



Normandie Université

## MÉMOIRE

Pour l'obtention du Master *Français langue étrangère*

Préparé au sein du Département des sciences du langage et de la communication

UFR Lettres et sciences humaines, Université de Rouen Normandie

Genre et société en FLE :

Analyse des rapports de genre au sein des manuels de FLE B1

Présenté et soutenu par

Martin Anthony SALUD

Mémoire soutenu publiquement le 16 novembre 2020

devant le jury composé de

<b>Pradeau, Coraline</b>	Maîtresse de conférences	Présidente du jury
<b>Ranchon, Grace</b>	Docteure	Membre du jury
<b>Miras, Grégory</b>	Maître de conférences	Membre du jury (directeur)

Mémoire dirigé par Grégory MIRAS

## Note liminaire

Les normes d'écriture inclusive seront appliquées tout au long de cette recherche. Ces normes sont inspirées de la thèse de Ranchon (2016) et du Manuel d'écriture inclusive (Haddad, 2016) :

- 1) Toute mention d'une personne qui peut être une femme ou un homme sera écrit avec un point médian « · ». Cela sera le cas pour le singulier et le pluriel.

Par exemple : l'apprenant·e, l'enseignant·e, les apprenant·e·s, les enseignant·e·s, les chercheur·euse·s, les concepteur·rice·s

- 2) Ce sera également le cas pour les adjectifs successifs.

Par exemple : l'enseignant·e expérimenté·e

- 3) Dans le cas de deux objets pluriels de genres grammaticaux différents, nous appliquerons la règle de proximité.

Par exemple : les enregistrements et les images incluses dans le manuel

## Remerciements

À Grégory Miras, pour sa bienveillance et sa disponibilité, et sa direction de ma recherche ambitieuse tout en insistant sur un travail objectif, scientifique et bien fondé.

À Théo, pour son amitié, sa compagnie et les discussions stimulantes tout au long de notre master.

À Guillaume, pour sa rigueur intellectuelle, son esprit critique, sa confiance et son amour, et ses nombreuses relectures, sans lesquelles ce travail n'aurait pas vu le jour.

À ma famille et à mes ami·e·s, pour leur soutien malgré les milliers de kilomètres nous séparant.

Aux militant·e·s, pour avoir forgé le chemin au développement de *gender studies*.  
J'espère que mon travail rendra justice à ce domaine.

*Para sa isang lipunang malaya at mapagpalaya.*

*Pour une société libre et libératrice.*



### **DECLARATION**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteur·e·s/autrices figurent en citations et les auteur·e·s/autrices sont mentionné·e·s.
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : SALUD

PRENOM : Martin Anthony

DATE : 31 octobre 2020

SIGNATURE :

## Table des matières

Note liminaire.....	2
Remerciements.....	3
Table des matières.....	5
Introduction.....	9
Partie I - Un cadre théorique pluridisciplinaire.....	12
Chapitre 1 – Genre et sociétés.....	13
1.1 Définition des concepts.....	13
1.1.2 Sexe et genre : quelles convergences et divergences ?.....	14
1.1.2.1 Le genre est une construction sociale.....	14
1.1.2.2 Le genre est un processus relationnel.....	15
1.1.2.3 Le genre est un rapport de pouvoir.....	16
1.1.2.4 Le genre est imbriqué dans d’autres rapports de pouvoir.....	16
1.1.3 La construction d’une identité sexuée.....	18
1.1.3.1 La socialisation et l’organisation sociale.....	18
1.1.3.2 Les médias et les productions culturelles.....	20
1.2 La politique sociale et éducative du genre (lois et pratiques).....	21
1.2.1 <i>Gender mainstreaming</i> et politique internationale.....	21
1.2.2 L’égalité de genre en France.....	22
1.2.3 Les tendances sociales liées au genre.....	23
Synthèse du chapitre 1.....	25
Chapitre 2 – Études de genre et didactique des langues-cultures.....	26
2.1 Une approche scientifique ou idéologique ?.....	26
2.1.1 L’investissement : un modèle d’interrogation didactique.....	26
2.1.1.1 Idéologie.....	28
2.1.1.2 Capital.....	29

2.1.1.3 Identité.....	29
Conclusion.....	31
2.1.2 Le genre dans la linguistique.....	32
2.1.3 Le genre dans la DDLC.....	33
Conclusion.....	36
Synthèse du chapitre 2 .....	36
Chapitre 3 – Le manuel de langue.....	38
3.1 La place du manuel dans la DDLC : apports et limites.....	38
3.1.1 Qu’est-ce un manuel ?.....	38
3.1.2 Les usages .....	39
3.2 La conception d’un manuel.....	40
3.2.1 Les savoirs.....	41
3.2.2 Les enjeux .....	41
3.2.3 Un curriculum caché .....	43
Synthèse du chapitre 3 .....	43
Partie II - Cadre méthodologique, analyses et discussions .....	45
Chapitre 4 – Méthodologie.....	46
4.1 Problématique de la recherche .....	46
4.1.1 Construction du corpus des manuels.....	47
4.1.2 Du champ textuel au champ visuel .....	48
4.2 Une démarche double : quantitative et qualitative .....	49
4.2.1 Combinaison successive : du quantitatif au qualitatif.....	49
4.2.2 Récolte des données .....	50
4.2.2.1 Principes de bases et typologies de support .....	50
4.2.2.2 Typologies des personnages.....	51
4.2.2.3 Interactions et environnements humains.....	54

4.3 Limites de la recherche .....	55
4.3.1 Les exceptions.....	55
4.3.2 Les enregistrements audio.....	56
4.3.3 Les vidéos.....	56
4.3.4 Les collectifs et les individuels.....	57
4.3.5 L’ambiguïté, l’implicite et l’explicite .....	58
Synthèse du chapitre 4 .....	60
Chapitre 5 – Résultats et discussion.....	61
5.1 Personnages féminins et masculins.....	61
5.1.1 Décompte général des personnages .....	61
5.1.2 Personnages seuls.....	62
5.1.3 Collectifs « objets » dans les textes écrits et les enregistrements audio .....	65
5.1.4 Collectifs « acteurs » dans les images et les enregistrements audio .....	66
5.2 Situations d’apparition .....	67
5.2.1 Dénominations .....	67
5.2.2 Âge et types de personnages .....	69
5.2.3 Sphères publique et privée .....	71
5.2.4 Représentations visuelles .....	76
5.3 Pistes d’amélioration et de recherches complémentaires.....	79
5.3.1 Corpus élargi.....	79
5.3.2 Traitement des images et des vidéos.....	79
5.3.3 Analyse linguistique aidée par le traitement automatique des langues.....	80
5.3.4 Entretiens et enquêtes sur le terrain .....	80
Synthèse du chapitre 5 .....	81
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	84

Table des illustrations .....95

## Introduction

Le manuel de langue fait toujours partie des ressources pédagogiques les plus importantes au sein d'une classe. Malgré les multiples utilisations que l'on peut accorder aux manuels, ils sont depuis longtemps considérés comme le cadre à suivre pour le bon déroulement d'un cours. Ils servent également de référence majeure avec des démarches encadrées pour les points linguistiques à aborder et à travailler en classe (Soria-Borg dans Le Gal, 2010).

