

Féminin et masculin dans les manuels de Français Langue Étrangère : une culture du modèle

Rapports pédagogiques, rapports didactiques, rapports de genre

En France, l'éducation véhicule des valeurs et transmet des comportements qui veulent répondre aux critères républicains d'égalité. Mais, au-delà de cette mythologie affichée, les retours analytiques effectués sur les attentes programmatiques, les comportements enseignants aussi bien que sur les outils d'enseignement, ont montré qu'il existait aussi, parmi ces attitudes et outils, des penchants nettement discriminatoires. Ce sont d'abord des recherches menées sur les manuels scolaires qui ont permis de donner un support concret à la dénonciation du sexisme. Elles se sont ensuite étendues aux pratiques de classe, qui ont convergé vers un même constat de discrimination. Alors que dans ce cadre, les classes de primaire servaient essentiellement de support pour une recherche portant sur un environnement pluridisciplinaire, la didactique des langues et des cultures a intégré avec un certain retard ce thème, principalement dans le contexte mono-disciplinaire de l'enseignement secondaire.

La didactique des langues néglige cependant singulièrement ses propres outils de travail. Portant davantage sur les comportements genrés en classe de langue (Baurens, 2006), les recherches sur les manuels sont rares (voir cependant et par exemple Cros, 2006), oubliant ainsi de mettre en cause, outre les programmations, les attitudes enseignantes ou l'environnement sociétal direct, le support de représentations que constitue le manuel de langue.

Dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la question se fait cruciale. En effet, pour un public allophone adulte, autonome intellectuellement et émotionnellement, le crédit accordé au manuel, qui concurrence largement celui accordé à l'enseignant-e, lui confère la première place de référence face à une langue et une culture qui lui

sont étrangères. Référence aussi bien pour les enseignant-e-s que les apprenant(e)s qui, en contexte exolingue, n'ont parfois que cette source représentationnelle d'enseignement/apprentissage, linguistique et culturelle.

L'indifférence générale autour de l'outil d'enseignement du français à des non-francophones a de quoi inquiéter, alors qu'il conditionne en grande partie l'image de la France¹, linguistique, culturelle et sociale, véhiculée de par le monde. C'est pour tenter d'y remédier qu'a été effectuée la présente recherche, touchant à la sociodidactique, en travaillant sur les représentations que les manuels de FLE fournissent à leurs utilisateur(trice)s.

Le contenu et son support : édition scolaire et édition spécialisée FLE

Initiée à la fin des années 1970 en France par la recherche (Decroux-Masson, 1979) aussi bien que par l'Éducation Nationale-même à travers des enquêtes, des notes ou des projets de lois, la révision des outils pédagogiques scolaires se poursuit encore aujourd'hui. Dans les années 2000, l'action se généralise, et la thématique nationale pour l'éducation scolaire choisie en 2013 : « Les comportements discriminatoires », qui désigne explicitement les stéréotypes et conduites sexistes et homophobes², intègre l'ensemble des rapports de genre auparavant exprimés sous la seule forme de la discrimination sexiste. La prise en compte progressive de ces derniers amène aux *affaires* portant sur l'introduction du genre à l'école, depuis les premiers manuels de S.V.T. en 2011 jusqu'au désaveu du ministère de l'Éducation concernant « la théorie du genre » [*sic*] en 2013 et 2014. La nouvelle question du *genre* à l'école cristallise, depuis, les crispations de tous bords.

Les revendications attenantes restent sensiblement les mêmes : élimination de la discrimination flagrante ou implicitement dévalorisante, témoignant à la fois d'une prise de conscience réelle et d'une pérennisation du problème que les multiples réformes ministérielles ou les démarches légales ne peuvent pas régler. En effet, l'édition scolaire en France ayant un statut d'indépendance privative (Choppin, 2007, p. 21), elle n'a pas à répondre aux injonctions du Ministère de l'Éducation Nationale.

L'enseignement FLE ne dépend quant à lui d'aucune instance gouvernementale : la seule coordination *éventuellement* appliquée émane des *recommandations* du Conseil de l'Europe, par exemple via la mise

¹ La francophonie étant passablement absente de ces ouvrages, malgré certaines révisions.

