliser mais à partir de quelques cas, de proposer des axes de réflexion". Dans la perspective de formation qui est l'enjeu de mon propos, la sélection d'exemples importe seulement si elle peut provoquer l'interrogation des pratiques enseignantes et son corollaire, l'invitation à la pratique de l'autoscopie. Le déséquilibre de la participation orale sélectionné ici dans une classe d'anglais de CM2 est évoqué précisément dans cet objectif.

À partir d'un film de séances au sein de cette classe, d'un extrait transcrit de ce film et de l'entretien qui a suivi (élèves/enseignant/chercheur-e-s), on relève plusieurs indices mettant en relief un déséquilibre quantitatif et qualitatif en ce qui concerne les interactions à l'oral en particulier.

---

<sup>33</sup> J'ai déjà détaillé ce constat. Voir Mireille Baurens (2006).

<sup>34</sup> De classe en classe, j'observe des enseignants engagés dans la gestion pédagogique de leurs cours et détournés de l'égalité/mixité qu'elles/ils doivent garantir pour l'ensemble de leur groupe d'élèves, englués par la prévalence des garçons. La différence est parfois subtile, elle est souvent écrasante, elle atteint quelquefois des démesures incroyables, et cela toujours à l'insu des enseignant-e-s. J'ai aussi observé quelques cas où un ou deux garçons monopolisaient presque totalement l'enseignant-e-; si ces garçons étaient absents (ou en ne tenant pas compte d'eux dans ma grille d'observation), l'égalité de traitement était nettement moins compromise.

### *Déséquilibre quantitatif*

48 interventions du côté des 17 filles présentes contrastent avec les 61 prises de parole du côté des 8 garçons présents lors de l'entretien réflexif sur le film de la classe.

Par ailleurs, lors de la séance, la divergence de participation est frappante: les 11 garçons capitalisent 44 interventions; sur les 7 filles présentes, une seule participe, 14 fois. Un garçon et cette fille participent énormément, presque également et plus que tout le monde (G JR: 18 fois; F JU: 14 fois). À eux deux, ces élèves cumulent 32 interventions alors qu'on en compte 26 pour tout le reste de la classe et ces 26 autres interventions sont le seul fait d'élèves garçons. Deux garçons interviennent à égalité (autour de 10 fois), puis deux autres (3 et 2 fois). Trois garçons participent une fois seulement. Les autres (3 garçons, 6 filles) n'interviennent pas de façon individualisée mais parfois avec la classe (les filles), parfois pas du tout (les garçons), excepté en aparté avec l'enseignant. L'enseignant capitalise les interventions et domine largement le cours (autour de 80 fois). La spécificité de ces divers modes d'intervention alterne avec la constance des interventions collectives (jaillissements indistincts, pluriels de la part du groupe classe ou répétitions en groupe coordonnées par l'enseignant).

### *Déséquilibre qualitatif*

Le contraste entre le mode de participation des filles et des garçons est important et des rôles participatifs qualitativement différents émergent. Côté garçons, de nombreuses interventions contribuent à leur suprématie tout au long de la séance. Côté filles, on note la prévalence du silence individuel, la participation collective sous couvert du groupe et la participation singulière et abondante d'une seule d'entre elles.

La différenciation opérée par l'enseignant entre filles et garçons émerge aussi dans la gestion des deux élèves centraux (Garçon Jr et Fille Ju): leur participation met en relief plus de contrastes que de similitudes, malgré leur appartenance commune à la catégorie "leader", ainsi que l'indique le tableau suivant.

#### *Gestion enseignante de la participation orale des deux élèves qui interviennent le plus*

<b>Garçon Jr</b>	<b>Fille Ju</b>
Est choisi	Se propose
Échange long continu	Échange bref interrompu
Mis en vedette	Mise en coulisses
Rôle apprenant	Rôle enseignant*
En aval	En amont*
Complicité	Complémentarité *
Ouverture/classe entière	Ouverture/classe entière

\* Cette élève se substitue à l'enseignant à plusieurs reprises, pour suggérer le déroulement du cours, désigner les étapes que ce dernier semble avoir prévues (préparation des cahiers pour prise de notes écrites, par exemple). Sorte de double de l'enseignant, elle joue ainsi un rôle complémentaire (répétition, anticipation) dans le déroulement pédagogique.

### *Oscillations genrées équilibrantes?*

Ce qui est remarquable lors de cette séance, c'est le rôle de la mixité, à double titre.

Tout d'abord, la séance est la mise en scène d'une compétition pour la prise de la parole à l'oral entre une fille et un garçon. Ensuite, la séance met en lumière la façon dont l'enseignant a recours au groupe mixte, aux invitations collectives, pour s'assurer la participation de toute la classe. Cette utilisation permet de réinstaurer une sorte de situation d'équilibre. Tout le monde est sollicité et participe aux échanges oraux: ces divers moments ponctuent les micro-événements de la classe. L'équilibre ainsi établi est temporaire mais fréquent, récurrent; il est apparent car la participation reste clivée et déséquilibrée (garçons versus filles, les deux leaders versus les autres).

Lors de l'entretien qui suit le film de son cours, l'enseignant confirme qu'il ne perçoit pas de différence filles/garçons, ni, de fait, sa propre orchestration de la différenciation filles/garçons, ni enfin, ses tentatives de remédiation, que son cours met en lumière et qui sont observables en particulier dans la transcription du film. C'est pourtant bien son souci et sa gestion de la mixité, ce retour et cet appel constant au groupe mixte, qui garantissent une sorte d'antidote aux déséquilibres genrés de la participation orale individuelle se déployant lors de la séance.

### *L'exemple d'Aline*

Aline, la stagiaire jeune enseignante d'anglais (évoquée ci-avant, p. 19) est questionnée sur le clivage filles/garçons de son cours, lors d'une visite formative IUFM. Elle s'insurge tout d'abord contre cette dite "loi de 2/3". Puis, consciencieusement, elle entreprend de vérifier ce qu'il en est précisément, en enregistrant ses élèves à leur insu, à l'aide d'un magnétophone caché sous son bureau.

Elle est saisie: "La loi des 2/3, ça n'existe pas, ce serait plutôt celle des 3/3!!!". Incrédule et mal à l'aise devant ce contraste de participation de ses élèves filles et garçons, qu'elle n'avait pas du tout perçu, elle s'attelle immédiatement à la tâche. Il s'agissait de rétablir un équilibre dans sa classe. C'était aussi l'opportunité de comprendre l'écart entre des élèves brillant-e-s à l'écrit et inexistant-e-s à l'oral. En effet, l'enseignante avait constaté en remplissant les bulletins de notes du premier trimestre que les quelques très bonnes moyennes à l'écrit concernaient des filles uniquement. De plus, elle

n'était pas parvenue à toutes les identifier, car elles étaient quasiment invisibles dans sa classe.

Orientant son mémoire sur la dynamique de sa classe, elle interroge ses élèves par le biais d'un questionnaire et d'une discussion en classe. Le choc initial est prolongé: toutes les filles choisissent la proposition suivante: "J'ai peur de prendre la parole en cours"; aucun garçon ne fait de même. De plus, aucun-e élève ne semble surpris-e de l'inégale répartition de la prise de parole et des sollicitations enseignantes plus destinées aux garçons: apparemment, dans cette classe, tout le monde excepté l'enseignante elle-même, avait déjà perçu la prédominance à l'oral des garçons.

Le travail entrepris aboutit à un changement substantiel de dynamique, où les uns, fermement invités au respect de la parole des autres, apprennent à se taire ou à attendre, et où les unes, rassurées par le soutien ostensible de leur enseignante, prennent leur tour, le revendiquent si nécessaire et osent plus. C'est bien l'absence de conscience de l'enseignante qui avait consacré la "loi des 2/3" que ni les un-e-s ni les autres ne souhaitaient particulièrement maintenir. Le comportement attentif de cette dernière restaure une égalité de participation, quasiment autogérée, par les élèves, dans le cadre de ce cours de langue. La mesure du déséquilibre sexué (auto- ou hétéro-observation) a inauguré sa propre fin (pratiques pédagogiques non discriminantes). Le dysfonctionnement de la mixité incombait bien à l'enseignante, tout autant que la remédiation.

### *Empreintes sexuées*

La secondarisation des filles se manifeste aussi à travers les souvenirs différenciés dans l'esprit des enseignant-e-s. Invité-e-s à sélectionner les élèves qui les ont marqué-e-s, les enseignant-e-s de langue manifestent une émotion tangible à évoquer le potentiel de leurs élèves garçons, le récit de leurs éclats, les liens qu'ils finissent par tisser ensemble (du fait par exemple du temps conséquent en fin de cours, passé à tenter de dénouer la dissidence). Le portrait des élèves filles est souvent plus bref, se contente de souligner leur régulière performance. Non seulement il n'est pas haut en couleurs mais il a parfois du mal à émerger. On dirait que les filles sont secondaires dans l'esprit et le souvenir des enseignant-e-s. On pense à l'expression "sexion" (Prokhoris, 2000) des filles ou encore aux élèves "filles-fantômes".

De plus, la dissidence et l'art clandestin des garçons, leur "in correction"<sup>35</sup> sont souvent associés à leur créativité et dans tous les cas à leur compétitivité future. Le respect des normes, la "correction" des filles lassent, déçoivent. Une enseignante de langue évoque même l'humour de ses élèves garçons et admet éclater de rire à leurs plaisanteries, tandis qu'une autre constate que seuls les garçons l'amuse.

---

<sup>35</sup> Mots inspirés par l'ouvrage d'Elena Belotti (1973).



Une galerie de portraits a ainsi émergé au fil de mes observations et entretiens lors de visites de classes de langue-culture; les traits choisis pour évoquer leurs élèves esquissent souvent la centration au masculin des enseignant-e-s.

Ainsi, Sharon est charmée par ses très jeunes garçons turbulents mais attachants, au point de moins tenir compte des autres élèves dans ses cours. Cependant, elle fait preuve, à l'encontre de ces autres plus éloigné-e-s de ses préoccupations, d'une grande sévérité ou d'un esprit critique marqué. Marie est totalement subjuguée par un groupe de garçons très dissidents, envers qui elle déploie force charme (elle les appelle "mes petits chéris"). Un fort rapport affectif l'unit aussi aux filles mais elle n'en parle pas ou peu. Par un retournement impressionnant, elle finit par couvrir de louanges, dans les souvenirs qu'elle évoque, ses élèves garçons terribles. Ann est absolument accaparée, dans sa classe d'anglais de sixième de six élèves (il s'agit d'une section internationale), par un jeune garçon qui revendique sans cesse que toute son attention lui revienne (il coupe la parole des autres, il fait tomber son matériel plusieurs fois par cours, il soupire, il parle à voix haute). Son enseignante ramasse ses affaires, sourit, lui répond avec une bienveillance et une patience à toute épreuve. Ludmila est impressionnée par l'esprit de ses anciens élèves garçons, tous devenus des prodiges socio-professionnels (promus et promis à des postes clés et prestigieux); elle ne connaît pas le destin de ses élèves filles. David, sous couvert d'un discours très égalitaire, est à l'affût de l'attention de ses élèves filles et de l'image flatteuse qu'elles lui renvoient; mais il est très préoccupé par ses élèves garçons dont il prise l'intellect, la répartie.

Lors des entretiens, ces enseignant-e-s revendiquent une indifférence égalitaire au genre; tous/toutes semblent – pour partie – gouverné-e-s par le genre renié, dénié, mais puissant, dans leur traitement pédagogique de leurs élèves, dans leurs représentations de ces mêmes élèves et enfin dans leur propre vision de leur enseignement. Les garçons prévalent largement, tant dans les interactions que dans les pensées, les souvenirs et les projections de la majorité des enseignant-e-s observé-e-s. Lors d'un cours de 4<sup>ème</sup>, une élève répète en murmurant quatre fois de suite: "Je n'ai rien moi" (on ne lui a pas distribué de document, contrairement aux autres) et personne ne l'entend. C'est ce murmure qu'il convient d'amplifier et dont il faut apprendre à tenir compte, dans nos classes-spectacles, où le devant de la scène est souvent occupé par les garçons. C'est le discernement entre chuchotements et cris qui doit être visé.

### ***Éclairage psychologique***

L'impulsivité des garçons est souvent évoquée; ils paraissent plus remuants et plus agressifs, alors que les filles semblent plus sensibles au regard de l'adulte, plus engagées dans le pro-social. Cela est sensible très tôt, bien qu'aucune différence ne soit remarquée avant l'âge de trois mois. Le questionnement à propos de cette différence est important: en effet, n'est-elle

pas en grande partie créée par les interactions différentielles des parents, des autres adultes? Dans quelle mesure peut-on voir la partie de la construction sociale des écarts? Divers constats sont faits (Le Maner-Idrissi, 1997), deux sont privilégiés ici.

### *Constat 1*

Les comportements parentaux diffèrent selon le sexe de leur enfant. Lors d'observations en crèche par exemple, les garçons sont plus touchés, on leur fait faire plus d'activités physiques, ils sont donc davantage stimulés physiquement. De plus, il semblerait que les parents parlent différemment à leurs fils et filles. Ainsi, on évoque plus de choses qui ne sont pas présentes, le discours est plus explicatif, causaliste pour les garçons; on fait appel à leur capacité d'abstraction en évoquant l'avant, l'après, l'absent. Aux filles, on parle de l'ici et du maintenant, le discours est plus informatif qu'explicatif. Ce langage différencié serait l'une des explications évoquées pour les supposées différences dans l'apprentissage du parler.

### *Constat 2*

De nombreuses manipulations expérimentales mettent en relief la projection sexuée des adultes. Par exemple, un bébé habillé en jaune pleure et est filmé. Face aux groupes de personnes expérimentalement rassemblées pour observer le film, on lui attribue un prénom masculin ou féminin. L'interprétation sera différente selon le sexe présumé de l'enfant en pleurs. On pense que le garçon est en colère, frustré, sa volonté contrecarrée; on propose pour la fille d'autres explications: elle a peur, elle se sent abandonnée, seule. S'opposent une explication plus volontariste s'agissant du sexe masculin présumé et une explication du côté de la sphère émotionnelle (registre des émotions associées au sexe féminin). De même, des interactions entre des enfants de deux ans sont filmées; selon le sexe présumé des enfants, manipulé expérimentalement, les adultes les trouveront plus turbulents, plus grossiers et plus forts si l'on croit qu'il s'agit de garçons.

Ainsi, l'on interagirait différemment avec des enfants de sexe différent et l'on interprète leurs comportements en fonction de nos représentations sexuées, en tant qu'adultes. Ceci concerne les parents mais aussi les enseignant-e-s. Ce que l'on mesure de façon expérimentale chez les parents a des échos en enseignement. L'effet Pygmalion (Croizet & Leyens, 2003) se prolonge en "effet Pirandello" – l'enfant devient ce qu'on lui demande d'être (Duru-Bellat, 1990). Françoise Vouillot (2004) l'exprime ainsi: la transmission des normes de sexe se fait d'abord au sein de la famille, par les pratiques éducatives, mais aussi, bien sûr, à l'école. Cela trace le contour d'un défi précis: il s'agira bien de veiller à mesurer les effets de nos attentes socio-sexuées sur les performances et les comportements de nos élèves.

### **Faïlle 3: liens entre réussite scolaire, trajectoires professionnelles et identité stéréotypée sexuée**

#### ***Côté didactique***

Un travail canadien (Bouchard & St Amand, 1996) met en évidence, par un questionnaire précis, les représentations qu'ont les jeunes de leur propre sexe et de l'autre sexe; l'analyse de ce questionnaire détermine le degré d'adhésion des filles et des garçons aux stéréotypes de leur propre sexe. Cette recherche montre que plus on adhère aux stéréotypes sexués de son propre sexe, plus la réussite scolaire est compromise, et cela que l'on soit fille ou garçon. Plus on se distancie des rôles stéréotypés de sexe, plus la réussite scolaire est marquée.

Ainsi, pour de nombreux garçons en situation d'échec scolaire, l'on s'aperçoit que réussir va à l'encontre de leurs représentations de la virilité et met en danger leur identité masculine. De même, l'on remarque que les filles en difficulté scolaire expriment la primauté de l'apparence, la nécessité d'être reconnues par les garçons, le peu de foi en leur avenir professionnel. Une façon de protéger son identité (qui est en danger, scolairement parlant) serait d'accentuer les traits de comportements, les traits psychologiques et les traits d'activités liés aux représentations de la masculinité et de la féminité. Ces différences sont d'autant plus marquées que le niveau socio-éducatif des familles est bas. Les enfants issus de familles plus aisées seront plus à même de s'émanciper des stéréotypes de leur sexe.

Notons la circularité de cette explication<sup>36</sup>: elle met en relief une corrélation et non une causalité. Les filles, comme les garçons, peuvent valoriser et rendre saillante leur appartenance genrée afin de compenser leurs difficultés scolaires; elles/ils deviendront ainsi "performant-e-s" socialement pour ainsi dire, non dans leur scolarité mais dans la mise en scène de leur genre et la popularité qu'elles/ils en escomptent.

L'image de marque des langues reflète cela et met en lumière une sorte d'auto-conformité genrée des élèves, une adhésion intériorisée aux normes supposées de leur identité. Ainsi, les garçons, dans un contexte non-mixte, sont plus enclins à "préférer" les langues, discipline considérée féminine, que dans un établissement mixte. Au contraire, les filles choisissent davantage les langues dans un contexte mixte et s'excluent des matières scientifiques, domaine plus masculin. Les matières deviennent, dans les faits, sexuées; certaines sont considérées masculines, d'autres féminines, par les élèves comme par les enseignant-e-s.

Le sentiment d'auto-compétence perçue (Monteil & Huguet, 2002) illustre cette disparité: à note égale, les filles se sentent plus compétentes en français qu'en mathématiques et c'est l'inverse pour les garçons.

---

<sup>36</sup> L'explication est ainsi prolongée, par Caroline Schreiber, lors de la formation-genre effectuée à l'IUFM de Grenoble (2003-2010).

L'orientation reflète de façon exacerbée le clivage entre filles et garçons engendré par leurs représentations des rôles que la société attend d'elles/eux. Par exemple, à partir d'un même dossier d'orientation, une chercheuse (B. Dumora, citée par Françoise Vouillot, 2001: 22) constate que les enseignant-e-s interrogé-e-s préconisent deux fois plus l'entrée dans une filière scientifique quand ce dossier est censé être celui d'un garçon que lorsqu'il est censé être celui d'une fille. Autre exemple: une étude, faite dans une classe de 5<sup>ème</sup> en collège, illustre la situation en matière d'orientation. Sur environ 500 métiers proposés aux jeunes pour imaginer leur avenir, les garçons en choisissent 300, alors que les filles en envisagent trente<sup>37</sup>. Leurs choix d'orientation sont une réponse et un compromis individuels aux rôles sociaux de sexe, aux prescriptions sociales, explique Françoise Vouillot (2001: 22): les filles envisagent des carrières moins ambitieuses que les garçons, même à des niveaux élevés de formation scientifique et technique (*op. cit.*, 24). Il s'agit d'un choix raisonnable ou ce que Marie Duru-Bellat nomme "une stratégie de compromis" (Duru-Bellat, 1991). Christine Morin-Messabel (2004) l'explique: on ne choisit pas une carrière qui requiert des capacités que l'on attribue à l'autre sexe; de plus, les filles n'optent pas pour un métier incompatible avec une vie familiale ou personnelle. Ni les garçons ni les hommes ne s'interrogent sur l'éventuelle conciliation entre vie professionnelle et vie personnelle. Enfin, les garçons se projettent d'autant moins dans des professions dites féminines, qu'ils leur associent un sentiment de dévalorisation, voire de dévirilisation (Vouillot, 2001: 24). Dans le cadre de la conformité aux normes de genre, on peut ré-interpréter les propos de Pierre Bourdieu au sujet de l'absence de confrontation car les sujets ont intériorisé les contraintes sociales: les acteurs bien formés ont appris à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable<sup>38</sup>.

### ***Éclairage psychologique***

Ces différents comportements, faut-il le rappeler encore, n'ont rien d'inné ou d'inéluctable. "Aucune différence significative entre les sexes n'a été mise en évidence", dans la recherche sur les différences cognitives, affirme Catherine Vidal (2001: 6)<sup>39</sup>, chercheuse en neurobiologie, précédemment évoquée. Les méta-analyses engagées en psychologie du développement soulignent deux aspects importants: il existerait plus de différence intrasexe qu'intersexe et il y

---

<sup>37</sup> Onze des quatre-vingt-six familles professionnelles regroupent près de la moitié des emplois occupés par les femmes. Rapport d'activité 1295, Assemblée Nationale, au nom de la Délégation aux Droits Des Femmes et à l'égalité des Chances entre les Hommes et les Femmes, juillet 2007-novembre 2008, par Marie-Jo Zimmermann, députée. <[www.assemblee-nationale.fr](http://www.assemblee-nationale.fr)> (site consulté le 4 juin 2010).

<sup>38</sup> Il évoque "cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable" (Pierre Bourdieu. 1980. *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit, 90).

<sup>39</sup> C'est l'analyse des cerveaux par IRM qui permet ce genre d'affirmation, explique-t-elle.

aurait de moins en moins de différences, au fil du temps, entre les filles et les garçons dans leur développement<sup>40</sup>. Cette évolution nous oriente, bien heureusement, sur l'importance des facteurs socio-culturels<sup>41</sup>.

En ce qui concerne les performances des individus, le rôle des stéréotypes jouent; il s'agit de la "menace du stéréotype" (Toczek & Martinot, 2004). Quand les individu-e-s sont placé-e-s dans un contexte où sont rappelés les stéréotypes qui les affectent et qui les stigmatisent, cela les rend moins performants; au lieu de leur permettre d'être motivé-e-s pour mieux faire, cela produit l'effet inverse. Les expérimentations montrent que les performances chutent lorsque les stéréotypes sont réactivés (il s'agit de l'effet de saillance catégorielle). En retour, cette chute confirme les stéréotypes (Steele *et al.*, 2002). Ainsi au stéréotype connu du QI moindre affectant les noirs aux États-Unis<sup>42</sup>, correspond tout un ensemble de stéréotypes liés au genre: quand un test de mathématiques est présenté par les différences de résultats qu'il aurait suscitées entre les étudiant-e-s et les étudiants, ou qu'on rappelle à une élève son identité de fille juste avant une évaluation dans cette discipline (Morin-Messabel & Ferrière, 2008), les résultats baissent. Si le test est censé évaluer d'autres compétences, la performance sera meilleure. Dans les deux cas, le stéréotype de la "bosse des maths" aux dépens des filles est entériné. De même, les garçons parviennent moins bien à classer très rapidement un ensemble de mots si on leur présente cette tâche comme une mesure de leur compétence en émotions et non comme un test linguistique.

---

<sup>40</sup> Résistent encore et simplement deux espaces de différences, le verbal pour les filles qui sont en avance sur les garçons pour l'acquisition du langage, et les rotations mentales pour les garçons. En ce qui concerne l'évolution des aptitudes cognitives, tous les autres contrastes ont disparu (la différence pour l'âge de la marche; celui de la propreté).

<sup>41</sup> Une disqualification des hypothèses biologiques prévaut aussi dans la recherche au sujet des compétences verbales, sur les différences cognitives entre les sexes. Le centrage sur les facteurs socio-culturels est renforcé. Jane Sunderland (1992: 203) évoque "the inconsistency of findings and relative smallness of the differences [...] the magnitude of the gender difference in verbal ability is so small that it can effectively be considered to be zero [...] almost all the behavioural variations [in performance and achievement] may be explained by cultural factors and are likely to reflect and perhaps shape socially constructed gender differences" [...] "Gender is not always apparent but always present".

<sup>42</sup> Faut-il rappeler Herrnstein et Murray, qui, en 1994, proposent une théorie dans *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life?* Ainsi, aux États-Unis, règne, parmi d'autres, le stéréotype au sujet des Noirs et de leur supposée plus faible intelligence comparée à celle des blancs; des études pseudo-scientifiques mettent en avant leur QI soi-disant inférieur; cela a servi d'argument au gouvernement conservateur pour cesser toute aide éducative ou pour remettre en question les actions de discrimination positive. Quand des Noirs croient passer un test d'intelligence, le stéréotype "Noir=peu intelligent" est activé et cela fait chuter leur performance par rapport aux mêmes tests qu'ils réussissent comme leurs homologues blancs, quand ils présentés sans rapport avec l'intelligence. Notons qu'il n'y a pas de différences liées au contexte chez les Blancs, chez qui le stéréotype d'un faible QI n'existe pas. Le nouveau contexte politique permettra-t-il de dépasser ce stéréotype?

L'abondance des déconstructions possibles proposées dans le cadre de la psychologie invite au défi du doute: il s'agira bien de remettre en question toute explication/généralisation des différences "naturelles" et de systématiquement, assidûment, rechercher la part de la société, des médias, de l'éducation, de la politique, en particulier dans les nombreuses assignations sexuées qui prévalent, même dans le contexte scolaire.

#### **Faïlle 4: double standard genré**

Cette faille met en lumière cette "mise en boîte"<sup>43</sup> sociale et sexuée fabriquée par l'éducation. Côté enseignant-e, le sexe de l'élève jouerait sur l'évaluation et les exigences de l'enseignant-e. J'ai déjà mentionné quelques exemples (voir p. 15-17). Certaines expérimentations montrent que l'on valorise la présentation du travail plus que le contenu chez les filles. Grâce à des copies dont on masque le nom de leurs auteur-e-s, on s'aperçoit que l'on note différemment selon le sexe présumé des copies. L'explication est à chercher du côté de la conformité perçue au sujet des filles vis-à-vis de la norme scolaire et la conviction de la sous-réalisation des garçons (évoquée précédemment).

Un autre exemple souligne combien la pédagogie de l'encouragement n'est pas constante envers les filles. Christine Fontanini suit une cohorte de filles pendant trois ans dans une filière scientifique prestigieuse pour préparer des concours d'ingénieurs. Avant et pendant leur parcours d'excellence, exemplaire, elles se caractérisent par leur confiance en elles-mêmes très faible, par une pléthore de doutes sur leur légitimité dans la filière, à résultats égaux, voire supérieurs aux garçons. Après leur parcours, c'est l'abandon ou l'inscription finale à de moindres concours (Fontanini, 1999)<sup>44</sup>. Ce phénomène est aidé voire induit par les enseignant-e-s qui ne les invitent pas à persévérer. Les garçons ne se remettent pas en question et surtout ne sont pas priés de le faire par leurs enseignant-e-s. La surestimation des garçons fait écho à la sur-sélection des filles.

Le cours de langue doit être interrogé à la lumière de ces constats venus d'autres disciplines, en termes d'évaluation et d'encouragement. Les mémoires professionnels<sup>45</sup> élaborés en IUFM ont mis en lumière l'orchestration de

---

<sup>43</sup> Expression inspirée par l'ouvrage de Joan Ryan (1996).

<sup>44</sup> De nombreuses composantes se conjuguent et découragent le petit nombre de filles. À résultats égaux voire supérieurs à ceux de leurs compagnons, elles estiment qu'il leur faut abandonner. Au moindre signe de défaillance, elles remettent en question leur légitimité; elles sont convaincues d'être en dessous de ce qui est requis. Elles ne sont pas ou très peu incitées à persévérer. Les garçons acceptent mieux leurs médiocres performances, sont régulièrement encouragés à continuer. Ils finiront par s'inscrire à des concours plus prestigieux que les rares filles qui auront résisté à l'érosion conjuguée de leurs doutes et de la pression professorale.

<sup>45</sup> Gwladys Seonnet (2002): *Rôle du non verbal et différenciation sexuée des conduites en classe de langues*. Nathalie Olivieri (2003): *Préparation des évaluations en groupes et impact du genre*. Audrey Ozelle (2003): *L'aide à l'expression écrite, une approche différenciée entre garçons et filles*. Ces trois mémoires ont été élaborés sous ma direction, à l'IUFM de Grenoble.

différences filles/garçons par les enseignant-e-s, soulignant par exemple la différenciation dans la distribution de la parole, dans l'évaluation de l'oral, dans le choix même des supports didactiques. La capacité réflexive à se mettre en questionnement face à ce clivage au sein de leurs propres cours, perdue chez ces jeunes enseignant-e-s: les mémoires professionnels sur le thème du genre semblent toujours inspirer des pratiques averties, ciblées, plus égalitaires, au sortir de l'année de formation en IUFM, voire plusieurs années plus tard (Chevet, 2006; Baurens, 2006).

### **Faille 5: stéréotypes de genre dans les manuels et les programmes**

Les matériaux scolaires dévoilent un déséquilibre genré car les femmes et les filles y apparaissent exclues ou stéréotypées. L'importance de l'exemplarité et celle des rôles des modèles ne sont plus à démontrer dans le processus de développement de la confiance en soi. Or, les modèles d'identification pour les filles à l'école sont relativement absents. On leur propose une image des femmes et des filles au second plan et même dévalorisée. Plusieurs études, souvent renouvelées, sur les manuels scolaires, concluent, quelle que soit la discipline analysée, que le modèle dominant valorisé reste masculin. Trois exemples sont remarquables à ce titre.

#### ***Exemple 1***

Un rapport ministériel (Rignault & Richert, 1997) intitulé "La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires" a souligné de façon officielle le sexisme latent, subtil et omniprésent dans les matériaux didactisés français. Mais "seul un œil exercé peut repérer les stéréotypes". Ce rapport n'a pas été réactualisé mais d'autres analyses se développent dans divers contextes<sup>46</sup> et des outils d'analyse sont proposés de façon à prendre en compte, de façon transversale et interdisciplinaire, les disparités genrées (Brugeilles & Cromer, 2005).

#### ***Exemple 2***

Un article (Griffaton, 1999: 45) sur les images des femmes dans sept manuels d'anglais insiste: la représentation des femmes est réductrice<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Ainsi, à l'IUFM de Lyon, nous avons constitué un groupe de travail pluridisciplinaire (2008-2011) pour l'étude de manuels de 3<sup>ème</sup>, en maths, français, histoire, géographie et anglais. L'analyse en cours permet de discerner la transmission de savoirs au masculin – facilement repérable en particulier dans l'iconographie. Nous chercherons ensuite à développer des outils de remédiation.

<sup>47</sup> Les chiffres sont éloquentes: 17% d'auteurs féminins, 28% de femmes dans les textes, 26% de femmes dans l'iconographie. Les activités féminines, bien que reflet d'une certaine réalité sociale, confortent les stéréotypes existants. Dans les textes, 51% des femmes sont dans un contexte familial et domestique; 30% travaillent à l'extérieur (majoritairement dans l'enseignement); 4% font de la politique; 6% sont en situation d'infériorité (esclave, immigrante, etc.). Dans l'iconographie, 46% sont d'abord en famille, 28% exercent une

L'édition scolaire en France semble être en retard sur la réalité sociale. Dans les faits, les femmes sont plus nombreuses à être dans la vie active que les femmes restant au foyer et pourtant, dans les livres, ce n'est pas toujours le cas. Dans les faits aussi, la répartition des tâches à la maison évolue, mais les livres donnent souvent une représentation obsolète de la distribution des rôles masculins/féminins.

### **Exemple 3**

Ce décalage est mis en relief dans nombre de travaux, comme ceux de Adela Turin et Sylvie Cromer (1994 & 2004) sur les albums jeunesse et leur édifiante conclusion sur le sexisme qui prévaut.

Les outils d'analyse testés en littérature de jeunesse, les grilles de lecture des manuels proposées lors de la formation en IUFM offrent des pistes aisées de défrichage, de déchiffrage puis de traitement des stéréotypes. Les stagiaires s'en saisissent fréquemment. Ainsi, Marie Magniat et Sara Ponson (2004), jeunes professeures d'école, concoctent un "Détecteur de stéréotypes sexués... à l'intention des enseignant-e-s". Il s'agit d'observer, d'exercer sa propre vigilance et d'œuvrer à l'esprit critique des élèves, face aux disparités de genre.

Enfin, il convient de noter une étape plurielle en ce sens: la parution de recommandations, en 2004<sup>48</sup>, au sujet des programmes scolaires, dans le cadre de la prise en compte du genre, suscitée par l'Europe. Programmes et manuels deviendront-ils de nouveaux exemples de pédagogie anti-sexiste?

Très peu d'études existent à ce jour sur les manuels, les sujets d'examens, ou les programmes en anglais. Notons aussi que les recommandations énoncées en 2004 ne mentionnent pas de façon explicite les langues-cultures. Cependant, ce vide ouvre l'espace des interventions de chaque enseignant-e. Plutôt que d'occulter la part des stéréotypes dans cette discipline, il doit inviter à l'urgence de la vigilance, à la détection et la remédiation pédagogique créative. Les mémoires professionnels sont le signe de cet accomplissement possible, comme ces deux titres l'illustrent<sup>49</sup>: *Les Totally Spies (série télévision): des stéréotypes de choc. Ou comment dépasser les stéréotypes de genre en mettant en œuvre un projet audiovisuel entre arts visuels et éducation civique; Des filles et des garçons à l'école ou des images pour penser autrement la mixité.*

### **Faible 6: difficile usage du féminin**

L'usage du féminin (Perrot *et al.*, 2004), très peu répandu en France, corrobore l'invisibilité des filles et des femmes, persistante dans les manuels et

---

profession (vie culturelle et artistique venant en tête), 18% pratiquent des loisirs (sport, promenade), 7% sont concernées par la politique.

<sup>48</sup> Roch Soulaïrol (2007); Mathile Bayard (2007). Mémoires dirigés par Fanny Lignon (IUFM de Lyon).

<sup>49</sup> Pour une étude comparative de la grammaire et des représentations du genre qu'elle induit en anglais et en français, voir Véronique Perry (2006).



les programmes scolaires. Malgré un guide officiel, en 1999, sur la nécessaire féminisation de la langue française (le premier décret remonte à 1982), les académiciens crient à la violation du bon usage et les esprits résistent à l'utilisation des deux formes. Le féminin étant souvent perçu comme dévalorisant, on opte pour un titre masculin par crainte d'une perte de statut. "Femmes, le mauvais genre?" s'interrogeait *Le Monde diplomatique* en avril 1999<sup>50</sup>.

Au Canada, on parle depuis plusieurs décennies des droits de "la personne" et non de "l'homme", et on écrit "auteure" sans faire frémir. Pourtant, la langue anglaise n'occulte pas le féminin par la fausse neutralité générique du masculin<sup>51</sup>. Une grammaire garante des deux genres émerge avec la propension aux termes inclusifs, tels que *police officer, flight attendant, firefighter, chairperson* et le fameux *Ms.*, mettant fin au clivage entre Madame et Mademoiselle. En espagnol, les titres sont tous féminisés, sans controverse. On note même quelques percées originales, comme l'utilisation de "@", dans la presse, parfois, pour faire co-exister le féminin et le masculin. En Italie et en Allemagne, les étudiant-e-s sont invité-e-s à juxtaposer les deux formes dans leurs écrits universitaires.

Pourtant, en éducation, l'Histoire, avec un grand H, concerne tout le monde; l'Homme est censé désigner l'être humain homme et femme. Cependant, historiquement, le masculin n'a pas toujours été aussi républicain et universaliste qu'on le prétend. Le seul cas de Jeanne Chauvin l'illustre bien, puisque cette femme a attendu plusieurs années avant qu'en 1900 elle ne soit la première femme autorisée à exercer la profession (masculine) d'avocat. Une loi a été nécessaire pour lui permettre de transgresser l'obstacle linguistique, alors qu'elle avait les diplômes qui convenaient. Le masculin n'est pas neutre non plus: le linguiste Vaugelas prend la décision de mettre fin à l'accord de proximité, entraînant une hiérarchisation entre les formes au masculin qui doit "l'emporter" et les formes au féminin: "le genre masculin étant le plus noble, il doit prédominer chaque fois que le masculin et le féminin se trouvent ensemble" (Baider *et al.*, 2007).

Au final, il s'agira bien, par l'école, de transmettre une culture mixte, de faire émerger une réflexion sur la place et le rôle respectifs des femmes et des hommes et d'user du "féminin-aussi", afin de mettre sur un plan d'égalité, la visibilité des un-e-s et des autres, leur importance symbolique mutuelle.

### **Faillle 7: surdité et c citt  des enseignant-e-s**

L'orchestration d'une scolarité différenciée entre les filles et les garçons se fait dans le quasi absolu manque de conscience, la vigilance absente ou encore l'incrédulité résistante du côté des enseignant-e-s. Il s'agit finalement

---

<sup>50</sup> Femmes le mauvais genre? Manière de voir. *Le Monde diplomatique* 44, mars-avril 1999.

d'interroger, leur non-intentionnalité: quel trouble salutaire la formation-genre peut-elle engendrer?

Pour la plupart des enseignant-e-s, seule la cour de récréation est un lieu de différenciation sexuée (les garçons envahissent l'espace, en mouvement, en bruit et en luttes de pouvoir pour maintenir leur supériorité de terrain<sup>52</sup>). Mais en classe, cette domination est, dans l'esprit des enseignant-e-s, gérée, neutralisée. Mentionnons quelques exemples et échos de cette perception dans les propos enseignants, tout en rappelant que leur fréquence ne peut entraîner de généralisation.

Ainsi, Aline (évoquée précédemment), face au film de son propre cours, s'interroge: "Une observation attentive de ma classe m'a convaincue" et "il me semblait bien que mes échanges avec les garçons étaient plus nombreux, plus longs et plus riches qu'avec les filles". Elle oriente son travail de mémoire professionnel sur le thème des interactions sexuées au sein de son cours d'anglais, et ses propres pratiques d'exclusion, bien involontaires, des filles dans sa classe.

La chercheure anglaise, Jane Sunderland, insiste sur la bonne volonté professorale, synonyme d'aveuglement, la conviction d'un traitement identique et la non-intentionnalité des pratiques différenciées.

Given the imaginary question to an imaginary teacher, "Do you treat your male and female students differently?" a likely answer, I suggest (if this imaginary teacher were unfamiliar with the literature on gender and classroom interaction), would be along the line, "No I am a professional teacher, I treat my students all the same" and he or she is likely to be completely sincere in saying this (Sunderland, 2000: 159).

Le discours des enseignant-e-s de langues que j'interviewe résonne d'une constatation récurrente: l'échange (en temps et en qualité) consacré aux filles est moindre par rapport à celui où l'on interagit avec les garçons<sup>53</sup>. Les enseignant-e-s commencent souvent par réitérer leur neutralité et le fait qu'elles/ils ne se sentent pas concernés par les inégalités de genre. Puis c'est la découverte de la différenciation orchestrée dans leur propre cours. Elles et ils affichent une extrême surprise, semblent éclairés et en général, agissent, pour modifier leur pratique. La perception de la dynamique de leur propre classe, la conscience du fait que la gestion du genre implique des inégalités entre leurs élèves filles et garçons, à leur insu, est largement lié à des pratiques d'observation et d'autoscopie. La formation en IUFM a permis cela: une prise de conscience initiale, suivie d'expérimentations et de mises en œuvre pédagogiques visant une mixité plus équilibrée.

---

<sup>52</sup> Les conclusions de Claude Zaidman sur la cour de récréation (1996, *op. cit.*) sont souvent reprises par les stagiaires qui attestent de la continuité de ce clivage.

<sup>53</sup> La prudence et le retour aux contextes restent de mise. Ces constats sont liés à des classes quantitativement équilibrées; ils n'effacent en rien la présence possible de filles visibles et sonores, comme de garçons silencieux et invisibles.