En dépit d'une position contemporaine épistémologique dans la didactique de français comme langue étrangère (FLE) qui reconnaît l'importance d'une approche éclectique dans l'enseignement (Puren, 1997), des conditions matérielles peuvent empêcher son application. L'insuffisance de temps pour préparer le cours en amont, la charge de travail et/ou le manque d'accès aux ressources sont des problèmes auxquels font face les enseignant·e·s et les apprenant·e·s ainsi que le manque de formation.

Le manuel n'est certainement pas la seule source pour la découverte de la langue-culture cible, mais il peut en devenir la principale. Dans certains cas extrêmes, il est le seul outil pour l'enseignant·e et les apprenant·e·s. Pour citer mon exemple de locuteur non natif du français, le manuel a joué un rôle central dans mon développement linguistique et dans la construction de ma vision du monde francophone. En effet, les conditions matérielles et économiques de mon université (et de mon pays), et les objectifs pédagogiques qu'elle s'est fixés ont imposé l'utilisation d'un seul manuel pendant une période importante de ma scolarité.

Bien que l'apprenant·e soit aujourd'hui au centre de son apprentissage (Puren, 1995), Lee et Collins (2008) constatent qu'ils et elles ont tendance à tout assimiler de leurs outils pédagogiques sans la moindre réflexion ni sur les conséquences, ni sur les biais idéologiques (in)apparents du livre. Prenons à titre d'exemple les personnages choisis et créés au sein des ressources didactiques. En dépit des efforts pour montrer la diversité de la francophonie, nombre de manuels restent très stéréotypés sexuellement et proposent une conception de la France très parisienne et très blanche (Baider, 2013).

Le manque de représentation de certains groupes majeurs dans les livres influence, d'un côté, la construction d'une vision du monde dépourvue de la diversité des expériences vécues et existantes dans la culture cible. De l'autre côté, cela rend l'expérience

d'apprentissage encore plus étrangère et difficile à appréhender comme la sienne pour tous ceux·elles faisant partie des secteurs marginalisés. La pénurie de ressources en grande circulation abordant ou faisant allusion aux membres de la communauté LGBTQIA+ (lesbienne, gay, bisexuel·le, trans, queer, intersexué·e, asexuel·le, etc.) est un exemple. Cela est étonnant au vu des mouvements sociopolitiques qui se sont déroulés récemment en France, voire en Europe, comme le *Mariage pour tous* (Loi n° 2013-404 du 17 mai 2013, 2013).

L'absence desdites thématiques est intéressante à considérer d'autant plus que la conception des manuels ne s'effectue pas en vase clos. En effet, elle est régie par les conditions de production, à savoir législatives, économiques et sociales (Auger, 2011). Les inclusions et les omissions peuvent être effectuées de manière (in)consciente. Ces manuels sont, par conséquent, des témoins à valeur socio-politique qui sont figés temporellement par rapport à la langue-culture cible. De plus, les manuels sont aussi « des acteurs dans le monde éducatif » (Bishop & Denizot, 2016, p. 5). Il est donc pertinent dans le domaine de la didactique des langues-cultures d'analyser quelles idéologies et normativités sont véhiculées (in)consciemment dans ces ressources.

Ceci étant dit, nous sommes amenés à tenter de répondre à la problématique suivante :

**Comment les rapports entre les femmes et les hommes sont-ils inscrits dans les manuels de FLE ? Quels impacts langagiers et sociopolitiques sont possibles en didactique des langues ?**

En supposant qu'il existe des idéologies sous-jacentes dans les manuels de FLE qui peuvent amener à l'imposition des rôles normatifs du genre, notre hypothèse est donc : **Les femmes et les hommes peuvent être égalitairement représentés au niveau quantitatif dans les manuels de FLE B1. En revanche, ils occupent des positions non égalitaires.**

Afin de répondre à cette problématique, nous traiterons tout d'abord du concept de genre et comment il se distingue des concepts du sexe et de la sexualité. Nous verrons comment le concept du genre se manifeste au sein des discours langagiers, notamment dans les instances officielles ainsi que sur le terrain d'enseignement-apprentissage. Après avoir présenté le lien entre le genre et la société, nous nous pencherons sur le genre en tant qu'outil théorique en didactique des langues et des cultures. Nous terminerons le cadre théorique par une discussion sur le manuel de langue en tant qu'objet de recherche.

Notre partie suivante se consacrera à l'exposition des outils et des critères d'analyse. Nous nous inspirerons des protocoles de recherche établis par Ranchon (2016), Lee et Collins (2014) et Ranchon et Vadot (2016). Ceci étant dit, notre dispositif permettra d'élucider nos hypothèses par le biais d'une analyse combinée, à savoir quantitative et qualitative, et nous verrons ensuite les stéréotypes implicitement véhiculés dans les manuels. Enfin, nous nous intéresserons pour la dernière partie à l'élargissement du champ de recherche ainsi qu'aux limites de la présente étude.

## **Partie I**

-

### **Un cadre théorique pluridisciplinaire**

## Chapitre 1 – Genre et sociétés

Les études axées sur le genre dans l'enseignement sont peu nombreuses et disparates en France. Elles n'ont vu le jour que très récemment et portent principalement sur les interactions sociales entre les apprenant·e·s et le·la professeur·e. La plupart des recherches sur les manuels sont effectuées au niveau du primaire et du secondaire ce qui exclut de facto le français langue étrangère (FLE). En outre, il est difficile de trouver des analyses ciblant le genre en formation adulte (Dayer & Collet, 2014).

Dans cette partie, nous nous emploierons tout d'abord à définir les concepts de genre et de sexe pour ensuite faire le point sur la politique et les tendances éducatives en Europe et en France. Cela servira de point de départ pour discuter de la pertinence de l'analyse axée sur le genre en didactique de langues et de cultures.