² Eduscol, Portail national des professionnels de l'éducation, <<http://eduscol.education.fr/cid47746/prevention-des-discriminations.html>>

en place de son *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (2001). Si l'édition scolaire subit malgré tout certaines contraintes de conformité vis-à-vis des exigences de l'Éducation Nationale, l'édition des manuels de FLE n'est soumise à aucune obligation. Les quelques grandes maisons d'édition qui se partageant le marché ont de fait toute la liberté laissée par les consommateur-trice-s dans la conception de leurs ouvrages.

Les travaux portant sur les contenus représentationnels des manuels sont en conséquence limités, et largement occultés par les dissensions méthodologiques internes à la discipline. La question plus particulière du genre semble ne pas trouver sa place à côté d'autres questions de discriminations opérant sur certaines catégories ethniques, classes sociales, ou encore francophones non-Français(es).

La multiplication des supports didactiques, dont l'éventail s'élargit à mesure des avancées technologiques, n'écarte pas la réalité du terrain sur lequel ces nouveaux supports : CD, DVD, TBI, etc., ne sont pas toujours exploitables par manque de moyens techniques. Le consensus semble se faire autour des pratiques enseignant(e)s, dont on semble penser qu'elles seront à même de moduler ou régler un problème de représentation. En oubliant au passage que les enseignant(e)s de FLE ne disposent souvent ni des ressources, ni des connaissances, ni du temps ou du recul réflexif nécessaires à une telle prise en charge.

Le manuel reste donc encore aujourd'hui la référence-source de l'apprentissage pour les enseignant(e)s et les apprenant(e)s FLE, par laquelle sont diffusée une langue et une culture-cibles. Il est donc indispensable d'interroger sa qualité de descripteur des réalités sociales et culturelles et d'évaluer les ouvrages majeurs proposés aux utilisateur-trice-s, afin de déterminer le type de représentation des rapports de genre qu'ils proposent.

Un exemple de recherche quantitative

Le corpus

Notre travail de recherche a été effectué sur des manuels sélectionnés sur des critères de représentativité, car ils sont issus des quatre principales maisons d'édition FLE (Clé International, Didier, Hachette, Maison des Langues), et de modernité, tous ayant été édités après la mise en place du CECRI (2001). Ils ont été choisis de type universaliste, à destination d'un public désigné comme « grand-adolescent/adulte ». Le choix s'est fait sur un niveau commun A2, permettant la comparaison entre manuels tout en empêchant les maisons d'édition de se déresponsabiliser d'un état des

lieux simpliste et stéréotypé qu'exigerait éventuellement une obligation de simplification pour les niveaux débutants. Les manuels sélectionnés émanent des principales collections, les plus connues et/ou les plus généralement usitées, le monde éditorial FLE étant, comparativement à l'édition scolaire, beaucoup plus restreint et assez limité dans les titres proposés. Il s'agit des ouvrages : *Connexions* (Didier, 2004), *Alter-Ego* (Hachette FLE, 2008), *Ici 2* (Clé International, 2007), *Nouveau Rond-Point 1* (Maison des langues, 2011), *Agenda* (Hachette FLE, 2011), *Vite et Bien* (Clé International, 2009), *Latitudes 2* (Clé International, 2009). La richesse du corpus a limité la recherche au livre de l'élève, hors annexes, support multimédia ou matériel conjoint.

La méthodologie

Partant des travaux de Bruegilles et Cromer (2005) sur les manuels scolaires, le postulat a été émis que la représentation, notamment du genre, est véhiculée par les personnages mis en scène. C'est à partir de leurs caractéristiques qu'il est possible de rétablir ce qui, pour le manuel, constitue la représentation d'un tel phénomène. Il s'agit en conséquence de travailler sur les personnages présents dans les manuels, en les considérant comme les vecteurs de l'apprentissage et, ce faisant, de la représentation relative à la culture-cible.

Bruegilles et Cromer (2005) proposent une grille d'analyse composée de trois modules, permettant de cibler l'ensemble de l'ouvrage. Le premier module en recense les principales références, lui constituant ainsi une fiche d'identité qui permet de montrer en quoi chacun correspond aux critères de sélection précédemment émis. Le second module permet de se concentrer sur la couverture de l'ouvrage, et de souligner ainsi les particularités retenues, mises en avant pour la promotion du manuel. Il amène à se pencher sur la matérialisation des aspirations liées à chaque ouvrage. Cette partie possède une certaine valeur symbolique. C'est la couverture que rencontrent en premier les utilisateur(trice)s de l'ouvrage, la page la plus fréquemment rencontrée ; elle est le premier contact, le fil constant de l'exploration du manuel.