Ainsi, les mémoires professionnels des stagiaires, jusqu'à maintenant élaborés en IUFM, ont permis ces analyses fines et efficaces. Leurs titres sont évocateurs<sup>54</sup>: *Interculturel et stéréotypes de genre ou apport interculturel pour améliorer les relations garçons/filles au sein de la classe en cycle 3*; *Stéréotypes de genre: que faire avec?* (audiovisuel et anglais); *La mixité filles/garçons et les interactions en classe d'anglais*; *Images en tout genre pour une meilleure image des genres*; *Ensemble mais séparés. Comment aider nos élèves à mieux vivre la mixité?* *Prise de conscience et déconstruction des stéréotypes en classe de langue-culture*; *Comment faire de l'enseignement des langues-vivantes à l'école primaire un espace d'égalité entre les filles et les garçons?*

Les stagiaires expérimentent une "prise et une crise de conscience"<sup>55</sup>, soudaines et surprenantes, que leurs mots décrivent avec force. Presque tous et toutes refusent la prise en compte du genre dans leur mémoire *a priori* et suivent alors deux itinéraires spectaculaires: ou bien une conversion sur le champ à un sujet peu abordé dans leur formation, ce qu'elles/ils déplorent et qui les "séduit" littéralement, ou bien une révélation lors de l'autoscopie de leurs cours, parcours fortement recommandé dans le cadre de l'élaboration des mémoires professionnels, parfois intitulée "sexe, vidéo et vérité!". Ensuite et de façon unanime, la seconde composante de cette prise en compte du genre est une double reconnaissance finale, la reconnaissance de l'impact du genre, la reconnaissance d'avoir été sensibilisé-e-s à cet impact possible, dont elles/ils se doutaient peu. Entre réticences initiales et embarquement volontaire et enthousiaste, leurs "intelligences" créatives abondent. Quelques-unes sont mentionnées ici pour en attester.

L'import-export extraordinaire de ce que Catherine a nommé le "sexisme inversé" du système éducatif finlandais, où beaucoup, selon elle (les interactions en classe, les matériaux didactisés, la vie sociale et professionnelle) favorise les filles et les femmes, à un point tel que la jeune stagiaire est choquée de la discrimination envers les garçons. C'est l'étude statistique de 200 manuels, lors d'un séjour de trois mois en Finlande qui engendre sa lucidité. L'enseignement de sa recherche est édifiant à plusieurs titres. D'une part, un travail considérable est entrepris et réussi, pour mettre en regard perception première et objectivation étayée. D'autre part, l'enseignante souligne qu'un extrême ne vaut pas mieux qu'un autre et qu'il est impératif de trouver le juste milieu de l'équité entre filles et garçons, femmes et hommes.

---

<sup>54</sup> Les auteur-e-s sont les suivant-e-s, dans l'ordre où les titres sont mentionnés: Claire Genechesi et Jonathan Brunet (2009); Caroline Mirouse et Benoit Viollet (2008); Audrey Berbett et Gregory Combe (2005); Aurélie Chanas et Aurélie Pailler (2008); Fabienne Rabatel (2006); Annabelle Kay et Céline Aslanian (2009). J'ai dirigé ces mémoires professionnels à l'IUFM de Lyon.

<sup>55</sup> Expression heureuse suggérée par Caroline Schreiber, lors de sa relecture de ma thèse.

Myriam<sup>56</sup> comptabilise et analyse avec une précision extrême les interactions qu'elle a avec ses élèves lors d'une séquence d'anglais en primaire; elle établit une comparaison quantitative et qualitative avec son collègue italianiste, impliqué dans la même séquence (ils l'ont bâtie ensemble) avec l'autre moitié de la classe. Tous ses chiffres sont ramenés en pourcentage et en moyenne par élève; elle approfondit ainsi et de façon très contextualisée, le sujet de l'impact ou non-impact du sexe de l'enseignant-e sur les élèves (qui agit de façon plus discriminante envers qui? Qu'est-ce qu'il se passe si un enfant centralisateur d'attention est exclus des calculs?). De plus, elle "convertit" son collègue récalcitrant à l'idée de l'impact discriminant du genre dans le cours de langues, en lui offrant le tableau de ses propres interactions (à lui) avec ses élèves garçons.

Élodie et Cyndie analysent la piètre théâtralisation des garçons et la mise en scène brillante des filles, contrairement à leurs hypothèses de départ (aux vues de l'assurance et de l'agitation en cours des garçons et de la discrétion des filles) lors de leur travail sur deux textes proposés à leur classe de CM en anglais.

Olivia détaille les gestes parasites qu'effectuent sans cesse les garçons pendant le moment d'anglais, et les compare aux gestes plus réduits mais plus fructueux car semblant faciliter le passage à l'expression orale, des filles.

Audrey met en place une expérimentation pour discerner de quelle aide ses élèves ont besoin afin de pallier une expression écrite largement déficiente, et en quoi les filles et les garçons exprimeraient leur désir d'une aide plutôt sur le fond ou sur la forme. Là encore, la surprise est grande, mais le désir de tenir compte du genre, devant ce qu'il décèle de compréhension des élèves, est largement valorisé.

Toutes ces stagiaires savent insister sur la nécessaire contextualisation de leur travail, sur les précautions, la modestie et les limites inhérentes à leurs découvertes, autant de caractéristiques propres à une réflexion didactique approfondie. La diversité, la quantité et la qualité des pistes qui ont été ainsi explorées par leur travail, leur assiduité à transformer des dynamiques inégalitaires sont les signes tangibles de changement possible et constituent, à mon sens, la preuve de la richesse effective de la formation-genre.

#### **IV - Défis éducatifs genrés**

Aux sept failles de la mixité, correspondent sept propositions d'intervention, de façon quasi symétrique. Je les ai évoquées de façon éparse au fil de mon propos, mais souhaite, à ce point, souligner leur opérationnalité. Véritables mises en questionnement, sortes de jalons-conseils, elles ont été

---

<sup>56</sup> Myriam Ternier (2003): *L'influence du sexe de l'enseignant-e sur les interactions enseignant-e /élèves en classe de langues*. Dir. Mireille Baurens, IUFM de Grenoble.

éprouvées en formation et esquissent, à mon sens, une intervention possible et nécessaire, afin de restaurer l'égalité entre filles et garçons au sein des classes.

1. À partir des contrastes et des similitudes de comportement entre les filles et les garçons, comment dépasser l'impression initiale et erronée d'avoir des enfants unisexes au sein de nos classes?
  - Prendre la mesure de la réalité et des représentations, par une pratique réflexive à partir de cours filmés (il s'agit d'autoscopie ou d'hétéro-observation, à l'aide éventuelle d'une grille d'observation des interactions genrées).
  - Pratiquer assidûment la dérégulation des attentes genrées: accomplir la mixité au quotidien de la classe.
2. Quelle connaissance utile peut-on convoquer des divers éléments mis en évidence dans la recherche en sociologie de l'éducation et en didactique des disciplines, au sujet des difficultés de la gestion de la mixité entre filles et garçons?
  - Actualiser les données (générales, scientifiques) concernant les écarts entre filles/garçons, femmes/hommes, à l'école et dans le monde socio-politico-économique, par une connaissance locale, contextualisée, ancrée dans la réalité d'une classe donnée.
  - Se tenir informé-e des recherches entreprises tous azimuts pour mettre au jour les failles de la mixité et la protéger. Les travaux en ce domaine sont maintenant nombreux et accessibles; l'excuse de l'exotisme anglo-saxon n'est plus de mise.
3. Comment peut-on contrer le "consenti sexiste du silence" et rebondir sur les occurrences sexistes de leurs manuels? Comment proposer aux élèves, par le biais de la discipline des langues-cultures et des ouvertures interculturelles qu'elle offre, de travailler sur les relations d'égalité entre les femmes et les hommes? Comment remarquer, dénoncer et dépasser les stéréotypes sexués rencontrés dans les matériaux didactiques?
  - Œuvrer à une visibilité des femmes aussi, dans les travaux, projets et documents que l'on propose en cours.
  - Cultiver l'esprit critique des élèves face aux inégalités diffuses et diffusées à et par l'école, en s'appuyant sur les similitudes et les contrastes entre les cultures.
4. Comment mettre au jour et remédier à des circonstances de discrimination contre un ou une élève?
  - Être vigilant-e et égalitaire en orientation, en évaluation, en encouragement, en classe, hors classe (lors des conseils de classe, dans la cour, les couloirs); être intransigeant-e face au sexisme non stigmatisé courant entre les jeunes (faire la main, donner le doigt, bousculer, rire des surcharges pondérales, "elle l'a cherché", etc.).
5. Comment cultiver l'art de compter pour discerner la part du genre au sein de la dynamique de classe?

- Sexuer tout type de données (les notes, les moyennes, les interventions orales, les sanctions, l'éclat, l'invisible, etc.).
  - Ces données sont le tremplin nécessaire de la remédiation simple et pragmatique à mettre en œuvre, de façon très concrète.
6. Comment contribuer à l'usage du féminin dans la langue-culture?
- Situer cette évolution historique de la féminisation dans d'autres cadres culturels que le contexte franco-français.
  - Pratiquer le double usage, à l'écrit et à l'oral; découvrir, décrire et participer de la déconstruction du "dernier bastion de résistance symbolique" des hommes (expression de Claudie Baudino, 2001) face à la participation et la visibilité des femmes dans la sphère publique et professionnelle.
7. Comment intégrer le prisme du genre dans les pratiques de classe? Comment se préparer pour la crise et la prise de conscience engendrées par l'impact du genre dans ces mêmes classes?
- Observer la transmission "librement consentie"<sup>57</sup> des rôles sociaux de sexe (on les véhicule à notre insu mais l'on consent à les transmettre aussi, si l'on ne fait rien).
  - Construire la *subversion de ces catégories sexuées*, par nos pratiques d'enseignement.

## Conclusion

J'ai tenté de souligner combien les rôles sociaux de sexe que nous perpétons à notre insu dans notre enseignement contraignent la liberté et l'émancipation individuelles et collectives auxquelles l'école devrait œuvrer, pour les élèves.

J'ai tenté de montrer les failles de la mixité, le leurre de la neutralité qu'elles engendrent et le défi qu'il faut relever: prendre la mesure de la mixité en péril et restaurer une véritable mixité. Il me semble que la part de chacune d'entre nous est en jeu. L'expérience du genre dans nos classes de langue-culture doit nous permettre de promouvoir l'éthique de genre à l'école, première étape vers une société plus égalitaire.

Beaucoup a été accompli en ce qui concerne l'égalité entre femmes et hommes, entre les filles et les garçons. Beaucoup reste à faire. L'action à mener est aussi subtile et invisible que ce qu'elle a à changer, à savoir un sexisme occulté et, de ce fait même, très difficile à éradiquer: elle nécessite l'intervention discrète et modeste de chacun et chacune d'entre nous; cette implication a pour cadre le quotidien de nos classes, de toutes nos classes, dans toutes les disciplines. Le défi posé par la mixité à l'égalité entre filles et garçons ne sera pas, sans notre acte didactique, équitable. Robert Galisson nous y invite:

---

<sup>57</sup> Emprunt à l'ouvrage de Robert Vincent Joule et Jean-Louis Beauvois (1998).

En matière d'éducation, l'utopie est vitale. En effet, ce qui est jugé utopique aujourd'hui, marque un absolu vers lequel il faut tendre, pour s'arracher à l'état d'insatisfaction dans lequel nous sommes englués. En ce sens, l'utopie assumée est libératrice de forces vives, qui permettent de faire bouger les idées pour faire bouger les choses, dans le temps et l'espace (Galisson, 1997: 160).

## Références bibliographiques

BAIDER, FABIENNE, EDWIGE KHAZNADAR & THERESE MOREAU. 2007. Les enjeux de la parité linguistique. Dossier de la revue *Nouvelles questions féministes*. <<http://www.lmsi.net/spip.php?article697>>.

BAUDELLOT, C. & R. ESTABLET. 1992. *Allez les filles!* Paris: Le Seuil.

BAUDELLOT, C. & R. ESTABLET. 2007. *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertés*. Paris: Nathan,

BAUDINO, CLAUDIE. 2001. *Politique de la langue et différence sexuelle. La politisation du genre des noms de métier*. Paris: L'Harmattan.

BAURENS, MIREILLE. 2003. *D'une mixité unisexe vers une mixité équitable. Regard didactique sur l'orchestration des différences entre filles et garçons dans la classe de langue-culture*. Thèse de doctorat sous la direction de Robert Galisson, Sorbonne – Paris III.

BAURENS, MIREILLE. 2006. Différenciations sexuées en classes de langue-culture: palimpseste du genre, nouvelle friche pour la didactologie. *ELA* 142, 239-255.

BAURENS, MIREILLE. 2006. Sens, "genre" et mémoires: du souvenir au devenir.

BLANC, N. & R. VARGA (dir.) Rapport de stage et mémoire professionnel: "Normes, usages et représentations", *Lidil* 34, Université Stendhal-Grenoble III.

BAURENS, MIREILLE & CAROLINE SCHREIBER. 2010. Comment troubler les jeunes enseignant·e·s sur la question du genre à l'école? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM ; *Nouvelles Questions Féministes Internationales* 29: 2, 72-87.

BELOTTI, ELENA. 1973. *Du côté des petites filles*. Paris: Éditions des femmes.

BEVERIDGE, FIONA & JO SHAW. 2002. Introduction, Mainstreaming Gender in European Public Policy. *Feminist Legal Studies* 10: 3-4.

BLANCHARD-LAVILLE, CLAUDINE (dir.). 1997. *Variations sur une leçon de mathématiques, Savoir et formation*. Paris: L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, CLAUDINE (dir.). 2003. *Une séance de cours ordinaire. "Mélanie tiens passe au tableau..."*. Paris: L'Harmattan.

BOUCHARD, PIERRETTE & JEAN-CLAUDE ST AMAND. 1996. *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Québec: Éditions du remue-ménage.

- BRUGEILLES, CAROLE & SYLVIE CROMER. 2005. *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris: Collections CEPED.
- CHEVET, MARLENE. 2006. L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s. *ELA* 142, 163-174.
- CNRS, INALF. 1999. *Femme, j'écris ton nom... : guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. Paris: La Documentation française.
- COLLECTIF. 2003. Il faut sauver les garçons! *Le Monde de l'éducation* 310.
- CROIZET, J.-C. & J.-P. LEYENS. 2003. *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris: Armand Colin.
- CROMER, SYLVIE, ADELA TURIN & ASSOCIATION EUROPEENNE DU COTE DES FILLES. 1994, 2004. *Attention album!* Projet européen, avec soutien de la commission Européenne D.G.XXII.
- DURAND-DELVIGNE, ANNICK. 1999 (novembre). Les paradoxes de la mixité scolaire. *Le Monde de l'éducation*.
- DURU-BELLAT, MARIE. 1990, 2004. *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.
- DURU-BELLAT, MARIE. 1991. La raison des filles: choix d'orientation ou stratégies de compromis? *L'orientation scolaire et professionnelle* 20: 3, 257-267.
- DURU-BELLAT, MARIE. 2004. École de filles, école de garçons. *Diversité Ville Ecole Intégration* 139, 65-72.
- ERNST, SOPHIE. 2004. *Femmes et école: une mixité inaccomplie*. Paris: INRP.
- FIZE, MICHEL. 2003. *Les pièges de la mixité scolaire, réussite des filles et échec des garçons, désarroi des élèves et déprime des enseignants, comportements sexistes et violences sexuelles*. Paris: Presses de la Renaissance.
- FOLTZ, ALINE. 2002. *Les différences comportementales entre les filles et les garçons à l'oral en classe de langue étrangère*. Mémoire, IUFM de Grenoble, sous la direction de Diana Lee Simon.
- FONTANINI, CHRISTINE. 1999. *Les filles en mathématiques supérieures et spéciales: Analyse des déterminants des choix d'une filière considérée comme atypique de leur sexe*. Thèse de doctorat sous la direction de Marie Duru-Bellat, Université de Bourgogne.
- FRAISSE, GENEVIEVE. 1995. Comment le pouvoir vient aux garçons. M. DE MANASSEIN. *De l'égalité des sexes*. Paris: CNDP.
- FRANCIS, BECKY. 2009. The Role of the Boffin as Abject Other in Gendered Performances of School Achievement. *Sociological Review* 57: 4, 645-669.



- GALISSON, ROBERT. 1997. Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen. *ELA* 106, 141-160.
- GRAY, JOHN. 2005. *Les hommes viennent de Mars, les femmes viennent de Vénus*. Paris: Michel Lafon.
- GRIFFATON, ANNE. 1999. Images des femmes dans les manuels d'anglais. *Les Cahiers pédagogiques* 372.
- HENDERSON, KAREN. 1999. *Frogs and snails and puppy dogs' tails, ou les différences comportementales entre les filles et les garçons dans le cadre du groupwork en cours d'anglais*. Mémoire sous la direction de Françoise Raby, IUFM de Grenoble.
- JOULE, ROBERT VINCENT & JEAN-LOUIS BEAUVOIS. 1998. *La Soumission librement consentie: Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire?* Paris: Presses Universitaires de France.
- LE MANER-IDRISSI, GAÏD. 1997. *L'identité sexuée*. Paris: Dunod.
- LEYENS, J.P. & V. YSERBYT. 1997. *Psychologie sociale*. Bruxelles: Mardaga.
- MAGNIAT, MARIE & SARA PONSON. 2004. *Attention Albums! Stéréotypes sexistes dans la littérature de jeunesse au Portugal*. Mémoire sous la direction de Mireille Baurens, IUFM de Grenoble.
- MARRO, CENDRINE. 1999. Différences des sexes et tolérance à la transgression des rôles de sexe. VOUILLOT, FRANÇOISE. 1999. *Filles et garçons à l'école, une égalité à construire*. Paris: Autrement dit, MEN, CNDP.
- MARRO, CENDRINE. 2010. Sexe, genre et rapports sociaux de sexe. OLIVIER, ANNE (dir.). *Sexe, genre et travail social*. Paris: L'harmattan.
- MARRY, CATHERINE. 2004. *Les femmes ingénieurs, une révolution respectueuse*. Paris: Belin.
- MONTEIL, J.-M., & P. HUGUET. 2002. *Réussir ou échouer à l'école: une question de contexte?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- MORIN-MESSABEL, CHRISTINE. 2004. Contexte scolaire et mixité. *Ville – École - Intégration – Diversité*, septembre 2004, 73-78.
- MORIN-MESSABEL, CHRISTINE & SEVERINE FERRIERE. 2008. Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performance. De la variable de l'habillage de la tâche sur les performances et la perception de l'ennui. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 80, 13-26.
- MOSCONI, NICOLE. 1983. Des rapports entre division sexuelle du travail et inégalité des chances entre sexes à l'école. *Revue française de pédagogie* 62, 41-50.

- MOSCONI, NICOLE. 1989, 1994. *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant?* Paris: Presses Universitaires de France.
- MOSCONI, NICOLE. 1994. *Femmes et savoir: La société, l'école et la division sexuelle des savoirs.* Paris: L'Harmattan.
- MOSCONI, NICOLE. 1995. Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir. M. DE MANASSEIN (dir.). *De l'égalité des sexes.* Paris: CNDP.
- PANSU, PASCAL & PASCAL BRESSOUD. 2003. *Quand les enseignants jugent leurs élèves.* Paris: Presses Universitaires de France.
- PASQUIER, GAEL. 2010. Les expériences scolaires de non-mixité. *Revue française de pédagogie: recherches en éducation* 171: 97-101.
- PEASE, ALAN & BARBARA. 2000. *Pourquoi les femmes ne savent pas lire les cartes routières.* Éditions First.
- PERROT, MICHELLE ET AL. 2004. *Quelle mixité pour l'école?* Paris: Albin Michel. Coll. Les débats du Conseil National des Programmes
- PERRY, VERONIQUE. 2006. Catégories du genre linguistique et performativité: pour une expérimentation des "identités contextuelles de genre" en classe d'anglais. *ELA* 142, 201-214.
- PROKHORIS, SABINE. 2000. *Le sexe prescrit, la différence sexuelle en question.* Paris: Champs Flammarion.
- RIGNAULT, SIMONE & PHILIPPE RICHERT. 1997. *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires.* Rapport ministériel. Paris: La Documentation française.
- RYAN, JOAN. 1996. *Little Girls in Pretty Boxes: the Making and the Breaking of Elite Gymnasts en Figure Skaters.* New York: Warner Books.
- SCHREIBER, CAROLINE & CLAUDIA TOMA. 2006. Identité, genre et représentations: apport de la psychologie sociale à la compréhension des phénomènes liés à la mixité. JANNAS, FABIENNE ET AL. (dir.). *Genre en éducation 1: Éducation des filles et des garçons à l'école: quelles limites, quels défis?* Actes du colloque Genre en éducation, IUFM de Martinique, janvier 2006, 3-18.
- SKELTON, CHRISTINE & BECKY FRANCIS. 2009. *Feminism and "The Schooling Scandal"*. London, New York: Routledge.
- STEELE, C. M., S. SPENCER & J. ARONSON. 2002. Contending with Group Image: The Psychology of Stereotype and Social Identity Threat. M. ZANNA (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* 37. San Diego, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo, Toronto: Academic Press.
- SUNDERLAND, JANE. 1992. Gender in the EFL classroom. *ELT Journal* 46, 81-91.

- SUNDERLAND, JANE. 2000. New Understanding of Gender and Language Classroom Research: Texts, Teacher Talk and Student Talk. *Language Teaching Research* 4: 2, 149-173.
- TOCZEC, M.-C. & D. MARTINOT. 2004. *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris: Armand Colin.
- VIDAL, CATHERINE & DOROTHÉE BENOIT-BROWAEYS. 2005. *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris: Belin.
- VIDAL, CATHERINE. 2001. Le cerveau, le sexe et les maths. *Tangent* 83.
- VOUILLOT, FRANÇOISE (dir.). 2000. *Filles et garçons à l'école: une égalité à construire*. Paris: Autrement dit, CNDP.
- VOUILLOT, FRANÇOISE. 2001. Égalité des chances, égalité des choix, Actes du colloque "Construire l'égalité des chances entre les filles et les garçons, un défi commun". Grenoble, 14 novembre 2001.
- VOUILLOT, FRANÇOISE (dir.), NATHALIE ABADIE, JEAN-CLAUDE PORLIER, NOËLLE LALLEMAND. 2004. Représentations, opinions, attitudes des parents d'élèves de 3<sup>ème</sup> et de 2<sup>nde</sup> vis-à-vis de l'école, de l'orientation et du travail. Étude selon le sexe des parents et le sexe des enfants. Rapport final. Convention d'étude, Ministère de la jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche – Desco – Mission Égalité des chances. Étude co-financée par le FSE, 8 novembre. 2004
- ZAIMAN, CLAUDE. 1996. *La mixité à l'école primaire*. Paris: L'Harmattan.



## Performances selon le genre en anglais de spécialité

Laura M. Hartwell

LAIRDIL - hartwell@ujf-grenoble.fr



Les supports multimédia ont pris une place importante dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité en milieu universitaire et sont utiles pour l'entraînement à la compréhension de l'oral. Des représentations anglo-saxonnes de la société se retrouvent dans ces supports, notamment en ce qui concerne le rôle des hommes et des femmes en milieu professionnel. La présence d'images peut avoir une influence sur la compréhension en situation d'entraînement ou d'évaluation (Hartwell, 2009). Cet article fait partie d'une étude plus large sur l'autoformation et l'évaluation de la compréhension de l'oral dans le domaine de l'anglais de spécialité

La présente étude évalue la représentation stéréotypée dans des photographies tirées de trois supports multimédias d'origine anglo-saxonne. Ces trois supports correspondent aux trois principaux certificats en anglais non littéraire, c'est-à-dire des Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD). Il s'agit du *Test of English for International Communication* (TOEIC), du *International English Language Testing System* (IELTS) et du *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur* (CLES). Ces trois ressources sont susceptibles d'être utilisées dans les laboratoires informatiques des universités à spécialité scientifique ou d'études économiques et sociales en France comme dans d'autres pays non-anglophones. Elles peuvent être consultées en autoformation, donc sans accompagnement humain ou lors d'un travail ciblé de réflexion sur le contenu des images de la part des usagers.

Après le descriptif du positionnement théorique, nous aborderons la représentation du genre dans les supports pédagogiques actuels. Un rappel des

directives nationales et internationales concernant l'égalité entre les hommes et les femmes nous permettra de situer la pertinence de la présente étude. Il n'existe pas d'autres études publiées au sujet des supports en anglais langue étrangère pour adultes mais nous évoquerons quelques études similaires. Viendront ensuite le descriptif des documents étudiés et la méthodologie. Les résultats de l'analyse seront suivis d'une discussion sur l'importance d'une analyse selon le genre dans le double objectif de transmettre une vision plus juste de la société et d'offrir un cadre de travail équilibré à l'ensemble des apprenant/es.

### **Positionnement théorique**

La photographie n'est jamais neutre, mais reste "une construction du réel" avec de multiples messages, selon l'historien et spécialiste de l'image Laurent Gervereau (1994: 135). La sémiologue Martine Joly explique l'urgence à comprendre "le discours" des images:

[L'image] est une organisation filtrée des données du monde, une interprétation, un "discours sur" le monde (que nous désirons sans doute confondre avec le monde même pour toutes sortes de raisons) et alors il est urgent de prendre en compte son fonctionnement sémiotique [...] (Joly, 2002: 98).

La théorie des stéréotypes a été formée grâce à Walter Lippmann (1922) qui déclare que des communiqués abrégés offrent une "économie de l'effort" parce que les stéréotypes substituent un ordre à la place de cette grande confusion bourdonnante de la réalité (*blooming, buzzing confusion of reality*). Ces stéréotypes ou "ces images dans nos têtes" peuvent nous épargner des efforts d'interprétation. D'autres défendent la thèse selon laquelle les stéréotypes peuvent provoquer des courts-circuits ou bloquer notre capacité d'être objectif/ve et analytique dans nos jugements et nous faire préférer des réactions sans discernement et éventuellement dépassées (Lazier et Gagnard Kendrick, 1993: 63).

Deux traditions sont issues du travail de Lippmann: l'une selon laquelle les stéréotypes sont des constructions cognitives immuables (*immutable cognitive constructs*) plutôt pathologiques, et l'autre où, au contraire, ce sont des processus cognitifs normaux basés sur des données issues du quotidien et souvent incomplètes. D'autres théoriciens/nes considèrent que le processus cognitif et dynamique de formation de stéréotypes ressemble aux autres modes de perception, c'est-à-dire une construction active de validation ou d'élimination d'hypothèses avec un but. Comme toute perception, elle est sélective: nous choisissons certains éléments et en ignorons d'autres. Il est donc impossible de supprimer les stéréotypes, mais on peut encourager le développement d'outils heuristiques (Oakes *et al*, 1994, cités par Waters, 2007).

La question des stéréotypes est une actualité en Europe. L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a constaté que l'image de la femme dans la publicité est "en totale contradiction avec la réalité des rôles qu'elle exerce

dans nos sociétés contemporaines”. Consciente “de l’ampleur du travail à effectuer pour arriver à faire changer les mentalités et à casser (*sic*) des stéréotypes qui desservent les femmes dans leur lutte pour l’égalité”, cette assemblée a pris pour objectif de promouvoir une “véritable image des femmes dans le monde où elles évoluent chaque jour” (2007: 1).

La nécessité de l’éradication des stéréotypes s’appuie sur la recherche en psychologie. De nombreuses études ont permis de valider la théorie de “menace de stéréotype” dans une multitude de contextes, dont les sciences, les mathématiques et les sports. Steele et Aronson (1995) ont constaté que la peur de se conformer à un stéréotype négatif qui caractérise son groupe social (par exemple, “les Noirs sont moins intelligents”) crée une pression qui dérange leur concentration et entrave leur performance dans les tâches susceptibles de faire appel à l’intelligence. De même, les études montrent, à capacités égales, une baisse de performance chez les femmes en sciences si les consignes de tâche évoquent une capacité stéréotypée liée au genre. Depuis, de nombreuses études confirment cette hypothèse dans plusieurs domaines (Chalabaev *et al*, 2008; Désert *et al*, 2002; Schmader *et al*, 2008; Steele, 1997; Williams, 2006). Selon Désert (2004: 33):

De l’ensemble des études menées dans ce domaine, il ressort que chaque fois que l’identité sociale (ethnique, de genre...) d’une personne devient saillante dans une situation donnée où que des réputations négatives liées à cette identité sont mises à l’épreuve, cela diminue les chances de réussite de la personne.

L’effet néfaste des stéréotypes ne se limite pas aux populations représentées. La recherche en sciences de l’éducation a démontré la nécessité d’une éducation respectueuse des diverses cultures selon cinq axes: de multiples perspectives dans le contenu des supports, une réflexion sur la construction des connaissances, une didactique d’équité, une réduction des préjugés et l’éducation comme lieu de progrès social (Banks, 1999; Banks, 2004; Ladson-Billings, 2004; Leonardo, 2004). L’objectif de la présente étude est d’examiner l’intégration ou non de la représentation de multiples populations à travers les images dans les produits d’entraînement à l’anglais oral afin de réduire les risques de préjugés dans les préparations aux certificats en anglais pour le public LANSAD.

### **La représentation du genre dans les supports pédagogiques**

Le terme *genre* a été utilisé en 1955 par le psychologue John Money pour désigner le fait psychologique par lequel un sujet se sent femme ou homme et se comporte comme tel-le (Mercader, 2005: 125). Sanders (2002: 202) explique que le *genre* est ce que nous apprenons sur la façon convenable de se comporter (*what we learn about the proper way to behave*) et *sexe* désigne les caractéristiques avec lesquels nous sommes né/es. Les représentations stéréotypées “de la façon convenable de se comporter” sont la cible de la présente étude.

La recherche montre à maintes reprises qu'il existe un déséquilibre dans les représentations du genre (Dodd *et al*, 1989; Clawson & Kegler, 2000; Hill Collins, 2000; UNESCO, 2007; Rignault & Richet, 1997). S'appuyant sur les travaux de recherche de Mang sur trente manuels scolaires pour lycéens, Rignault et Richet concluent:

L'image donnée de la femme dans les manuels scolaires ne permet pas à la jeune fille de trouver des modèles positifs d'identification. Elle n'y trouve la plupart du temps que des modèles de mère, d'épouse et de ménagère. Pas ou peu valorisée pour ses qualités, elle n'est pas invitée à participer à la vie économique, ni à l'histoire de son pays. Les livres scolaires ne lui renvoient pas l'image d'un sujet libre devant de grandes potentialités de choix (Rignault & Richet, 1997: 66).

On peut noter que cette image dévalorisante est aussi donnée aux garçons qui vont l'intégrer dans leur vision de la société ou des relations humaines. Alors, il est pertinent d'analyser les images des êtres humains intégrés dans les logiciels de langues et leur rôle. Ces images viennent pour une grande partie de pays anglophones. Elles véhiculent les langues et des faits culturels, notamment en ce qui concerne les stéréotypes (Hartwell, 2010).

### **Les directives internationales**

Diverses autorités internationales se sont exprimées à propos du genre et de l'éducation. Dans le cadre de la mise en œuvre de stratégies en matière de généralisation de l'analyse selon le genre, l'UNESCO recommande de "[...] susciter et encourager la volonté politique d'instaurer l'égalité et l'équité entre les genres, au niveau local, national, régional, et mondial, dans les domaines de l'éducation, des sciences, de la communication et de la culture [...]" (2003: 7).

L'analyse selon le genre (*gender mainstreaming*) a été définie par le Conseil de l'Europe comme étant "the (re)organisation, improvement, development and evaluation of policy processes, to ensure that a gender equality perspective is incorporated at all levels and stages of all policies by those normally involved in policy making" (Committee of Ministers to the Council of Europe, 2007). L'expression *gender mainstreaming* a une connotation dynamique, alors que la volonté d'agir positivement ne se retrouve pas dans la définition de l'expression "l'analyse selon le genre".

Plus précisément, la commission des ministres du Conseil de l'Europe reconnaît le rôle du corps enseignant dans l'élimination des stéréotypes dans tous les supports pédagogiques et incite les institutions et les enseignants à participer à cette révolution: "[...] encouraging teachers to analyse, challenge and so help to eliminate sexist stereotypes and distortions which [...] textbooks, materials and products may convey in their content, language and illustrations [...]" (*Ibid.*: 2007: 3).

L'Éducation nationale n'est pas restée muette sur les questions de sexisme. Un arrêté intitulé "Action éducative contre les préjugés sexistes", publié le 12 juillet 1982, explique:



[Les éducateurs] doivent relever et critiquer, dans l'ensemble des outils pédagogiques (manuels scolaires, fiches, diapositives, films, cassettes, etc.), la persistance éventuelle de stéréotypes sexistes qui perpétuent une image inégalitaire des femmes (*Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 1982: 1).

### **Trois supports pédagogiques multimédias**

L'étude porte sur les photographies incorporées dans trois supports à l'apprentissage de l'anglais pour adultes. Le premier, *Clarity Study Skills Success*, est un logiciel pour l'autoformation à l'anglais académique. Il est conçu pour les candidat/es préparant le IELTS. *Technology in Context* est un logiciel d'anglais scientifique basé sur six vidéos de la BBC. L'épreuve de compréhension de l'oral du CLES est, quant à elle, construite à partir d'extraits authentiques de ce type. Il n'existe pas encore de guide spécifique à la préparation du CLES mais ce logiciel peut servir à préparer le CLES grâce à la similarité des documents authentiques. Enfin, nous avons utilisé les sections de compréhension orale bâties à partir d'un CD et de photographies de *Practice Tests for the TOEIC*, une source d'entraînement pour les candidat/es préparant le TOEIC.

Afin de garder un équilibre entre trois sources différentes, 60 images de chaque support ont été retenues, ce qui représente, en tout, 332 sujets. Toutes les photographies du logiciel *Clarity Study Skills Success* représentant un être humain sont incluses dans cette étude. Parfois, la même image se retrouve sur plusieurs pages ou en répétition sur une page; dans ce cas l'image a été incluse autant de fois qu'elle apparaît à l'écran. Les 60 images n'ont fourni que 91 sujets (27,3% du total). Dix images des six courtes vidéos de *Technology in Context* forment une représentation globale des six vidéos. Parmi les 60 images, 122 sujets (36,6%) sont identifiés. Enfin, les trois premières sections sur quatre de *Practice Tests for the TOEIC* apportent 60 images comportant 119 sujets (35,7%), les images sans être humain ayant été écartées.

### **Méthodologie**

Une attention particulière a été apportée à la classification des sujets selon leur profil ethnique ou culturel, induit par les signes et symboles du support, l'objectif étant de comprendre la représentation globale des sujets. Riley évoque l'importance de ces indices de fonction (*indexical fonction*) dans la compréhension visuelle d'une situation d'interaction communicative. Ces informations incluent l'anatomie, la taille, la peau, les muscles, les cheveux, le maquillage, la coiffure, la posture, les vêtements, les symboles de statut, les expressions du visage, mais aussi des marqueurs sociaux comme la nationalité, le sexe, l'âge, la santé, la classe, la profession et l'état émotionnel (1979: 91).

Pour la présente analyse, tous les signifiants visuels, y compris les vêtements, les bribes de langue étrangère écrite (notamment l'arabe et les langues asiatiques), les bâtiments, les drapeaux, les décorations, les panneaux publicitaires et la nourriture ont aidé à la classification des sujets. Le cotexte,

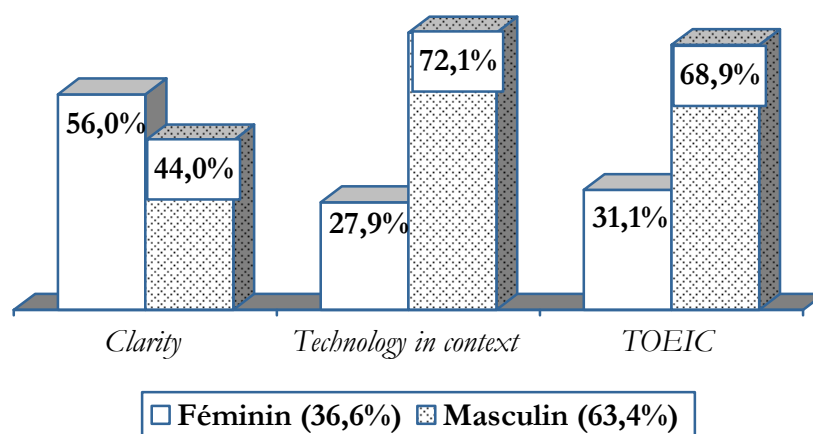
voire le récit, a été consulté afin de connaître l’histoire ethnique de chacun/e. 39 sujets (11,7%) dont les caractéristiques ethniques ne sont pas visibles ou restent ambiguës se retrouvent dans la catégorie “non classé/e”. Ce pourcentage n’a pas d’impact notable sur les résultats finaux.

Une analyse détaillée des images de foule montre qu’elles comportent le plus souvent la proportion d’une femme pour deux hommes. Afin de garder cette proportion, un maximum de trois individus par photographie est compté. Ainsi, les 32 images comportant plus de trois individus fournissent 96 individus comptés dans l’étude. Compter plus de trois sujets par image, aurait eu l’effet d’augmenter le pourcentage de sujets masculins. En ce qui concerne les six vidéos, nous avons gardé les sujets dont la durée d’apparition à l’écran fut la plus longue. Montre en main, j’ai compté le temps total où chaque personnage apparaît sur la durée totale de la vidéo. En fonction des autres personnages, j’ai calculé la proportion de “présence” de chacun/e.

### Résultats de l’analyse selon le genre

Dans la figure 1, nous voyons clairement une surreprésentation globale des hommes dans les 180 images des trois supports. Alors que *Clarity* comporte plus de femmes (56%) que d’hommes (44%), le genre des 332 sujets est significativement plus masculin (63,4% des 332 sujets) que féminin (36,6% des 332 sujets). Ceci peut s’expliquer par le fait que les images de *Clarity Study Skills Success* servent souvent de décor, sans lien véritable avec le co-texte ou message. Dans les deux autres sources, les images sont véritablement porteuses de sens. Nous sommes clairement dans un cas de masculinité excessive (*excessive masculinity*).

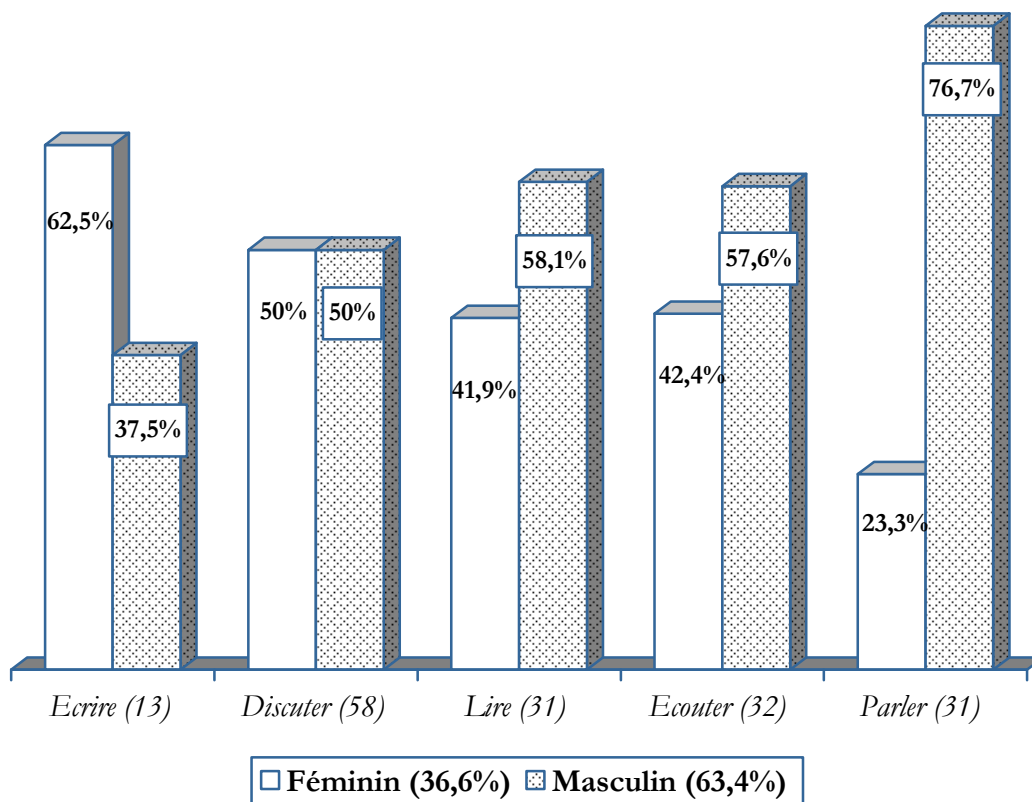
Figure 1: Les supports multimédia et le genre



Une analyse plus approfondie des activités des sujets a également montré des différences significatives selon le genre. Etant donné qu’il s’agit de l’apprentissage ou de l’évaluation d’une langue, une analyse des comportements

linguistiques des sujets est nécessaire afin de comprendre “le message” transmis à travers les images. Les types d’acte des 168 sujets qui sont en situation de communication sont décrits dans la figure 2. Seule la compétence d’interaction orale (discuter, n = 58) est partagée également entre les sujets homme (50%) et femme (50%). Les femmes sont plus souvent montrées en train d’écrire puisque 62,7% des individus en acte d’écrire sont des femmes. Les hommes sont significativement plus représentés en train de parler (76,7% des individus en acte de parler) à un auditoire visible ou hors champ. Ce phénomène, fortement exprimé, de lier les femmes à l’écriture et les hommes à tout le reste ne peut être un phénomène positif pour l’ensemble des apprenant/es.