### ***1.1 Définition des concepts***

De nos jours, les discussions sur le sexe et le genre sont nombreuses notamment au sein du domaine des *gender studies*. Or, la distinction entre les deux concepts n'est pas toujours claire et amène à une confusion générale. Nous donnerons un court aperçu de la naissance du champ des études de genre et préciserons dans cette partie les différences entre le sexe et le genre.

#### **1.1.1 Études de genre : naissance d'un champ d'études**

Le terme « genre » apparaît d'abord dans le domaine d'ethnométhodologie dans les années 1950 pour désigner tout ce qui relève de la culture, en opposition complète au « sexe » qui concerne les organes génitaux (Arnold, 2012). Au cours des années 1970, les vagues de militantisme féministe ont vu le jour notamment au sein du Mouvement de libération des femmes et en même temps, le « genre » est repris pour critiquer la relation sociale asymétrique qui s'opère entre les femmes et les hommes (Arnold, 2012; Bereni *et al.*, 2012). Pendant cette même période, Fassin (2008) explique que des anthropologues américain·e·s reprennent le concept de nature et culture de Lévi-Strauss pour souligner les rapports de pouvoir lié au genre pour ensuite donner naissance à l'anthropologie féministe.

En dépit des colloques et revues publiées en France telles que « Recherches sur les femmes et recherches féministes » soutenue par le CNRS, les études féministes ne voyaient pas encore leur institutionnalisation, voire leur reconnaissance, dans le milieu universitaire (Fassin, 2008). Cela ne laisse cependant pas entendre que les discussions sur le genre étaient

(et sont) inexistantes. Au contraire, le développement des recherches axées sur le genre, pas encore considérée comme une discipline à part entière, se faisait au sein de multiples domaines avant de s'étendre à des interdisciplines (Bereni *et al.*, 2012; Fassin, 2008).

La reconnaissance du domaine en France de nos jours a été permise par la politisation et la « nationalisation » du genre pendant les années 1990 où a été instauré le Pacte civil de solidarité ou PACS, ouvert à deux partenaires de n'importe quel sexe. Cet événement majeur a permis l'exploration et l'interrogation des thématiques sexuelles avec moins de réticence par l'État (Fassin, 2008). Certains secteurs de la société française conservaient tout de même une résistance à ces sujets comme le montraient les tensions autour du *Mariage pour tous*.

### **1.1.2 Sexe et genre : quelles convergences et divergences ?**

D'après le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi), le sexe est la « conformation spécifique permettant de distinguer l'homme et la femme par des signes physiques extérieurs » (ATILF - CNRS & Université de Lorraine, 2012b) alors que le genre est défini comme un « ensemble d'êtres ou d'objets ayant la même origine ou liés par la similitude d'un ou de plusieurs caractères » (ATILF - CNRS & Université de Lorraine, 2012a).

Ces définitions du sexe et du genre sont le reflet des représentations dans la doxa. Elles relèvent d'une généralisation et d'une simplification des réalités sexuelles que l'on peut observer chez les êtres humains mais dissimulent les dynamiques de pouvoir qui existent entre les sexes. Pour arriver à une définition du genre plus détaillée, il faut reprendre les quatre étapes fondamentales élaborées par Bereni *et al.* (2012, p. 7) :

« ... le genre est une construction sociale (1) ; le genre est un processus relationnel (2) ; le genre est un rapport de pouvoir (3) ; le genre est imbriqué dans d'autres rapports de pouvoir (4). »

Nous nous interrogerons sur la définition du genre et du sexe en tant que concepts clés pour le domaine des études de genre. Ils seront par la suite employés comme des outils méthodologiques de cette étude.

#### ***1.1.2.1 Le genre est une construction sociale***

« On ne naît pas femme : on le devient. »  
(Simone de Beauvoir, 1949, p. 13)

La doxa physiologique prône une vision binaire du sexe, à savoir l'existence du mâle et de la femelle. Or, cette vision dichotomique ne représente pas la réalité que l'on trouve chez les êtres vivants. Il existe plusieurs possibilités et tout apparaît dans un éventail, à l'instar de la physiologie des intersexués et des hermaphrodites (Griffiths, 2018). En effet, Fausto-Sterling (1993) propose un modèle de cinq sexes pour expliquer les cas des hermaphrodites. Ce modèle repose sur les catégories 1) « mâle » et 2) « femelle », mais aussi sur les possibilités apparues chez les intersexes. Nous pourrions considérer les 3) « herms » nés avec un testicule et un ovaire, les 4) « merms » nés avec des testicules et des organes dits féminins hormis les ovaires et 5) les « fermes » qui sont nés avec des ovaires et des organes dits masculins hormis les testicules.

Les études sur le genre tentent donc d'appliquer une démarche déconstructiviste sur la vision binaire du sexe. Les concepts de la « féminité » et de la « masculinité » relèvent complètement des sociétés et cultures qui imposent leurs définitions aux membres de leurs groupes (Bereni *et al.*, 2012). Le genre est donc une construction sociale.

Cette sexuation socioculturelle est évidente si nous reprenons l'exemple des intersexués à leur naissance. Une opération de changement de sexe, voire d'attribution, est tout de suite entamée à la naissance des bébés puisque les instances gouvernementales imposent la définition d'un sexe. Pour ce faire, l'organe génital du bébé est mesuré pour déterminer si cela correspond plutôt à la longueur d'un pénis ou d'un clitoris. Cette imposition et cette intervention chirurgicale tirent donc leurs définitions d'un processus culturel et non biologique (Fausto-Sterling, 2000).

### ***1.1.2.2 Le genre est un processus relationnel***

La sexuation, en établissant culturellement deux pôles binaires, réussit à instaurer un système où l'un ne peut exister sans l'autre. Il en est de même pour les études de genre, à savoir que toute analyse devrait comporter les deux côtés. Cela n'empêche cependant pas le traitement de la hiérarchie de ces pôles (Grange, 2010). À propos du genre, il s'agit de la :

« [...] stylisation répétée des corps, une série d'actes répétés à l'intérieur d'un cadre régulateur des plus rigide, des actes qui se figent avec le temps de telle sorte qu'ils finissent par produire l'apparence de la substance, un genre naturel de l'être. » (Butler, 2006, p. 109-110)

Les définitions oppositionnelles du sexe et du genre, qui se penchent “naturellement” sur le désir d’un·e opposé·e (c’est-à-dire homme-femme), résultent à une « cohérence interne », et donc non questionnable (Butler, 2006, p. 21). L’auteure explique donc que le genre est une performance répétée au fil du temps. Cette performance devient au fur et à mesure une réalité.