Le troisième module constitue le véritable cœur de l'extraction de données. Il comporte un ensemble d'items correspondant aux points essentiels de la caractérisation sociale d'un individu. Il est spécifique selon

qu'il s'agit du texte³ ou de l'image⁴. À chaque occurrence, les personnages⁵ intègrent la grille constituant ce module, dans laquelle sont répertoriées a priori ces caractéristiques. Ainsi, pour le texte, il s'agit de relever les composantes de l'apparition : type de personnages (*célèbre, ordinaire, conducteur*), âge (*enfant, adolescent, adulte, personne âgée, non-identifié, groupe à dominance d'enfants*, etc.), sexe/genre (*masculin, féminin, neutre, indéterminé, groupe à dominance masculine*, etc.), dénomination (*prénom, patronyme, lien de parenté, profession, pronom personnel, autre*). Ensuite vient le type d'action effectuée par le personnage, sa classification selon une typologie préétablie et une valence *positive, négative* ou *neutre* attribuée selon que l'action est effectuée (positive) ou subie (négative). La relation qu'entretient ledit personnage avec son entourage direct est relevée selon le type de co-présence (*masculine, féminine, indéterminée, neutre*), ou d'interaction (*idem*), et la hiérarchie entre les personnages qui s'en dégage (*positif, négatif, neutre, sans-objet*). Le contexte d'énonciation est également relevé, qui peut être : *professionnel, amical, fait de connaissance(s), familial*, ou *inexistant/indéterminé*. L'activité professionnelle est indiquée en sus, qui constitue un paramètre particulièrement important de l'identité sociale d'un individu (*aucune, profession, sous-profession⁶, non-renseignée, sans-objet*). L'image répond essentiellement aux mêmes items, avec quelques modifications ou ajouts relatifs à l'essence même de l'illustration. L'item du lieu recense si l'action se déroule dans un lieu *public* relatif au *loisir*, un lieu public relatif au domaine *professionnel*, un lieu *privé*. Des items concernant la posture (*visage, buste, en pied, assis(e), à genoux, allongé(e)*) et l'apparence (pensée comme : *soignée, intermédiaire* ou *négligée*) y font leur apparition.

Ces indicateurs empiriques (Martin, 2007, p. 12) permettent de déconstruire l'ensemble des caractéristiques sociales d'un personnage, de « déconstruire les caractéristiques du sexe social » (Brugeilles et Cromer, 2005, p. 91) dans ce premier temps d'extraction des données ; avant de mettre en relation les attributs liés à un genre ou un autre lors de l'analyse. Notre grille, fortement inspirée par les travaux de Brugeilles et

³ Est considéré comme texte tout écrit soit en-dehors de toute représentation illustrée, soit intégré à une représentation mais apportant des informations distinctes.

⁴ Une illustration est comprise ici comme un encadré possédant une part majeure d'illustratif, qui se distingue du texte majoritairement écrit, dans lequel évoluent des personnages dessinés ou réels.

⁵ Nommés ou non-nommés : les pronoms personnels sujets « il » ou « elle » dans les exempliers grammaticaux constituent par exemple des personnages à part entière.

⁶ Désigne les professions socialement sous-considérées : hôte/hôtesse de caisse, homme/femme de ménage, etc.

Cromer, a cependant subi quelques modifications par rapport au support original, dont la nécessité s'est fait sentir après une première série d'essais insatisfaisants.

Résultats : une distribution complémentaire et partielle

C'est en se basant sur l'observation de ces résultats quantitatifs que les données ainsi extraites permettent de séparer celles relatives aux pôles masculins et féminins. Ceci met donc au jour la nature des représentations de genre, fournies par chacun des manuels ou leur ensemble.