Figure 2: Le langage et le genre

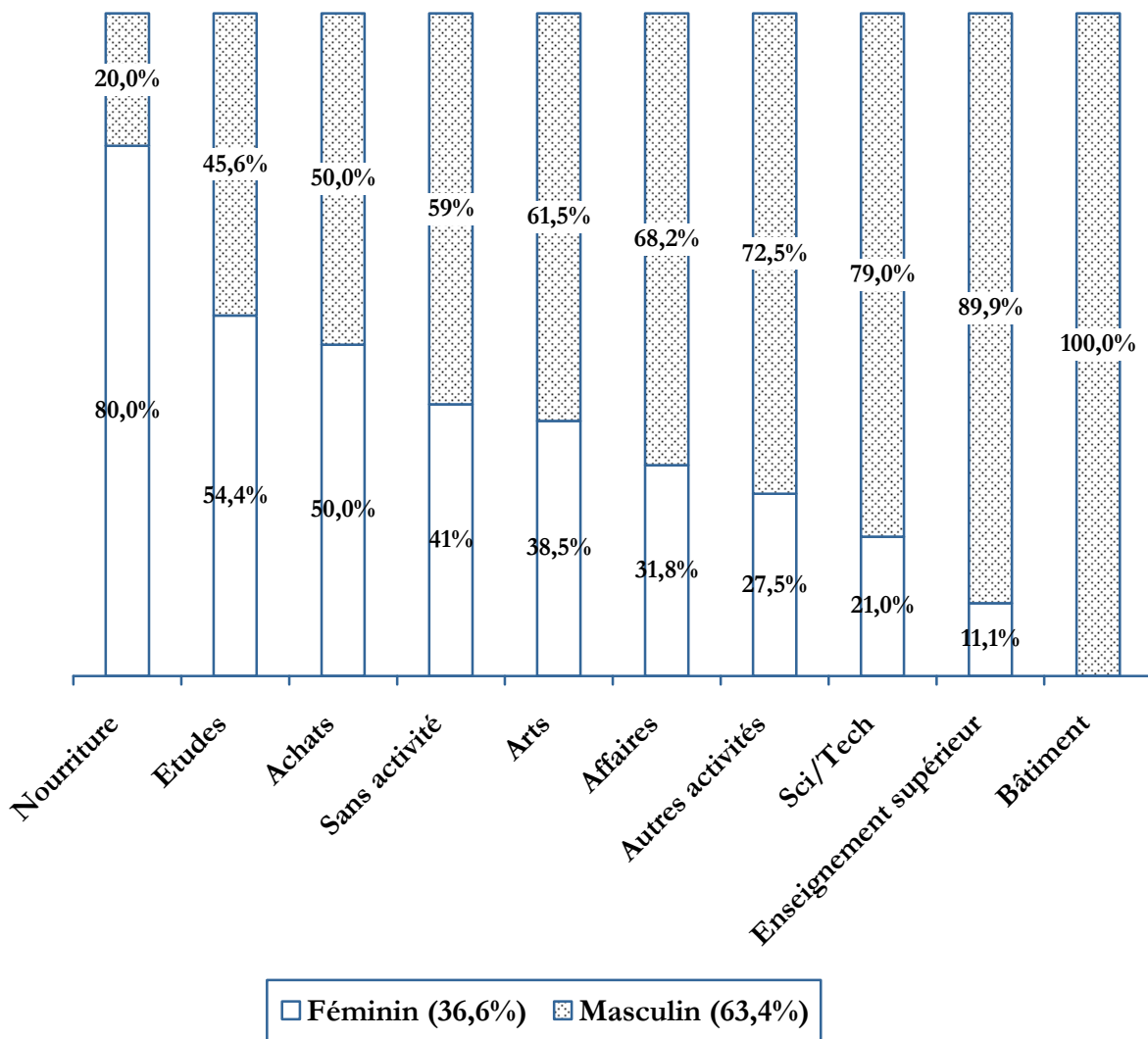


Ensuite, l’analyse de l’activité selon le genre a souligné la présence de stéréotypes traditionnels. Par activité, j’ai fait référence aux activités professionnelles ou autres activités prédominantes à travers les trois supports. Les activités professionnelles du bâtiment (4,5%), de l’enseignement (2,7%), des affaires (6,6%) et des arts (3,9%) sont récurrentes ainsi que le statut d’étudiant/e (17,1%). La catégorie “autres” (15,3%) comporte toutes les autres activités professionnelles, par exemple l’hôtellerie qui se trouve uniquement dans TOEIC. “Sans activité” (31,5%) inclut les loisirs et toute personne qui se promène dans la rue sans tâche visible. “Achats” (4,8%) signifie que le sujet faisait un achat ou se déplaçait dans une zone commerciale avec un ou des sacs.

Enfin, puisqu'il s'agit d'une analyse selon le genre, j'ai inclus la catégorie "servir de la nourriture" (1,5%) qui est une tâche stéréotypiquement féminine.

Sachant qu'environ un tiers des sujets sont des femmes et deux tiers des hommes, nous pourrions nous attendre à des proportions semblables dans l'analyse des activités. Comme, il est montré dans la figure 3, ceci est le cas pour les trois catégories "sans activités", "arts" et "affaires". *Clarity Study Skills Success* est une source importante d'image "d'études" et offre d'avantage d'images de femmes (cf. figure 1) ce qui est reflété dans la figure 3. Alors que les femmes sont surreprésentées dans la catégorie "achats" et "servir de la nourriture", les hommes prédominent dans les métiers stéréotypiquement masculins: les sciences et technologies, l'enseignement supérieur et le bâtiment.

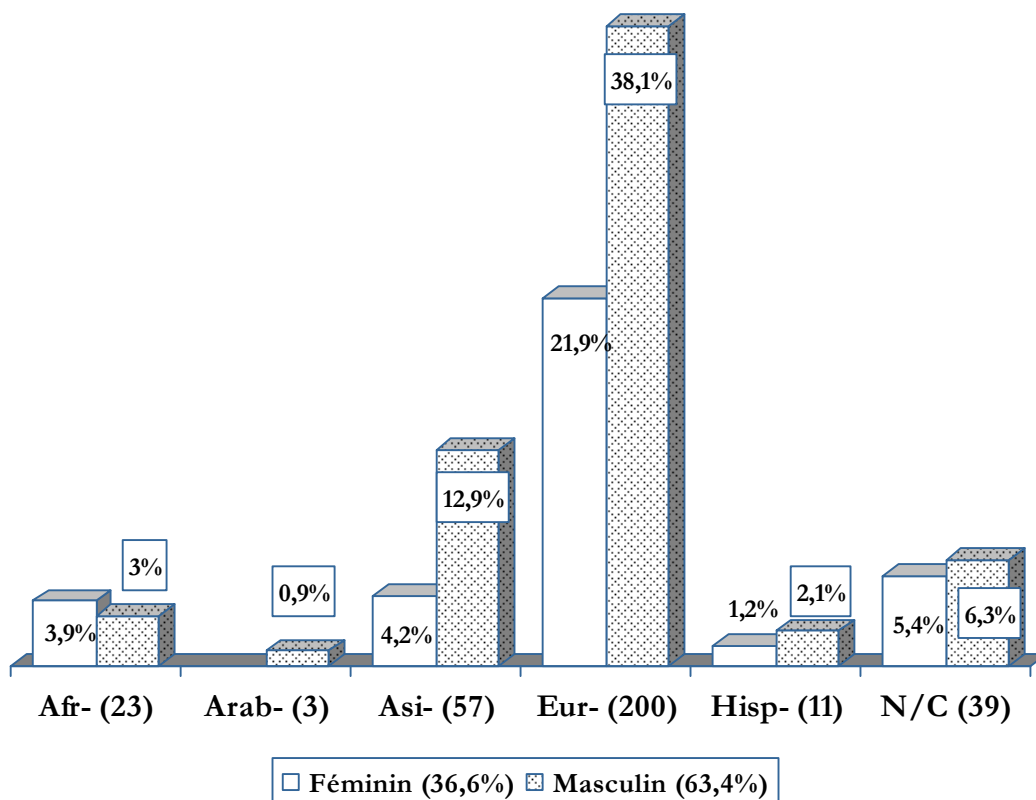
Figure 3: Le nombre de sujets selon le genre et l'activité



Faire des catégories par profil ethnique nous aide à comprendre le message transmis par les concepteurs, avec ses inévitables avantages et désavantages. Nous voyons dans la figure 4, que la vaste majorité (60%) des sujets est de profil

européen. Ensuite, les hommes asiatiques sont bien représentés. La femme du Moyen-Orient n'est pas clairement représentée par des éléments vestimentaires, alimentaires ou linguistiques comme c'est le cas pour les hommes du Moyen-Orient. Nous retrouvons plus de femmes de profil africain que d'hommes de la même catégorie. Trente-neuf sujets (11,7%) ne sont pas classé/es (N/C) soit parce que des vêtements ou chapeaux cachent leur visage, soit parce que le profil est ambigu et les autres éléments (habillement, textes, bâtiments, etc.) ne permettent pas de classer l'individu.

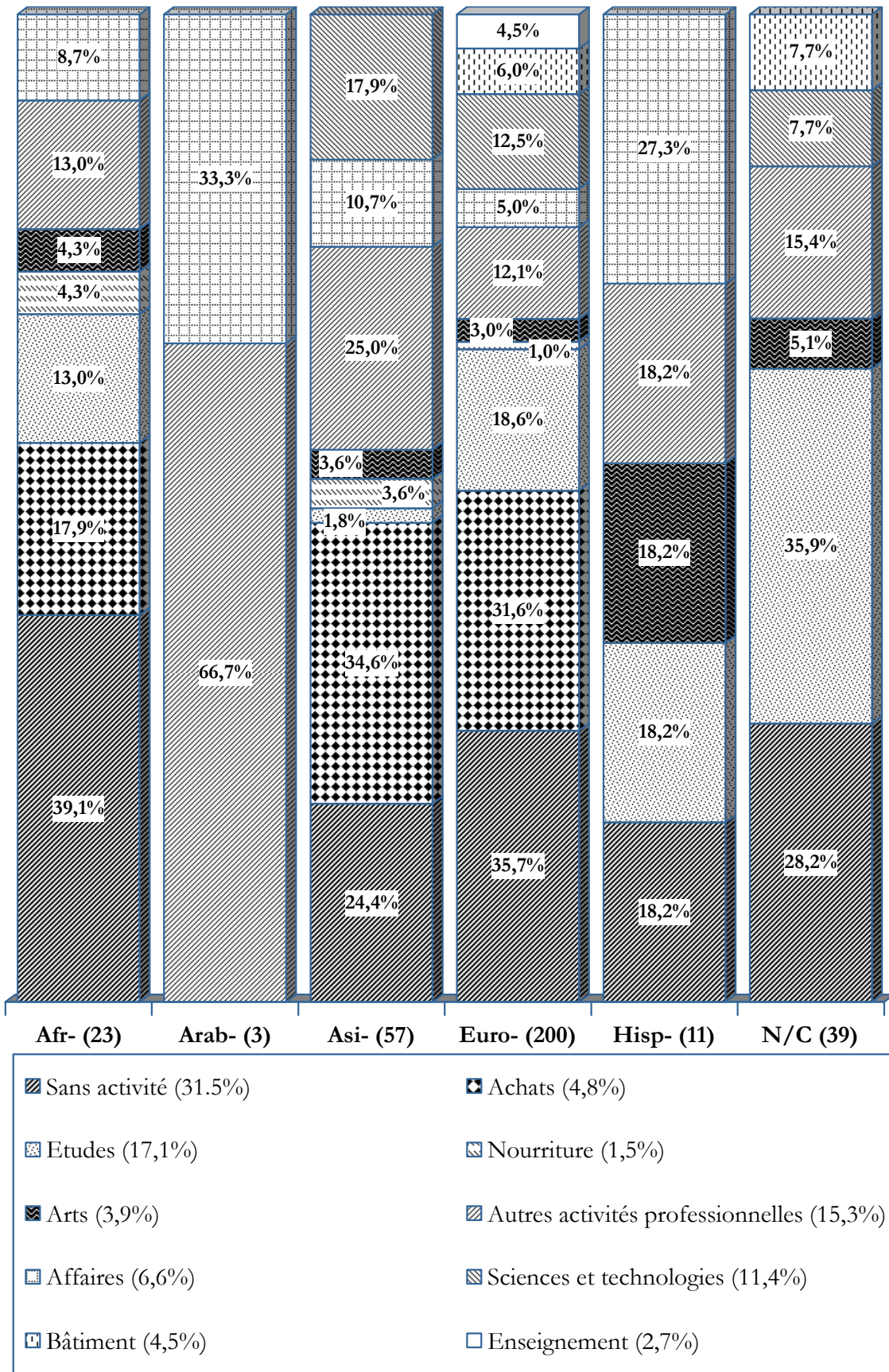
*Figure 4: Le genre et le profil ethnique*



Les résultats d'une analyse selon le profil ethnique et l'activité montrent l'importance de leur prise en compte. La figure 5 reprend les catégories d'activités de la figure 3. Seuls les sujets de profil européen sont représentés dans les onze catégories et comportent la totalité des enseignant/es. Seulement trois hommes se retrouvent dans la catégorie "profil arabe". Les chiffres ne sont donc pas assez significatifs pour en tirer des conclusions – sauf à remarquer l'absence de cette communauté comparée aux autres.



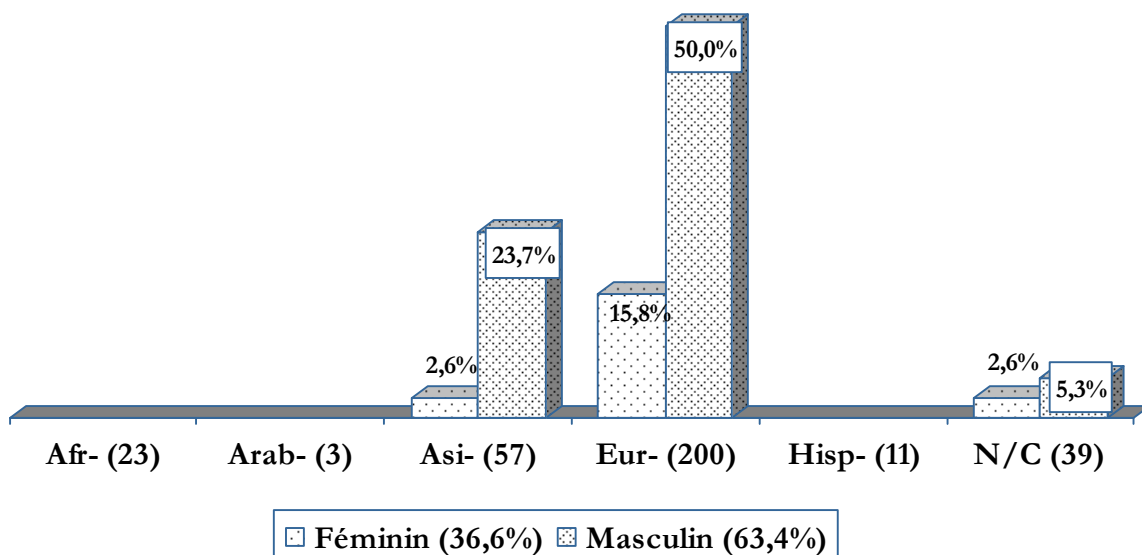
Figure 5: Le profil ethnique et l'activité



En totalisant les activités non rémunérées des sujets de profil africain, c'est-à-dire sans activité (39,1%), achats (17,9%) et études (13%), le total des Noir/es sans rémunération (70%) est important en comparaison du pourcentage de leur représentativité de 6,9%. À ceci nous pourrions joindre l'image de Michael Jackson (catégorie "arts") qui n'est pas photographié dans un contexte d'artistes, mais pose simplement pour la caméra. Il peut être considéré comme "artiste" uniquement grâce à des connaissances culturelles. En ajoutant la photographie d'une femme noire servant un repas à une patiente blanche dans un lit d'hôpital, nous arrivons à un stéréotype de "soumission" qui rappelle les "vieux" discours coloniaux. En comparaison, il n'est pas anodin que les hommes de profil européen (constituant 38,1% des sujets) ne figurent pas parmi les sujets qui font les courses (achats, 4,8%) ou servent de la nourriture à un tiers (1,5%).

Enfin, si les sujets dans les sciences et technologies constituent 11,4% de la population globale, 17,9% des Asiatiques font parties de ce groupe: ils (il n'y a qu'une seule femme asiatique) sont surreprésentés dans cette activité (figure 5). Un comptage plus approfondi montre que 50 % des scientifiques sont des hommes de profil européen et presque un quart (23,7%) sont des hommes asiatiques, laissant en dernière place toutes les femmes et la diversité ethnique en général (figure 6).

*Figure 6: Le genre, le profil ethnique et les sciences et technologies*



### Les stéréotypes du féminin

L'analyse globale des chiffres montre des tendances stéréotypées et l'analyse ciblée de stéréotype spécifique le montre également. Par exemple, un seul homme (0,5% des hommes) sert de la nourriture. Il s'agit d'un jeune Asiatique qui prépare les tables avant l'arrivée des clients. En comparaison, 3,3% des femmes servent de la nourriture soit dans le domaine professionnel (n = 3) soit à domicile

(n = 1). Il se peut que cette différence selon le genre soit un simple reflet de la société, mais l'université doit être un lieu de réflexion et de progrès et non pas un lieu de cautionnement des dysfonctionnements de la société. Le fait de téléphoner est souvent lié aux femmes et cette idée préconçue se retrouve dans ces trois supports multimédias. Si un seul homme est représenté au téléphone (0,5% des hommes) c'est dans un contexte professionnel, alors que chez les quatre femmes représentées au téléphone (3,3% des femmes) trois d'entre elles le sont pour des raisons personnelles.

Enfin, plus troublant, les femmes (5,8% des femmes) sont plus souvent montrées dans des situations de faiblesse que les hommes (1,4% des hommes). Deux patient/es de chaque genre sont dans un cabinet médical. On peut leur ajouter un homme qui éternue (le co-texte précise: "*He is sneezing into his handkerchief*"). Chez les femmes, on constate une femme qui pleure et une femme dont le visage montre des signes de détresse tandis qu'elle se cache sous des tas de livres (cette image est reprise trois fois). Enfin, la seule personne à mobilité réduite est une femme. On peut d'ailleurs se demander pourquoi il n'y en a pas plus dans l'ensemble des sujets.

## Conclusion

Les images proposées par les logiciels et autres supports ont de multiples fonctions au-delà d'aider les apprenants/es en langue étrangère: par exemple informer ou motiver. L'impact de l'image sur les apprenants/es est constaté par l'approche psychique, dont Tisseron note trois puissances d'évocation:

[...] une puissance d'évocation motrice (une image mobilise en nous des ébauches de conduite motrice); une puissance somatocénesthésique (les images peuvent déclencher des réactions végétatives ou viscéro-motrices, comme une accélération ou un ralentissement des sécrétions intestinales, une élévation ou une baisse de la tension artérielle, des nausées, des vomissements, les manifestations du désir sexuel, etc.) et une puissance d'évocation verbale (nous avons envie de parler des images que nous voyons ou que nous imaginons) (Tisseron, 1996: 110).

Les mythes sous forme de préjugés autour du genre, c'est-à-dire le sexisme, ne devraient pas trouver de place dans nos supports didactiques. Les stéréotypes peuvent être source de démotivation pour les populations ciblées. Nous voyons que les supports d'apprentissage et d'évaluation en langue ne montrent pas suffisamment les femmes, ne montrent pas une vision positive de celles-ci, notamment lors des actes de communication. Il semble nécessaire de poursuivre les recherches dans ce domaine afin de déterminer la nature du lien entre les carences des supports d'apprentissage, la confiance en soi et les performances en situation d'épreuve, comme dans la "vraie vie".

Les directives internationales, comme la recherche sur les stéréotypes, nous interpellent et nous incitent à réclamer, voire à créer d'autres représentations plus à même d'encourager tou/tes les apprenant/es à



communiquer en langue étrangère et à vivre tout leur potentiel: nous avons en main tous les moyens pour le faire.

S'appuyant sur Gombrich (1965), Jacques Aumont expose les deux axes de la construction de l'image chez un spectateur: la reconnaissance et la remémoration. La reconnaissance, ou la *constance perceptive* entre ce qui est vu et ce qui a déjà été vu est "la base de notre appréhension du monde visuel" (1990: 59). Cette analyse ne fait que confirmer les conclusions d'autres analyses selon le genre des manuels scolaires. L'étudiant/e risque une remémoration des images négatives selon le genre dans un cadre éducatif. Pourtant les images ont de multiples fonctions. Barthes explique les rapports entre photographe et société:

C'est un peu comme si j'avais à lire dans la Photographie les mythes du Photographe. Ces mythes visent évidemment [...] à réconcilier la Photographie et la société (c'est nécessaire? - Eh bien, oui: la Photo est *dangereuse*), en la dotant de *fonctions*, qui sont pour le Photographe autant d'alibis. Ces fonctions sont: informer, représenter, surprendre, faire signifier, donner envie (1980: 51).

Comme le dit Roland Barthes, les images proposées à travers les logiciels et les supports ont des fonctions diverses, non seulement celle d'aider les apprenant/es en langue étrangère mais aussi celle d'informer et de motiver. Les mythes sous forme de préjugés autour du genre, c'est-à-dire le sexisme, n'ont pas de place dans nos supports didactiques.

## **Discussion**

J'ai commencé cette analyse selon le genre avec l'intention d'examiner si ces supports montraient les femmes en situation-d'être-vues (*to-be-looked-at-ness*) selon l'expression de Mulvey (1975). Selon ce concept il y a une dissymétrie entre les personnages féminins qui sont en situation d'être vus et les personnages masculins ayant un pouvoir de regarder en situation de voyeur (Aumont, 1990: 94). Des classifications selon la position assise, debout ou couchée des personnages, l'absence ou présence de sourire, le cadrage des diverses parties du corps, l'angle de la caméra n'ont pas été assez nombreuses pour en tirer des conclusions.

Mais, après analyse, les discriminations entre les divers groupes ethniques et entre les genres, qui n'apparaissent qu'en filigrane lors de l'utilisation des logiciels, deviennent de plus en plus visibles. J'aurais aimé pouvoir inclure des données sur la classe socio-économique et l'âge des sujets. Malheureusement, je n'avais pas assez d'informations concernant les sujets pour en faire des classifications objectives. J'ai donc renoncé à ces pistes, pourtant importantes.

Il reste que, comme il est clairement indiqué dans les directives internationales, le corps enseignant doit rester vigilant sur les illustrations des supports multimédias. Ces images doivent "donner envie", donner envie à tous et à toutes.

Une analyse à plusieurs niveaux fait ressortir des distorsions dans la représentation hommes/femmes qui sont plus importantes dans les logiciels d'apprentissage des langues que dans la réalité. Ces différences sont des représentations sexistes, voire racistes, dans la vision globale de l'être humain représenté aussi bien dans son domaine professionnel que dans un environnement personnel. Pourtant, déjà, en 1985, Molyneux proposait le concept de "besoins stratégiques sexospécifiques" (*strategic gender needs*) qui facilite "la mise au point d'outils pour l'élaboration de plans et de politiques axés sur les problèmes propres à l'un ou l'autre genre [...] qui sont utilisés par les institutions de développement du monde entier" (UNESCO, 2003: 5). Plus récemment, la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (HALDE) a constaté des stéréotypes liées au genre, au profil ethnique et aux minorités visibles, au handicap et à l'homosexualité dans 3097 illustrations de 29 manuels scolaires. Plusieurs recommandations sont mises en avant afin de lutter contre les discriminations. Notamment, il faut porter une attention particulière aux images et au langage:

[...] il est recommandé d'employer **simultanément de façon systématique** les deux genres pour évoquer une situation, tout particulièrement lorsqu'il s'agit des métiers ou des activités sportives, des positions sociales ou politiques [...]. À titre d'exemple: le/la gynécologue, le/la préfet-te, le/la professeur-e d'EPS, l'auteur-e, le/la psychologue, le/la cycliste, etc. [...] Une deuxième recommandation, formulée par les enseignant-e-s, les militant-e-s des structures associatives et des organismes institutionnels ou les chercheur-e-s (sociologues, sociolinguistes, linguistes, historien-ne-s, ethnologues, mathématiciennes, etc.), répond à cette même préoccupation d'identification et donc de projection identitaire. Elle affirme l'importance de **faire apparaître les femmes dans "tous les chapitres", "tous les domaines" et dans "tous les contextes" comme les hommes le sont** (HALDE, 2008: 109-110, en gras dans le texte d'origine).

Comme le fait ressortir la présente étude, il reste beaucoup à faire dans la lutte contre la discrimination en milieu universitaire.

## **Remerciements**

Je remercie tou/tes les participant/es de la journée d'études de LAIRDIL pour leurs précieux commentaires et leur remarques constructives qui m'ont servi à améliorer cette analyse selon le genre. Mes remerciements vont aussi à Véronique Perry et Nicole Décuré pour leur accueil et leur organisation sans faille de la journée d'études LAIRDIL 2008.

## Corpus

CLARITY STUDY SKILLS SUCCESS LANGUAGE CONSULTANTS. Année inconnue. *Clarity Study Skills Success!* (logiciel). Hong Kong: Clarity Study Skills Success Language Consultants.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. 2000. *Oxford Practice Tests for the TOEIC Test, Volume Two*. Oxford: Oxford University Press.

TECHNOLOGY IN CONTEXT PUBLISHERS. 2003. *Technology in Context* (logiciel) London: Technology in Context.

## Références bibliographiques

ASSEMBLEE PARLEMENTAIRE DU CONSEIL DE L'EUROPE. 2007. *Image des femmes dans la publicité (Résolution 1557: 2007)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Consulté en octobre 2007. <<http://assembly.coe.int/Mainf.asp?ling=Documents/AdoptedText>>.

AUMONT, JACQUES. 1990. *L'image*. Paris: Collection Nathan-Université, Série "Cinéma et Image".

BANKS, JAMES A. 1999. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

BANKS, JAMES A. 2004. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. BANKS, JAMES A. & CHERRY A. MCGEE BANKS (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., 3-29

BARTHES, ROLAND. 1980. *La chambre claire: Note sur la photographie*. Paris: Cahiers du cinéma, Gallimard/Seuil.

BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE. 1982. Action éducative contre les préjugés sexistes. Arrêté du 12 juillet 1982. Paris: Bulletin officiel n° 29 du 29 juillet 1982.

CHALABAEV, A., P. SARRAZIN, J. STONE, & F. CURY. 2008. Do Achievement Goals Mediate Stereotype Threat?: An Investigation on Females' Soccer Performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 30, 143-158. Résumé en français, consulté en mai 2008. <<http://http2ps.grenet.fr/portal/dt?framePrincipale.setSelected=framePrincipale%2FtableAccueil&last=false>>.

CLAWSON, ROSALEE A. & ELIZABETH R. KEGLER. 2000. The "Race Coding" of Poverty in American Government College Textbooks. *The Howard Journal of Communications* 11, 179-188.

COMMITTEE OF MINISTERS OF THE COUNCIL OF EUROPE. 2007. *Recommendation CM/Rec (2007)13 of the Committee of Ministers to Member States on Gender Mainstreaming in Education*. Consulté en octobre 2007: <[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2007\)13&Language](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2007)13&Language)>.

- DESERT, M., J.-C. CROITZET & P. LEYENS. 2002. La menace du stéréotype: une interaction entre situation et identité. *L'Année psychologique* 102, 555-576.
- DODD, D. K., V. HARCAR, B. J. FOERCH & H. T. ANDERSON. 1989. Face-ism and Facial Expressions of Women in Magazine Photos. *The Psychological Record* 39, 325-331.
- GERVEREAU, LAURENT. 1994. *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris: Éditions La Découverte.
- GOMBRICH, ERNST H. 1987. *L'art et l'illusion: psychologie de la représentation picturale*. Paris: Éditions Gallimard/Bibliothèques des Sciences Humaines.
- HARTWELL, LAURA M. 2009. *L'image dans l'autoformation et l'évaluation de la compréhension de l'oral dans le domaine de l'anglais de spécialité*. Thèse soutenue sous la direction de Nicole Décuré à Toulouse le 19 octobre 2009.
- HARTWELL, LAURA M. 2010. *Une analyse Bakhtinienne du genre en didactique de l'anglais de spécialité*. Actes des 3<sup>èmes</sup> Rencontres Jeunes Chercheurs en EIAH à Lyon, le 12-13 avril 2010.
- HAUTE AUTORITE DE LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS ET POUR L'ÉGALITE. 2007. *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*. Sous la direction de Pascal Tisserant et Anne-Lorraine Wagner. Metz: Université Paul Verlaine. Consulté en mai 2009. <[www.halde.fr/IMG/pdf/Etude\\_integrale\\_manuels\\_scolaires-2.pdf](http://www.halde.fr/IMG/pdf/Etude_integrale_manuels_scolaires-2.pdf)>.
- JOLY, MARTINE. 2002. *L'image et son interprétation*. Paris: Nathan Cinéma.
- LADSON-BILLINGS, GLORIA 2004. Just what is Critical Race Theory and What's it Doing in a nice Field like Education? DAVID GILLBORN & GLORIA LADSON-BILLINGS (eds). *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, 49-67. London: RoutledgeFalmer. Publié initialement dans *International Journal of Qualitative Studies in Education* 11: 1 (1998), 7-24.
- LAZIER, LINDA & ALICE GAGNARD KENDRICK. 1993. Women in Advertisements: Sizing up the Images, Roles, and Functions. PAMELA J. CREEDON (ed.). *Women in Mass Communication*. Newbury Park: Sage Publications, Inc., 199-219.
- LEONARDO, ZEUS. 2004. Critical pedagogy, Whiteness Studies, and Globalization Discourse. DAVID GILLBORN & GLORIA LADSON-BILLINGS (eds.). *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, 117-136. London: RoutledgeFalmer. First published in *Race Ethnicity and Education* (2002), 29-50.
- LIPPMAN, WALTER. 1922. *Public Opinion*. Consulté en juin 2010. <<http://xroads.virginia.edu/~Hyper2/CDFinal/Lippman/ch06.html>>.
- MERCADER, PATRICIA. 2005. Le genre, la psychanalyse, la "nature": réflexions à partir du transsexualisme. HERITIER, FRANÇOISE (dir.) *Hommes, femmes, la*

*construction de la différence*. Paris: Éditions Le Pommier/Cité des sciences et de l'industrie, 125-136.

MULVEY, LAURA. 1975. Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen* 16: 3, 6-18.

OAKES, P. J., J. C. TURNER & S. A. HASLAM. 1994. *Stereotyping and Social Reality*. Oxford, UK & Cambridge, Mass.: Blackwell.

PUREN, CHRISTIAN. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.

RIGNAULT SIMONE & PHILIPPE RICHERT. 1997. Rapport au Premier ministre sur la représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires. Paris.

RILEY, PHILIP. 1979. Viewing Comprehension: "L'œil écoute". *The Teaching of Listening Comprehension*. ELT Documents (n° spécial). British Council, 80-96. Consulté en février 2009. Revue scientifique du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en langues (CRAPEL). <[http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article\\_melange.php3?id\\_article=167](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=167)>.

SANDERS, JO. 2002. Something is Missing from Teacher Education: Attention to Two Genders. *Phi Delta Kappan*, 241-244. Consulté en octobre 2007. <<http://www.josanders.com/pdf/phidelta.pdf>>.

SCHMADER, T., M. JOHNS & C. FORBES. 2008. An Integrated Process Model of Stereotype Threat Effects on Performance. *Psychological Review* 115: 2, 336-356.

STEELE, CLAUDE 1997. A Threat in the Air: How Stereotypes Shape the Intellectual Identities and Performance of Women and African-Americans. *American Psychologist* 52, 613-629.

STEELE, CLAUDE & J. ARONSON. 1995. Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 69, 797-811.

TISSERON, SERGE. 1996. *Le bonheur dans l'image*. Le Plessis-Robinson: Les Empêcheurs de penser en rond.

UNESCO. 2003. *Cadre de mise en œuvre de la stratégie de l'UNESCO en matière de généralisation de l'analyse selon le genre pour 2002-2007*. Consulté en novembre 2007. <<http://www.unesco.org/women>>.

UNESCO. 2007. *L'égalité des sexes dans les manuels de maths: l'impossible équation?* Consulté en décembre 2007. <[http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=41200&URL\\_DO=DO\\_PRINTPAGE](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=41200&URL_DO=DO_PRINTPAGE)>.

WATERS, ALAN. 2007. Native-speakerism in ELT: Plus ça change...? *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 35: 3, 281-292.

WILLIAMS, K. B. 2006. The Effects of Stereotype Threat on Test Performance of Male and Female College Students. *College Student Journal* 40: 3, 679-684.



# Une main de fer dans un gant de velours: séduire pour enseigner

*Nicole Décuré et Françoise Lavinal*

LAIRDIL - Toulouse III



© ND

“[...] Une classe est un psychodrame permanent. Il se passe toujours quelque chose, séduction ou intimidation mutuelle, entre le prof et les élèves.”

*Jacques Julliard (2008: 42)*

“Tout séduisant ne saurait éviter une interrogation sur sa séduction lorsqu’il est dans un métier de l’humain tel que celui de l’enseignement.”

*Mireille Cifali (1994: 202)*

“La séduction, c’est la victoire sur les obstacles et sur l’indifférence de l’autre.”

*Naim Kattan (Gauthier & Jeffrey, 1999: 1)*

## Introduction

Les sociétés modernes, occidentales et démocratiques, ont remis, pour leurs citoyen-ne-s, l’artillerie lourde de la force, de la violence, de l’autoritarisme dans leurs formes les plus visibles au profit d’une séduction tous azimuts. Mireille Cifali, psychanalyste, le formule ainsi: “Notre époque voit la séduction se généraliser. Elle est au cœur du politique, comme du pédagogique. [...] Les médias, l’image véhiculée chaque jour, ne cessent de jouer sur ce registre” (1994: 199).

La séduction est polysémique, universelle, on la trouve partout, sous de multiples facettes. Elle se prête à des affirmations catégoriques, des définitions définitives. Tous les écrits sur ce sujet foisonnent de phrases qui sont autant de sujets de dissertation.

La séduction apparaît dès que deux êtres se rencontrent. “Séduire est une exigence anthropologique. Nous sommes dans la séduction dès que nous rencontrons âme qui vive,” écrivent Gauthier & Jeffrey dans leur ouvrage *Enseigner et séduire* (1999: 5). Pour eux, dans l’enseignement, la séduction, en tant que “magie blanche”, est une “stratégie légitime” (*ibid.*). Peut-on aller jusqu’à dire que c’est une “méthode” efficace, voire une question de survie? Ou s’agit-il simplement d’un moyen de se rendre la tâche plus agréable, plus facile?

Dans les films de fiction dont le sujet est l’enseignement, la classe est souvent présentée comme un lieu de séduction: l’enseignant-e est face à une classe difficile qu’il faut conquérir, apprivoiser<sup>1</sup>. Divers moyens de séduction vont lui permettre de faire face et de mettre en route la dynamique d’enseignement/apprentissage. “La séduction, dans la relation pédagogique, est bien précieuse pour éveiller l’esprit et donner le goût d’apprendre,” affirment Jeffrey & Poirier (2000). Pour Jean Laplanche (cité par Costes) on ne peut se passer de prendre en considération le rôle que joue la séduction dans l’enseignement.

La relation pédagogique est indéfectiblement sous-tendue par un rapport de séduction réciproque entre l’adulte et les enfants, et l’on ne comprend rien aux divers aléas de cette relation, tant dans les cas où elle fonctionne bien que dans les cas où au contraire les problèmes se multiplient, si l’on se prive de cette interprétation pourtant si évidente à qui se donne un peu la peine d’analyser tranquillement son rapport à ses enseignés, et à celui aussi qui n’est pas sourd à ce que ses collègues enseignants peuvent exprimer.

Gauthier et Martineau abondent dans ce sens: pour enseigner il faut ruser, c’est-à-dire séduire. L’enseignement comme “travail interactif” nécessite en effet le recours continu à des jeux de séduction.

Persuader, c’est exercer une influence non seulement cognitive mais aussi affective. Persuader c’est influencer par la parole et le geste, c’est séduire à la fois l’esprit et le cœur. En ce sens, le travail enseignant est un véritable travail émotionnel (1999: 14-15).

La recherche en didactique des langues étrangères est très discrète sur la question. Zoltán Dörnyei – dont les travaux sur l’affect et la motivation sont incontournables – n’en parle pas. Hélène Lafon, à partir d’interviews, a soutenu une thèse en sciences sociales et psychologie sur le sujet en 1991, *De la séduction dans la transmission des savoirs: vers une gestion de la séduction dans la relation pédagogique*. Une collection d’articles, *Enseigner et séduire*, a été publiée au Québec (Gauthier & Jeffrey, 1999).

Les psychanalystes, en revanche, parlent plus volontiers de la séduction dans l’enseignement, qui, pour eux/elles est, forcément de nature sexuelle, pédophilique (Costes). Les sciences de l’éducation se sont aussi intéressées à cette question. Meirieu, dans *Le choix d’éduquer: Éthique et pédagogie* (1991), contourne le sujet sans prononcer le mot tabou. Ses titres de chapitre sont

---

<sup>1</sup> On peut penser à *Dead Poets’ Society*, *Sir* ou, plus récemment, *Entre les murs*.



pourtant révélateurs: “Un métier soupçonné”, “Une folie nécessaire”, “Une candeur calculée”, “L’indifférence impossible”, “Double jeu”, “L’exigence du meilleur et l’acceptation du pire”, “L’obstination didactique et la tolérance pédagogique”, “Le merveilleux et la médiocrité”, etc.

La plupart de ces études concernent l’enseignement primaire ou secondaire. On a l’impression que le sujet disparaît, en tant qu’objet d’étude, dans l’enseignement supérieur. Maris en parle dans son livre *Les sept péchés capitaux* (1991) mais seulement sur le plan du harcèlement sexuel.

Lorsque nous avons commencé à travailler sur ce sujet, nous nous sommes aperçues que, dans tous les documents consultés, il y avait beaucoup d’affirmations mais pas ou peu de preuves. C’est alors que nous avons décidé de voir si, ce qui était pour nous une évidence – la séduction est indissociable de l’enseignement – l’était aussi pour nos collègues.

## **Méthodologie**

Un questionnaire écrit, sur un sujet aussi personnel et subjectif, voire refoulé, ne nous a pas paru d’une grande pertinence. Ce ne sont pas tant les données chiffrées qui nous intéressaient, que le ressenti, le vécu. Quelques entretiens oraux et impromptus nous ont convaincues que nous obtiendrions un matériau plus intéressant de cette façon.

Après une phase exploratoire pour l’élaboration d’un questionnaire, nous avons choisi d’interroger nos collègues quinze minutes chacun-e (pour que personne ne puisse arguer du manque de temps pour refuser de répondre), sans annoncer le sujet à l’avance et en leur demandant de ne pas le divulguer aux autres, en prenant des notes écrites, dans des conditions de calme et de confort (bureaux personnels). Nous ne leur avons pas donné de définition du mot “séduction” afin de laisser chacun-e s’exprimer en fonction de son expérience.