### ***1.1.2.3 Le genre est un rapport de pouvoir***

« La question du genre traverse la frontière entre public et privé, politique et social. »

(Juliette Grange, 2010, p. 117)

En plus du fait que l’homme et la femme sont opposés socialement, leurs divergences s’étendent dans tous les niveaux de la société. On parle de rapports de pouvoirs quand l’opposition entre des éléments ne constitue pas une relation seulement linéaire, mais également hiérarchisée. La normalisation d’une dualité homme-femme est oppressive, car elle fige les réalités de ce qu’on pourrait être et de ce qu’on pourrait faire en tant qu’individu·e·s (Bereni *et al.*, 2012). Cette oppression se manifeste, à titre d’exemple, dans les façons dont on crée les codes vestimentaires et comportementaux des femmes dans une société donnée (Querrien & Selim, 2009). Ce cadre peut également engendrer un sentiment d’exclusion chez les individu·e·s qui ne se reconnaissent pas dans cette dualité homme-femme.

Selon Foucault, les écoles et les universités forment la perception de soi et construisent nos vérités depuis la jeunesse (dans Leitch, 2001). Le genre en tant que succession d’actes, comme établi par Butler (2006), s’avère donc une performance, mais non dans un sens théâtral, c’est-à-dire composée des actes qui relèvent du contrôle de l’individu·e, mais d’une interprétation restreinte par les normes et forces discursives d’une société. On ne suggère pas pour autant que le genre puisse changer d’un jour à l’autre (Jagose, 1996). En effet, Butler (2006) nous propose que tout soit performé, car nos jugements se forment par rapport à notre société.

### ***1.1.2.4 Le genre est imbriqué dans d’autres rapports de pouvoir***

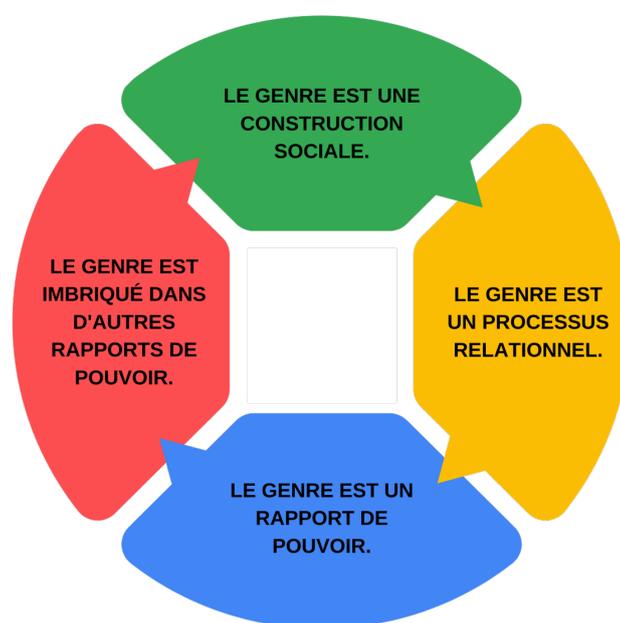
Avec les exemples des intersexué·e·s, nous avons pu démontrer qu’une binarisation biologique n’est plus tenable. En effet, la biologie ne peut plus être employée comme critique à la conceptualisation des dynamiques de pouvoir entre les sexes, à savoir le domaine dont

relève la présente étude. Or, les dynamiques de pouvoir qui existent entre les catégories de sexe incluent d'autres optiques que celle du genre et du sexe à proprement parler. Toute étude dans le domaine des études de genre est censée être intersectionnelle, c'est-à-dire qu'elle doit inclure, entre autres, la classe sociopolitique, la race, et la sexualité (l'identité sexuelle telle que l'homosexualité) (Bereni *et al.*, 2012).

Le genre partage des traits avec le domaine de la race et de la classe et la juxtaposition de ces trois s'avère pertinente (Bereni *et al.*, 2012; Ranchon, 2016). Dans les trois domaines sont présentes et se chevauchent des oppositions binaires sociales dont un pôle demeure dominé. Le racisme, le sexisme et la lutte des classes s'inscrivent tous dans la souffrance sociale (Tévanian, 2013).

Avec ces quatre axes définitoires du genre, nous pouvons résumer nos propos ainsi :

Figure 1. Les quatre axes définitoires du genre selon Bereni *et al.* (2012)



« Le genre peut être défini comme un système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin). » (Bereni *et al.*, 2012, p. 10)

Le genre (et les études de genre) aborde(nt) donc les constructions socioculturelles des masculinités et des féminités au lieu d'une simple bicatégorisation des êtres vivants entre femme ou homme. L'intersectionnalité et les lectures liées à la race et à la classe serviront à alimenter et approfondir nos analyses (Ranchon, 2016).

### **1.1.3 La construction d'une identité sexuée**

« Comment en arrivons-nous à être des individus incarnés, genrés et sexuels qui accomplissent ces pratiques, mais qui ont néanmoins la capacité de négocier les divisions de genre et de résister aux constructions dominantes de la sexualité ? »

(Stevi Jackson, 2015, p. 76)

Nous avons établi que la bicatégorisation perdure dans la société et cela a pour effet la difficulté de s'identifier sans l'Autre, dans ce cas-là, une personne de sexe différent. Cette discussion nous amène, en effet, vers la déconstruction de toute sorte de normativité et l'ouverture au sujet des sexualités au pluriel. L'analyse se veut donc sortir d'un cadre uniquement biologique/biologiste. Il faut se positionner au sein d'une analyse sociologique et politique.

Selon Jackson (2015), l'ordre sexuel genré est un des piliers sur lequel est posée l'identification du soi. La transmission de l'identité sexuelle à assumer ainsi que les pratiques quotidiennes à effectuer sont régies par un cadre que nous tenons. Celui-ci est supposé évident, voire normal. Se définir et partager ses expériences à l'autrui selon ledit cadre fait partie de notre « histoire cohérente » qui se fonde sur des conventions (Wishman cité dans Jackson, 2015, p. 78).