L'extraction de données réalisée sur les sept manuels choisis a recensé un total de 5646 personnages pour le texte, et 1439 pour l'image. L'importance de ce corpus ne permet pas d'en faire ici un compte-rendu exhaustif. Ce sont donc les grandes tendances qui seront exposées dans cet article. Cette réduction des résultats aux données les plus pertinentes se reportera tantôt au texte tantôt à l'image, lorsque les données obtenues pour l'un ou l'autre corpus se répondent. Les résultats obtenus pour les groupes de personnages ne seront pas évoqués.

Une distribution cisgénérée et inégalitaire

La simple présence des personnages a de quoi éclairer sur les rapports de genre entretenus dans les manuels. Ainsi dans le texte, 34,1 % des personnages adultes se trouvent être des personnages identifiés, et clairement identifiables comme masculins. Cette prédominance, lorsque 24,6 % des personnages seulement sont féminins, est renforcée par l'effet d'occultation du masculin grammatical (12,94 %). Si celui-ci répond à la seule règle morphosyntaxique française, exprimant pour un collectif une identité masculine à condition qu'au moins un seul de ses membres appartienne à cette catégorie, l'interprétation par l'utilisateur-trice, alors que la dominance numérique va clairement à la masculinité, ne peut que dépasser cette seule exigence grammaticale. Le genre féminin se trouve absorbé par ce phénomène, qui surenchérit la présence masculine.

Parallèlement, la neutralité⁷ est mal tolérée, qui ne concerne que moins de 5 % des personnages recensés. Même en considérant ceci comme un effet de linguistique, dans laquelle la morphosyntaxe française a l'exigence d'un genre pour qu'une phrase s'accomplisse, le même constat se fait lorsqu'il s'agit de l'image dans laquelle aucune règle grammaticale ne vient interférer. L'absence d'identification possible va dans le même

⁷ Qui peut par exemple se traduire par des termes génériques comme : « la personne », au lieu de « l'homme » ou « la femme ».

sens : le taux tombe à 0,55 %. On peut donc constater que le corpus propose des personnages possédant une assignation de genre clairement partagée entre le féminin et le masculin, avec une large prédominance de ce dernier en termes de présence chiffrée.

Par ailleurs, lorsque les types de personnages sont dégagés, on peut voir que sur les 5,70 % de références faites aux personnalités célèbres, seuls 1,29 % sont féminins, contre 4,22 % masculins. Alors que ces personnages doivent servir d'ambassadeur(drice)s à la France⁸, il paraît clair que celle-ci ne saurait apparemment être représentée par des femmes.

La place sociale

La préoccupation de la distinction des domaines privé/public, qui fait l'objet de revendications et reste un sujet de débat féministe, est traduit ici à travers l'environnement humain des personnages et la répartition de l'occupation des espaces et des activités.

Tandis que, dans le texte, 4,81 % de femmes et 4,52 % d'hommes adultes se partagent un entourage essentiellement familial, on pourrait penser que la répartition ne répond pas aux canons traditionnels. Cependant, il faut rappeler que l'important écart numérique de base entre personnages féminins et masculins accentue fortement toutes les tendances. Le fait que *davantage* de personnages masculins occupent *moins* d'espaces familiaux constitue un premier indice. Mais c'est surtout l'écart frappant concernant l'environnement professionnel qui doit faire signe : 3,53 % des femmes adultes contre 8,48 % des hommes adultes évoluent dans ce milieu.

Les données rencontrées dans l'image confirment le mouvement. 11,20 % des personnages adultes masculins occupent une profession, contre seulement 6,88 % de personnages adultes féminins, alors que ces derniers prédominent dans les domaines professionnels sous-considérés socialement : 1,53 % contre 0,35 %. Si ces données sont peu élevées en soi, leur écart – quasiment de moitié en faveur des hommes pour les professions, quatre fois plus en faveur des femmes lorsqu'il s'agit de sous-professions – indique clairement une différence de statut lorsqu'il s'agit du domaine professionnel, et à double niveau. D'une part, les personnages masculins occupent davantage de postes, d'autre part ces postes sont majoritairement plus élevés. Ces résultats sont confirmés par ceux liés à la fréquentation de lieux dans l'image : les personnages masculins adultes fréquentent les lieux publics à envergure professionnelle

⁸ Et, toujours dans une moindre mesure, à la francophonie.

à 8,83 % contre 5,98 %, les femmes adultes restant attachées de manière notable aux lieux privés (à 5,29 % contre 4,03 % pour les hommes).