Les entretiens semi-guidés ainsi menés ont présenté certains avantages:

- facilité de contact (aucun refus), de prise de rendez-vous;
- spontanéité des réponses, non réfléchies, non construites, confiance mutuelle (nous n’avons pas interrogé les gens avec qui nous n’avons pas de bons rapports), ce qui permet des réponses sincères;
- possibilité de repérer des mensonges ou non-dits flagrants;
- pas ou peu de non-réponses; chacun-e a essayé de répondre du mieux possible.

Cette forme d’enquête a cependant ses limites:

- l’entretien est court, ce qui peut amener à oublier des idées importantes ou inconscientes;
- le nombre d’entretiens a été nécessairement limité (moins de 100);
- des contradictions apparaissent chez certain-e-s enseignant-e-s sur un même sujet, au fil des réponses (la subjectivité est un facteur important);

- enfin, les entretiens étant de nature déclarative, les conclusions que nous en tirons n'expriment pas une vérité absolue mais s'appuient sur les représentations que se font les enseignant-e-s de leur métier et sur ce qu'ils-elles ont bien voulu nous dire.

Nous avons ainsi effectué 67 entretiens au cours du premier trimestre 2008, 50 avec nos collègues de langues en poste à l'UFR de Langues et à l'IUT de l'Université Toulouse III (soit plus de 70%), et 17 avec des collègues de l'Université enseignant d'autres matières (soit 0,8%) afin de faire ressortir, s'il en existe, les spécificités de l'enseignement des langues.

La durée des entretiens a été globalement respectée avec, bien sûr, des interviews plus ou moins longues. Certain-e-s n'avaient rien à dire, n'ayant pas réfléchi à la question ou étant depuis peu de temps dans l'enseignement supérieur. D'autres, par contre, ont parlé très longuement car le sujet leur tenait à cœur. Les non-linguistes ont eu plus de mal à répondre que les linguistes, pour lequel-le-s, dans la grande majorité des cas, le sujet était un vrai sujet. Ces non-linguistes sont des gens que nous connaissons, qui reconnaissent l'importance de la recherche en langues et avec lequel-le-s nous avons des affinités. Ils/elles ne sont peut-être pas représentatif-ve-s et leur nombre limité par rapport à la population totale nous conduit à la plus grande prudence quant à l'interprétation des résultats.

	<b>Linguistes UFR</b>	<b>Linguistes IUT</b>	<b>Autres disciplines</b>	<b>Total</b>
<b>F</b>	24	12	7	<b>43</b>
<b>H</b>	11	3	10	<b>24</b>
	<b>35</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>67</b>

Les linguistes enseignent l'anglais, à l'exception de deux collègues d'espagnol, une d'allemand, une de FLE et un de russe. Les non-linguistes se trouvent en biologie, biochimie, sport, maths, gestion, économie, médecine, génie civil, mesures physiques, physique et chimie.

La moyenne d'âge tourne autour de la cinquantaine (50,5): il s'agit donc de gens avec un quart de siècle d'expérience. Les statuts représentent la diversité des statuts du supérieur avec une nette majorité de PRAG/PRCE chez les linguistes, ce qui est le reflet de la réalité. Ces dernier-e-s ont enseigné dans le secondaire avant d'intégrer le supérieur, ce qui n'est jamais le cas chez les non-linguistes.

## Analyse des entretiens avec les enseignant-e-s

**Question 1:** *Pensez-vous qu'il existe des phénomènes de séduction dans l'enseignement?*

Il y a peu d'hésitations sur cette question bien que beaucoup s'interrogent sur le sens du mot "séduction". La plupart comprend qu'il ne s'agit pas principalement de séduction sexuelle mais d'autre chose, chose dont ils/elles sont conscient-e-s puisque la réponse, positive, est quasiment toujours instantanée. La moitié y ajoute un commentaire de type emphatique: "Aaah", "Oooh", "Beaucoup", "Certainement", "Absolument", "À fond". On mentionne parfois que la séduction est à double sens, professeur-e/élève, élève/professeur-e.

On ne trouve pas chez nos collègues la peur de la séduction mentionnée par de nombreux auteurs (Gauthier & Jeffrey, 1999: 3, par exemple) car elle semble maintenant acceptée et faire partie de l'acte d'enseignement, sans doute à cause de la doctrine de la centration sur l'apprenant-e qui n'est guère remise en question, par les enseignant-e-s de langue tout au moins.

*Citations tirées des entretiens*

"Ça joue un rôle, consciemment ou inconsciemment."

"Ce métier est un métier de séduction."

"Tout se passe comme ça."

"Plutôt un phénomène de charisme."

"Il faut toujours séduire pour enseigner, sinon c'est ennuyeux. Il faut arriver à obtenir l'adhésion des étudiants pour qu'ils deviennent acteurs."

"Ça fait partie de l'individu. C'est inné."

**Question 2:** *Quels sont ces phénomènes de séduction?*

Les réponses fournies permettent d'établir une sorte de portrait-robot des enseignant-e-s séducteur-trice-s.

*Pour les linguistes*, la séduction est naturelle, elle fait partie de la vie et l'enseignement n'y échappe pas. Elle s'exerce entre enseignant-e-s et étudiant-e-s comme entre collègues.

Les phénomènes de séduction mentionnés dans les interviews sont des phénomènes qui "marchent" la plupart du temps.

L'élément le plus important, et c'est logique, c'est un savoir-être, une façon de se comporter qui met en confiance pour "établir le contact" (le premier contact, en particulier, est primordial), "faire passer le courant", faciliter la communication. On parle de "connivence", de "complicité": il faut être sympathique, ouvert-e pour détendre l'atmosphère et décontracter les apprenant-e-s.

Le sourire est l'arme la plus utilisée, ainsi que l'humour et la plaisanterie. La fonction a un côté théâtral: on joue sur une scène, on fait le clown. Il est

important de savoir se servir de son corps par la voix, les gestes, le regard. Janine Filloux l'explique ainsi:

La classe n'est tout compte fait, qu'une scène de théâtre où le destin de l'acte pédagogique se joue à chaque représentation, car il est lié au jeu de l'acteur, de sa bonne forme, de sa capacité à "prendre" le public, à le séduire, à le faire participer dans les termes propres de sa dramatique (1974: 150).

Quelques enseignant-e-s (7) pensent que l'apparence (physique, vestimentaire) joue un rôle tout autant que la séduction intellectuelle. En même temps on déclare ne pas vouloir envisager une séduction d'ordre sexué ou sexuel.

Il faut motiver, éveiller la curiosité, surprendre, voire provoquer, toujours dans le but de se faire aimer et rendre le cours attractif pour que l'apprentissage puisse se faire dans des conditions optimales. Donc on choisit avec soin le matériel pédagogique, les sujets de discussion.

Il est également important que l'enseignant-e ne s'ennuie pas.

La séduction, nous rappelle-t-on quelquefois, n'est pas à sens unique: les étudiant-e-s peuvent aussi nous séduire, pour essayer de se faire "bien voir" essentiellement et obtenir de bonnes notes.

*Chez les non-linguistes*, ce facteur est mentionné plus souvent (à partir du Master 1<sup>ère</sup> année).

Pour ces collègues, la séduction est d'abord d'ordre intellectuel: il faut faire aimer la matière. "Enseigner c'est d'abord éblouir", disait Paul Guth (Lafon, 139). Ils/elles trouvent cependant qu'il faut rendre le cours attractif, être à l'écoute et faire du théâtre.

Pourquoi les enseignants-e-s de langues accordent-ils/elles tant d'importance à la séduction? Enseigner une langue à des "non-spécialistes", c'est enseigner une matière non choisie et, assez souvent, détestée. En revanche, dans les classes de nos collègues non-linguistes, la matière est choisie (de moins en moins aimée, cependant, nous disent-ils/elles), ce qui leur permet de se concentrer sur la matière elle-même, d'exercer une séduction intellectuelle. Nous, linguistes, voulons que les étudiant-e-s fassent quelque chose avec la langue étrangère alors que, pour eux/elles, l'objectif est d'abord que les étudiant-e-s acquièrent des connaissances. "Persuader, c'est séduire" (Gauthier & Jeffrey, 15).

**Question 3:** *Utilisez-vous des stratégies de séduction? Consciemment? De quelle façon?*

	<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>	<b>Non-linguistes</b>
<b>Consciemment</b>	12/14 = 86%	27/36 = 75%	13/17 = 76%
<b>Inconsciemment</b>	2/14 = 14%	4/36 = 11%	4/17 = 23%

La séduction est bien consciente. C'est donc une arme pédagogique, une "stratégie professionnelle" (*ibid.*, 18). Elle sert soit à faire aimer la matière soit à apprendre ou les deux.

La moitié des linguistes pense que, pour séduire, il faut éviter l'ennui, établir une complicité, susciter l'intérêt (pour avoir la paix, souvent), motiver, passionner, encourager, valoriser, être à l'écoute, individualiser son attention, surtout envers les faibles et les récalcitrant-e-s. Il faut donc réaliser un équilibre délicat entre séduction de groupe et séduction individuelle.

L'humour, le sourire, le rire, la plaisanterie sont les premières armes de séduction.

La séduction n'est pas forcément un effort, elle fait partie de la vie, c'est une séduction naturelle.

Se déplacer dans l'espace est important, c'est-à-dire ne pas être là où on vous attend, mais aussi se rapprocher et rapprocher les élèves entre eux/elles (travail en groupes, jeu).

Certain-e-s essaient de faire (se comporter) jeune, d'utiliser un langage jeune, de prendre les idées de leur public pour établir une proximité. Ces formes de démagogie, critiquées chez les collègues, paraissent normales pour soi.

La séduction personnelle de l'enseignant-e, son attitude (être complice, sympathique, motiver) sont davantage mentionnés que ne le sont les contenus et les outils, même chez celles/ceux qui utilisent le multimédia à haute dose (et mettent en question la séduction de cet outil).

L'apparence physique, notamment la question de l'habillement, est rarement abordée spontanément. Elle n'a pas été posée de façon explicite à tou-te-s. Après sollicitation, les hommes disent ne pas y prêter attention et se décharger de cette tâche sur leur épouse. Les femmes, quant à elles, disent y accorder de l'importance. Cette différence se retrouve dans la société dans son ensemble.

Dans ce domaine, il n'y a pas de différence notable entre linguistes et non-linguistes.

*Citations tirées des entretiens*

"La séduction est arme de transmission."

"Une sorte de grâce qui baigne et ça prend; ça crée un climat."

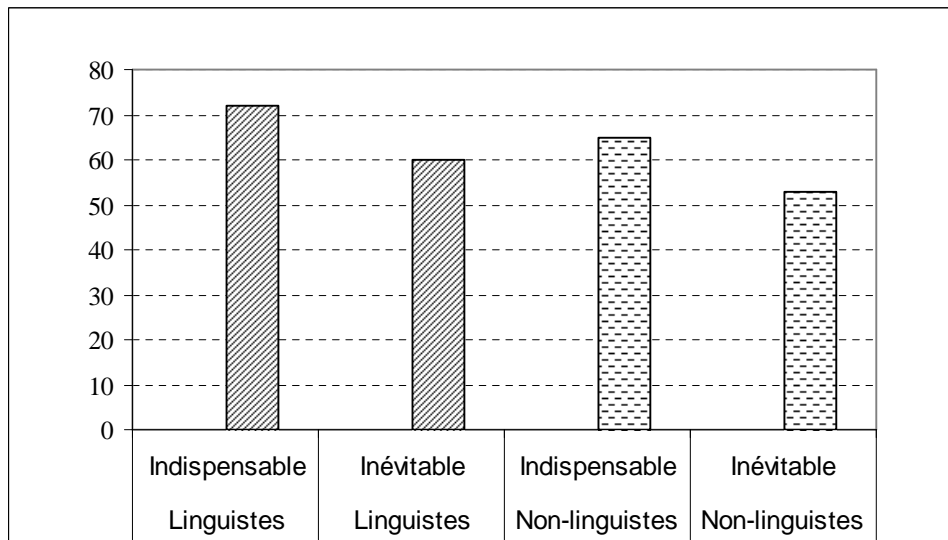
"Le problème c'est la différence entre séduire et intéresser. Quand on intéresse, on séduit toujours."

"C'est automatique avec l'entraînement; c'est un réflexe."

**Question 4:** *La séduction est-elle indispensable et/ou inévitable dans l'enseignement?*

Cette question a posé des problèmes à nos collègues qui ont eu du mal à dissocier les deux termes et ont eu tendance à dire que les deux adjectifs étaient

étroitement mêlés. Plus de la moitié de nos collègues linguistes et non-linguistes s'accordent à dire que la séduction est à la fois indispensable et inévitable.



Les linguistes comme les non-linguistes mentionnent la dimension humaine de la séduction qui la rend donc indispensable, et qui la rend aussi inévitable puisque l'on est dans le show business.

**Question 5: *Peut-il y avoir danger?***

Le danger est réel pour la majorité des collègues, particulièrement pour les femmes qui répondent positivement à 80%. Les non-linguistes se démarquent ici des linguistes dans le sens où le danger n'est pas perçu comme un problème réel. Ceci s'explique par le fait que nos collègues non-linguistes sont moins impliqués dans une communication d'ordre personnel et restent dans un registre plus scientifique. Leur relation avec l'étudiant-e est plus intellectuelle, plus neutre, moins affective.

Les dangers cités sont de plusieurs sortes. Le premier viendrait du détournement de l'objectif pédagogique: l'enseignant-e ferait passer la relation personnelle avant la relation pédagogique, tomberait dans le "copinage" et favoriserait la forme plutôt que le fond. Le second danger est celui de la démagogie et de la tendance à surnoter ou à noter généreusement. Le troisième danger serait celui de faire valoir trop nettement son point de vue et d'arriver à manipuler les idées des étudiant-e-s, ce qui peut mener à un abus de pouvoir et d'autorité.

La moitié de nos collègues met en avant le danger d'ordre sexuel, principalement quand l'enseignant-e est jeune, et quand c'est un homme. Nos collègues hommes admettent la tentation, voire, exceptionnellement, le passage à l'acte. Cette dimension est cependant rarement évoquée à l'université, tout du moins en milieu mixte et en public, où ce domaine reste largement tabou du fait que nous savons tou-te-s que ce n'est pas une conduite déontologique. On peut

rappeler que Laplanche dénonçait déjà, en 1977, “les impasses de toute pédagogie rationnelle – fût-elle psychanalytique – qui prétend oublier que le parent, ou le pédagogue, est lui-même un être désirant et que la relation pédagogique est nécessairement une relation où intervient [...] la sexualité de l’adulte” (Costes).

*Citations tirées des entretiens*

“Il faut de la motivation et la séduction en fait partie.”

“Dans toute relation il y a des stratégies de séduction.”

“La vie c’est la séduction.”

**Question 6:** *L’âge joue-t-il un rôle? Lequel?*

55% de nos collègues répondent positivement à cette question d’âge, en ajoutant que le comportement évolue avec le temps.

Tou-te-s s’accordent à dire que les atouts de la jeunesse sont indéniables. Un-e enseignant-e jeune est plus proche de l’étudiant-e par son physique, sa spontanéité, sa disponibilité; le courant passe mieux dès le départ. Il ressort, par ailleurs, que l’atout de la jeunesse ne peut se maintenir si le manque d’expérience, de confiance en soi, de maîtrise de son sujet et de sa pédagogie transparaissent.

En vieillissant, les enseignant-e-s, conscient-e-s que plus l’on vieillit, moins on séduit (physiquement) assument davantage un rôle maternel ou paternel en s’appuyant sur l’expérience, la pédagogie, l’intellect. La disparition de la séduction physique (qui est toujours dans le registre du non-dit) libère l’enseignant-e qui va “jouer” sur autre chose.

Hasardons une spéculation de genre: 64% des hommes répondent oui à cette question alors que les femmes répondent positivement à 51%. Les hommes attacheraient une plus grande importance à la séduction physique et ne se privent pas de séduire les jeunes femmes (le harcèlement sexuel est masculin). Les femmes, elles, ne se permettent guère de jouer sur ce registre par peur de l’inceste ou parce que le sujet est tabou. Les hommes ressentent donc plus douloureusement la disparition de leur jeunesse dans l’exercice de leur métier.

*Citations tirées des entretiens*

“La séduction n’a pas d’âge.”

“La séduction est inhérente à la jeunesse.”

**Question 7:** *Vos stratégies de séduction sont-elles les mêmes envers les filles et envers les garçons?*

Nombre de collègues se posent très peu la question d’une différence de comportement envers les filles et les garçons. Beaucoup disent ne jamais y avoir

pensé, au mépris de toute réalité (voir nombreux ouvrages sur la question, Belotti, 1974; Mosconi, 1989; Zaidman, 1996; Baurens, 2010, dans ce numéro).

On commence par dire oui ou non et ensuite on modifie, on module, quelquefois on se contredit.

Une collègue dit “avoir l'impression que c'est le même comportement” puis ajoute: “J'ai l'impression qu'il y a plus de connivences avec les filles”. C'est humain, la pensée s'affine. On passe de ce qu'on pense être la réponse attendue ou politiquement correcte à davantage de vérité.

Un collègue nous dit qu'il essaie d'avoir le même comportement avec les filles et les garçons et qu'il “est séduit par des gens jeunes, actifs, beaux, intelligents”. Il ajoute qu'il “a envie de les inviter, en dehors du cours” mais qu'il lutte contre l'attraction sexuelle vis-à-vis des filles.

Chez les linguistes, le pourcentage est presque identique entre le oui et le non et totalement identique entre femmes et hommes dans le oui.

Ceux ou celles qui répondent qu'ils/elles font une différence entre les garçons et les filles, parlent de la complicité des femmes envers les filles et des intérêts communs des hommes avec ceux des garçons (le sport en particulier). Femmes et hommes voient en général les filles comme plus sérieuses (plus appliquées), plus mûres et plus fines et les garçons plus ouverts et plus directs.

*Citations tirées des entretiens*

“Je suis conscient qu'il peut y avoir une part d'inconscient.”

“Ma seule stratégie c'est de ne pas en avoir.”

**Question 8:** *Y a-t-il des éléments de l'enseignement de l'anglais qui facilitent la séduction?*

En posant cette question, nous pensions au départ qu'un-e enseignant-e de langues avait plus de facilités à faire entrer le processus de séduction dans ses cours qu'un-e enseignant-e scientifique. Le résultat de cette question montre en effet que les maths, c'est aride, “ce n'est pas sexy”, mais que certaines matières qui traitent du cerveau, des molécules, de l'image, “c'est sympa” et que l'astrophysique peut faire rêver les étudiant-e-s.

Les linguistes répondent spontanément et presque unanimement oui à cette question. Parmi les éléments séducteurs d'une langue, le mot communication arrive en tête. On peut parler de tout, nous disent 31 enseignant-e-s. La communication orale permet l'échange d'idées, ce qui rapproche étudiant-e-s et enseignant-e-s. La musique, l'exotisme de la langue sont aussi des atouts alors que les supports et outils pédagogiques (notamment internet), l'anglais professionnel, le jeu sont rarement évoqués.

Donc, du côté des langues, c'est l'interaction plutôt que la langue qui facilite la séduction, du côté des sciences on parle plutôt d'intérêt pour la matière elle-même.



Jules Ferry disait: “On devient instituteur parce qu’on aime les enfants et professeur de mathématiques parce qu’on aime les mathématiques” (Meirieu, 2005: 13).

*Citations tirées des entretiens*

“En maths, on peut tout réussir sans parler.”

“Les meilleurs enseignants sont des sacrés séducteurs.”

“Dans les cours d’expression orale la séduction est essentielle.”

“C’est facile de séduire quand on ne fait pas d’équations au tableau.”

“Les langues n’ont que ce but: communiquer.”

“Les modaux peuvent être un outil de séduction.”

“Ce que j’aime, c’est qu’ils sachent tout par cœur en partant (biochimie).”

“Ce que j’aime, c’est qu’ils aiment l’anglais en partant.”

## 9. Échecs

Nous avons en dernier lieu évoqué l’échec du processus de séduction: reconnaît-on qu’il peut y avoir échec? Le oui et le non s’équilibrent.

Chez les linguistes, les problèmes viennent en général d’individus difficiles plutôt que de groupes, jamais d’eux/elles-mêmes. Les non-linguistes en revanche reconnaissent que si ça ne marche pas, c’est de leur faute.

Les linguistes déclarent marcher au “feeling”, à la réactivité. Ils/elles peuvent remplacer un-e collègue au pied levé car le contenu du cours ne pose guère de problème, il s’agit plutôt de tactique, de technique. Les linguistes n’ont pas à respecter un programme rigide. La difficulté tient au contact avec un nouveau groupe inconnu, ce qui les met dans une position de début d’année.

Pour les scientifiques, l’échec signifie l’échec de la démonstration, de la présentation ou un manque de maîtrise du sujet. Il est plus difficile de remplacer un-e collègue au pied levé.

Dans l’ensemble, nos collègues sont assez satisfait-e-s d’eux/elles et avouent avoir subi peu d’échecs.

Se contente-t-on de peu ou a-t-on affaire à de super-profs?

*Citations tirées des entretiens*

“Si la séduction ne passe pas, je ne sais pas faire.”

## Conclusion

Mireille Cifali, dans son ouvrage *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, fait écho à ce que nous venons de démontrer.

Pour nommer le processus, il est rare que l’on recoure au verbe “séduire”, on lui préfère “plaire”, “être sympa” ou “être bien ensemble”. Quant à l’efficacité de la séduction, elle ne fait aucun doute. Y aurait-il lieu de s’en plaindre? C’est bel et

bien à la personne de l'enseignant qu'en revient le pouvoir: "Si je séduis, mon savoir, mon enseignement séduisent en conséquence. Sans moi, séducteur, la matière à ingurgiter est rébarbative, le non-sens de certaines pratiques scolaires fait surface. J'ouvre ainsi un élève au monde. Je le tiens captif pour mieux le captiver." La chaîne se structure ainsi: s'adapter à lui, le séduire et lui permettre ainsi d'avancer. La séduction sera le catalyseur du progrès (1994: 191).

Elle y ajoute la touche psychanalytique sur la séduction originale qui serait celle de la mère et sur laquelle se copierait toute relation ultérieure. Cette séduction, pour prévaloir, s'accompagne de l'annihilation du désir de l'autre (193). Elle cite Françoise Lévy:

[I]l y aurait, dans la séduction, "tout un continent noir, une manutention très habile et fine du pouvoir, une politique discrète d'asservissement qui se donne l'air de la liberté, une clé cachée, un chiffre, connu de l'un et ignoré de l'autre, une *entreprise*." (F. Lévy, 58, citée par Cifali, 197).

Cifali parle d'une "aliénation suprême" de l'apprenant-e, qui n'est qu'"objet manipulé":

la séduction masque une relation de pouvoir et obtient en douceur ce qu'elle aurait dû obtenir par violence ou obéissance crue. Le séduit agit comme s'il était l'initiateur de ses actes, alors qu'il ne fait qu'obéir à une volonté autre que la sienne [...] Aliénation suprême, où nulle révolte n'est possible tant que la séduction opère (198).

C'est un truisme que de dire qu'enseigner est un acte difficile, voire impossible. Meirieu nous le rappelle:

Il faut donc une bonne dose de candeur pour voir dans le principe d'éducabilité une règle d'action pour l'activité pédagogique quotidienne. Il faut, en réalité, vouloir faire advenir ce qui apparaît à la fois éminemment nécessaire et résolument inaccessible. Il faut viser le partage total des savoirs entre les hommes sans espérer que la réussite survienne et sans, pour autant, abandonner la moindre parcelle de détermination. Plus encore, il faut affirmer que l'on va y parvenir en se sachant condamné à l'échec, au moins partiellement. Il faut même se battre jusqu'à la limite de ses forces pour prouver que ce que nous savons impossible est quand même possible. Plus exactement mais non moins difficilement, il nous faut prouver que l'acte est possible même quand le résultat est impossible (1991: 31).

Il faut, effectivement, être terriblement optimiste (l'optimisme de la volonté, cher à Gramsci), utopiste, pour enseigner puisqu'il s'agit de faire ce que parents, prêtres, famille ne parviennent pas à faire: se faire écouter, transformer les êtres, les rendre meilleurs, plus intelligents, plus cultivés.

Meirieu poursuit:

Le calcul consiste alors à faire obstinément comme si les choses étaient historiquement et durablement réalisables alors qu'on sait qu'elles ne sont qu'exceptionnellement et fugacement possibles. Car "faire comme si" [...] est, sans doute, le seul moyen pour accéder à quelques instant d'humanité partagée, susceptibles de justifier à eux seuls la ténacité et l'inventivité quotidienne. (*ibid.*: 32)

C'est à cela que sert la séduction: tenter d'accomplir l'impossible par des chemins détournés. L'éducation est une entreprise sournoise pour obliger l'autre à faire ce que l'on croit être bon pour lui/elle. Il y a forcément "dressage" et "conformisation" (*ibid.*: 65). Il va donc falloir faire plus que "transmettre des connaissances", "faire passer le message", il faut accompagner cette transmission de tout son être, il faut "s'engager" (au sens de s'engager dans une voie). C'est la séduction qui en est le véhicule.

Selon Meirieu toujours (*ibid.*: 63), l'enseignant-e joue constamment un "double jeu", entre la séduction et l'autorité, la contrainte et la liberté, l'autorité et l'émancipation, la sagesse et la folie, l'authenticité et le faux-semblant, etc. Peut-on en conclure que cette ambivalence en fait un être forcément schizophrénique?

Les enseignant-e-s ne parlent presque jamais de la séduction des étudiant-e-s envers eux/elles. Ils/elles restent *le centre du monde* et tout part d'elles/eux. L'impact que les étudiant-e-s ont sur elles/eux est rarement évoqué. Notons que nous parlons ici de contextes de classe "classiques": une-e enseignant-e, des étudiant-e-s dans une classe à heures fixes.

Dans les entretiens de Janine Lafon on remarque déjà ce phénomène. On parle depuis longtemps de pédagogie centrée sur l'apprenant-e. On s'aperçoit que l'enseignant-e n'a pas, pour autant, quitté le devant de la scène, malgré les apparences. Un collègue nous dit: "L'ego doit disparaître, se rapetisser soi-même tout en assurant une présence, une maîtrise absolue de la situation et montrer qu'on est tout à fait expert dans son domaine".

Une main de fer dans un gant de velours.

## Références bibliographiques

- BELOTTI, ELENA GIANINI. 1974. *Du côté des petites filles*. Paris: Éditions des femmes.
- CIFALI, MIREILLE. 1994. *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- COSTES, ALAIN. (non daté). Groupes d'enseignants/groupes d'enseignés. <<http://actupsy.free.fr/violencescolaire.htm>>.
- FILLOUX, JANINE. 1974. *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Paris: Dunod.
- GAUTHIER, CLERMONT & DENIS JEFFREY (dir.). 1999. *Enseigner et séduire*. Laval, Canada: Les Presses de l'Université de Laval.
- GAUTHIER, CLERMONT & STEPHANE MARTINEAU. Figures de séducteurs et séduction en pédagogie. GAUTHIER, CLERMONT & DENIS JEFFREY (dir.). 1999. *Enseigner et séduire*. Laval, Canada: Les Presses de l'Université de Laval, 9-46.
- JEFFREY DENIS & PIERRE-ALEXANDRE POIRIER. 2000. *La séduction dans la classe*. <<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/199.htm>>.
- JULLIARD, JACQUES. 2008. À propos d'une gifle. *Le Nouvel Observateur*, 14-20 février 2008, 42.
- LAFON, HELENE. 1991. *De la séduction dans la transmission des savoirs: vers une gestion de la séduction dans la relation pédagogique*. Thèse de doctorat, Bordeaux II.
- LAPLANCHE, JEAN. 1999. *Entre séduction et inspiration: l'homme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LEVY, FRANÇOISE. 1979. Continent noir de la séduction. *Traverses* 17.
- MARIS, BERNARD. 1991. *Les sept péchés capitaux*. Paris: Albin Michel.
- MEIRIEU, PHILIPPE. 1991. *Le choix d'éduquer: Éthique et pédagogie*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- MEIRIEU, PHILIPPE. 2005. *Lettre à un jeune professeur*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- MOSCONI, NICOLE. 1989. *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ZAIDMAN, CLAUDE. 1996. *La mixité à l'école primaire*. Paris: L'Harmattan.

*2<sup>ème</sup> partie*  
**Le genre et les jeux**



## **Genre et identification en anglais: une analyse de jeux de rôles**

*Véronique Perry*

Enseignante d'anglais à l'Université de Toulouse III, doctorante du LAIRDIL



L'objectif de cet article est de montrer que l'intégration transversale de la problématique du genre à la classe d'anglais suppose une intervention didactique à plusieurs niveaux car de nombreux aspects du genre (formels, socioculturels, pragmatiques<sup>1</sup>) fonctionnent en synergie dans la situation d'enseignement/apprentissage. Pour voir comment ces différents aspects se répondent, il faut donc opérer en trois temps: étudier tout d'abord les systèmes linguistiques du français et de l'anglais, comprendre ensuite les représentations culturelles et pratiques linguistiques de chaque sphère linguistique, pour enfin expérimenter des pistes d'application en classe de langue et faire une analyse critique des activités proposées.

Parallèlement à l'analyse formelle (première étape), il s'agit également de proposer une définition, adaptée à la dynamique transdisciplinaire de la didactique des langues, de ce qui est entendu par "genre", concept qui englobe et dépasse la problématique de l'égalité hommes/femmes et qui est à la confluence de nombreuses disciplines. Il permet d'étudier les rapports sociaux de sexe, en lien avec les approches critiques proposées par les *gender studies* dans les pays anglophones. Polysémique et polymorphe, employé comme euphémisme de sexe, accordé au pluriel (analyse catégorielle) comme au singulier (analyse systémique), le concept de genre est complexe. Son opérationnalité peut donc se trouver mise en cause, d'autant plus quand l'objectif est de l'articuler à la

---

<sup>1</sup> L'adjectif est à prendre ici au sens de "mise en œuvre".

recherche, elle-même plurielle, en didactique des langues-cultures. Or, dans cette perspective didactique, le lien entre langue(s) et culture(s), théorisé par Robert Galisson (1994), souligne que la matière enseignée (la langue) n'est pas du tout assimilable aux savoirs que l'on possède sur elle. En conséquence, les savoirs linguistiques abstraits (savoir déclaratif: je connais le mot, la règle) ne correspondent pas chez les apprenants et apprenantes<sup>2</sup> à leurs compétences linguistiques, culturelles et communicatives propres (savoir procédural: je sais quel mot employer, comment appliquer la règle et adapter mon discours)<sup>3</sup>.

Comprendre le lien entre langue et culture (deuxième étape) permet toutefois d'avancer des pistes prioritaires pour une recherche transversale et appliquée en didactique de l'anglais-langue-culture/genre (désormais DLC anglais/genre). Les résultats d'une enquête menée auprès de plus de 1100 sujets (de débutants à experts) sur des types de formulations articulant sexe/genre et langue permettront de mesurer l'influence des facteurs formels (systémiques) du genre sur les représentations sexuées. L'objectif didactique est alors de voir si l'on peut développer chez les apprenantes et apprenants, au travers des différences entre le français-L-C et l'anglais-LC, une nouvelle compréhension de la problématique du genre (troisième étape). Plus précisément ici, l'objectif de l'articulation genre/langage en didactique de l'anglais en contexte LANSAD (LANgue pour Spécialistes d'Autres Disciplines) peut être également de trouver des réponses aux questions suivantes: quels parcours ciblés proposer pour articuler "compétence en genre" et "compétence en communication"? Peut-on faire de la "conscience de genre" un élément fondateur de la professionnalisation des étudiants? Quelques éléments de réponse seront apportés au travers de l'analyse d'un jeu de rôles et des activités que l'on peut y associer.

### **Première étape: comparer les systèmes du genre en anglais et en français**

Le genre en langue est un "phénomène d'accord" (Corbett, 1991). La problématique ne se situe donc pas au niveau lexical (composition des noms, désignation des catégories lexicales, sociales, sexuelles) mais au niveau morphosyntaxique. Pour comprendre comment le genre opère en tant que "fait grammatical" dans la syntaxe d'une langue, il faut rappeler que le langage humain fonctionne sur deux axes (Saussure, 1916: 175): celui du paradigme (vertical) et celui du syntagme (horizontal). Pour le genre, sur l'axe

---

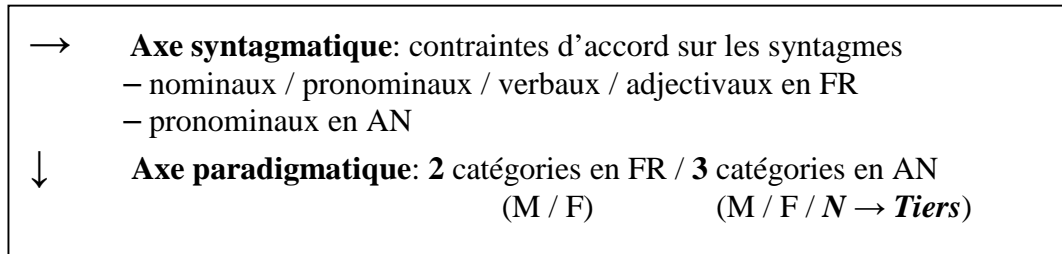
<sup>2</sup> En dépit de la lourdeur, le choix ici est de suivre les recommandations de rédaction épicienne en français et de proposer, le plus souvent, une cooccurrence des termes au masculin puis au féminin ou inversement (formes pleines et non tronquées).

<sup>3</sup> D'après les cours de Michel Billières sur l'articulation des théories linguistiques et de la didactique des langues, cours dispensés en 1995-1996 pour la maîtrise de didactique du français-langue-étrangère à l'Université de Toulouse II-Le Mirail. Pour l'opposition déclaratif/procédural, voir l'analyse proposée par Griggs *et al.* (2002), d'après les conclusions de John Robert Anderson (1982, 1987).



syntagmatique se suivent linéairement les contraintes d'accord, alors que la variation sur l'axe paradigmatique permet de moduler l'expression du genre en fonction d'un nombre donné de catégories.

Schéma 1 – *Contraintes d'accord et catégories en français et en anglais*



On observe, dans le schéma ci-dessus, que la langue française, dont le genre hyper-grammaticalisé repose sur l'alternance systématique de l'opposition masculin/féminin (désormais M/F), contraste avec la langue anglaise qui présente un système du genre tripolaire très peu grammaticalisé: les contraintes d'accord y sont minimales (sur les pronoms et adjectifs personnels)<sup>4</sup>. Mais que représentent ces catégories et ces marques dans l'extralinguistique? Comment cette contrainte d'accord linguistico-symbolique qu'est le genre s'articule-elle aux catégories sociales homme/femme (genre prescrit<sup>5</sup>) et sexuelles mâle/femelle?

C'est Edward Sapir, fondateur de l'anthropologie linguistique américaine, qui, le premier, montre que les catégories linguistiques M/F du genre sont des "accidents philosophiques" opérant une relation matérielle, strictement formelle et même forcée entre "qualité, personne et action" (Sapir, 1921, 93-99). Rappelons que si "le parallélisme logico-grammatical existait [...] la fausseté logique serait rendue palpable par l'incorrection grammaticale. [...] Or, il semble y avoir un décalage très net entre catégories linguistiques et catégories ontologiques" (Nef, 1991: 45-46). De fait, si le genre est bien un procédé de catégorisation variable en fonction des systèmes linguistiques, on peut dire qu'il est sexiste quand il opère une classification/catégorisation reposant sur le postulat du dualisme sexué<sup>6</sup> (métaphorisé dans l'opposition M/F). Il suppose alors une construction d'identité pour une classe d'objets, animés ou inanimés, à partir de l'opposition M/F, laquelle ne constitue un "principe vital de structure" que dans

<sup>4</sup> Historiquement, les deux systèmes ont pourtant été soumis aux mêmes édits linguistiques. Pour l'anglais, en 1646, Josua Poole écrit: "The Masculine gender is more worthy than the Feminine". En 1647, sous la pression du cardinal de Richelieu, le grammairien Claude Favre de Vaugelas déclare qu'en français "le masculin l'emporte sur le féminin parce que plus noble".

<sup>5</sup> Pour éviter tout amalgame avec le concept de genre qui analyse un système de catégorisation/hierarchisation, je nomme "genre prescrit" l'opposition terminologique "homme/femme" (cf. Perry, 2003: 21-32).

<sup>6</sup> Depuis le 18<sup>ème</sup> siècle, dans la pensée occidentale, l'idée dominante est que l'humanité se divise en deux sexes (cf. Laqueur, 1992: 71).

les langues indo-européennes (Sapir, 1933: 162). En d'autres termes, on peut considérer que le genre est sexiste quand il ne permet pas de dépasser la bicatégorisation M/F. Or, du point de vue de la langue (système), on constate une bicatégorisation exclusive en français et un dépassement possible de l'opposition en anglais (cf. schéma 1): une bicatégorisation exclusive et "excluante" en français; un dépassement possible dans le sens de potentiel car tout dépend de la définition donnée du genre en anglais tel qu'il est parlé aujourd'hui.

L'analyse traditionnelle ne parle pas de genre grammatical pour la langue anglaise et souligne qu'il est "naturel" car motivé par le sexe des référents<sup>7</sup>. Cette lecture, qui réduit le genre en anglais à une marque de sexe binaire associée aux êtres humains, repose donc sur l'exclusion formelle du pronom *it* du système (cf. Lapaire & Rotgé, 1991, chapitre *It et le remaniement du genre en anglais*). De nombreux linguistes préfèrent donc parler de système grammatical tripolaire "de type pronominal" (Corbett, 1991) et fonctionnant sur la dichotomie sémantico-affective "personnel/non-personnel" (Lapaire & Rotgé, 1994: 71-72). En conséquence, il faudrait ne plus parler simplement de *neutre* mais de *tiers inclus* pour désigner cette "autre catégorie" en anglais: le tiers peut alors stratégiquement alterner avec le masculin et le féminin pour devenir effectivement parfois neutre (*it, they*) mais également épïcène, exprimant le mixte, le commun ou le non-choix (*one, they*). N'étant plus neutre (du latin *neuter*, ni l'un, ni l'autre), il est donc clairement intégré à la sphère de l'humanité<sup>8</sup>. Cette liberté de genre en anglais, où les sujets parlants peuvent choisir le marquage de sexe ou non, n'est pas possible en français où règne le *tiers exclu* (on parle de "pseudo-neutre", cf. Roché, 1997). Que se passe-t-il alors lorsque ces deux systèmes du genre si différents entrent en contact, en situation de bilinguisme et/ou en situation didactique?

## **Deuxième étape: évaluer le rapport genre/langue**

La contrainte de bicatégorisation en français et le potentiel épïcène en anglais ont des répercussions radicales dans les stratégies et pratiques de rédaction non sexiste. La "féminisation" passe souvent pour incontournable en français, pour tenter un rééquilibrage des discours, mais c'est bien de désexisation (*de-sexing*) dont il est question en anglais, autrement dit de *gender-neutral English*. L'observation des pratiques confirme donc que l'imposition du genre (utilisation de *she* en alternance avec *he*) s'avère être d'autant plus artificielle que le tiers, vu comme "neutralisant le genre", peut être activé: "in reformed usage, the principle of neutralization has the highest priority in

---

<sup>7</sup> Pour un rappel historique de l'analyse du genre en anglais, voir Joly (1975), Baron (1986), Lapaire & Rotgé (1991, 1993), Corbett (1991); plus récemment *Gender Shifts in the History of English* (2003) d'Anne Curzan ou la thèse de Laure Gardelle (2006).

<sup>8</sup> L'emploi de *it* pour désigner les enfants à naître, les nourrissons ou les jeunes enfants (*toddlers*) fait débat.