De plus, la construction de soi sexuée est le résultat des choix à la fois inconscients et volontaires, objectifs et subjectifs. L'identité sexuée est complexe et n'est pas seulement le produit d'une société qui nous entoure, mais aussi de nos sentiments par rapport à un groupe sexuel donné. On s'interroge sur notre appartenance au groupe sexuel dans tous les sens de ce terme : groupe de même sexe, groupe de même genre, groupe de même attraction sexuelle, et ainsi de suite (Rouyer *et al.*, 2014).

Des stéréotypes liés au genre peuvent circuler et peuvent se figer dès un très jeune âge. À travers la socialisation, les enfants apprennent les codes de leur entourage adulte et les propagent en interagissant avec leurs camarades.

#### ***1.1.3.1 La socialisation et l'organisation sociale***

Les toilettes publiques sont des manifestations physiques importantes d'une ségrégation que l'on peut facilement observer. La ségrégation se fait ici par nos organes génitaux (donc de sexe biologique). Un autre exemple, dans une maison, on peut trouver une

chambre de garçon de couleur bleue remplie de petites voitures tandis que pour la fille, il s'agit d'une chambre rose remplie de poupées (Goffman, 1977). La construction des rôles de sexe ne s'érige pas que dans les espaces physiques, mais également dans les esprits ou dans les cultures. La construction sociale ne provient pas directement de la structuration physique ; l'inverse n'en est pas vrai pour autant.

En d'autres termes, la socialisation s'effectue et se renforce grâce aux espaces physiques. Elle comprend les processus grâce auxquels un être humain se développe et se définit (Darmon, 2011). Il ne s'agit pas que de la différenciation mais de l'apprentissage, c'est-à-dire un savoir-faire de (se) situer soi-même et les objets selon un ordre symbolique défini (Bereni *et al.*, 2012). Elle ne s'effectue pas dans un cadre spatio-temporel unique, elle se fait en continu et évolue tout au long de la vie d'un·e individu·e.

Les processus qui se déroulent pendant notre enfance constituent la socialisation primaire. L'environnement dans lequel grandit un·e enfant peut lui transmettre des représentations sexuées. La famille, l'école et les interactions avec d'autres enfants sont des sources de perspectives et pratiques concrètes que l'on associe à des catégories spécifiques (Darmon, 2011).

Dans les écoles maternelles et primaires, des enseignant·e·s sont parfois porteur·euse·s de stéréotypes genrés. Sadker et Sadker (1995) mentionnent par exemple que les garçons sont mieux perçus en classe et moins interrompus par les enseignant·e·s que les filles. Ces dernières se voient également accorder moins de liberté aux transgressions que les garçons (Reay, 2001). Cela ne veut pas pour autant dire que ce ne sont que les filles qui subissent ces stéréotypes. Toute sorte de non-conformité aux stéréotypes genrés est généralement mal vue à l'école.

Cet environnement n'est pas érigé que par les enseignant·e·s, mais aussi par les élèves eux-mêmes qui intériorisent la culture qui leur est transmise. On le voit notamment dans les blagues et les rejets de groupe que subit une étudiante qui décide de suivre un cours d'arts martiaux ou un étudiant qui souhaite intégrer un cours de danse (Reay, 2001).

Quant à la socialisation secondaire, elle concerne tout ce qui succède à l'enfance et tout ce qui étend les valeurs déjà acquises à des domaines plus « institutionnels » de la société (Darmon, 2011). Elle diffère de la première en deux points : premièrement, ce type de socialisation est effectué par des agents dits remplaçables. À titre d'exemple, les parents avec qui nous grandissons ne sont pas aussi remplaçables qu'un·e patron·ne ou qu'un·e

enseignant·e que nous n'apprécions pas. Deuxièmement, la socialisation secondaire perdure moins dans le temps et ses effets sont relativement plus faciles à détourner. Aller à l'encontre d'un code vestimentaire au travail est plus surmontable que changer une perspective apprise à l'enfance (Berger et Luckmann cités dans Darmon, 2011).

### *1.1.3.2 Les médias et les productions culturelles*

En plus de notre entourage direct, les cultures et leurs manifestations physiques sont bel et bien des vecteurs très importants à travers lesquels les valeurs se transmettent massivement. Selon Etaugh et Bridges (2017), il est facile de constater des tendances qui soulignent une différenciation et une sous-représentation des femmes par rapport aux hommes dans les médias. Dans cette sous-partie, nous aborderons donc les médias de masse et leur rôle dans cette socialisation.

Tout d'abord, les femmes sont quantitativement moins représentées dans tous types de médias. Les émissions de télévision destinées aux enfants comportent plus de personnages masculins que féminins et seulement un tiers des personnages qui parlent étaient des femmes sur un échantillon de 800 films. Cette tendance est également présente dans les jeux vidéo, les journaux télévisés, les émissions de sports ou même sur les boîtes de céréales (Etaugh & Bridges, 2017). En revanche, il y a une relative parité entre les personnages dans les livres scolaires parus récemment par rapport aux livres scolaires d'avant (Piatek-Jimenez *et al.*, 2014).

Certains rôles sociaux sont à la fois érigés et déconstruits par les personnages dans les séries télévisées. Malgré une surreprésentation des hommes dans les comités exécutifs dans les films et les séries, les femmes sont désormais plus présentes dans des positions de pouvoir d'entreprises qu'auparavant. En revanche, elles sont souvent représentées de manière homogène : jeunes et séductrices (Etaugh & Bridges, 2017).

Rebondissant sur ce fait, Douglas (2010) argumente que les médias entraînent les spectateur·rice·s à penser qu'une femme réussie professionnellement ne pourrait pas avoir une vie personnelle équilibrée et épanouie. À titre d'exemple, dans les séries dont le personnage principal est une femme professionnelle, on se focalise souvent sur la recherche d'un partenaire ou sur l'apparence physique (Etaugh & Bridges, 2017).

Quels sont donc les effets de telles représentations sur la construction du soi ? Le rôle des médias n'est pas anodin dans la construction du soi puisque ce que l'on regarde nous

incite à nous comporter d'une certaine façon. Les médias peuvent influencer la performance en mathématiques (Grabe & Hyde, 2009) et peuvent contribuer aux comportements misogynes chez les adolescent·e·s (van Oosten *et al.*, 2015).

## ***1.2 La politique sociale et éducative du genre (lois et pratiques)***

Les choix pédagogiques de chaque professeur·e ne dépendent pas seulement de son expérience ou de son envie, mais aussi du contexte dans lequel l'enseignement-apprentissage a lieu. Dans cette partie, nous nous pencherons sur la politique actuelle concernant le traitement des femmes et des hommes au niveau international et français.