On sait l'importance du travail dans l'émancipation féminine et dans l'accession à une égalité de genre. La prédominance des personnages féminins uniquement sur des profils socialement peu estimés sont l'écho de fortes tendances à l'inégalité.

Genres en action et en contact

Les catégories d'action établies *a priori* révèlent là encore des disparités, bon nombre faisant écho à une mythologie traditionaliste. Ainsi, la répartition de l'acte de parler n'opère pas sous les mêmes modes. Si, dans le texte, les hommes adultes prédominent dans l'*argumentation*, à savoir tout discours construit et rationnel, avec +1,66 %, l'écart se réduit lorsqu'il s'agit de *bavardage*, à savoir tout discours marqué par sa superficialité, avec un écart de seulement +0,16 %. Ils sont davantage en contact avec l'argent (+0,5 %). Les actes de beauté, eux, ne sont assurés par *aucun* personnage masculin adulte. L'action de travailler correspond aux observations précédemment émises, quand 3,88 % des personnages masculins adultes travaillent contre seulement 1,40 % de féminins. Toutefois, l'action de *réussir* observe une égalité parfaite à 0,11 %. L'item relatif aux *thèmes* des images confirme ces interprétations, dans lequel on remarque par ailleurs que, pour le thème de la « discrimination » régulièrement exploré dans ces ouvrages, les personnages féminins de tous âges confondus sont en sous-nombre !

D'une manière générale, les items de *co-présence* et d'*interaction* donnent lieu à une lecture contradictoire selon le texte ou l'image. Dans les deux cas, les personnages adultes féminins côtoient davantage le genre opposé (16,63 % contre 10,03 % dans l'image, 5,51 % contre 2,05 % dans le texte), sortant ainsi de la sphère féminine d'homosexualité. La lecture peut en être multiple, surtout si l'on prend en compte l'influence de l'environnement liée la famille hétéroparentale dans ce calcul. Les personnages masculins sont plus en présence avec le genre opposé dans l'image (19,12 %) que dans le texte (3,96 %). Là aussi, plusieurs interprétations sont possibles. Mais la nature de ces relations, aussi bien dans le texte que dans l'image, donne un autre angle pour envisager les choses : le fait que les hommes soient moins dans la co-présence que dans l'interaction (écart de +6,74 %⁹) leur donne une posture particulière. En contact, les hommes sont poussés à l'interaction/comparaison, et entrent donc de

⁹ Alors que pour les personnages adultes féminins l'écart n'est que de +3,07%.

fait dans le mouvement de l'action ; tandis que les femmes ont davantage l'occasion de rester en retrait. On se trouve ici dans une représentation du genre misant sur l'opposition dynamisme/staticité, d'agentivité/passivité.

Il faut cependant aller au-delà du simple côtoiement pour décrypter la valeur intrinsèque de ces relations. La valence donnée par le *coefficient* détermine la position hiérarchique des interactant(e)s. L'écart entre les personnages est net lorsqu'il s'agit de valence positive, dans laquelle les personnages ont un statut hiérarchiquement haut dans l'interaction, avec +4,99 % en faveur des personnages masculins, tandis qu'il se creuse pour la valence positive avec +0,85 % pour les mêmes. Cela indique bien une différence de position dans la communication : alors que les personnages masculins interagissent davantage, ils tiennent aussi une position élevée dans les échanges.

Conclusions de l'analyse : des personnages (bien) féminins et des personnages (bien) masculins

La distribution des compétences

D'une manière générale, les personnages féminins ne sont pas absents des manuels. Ils sont surtout sous-considérés, dans un environnement où positions et compétences sont distribuées selon le genre binaire, avec une action stéréotypante sur l'ensemble des personnages.

L'expression de cette discrimination se fait rarement ouvertement. C'est surtout l'accumulation de constats qui construit ce sexisme. Ainsi, lorsque des personnages féminins sont bien présents dans des contextes professionnels, on pourrait omettre de vérifier si la distribution des tâches n'opère pas une certaine ségrégation genrée. Lorsque le manuel *Agenda* (2011) propose cet extrait (p. 81), les personnages féminins sont en surnombre, mais l'équivalence de statut n'est pas là :

Je lis le mot du directeur et l'écris un courriel à chaque collègue.
Merci de donner ces informations à chaque employé.
Mathieu > Contrat signé avec son client de Marseille ?
Magali > Faire les photocopies du dossier pour M. Buno.
Sylvie > Ma lettre de Singapour est arrivée ?
Roberta > Réserver mon billet pour Bruxelles.