English” (Hellinger, 2001: 105-113). La grande flexibilité du système en anglais permet tout à fait d’adopter des stratégies d’évitement pour la désignation de l’humain non spécifié, au singulier (*A student must not forget to sign one’s exam sheet*) comme au pluriel (*The students must not forget to sign their exam sheets*) au lieu d’utiliser des expressions androcentriques (*A student must not forget to sign his exam sheet*) ou sexuées (*The student must not forget to sign his or her exam sheet*) et contraires à l’économie de la langue<sup>9</sup>.

Une étude fut menée de 2004 à 2009 auprès de 1138 sujets (490 locuteurs et 648 locutrices), âgés de 15 à 65 ans et présentant différents degrés de bilinguisme français/anglais<sup>10</sup>. Elle portait sur la réception des réformes antisexistes dans les deux langues. Le double objectif était d’évaluer les représentations face au genre et au “sexisme linguistique” et de provoquer des réactions face à des formulations figées. Le QCM construit proposait de choisir un seule des cinq types de formulations dans chaque série de phrase (six séries de chaque langue). Ces formulations étaient inspirées des guides de rédaction non-sexiste parus depuis 1990 dans les deux langues. Pour élaborer les types de phrases, j’ai tenu compte des conditions favorables en français à l’interprétation inclusive du féminin: en l’absence d’une troisième catégorie autonome, le substantif doit être un épïcène<sup>11</sup> au pluriel dans un emploi générique et le contexte social ne doit pas orienter l’interprétation en faveur de “l’homme” (Moreau, 2002). Les trois types récurrents étaient:

- *Type 1*: le masculin pseudo-générique, comme dans les textes et discours qui ne font aucun cas de la “domination masculine. *Les enseignants ont fait grève: ils ont eu des retenues de salaire; Give each student his paper as soon as he is finished*).
- *Type 2*: la féminisation associée avec le masculin, comme dans le cadre d’une démarche paritaire où genre et genre prescrit sont associés pour les noms de personne. *Les enseignants et les enseignantes ont fait grève: ils et elles ont eu des retenues de salaire; Give each student his or her paper as soon as he or she is finished*.
- *Type 3*: la neutralisation ou le contournement. *Les grévistes du corps enseignant ont eu des retenues de salaire; Give students their papers as soon as they are finished*.

---

<sup>9</sup> Pour les polémiques autour de l’emploi des pronoms *one* ou *they* (au singulier), voir Perry (2002) et les travaux de Jean Albrespit (2005) qui parle “d’absorption du genre” pour *they*.

<sup>10</sup> La population est composée de 376 lycéens et lycéennes, 411 étudiantes et étudiants, 104 professeurs des écoles stagiaires, 123 enseignantes et enseignants d’anglais stagiaires ou en exercice (secondaire et supérieur: bilingues experts) et de 124 personnes “conscientes du genre”.

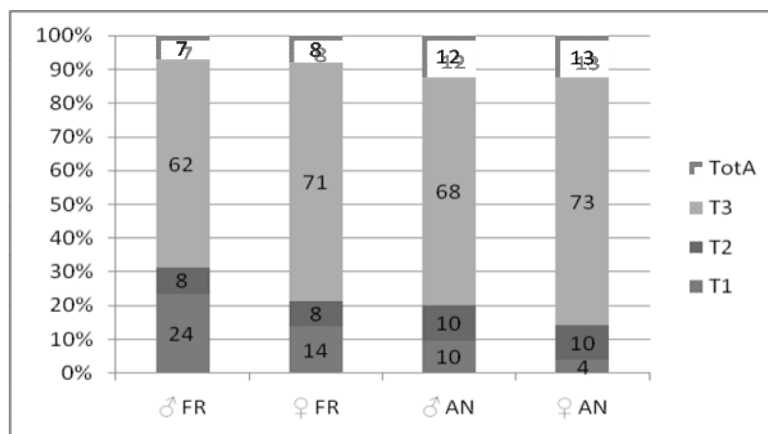
<sup>11</sup> L’emploi de cet adjectif pour qualifier les substantifs invariables en genre en français fait débat; en effet, il n’y a pas de véritable épïcène en français puisque la marque du genre est toujours visible, par exemple, soit sur l’article (*le* ou *la vétérinaire*) ou sur le participe passé (*l’architecte est venue hier soir*): Catherine Kerbrat (2004) propose donc le terme “ambigène”.

Les sept autres types (de 7 à 10), moins récurrents et spécifiques à chaque langue, étaient proposés alternativement dans les séries: ils intégraient des néologismes épïcènes (*thon, illes*), des formulations militantes (féminin pseudo-générique, troncations avec des marques graphiques comme avec “-” ou “/” dans *s/he* et *étudiant-e-s*) ou encore des propositions soumises à débat dans les ouvrages de grammaire anglaise (comme la reprise de *any* avec *they: Any student satisfied with their performance on the pre-test may take the post-test*).

Si l’on se concentre sur les types les plus récurrents et que l’on regroupe les types 4 à 10 (en types dit “autres”: *totA* dans le graphe 1 ci-dessous), on observe globalement:

- une plus grande créativité ou flexibilité en langue cible: en anglais, 12,5% des choix se portent sur les types non-récurrents (*totA*) contre 7,6% en français;
- une large préférence pour les stratégies de contournement (type 3: près de 69% des choix en moyenne pour les deux langues), plus significative encore chez les femmes (à près de 72%);
- un écart important entre les hommes et les femmes pour le choix du masculin pseudo-générique (type 1): en français, 23,6% pour les hommes et seulement (mais tout de même) 13,8% pour les femmes; en anglais, on passe de 9,7% pour les hommes à tout juste 4% pour les femmes. L’écart entre les deux langues est donc de presque 13% pour les hommes et de 5,7% pour les femmes: on peut donc noter que le masculin ne passe plus pour générique quand une autre catégorie autonome, tierce, est disponible. Pour la totalité des sujets, 12,3% des choix portent sur le type 1 pour les 2 langues, mais à 18% en français en moyenne contre un peu plus de 6% en anglais.
- un rejet général de la féminisation (type 2): elle est choisie, en français, par les hommes à 7,8% et par les femmes à 7,7%; en anglais, par les hommes à 10,4% et par les femmes à 10,2%. La différence entre les hommes et les femmes, si elle est infime, se trouve être à l’avantage des hommes qui “féminisent” légèrement plus que les femmes elles-mêmes.

Graphe 1 – Chiffres moyens des choix hommes/femmes (%) pour les types 1-2-3



Les résultats montrent donc que la matérialité linguistique du genre est première lorsque la féminisation est vue comme trop contraignante<sup>12</sup>. En effet, seules les militantes féministes montrent une plus grande préférence pour les formes féminisées dans les deux langues mais elles choisissent quand même plus largement le tiers inclus de la langue anglaise que la féminisation en anglais. Dans les commentaires sur le test, la “féminisation” est considérée soit comme insuffisante (les formes “au féminin” ne changent rien), soit comme inefficace (redondance des marques et lourdeurs). Pour Robin Lakoff (1990), cette “double contrainte” (*double bind*) révèle des sentiments contradictoires par rapport à l’utilisation du “féminin”, ce qui peut expliquer que le genre symbolique et linguistique “masculin” l’emporte sur le sexe “femelle”: les femmes seraient donc tiraillées dans leurs actes de parole, entre leur volonté de s’affirmer en tant que personnes et la soumission aux représentations traditionnellement associées aux hommes. Du point de vue socio-psychologique, ce blocage relatif au paradoxe de se nommer relèverait généralement de l’androcentrisme, souvent défini comme le fait de se centrer et/ou de privilégier les hommes et d’invisibiliser et/ou sous-estimer les femmes.

En outre, il semble que le féminin ne symbolise pas la femme mais renvoie à une situation de dévalorisation et/ou “d’altérité mal définie” (cf. Perry, 2006): l’infériorisation sociale (la situation de personne marquée) est première par rapport à la langue et au sexe. Le dépassement du genre binaire M/F (par le choix du contournement) peut, là encore, être considéré comme une solution pour permettre une autre identification dans le cas du rejet frontal d’une identification dévalorisée. Ce rejet, généré par le sentiment d’“insécurité linguistique” (cf. Houdebine, 1998, d’après les travaux de Labov), a pour conséquence qu’en dehors d’un cadre clairement politisé et en faveur d’une démarche paritaire, c’est l’évitement du marquage de sexe et de sa répétition systématique par le genre qui est très largement privilégié par les sujets interrogés.

### **Troisième étape: le genre dans un jeu de rôles (et autres exemples)**

L’analyse des réactions et des choix des acteurs et actrices de la situation didactique à la problématique du genre dans le langage a permis d’orienter l’intégration du genre, dans ses aspects plus globaux, à la classe de langue. Les expérimentations menées depuis 2007 en classe d’anglais auprès d’apprenants et

---

<sup>12</sup> La population finale présente une disproportion entre les femmes (57%) et les hommes (43%) relative à une plus forte féminisation de certains groupes (le corps enseignant, les militantes féministes). Pour des analyses plus détaillées et une présentation plus précise de la typologie des formulations, voir Perry, 2006 (sur les lycéens, 204-211); Perry, 2007 (sur les lycéens et les enseignants stagiaires, 72-77); Perry, 2008 (pour une synthèse sur un total de 872 sujets dont 471 femmes et 401 hommes, 150-154). Voir également Perry, 2009 (pour une étude sur les représentations des professeurs d’anglais face au concept de genre, 92-99).

d'apprenantes francophones<sup>13</sup> tiennent donc compte de la large préférence des personnes interrogées dans une première étude pour le “dépassement du genre”, au niveau formel, dans les deux langues. Comment va se manifester cette préférence en classe de langue? Et comment comprendre le lien entre les aspects formels, sociaux et globaux du genre?

En DLC anglais/genre, il s'agit de voir quand et à quelles conditions les apprenants et apprenantes ont besoin de marquer le genre dans le message: comment le genre est signalé formellement (verbalement) ou par d'autres codes non-verbaux dans l'interaction, et dans quelle mesure le contexte didactique opère (ou non) comme une contrainte. Rappelons qu'en contexte didactique, les différences linguistico-culturelles ne sont pas valorisées pour elles-mêmes mais pour produire un effet déstabilisateur qui suscite le questionnement et déplace la norme du genre, elle-même soumise au crible personnel de l'enseignant-e. L'action éducative en classe d'anglais-LC où le genre est intégré comme outil réflexif doit donc permettre un regard sur soi, un retour sur son attitude, aussi bien pour le public apprenant que pour le corps enseignant.

### **Le genre dans les programmes**

En LANSAD, l'élaboration des progressions (leçons, activités, évaluations) dépend non seulement du nombre d'heures attribuées et des compétences à développer mais également des objectifs de la formation principale, des accords entre les différentes instances programmatiques de l'institution et, surtout, de la prise en compte du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues du Conseil de l'Europe, 2000) qui pose les exigences des diplômes au niveau de l'Union Européenne.

### ***Sexe et genre dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.***

Il est fait peu cas du genre tel qu'il est défini ici dans le CECRL, bien que la problématique soit considérée comme “critère d'excellence” dans le 7<sup>ème</sup> programme-cadre de recherche et de développement technologique de la commission européenne (2007-2013).

Dans la version en français du CECRL, le terme “genre” est utilisé treize fois (au singulier comme au pluriel) pour parler de “types de textes”<sup>14</sup>. On le trouve ensuite une fois (au pluriel) au point 5.2.1.2 dans “compétence

---

<sup>13</sup> Il n'est pas possible de mesurer ici l'impact de la connaissance, maîtrise, et pratique d'autres langues que l'anglais ou le français sur la “compétence en genre”. Cependant, les données ont été récoltées pour définir le profil des apprenants et apprenantes: elles feront l'objet d'une étude ultérieure.

<sup>14</sup> Cette acception contribue au rejet du concept de genre par certaines institutions en France: dans le *Bulletin Officiel* n° 34 du 22 septembre 2005, la Commission générale de terminologie et de néologie, proche de l'Académie française, a publié des “recommandations sur les équivalents français du mot *gender*” pour conclure qu'il était l'équivalent de “sexisme”.

grammaticale” pour désigner “les catégories: nombre, genre, cas, concret/abstrait, [...] passé/présent/futur”, etc.); et une dernière fois (au pluriel et comme euphémisme de sexe) au point 6.4.6.2 pour évoquer “le développement du savoir socioculturel et des habiletés interculturelles”. Les auteurs remarquent à ce propos:

À certains égards, les peuples d'Europe semblent partager une culture commune. À d'autres, il y a une diversité considérable, non seulement d'un pays à un autre mais également entre les régions, les classes, les communautés ethniques, **les genres** [je souligne], etc. Il faut examiner avec précaution la représentation de la culture cible et le choix du ou des groupes sociaux sur lesquels on se focalise. Y a-t-il la moindre place pour les stéréotypes pittoresques, généralement archaïques et folkloriques semblables à ceux que l'on trouve dans les livres illustrés pour enfants (les sabots et les moulins en Hollande, les chaumières anglaises au seuil fleuri de roses)? Ils captent l'imagination et peuvent s'avérer motivants notamment pour les plus jeunes enfants. Ils correspondent souvent, d'une façon ou d'une autre, à l'image que le pays en question se donne de lui-même, et on les protège et les promeut dans des festivals. S'il en est ainsi, on peut les présenter sous cet éclairage. Ils n'ont pas grand-chose à voir avec la vie quotidienne de la majorité de la population (CECRL, 2000: 114).

La folklorisation des cultures et les stéréotypes, dont ceux de sexe, doivent faire l'objet d'un traitement critique et il “faut trouver un équilibre à la lumière du but éducatif qui est de développer la compétence pluriculturelle des apprenants” (*ibidem*). On trouve également quatre occurrences du terme “sexe”:

- deux fois pour l'identification de l'apprenant-e (donnée à prendre en compte pour élaborer les parcours, dans “Avertissement”; donnée pour se présenter, en 4.3.2);
- une fois en 2.1.2, dans “Compétence à communiquer langagièrement”, pour expliquer ce qu'est la “compétence sociolinguistique” (sont alors évoquées les normes sociales dont la “régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux”);
- enfin, en 5.1.1.2, dans “Savoir socioculturel”, où il est question de “relations entre les sexes (courantes et intimes)”, ce qui reste à interpréter.

Dans la version en anglais du CERCL, il ne peut y avoir de confusion entre les sept occurrences de *genre* (terme emprunté au français et maintenu dans sa forme pour signifier “type de texte”<sup>15</sup>) et les trois occurrences de *gender* (terme également emprunté au français mais modifié): on le trouve comme en français en 5.2.1.2 pour “grammatical categories” et en 6.4.6.2 pour “considerable diversity [...] between regions, classes, ethnic communities, genders and so on”. En 5.1.1.2, il est conjoint à “sexes” et on peut donc lire: “relations between sexes (gender, intimacy)”, ce qui laisse tout de même entendre que le genre est une relation sociale. Il remplace le mystérieux adjectif “courantes” qualifiant les

---

<sup>15</sup> Plus généralement, le terme est resté “genre” dans le domaine des arts comme dans les expressions “genre littéraire” ou “genre majeur”.

“relations entre les sexes” de la version française (voir le point 5.1.1.2 cité plus haut).

### ***Sexe et genre dans une université de “sciences et techniques”***

Au niveau local, dans le plan quadriennal 2007-2011 de l'établissement où j'exerce, le thème *gender* est directement inscrit au programme d'anglais en première année de licence (L1) comme “thème transversal” à étudier au premier semestre: le choix des supports est bien évidemment laissé à la discrétion des enseignants, mais certains documents sont proposés et recommandés pour harmoniser les formations dans les différents groupes-classes. Cependant, comme le genre n'est pas intégré aux autres formations, il s'agit pour moi de trouver des portes d'entrées qui s'articulent aux compétences à faire travailler dans les filières et même de montrer que la problématique du genre répond à l'objectif de professionnalisation et d'excellence des étudiants et étudiantes à l'université. En effet, la maîtrise de la rédaction non-sexiste est un pré-requis à l'entrée dans tous les plus grands établissements du monde anglophone. Il suffit de taper *gender-neutral* ou *gender-inclusive* dans un moteur de recherche sur Internet pour voir apparaître des dizaines de sites où il est question de réformes et de reformulations (cf. les *writing centers*). Comment la problématique du genre peut-elle être “didactisée” pour des publics LANSAD en sciences et techniques?

Je propose de décrire ici différentes expériences de classe vécues avec plusieurs groupes d'une même filière en licence 3, master 1 et master 2 où les filles sont très minoritaires (autour de 10% des effectifs). L'analyse de productions écrites et orales (filmées) montre les effets comparés de l'inversion (génératrice de caricatures et de violences sexistes) et du dépassement du genre (éveil à une conscience égalitaire, mise à distance de l'affectivité).

### **Stéréotypes et exacerbation du sexisme**

Pour construire la progression de ma principale activité articulant genre et langage, je me suis inspirée de “Avoiding Sexist Language by Using Gender-Fair Pronouns”<sup>16</sup>, une séquence recommandée par le National Council of Teachers of English, pour travailler conjointement sur les pronoms (contraintes d'accord en genre) et les représentations sexistes. L'auteure de la séquence, Tracy Gradner, précise que l'objectif général est de faire parler et réfléchir les apprenants sur leurs propres pratiques et représentations.

This lesson plan engages students in a brief writing assignment that concretely illustrates how language and gender stereotyping interact causally. Students write a response to a short prompt which includes no information about the participants' gender. Once the writing is complete, students and teacher analyze

---

<sup>16</sup> <<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/avoiding-sexist-language-using-201.html>>.



the narratives for the use of pronouns and what the pronoun choices reveal about language use.

Il s'agit de faire interagir des personnages dans une situation de communication et d'expliquer pourquoi ces derniers se trouvent devant une cour de justice. À l'origine, cette activité qui est prévue pour des apprenants et apprenantes anglophones natifs est composée de deux séances de quatre et neuf étapes. Elle est adaptée ici à l'apprentissage de l'anglais comme langue-culture étrangère, elle comporte cinq phases et se finalise par un jeu de rôles.

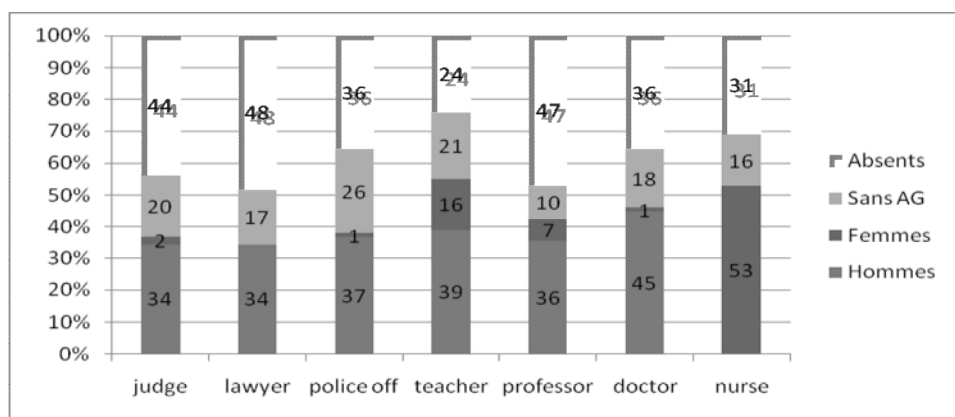
### *Phase 1: Production écrite individuelle semi-guidée en classe*

Cette production écrite conclut elle-même un travail de renforcement, selon une méthodologie plutôt traditionnelle (leçon → application), sur les temps (*tenses*) et le discours rapporté et le passif (dont la maîtrise est très utile en anglais technique pour la description de procédés). Le vocabulaire et les structures verbales à s'approprier par la production étaient à disposition. Rappelons que comme il n'y pas de marque de genre en anglais sur les titres professionnels, alors qu'il y a au moins variation sur l'article en français (*the-a judge vs. le/la-un/une juge*), toute démarche explicative comparée (en langue cible) peut révéler les stéréotypes de sexe dans des activités orales (narrations, interactions entre apprenants et questions de compréhension guidées par l'enseignante). La consigne était la suivante:

Write a story (a narrative, in the past tense, not a dialogue) explaining why the characters listed below found themselves in a hall outside a courtroom (where people are judged): a judge, a lawyer, a police officer, a teacher, a professor (university only), a medical doctor, a nurse.

Un relevé des attributions de genre dans 87 histoires écrites en premier jet par 77 étudiants et 10 étudiantes montre que tous les personnages imposés ne sont pas dans toutes les histoires:

Graphe 2 – Attribution du genre à 7 personnages:  
*bilan sur 87 histoires en premier jet*



Prenons *teacher*, qui est le personnage le plus souvent cité: bien qu'il soit dans 76% des intrigues, il n'y a d'attribution de genre que dans 55% des occurrences. Seuls 39% des personnages sont clairement identifiés "hommes" et 16% des personnages sont clairement identifiés "femmes". En d'autres termes, dans 21% des cas, rien dans le texte ne permet de savoir si ces *teachers* sont des hommes ou des femmes (ni titres, ni prénoms, ni reprise anaphorique). En moyenne, 44% des personnages cités sont identifiés par une marque de genre, et 62% des personnages sont cités. Il est donc intéressant de rappeler comment fonctionne la marque de genre en anglais, de pointer les problèmes de reprise pronominale éventuels: les étudiants et étudiantes commencent à comprendre que le système de la langue française les contraint à cette marque, alors qu'en anglais, elle n'est pas obligatoire pour qu'un personnage existe, même si ce dernier est seulement cité (le recours au passif en anglais est fréquent dans ce cas).

### *Phase 2: Interactions en anglais sur ces attributions de genre*

Mais quand il est demandé de préciser, lors d'interactions orales en langue cible, le rôle des personnages, les situations hiérarchiques et l'intrigue, on note que l'expression de la domination masculine ressort très fortement: non seulement 75% des personnages identifiés "par le genre" sont des hommes mais les femmes sont soumises au "plafond de verre" (Marry *et al.*, 2003) et ont rarement des postes importants. À la lecture de la consigne, il était bien expliqué la différence qui est faite en anglais entre *teacher (somebody who teaches)* et *professor (somebody who both teaches and does research)*<sup>17</sup>. On retrouve la hiérarchie homme/femme dans les professions dites supérieures (ou d'autorité) avec seulement 7% de femmes professeurs (contre 16% d'enseignantes, comme vu précédemment), 2% de femmes juges, 1% de femmes docteurs en médecine ou policières et aucune avocate.

C'est avec *the nurse* (infirmier/infirmière) que s'exprime la violence sexiste la plus directe: que le terme soit compris ou même confondu avec la "nurse" qui s'occupe des bébés en français, le personnage identifié est *toujours* une femme. Plus précisément, sur la totalité des 87 histoires, dans 53% des cas, on sait clairement (textuellement) que c'est une femme et dans 16%, l'identification textuelle n'est pas possible mais la mise en situation est toujours très caricaturale. Généralement, c'est une femme souvent jeune, très souvent victime de harcèlement moral et/ou sexuel, parfois même violée (ce qui fait sourire les étudiants). Dans tous les cas, le sexe et la sexualité de ces infirmières, prénommées Mary, Suzy, Hilary, Vanessa, Sue ou encore Betsy, sont mis en avant. On peut lire dans les intrigues, par exemple:

---

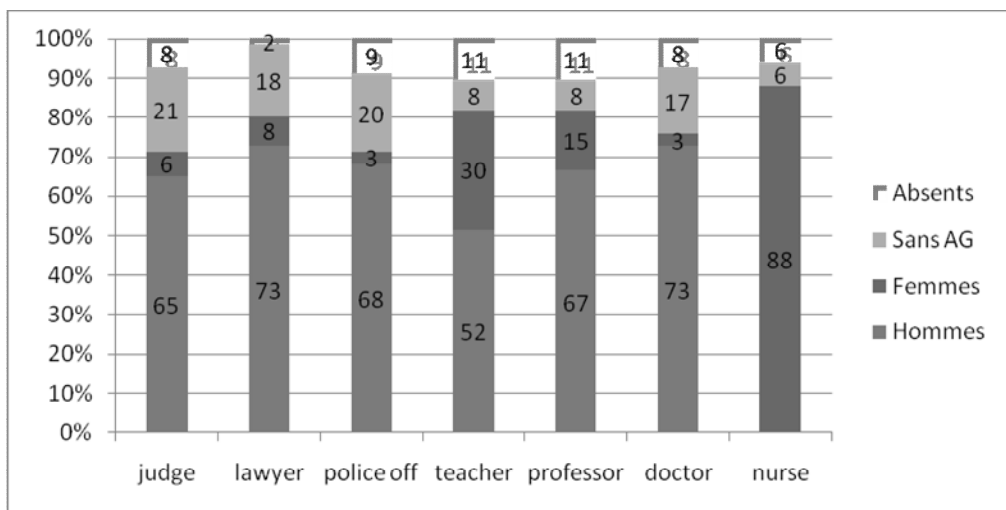
<sup>17</sup> En français, il y a amalgame entre professeur des écoles, des collèges, des lycées et le titre de professeur des universités.

- *The nurse, accused of murder, is released because she is “a pretty woman”* [femme sexualisée, elle exerce son charme].
- *The nurse is the doctor’s wife; she had sex with a police officer* [femme sexualisée avec des hommes ayant un ascendant sur elle: mari médecin / autorité policière].
- *The teacher (male) makes fun of the nurse / A “young nurse” blamed by the policeman (she) / “The doctor threatens a nurse”(she) / A “blond and fat nurse” (“blond” = woman?)* [femme infériorisée: humiliation relative à son statut (service à la personne), à son âge et à son physique].
- *Mary is sexually abused by Mark* [histoire écrite par une étudiante de M2].
- *A nurse is raped after an evening course to become an engineer: the rapists are the doctor and the police officer* [femme violée et humiliée par un proche (date-rape ou “viol en rendez-vous”), par un supérieur hiérarchique (doctor) et une figure d’autorité (police officer)].

### Phase 3: Réécriture individuelle de l’histoire

Après la réécriture de l’histoire, on note dans 66 productions (de 59 étudiants et 7 étudiantes) que l’amélioration de l’intrigue (cohésion et cohérence) permet d’étoffer les personnages. Cependant, l’attribution du genre prescrit à des personnages cités (parfois non actifs) et aux personnages “oubliés” révèle d’autant plus les représentations stéréotypées des professions.

Graph 3 – Attribution du genre à 7 personnages: bilan sur 66 histoires réécrites



On passe de 53 à 88% d’infirmières et de 16 à 30% d’enseignantes (métiers du soin et de l’éducation/enseignement, pensés comme typiquement “féminins”). Si on enlève le personnage de l’infirmière, on obtient 11% de personnages femmes en moyenne dans ces nouvelles versions contre 5% dans les histoires en premiers jets. De même, ce sont les personnages hommes qui

recupèrent la majorité de l'action de jeu à 85% sur la totalité des personnages identifiés par le genre et à 66% sur la totalité des personnages (hommes + femmes + non identifiables + absents). Les statistiques étudiantes/étudiants révèlent exactement les mêmes proportions.

Si l'on considère que ces stéréotypes de sexe ressortent d'une forme d'"économie cognitive" (cf. Schreiber & Toma, 2007: 13-18) pour les apprenants et apprenantes engagés dans la connaissance d'une autre langue-culture, alors on peut reprendre le paragraphe du CECRL sur les stéréotypes culturels et l'adapter à la problématique du genre, pour considérer les représentations sexistes comme des "stéréotypes pittoresques, généralement archaïques et folkloriques semblables à ceux que l'on trouve dans les livres illustrés pour enfants". Par contre, on ne peut pas se satisfaire de l'idée qu'ils "captent l'imagination et peuvent s'avérer motivants" même s'ils "n'ont pas grand-chose à voir avec la vie quotidienne de la majorité de la population" (cf. le CERCL, 2000: 114). Il s'agit plutôt de décrypter l'expression du genre pour révéler, le cas échéant, l'attitude sexiste sous-jacente, glissée là par négligence et/ou pour éviter une pensée complexe. Sur les objectifs de la séquence, Tracy Gradner ajoute:

As we use language to communicate with one another, we also reveal much about the ways that we think and view; for what we know is revealed in the ways that we talk about the world around us. [...] By writing and examining a short narrative in this activity, students demonstrate their own assumptions and ways of thinking and how their language use reveals those assumptions. Current handbooks offer recommendations and alternative phrasings for avoiding sexist language. But after a discussion of this writing assignment, more students understand why the handbooks encourage gender-fair pronoun uses.

#### ***Phase 4: Raconter son histoire à l'oral aux autres***

Cette phase permet un travail procédural sur l'utilisation des pronoms (*his* générique employé à la place de *her* ou *it*): "what the choice of *he* rather than *she* communicates about our ways of thinking about the world around us", précise Tracy Gardner. Il faut veiller à mettre en place des modalités différentes en fonction de la disponibilité des apprenants et apprenantes: questions guidées de l'enseignante et réponses de l'apprenant-e; ou, bien mieux, interaction entre apprenants et apprenantes pour éclaircir certains points (savoir poser des questions). L'objectif est vraiment, comme dans tout cours de langue, de faire parler les apprenants et les apprenantes pour que soit entendu ce qui est communiqué sur/par le genre et comment ces messages sont communiqués. La récurrence des mêmes scénarii (mis en avant lors de la phase 2), la répétition de la violence sexiste montrent que l'identité de genre se construit par la répétition même des actes de langage.

Dans *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Judith Butler souligne le rôle du langage dans la construction de l'identité personnelle, appelée "identité de genre" (*gender identity*: le lien avec le sexe biologique n'a

plus d'importance) et elle propose de penser le genre à partir de la notion de performativité:

There is no gender identity behind the expressions of gender; that identity is performatively constituted by the very *expressions* that are said to be its results. [...] language assumes and alters its power to act upon the real through locutionary acts, which, repeated, become entrenched practices and, ultimately, institutions (1990: 25, 117).

Judith Butler s'est inspirée de la notion de performativité, où "dire égale faire", de John Langshaw Austin (1961), dont les travaux en pragmatique portent sur les "actes de discours" (*speech acts*) ou "actes de langage". La performativité compose, avec l'informativité, l'acte illocutoire, qui consiste à instaurer un certain rapport avec des interlocuteurs, par le fait de parler à et pour quelqu'un. Se dire femme ou homme est alors considéré comme un choix de genre polarisé sur un genre prescrit par les limites terminologiques de la langue utilisée. Au niveau formel, le maintien des frontières entre les catégories, pensées comme hermétiques, se traduit par l'absence de termes: les variables à la frontière du genre n'ont pas d'existence lexicale ou manifestent le simple passage de l'un à l'autre (trans-genre / trans-sexuel). La prescription de genre dans la langue se manifeste donc par l'absence de signes linguistiques.

***Phase 5: Travail de groupe pour mettre au point un jeu de rôles (gender role-play).***

Les apprenants et apprenantes s'inspirent des intrigues produites individuellement pour écrire des répliques en petits groupes et se préparer à jouer un des personnages devant les autres groupes. En 2007, je n'avais mené qu'une seule de mes classes jusqu'à cette phase. Ce groupe-classe m'a également servi de groupe-test pour comprendre le mécanisme de l'inversion du genre, supposée faire écho à la féminisation linguistique, globalement rejetée et dépassant la problématique de la représentation des femmes dans la langue. En d'autres termes, l'objectif est de voir comment se manifeste le marquage de l'autre par le genre, dans une logique d'opposition et dans un univers où le paradigme masculin/homme/mâle semble régner. Ayant en effet constaté l'extrême violence sexiste envers les femmes de certains étudiants dans les histoires imaginées (phase 1), l'hypothèse de départ était que l'inversion du genre prescrit permettrait de révéler, canaliser et rendre visibles les manifestations de ce sexisme complice de la construction du groupe.

La nouvelle consigne demandait d'utiliser le discours direct (travail sur la transposition des temps, des pronoms, des registres de langue) et mettait en avant le posturo-mimo-gestuel dans l'acte global de communication.

A few weeks ago, you had to write a narrative explaining why some characters had found themselves in a hall outside a courtroom. You had to *tell a story* (in the past, using reported speech, being careful about pronouns) about how these

characters had met, how their lives were interwoven. In other words, you had to try to *describe* how they felt and reacted.

Now, in this role play, you have to *show* how they feel and react, show how you are *acting*. I would like you to imagine *you are one of these characters*. Imagine you are part of the scene, when they meet, outside the courtroom. Remember there are *a judge, a doctor, a teacher, a lawyer, a nurse, a professor, and a police officer*. Before performing your role plays, *write a conversation* (use direct speech) but don't forget *communicating is not only speaking*: try to find the appropriate *gestures* and *body language* to build your character. Last but not least instruction: *three* of these seven characters have to be *women*.

Le jour où j'ai filmé, la seule étudiante de la classe était absente et trois garçons de chaque groupe ont joué "des femmes". Comme attendu, il n'y a que des infirmières et les trois autres personnages femmes sont une juge, une enseignante et une professeure. Pour les autres personnages, c'est plus compliqué.

Dans l'histoire collective du groupe 1, la première scène montre Svetlana, enseignante et Monica, infirmière, qui parlent du problème de reconnaissance en paternité de l'enfant de cette dernière, conçu par un des nombreux hommes "rencontrés" lors d'une soirée arrosée: "*It's very important for me to find, during this trial, who is the father of my son. He was born three years ago. And it's difficult for him to live without knowing his father. [...] it happened the evening of your wedding party and I can't remember what happened*". L'intrigue fait ici encore allusion à une forme d'abus sexuel envers une femme, qui a eu des relations peut-être non consenties suite à la prise de drogue ou d'alcool. Le troisième personnage dit "féminin" présente la caricature d'un-e avocat-e transsexuel-le, victime de corruption de la part du juge. Le jeu sur le genre est alors à son comble puisque personne ne sait comment s'adresser à ce personnage<sup>18</sup>, qui dépasse en tout point l'opposition de genre.

Dans l'histoire élaborée par le groupe 2, l'intrigue est très confuse mais s'appuie sur les mêmes ressorts. Une infirmière, qui n'est désignée que par *she* ou *baby*, est accusée d'un "méfait" commis dans une soirée. On voit un médecin pervers, mari de l'infirmière, et dont on ne sait finalement pas de quoi il est coupable. Dans la scène centrale, tous les personnages admettent aimer les sous-vêtements féminins. Les commentaires, à la fin, sont sur le même registre: "*Will the nurse accept that her husband is a pervert? Did the professor kill Pamela Rose? Are the judge and the attorney gay?*". Dans ce groupe comme dans le précédent, la "rigolade" prend le pas sur la compétence en communication: il est très difficile de les suivre sur le fond (l'intrigue) comme sur la forme (la langue) et leur malaise est très palpable, malgré leur attitude provocatrice.

---

<sup>18</sup> Pour une analyse plus détaillée sur ce point, voir Perry 2010b (à paraître in Dumas d'après une communication au colloque "Genre et transgressions: par delà les injonctions, un défi?" à Montpellier, en juin 2007).

Tableau 1 – “Gender assignments” in three role plays

Groupe	Judge	Lawyer	Police officer	Teacher	Professor	Doctor	Nurse
1	M	<b>Trans-</b>	M	<b>F</b>	M	M	<b>F</b>
2	<b>Gay man</b>	<b>Gay man</b>	M	M	M	M	<b>F</b>
3	<b>F</b>	M	M	abs	<b>F</b>	M	<b>F</b>

Dans deux des trois sous-groupes filmés, ce sont non seulement des femmes objets de fantasme sexuel (sur le modèle de la sur-sexualisation de l’infirmière) mais des “folles”<sup>19</sup> (groupe 2) et un-e transsexuel-le (groupe 1) qui ont été mis en scène: ces jeunes hommes qui jouent ne (se) re-présentent donc pas des femmes mais expriment leur idée de la sexualité (qui ne peut se libérer de l’opposition masculin/féminin) et leur idée du féminin associé aux femmes comme aux hommes. Ces personnages femmes/gay/trans- ne sont que “des autres”: la connivence dans la caricature a non seulement confirmé le sexisme de la majorité mais également montré l’embarras des étudiants envers des personnages mis en scène comme des repoussoirs de l’image qu’ils ont d’eux-mêmes, jeunes hommes “virils” destinés à des métiers d’ingénieurs en électronique. On retrouve, comme dans l’analyse de la féminisation textuelle des propositions de réformes, l’idée que le féminin ne représente pas la femme mais une forme d’altérité multiple. Dans ces deux groupes, l’opposition au masculin symbolique et linguistique, se manifeste, à un niveau plus global de l’acte de communication, par la caricature, le mépris et la domination de l’autre.

Par contre, dans le troisième et dernier groupe filmé, aucun des garçons n’a “signifié” si fortement des marques de féminité: ils se sont concentrés sur l’intercompréhension dans la mise en œuvre globale et la consigne “*three of these seven characters have to be women*” n’a pas eu d’effet sur leur jeu/je. Dans leur histoire collective, l’objectif comique est détourné de la simple sexualisation de certains personnages: les apprenants jouent l’histoire d’un médecin qui, ayant découvert un produit contre la chute des cheveux, rêve de gloire en allant déposer un brevet. Une professeure, qui elle-même cherche à déposer un brevet, veut dérober la découverte scientifique du médecin. Elle arrive à corrompre le policier qui va arrêter le médecin sous un prétexte fallacieux. Les deux autres femmes sont l’infirmière qui rassure le médecin et décide de porter l’affaire en justice, et la juge, vue comme incompétente parce les preuves manquent. C’est l’infirmière qui fournit la preuve de la corruption du policier à l’avocat du médecin et la juge accepte alors de rouvrir l’enquête.

<sup>19</sup> Voir les travaux de Jean-Yves Le Tallec sur “la figure de la folle” qui résulte d’une “construction socio-historique de l’homosexuel masculin efféminé”.

On peut constater que la juge est injustement accusée d'incompétence alors que l'apport de preuve n'est pas de son ressort. L'idée sous-jacente est qu'une femme ayant des responsabilités doit doublement faire la preuve (ici, métaphoriquement et littéralement) de sa compétence. Il est vrai que le rôle de la femme professeur n'est pas très positif mais il n'est pas non plus caricatural. Quant à l'infirmière, elle a un rôle central et positif.

### ***Retour sur...***

J'ai pu revenir sur ce travail de jeux de rôles en deux temps. Une semaine plus tard, les étudiants des deux premiers groupes ont gardé les mêmes intrigues mais ont proposé une représentation moins caricaturale de leurs personnages, améliorant de fait leur compétence en communication (voix non modifiées, interactions plus posées, expression plus policée): dans le groupe 2, les deux hommes attirés l'un par l'autre, par exemple, ne sont plus joués comme "des folles" mais adoptent simplement des stratégies de séduction (ils s'écoutent, se regardent, se félicitent).

Un an plus tard, n'étant plus leur enseignante d'anglais, je leur ai demandé de participer à ce que j'avais nommé un "atelier de professionnalisation". Nous avons visionné de nouveau leurs jeux de rôles: les étudiants ont alors assuré qu'il aurait fallu enlever les allusions sexuelles et sexistes. Ils auraient aussi souhaité faire plus de jeux de rôles au cours de la scolarité, et ont compris avoir manifesté ce qu'ils estiment être de l'humour pour enlever le stress de l'activité filmée<sup>20</sup>.

L'analyse collective a également permis de relever deux paradoxes:

- jouer un personnage permet de se cacher, le stéréotype est alors identifié comme un refuge, mais (je cite) "on voit ce que l'on cache";
- l'anglais est contraint, scolaire, écrit, parfois trop élaboré mais l'attitude est immature.