### **1.2.1 *Gender mainstreaming* et politique internationale**

Le *gender mainstreaming*, ou la généralisation de l'analyse selon le genre, est un concept préconisé par l'UNESCO dans le cadre du développement durable. Il s'agit de prendre en compte les questions de l'égalité des genres dans tous les choix à effectuer au sein d'une organisation, allant des associations locales jusqu'aux organisations internationales. Il a pour but d'institutionnaliser des processus qui assurent la protection de cette égalité (UNESCO, 2003).

Il ne s'agit pas d'enlever les droits déjà accordés aux hommes, mais de permettre une universalisation de ces droits envers les femmes. Huit principes directeurs guident cette réflexion : la reconnaissance, la diversité et l'intersection, l'égalité, l'équité, l'autonomisation, la participation et la parité, les relations de partenariat ainsi que la justice sociale (UNESCO, 2003).

L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) promeut de son côté l'autonomisation et l'égalité des femmes. Les deux premiers objectifs sont la justice sociale et l'accès à l'éducation. Malgré un projet ambitieux, la stratégie recommandée par l'OIF n'est pas juridiquement contraignante. Elle fonctionne à base de partenariats institutionnels, d'observations et de recommandations (Organisation internationale de la Francophonie, 2018).

L'OIF mène cette politique en lien avec la stratégie internationale du Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE). Le MEAE a pour but d'utiliser le genre comme méthodologie dans l'« identification et la déconstruction des stéréotypes liés au féminin et

au masculin » ainsi que dans les « rapports de pouvoir et les inégalités entre les femmes et les hommes » (Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, 2018).

Le Conseil de l'Europe reprend le concept de *gender mainstreaming* dans le déroulement de ses institutions. Nous notons notamment l'établissement de l'EIGE (*European Institute for Gender Equality*) et la publication annuelle du *Gender Equality Index*. Cette dernière donne une vision à la fois globale et particulière du développement des questions socio-politiques axées sur le genre. Elle est divisée par secteurs (travail, savoir, santé, etc.) et par pays (European Institute for Gender Equality, 2019).

### 1.2.2 L'égalité de genre en France

Selon le *Gender Equality Index (2019)*, la France occupe la troisième position en termes d'égalité entre femmes et hommes. Elle a obtenu une note au-dessus de la moyenne européenne et sa progression est également au-dessus de la moyenne. Les Françaises bénéficient de plus d'égalité dans le domaine de la santé et des ressources financières que leurs voisines européennes. Elles ont également une participation élevée dans le secteur de l'enseignement-apprentissage et sont plus diplômées que les hommes en général. En dépit de cela, on peut observer une nette sous-représentation des femmes dans le monde des sciences. En effet, une étude de l'INSEE (Kabla-Langlois, 2016) montre que les néo-bacheliers ont plus tendance à s'orienter vers les filières en lettres ou sciences humaines. Au niveau professionnel, le rapport mentionne que les écarts salariaux entre les femmes et les hommes sont très marqués et ces derniers bénéficient de moins de précarité à l'emploi. En effet, malgré un niveau d'études équivalent, les hommes se voient généralement attribués plus de contrats à durée indéterminée.

Plusieurs instances gouvernementales existent en France pour promouvoir l'égalité. Le premier poste de Ministre chargée de la condition féminine a été créé en 1974 (Décret du 16 juillet 1974, 1974). La Ministre compte parmi ses objectifs la concertation avec le la Ministre de l'éducation nationale pour la création des dispositifs pédagogiques liés à son domaine ainsi que la lutte contre la discrimination provenant de la communauté LGBTQIA+ (Secrétariat d'État chargé de l'égalité FH et contre les discriminations, 2020).

La Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (Halde) fut établie en 2004 afin de fournir des recommandations législatives et gouvernementales (Loi n°2004-1486 du 30 décembre 2004, 2004). Elle n'était pas limitée aux questions de genre

mais était également ouverte à des dossiers sur raisons raciales. La loi étant abrogée en 2011, ses missions furent transférées au Défenseur des droits qui est aujourd'hui une autorité indépendante (Loi organique n° 2011-333 du 29 mars 2011, 2011).

### 1.2.3 Les tendances sociales liées au genre

Chaque pays prône une approche différente de la pédagogie en fonction de sa situation sociopolitique et sa culture éducative. Avant de pouvoir nous attaquer aux problématiques de l'éducation vues à travers le prisme du genre, nous tenterons de recontextualiser le genre et la manière dont il est perçu dans la société française.

La question de la place de la femme dans une société est complexe. Comment peut-on à la fois considérer la femme comme étant un être à part, mais en même temps l'égal d'un homme ? Comment peut-on rectifier les inégalités qui sont liées à cette identité ?

Nous avons vu *supra* les politiques menées par des organismes au niveau national français et au-delà. Il existe cependant une ambiguïté et une sorte de réticence par rapport à l'utilisation du terme « genre ». En effet, en dépit de ses efforts sur la question de l'égalité entre femmes et hommes, le gouvernement trouve difficile d'institutionnaliser un terme unificateur comme le « genre » (Ranchon, 2016).

Aux États-Unis, l'approche est différente de ce qui est fait en France. Les Américain·e·s ont notamment prôné une approche dite identitaire, à savoir une politique qui se fonde sur les inégalités liées à l'identité. Grâce à cette approche, on peut s'emparer des identités minorées (genre, race, classe) pour construire une société qui prend en compte toutes ses différences (Crenshaw, 1991). De cette politique est né le concept d'*affirmative action* (nommée discrimination positive en France). Il s'agit d'aides financières et même réglementaires afin d'améliorer les opportunités des groupes minorés et de favoriser la diversité (Crosby *et al.*, 2006). C'est aussi une approche qui a deux buts : la remédiation de la discrimination et du manque de diversité ainsi que la poursuite d'une société juste (Sterba, 2009).

L'*affirmative action* est un sujet abordé avec difficulté en France puisque cela va à l'encontre de la devise nationale : « liberté, égalité, fraternité ». On ne peut donc favoriser un groupe spécifique. De plus, l'approche qui sous-tend toute politique et même toute réaction sociale en France est l'universalisme (Keitner, 2007). Il s'agit d'une République qui ne reconnaît que les individu·e·s et non les communautés au sein de l'État-nation. On ne

reconnaît donc pas l'existence des groupes minoritaires – religieux, ethniques, régionaux, linguistiques et sexuels (Simon & Zappi, 2005).