Les efforts pour respecter un certain équilibre dans la distribution des rôles genrés sont parfois sensibles. Mais ce qui les caractérise, c'est surtout leur aspect discontinu. Lorsque *Nouveau Rond-Point 1* propose une activité fondée sur une liste de quatorze métiers, quatre sont épïcènes et

notés tels quels : « journaliste », etc. Sept sont notés selon une double entrée morphologique masculin/féminin : « enseignant(e) », « assistant(e) social(e) », « agriculteur(trice) », etc. Cette précaution, d'autant plus qu'elle met de côté la forte féminisation ou masculinisation de certains de ces métiers, est notable. L'absence de féminisation de « chauffeur de taxi » et « médecin » traduit volontiers les discordes sur la féminisation des noms de métiers initiée par la ministre Yvette Roudy en 1984. Reste cependant l'interrogation concernant un terme : « policier ». Non-épïcène, possédant un féminin d'usage courant et n'étant l'objet d'aucune discorde quant à sa féminisation, rien n'explique l'absence d'une double entrée exposant sa forme morphologique féminine.

Ce fait illustre parfaitement le phénomène du genre dans les manuels FLE : le pôle féminin n'est pas systématiquement oublié, mais les efforts pour l'inclure à part entière sont singulièrement ponctuels, et ne montrent pas une réflexion menée en amont ou un axe guidant l'ensemble de la conception.

Manuel FLE et société française

Cette recherche proposant d'évaluer la triple articulation manuel FLE/société/genre, le rapport entre la représentation des rapports de genre présents dans les manuels FLE doit être mesurée à l'aune de la réalité actuelle du genre en France. Il est possible de poser trois grandes catégories :

— les manuels proposant une vision nettement discriminante. On observe qu'elle s'accompagne, d'une manière générale, d'une représentation rétrograde de la société sous tous rapports, s'abstenant de ne proposer aucune variation de type social ou ethnique. C'est le cas pour le manuel *Connexions*.

— les manuels proposant une imagerie qui n'est pas tout-à-fait traditionaliste, mais loin de l'avant-gardisme en matière de genre. C'est un entre-deux qui fait écho à une présence genrée en-deçà de l'actualité en France. C'est le cas pour la majorité des manuels : *Agenda*, *Lattitudes 2*, *Alter Ego*, *Vite et Bien*.

— les manuels proposant une vision nettement progressiste, en avance sur l'actualité. C'est le cas pour *Ici 2*. Cet ouvrage, résolument le moins sexiste du corpus en termes quantitatifs aussi bien que qualitatifs, propose un contenu qui a très clairement tenu compte des rapports sociaux de genre. Non seulement le langage y est systématiquement complémentaire, offrant les deux formes morphosyntaxiques féminines et masculines, mais il est sensible que l'emploi de la forme masculine est le résultat

d'un choix, et non d'une forme *par défaut*. On est donc loin du masculin neutre et universel.

Il est par ailleurs notable que ce seul manuel résolument progressiste et non-sexiste soit aussi le seul qui offre, à au moins deux reprises, la possibilité de personnages homosexuel(le)s. Cet acte n'est pas anodin : leur seule introduction permet de remettre en doute, de contester, de *troubler* l'hétérosexualité normative planant sur le reste du contenu, et en déconstruisant un a priori, permet à une certaine variation de prendre vie. La forte relation énoncée entre genre et sexualité (Bereni et collab., 2008, p. 65) est confirmée ici, où le seul manuel incluant un contenu homosexuel se trouve aussi être le moins sexiste¹⁰.

Un des manuels du corpus ne trouve pas sa place dans cette typologie. En effet, *Nouveau Rond-Point 1* est un cas particulier. Son inscription dans le mouvement méthodologique de la Perspective Actionnelle, et non de l'Approche Communicative, suppose un apprentissage *actif* de l'apprenant-e. L'apprentissage ne se fait plus à travers la projection de vies fictives, mais via les existences réelles des apprenant(e)s dont l'objectif devient la résolution de tâches complexes liées au quotidien. De fait les personnages se raréfient, et n'existent plus que pour exemplifier des points grammaticaux. Cette particularité méthodologique aboutit donc à une approche inédite, dans laquelle le traitement des personnages, en nombre limité, fait passablement éviter l'écueil de la représentation genrée.