Les années suivantes, j'ai continué à travailler la compétence en communication au travers de cette activité, sans mettre en scène l'inversion. La séquence a été menée jusqu'en phase 5 avec douze autres groupes-classes (analyse en cours) de L1 à M2 mais j'ai aménagé la progression pour intégrer une grille d'analyse. Il s'agit, en petits groupes, de prendre des notes à partir de la grille sur l'histoire lue par son auteur et de poser des questions ciblées pour avoir des informations sur les personnages et l'intrigue. La consigne est la suivante:

---

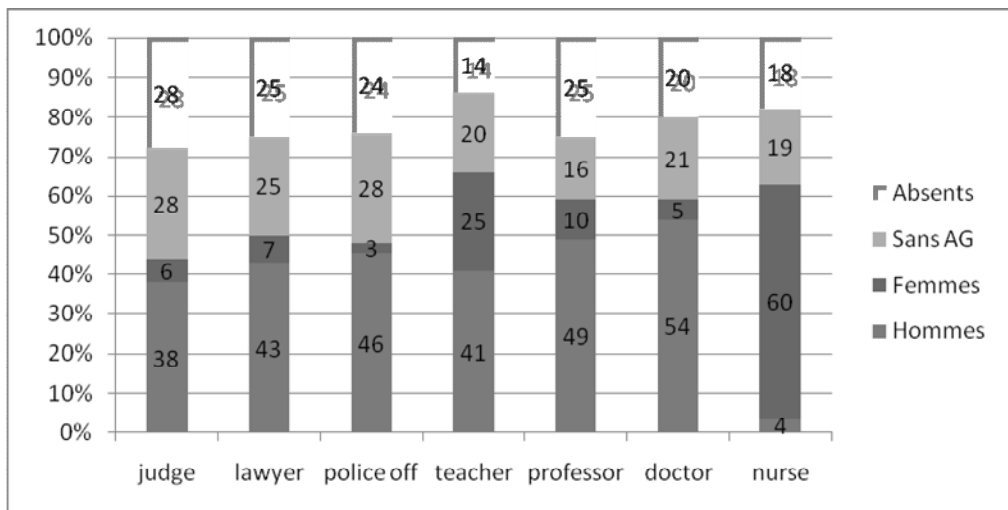
<sup>20</sup> Nous avons travaillé sur ces aspects en amont. Mais la demande des étudiants interrogés révèle plus le manque de pratique des apprenant-e-s de langue en France en production orale et en situation d'interaction globale (classes surchargées, valorisation traditionnelle de l'écrit, méconnaissance du jeu de rôles). Les élèves français maîtrisent bien moins la compétence orale qu'écrite à la fin de leur parcours scolaire (voir les publications annuelles de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*).



Oral practice (reading / interacting): listen and try to understand one another's stories. What is the plot about? Why do these characters find themselves outside a courtroom? Ask questions about what you don't understand. What about the characters? Do you need more information about them? Are they clearly depicted (described)?

Un regroupement des données est alors immédiatement proposé en groupe-classe avec une grille reproduite au tableau, ce qui permet de débattre sur les accords en genre (pronoms possessifs) et en genre prescrit (titres, relations) et de constater la prégnance des stéréotypes et des relations hiérarchiques. Le graphe 4, ci-dessous, fait un bilan des attributions sur un total de 232 histoires (dont 82 nouvelles produites cette année) écrites à 40% par des étudiantes. On voit que *teacher*, *nurse* et *medical doctor* sont les personnages les plus souvent cités, mais bien qu'ils soient en moyenne dans plus de 80% des intrigues, il n'y a d'attribution de genre que dans 63% des occurrences. Alors que le personnage de *teacher* est une femme dans 25% des cas, la proportion de genre prescrit est de 54% d'hommes médecins contre 5% de femmes, et inversement 4% d'infirmiers contre 60% d'infirmières. En dehors des infirmières et des enseignantes, les personnages ne sont des femmes que dans 6% des cas. Les histoires écrites par les étudiantes ne changent donc pas vraiment les proportions<sup>21</sup>.

Graphe 4 – Attribution du genre: bilan sur 232 histoires (en %)



<sup>21</sup> Pour une analyse différenciée (sur 150 de ces 232 histoires) des intrigues individuelles écrites soit par les étudiantes, soit par les étudiants, voir Perry 2010a. Il est également prévu de voir comment est négocié, pour les unes et les autres, le passage de l'écriture individuelle à la mise en scène collective. Les intrigues, quant à elles, peuvent être fort différentes (analyses à suivre).

Pour comprendre comment se construit le genre, il faut sans doute ne plus enfermer les apprenants et apprenantes dans une catégorie prédéfinie de genre prescrit et considérer le groupe-classe comme une “communauté de pratiques”:

By refusing to accept dichotomy and by asking new questions, we can abandon the tired old question ‘How do women and men speak differently?’, remembering that every time we seek and find differences, we also reinforce gender polarization [...] The [notion of ] community of practice takes us away from the community defined by a location or a population. [...] It is an aggregate of people who come together around mutual engagement in some common endeavor. [...] The symbolic value of a linguistic form is taken as given but [...] in actual practice, social meaning, social identity, community membership, forms of participation, the full range of community practices, and the symbolic value of linguistic form are being constantly and mutually constructed (Eckert & McConnell-Ginet, 1998: 490-492).

Cette nouvelle approche, qui met en avant le contexte, se concentre sur la manière dont les sujets parlants “mettent en scène” le genre et manifestent une identité collective qui dépasse les différentes oppositions produites par l’idéologie du dualisme sexué. Tout comme Judith Butler considère le genre comme une forme d’apparat social qui ne peut se penser comme “identité personnelle fixe”, Mary Bucholtz décrit ainsi la nouvelle démarche théorique:

[The conditions to this theoretical model are] that language users’ identities are not essential to their natures but are produced through contingent social interactions; that those identities are inflected by ideologies of gender and other social constructs; that speakers, writers and signers respond to these ideologies through practices that sometimes challenge and sometimes reproduce dominant beliefs; and that as new social resources become available, language users enact and produce new identities, themselves temporary and historical, that assign new meanings to gender (Bucholtz, 1999: 20).

### **Genre et expression du tiers: vers une professionnalisation?**

Au vu des représentations manifestées dans les jeux de rôles, il semble nécessaire de conduire les apprenantes et apprenants à dépasser le stéréotype et la caricature et non plus simplement à l’observer (ou parfois à s’en amuser). Apprendre à dépasser le genre en classe de langue-culture, c’est non seulement avoir une conscience égalitaire et mettre à distance l’affectivité, mais également savoir utiliser de nouveaux outils à disposition dans la langue cible. L’objectif de professionnalisation de nombreuses formations universitaires permet d’encourager et de légitimer cette “mise à distance” et ce “travail sur soi”, de multiplier les mises en scènes et la réflexivité, comme ici, par l’utilisation de la vidéo. L’activité décrite précédemment peut donc s’articuler à une autre progression dont l’objectif plus professionnalisant permet de réfléchir à la problématique du genre au travers de deux dialogues filmés.

### *Phase 1: Un premier dialogue*

Pour faire travailler mes groupes sur l'argumentation et les pronoms personnels possessifs de la troisième personne (souvent soumis au calque du français, ce qui occulte l'expression du tiers) je leur ai demandé de créer un dialogue pour débattre d'une tierce personne à propos de laquelle il y avait un profond désaccord. Tous les groupes ne font pas cette activité qui se veut être la première phase d'une progression à visée professionnelle. Mais je la propose systématiquement quand la demande des filières est de préparer les étudiants et étudiantes à l'utilisation de l'anglais en contexte professionnel. Pour certaines classes, c'est la première activité filmée; pour les autres, il peut donc s'agir d'un autre jeu de rôles (jouer un personnage imaginé) ou d'une simulation (s'imaginer dans une situation). La consigne disait simplement:

Talk about a third person about whom you have different viewpoints. You may use modals and some linking words.

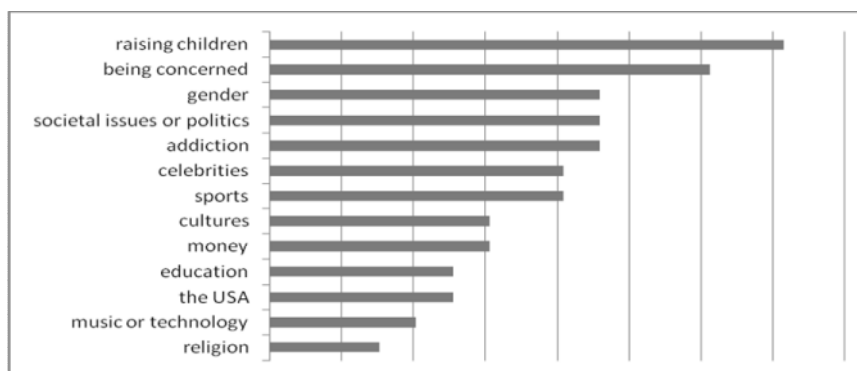
J'ai pu constituer un corpus de 36 dialogues écrits et joués par un total de 76 étudiants en L3, M1 et M2 d'IUP (Institut universitaire professionnalisé): 12 étudiantes et 64 étudiants répartis en 10 binômes mixtes, 1 binôme de filles, 2 trinômes de garçons et 24 binômes de garçons. Il n'a pas été fait de recommandation sur la composition des binômes, les filles et les garçons s'étant spontanément associés sauf dans un cas (dans une classe elle-même plus mixte que les autres). Il a été comptabilisé un total de 13 thèmes abordés dans les 36 productions: contrairement à ce qui était demandé dans la consigne, le désaccord ne porte pas forcément sur une personne mais sur un enjeu ou une problématique privée (personnelle) ou publique (sociétale).

Les débats traitent de toutes formes d'addiction (alcool, drogues, Internet), d'argent (public, joué en bourse), de sports, de personnes célèbres, de musique et de nouvelles technologies<sup>22</sup>, de différences culturelles, de religion (dans l'éducation des enfants, dans les couples mixtes), d'enjeux sociaux (les radars routiers, les OGM, le port d'arme), de politique (la guerre en Afghanistan, la politique intérieure et extérieure des États-Unis) et de genre (éducation différenciée des filles et des garçons, sexualité, sexisme).

---

<sup>22</sup> Ces deux thèmes ont été associés car ils ressortent tous deux de ce que l'on pourrait appeler les "loisirs numériques".

Graphe 5 – *Thèmes traités dans les dialogues (en %)*



Ces thèmes ne sont pas abordés dans les mêmes proportions puisque c'est l'éducation des enfants qui préoccupe en moyenne le plus les étudiants et étudiantes (à 14,3%). En fait, ce thème est surtout majoritairement abordé par les binômes mixtes (à presque 20%) qui traitent aussi plus fréquemment de problématiques plus privées (cf. *being concerned* qui regroupe tout ce qui conduit à "se faire du souci": l'addiction, la réussite dans les études, les conduites à risque, la guerre, etc.). Les binômes de garçons ne parlent qu'à 11% de l'éducation des enfants, du sport et des enjeux sociopolitiques. Statistiquement, les binômes de garçons évoquent plus fréquemment des personnes célèbres (surtout dans le sport) mais à 12,5% seulement. Par contre, les binômes mixtes n'abordent jamais ce thème.

Un regroupement thématique permet de constater que les productions des étudiants relèvent à presque 60% du domaine public (*celebrities, cultures, education, money, music or technology, societal issues or politics, sports, the USA*) alors que pour les binômes mixtes, c'est précisément l'inverse (plus de 61% pour le privé: *addiction, being concerned, gender, raising children, religion*).

Le dialogue du seul binôme d'étudiantes traite directement du genre, en articulation avec l'éducation des enfants et des valeurs culturelles. Il met en scène deux jeunes femmes, soumises à la norme du genre, effectuant des tâches ménagères et se plaignant de l'éducation sexiste qu'elles subissent contrairement à leur petit frère:

I am Kate and this is Jenny. We are sisters and we have a little brother John. We are in the kitchen. Jenny is doing the washing-up and seems angry.

*Jenny*: I am very angry. I always do the washing-up. On top of that, John never helps us.

*Kate*: It's normal. He is the only boy of the family and the youngest.

Huit autres binômes (trois binômes mixtes et cinq binômes de garçons) abordent le genre en lien avec l'éducation des enfants (21%: une fille ne doit pas sortir le soir contrairement à ses frères), les différences culturelles (les filles ne

doivent pas boire d'alcool dans le pays d'origine d'un des étudiants) et l'inquiétude (10% pour chaque), les addictions, la religion, le sport et les personnes célèbres (7% pour chaque). Voici quelques répliques (versions revues en classe et réécrites ensuite par les binômes) qui semblent montrer que le genre peut également se cacher derrière d'autres problématiques:

- *Binôme mixte*: un père musulman tente de convaincre la mère chrétienne de la future mariée que son fils à lui et sa fille à elle s'aiment. Alors que la mère insiste sur les différences religieuses et culturelles, les arguments autoritaires du père reposent sur les qualités de la future mariée... et sur la conviction que la descendance sera assurée.

[*The Christian mother*]: The major problem is that we don't share the same culture, besides, you are a Muslim and in my day, it was unthinkable to unify a Christian and a Muslim

[*The Muslim father*]: But your daughter didn't say so. According to her, nothing can prevent love from existing and she's a very good person, she's intelligent, and she loves children, so do I therefore I think we need to move on with this.

- *Binôme de garçons*: le débat porte sur... Patrick Sébastien et la "mascotte" choisie pour soutenir son équipe de rugby.

A: Have you heard he asked Adriana Karembeu to be the celebrity [support the team]?

B: She is not going to run on the grass and turn them into winners.

A: Are you crazy? Have you ever seen Adriana? If she takes off her jacket, the players may run faster.

Le lien entre sport et genre est également au centre du débat d'un autre binôme de garçons (la carrière de Laure Manaudou et ses déboires amoureux) pour lesquels la plastique des femmes est aussi importante que leurs compétences ou performances sportives.

Pour deux autres groupes mixtes, les débats portaient directement sur la norme du genre, en lien avec les préférences et choix sexuels:

- de l'enfant du couple: *Bobby is in the kitchen with his wife. They are talking about Marc's boyfriend, a famous French dancer. Jude tries to calm down her husband.*
- d'un jeune frère: *Brian and Fiona are siblings. They are at home talking about their brother James.*

Les binômes n'évitent pas les clichés en lien avec l'opposition masculin/féminin (comme avec le petit ami danseur). Dans les deux cas, l'un rejette l'idée et menace de ne plus voir l'enfant ou le frère; l'autre prône la tolérance et la liberté de chacun.

Dans la majorité des productions, les consignes langagières ont été respectées (*use modals and linking words*), puisque l'enjeu premier est le débat. Mais un travail poussé sur les thèmes s'avère nécessaire. Toutefois, là encore, le fait même d'avoir à trouver un sujet libre de débat permet de faire émerger des questionnements, même si le degré d'implication sociale des apprenants et

apprenantes est fort variable. Et la récurrence de certaines problématiques (comme l’affichage explicite du sexisme dans l’éducation ou de l’utilisation de l’image des femmes dans le sport) permet un premier éveil sur lequel s’appuyer pour glisser progressivement vers un contexte plus professionnel.

### *Phase 2: Le second dialogue*

Pour utiliser le vocabulaire d’anglais de spécialité en simulation professionnelle et continuer à travailler sur l’argumentation et les pronoms, je demande de préparer en binômes un entretien pour l’obtention d’un financement (auprès d’une personne connue) et pour une nouvelle embauche (d’une personne inconnue). Voici la consigne:

Imagine you work for a big company or you are two (or three) independent engineers: you want to convince your boss or other partners about a new project you want to implement and about the necessity to hire someone to help you on a specific point for this project. In other words, you need to be convincing enough to get additional money so as to develop your project and pay someone. Get some information in English about the subject you will deal with in dialogue. The cultural setting of your dialogue has to be an English-speaking country.

### *Phase 3: Connaître les reformulations possibles et savoir modifier son texte*

On s’attend à l’emploi du masculin spécifique pour désigner la personne connue et pourvoyeuse de ressource: la plupart des patrons et financeurs étant des hommes dans les filières professionnelles en question, l’imaginaire des étudiants et étudiantes testées<sup>23</sup> est empreint de ces stéréotypes de sexe. Je n’ai pas non plus trouvé de patronne ou de financeuse dans les classes plus féminisées. Par contre, rien ne permet de dire que la personne embauchée sera un homme. Pour modifier les dialogues contenant des formulations au masculin pseudo-générique, nous avons vu les principales propositions de reformulation<sup>24</sup>:

- *Ex: If a driver refuses to take a blood or breath test, he will have his license suspended for six months.*
- Using “singular their”: *If a driver [singular] refuses to take a blood or breath test, they [plural] will have their [plural] license suspended for six months.*
- Making the antecedent plural: *If drivers refuse to take a blood or breath test, they will have their licenses suspended for six months.*
- Restructuring the sentence, using “who”: *Drivers who refuse to take a blood or breath test will have their licenses suspended for six months.*
- Switching from third person to first person (I or WE) or second person (YOU): *If you refuse to take a blood or breath test, you will have your license suspended for six months.*

Voici quelques exemples de reformulation proposées ensuite par les étudiants et étudiantes (entre parenthèse: type de formulation choisie ou procédé de transformation adopté).

---

<sup>23</sup> Accord de proximité avec étudiantes.

<sup>24</sup> Ce document est distribué à la classe, lu dans sa totalité et commenté.

- *He/she should know a lot about 3g (gender-inclusive English)*
- *It's important because he will have to make a link between the original device and the project → A link between the original device and the project will have to be made (passive voice)*
- *This person should be able to join a team, and to work in group. Let's talk about his mission → the mission (possessive pronoun → passive voice)*
- *He will have to develop the function of video reception → the function of video reception will have to be developed (personal pronoun → passive voice)*
- *One solution can be hiring someone to do this job, male or female, it doesn't matter* (ici, formulation originale et spontanée d'un binôme d'étudiants de M1).

## **Bilan**

Les progressions intégrant la problématique du genre sont jalonnées de “petits bonheurs” et de bonnes surprises, comme ce fut le cas avec le dernier binôme ayant proposé la réplique “*One solution can be hiring someone to do this job, male or female, it doesn't matter*”. Ce type de formulation est la démonstration même de la flexibilité du système du genre en anglais: le quantifieur épïcène *someone* peut être associé sans problème aux adjectifs substantivés *male* et *female*, marques de l’alternance de sexe. À la stratégie d’évitement succède la sexuation ponctuelle pour visibiliser positivement ce qui est d’habitude caché.

## **Conclusion**

L’inversion du genre prescrit montre que le genre est un masque<sup>25</sup>, une forme de réalité fluctuante, une (re-)présentation de soi aux autres dans l’interaction globale: dans la phase 5 (mise en scène des histoires fictionnelles) les garçons modifient leurs voix, miment des formes plus rondes sur leurs corps. Cependant, si l’on perçoit bien que le genre correspond à une théâtralisation des rapports et des attitudes, cette énergie déployée pour exprimer le genre (entre expression et expulsion, quand les jeunes se laissent aller à l’exultation de la caricature, comme pour vivre l’inversion tout en la rejetant) s’opère au détriment de la compétence en communication globale en langue anglaise: bien que les erreurs soient rares au niveau simplement verbal et que le registre de langue semble parfois empreint du code écrit, la prosodie (rythme, accent, intonation) demeure souvent inadaptée. Le message est donc difficilement compréhensible pour des anglophones en dehors du milieu éducatif. Le genre se manifeste comme un écran entre les compétences à activer et les objectifs à atteindre, une forme de parasitage qui perturbe l’émission comme la réception du message.

L’objectif de la classe d’anglais langue-culture intégrant le genre au cœur de la programmation est donc de proposer des activités d’apprentissage qui servent aussi de médiation; des activités qui permettent une prise de conscience

---

<sup>25</sup> Judith Butler parle de *gender as a masquerade* d’après *Womanliness as a masquerade* de Joan Rivière.

de l'expression sexiste (comparaison des codes et des systèmes) et qui s'articulent non seulement à la compétence globale en communication mais aux exigences professionnelles des apprenants et apprenantes. Il semble en effet que la dynamique de professionnalisation qui oriente souvent les syllabi des cours d'anglais en contexte LANSAD puisse être envisagée comme une passerelle facilitante pour que le genre devienne une problématique incontournable en didactique de l'anglais langue-culture.

### Références bibliographiques

- ALBRESPIT, JEAN. 2005. Le pronom *they*: l'absorption du genre et la disjonction singulier-pluriel dans la reprise pronominale. *Anaphores nominale et verbale*. Cynnos, 18-2.
- ANDERSON, JOHN ROBERT. 1982. Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review* 84: 4, 369-406.
- ANDERSON, JOHN ROBERT. 1987. Skill Acquisition: Compilation of Weak-Method Problem Solutions. *Psychological Review* 94: 2, 192-210.
- AUSTIN, JOHN LONGSHAW. 1961. *How To Do Things With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARON, DENIS. 1986. *Grammar and Gender*. New Haven: Yale University Press.
- BAURENS, MIREILLE (dir.). 2006. *Langues-cultures et genre. c'est égal...? ÉLA* 242.
- BUCHOLTZ, MARY. 1999. Bad examples: transgression and progress in language and gender studies. BUCHOLTZ, MARY (ed.). *Reinventing Identities: The Gendered Self in Discourse*. Oxford and New York: Oxford University Press, 3-20.
- BUTLER, JUDITH. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London, New York: Routledge.
- BUTLER, JUDITH. 1993. *Bodies That Matter*. New York: Routledge.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*. 2000. Conseil de l'Europe. Paris: Didier.
- COMMISSION GENERALE DE TERMINOLOGIE ET DE NEOLOGIE. 2005. Recommandations sur les équivalents français du mot *gender*. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale* n° 34 du 22 septembre 2005.
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. 2000. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORBETT, GREVILLE. 1991. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CURZAN, ANNE. 2003. *Gender Shifts in the History of English*. Cambridge: Cambridge University Press.



- ECKERT, PENNY et SALLY MCCONNELL-GINET. 1998 [1992]. *Communities of Practice: Where Gender, Language and Power All Live*. COATES, JENIFER (ed.). *Language and Gender*. Oxford: Blackwell, 484-494.
- ECKERT, PENNY et SALLY MCCONNELL-GINET. 2003. *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GALISSON, ROBERT. 1994. Formation à la didactologie des langues-cultures. *ÉLA* 95, 119-159.
- GARDELLE, LAURE. 2006. *Le genre en anglais moderne (16<sup>ème</sup> siècle à nos jours)*. Thèse de doctorat sous la direction de Pierre Cotte, Université de Paris Sorbonne-Paris IV.
- GARDNER, TRACY. 2002. Avoiding Sexist Language by Using Gender-Fair Pronouns. <[http://www.readwritethink.org/lessons/lesson\\_view.asp?id=201](http://www.readwritethink.org/lessons/lesson_view.asp?id=201)>. *The National Council of Teachers of English*. <<http://www.ncte.org>>.
- GRIGGS, PETER ET AL. 2002. La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée* 72, 25-38. <[www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-5.htm](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-5.htm)>.
- HELLINGER, MARLYS. 2001. English: Gender in a global language. HELLINGER M. et BUCHMANN H. (eds.). *Gender Across Languages*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 105-113.
- HOUDEBINE, ANNE-MARIE(dir.). 1998. *La féminisation des noms de métiers*. Paris: L'Harmattan.
- JOLY, ANDRÉ. 1975. Toward a theory of gender in modern English. JOLY A. & T. FRASER (eds.). *Studies in English Grammar*. Villeneuve d'Ascq - Université de Lille III. Paris: Éditions universitaires.
- KERBRAT, CATHERINE. 2004. Communication à la journée d'étude "Pour l'usage d'une langue non sexiste dans la communication administrative à l'université", 28 avril 2004, Université de Lyon II.
- LABOV, WILLIAM. 1976. *Sociolinguistique*. Paris: Éditions de Minuit.
- LAKOFF, ROBIN. 1990. Why can't a woman be less like a man? *Talking Power: The Politics of Language*. San Francisco: Basic Books.
- LAPAIRE, JEAN-REMI et WILFRID ROTGE. 1991. *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- LAPAIRE, JEAN-REMI et WILFRID ROTGE. 1994. Gender in English and other cognate languages. *Sigma* 16, 71-98.
- LAQUEUR, THOMAS. 1992. *La fabrique du sexe: essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris: Gallimard.

LE TALLEC, JEAN-YVES. 2003. *La "figure de la folle": approche sociologique de l'homosexualité masculine*. Thèse de doctorat sous la direction de Daniel Weltzer-Lang, Université de Toulouse.

MARRY, CATHERINE, JACQUELINE LAUFER & MARGARET MARUANI. 2003. *Le travail du genre: les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. Paris: La Découverte-Mage.

MOREAU, MARIE-LOUISE. 2002. La féminisation des textes: quels conseils à la politique linguistique? *DiversCité Langue*. <<http://www.teleuq.quebec.ca/diverscite>>.

NEF, FREDERIC. 1991. *Logique, langage et réalité*. Paris: Éditions universitaires.

OCDE. *Regards sur l'éducation 2007: Les indicateurs de l'OCDE*. Direction de l'Éducation. <[www.oecd.org](http://www.oecd.org)>.

PERRY, VERONIQUE. 2002. De la grammaire à la sociolinguistique. Tentative d'analyse du couple *genre/ gender* en anglais et en français. LE FEUVRE, NICKY (dir.). *Le genre, de la catégorisation du sexe*. *UTINAM* 5. Paris: L'Harmattan, 115-133.

PERRY, VERONIQUE. 2003. Le relativisme culturel de genre en didactique des langues et cultures. MARRO, CENDRINE (dir.). *Féminin/Masculin: Du genre et des identités... sexuées. Pratiques Psychologiques* 3, 21-37.

PERRY, VERONIQUE. 2007. Le genre dans l'enseignement du français et de l'anglais: quelles formations proposer? JANNAS, FABIENNE, MIREILLE BAURENS & FANNY LIGNON (dir.). *Genre en éducation I*. Actes du colloque de janvier 2006 à l'IUFM de la Martinique, 69-78.

PERRY, VERONIQUE. 2008. Féminisation et contournement du genre en français et en anglais. HOUDEBINE, ANNE-MARIE (dir.) *Femmes et Langues. Sêméion* 6, 147-156.

PERRY, VERONIQUE. 2009. Représentations du genre chez les enseignants et apprenants d'anglais en France. LUCAS NICOLE & MARIE VINCENT (dir.). *Regards, paroles de femmes et problématique du genre dans les classes*. Paris: Manuscrit Université, collection *Enseigner Autrement*, 71-112.

PERRY, VERONIQUE. 2010a. Genre et catégorisation: quelle identification dans l'interlangue (anglais/français)? OSU, SYLVESTER, GILLE CO, NATHALIE GARRIC & FABIENNE TOUPIN (dir.). *Construction d'identité et processus d'identification*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Publishing, 215-230.

PERRY, VERONIQUE. 2006. Catégories du genre linguistique et performativité: pour une expérimentation des "identités contextuelles de genre" en classe d'anglais. BAURENS, MIREILLE (dir.). *Langues-cultures et genre. c'est égal...? ELA* 242, 201-214.

- PERRY, VERONIQUE. 2010b. Dictature des catégories du genre et identification dans la confrontation des langues-cultures: le français face à l'anglais. DUMAS CHRISTA (dir.). *Genre et transgressions: par-delà les injonctions. Un défi?* Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée (sous presse).
- POOLE. JOSUA. 1646. *The English Accidence*. London.
- RIVIERE, JOAN. 1929. "Womanliness as a masquerade". *International Journal of Psychoanalysis* 10, 303-313. [Édition française: *Féminité Mascarade*. Paris: Seuil. 1976.]
- ROCHE, MICHEL. 1997. *La Variation non flexionnelle du genre des noms: diachroni, diatopie, diastratie*. Cahiers d'Etudes Romanes (Hors série).
- SAPIR, EDWARD. 1921. *Language. An Introduction to the Study of Speech*. San Diego, New York, London: Harcourt Brace & Company.
- SAPIR, EDWARD. 1933. Language. *Encyclopaedia of the Social Sciences* 9. New York, 155-169.
- SAUSSURE, FERDINAND DE. 1916 [1994]. *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par TULLIO DE MAURO (1967). Postface de LOUIS-JEAN CALVET (1985). Paris: Payot.
- SCHREIBER CAROLINE & CLAUDIA TOMA. 2007. Identité. genre et représentations. JANNAS, FABIENNE, MIREILLE BAURENS & FANNY LIGNON (dir.). *Genre en éducation I*. Actes du colloque de janvier 2006 à l'IUFM de la Martinique. *Septième programme-cadre de recherche et de développement technologique* (2007-2013). 2006. Commission Européenne. <<http://europa.eu>>.
- VAUGELAS, CLAUDE. 1647. *Remarques sur la langue française*. Paris: Billaune. [Éditions IVREA. Paris-Bruxelles. 1996].



## Genre et jeux vidéo: quels outils pour la classe de langue?

*Fanny Lignon*

MCF en études cinématographiques et audiovisuelles – IUFM de Lyon



©ND

Toutes les images ou presque, qu'elles soient fixes ou animées, peuvent se prêter à un travail sur le genre. Certaines sont régulièrement convoquées (photos de mode, affiches publicitaires, vidéo-clips), d'autres, comme celles que proposent les jeux vidéo, trop souvent négligées.

Les logiciels de loisir sont très fréquentés par les élèves, jeunes et moins jeunes, filles et garçons. Ils sont cependant mal connus des enseignants qui ont tendance à négliger leur impact et ne pensent pas à les exploiter d'un point de vue pédagogique.

Mon objectif dans cet article est triple: poser quelques jalons destinés à rendre possible l'analyse video-ludique avec les élèves, réfléchir au discours genré véhiculé par les jeux vidéo, suggérer quelques pistes pour travailler, à partir de ces jeux, la question du genre en classe de langue.

Parmi tous les programmes disponibles, je choisis de m'intéresser ici à une sous-catégorie des jeux d'action que les joueurs entre eux nomment FPS (First Person Shooter), ou jeux de tirs subjectifs. Le principe est simple: tirer sur tout ce qui bouge. Je privilégie ces jeux parce qu'ils proposent au joueur de s'incarner dans des avatars humains et parce que leur réputation les situe *a priori* aux antipodes de tout apprentissage.

## **Un principe cinématographique: la caméra subjective**

Filmer en vue subjective consiste, pour le cinéaste, à mettre sa caméra à la place même du protagoniste, l'intention étant de donner au spectateur l'impression qu'il voit ce que voit le héros de l'histoire. La plupart des films recourent à ce procédé de façon ponctuelle. Certains, mais ils sont rares, l'utilisent de bout en bout. Dans *The Lady in the Lake* (Robert Montgomery, 1947), tout absolument est montré du point de vue du personnage-narrateur, que l'on ne voit jamais, sauf lorsqu'il se regarde dans un miroir.

On pourrait penser qu'ainsi employée, la caméra subjective, qui équivaut d'une certaine façon à la focalisation interne des narratologues, favorise l'identification. C'est en tout cas l'effet recherché. Les effets produits sont pourtant tout autres.

Premier effet: une sensation de claustrophobie. Le spectateur se sent comme enfermé dans un corps étranger. Il est forcé de regarder le monde à travers les yeux d'un autre, qu'il ne connaît pas et sur lequel il n'a aucun contrôle.

Deuxième effet: une sensation de distanciation. Il s'avère qu'il est difficile, voire impossible, de partager les émotions de quelqu'un d'invisible car, en fin de compte, le spectateur est renvoyé au dispositif cinématographique. Et personne ne peut s'identifier à une caméra.

Voyons maintenant ce qu'il advient de ce procédé lorsqu'il est employé sur la durée dans un jeu vidéo.

## **La préhistoire: *Doom* et les "Doom like"**

Édité en 1993 par ID Software, *Doom* a tout de suite connu le succès, notamment grâce à l'emploi du procédé dont je viens de parler. Considéré comme l'ancêtre de tous les FPS, même s'il n'est pas le premier, ce logiciel a révolutionné le monde des jeux sur ordinateur.

Son synopsis tient sur une ligne. Un Marine est chargé d'exterminer les aliens qui ont envahi une base secrète américaine.

Que l'on considère l'action, les protagonistes, le décor, tout dans ce jeu a été pensé pour susciter l'angoisse. Du point de vue de la mise en scène, deux partis pris forts ont été adoptés: le plan séquence et la vue subjective. Une partie de *Doom* se déroule en effet toujours en un seul plan, qui peut être très long. Pas de découpage, pas de montage, ce qui est un moyen simple de maintenir la tension. Le héros ne ferme jamais les yeux, même lorsqu'il est mort. L'autre parti pris, c'est la vue subjective. Si le procédé, employé à outrance, fonctionne mal au cinéma, il se révèle, ici, totalement opérationnel. Tout se passe comme si le sentiment de claustrophobie devenait pertinent, légitime, peut-être parce que le joueur spectateur est engagé mentalement, sinon physiquement (encore que),

dans l'univers virtuel.<sup>1</sup>



*Doom* (capture d'écran)

Ainsi, le joueur, qu'il soit fille ou garçon, est invité à devenir le héros du jeu, un homme des plus virils. Seul contre tous, ce soldat d'élite, surarmé, blesse, tue, est blessé et parfois tué. Au royaume des stéréotypes, il est ce qui se fait de mieux.

Si on considère les autres FPS parus à l'époque, et en particulier les séries les plus fameuses (*Doom*, *Quake*<sup>2</sup>, *Duke Nukem*<sup>3</sup>), on constate qu'ils mettent en scène des hommes, des monstres et des femmes, dans cet ordre, car il y a, de fait, dans ces jeux, plus de monstres que de femmes. *Doom* et *Quake* se déroulent dans des univers 100 % masculins, tandis que *Duke Nukem* se veut plus nuancé. Le jeu multiplie en effet les allusions aux femmes, tant sonores (propos sexistes, bruits ambigus) que visuelles (sol jonché de revues pornographiques, cinéma X, personnages de prostituées). À la violence vient s'ajouter le sexe. À la caricature du masculin vient s'ajouter la caricature du féminin. Avec une constante: le héros n'est jamais une héroïne.

### **L'histoire contemporaine: *Jericho***

Quatorze années plus tard, les FPS sont toujours là. Entre tous, je choisis de m'intéresser à *Jericho*<sup>4</sup> sorti sur PS3 en octobre 2007.

L'intrigue de ce jeu est complexe. Imaginée par Clive Barker, le célèbre écrivain d'horreur américain, elle entremêle science fiction, paranormal et religion. Les protagonistes, comme à l'époque de *Doom*, se répartissent en deux camps: les bons et les méchants. L'objectif global, "Tuez les tous!", n'a pas changé. Par contre, et c'est là que réside la principale nouveauté, le héros n'est plus seul. Le joueur a en effet sous ses ordres tout un commando et peut à

---

<sup>1</sup> Pour une analyse détaillée de *Doom*, on pourra consulter mon article *La guerre mise en jeu* paru au 4<sup>ème</sup> trimestre 2004 dans le n° 113 de la revue *CinémAction*.

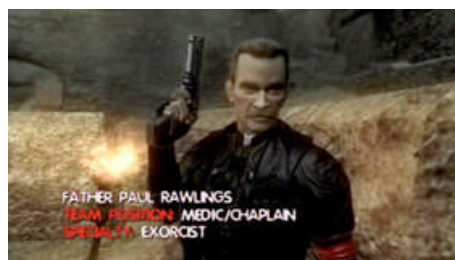
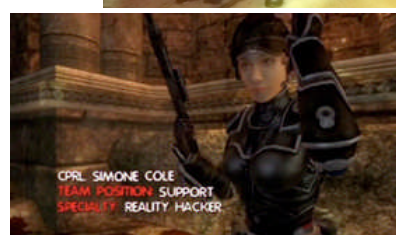
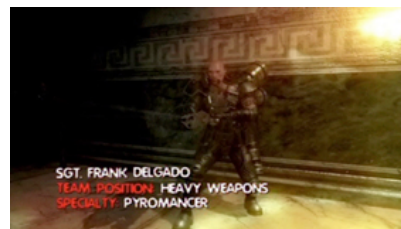
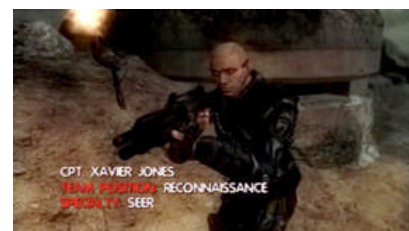
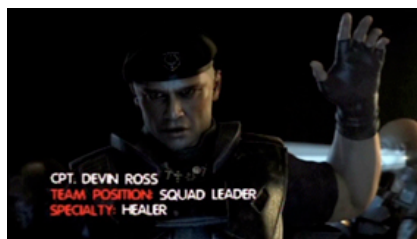
<sup>4</sup> *Clive Barker's Jericho*, Codemasters, Mercurysteam Entertainment, 2007.

volonté s’incarner dans l’un ou l’autre de ses membres, ce qui lui permet d’être plus fort encore<sup>5</sup>.

Le jeu nous entraîne dans un univers insalubre, labyrinthique, cauchemardesque. Nous sommes dans des “égouts immondes” où tout est en décomposition. Nous sommes sous terre, là où, comme chacun sait, sont les morts. Nous sommes dans un endroit malsain, où l’eau est changée en sang, et où tout est à feu et à sang. Nous sommes quelque part en enfer.

Avant le jeu, en guise de prologue, une scène cinématique<sup>6</sup> nous présente les membres de la section Alpha, leurs grades et pouvoirs.

L’équipe est mixte et presque à parité (quatre hommes et trois femmes). Certains noms sont évocateurs (Black et Church). Les armes, plus ou moins réalistes, sont surdimensionnées; les armures, en cuir et métal, sont larges et massives pour les garçons et moulantes pour les filles. La tenue de Church mérite une mention spéciale. Sans manches, elle offre des ouvertures intéressantes au niveau des seins et des hanches.



<sup>5</sup> Le jeu présente bien évidemment d’autres améliorations, qui toutes visent à accroître son réalisme (position des armes, fluidité des mouvements, piqué des images, richesse des détails).

<sup>6</sup> Dans un jeu vidéo, une scène cinématique est un petit film non interactif.



Ces hommes et ces femmes font tous le même métier, soldat, et de la même façon. Tous tuent, même si c'est chacun à sa manière. Tous insultent leurs ennemis. (Au détour d'un combat, j'ai relevé cette réplique cinglante de Black à l'adresse d'un zombie: "Tu viens de te faire fusiller par une nana!") Les grades cependant diffèrent. Les postes de commandement restent aux hommes. La moins gradée, curé mis à part, est une femme.

Si certaines compétences semblent l'apanage des femmes quand d'autres semblent réservées aux hommes, les aptitudes des membres de la section n'en sont pas moins variées et complémentaires. Sous les ordres de Ross, les soldats Jones et Delgado (deux hommes) manient le feu et les armes lourdes, tandis que Black et Church (deux femmes) excellent dans les attaques à distance. Au rang des intellectuels, tout en bas de l'échelle, il y a un homme, le père Paul Rawlings, exorciste, et une femme, le caporal Simone Cole, maîtresse de l'espace temps.

Quant aux méchants, ce sont, si l'on en croit le générique du jeu, des croisés devenus fous, d'anciens humains devenus monstrueux. En effet, si on regarde bien, certains porteurs de boucliers ont une grande croix rouge sur le torse. On distingue des écorchés, couverts de bandelettes et de plaies ensanglantées, des individus en feu, des corps blanchâtres à tête de squelette, des cadavres, en somme, à tous les stades de la décomposition, qui composent une armée de morts vivants, bien belliqueux, dignes d'un bon vieux film d'horreur. Tous sont de sexe masculin.

### **Évolution des représentations féminines et masculines**

Si l'on compare les personnages mis en scène dans les jeux vidéo que nous avons considérés, on note quelques invariants. Aujourd'hui comme hier, l'hypersexualisation est la norme. Elle sert peut-être à compenser la virtualité des protagonistes, leur vacuité. Sur d'autres points, par contre, les choses ont changé. Les femmes ont désormais acquis droit de cité et ne se contentent plus de faire de la figuration.

Plus étonnante est l'évolution des valeurs sous-jacentes. Dans *Doom*, tout était ruse, réflexe et force brute. Dans *Jericho*, le joueur, pour gagner, doit faire appel à tous les membres du groupe. Il doit apprendre à travailler en équipe et à conjuguer les talents de tous, hommes et femmes. Égalité, entraide, solidarité, autant de principes moralement inattaquables.

Enfin, si l'on veut pousser les choses plus loin encore, il faut s'interroger sur les possibilités d'identification offertes aux joueurs des deux sexes. Là où *Doom* proposait un modèle unique et viril, *Jericho* propose le multiple et le mixte. Car il est ici concevable d'être à la fois, mais aussi tour à tour, homme et femme. Et en ce sens, ce jeu permet de vivre une expérience de genre unique.