La fin du siècle dernier a toutefois été marquée par l'allègement de cet universalisme à l'égard des femmes. Les politiques de l'époque argumentaient que les femmes ne devraient pas être considérées comme membre d'une catégorie particulière, mais bien comme représentant 50% de l'humanité (Boëton, 2003). La loi n° 2014-873 du 4 août 2014 s'est par exemple basée sur la division femme-homme afin d'instaurer une discrimination positive dans plusieurs domaines de la vie française. Nous trouvons notamment comme obligation une proportion fixe de femmes dans les conseils exécutifs politiques et commerciaux (Loi n° 2014-873 du 4 août 2014, 2014).

Dès lors que les femmes occupent plus de rôles de pouvoirs et d'influence, de nouvelles perceptions du corps, de la sexualité et des rapports sexuels peuvent apparaître. En France, nous pouvons tracer la vulgarisation récente de ces thématiques à partir du mouvement du *Mariage pour tous*. Bien que le *Mariage pour tous* vise une autre communauté minorée, il s'agit toutefois d'une période pendant laquelle les universitaires et les chercheur·euse·s ont été obligé·e·s de prendre position par rapport aux questions du genre en général (Ranchon, 2016). En effet, Bargel *et al.* (2014) argumentent que la théorie du genre en tant qu'outil théorique permet de questionner la hiérarchisation sociale sans pour autant nier la réalité biologique.

Les mesures prises par l'Éducation nationale pour adapter son programme suite à cette période ont offert la perspective d'une « culture de l'égalité filles/garçons » (Salle, 2016). Un changement radical du programme est pourtant difficile à instaurer en réalité. Le corps enseignant a toujours du mal à appréhender le concept du genre pour ensuite l'employer en classe, et les enseignant·e·s ne sont pas tou·te·s d'accord avec cette politique (Pachoud, 2018).

Cet aperçu des instances politiques et des phénomènes sociaux démontre que la question du genre est de nos jours prépondérante depuis le plus bas niveau de la société jusqu'au niveau supranational. La reconnaissance de ces problématiques nous mène à des législations et à des efforts pour améliorer la situation actuelle.

## *Synthèse du chapitre 1*

Le genre est un concept complexe ; il ne s'agit pas simplement d'une notion de « culture » à l'opposé du sexe « physio-biologique ». Il construit une binarisation entre femme et homme, et sous-tend la socialisation des êtres humains. Il est construit socialement d'une part et il nous construit individuellement d'autre part. Il prend plus d'ampleur qu'une simple binarisation hiérarchique puisqu'il s'emmêle aussi avec d'autres dynamiques de pouvoir.

La socialisation et nos comportements sont intimement liés. On ne peut agir sans la socialisation et la socialisation ne peut s'imposer sans nos actions. En effet, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, nous performons notre genre selon un cadre strict régulateur (Butler, 2006). De la même manière que les médias sont produits par des individu·e·s avec leurs propres vécus, nous sommes aussi les résultats des médias que l'on consomme. Le genre peut donc être considéré comme une co-construction.

La médiatisation du genre et son emploi au sein du monde académique ne font qu'accroître son utilité dans l'espace socioculturel français. Il existe pourtant une différence dans la compréhension que prend le « genre » dans ces deux contextes. Si les médias l'utilisent pour mettre en lumière la condition des femmes au sein d'une société, le monde de la recherche pourrait s'en emparer pour proposer des pistes d'amélioration en sciences.

Nous avons démontré que le genre est un concept puissant dans ce cas-là et permet par la suite de mettre en lumière la place inégalitaire qu'occupent les femmes et les hommes dans la société. En identifiant le cadre binaire entre femmes et hommes et en étant conscient·e·s de nos rôles en son sein, nous pouvons aller au-delà pour le questionner et le transformer. Il ne faudrait d'ailleurs pas considérer le genre comme un champ isolationniste où la discussion ne portera que sur ces relations. Nous revendiquons que les manifestations d'inégalités liées à nos identités en tant que femmes, hommes ou autres méritent d'être explorées. Cela servira de noyau pour notre recherche, mais ne s'y limitera pas.

Pour les objectifs de cette recherche, nous nous inscrivons donc dans le domaine des études sur le genre. Dans le prochain chapitre, nous nous attaquerons à la pertinence du « genre » comme point de vue méthodologique, et non seulement idéologique, en didactique des langues et des cultures.

## Chapitre 2 – Études de genre et didactique des langues-cultures

La linguistique appliquée est une discipline qui reconnaît que la recherche et la société sont interdépendantes et qu'elles répondent à un même projet social. Selon Peniro et Cyntas (2019), toute recherche qui s'y inscrit implique la collaboration entre des équipes et des méthodologies interdisciplinaires. Ils ajoutent que ce champ d'études permet d'une part à l'enseignant·e de se rendre compte de la relation étroite entre les langues et les sociétés et d'autre part à l'apprenant·e de bien comprendre l'utilité de chaque travail fourni. L'objectif global est de faire évoluer des pratiques réelles sans pour autant revendiquer que ses résultats soient définitifs (Stegu, 2011). En suivant cette logique, les études de genre peuvent être source de multiples réflexions sur les pratiques d'enseignement.

### *2.1 Une approche scientifique ou idéologique ?*

Nous avons vu dans le chapitre précédent que le genre est un concept théorique que l'on ne peut pas juger vrai ou faux. En effet, en tant qu'outil, la question qui se pose est plutôt sa pertinence, voire son utilité, à toute analyse académique. Dans cette partie, nous discuterons de l'importance d'intégrer une vision axée sur le genre à la didactique des langues-cultures.

#### **2.1.1 L'investissement : un modèle d'interrogation didactique**

Les motivations et objectifs des apprenant·e·s sont multiples et il est difficile de tous les prendre en compte, surtout lorsqu'ils·elles viennent de contextes différents. Il est bien évidemment presque impossible de rendre un mode ou une méthode d'enseignement inclusif de toutes ces possibilités. Cependant, une vision plus globale de la société nous démontre que le genre joue un rôle, non seulement dans la pédagogie, mais aussi dans l'accès à cette pédagogie. Les femmes sont surtout victimes des contraintes sociales liées à leur place dans la société, notamment lorsqu'elles sont femmes au foyer, immigrées, ou autre. Il est donc important de se demander dans quelles conditions matérielles et symboliques les femmes prennent part à l'apprentissage (Norton, 2013; Pavlenko, 2004).