Par ailleurs, l'ensemble des résultats obtenus ne semble pas se modifier selon la composition des équipes de conception. Que celles-ci soient mixtes ou unigenres, la teneur de sexisme dans les ouvrages finaux ne s'en trouve pas changée dans un sens ou un autre.

Enjeux de pouvoir : dynamisme contre staticité

Faire appel aux résultats, concernant la posture physique tenue par les personnages dans l'image, appuie bien un certain propos. Les personnages adultes féminins ne surpassent les personnages masculins que dans deux cas : lorsqu'il s'agit d'être allongé(e) (+0,21 %) ou lors d'un cadrage opéré uniquement sur le visage (+0,70 %). Dans les deux cas, ce type de position a pour caractéristique de présenter un corps inactif (voire absent). L'agentivité des personnages qui l'adoptent en est donc fortement affaiblie, car ils sont réduits à une certaine passivité.

¹⁰ Du reste, alors que la conception du couple pour ces manuels semble se restreindre au mariage, qui ignorent purement et simplement pour la très grande majorité le PACS ou le concubinage, il sera intéressant de voir comment ils vont — ou ne vont pas — inclure le Mariage Pour Tou(te)s dans les prochaines rééditions.

L'ensemble des résultats confirme cette tendance : les personnages féminins sont coupés des multiples sources d'action, que l'on observe leur posture, leur accessibilité au monde du travail, leurs lieux ou leur mode d'interaction. Ce faisant, ils sont aussi coupés du pouvoir, celui de l'*agent(e)*. Leur rôle est au final passif, *in-offensif* et *in-opérant*. Les rapports de genre exprimés dans les manuels opèrent donc sur une inégalité flagrante de pouvoir.

De manière générale, on retrouve la frontière entre les deux genres dichotomiques, les seuls possibles selon ces ouvrages qui placent leurs personnages dans des systèmes au seul fonctionnement hétérosexuel genré (Chetcuti, 2012, p. 107), « hétéronormatif » (Kraus, note de traduction à Butler, 2006, p. 24). En ne présentant pas de modèle alternatif possible, ces ouvrages au statut sacralisé (Leroy, 2012, p. 10) érigent le rapport de domination/soumission en vigueur dans le sexisme comme un fonctionnement non seulement ordinaire mais surtout unique, et suppriment toute remise en cause par les enseignant(e)s et les apprenant(e)s.

On ne peut attendre des utilisateur(trice)s qu'ils/elles envisagent la culture-cible selon un autre angle que celui que leur outil-référence propose. La représentation du genre y fait écho à celle d'une culture positivement universelle/masculine. Ce qui est offert aux apprenant-e-s de FLE est donc une langue-culture-cible qui ne peut être que de même positivement universelle/masculine¹¹, dont la position sous-jacente d'exclusion des utilisateur(trice)s ne répondant pas (ou *ne voulant pas* répondre) aux critères proposés n'est pas prise en charge par les maisons d'édition.

Questionnements : genre, culture-sociale et culture-culturelle dans l'enseignement-apprentissage

Le procès est donc fait : malgré des disparités certaines, les manuels FLE sont sexistes. Mais la constatation n'est que la première étape, et il n'agit pas de s'en tenir là, à moins d'envisager une posture exclusivement victimisante. Ces conclusions doivent amener des questionnements nouveaux et de nouveaux axes de réflexion qui attendent une réponse.

Une première remarque concerne le concept de « culture-cible », largement employé en FLE, qui désigne la culture à acquérir par un-e apprenant-e. Si le consensus se fait autour de la nécessité d'impliquer

¹¹ ET blanche ET hétérosexuelle...

une culture dans un apprentissage linguistique¹², celle-ci est moins largement questionnée pour elle-même, surtout en ce qui concerne son appartenance. Car, si on établit la représentation d'une culture à partir de ses éléments saillants, il est évident que celle-ci ne sera que le reflet du groupe socialement dominant. En l'occurrence : la culture-cible dans les manuels peut-elle être autre chose que la culture masculine, blanche et hétérosexuelle ?