Tout cela, cependant, ne saurait émerger spontanément et nécessite, pour être perçu, un accompagnement pédagogique.

### **Pistes pédagogiques**

Sachant que la plupart des logiciels de jeux actuellement disponibles sont originaires du Japon ou des États-Unis, que tous sont multilingues et offrent au joueur la possibilité de choisir la langue des textes et dialogues, et que certains proposent même d'activer ou non les sous-titres; sachant aussi que la question du genre est parfois délicate à aborder, et que cela peut se faire de front ou par la bande, je vais essayer, en forme de conclusion, de suggérer quelques pistes permettant d'aborder cette question en classe de langue, concrètement, via les jeux vidéo. Car je crois qu'il faut considérer ces productions et l'engouement qu'elles suscitent non comme un mal nécessaire, mais comme une chance pédagogique.

*Piste 1:* Étudier le matériel publicitaire accompagnant la parution d'un jeu vidéo destiné aux filles ou aux garçons (spots télévisés, affiches magazines, articles dans la presse spécialisée, sites internet, jaquette du jeu, etc.)

*Piste 2:* Travailler sur les machines permettant de faire fonctionner ces logiciels (formes, couleurs, matières). Sont-elles "unisexes" ou destinées à un genre en particulier?

*Piste 3:* Analyser les représentations féminines et masculines mises en scène, travailler sur les statuts et les rôles de ces hommes et femmes virtuels, étudier leurs interactions.

*Piste 4:* Choisir un jeu offrant un mode de création de personnages. Demander aux garçons de créer une fille, aux filles de créer un garçon. Lancer le débat.

*Piste 5:* Choisir un jeu se déroulant dans la sphère domestique. Mettre en place une situation (ex: elle et lui dans la maison, la poussière s'accumule). Travailler sur les réactions des étudiants.

*Piste 6:* Choisir un jeu extrêmement stéréotypé, mettre une fille aux commandes d'un personnage masculin, mettre un garçon aux commandes d'un personnage féminin. Laisser infuser. Interroger.

*Piste 7:* À partir du même jeu, créer des cartes reprenant les principaux personnages, lieux, accessoires mis en scène dans le jeu. Instaurer un système de tirage au sort. Faire inventer une histoire qui peut être écrite, jouée, filmée.

---

<sup>7</sup> Sur l'exploitation des jeux vidéo en classe de langue, on pourra consulter un ouvrage déjà ancien, mais toujours d'actualité: *Utilisation pédagogique de jeux multimédias pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, compte rendu d'expérimentation*, MEN, 1995.

*3<sup>ème</sup> partie*  
**Le jeu**



## Vers une pratique raisonnée et ludique de l'enseignement des langues étrangères

*Barbara Villez, Professeure*

Département d'études des pays anglophones – Université Paris VIII



© ND

L'homme est un être social et la langue et le jeu sont des moyens de sociabilité. Une langue et le jeu ont en commun le fait d'être tous deux un moyen d'expression, une interaction, voire une communication. Dans tout type de jeu, il existe un dialogue entre les joueurs et, même dans les jeux solitaires, le joueur entame un dialogue avec lui-même. Le jeu est "une transmission des idées" (Claparède, 1915: 139) et la langue en est un des outils essentiels. D'ailleurs, dans ses échanges, le jeu porte souvent directement sur la langue: la blague, le jeu de mots, le verlan, etc. Les rébus et les mots croisés sont des exemples de jeux inséparables de la langue, mais le rap, la poésie, la littérature sont eux aussi intimement liés au langage comme au jeu, aux aspects ludiques que constituent l'imagination, l'innovation, la créativité.

Mais si jeu et langue sont ainsi liés, pourquoi sont-ils si étrangers l'un à l'autre dans les cours de langue étrangère?

Pendant une assez longue période dans l'histoire de l'enseignement des langues, le contenu des cours dispensés dans les institutions éducatives officielles portait davantage sur l'analyse de la langue, sur sa description, sur la connaissance de la langue et de la culture, au détriment de l'acquisition du savoir-faire; parler, écrire, comprendre, lire étaient des outils, non des objectifs. Or, apprendre une langue vise au développement de l'autonomie chez l'utilisateur de cette langue. Pour acquérir ce savoir-faire, l'adulte pressé devait se tourner vers les écoles de langue ou les diverses associations proposant une pédagogie parallèle, souvent revendiquée comme ludique. Quelle que soit la méthode utilisée (audio-visuelle, directe, communicative, *Silent Way*, etc.), toutes avaient en commun de mettre l'accent sur l'implication totale de

l'apprenant (la prise de parole libre, l'expression d'une idée originale plutôt que la formulation de phrases recherchées par l'enseignant, parfois impliquant le corps entier, par exemple le déplacement dans la salle). Pendant les années 1980, les *mini-schools* ont été imaginées pour initier les jeunes enfants aux langues étrangères par le jeu, par définition propre à l'enfance, parce que cela constituait une activité divertissante et utile pour le mercredi après-midi, et parce qu'un certain nombre de jeunes femmes anglophones étaient disponibles et désireuses de partager leur langue et leur culture avec les petits camarades de leur progéniture, qui n'était pas non plus toujours bilingue. À cette même époque, la loi sur l'initiation d'une langue étrangère à l'école primaire ainsi que le développement de la formation continue dans les entreprises – où le mot d'ordre était: apprentissage oui, mais pas comme à l'école – entraînaient les chercheurs en didactique à mettre l'accent sur les avantages du recours aux activités ludiques: celles-ci étaient supposées rendre cet apprentissage attirant, tout en combattant la peur de parler devant les autres, ce qui favoriserait la prise de parole.

Les méthodes traditionnelles considérées comme insatisfaisantes, pour l'acquisition de la maîtrise de l'expression libre et de l'autonomie dans la langue, ont cédé leur place en France aux approches communicatives. Cependant, dans la majorité des méthodes et des manuels que cette approche a engendrées, les activités proprement reconnues comme "jeux" sont reléguées à la fin des chapitres des manuels ou à des moments précis dans les cours, souvent pour occuper les dernières minutes d'une leçon ou la séance précédant les vacances scolaires. Rares sont les cours où l'on joue simplement et régulièrement. Aujourd'hui, les liens entre le jeu et le langage restent théoriques; malgré les manifestations du jeu dans la vie quotidienne, le rapport entre apprentissage et jeu n'est toujours pas mis en pratique.

Et pourtant, depuis des siècles, le rôle du jeu dans l'apprentissage est au centre du débat sur la fonction du jeu, débat qui traverse un grand nombre de disciplines: la philosophie, la psychologie, la didactique (des langues et des mathématiques), l'histoire, et la sociologie. Il existe de multiples théories du jeu, tentant d'expliquer pourquoi l'on joue et pourquoi, partout dans le monde, les mêmes jeux se jouent aux mêmes périodes de la vie. Le jeu n'est pas réservé uniquement à l'enfance; les adultes ont eux aussi leurs jeux. Loisir? Détente? Dépense d'excès d'énergie accumulé pendant un travail stressant? Les bébés n'étant évidemment pas stressés par le travail, est-il donc possible que leur jeu n'ait pas les mêmes fonctions que celui des adultes? À quoi sert cette activité dans laquelle tout le monde s'engage? Si le jeu permet aux joueurs d'entrer dans un dialogue non seulement avec les autres mais aussi, et peut-être, ce qui est encore plus important, avec eux-mêmes, ne serait-il pas concevable que le jeu donne l'occasion de se connaître et d'acquérir la maîtrise de soi? Cela expliquerait l'attrait des jeux ainsi que leur évolution au long de la vie. Le jeu aurait ainsi, comme le pensent certains théoriciens, une fonction

d'apprentissage. Mais si le jeu sert à apprendre, et si le jeu s'accommode aussi bien au langage, pourquoi trouve-t-il une si petite place dans les enseignements, et surtout dans celui des langues étrangères? Où naît la réticence à l'incorporer dans les situations d'apprentissage institutionnel? Qui doit décider du moment ou de la manière de jouer? Existe-t-il des critères qui pourraient aider les enseignants à savoir quels types de jeux favorisent quels types de compétences en langues?

## Les théories du jeu

### *Les théories classiques*

La réflexion sur le jeu est très ancienne. Aristote et Platon considéraient le jeu comme une voie de connaissance possible. Rabelais pensait que le jeu était essentiel pour engendrer l'esprit créatif et le désir de révolte. L'éducateur suisse Pestalozzi préconisait l'utilisation du jeu à l'école comme agent de spontanéité. Il en était également ainsi pour d'autres penseurs du dix-huitième siècle, comme Froebel, le père du jardin d'enfants, qui fonda son système d'éducation sur le jeu parce qu'il pensait qu'il y avait une relation étroite entre les activités ludiques d'un enfant et le développement de ses structures cognitives. D'autres préconisaient le recours à la musique, aux jouets et même aux petits gâteaux pour faire aimer le latin<sup>1</sup>.

Les théories classiques cherchaient à identifier le jeu et en étudiaient surtout les causes, ce qui fait que l'on joue. Elles mettaient souvent l'accent sur le rapport entre le jeu et l'énergie. L'une des premières interrogations de ce genre fut la théorie du délassement. On pensait (Schaller, *Das Spiel*, 1861; Lazarus, *Die Reize des Spiels*, 1883) que le jeu servait à récupérer l'énergie dépensée ailleurs, dans d'autres activités, telles le travail ou l'école. Le jeu était donc une récréation qui devait réparer l'état de fatigue physique ou mentale. L'argument qui s'oppose à cette théorie est qu'elle n'explique pas le jeu des petits enfants ou des animaux qui ne travaillent pas, mais qui ont ostensiblement besoin de jouer. À peu près à la même époque, le poète allemand Schiller (*Briefe über die Ästhet*, 1795) et le philosophe anglais Spenser (*Principles of Psychology*, 1855) proposèrent une théorie selon laquelle le jeu était l'expression (ou l'exutoire) de l'accumulation d'un excès d'énergie, ce qui pour Schiller pouvait conduire à la production artistique. Spenser, inspiré par les théories de l'évolution, expliquait que les animaux plus évolués dépensaient moins d'énergie pour se nourrir ou se protéger et disposaient donc d'un trop-plein d'énergie dont il était essentiel de se débarrasser pour l'équilibre de l'organisme. Selon sa théorie, plus l'on est placé haut sur l'échelle de l'évolution, plus l'on joue. Darwin (*Expression of the Emotions*, 1859) confirma

---

<sup>1</sup> DE VALLONGE. 1730. *L'Art d'enseigner le latin aux petits enfans* (sic) *en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent*. Cité in C. Puren. 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé international, 40.

les propositions de Schiller et de Spenser, en ajoutant que ce surplus d'énergie aboutissait à des manifestations comme la danse et le rire. Ainsi, le jeu stimulait et revitalisait, ce qui pourrait fournir la réponse aux critiques de cette théorie qui demandaient pourquoi les enfants fatigués continuaient à jouer, ou pourquoi les adultes s'adonnaient aux jeux sportifs après le travail.

D'autres théories de la fin du dix-neuvième siècle ouvrirent la voie à une vision du jeu comme outil d'apprentissage. La théorie du pré-exercice (Groos, *Die Spiele der Tiere*, 1893 et *Die Spiele der Menschen*, 1899) postule que le jeu des enfants sert de préparation aux activités essentielles de la vie adulte. Le jeu serait ainsi un moyen très spécifique selon les espèces, et même selon les sexes, de préparer l'enfant à affronter les exigences de la vie d'adulte. Les théories du début du vingtième siècle (par exemple, Hall, *Adolescence*, 1904; Carr, *Survival Values of Play*, 1902) mettaient l'accent sur le rôle du jeu dans l'évolution (les jeux retracent les étapes de l'évolution pour arriver aux activités de l'homme actuel; le jeu exprime la pulsion de croissance permettant à l'enfant de se projeter par rapport au modèle de ses parents, et le jeu rend possible l'expérimentation permettant de faire face à l'imprévu). Le psychologue allemand Lange (*Das Wesen der Kunst*, 1901) postulait que le jeu permet d'entreprendre des activités que la réalité ne nécessite pas (par exemple, l'employé de bureau qui escalade une montagne pendant le weekend). Ce fut le début de la prise de conscience du jeu qui permet de faire "comme si", de se projeter dans une situation nouvelle et de la gérer. Enfin, la théorie du jeu comme état d'esprit, moins citée aujourd'hui, et dont le principal théoricien a été James Sully (*Essay on Laughter* 1902), qualifie le jeu avant tout comme une attitude qui accompagne les activités. Cette attitude, grâce à laquelle on trouve plaisir et joie dans une activité, explique pourquoi la même activité procure satisfaction et enthousiasme chez une personne alors qu'elle représente une corvée pour une autre.

### *Les théories modernes*

Les théories modernes se concentrent sur le jeu dans sa dynamique, elles étudient le jeu dans sa forme. Buytendijk (*Wesen und Sinn des Spiels*, 1934) répond à Groos qu'au lieu de préparer son avenir par le jeu, l'enfant joue tout simplement parce que, étant enfant, il ne peut pas faire autrement. Le jeu serait ainsi pour lui l'expression de l'approche maladroite et incohérente de l'enfant face à son environnement mais il lui offrirait tout de même un moyen de comprendre ce qu'il voit et ce qu'il vit. C'est un mode d'appréhension du monde, une façon d'atteindre des objectifs dans l'immédiat, sans devoir attendre d'être devenu grand. Claparède réplique à Buytendijk, la même année ("Sur la nature et la fonction du monde", 1934), que la maladresse n'est pas une qualité requise dans tous les jeux, et il critique également le travail de ce dernier qui exclut de son étude les jeux des adultes qui ne peuvent pas s'expliquer par une dynamique infantile.



À partir de ce moment, la réflexion sur le jeu a bifurqué. Les sciences sociales se préoccupent surtout de l'essence du jeu, de sa signification dans la vie des hommes et des civilisations. L'autre direction qu'a prise la recherche sur le jeu se situe dans le domaine nouveau de la psychologie et se tourne vers la fonction du jeu. Il est probable que l'intérêt de Freud pour le sujet a beaucoup compté. À ce moment-là, la question de l'énergie préoccupait moins les théoriciens, hormis la question du jeu comme moyen de rééquilibrer le débordement d'énergie. La définition du jeu comme activité sans but spécifique l'emporte.

La psychologie, et notamment la psychanalyse, a produit beaucoup d'études sur le jeu comme activité dans laquelle on s'engage sans vraiment viser un objectif. Selon la théorie cathartique (Carr, voir ci-dessus), le jeu permettrait de canaliser ou de purger les instincts "antisociaux" des enfants. L'agressivité ou toute autre émotion négative serait déchargée dans l'activité ludique. Le jeu purgerait les instincts combattifs ou sexuels et serait ainsi révélateur de la vie intérieure. Selon la théorie psycho-analytique de Freud (notamment "Beyond the Pleasure Principle", 1922), le jeu a deux fonctions: l'expression des fantasmes (être grand, avoir de la chance, être aimé, etc.) et également l'impression de les combler. Le jeu est ainsi source de plaisir immédiat. La répétition du jeu permet de revivre ce plaisir et en même temps de comprendre les expériences vécues, surtout quand elles ont été difficiles ou pénibles. Contrairement à la théorie cathartique, selon laquelle une personne peut se débarrasser de ses émotions négatives à travers le jeu, la théorie psycho-analytique y voit le moyen de se donner des situations types pour y réfléchir, visant ainsi la maîtrise de la réalité, une contemplation du potentiel de l'homme (Erikson, 1972). Pour la fille de Freud (*Le Moi et les mécanismes de défense*, 1936) qui apporta aussi sa contribution à l'étude sur le jeu, il sert à transformer l'inconnu en familier, réduisant ainsi les peurs et favorisant le développement de la confiance en soi. Ceci expliquerait pourquoi les jeunes animaux ou les petits enfants cessent de jouer lorsqu'ils se trouvent dans un nouvel environnement et recommencent dès que celui-ci leur est devenu familier. Enfin, pour les avantages qu'il présente en matière de développement, le jeu a été incorporé dans la thérapie des enfants par des psychanalystes comme Klein (*La Personnification dans le jeu de l'enfant*, 1929).

L'idée que le jeu permette de mieux appréhender la réalité et de la comprendre conduisit tout naturellement à la réflexion sur le jeu comme instrument fondamental d'apprentissage. L'Américain Schlosberg (*The Concept of Play*, 1947) a écrit que certains aspects des activités ludiques comme l'exploration et la répétition visent un apprentissage par tâtonnements, constituant la formulation de critères pour aborder des situations réelles. Berlyne (1960) a repris la question de l'énergie et pense que l'exploration dans le jeu réduit l'excitation, une énergie surabondante et négative. L'exploration stimule le développement de la vigilance qui prépare tout joueur à la rencontre de

l'inconnu, du non-familier. Le psycho-généticien suisse Piaget a étudié le jeu dans le cadre de la psychologie du développement rapprochant la notion à celle de l'apprentissage. Pour lui, le jeu est un mode de pensée véhiculant le passage de l'égoïsme des enfants vers le regard objectif et rationaliste de l'adulte. Le modèle de Piaget distingue les jeux d'exploration de ceux d'imitation. Dans la première catégorie, l'enfant est le maître et ses jeux lui permettent d'intégrer l'extérieur, de rendre familier l'inconnu, de réarranger les détails du réel. Dans ces jeux dits d'"assimilation", l'enfant explore les possibilités de ce qu'il a vécu en façonnant les événements à sa manière, tandis que dans les jeux d'imitation (d'"accommodation") l'enfant s'accommode au réel, il modifie son comportement pour le réajuster au monde, il s'adapte ainsi à la réalité. Ces deux formes de jeux sont nécessaires et complémentaires. Piaget a également classé des types de jeux selon les âges montrant ainsi comment l'activité ludique contribue au développement de l'enfant. Les premiers dix-huit mois correspondent aux jeux sensori-moteurs, qui sont remplacés ensuite par les jeux symboliques jusqu'à l'âge de sept ans. Ceux-ci cèdent la place aux jeux à règles, qui perdurent jusqu'à l'entrée dans l'adolescence. Piaget s'est peu soucié des jeux de l'âge adulte, mais il en a néanmoins parlé, les identifiant comme des jeux de l'intellect (blagues, jeux de cartes, gribouillage, etc.).

Dans sa catégorisation des jeux selon les stades du développement, le travail de Piaget rejoint celui de Gattegno, un psycho-pédagogue qui a collaboré avec lui ainsi qu'avec Montessori. Cette dernière, observatrice renommée de l'enfance, a constaté que, partout dans le monde, les enfants s'adonnaient aux mêmes jeux à des âges précis, et elle a conclu que ces jeux tiennent un rôle important dans leur développement. Pour Gattegno le jeu a clairement une fonction d'apprentissage; l'activité ludique vise la maîtrise de soi et apporte des leçons sur soi-même, sur le monde et la réalité. Dans son modèle d'apprentissage, le défi que constitue la découverte du nouveau, de l'inconnu, stimule l'apprenant. Celui-ci mobilise à ce moment-là une énergie supplémentaire pour relever le défi. Chaque fois qu'il reproduit une activité ou un mouvement, ce n'est pas forcément juste une répétition, car il peut y avoir en réalité des changements minutieux dans la façon de faire, d'aborder l'activité. Ces modifications servent à améliorer la performance jusqu'à ce qu'il y ait maîtrise. Une fois celle-ci acquise et intégrée au savoir-faire, elle permet d'affronter un nouveau défi. La catégorisation des jeux selon les âges pour Gattegno correspond à peu près aux stades de Piaget, mais avec cette précision supplémentaire que chaque stade correspond aussi à une façon d'apprendre, ce que Gattegno appelait "une voie de connaissance"<sup>2</sup>: le stade sensoriel (de 0 à 24 mois, l'enfant apprend par les sens: mettre les choses dans sa bouche, toucher, cogner, etc.), actuel (de deux à environ dix ans, l'enfant apprend par l'action, en

---

<sup>2</sup> Voir, entre autres, *In the Beginning There Were No Words. The Universe of Babies*, New York Educational Solutions, 1988; *Ces enfants nos maîtres*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1972 (*What We Owe Children*, 1970).

bougeant, en faisant par lui-même), virtuel (à partir d'environ onze ans, l'apprenant peut apprendre en regardant quelqu'un d'autre faire). Un aspect important de la théorie du jeu de Gattegno est la notion de "produit dérivé" (*by-product*)<sup>3</sup>. Lorsqu'on entreprend un jeu, on s'y engage pour l'activité, mais il y a un gain supplémentaire qui provient de l'expérience. Ce gain ne motive pas l'entrée dans le jeu, mais en est un résultat. Cette idée s'avère extrêmement utile pour l'apprentissage car on déplace l'énergie de l'apprenant vers une activité qui le motive; le gain supplémentaire sera le savoir-faire à acquérir, en l'occurrence des compétences en langue étrangère.

Le psychanalyste anglais Winnicott a apporté une contribution importante à la théorie du jeu comme instrument d'apprentissage parce qu'il encourage la confiance et la prise de risques. Le jeu crée un espace de sécurité qui favorise l'exploration et permet de se concentrer sur autre chose que ses peurs et ses réticences. Ainsi, dit Winnicott, le petit enfant prend confiance dans cet espace transitionnel, "l'espace potentiel"<sup>4</sup> du jeu, et se laisse éloigner peu à peu de sa mère pour découvrir son environnement et oser tenter des choses nouvelles. Jones (*Gambling Yesterday and Today*, 1973) a également démontré que le jeu permet de prendre conscience que l'on peut prendre des risques sans conséquences graves. La liberté qu'offre le jeu a intéressé la psychologue américaine Lieberman (1977, à l'instar de Bateson, 1956; voir aussi Schwartzmann, 1978) qui a étudié l'attitude ludique (*playfulness*). Ses recherches montrent que les enfants dotés de ce trait de personnalité qu'elle qualifie de "*playful*", sont éveillés, curieux, imaginatifs et obtiennent de meilleurs résultats scolaires. Ils prennent des initiatives et aiment résoudre des problèmes. Ils s'adaptent facilement aux activités et font preuve d'un sens de l'humour. Ils participent activement et profitent de leurs erreurs pour progresser. Lieberman écrit que la disposition ludique s'acquiert en jouant mais se prolonge au-delà des jeux. L'enseignant à la disposition ludique peut être à l'origine de semblables attitudes dans sa classe; c'est comme une contagion. Après tout, le jeu est amusant; pour Lewis (1982), c'est avant tout sa qualité affective qui attire les gens.

La littérature sur le jeu ne cesse de se développer et les chercheurs continuent à étudier toutes les manifestations du jeu, celui des bébés, des animaux, les jeux d'adultes, les jeux de hasard, les jeux intellectuels, les jeux de combat, les jeux utilisés dans les thérapies. Certaines études visent à revoir les caractéristiques du jeu, mais il n'est pas possible pour l'instant d'arriver à un consensus, en partie parce que les études ne se penchent pas sur les mêmes jeux, ni les mêmes joueurs ou contextes de jeu. Par conséquent, il n'existe pas encore de définition agréée par tous. Une théorie qui a semblé dominer les années 1990 lie le jeu au progrès. Les recherches de Hartmann et Rollet (1994), par exemple,

---

<sup>3</sup> *Teaching Foreign Languages in Schools. The Silent Way*. New York: Educational Solutions, 1963.

<sup>4</sup> D.W. WINNICOTT. 1971. *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard, 67.

ont confirmé les travaux de Lieberman en montrant que lorsque le jeu est inséré dans le cursus, il produit une plus grande motivation chez les élèves, qui acquièrent donc de meilleures compétences. Sutton-Smith (1997) pense que le jeu a une fonction biologique, qui renforce l'adaptation, et une fonction psychologique, qui stimule le joueur en lui offrant des occasions d'aborder le chaos et de chercher à le maîtriser, ce qui permet également la maîtrise de soi. C'est un mode de communication en même temps qu'une action dont la fonction est de rendre possible la découverte de contextes différents et de partenaires différents. En outre, le jeu favorise l'adaptation parce que les joueurs doivent faire le transfert d'une situation à une autre. Cependant, l'idée que le jeu a une fonction d'apprentissage a récemment été remise en question par Panksepp (1993). Toutefois, si personne n'a prouvé que le jeu ait un rôle déterminant dans l'apprentissage, le contraire n'a pas non plus été démontré.

### **Les caractéristiques du jeu**

Même si ces théories n'ont pas démontré de façon sûre le rapport entre jeu et apprentissage, bon nombre de chercheurs appuient cette idée. La majorité d'entre eux considère le jeu comme une activité vitale. L'activité ludique, qui prend autant de formes différentes et à laquelle on consacre autant de temps, doit avoir une fonction vitale, indispensable. Les théories sur le jeu lui accordent un rôle dans le développement cognitif, dans la croissance, dans l'assimilation du monde réel, dans la maîtrise et la connaissance de soi et enfin dans les relations avec les autres. Il est en effet difficile de prouver l'efficacité du jeu comme instrument d'apprentissage, mais les aspects décrits par les théoriciens expliquent pourquoi le jeu devrait avoir une place importante dans l'enseignement, et cela à tous les niveaux de l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangères.

Le jeu reflète et organise toute culture (Huizinga, 1947) et, par conséquent, il est capable d'informer les étudiants de langue sur la culture étrangère; comme il nécessite la communication d'idées, il oblige les joueurs à utiliser la langue. Ainsi, l'avantage qu'il présente pour de tels enseignements devrait être clair. Quelle que soit la forme du jeu, le jeu symbolique du "comme si", les jeux de chance ou de compétition, ou encore les "jeux de vertige" (cf. Caillois, 1967) donnant des émotions fortes, ils ont en commun un certain nombre de caractéristiques de base. Certaines théories citées plus haut ont reconnu dans le jeu la neutralité de la prise de risque. On prend conscience de la portée de ses actes sans que ceux-ci aient des conséquences désastreuses. Cela peut ainsi diminuer l'intimidation liée à la prise de parole en classe. Les erreurs ont une fonction qui est d'informer le joueur sur comment modifier ses stratégies, son comportement. En outre, le jeu oblige à prendre des décisions. Il développe également, comme l'avait dit Lieberman, la pensée créative; le joueur devient capable de résoudre des problèmes, de prendre de la distance et de réfléchir sur

des façons alternatives d'aborder des problèmes. Le jeu, grâce également à son caractère "comme si", encourage aussi l'imagination et la créativité.

Dans une situation d'apprentissage en groupe, le jeu joue un rôle de socialisation et apporte un autre avantage qui réside dans l'ambiance qu'il crée. Toute classe connaît la compétition, mais la compétitivité ludique est différente dans la mesure où il existe également une complicité entre les joueurs. Les théories s'accordent sur l'idée que l'on entre dans le jeu pour le plaisir de jouer, ce qui laisse supposer que, malgré la compétition entre les joueurs pour atteindre un résultat précis, ils collaborent néanmoins pour que le jeu continue et qu'il se déroule conformément aux consignes. Un autre aspect important est l'existence des règles; un sens de l'ordre règne dans le jeu, une rigueur et une certaine discipline. Les joueurs respectent leur jeu de la même façon qu'ils se respectent les uns les autres. La complicité qui s'installe fait, en outre, que l'éventuelle erreur ou maladresse nourrit la tension ludique et aide au développement de la vigilance, voire même crée une occasion de partager le rire.

La tension ludique est une énergie particulière, tonique, légère. C'est une tension d'éveil. L'attention des joueurs est focalisée sur le jeu; ils sont agiles de corps et d'esprit, et prêts à agir à tout moment. Tout le monde participe activement, prend des initiatives. Le jeu encourage la spontanéité parce qu'il appelle les joueurs à prendre des décisions et à agir. Cette énergie est un signal important pour tout enseignant qui tente d'utiliser un jeu en classe. Il peut arriver que le jeu ne corresponde pas aux besoins de la classe ou aux compétences des joueurs. Il s'installe alors une tension lourde. L'énergie lourde peut venir d'une activité mal choisie, de l'embarras de l'enseignant s'imposant une activité qui ne lui convient pas, mais également, et c'est très souvent le cas, d'un des participants inquiet, déstabilisé par l'aspect non conforme à sa représentation du travail de classe, voire même décidé à casser le jeu pour les autres. La mauvaise foi existe, et il faut que ce participant prenne conscience de la liberté que le jeu lui offre; il n'est pas obligé de participer, mais il doit observer et respecter l'activité dans laquelle les autres se sont engagés, à des degrés de facilité ou de rapidité divers. L'attitude ludique est très souvent contagieuse et ce participant peut se trouver désireux de se joindre aux autres. Si, au contraire, son énergie négative s'installe et contamine le reste du groupe, il ne faut pas poursuivre ce jeu. Si un jeu particulier prend plus d'importance que chacun des participants, il n'est plus un jeu. Ce n'est pas dans le choix du jeu que réside l'autorité de l'enseignant. C'est une offre, une suggestion, car en cela l'enseignant est un collaborateur, un joueur parmi d'autres, même si son rôle dans le jeu sera d'avoir plus de recul, d'être moins actif car ce n'est pas lui qui doit travailler pour apprendre. Un enseignant sensible à ces signes adaptera ou changera le jeu tout de suite, preuve de souplesse de sa part, élément de disposition ludique et bon exemple pour la classe. La formation des enseignants aujourd'hui ne se préoccupe pas des questions telles que l'énergie d'une classe.

Cependant, bon nombre de théories sur le jeu, et depuis fort longtemps, ont accordé une grande importance à cet aspect.

Changer de jeu, le rendre plus facile ou, au contraire, le corser, nécessite également une sensibilité au défi. Tout jeu doit comporter un défi, sinon le joueur ne s'y engage pas. Le défi est peut-être la caractéristique la plus importante du jeu. Il est lié à l'incertitude de la situation, l'élément nécessaire à la curiosité qui est, elle, essentielle à l'apprentissage. Le défi permet au joueur d'entrer dans un dialogue avec lui-même, de se mesurer, de se tester. Trop facile ou trop difficile, et le résultat est l'ennui, une énergie lourde<sup>5</sup>, l'abandon du jeu, ce qui se traduit en classe par un éclatement de l'activité: des distractions, des petites conversations ici et là, des comportements perturbateurs. Lorsque les joueurs n'ont plus de difficulté à relever le défi, il faut corser le jeu, pour qu'un nouveau défi renouvelle l'intérêt et appelle de nouveaux efforts. Il ne suffit pas de vouloir faire jouer les apprenants, il est impératif de se forger des critères permettant de bien choisir les activités, de façon à ce que l'on joue vraiment et que l'on en tire les profits décrits jusqu'ici.

### **Le jeu dans la classe de langue aujourd'hui: quels jeux pour quelles classes?**

Malgré ses avantages, l'utilisation des jeux en classe pour faire apprendre une langue étrangère ne veut tout de même pas dire qu'il faut se précipiter sur n'importe quel type de jeu. Il faut connaître les caractéristiques du jeu pour pouvoir guider le choix des enseignants et proposer des activités pouvant aboutir aux objectifs requis. Il est dangereux de recourir trop facilement aux jeux sans intérêt pour pouvoir se féliciter d'avoir mis en place une pédagogie par le jeu. Jouer mal est pire que ne pas jouer du tout. S'assurer que l'activité proposée possède toutes les caractéristiques décrites plus haut, ou du moins un certain nombre d'entre elles, en améliore le choix ou la création.

Pour un bon usage des jeux en cours, il est essentiel de faire la distinction entre les jeux fermés et les jeux ouverts. Aujourd'hui, les recueils de jeux pour l'école abondent d'exemples relevant de la première catégorie. Le jeu fermé propose un nombre limité de solutions à trouver; il présente un problème, pour lequel il y a une seule solution. Dès que l'on trouve la solution, que l'on arrive au but déterminé, le jeu s'arrête. On peut le recommencer plusieurs fois pour que chaque joueur ait son tour, mais les variations sont limitées et le risque est grand de voir le groupe ne plus y prendre intérêt au bout de quelques tours. En général, les jeux fermés ne permettent pas une extension ou une évolution de l'activité. Le jeu ouvert, en revanche, pose un problème qui mène à d'autres problèmes, auxquels il peut y avoir des solutions différentes, qui font évoluer le jeu différemment à chaque fois. L'imprévu en est un élément fondamental. Les jeux ouverts sont plus éducatifs que les jeux fermés parce qu'ils obligent les

---

<sup>5</sup> J. CHATEAU. 1955. *Le Jeu de l'enfant*. Paris: Vrin, 194-5. Voir également D.E. BERLYNE. 1969. Laughter, humor, and play. G. LINZEY & E. ARONSON (eds.). *The Handbook of Social Psychology*, vol. 3. New York: Appleton Century Crofts.

participants à en trouver par eux-mêmes la logique et la solution, et à structurer l'espace et le temps<sup>6</sup>. Au fur et à mesure qu'une étape est franchie, qu'une compétence est maîtrisée, les consignes se transforment, les défis se renouvellent, et le jeu se poursuit. L'ouverture de l'objectif est fondamentale, tout est possible, et on développe sa vigilance parce qu'on se retrouve face à l'inattendu. Devoir agir en présence de circonstances imprévisibles pose de nouveaux défis, permet d'acquérir la maîtrise et de développer l'autonomie. Les éléments ne sont pas statiques, contrairement à ceux des jeux fermés.

La distinction entre ces deux formes de jeu est plus claire dans les mots *game* et *play* de la langue anglaise. Dans le "jeu-*play*" (le jeu ouvert), c'est la dynamique qui prime sur le contenu. Ceci veut dire que c'est le joueur (celui qui doit apprendre la langue) qui, focalisant son effort sur le jeu, s'occupe de ses stratégies et de son action en premier, plutôt que de fixer son attention sur la langue comme but à atteindre. L'activité devient une recherche sur soi. Dans le "jeu-*play*" le vrai contenu est le joueur, et pour cette raison, l'activité l'intéresse plus longtemps. Le but du jeu reste plus ouvert, on ne recherche pas une solution, mais plusieurs, en fait toutes les possibilités que les participants peuvent trouver dans les limites des consignes. C'est en cela que réside le défi.

Le "jeu-*game*" (jeu fermé) met l'accent sur les connaissances à acquérir. Au lieu d'utiliser les détails comme des éléments du jeu, comme des pièges du parcours, ils deviennent les buts à atteindre (le mot à dire, la phrase à formuler, la date à trouver, etc.). Une fois que la solution du problème est donnée, la réponse trouvée, le jeu est terminé, tandis que cela relancera le jeu ouvert qui continuera à évoluer puisqu'il n'y a aucun but spécifique à atteindre. Une action, une réponse, la décision d'un joueur peuvent faire repartir le jeu dans une direction nouvelle, et c'est cette gestion de l'imprévu, la nécessité de modifier ses stratégies au fur et à mesure, qui offre l'occasion d'apprendre. Ainsi, les jeux ouverts sont mieux adaptés à l'apprentissage d'une langue car la gestion de l'imprévu est justement ce qu'il faut pour apprendre une langue: on ne sait jamais à l'avance ce qu'on dira dans une situation qu'on ne peut pas prévoir, alors comment, et quoi, apprendre à l'avance? En ce sens, apprendre une langue est acquérir un savoir-faire et non pas un ensemble de connaissances. Le but recherché dans les jeux comme dans l'apprentissage de la langue est d'acquérir une indépendance. Celle-ci dépend à son tour de la mise en œuvre des compétences maîtrisées et, bien sûr, des connaissances, mais faute d'un bagage suffisant, il faut aussi savoir se repérer, s'informer, s'appuyer sur des stratégies de jeu pour trouver des solutions de rechange.

Le jeu ouvert exige donc du temps, mais actuellement sous l'épée de Damoclès des programmes scolaires, les enseignants sont plutôt engagés dans une course contre la montre. Le jeu est ainsi un luxe qu'on peut difficilement se

---

<sup>6</sup> J. MARIS. 1974. Jeux et matériels éducatifs. *Le Journal des instituteurs et des institutrices* 8. Paris: Nathan. Cité in J. LIEF & L. BRUNELLE. 1976. *Le Jeu pour le jeu*. Paris: A. Colin, 116.

permettre, ou alors il sert de bouche-trou pour les derniers instants avant la sonnerie. En outre, il est plus facile de proposer un jeu tout fait, avec des consignes claires et un but à rechercher identifiable. Le jeu ouvert dépend de la créativité, et l'encouragement, mais il est plus difficile à contrôler. Le jeu fermé est généralement associé à la détente, au loisir<sup>7</sup>, mais apprentissage et détente sont antonymiques. L'idée la plus répandue est qu'il n'y a pas d'apprentissage sans efforts. Le jeu ne peut donc être toléré que pendant quelques minutes de détente "méritées", et surtout lorsqu'il ne reste plus assez de temps pour commencer un nouveau chapitre. Si ces jeux-là doivent apporter quelque chose au travail du groupe, et c'est possible là où il existe déjà une dynamique ludique, ils serviront alors comme variation de l'activité courte, ce qui est toujours bon pour finir une leçon. Du fait de leur place dans les cours (faire patienter avant l'heure de partir, le dernier cours avant les vacances, une activité proposée par un suppléant appelé la veille pour prendre la relève, etc.), les élèves voient dans ces jeux du non-sérieux, et cela se transforme souvent en moment plutôt désagréable, en feu vert pour un relâchement dans leur comportement, bref une activité contre-productive.

Les jeux comme la "Bataille navale" ou "Le pendu" sont des exemples de jeux fermés. Ce ne sont pas de mauvais jeux, mais des jeux à possibilités limitées, avec des règles strictes, qui sont de courte durée. "Le pendu" est souvent utilisé sous prétexte qu'il favorise l'apprentissage de l'orthographe. Certes, ce jeu permet une sensibilisation à certaines irrégularités orthographiques d'une langue, et il est très utile pour perfectionner le regard, mais les participants n'apprennent pas l'orthographe des mots grâce à ce jeu. En général, les mêmes mots réapparaissent rarement dans une même séance de jeu, et les activités qui suivront n'auront que peu ou pas de rapport; il n'y a pas de continuité, pas d'occasion de tester le savoir qu'on aurait acquis. Le résultat est donc qu'on a passé un moment sur une activité qui casse la routine, voire offre un moment de détente, et rien de plus. Si tout ce l'on recherche est un moment de détente ou un "bouche-trou", ces jeux font bien l'affaire. Mais si l'on souhaite un rendement plus grand par rapport au temps consacré, mieux vaudrait se tourner vers les activités de type "play".

Imaginons trois participants d'un groupe qui se mettent debout devant la classe. Chacun doit montrer avec ses mains un nombre de doigts compris entre 0 et 9. Les autres membres de la classe doivent lire le chiffre qui est ainsi constitué (349, 152, 067, 401, 212, etc.)<sup>8</sup>. C'est évidemment une façon de les exercer à

---

<sup>7</sup> Voir R. BENEDICT. 1938. Continuity and Discontinuity in Cultural Conditioning, *Psychiatry* 1. L'auteur y postule que les jeux ouverts et créatifs sont des jeux d'enfants, tandis que les jeux fermés qui visent uniquement le loisir sont des jeux d'adultes. L'idée semble correcte en ce qui concerne la nature des jeux décrits mais n'est pas convaincante quant à la distinction selon les groupes d'âge.

<sup>8</sup> Nous avons vu ce jeu pratiqué dans des cours de langue par le *Silent Way*, pour publics d'âges différents, mais aussi avec des enfants dans des cours de mathématiques.



pratiquer les nombres et leur prononciation, mais également un moyen de travailler sur la rapidité et les automatismes, de vaincre la peur des nombres dans une langue étrangère, de conceptualiser les dizaines et les centaines, et c'est souvent aussi l'occasion de rire ensemble. Les chiffres dépendent de l'imagination des participants face à la classe et les possibilités sont infinies, surtout si pour corser le jeu, on ajoute une autre personne (qui s'appellera "mille"), voire deux ou plus, en mettant en circulation si besoin est un minimum de nouveaux mots (mille, million, milliard). D'autres équipes peuvent se succéder devant la classe, l'écriture peut remplacer l'activité orale, ou on peut passer à des opérations en ajoutant les chiffres formés par deux équipes. L'activité convient aux enfants parce qu'ils peuvent joindre le mouvement à l'apprentissage. Pour les adultes, capables d'apprendre par le virtuel, ce jeu offre aussi bon nombre d'avantages et, par exemple, et ce n'est pas le moindre, de les aider à surmonter la peur des chiffres en langue étrangère (et on imagine alors d'autres variations: numéros de téléphone – chacun ne peut utiliser que les doigts d'une seule main – dates, heures, pourcentages, etc.).