D'autre part, les manuels proposent une lecture de la réalité sociale dans laquelle les rapports de force en termes de genre sont largement omis ou tronqués, dans un objectif de simplification menant au stéréotype ou dans un objectif plus simplement publicitaire. Ce faisant, ils ne répondent plus aux objectifs énoncés par le Conseil de l'Europe via le CECRI Au-delà d'une obligation de simplification liée à un apprentissage progressif, cette représentation lissée ne permet pas aux apprenant(e)s d'appréhender la réalité complexe d'une culture sociale-cible, de comprendre les aspects d'une société-cible et de souligner les moyens mis en œuvre pour l'améliorer. Il semble que, sur ce point, dans la didactique du FLE, la réflexion sur le social ait largement cédé le pas à celle sur le culturel/l'interculturel, alors que l'un ou l'autre aspect ne peut être négligé. Comment obtenir des apprenant-e-s formé-e-s à décoder ce système socio-culturel et à prendre du recul par rapport à leurs propres habitus pour devenir des « citoyens-acteurs » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15) ?

Enfin, la prise en compte du genre, qui, au vu des résultats obtenus, ne se fait pas dans le milieu éditorial, amène à s'interroger quant à la prise en compte de la réalité des apprenant(e)s eux-elles-mêmes. En effet, comment demander aux apprenantEs d'être partie prenante dans un apprentissage qui de fait les ignore délibérément ?

D'une manière générale, il reste à interroger l'intégration de la question du genre autant chez les auteur-e-s que chez les maisons d'édition d'ouvrages didactiques et pédagogiques dans le domaine du FLE.

¹² Le consensus est établi, en marge des dissensions terminologiques (parle-t-on de langue-culture, de la langue et de la culture, de culture portée par la langue ?) ou méthodologiques (culturel ou interculturel ?).

Références bibliographiques

- ABRY D. et collab., 2007, *Ici. Méthode de français*, Paris, Clé International.
- BAGLIETO D. et collab., 2011, *Agenda. Méthode de français*, Paris, Hachette FLE.
- BAURENS M., 2006, « Différenciations sexuées en classe de langues-cultures : palimpseste du genre, nouvelle friche pour la didactologie des langues-cultures », dans *Éla*, n° 142, p. 239-255.
- BERENI L. et collab., 2008, *Introductions aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*, Belgique, De Boeck.
- BERTHET A. et collab., 2006, *Alter Ego. Méthode de français*, Paris, Hachette FLE.
- BRUGEILLES C. et CROMER S., 2005, *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, Paris, Ceped.
- BUTLER J., 2006, *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris, Éditions La Découverte.
- CHETCUTI N., 2012, « La nomination de soi, entre catégorisation et intelligibilité : penser le genre », dans N. CHETCUTI et L. GRECO, (dirs.), *La face cachée du genre*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, p. 105-122.
- CHOPPIN A., 2007, « Le manuel scolaire : un objet commun, des approches plurielles », dans M. LEBRUN (dir.), *Le manuel scolaire : D'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Canada, Presses de l'Université du Québec, p. 109-116.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques.
- CROS C., 2006, « En avant les filles ! Représentations des hommes et des femmes dans les manuels de langues vivantes en Finlande », *Éla*, n° 142, p. 151-162.
- DECROUX-MASSON A., 1979, *Papa lit, maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*, Paris, Denoël/Gonthier.
- FLUMIAN C., 2011, *Nouveau Rond-Point 1. Méthode de français basée sur l'apprentissage des tâches*, Paris, Maison des langues.
- LAINÉ E. et collab., 2009, *Latitudes 2*, Paris, Clé International.
- LEROY M., 2012, *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, Rapport n° 2012-036.
- MARTIN O., 2007, *L'enquête et ses méthodes. L'analyse de données quantitatives*, Paris, Armand Colin, coll. 128.
- MÉRIEUX R. et YVES L., 2004, *Connexions. Méthode de français*, Paris, Didier.
- MIQUEL C., 2009, *Vite et bien. Méthode rapide pour adulte*, Paris, Clé International.
- RIGNAULT S. et RICHERT Ph., 1997, *Rapport au Premier ministre : la représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Paris, La Documentation française.