Un jeu ouvert comme celui-ci offre une multitude de possibilités, mais se construit sur un nombre limité d'éléments. Les chiffres sont un parfait exemple de ce que nous appelons un "système clos" sur lequel construire une activité. Même en ajoutant des milliers aux dizaines et aux centaines, le nombre de mots à manipuler reste gérable mais les combinaisons sont sans limites. Étendre ce système clos en ajoutant le vocabulaire des opérations ("plus", "moins", "égale", etc.) ouvre la marge de manœuvre mais maintient les joueurs à l'intérieur d'un champ restreint d'éléments à maîtriser avant de procéder aux étapes successives. Le défi est de trouver toutes les possibilités imaginables à l'intérieur de ces limites. Le système est limité parce qu'on ne peut pas dire tout ce qui vient à l'esprit, ce qui entraînerait la perte de contrôle de la situation; il y aurait soudain besoin de mettre en circulation de nouveaux mots, de corriger et d'expliquer des choses qui feraient dévier des objectifs linguistiques sous-jacents à l'activité. On rompt ainsi le rythme du jeu et on ne fait qu'accumuler des détails qui seront oubliés dès la fin du cours. L'utilité de l'activité en ce qui concerne l'apprentissage de la langue s'évapore, et l'on perd l'occasion de percevoir la systématisation de la langue. Le système est clos, mais à l'intérieur du système il y a beaucoup de liberté. S'il y avait trop d'éléments à manipuler, il serait trop difficile de faire des choix. En outre, lorsqu'on navigue à l'intérieur d'un système clos, on arrive plus tôt à la maîtrise; les erreurs se font plus rares, il est difficile de "piéger" les joueurs. Trop d'éléments et l'on finit par se perdre; le contenu devient plus important que la dynamique. L'esprit du jeu se perd et les apprenants risquent de retomber dans leur langue commune, la langue maternelle ou celle du pays, parce que le message devient trop important. L'impératif est l'exemple évident d'un système clos car il faut peu de connaissances pour dire beaucoup de choses. Une image (à laquelle on associe un certain nombre de noms et d'adjectifs mis à disposition sur le tableau, par

exemple) dans laquelle figure un élément incongru, provoque un doute, pousse à un questionnement. Si l'on sait en profiter, on ne demandera pas à une classe ce qu'elle voit dans l'image, mais plutôt d'expliquer l'élément qui surprend, par exemple ce que cet homme d'affaires pouvait avoir en tête pour avoir décidé de porter des baskets au bureau, ou pourquoi toutes les tables du restaurant ne sont pas mises. Cela nécessite un brin d'espièglerie de la part de l'enseignant pour lancer le jeu et ensuite laisser faire.

Le jeu responsabilise, on se prend en main, on se prend en charge. Parce que tout le monde joue, chacun sait que personne ne peut agir à sa place. On a trop longtemps déresponsabilisé les élèves à l'école en pensant que l'on pouvait enseigner une langue comme les autres matières, comme un ensemble de connaissances. Une langue est avant tout un savoir-faire qui permet d'accéder à énormément de connaissances. Le jeu pousse les apprenants à se lever du banc, les oblige à agir par eux-mêmes, à s'investir plutôt que d'attendre en spectateurs la fin de la leçon pour sortir s'amuser<sup>9</sup>. Le jeu oblige à la formulation de stratégies et offre l'occasion de se mettre en question sans dramatiser les conséquences; le jeu participe donc à la construction de la personne.

Malgré tout le bien qu'on écrit sur le jeu depuis des siècles, il existe une méfiance en ce qui concerne son utilisation dans toutes les situations d'apprentissage. Les étudiants se montrent réticents eux aussi, peut-être à cause d'une maladresse de la part des enseignants qui essaient de les faire jouer, mais manifestent plutôt un manque de confiance. N'est-ce pas une idée reçue de penser que l'école n'est pas un endroit pour s'amuser, que l'on doit y souffrir pour apprendre<sup>10</sup>? Pour profiter de ce que le jeu peut offrir dans les situations d'apprentissage, une formation au jeu devient indispensable pour les enseignants. Il ne faut pas craindre les réactions de la classe, il faut être à l'aise avec le jeu, avec ses propres représentations: jouer, c'est pour les enfants. Le sentiment de ridicule est souvent déclenché dès la présentation du jeu. Peut-être ne faudrait-il pas le présenter du tout: juste jouer, agir comme le préconise Lieberman, avec une attitude ludique. Une expérience que nous avons menée à l'université a montré que les étudiants qui ne reconnaissaient pas une activité en tant que jeu à proprement parler, ont néanmoins remarqué certains bienfaits du cours: ils disaient se sentir actifs, sans avoir peur de parler, et avaient le sentiment de progresser<sup>11</sup>.

Une formation des enseignants ne doit pas seulement concerner la manière de présenter un jeu, mais également la façon de le mener, ou de ne pas le mener. L'enseignant doit savoir quand intervenir et à quels moments rester en dehors. Il faut savoir comment les membres d'un groupe particulier jouent, et savoir

---

<sup>9</sup> P. MEIRIEU. 2004. L'École du "Bien commun". *Libération* 25 novembre, 35-36.

<sup>10</sup> C. BRIZARD & V. RADIER. 2005. Éducation: à l'école des autres. *Le Nouvel Observateur* 25-31 août, 40-45.

<sup>11</sup> B. VILLEZ. 2001. Réflexions sur l'enseignant comme agent-médiateur en anglais de spécialité. *ASp* 31/33, 179-186.

reconnaître le potentiel différent des jeux, quels jeux pour quels groupes d'âge, pour quelles compétences, pour quels moments du cours. Il faut un savoir-faire du jeu pour qu'il soit bénéfique en classe et qu'il repousse les limites des apprenants en posant des problèmes qui appellent plusieurs solutions. Il existe de nombreux jeux sur le marché. Beaucoup sont de type fermé, quelques-uns sont ouverts, mais il est possible de transformer les premiers si l'on sait s'y prendre. Internet, et les séries télévisuelles provenant des États-Unis depuis les quinze dernières années sont des instruments ludiques (Stevenson, *The Play Theory of Mass Communication*, 1967) comme peut l'être la musique, ou la poésie. Mais il faut savoir utiliser tous les jeux afin d'en tirer un rendement qui justifie le temps passé à jouer. Pour l'apprentissage d'une langue étrangère, le jeu favorise un apprentissage de l'écoute, il offre des occasions de communiquer, de devoir utiliser la langue, de baigner dans une autre culture, tout en se focalisant sur autre chose que sur les compétences à apprendre.

**Références bibliographiques** (en complément aux références citées dans le texte et dans les notes)

- BATESON, G. 1956. The Message, "This is Play". B. SCHAFFNER (ed.). *Group Processes*. New York: Josiah Macy.
- BENVENISTE, E. 1947. Le Jeu comme structure. *Deucalion-Cahiers de Philosophie* 2.
- BERLYNE, D.E. 1960. *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- BOGUE R & M. I. SPARIOSU. 1994. *The Playing Self*. Albany: State University of New York Press.
- BRUNELLE, L & J. LIEF. 1976. *Le Jeu pour le jeu*. Paris: A. Colin.
- BRUNER, J, A. JOLLY & K. SYLVA (eds.). 1976. *Play: Its Role in Development and Evolution*. Middlesex: Penguin.
- CAILLOIS, R. 1967. *Les Jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- CARE, J.-M. ET F. DEBYSER. 1978. *Jeu, langage et créativité – les jeux dans la classe de français*. Paris: Hachette Larousse.
- CHATEAU, J. 1967. *L'Enfant et le jeu*. Paris: Scarabée.
- CLAPAREDE, E. 1915. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale 1*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- CLAPAREDE, E. 1934. Sur la nature et la fonction du jeu. *Archives de Psychologie* 24, 96.
- DERRIDA, J. 1967. *L'Écriture et la différence*. Paris: Seuil (chapitre X: "La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines").
- ERIKSON, E. 1972. Play and Actuality. M.W. PIERS (ed.). *Play and Development*. New York: Norton.
- FINK, E. 1966. *Le Jeu comme symbole du monde*. Paris: Éditions de Minuit (Spiel als Weltsymbol, 1960).
- GATTEGNO, C. 1982. L'Énergie et les énergies (séminaire) tome 1. Lyon: Une école pour demain.
- GATTEGNO, C. 1945. Étude sur le jeu. *Bulletin de l'Institut d'Égypte*. Le Caire.
- HARTMAN, W. & B. ROLLETT. 1994. Positive Interaction in the Elementary School. J. HELLENDORN ET AL. *Play and Intervention*. Albany: State University of New York Press.
- HENRIOT, J. 1989. *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris: José Corti.
- HUIZINGA, J. 1951. *Homo ludens – essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard (édition originale en néerlandais, 1938).

- INHELDER, B. & J. PIAGET. 1966. *La Psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- KERR, J. H. & M.J. APNER. 1991. *Adult Play*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Le Jeu*. 1991. *Cahiers de L'UNESCO* 44: 5. Paris: UNESCO.
- LEWIS, M. 1982. Play as Whimsy. P.K. SMITH (ed.). Does Play Matter? Functional and Evolutionary Aspects of Animal and Human Play. *The Behavioral and Brain Sciences* 5: 1.
- LIEBERMAN, J. N. 1977. *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity*. New York: Academic Press.
- LOTMAN, I. 1973. *La structure du texte artistique*. Paris: Gallimard (édition originale en russe, 1970).
- MONTESSORI, M. 1949. *The Absorbent Mind*. Madras: Kalakshetra Publications.
- ORIARD, M. 1991. *Sporting with the Gods: The Rhetoric of Play and Game in American Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PANKSEPP, J. 1993. Rough and Tumble Play: A Fundamental Brain Process. K. MACDONALD (ed.). *Parent-Child Play*. Albany: State University of New York Press.
- PELLEGRINI, A. D. (ed.). 1995. *The Future of Play Theory*. Albany: State University of New York Press.
- PIAGET, J. 1945. *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PICARD, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris: Éditions de Minuit.
- RASMUSSEN, E. 1989. *Games and Information. An Introduction to Game Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- SCHWARTZMAN, J. 1978. *Transformations: The Anthropology of Children's Play*. New York: Plenum.
- SUTTON-SMITH B. 1979. *Play and Learning*. New York: Gardner Press.
- SUTTON-SMITH, B. 1997. *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WINNICOTT, D. W. 1971. *Playing and Reality*. New York: Basic Books.



## Jouer pour écrire

Oliver Feltham

Associate Professor, Philosophy Program, American University of Paris



© ND

Quand il s'agit de penser l'effet des jeux dans une pratique pédagogique, il est nécessaire de se demander s'il est possible de présenter une activité ludique sans la faire rentrer dans un cadre utilitariste, c'est-à-dire en la comprenant comme une fin en soi. Les finalités pédagogiques doivent surgir organiquement du jeu lui-même. Un jeu ne fonctionnerait pas comme jeu s'il était soumis à des fins externes (par exemple pour apprendre la grammaire), cela serait une farce, une apparence de jeu. Car jouer signifie d'abord être libre de contraintes externes et n'avoir d'autre but que la réalisation du jeu lui-même. S'il est, certes, toujours possible d'employer des jeux dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle, le risque, cependant, c'est que ces jeux soient explicitement soumis à la structure du cours magistral. Lorsque le professeur cherche à imposer un contenu ou à tirer explicitement des "leçons" de l'activité ludique, les avantages de cette même activité sont perdus. Pour que tout le monde en bénéficie – au niveau de la motivation et de la découverte – il est nécessaire que le professeur puisse entrer dans l'esprit du jeu autant que ses élèves. Cela voudrait dire qu'il doit accepter de jouer *aussi* avec des éléments du cours qu'il avait pensé laisser en dehors du jeu. Évidemment ceci n'implique pas une dérive anarchique du cours. Jouer signifie avant tout se comporter suivant des règles.

Il est certes possible d'objecter que les jeux n'échapperont jamais au statut des "moyens utiles" tant que le professeur espère améliorer, par leur biais, l'écrit ou stimuler la créativité des élèves. Cette contrainte est due à la structure même du cadre utilitariste: on peut toujours assigner des "fins" externes à une pratique qui prétend déterminer elle-même sa propre raison d'être. D'ailleurs, dans la pratique, une pédagogie ludique se trouve souvent entourée par un contexte scolaire qui est dominé par le discours utilitariste, un discours antinomique à celui des jeux. Cet article vise à défendre l'idée selon laquelle la seule façon d'assouplir le rapport entre une pédagogie ludique et son contexte

scolaire c'est d'élargir la portée des jeux eux-mêmes. Au niveau global cela veut dire que la pédagogie ludique ne trouve son élan qu'en se déplaçant de la perspective des jeux discrets dans un curriculum déjà élaboré à la perspective de jouer continuellement dans un cours qui s'organise en fonction des résultats de cette activité. Autrement dit, si on donne son vrai poids au terme "ludique" dans le syntagme "pédagogie ludique", il va falloir repenser la pédagogie à partir du biais ludique, ses objectifs, ses rythmes, et ses moyens d'évaluation. Le résultat de cette investigation sera une pratique *immanente*: c'est-à-dire qu'elle produira son propre contenu et s'organisera d'elle-même.

Une fois qu'on a élargi la place de l'activité ludique dans l'enseignement, on court un autre risque. Il s'agit, cette fois-ci, d'un risque intrinsèque à l'activité même de jouer: le danger de la stagnation et de la ritualisation. Ceci a lieu quand les jeux deviennent habituels et prévisibles dans leur forme, quand les élèves choisissent toujours les mêmes rôles et quand la distribution de leurs compétences se base sur des idées reçues. Ce faisant, on perd, encore une fois, le côté ludique, imprévisible et inventif de l'activité. L'antidote à une telle dérive consiste à employer les moyens traditionnels des jeux pour éviter l'apparition de l'ennui: la variété des tâches, des épreuves, des rôles et des responsabilités. Une fois que les jeux sont assez avancés et que les élèves ont pris confiance, on peut même jouer avec certaines règles en les soumettant au hasard.

C'est à partir de la pratique même d'une pédagogie ludique, et surtout de mon expérience des dérives possibles d'une telle activité, que j'ai formulé les directives et les mots d'ordre suivants. Il s'agit de simples principes qui remplissent trois fonctions: réorienter l'activité dans le cours, expliquer la méthodologie aux parents et, enfin, motiver le professeur.

### **1. Directives et mots d'ordre**

Il est indispensable de commencer par une définition minimale de ce que signifie apprendre. Celle qui est proposée ici est la suivante: *apprendre signifie voyager sans fin dans la pensée*. "Sans fin" veut dire qu'un vrai processus d'apprentissage continue au-delà du lycée, de la formation professionnelle et de l'université parce qu'il ne se limite pas aux déterminations et aux motivations externes telles que la validation d'un examen. "Sans fin" veut dire qu'il n'y a pas d'autre fin que de continuer à voyager, à découvrir, c'est-à-dire à suivre les fins qui surgissent au sein du mouvement même d'exploration. Autrement dit, apprendre est un processus immanent qui construit, petit à petit, sa propre autonomie. Certes, dans le monde contemporain de l'éducation, on est habitué à évaluer les élèves et les enseignants toujours en termes de résultats et d'objectifs; mais ces objectifs sont d'abord ceux des enseignants, et non pas ceux des élèves. Cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas importants, mais tout simplement qu'ils sont secondaires.



L'allure utopique de cette définition ne doit pas nous distraire de sa nature *pragmatique*. Les plus grands obstacles que l'enseignant rencontre dans le cours au niveau de la réceptivité et de l'engagement des élèves proviennent d'un seul phénomène: le pouvoir. Dans l'école, le professeur détient le pouvoir et les élèves sont censés y obéir. Il ne faut jamais sous-estimer les effets néfastes de cette relation de pouvoir sur les activités pédagogiques: le pouvoir ne cesse jamais de créer du ressentiment et le désir d'y échapper. La plupart du temps, le discours de l'enseignant est ressenti par les élèves comme une imposition dénuée de sens réel et sans rapport avec leur vie. Alors, comment détourner ou éviter le pire de ces effets? Ici n'est pas le lieu de proposer une pédagogie dépourvue de cette expérience fondamentale de l'image du "maître": l'autorité magistrale est indispensable pour éviter l'anarchie. Il faut éviter, autant que possible, l'imposition hiérarchique de "fins" scolaires, sociales ou économiques au processus d'apprentissage. Encore une fois, il ne s'agit pas d'éliminer les fins pédagogiques de la pratique du jeu, mais plutôt de faire en sorte que ces "fins" puissent surgir de l'activité ludique elle-même. Cette réorientation des fins est, d'ailleurs, très efficace. Ce n'est que quand les élèves eux-mêmes formulent leurs propres objectifs que l'apprentissage commence véritablement.

Si apprendre signifie voyager, l'enseignant doit essayer de se placer comme guide, comme mécanicien et comme compagnon de route plutôt que comme pilote. Afin d'ancrer ce modèle d'apprentissage, j'ai formulé quatre principes inspirés de l'idéal républicain français: les principes d'égalité, de liberté, de fraternité et de vérité.

Le *principe d'égalité* dit qu'il y a une multiplicité de points d'entrée dans un processus d'apprentissage et que tous ces points ont la même valeur. Il s'agit d'accepter que les élèves aient des façons diverses d'apprendre: ils peuvent le faire visuellement ou en construisant des maquettes ou en apprenant par cœur de longs passages de Shakespeare, etc. Concrètement, il faut offrir une gamme d'exercices pour que chaque élève puisse y trouver celui qui lui convient le mieux, et il faut aussi veiller à ce que certains élèves ne choisissent pas toujours les exercices qu'ils trouvent les plus "faciles".

Le *principe de liberté* énonce que le pilote et le navigateur principal du voyage c'est l'étudiant. C'est à ce dernier que revient de prolonger les exercices et de les diriger en fonction de ses capacités et de ses découvertes. Concrètement, cela demande que les élèves signent en début d'année des "contrats d'apprentissage" dans lesquels ils indiquent ce qu'ils souhaitent apprendre ou améliorer. Au cours des activités pédagogiques chaque élève pourra faire le point sur sa situation par rapport aux objectifs qu'il s'était donné.

Le *principe de fraternité* énonce qu'apprendre nécessite un dialogue vif avec les autres, les camarades de classe ou le professeur. Dans le cours, cela implique des séances d'évaluation croisées au cours desquelles les élèves émettront des jugements et des conseils par rapport au travail de leurs camarades de classe.

Enfin, le *principe de vérité* dit qu'il y a un seul moteur pour un voyage long et riche: la rencontre individuelle avec une vérité. La rencontre entre l'élève et quelque chose de singulier qui *se dérobe* au savoir et aux capacités d'expression mais qui *exige* d'être pensé et exprimé. Une anecdote peut éclairer ce principe si difficile à pratiquer. Un jour, j'ai demandé aux élèves d'écrire le portrait d'un de leurs proches et de comprendre comment l'énergie, les gestes et le comportement physique de cette personne pouvaient en exprimer la personnalité. En préparation nous avons étudié les techniques utilisées pour décrire les attitudes physiques. J'ai demandé à un élève d'adopter une position expressive ou naturelle (la réaction émotive face à un tort subi, par exemple) et les autres avaient une minute pour décrire cette position. Ensuite, nous avons comparé les descriptions et leur exactitude pour identifier quels types de phrases et de techniques d'expression permettaient de capturer la personne dans cette pose. Quand nous sommes arrivés au moment d'écrire le portrait lui-même, le moment de vérité, pour certains parmi les élèves, a consisté en la présence vivante du sujet de leur portrait – un/e ami/e ou un/e proche. Ils ont décrit l'expérience en disant que pour eux c'était l'essence même de la personne qui se dérobaît au savoir, car il n'y avait pas une façon correcte de la décrire. Néanmoins, ils savaient qu'ils avaient réussi à écrire de bons portraits. Leurs portraits ont été d'une clarté et d'une limpidité tout simplement éblouissantes.

Pour que ces principes puissent avoir de l'efficacité, il faut, certes, une méthode, mais cette méthode doit rester flexible et se mettre constamment au service du jeu. C'est ainsi que l'activité ludique se fait pédagogie.

## **2. Jouer comme méthode**

Pour faire voyager la classe dans l'écriture et dans la littérature, il faut l'orienter par rapport au contexte culturel de l'école. Dans ce contexte, il y a trois modèles dominants qui stigmatisent ce que signifie agir en groupe; ces trois modèles exercent une force d'attraction continue sur le processus d'apprentissage, risquant de bloquer ou de faire dérailler notre véhicule et donc de faire obstacle à notre voyage.

Premièrement, il y a *le modèle éducationnel*. L'éducation est conventionnellement assimilée à un processus de transmission d'un corpus de savoir allant de l'enseignant à l'élève et ceci afin de permettre une bonne insertion sociale. Quels sont les effets de ce modèle dans la classe? Tout simplement, les élèves ne sont pas habitués à inventer des histoires, ni à formuler leurs propres analyses de texte. Ils prendront facilement la position passive et infantile de recevoir le savoir afin de le restituer au moment opportun.

Deuxièmement, il y a *le modèle social*. Selon ce modèle, la distribution des rôles est fournie par ce que la société exige: en tant que membre d'un groupe social, il faut avoir de la popularité, lutter pour le prestige et revendiquer

une reconnaissance officielle. Évidemment, ce modèle surgit dès que nous travaillons en groupe et il faut être très attentif à la fois à la composition des groupes et à la manière dont les élèves évaluent le travail des autres. Certes, il faut encourager l'esprit critique dans les évaluations, mais à condition qu'il soit constructif.

Troisièmement, il y a *le modèle professionnel*, où l'école est associée à une institution ou à une entreprise. Si ce modèle a une influence moins directe sur la classe, il se présente tout de même à deux niveaux. D'abord dans le discours du professeur, lorsqu'il renforce ses sanctions et ses évaluations par un appel à la nécessité sociale: "Il faut que tu apprennes à respecter les dates limites parce que personne dans le monde réel ne va accepter toutes tes excuses", par exemple. Ensuite, ce modèle professionnel se présente dans un style pédagogique très répandu dans le monde anglophone. L'enseignement y est compris en termes de transmission des "compétences" plutôt que de savoir et les élèves sont évalués en termes de "performance". Ces "compétences" incluent la capacité d'écrire une dissertation, analyser un texte, mais aussi écrire une lettre d'affaires, un compte rendu de réunion, etc. Ce style de pédagogie a tout de même le mérite de rendre transparent le piège idéologique: il y a une tentative de réduire l'éducation à la formation professionnelle et de la soumettre aux seules exigences du marché du travail. Par contre, cette pédagogie peut aussi donner lieu à des conséquences idéologiques tout autres: les "compétences" sont "transférables", non pas seulement d'un travail à un autre mais aussi dans des directions imprévues. En effet, elles débordent les champs d'applications établis. Si un élève sait écrire une lettre d'affaires, il saura aussi écrire un appel à la grève.

Comment résister aux forces d'attraction de ces trois modèles: le scolaire, le social et le professionnel? C'est simple: il faut jouer. Jouer dans les exercices permet de soustraire l'activité en classe à ces trois modèles: on ne joue pas pour assimiler un savoir, ni pour être un bon travailleur, ni pour être populaire ou gagnant. *On joue pour le plaisir de jouer*. Les nouvelles compétences et les façons justes de les évaluer surgiraient du jeu lui-même. Autrement dit, il faut faire confiance aux élèves: ils vont apprendre en jouant.

Pour réussir, il est important de prendre toutes les précautions du cas. L'influence de ces trois modèles est forte et s'en soustraire reste difficile. Il faut alors mettre en œuvre un processus en deux étapes. D'abord, il est seulement possible d'échapper à l'angoisse et aux règles de ces trois modèles en se soumettant au *hasard*. Ensuite, il faut soustraire les jeux à leurs *propres* contraintes – surtout celles du professeur comme figure d'autorité et inventeur des jeux – en soumettant les règles au hasard et au jugement du groupe.

### 3. Trois jeux

Voici trois exercices que j'ai inventés afin de mettre en pratique les principes d'une libre activité ludique. Ils concernent, tous les trois, l'écriture de récits; ils s'appellent *Le récit de la ville*, *Le coup de dés* et *Le moment cristal*.

#### 1. *Le récit de la ville*

Le travail de préparation prend de quatre à cinq heures et consiste en deux phases: la première concerne les capacités d'observation et de description, tandis que la seconde construit la géographie du récit.

##### *L'observation*

Il s'agit de choisir au hasard un objet dans la cour de récréation, et de donner aux élèves vingt minutes pour écrire une description détaillée de cet objet. L'étudiant doit adresser cette description à un extra-terrestre qui ne connaît pas les objets terrestres. Il est donc interdit de mentionner le nom de l'objet ou son matériau. Il faut que la description soit aussi détaillée et précise que possible, afin que le dit "extra-terrestre" puisse transmettre une idée de cet objet à ses confrères. Les étudiants doivent se concentrer sur l'objet, et méditer sur ses caractéristiques – texture, couleur, odeur, densité, dureté, sonorité potentielle – et trouver des moyens inédits pour révéler sa nature. Le choix de l'objet doit éviter les préjugés esthétiques des élèves: il faut donc "choisir" de ne pas choisir, c'est-à-dire soumettre la désignation de l'objet au hasard.

- On commence en désignant un point de départ central dans la cour de récréation.
- On prend un dé à six faces, un à douze faces et un à vingt faces. Pour chaque élève il faut déterminer quatre nombres.
- Afin de déterminer le sens du trajet, on jette le dé à douze faces.
- Chaque nombre correspond à une direction selon la disposition des chiffres d'une montre. Ainsi, si c'est un 12 qui sort, l'élève marche tout droit, si c'est un 3 l'élève marche vers la droite, si c'est un 9 l'élève marche vers la gauche et ainsi de suite.
- Afin de déterminer le temps du trajet en secondes, on jette le dé à vingt faces.
- Pour déterminer l'inclinaison de la tête et la direction du regard, on jette le dé à six faces. Si c'est le 1 qui sort, cela signifie que l'élève doit regarder en haut, si c'est le 6 il devra regarder à côté de ses pieds, et les autres chiffres indiquent les positions intermédiaires.
- Une fois que l'élève est arrivé dans la bonne position, et a dirigé son regard correctement, il doit choisir le premier objet se trouvant dans son champ de vision.

Peu importe l'objet (un chewing-gum écrasé sur le macadam, un mégot, une tâche sur le mur), il est toujours possible d'en avoir une très belle description. L'idée est d'inciter les élèves à transfigurer le quotidien: chaque

objet présente une histoire qui demande à être racontée; il faut seulement être patient pour l'imaginer et la comprendre.

### *La géographie du récit*

- On entame la deuxième phase du jeu en demandant à la classe quelles raisons peuvent pousser quelqu'un à quitter un lieu (le bâtiment a pris feu, la cloche a sonné, le chat s'est enfui, etc.). Ces exemples sont écrits au tableau. Les élèves ont deux minutes pour en écrire dix.
- Demandez à la classe quelques raisons pour commencer un voyage. Écrivez ces exemples au tableau. Donnez aux élèves deux minutes pour en écrire dix.
- Demandez à la classe d'écrire cinq raisons de changer de direction en cours de route.
- Demandez à la classe des exemples de relations spatiales, tels qu'être en position marginale, être emboîtés, être au centre, être au-dessus, être à côté, etc. Chaque étudiant doit pouvoir en fournir dix.
- Enfin, chaque étudiant doit noter dix moyens de transport.
- Maintenant, prenez chaque étudiant un après l'autre et demandez-lui de dessiner au tableau un trait simple qui exprime son sentiment du moment.
- Étalez un plan de votre ville sur la table et invitez un élève à prendre un bout de ficelle et à récréer le dessin d'un de ses camarades sur le plan afin de construire un trajet. L'élève concerné doit indiquer où commence et où se termine le trajet et, en plus, quatre lieux intermédiaires dans le bon ordre.

### *L'écriture du récit*

Chaque élève dispose d'un trajet et d'une liste d'idées pour motiver et pour déterminer ce trajet. La durée du trajet peut varier, une après-midi ou dix ans. Le personnage qui entreprend ce voyage peut également avoir des compagnons de route. Chaque partie du voyage peut être aussi rapide ou aussi lente que l'étudiant le souhaite, mais le voyage doit avoir un début motivé, un déroulement et une fin qui soient en harmonie avec les caractéristiques du voyage qui ont été prédéterminées. Seule contrainte: le personnage principal doit rencontrer, à un certain moment du voyage, l'objet que l'élève a trouvé et décrit dans la cour de récréation. Cette rencontre doit jouer un rôle majeur dans l'enchaînement des événements qui suivent.

Le jeu peut durer entre une et deux semaines, en tenant compte des séances consacrées à l'écriture du récit et à l'évaluation croisée des brouillons. Pour conclure le jeu, il s'agira d'établir une discussion en classe afin de déterminer les éléments qui sont importants dans la narration d'un voyage, et de mettre en relief les astuces qui permettent d'éviter la description plate d'une séquence d'événements, manquant de motivation et d'impact personnel, par exemple. Chaque événement, chaque tournant dans le trajet doit donc avoir un lien direct

avec un autre événement. Ce jeu présente un éventail de possibilités qui sont bien évidemment sujettes à multiples variations.

## ***2. Le coup de dés***

Pour préparer ce jeu, l'enseignant doit d'abord proposer une grille de caractéristiques pour les personnages et assigner un numéro entre 1 et 6 aux variations de chacune d'entre elles. Dans ma première version, j'ai opté pour cinq caractéristiques fondamentales: présence, attitude envers la vie, relation aux autres, capacités intellectuelles, capacités physiques, et cinq attributs secondaires – âge, couche sociale, rapport à l'argent, rapport à la famille, rapport à la sexualité. Si on prend la caractéristique d'attitude envers la vie, par exemple, et qu'on jette un dé, on a les correspondances suivantes: 1 est pessimiste et cynique, 2 est sarcastique et critique, 3 sceptique, 4 optimiste naïf, 5 enthousiaste et 6 joyeux et positif.

Il faut ensuite choisir six noms, pour trois hommes et trois femmes. À chaque personnage on attribue cinq caractéristiques fondamentales et cinq attributs secondaires et on les décline selon leurs variations respectives. La classe sera alors divisée en six groupes ayant chacun un personnage. Chaque groupe fournit un portrait du personnage afin d'interroger la cohérence de ces dix attributs. Si les élèves trouvent qu'un des attributs n'est pas consistant avec les autres, on peut le changer. Une fois qu'un premier paragraphe est rédigé, il est lu à haute voix pour une évaluation collective puis il est donné à un autre groupe pour qu'il continue l'écriture du portrait. Ce processus continue jusqu'à ce que chacun des groupes développe une préférence pour un personnage et décide de l'adopter. Certains personnages prennent vie rapidement et d'autres nécessitent du temps et de l'imagination pour venir au jour. Dès que les élèves commencent à écrire, ils transforment une simple liste de caractéristiques hétérogènes en un personnage harmonieux: il faut encourager l'ajout de détails, l'invention d'histoires liées aux amitiés, au parcours professionnel, aux secrets d'enfance, aux habitudes familiales, etc.

L'étape suivante consiste en l'improvisation théâtrale. Chacune des scènes improvisées va servir de base pour le récit final que les groupes d'étudiants vont écrire à propos de leur personnage. Il s'agit de donner des instructions minimales pour des scènes courtes impliquant de deux à six personnages. Les instructions se basent généralement sur une rencontre, voire sur un conflit. Prenons deux des personnages dont j'ai fait la connaissance dans une de mes classes de 4<sup>ème</sup>: Kate, femme fatale et propriétaire d'une boîte de nuit et Clark, jeune peintre péruvien qui vend ses toiles deux fois, une fois au musée et une autre fois à un collectionneur privé après avoir volé son propre tableau au musée acheteur. Kate et Clark se rencontrent dans une boulangerie qui est en train de fermer et il ne reste qu'une baguette. Autre exemple, Justin, jeune homme charmant et féminin, qui trouve sa place dans le TGV pour Toulouse déjà occupée par une vieille dame du nom d'Emma, laquelle a beaucoup de

surprises dans son sac. Pendant les improvisations, on demande aux élèves “spectateurs” de noter les bonnes répliques, les tournures dans l’action, et les détails que les “acteurs” ajoutent à leur personnage. Par exemple, nous n’avons pas compris à quel point Kate était à la fois impatiente et féline avant de la voir interprétée par une élève.

Il est nécessaire de continuer de jouer quatre ou cinq scènes avec différents personnages, et avec différents acteurs, jusqu’à ce que les scènes puissent constituer un récit intéressant. Il faut ensuite diviser la classe en trois ou quatre grands groupes de quatre élèves et leur demander de choisir deux personnages et une des scènes improvisées. Ensuite, les étudiants doivent imaginer et esquisser la séquence des actions pour deux scènes qui se déroulent avant et après la scène improvisée. Une fois que chaque groupe dispose d’un résumé de l’action se déroulant sur trois scènes, on donne une semaine à chaque élève pour écrire sa propre version de l’histoire. Ce faisant, quatre élèves écrivent des histoires autour, non seulement du même sujet, mais aussi de la même séquence d’actions. Le fait d’avoir cette structure en commun fait ressortir l’importance du style narratif, de l’usage des figures rhétoriques (métaphores, analogies etc.), du vocabulaire, du dynamisme des dialogues, etc. Cette structure commune met en relief les capacités individuelles de chaque élève dans l’écriture des récits. La comparaison en classe des quatre versions de la même histoire permet aux élèves de développer leurs propres capacités d’analyse et de critique, parce qu’ils doivent saisir la différence entre telle et telle version et justifier leurs appréciations.

### ***3. Le moment cristal***

Pour pratiquer ce jeu, il faut tout d’abord désigner un élève qui mimera un sentiment que le professeur et l’élève en question déterminent en secret. L’élève va cristalliser le sentiment dans une pose corporelle, et ses camarades n’ont qu’une minute pour décrire ce tableau vivant. Ensuite, on lit les descriptions et on les compare. Dans un second temps, l’élève reprend la pose initiale, mais le professeur demande à un autre élève d’interpréter physiquement un autre sentiment qu’il va librement ajouter à la scène en cohérence avec son interprétation personnelle. Une deuxième pose est donc ajoutée à la première. Si, par exemple, un élève, pour exprimer la concentration se plie, les mains tendues vers le bas comme s’il portait quelque chose de très lourd, l’autre élève peut s’ajouter à la scène en faisant semblant de prendre l’autre côté de l’objet lourd. Il peut aussi prendre la position du maître qui dirige le travail. Il se crée, petit à petit, un tableau vivant, un mime constitué de deux personnes. Les autres élèves, encore une fois, ont une minute pour décrire ce deuxième tableau. L’idée est de continuer d’ajouter et de retirer des personnages jusqu’à ce que tout le monde aime le tableau pour sa valeur dramatique. Pour les instructions initiales on peut donner un sentiment simple comme la “colère” ou on peut donner des situations concrètes.

- Dans le métro, quelqu'un te bouscule et tu vois un jeune homme qui s'enfuit avec ton portefeuille.
- Tu rentres à la maison et tu découvres que le lave-linge a inondé ta cuisine.
- Tu dînes avec des personnes que tu ne connais pas bien et, à la première bouchée, tu découvres que la soupe est tellement mauvaise que tu ne peux même pas l'avaler.
- Tu vois un billet de cinq cents euros au plein milieu d'une rue sillonnée par des voitures qui passent rapidement.
- Tu assistes à une intervention publique de ton partenaire et tu vois, juste avant qu'il/elle ne commence son discours, qu'il/elle a quelque chose entre les dents.
- Au bistrot, le serveur trébuche et te renverse une soupe à l'oignon sur les jambes.
- Tu gagnes dix millions d'euros au Loto et tu donnes ta lettre de démission à ton patron qui vient de te refuser une augmentation de salaire.

L'idée, ensuite, c'est d'imaginer une histoire qui précède cette scène ou qui en découle de sorte que ce moment cristallise la totalité de l'action. C'est pour cette raison que je l'ai appelée un "moment cristal". Un moment cristal concentre et exprime tous les enjeux de l'histoire: les désirs, les attentes, le hasard, la transformation abrupte, etc. Les actions précédentes, comme celles qui suivent, doivent ainsi être rédigées en fonction du moment cristal et sa description doit être minutieuse. C'est comme si on décidait de décrire ce moment au ralenti, dans tous ses aspects.

La période d'écriture est scandée – comme pour les autres jeux – par des séances d'évaluation collective auxquelles il faut ajouter des séances de répétition dans lesquelles on rejoue les moments cristal pour mettre au point leur mise en scène.

## **Conclusion**

Ces activités ludiques ont eu quatre résultats principaux.

- Le jeu et l'improvisation théâtrale enthousiasment les élèves. Ils se souviennent des jeux et ils désirent continuer les exercices d'improvisation. Écrire des récits qui impressionnent leurs camarades les dynamise, et ils évaluent sérieusement et avec franchise le travail des autres. Naturellement, cet enthousiasme peut amener du désordre. Une bonne méthode consiste à intercaler les improvisations avec des séances d'autoévaluation et d'écriture.
- Parmi les élèves, on constate l'émergence naturelle des organisateurs de groupe. Cependant, l'organisation et le travail en groupe s'apprennent aussi. Il est donc important d'inclure – dans chaque jeu – de courtes séances d'évaluation collective au cours desquelles les élèves puissent s'interroger sur la signification du travail en groupe et sur la naissance de "rôles": il y a toujours un chef, un obsédé des détails, un fainéant, un



autoritaire, un clown, etc. Il appartient aux élèves de réfléchir à la manière d'organiser le travail en groupe et de le faire avancer, c'est-à-dire comment recevoir une suggestion, distribuer des tâches selon les capacités individuelles, etc.

- Le fait que les étudiants timides peuvent se désinhiber est un facteur important, tout particulièrement dans le travail en petits groupes. Quant aux étudiants qui n'aiment pas faire des improvisations théâtrales, il suffit de leur donner de petits rôles et, si tout le monde s'amuse, ils oublient souvent leurs inquiétudes.
- Le phénomène le plus important qui prend forme par ces jeux c'est que les étudiants deviennent propriétaires de leur travail. Ils parlent de "leur histoire de Paris" ou de "leur portrait de leur frère". Ce sens d'appropriation augmente si on leur donne la possibilité d'exposer publiquement les résultats de l'activité, soit dans le contexte d'un spectacle de variétés à l'école, soit dans le contexte d'une publication du travail dans un petit fascicule.

L'idée d'une *création immanente des fins* dans le voyage d'apprendre, idée qui résiste à l'imposition hiérarchique de fins strictement scolaires, est intrinsèquement liée au processus de "devenir-propriétaire" de la part de l'étudiant. Ce faisant, de nouveaux mots d'ordre peuvent être inventés tout au long de l'activité, et tout particulièrement pendant les séances d'évaluation croisée. En devenant leurs propres juges, les étudiants sont poussés à devenir plus exigeants avec eux-mêmes. Ils émettent ainsi leurs propres critiques: "Cette partie est trop plate, sans énergie"; "Ce serait mieux si les personnages s'interrompaient dans le dialogue, ce serait plus réaliste"; "Telle partie est trop longue, trop lente"; "Ce serait mieux si un tel personnage se mettait en colère à ce moment-là"; "On ne dit pas 'do me a hug', on dit 'give me a hug'," etc. Enfin, c'est le jeu qui permet à la classe de prendre assez d'élan, d'enthousiasme et de motivation pour faire surgir le désir d'apprendre et d'entreprendre ainsi un voyage sans fin dans la pensée et dans le langage.