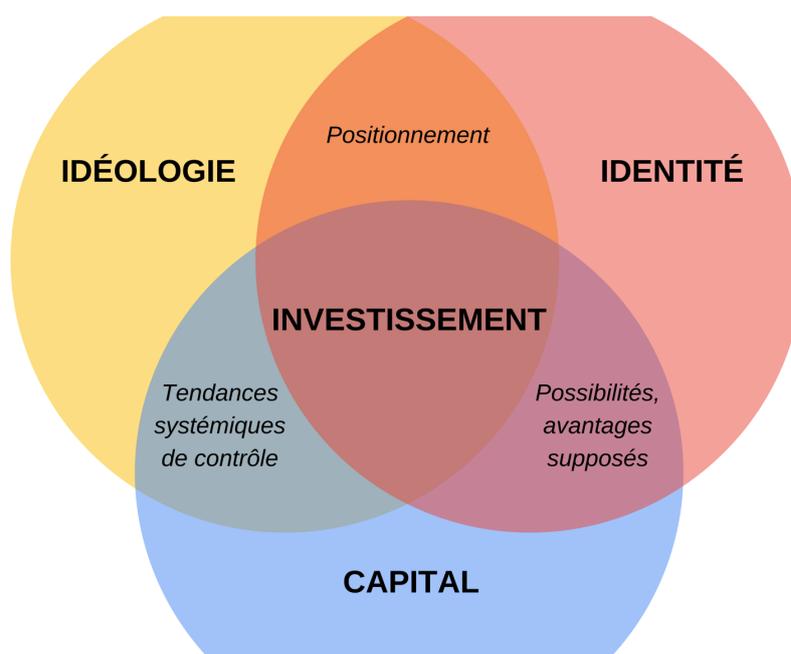
En lien avec le point précédent, le manque d'accès à la salle de classe est équivalent au manque de représentations, voire de voix, dans les expériences vécues et entendues en cours. L'objectif n'est pas, soulignons-nous, d'inclure toutes les possibilités, mais de

permettre aux apprenant·e·s, en particulier les femmes, d'acquérir une voix ou un « droit de s'exprimer » (Bourdieu cité dans Pavlenko, 2004).

Quel modèle faut-il donc employer pour tenir compte de la panoplie de motivations des apprenant·e·s et des contextes d'où ils·elles proviennent ? Quels seront les apports de ce modèle quant à leur développement langagier ?

Darvin et Norton (2015) proposent le modèle d'« investissement » qui met en valeur les relations qui existent entre l'apprenant·e, son engagement au processus d'apprentissage et la langue-culture cible. Ce modèle a trois composants : l'idéologie, l'identité, et le capital.

Figure 2. Le modèle d'investissement de Darvin et Norton<sup>1</sup>



Comme tout·e apprenant·e participe à un cours de langue pour des raisons variées, on peut conclure qu'il·elle est conscient·e des avantages liés à l'acquisition d'une nouvelle compétence. Sa conscience ne se limite pas aux bénéfices linguistiques, mais aussi « au capital culturel et au pouvoir social » qui lui seront accordés (Darvin & Norton, 2015, p. 37).

---

<sup>1</sup> Figure traduite de l'anglais : Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>

Cela permet de détacher l'évaluation effectuée d'un système binaire (bon/mauvais, travailleur/non travailleur, etc.) à un système qui considère les particularités de l'apprenant·e par rapport à son contexte. On met en valeur également son agentivité, à savoir son libre choix de s'investir dans ce qu'il·elle veut et dans ce qu'il·elle trouve valorisant (Darvin & Norton, 2015).

Le monde des réseaux sociaux et de technologies numériques, nous permettant de nous exprimer facilement, remanie également nos relations linguistiques. Un·e apprenant·e peut passer d'un mode de communication à un autre facilement et peut participer à plusieurs espaces linguistiques virtuels en un clic. L'investissement permet de considérer ce nouveau monde et d'aller au-delà de l'opposition binaire entre apprenant·e·s et locuteur·rice·s natif·ive·s. L'approche est aussi holistique : on prend en compte (a) le matériel utilisé, les interactions en classe, l'apprenant·e et ses conditions sociales et matérielles, (b) les raisons pour lesquelles il·elle se lance dans l'apprentissage, ainsi que (c) les structures idéologiques qui sous-tendent tous ces composants (Darvin & Norton, 2015).

#### ***2.1.1.1 Idéologie***

L'idéologie est « la perspective culturelle envers les systèmes sociaux et politiques »<sup>2</sup> (Tollefson, 2011, p. 801). Cette perspective n'est pas monolithique mais évolutive puisqu'elle existe au sein des institutions (*épistémè* de Foucault) et se propage à travers la pédagogie et le savoir (*reproduction* de Bourdieu) (Darvin & Norton, 2015). On peut la considérer à la fois comme phénomène et comme sous-espace complexe au sein des instances légitimes comme l'école. Cela veut dire qu'une personne peut se déplacer dans ce sous-espace et qu'elle s'en trouve influencée dans la construction de son point de vue et de son identité (Blommaert, 2005).

Au sein de l'idéologie, « l'hégémonie et la dominance sont des processus et non pas des faits » (Darvin & Norton, 2015, p. 44). Tout comme notre propos dans le chapitre

---

<sup>2</sup> « ...ideology is the cultural perspective toward social and political systems »

précédent, le genre est aussi une idéologie ; il est performatif et se reproduit à travers une répétition d'actes. Quant à l'apprenant·e, il·elle est à la fois le produit et le·la producteur·rice de ses pratiques et de son identité. Il·elle est donc capable de résister et de prendre part à la réinvention de son soi (Darvin & Norton, 2015).

### ***2.1.1.2 Capital***

L'idéologie informe et donne valeur aux différentes formes de capital que l'on peut posséder. Le capital se décline ainsi : économique (tout ce qui est lié à l'argent), culturel (savoir et pratiques culturelles) et social (les gens qu'on connaît et notre réseau) (Bourdieu, 1986). La valeur du capital est déterminée par les espaces spatio-temporels que l'on occupe tels que le pays, le milieu social, etc. Cette valeur dynamique est ce qu'on appelle le capital symbolique (Bourdieu, 1987).

Le capital symbolique trouve son importance dans la DDLC puisqu'on ne peut pas nier les expériences vécues et les conditions matérielles d'un·e apprenant·e. Cela est à l'encontre du concept de *tabula rasa* (papier vierge) que l'on utilisait à l'époque pour décrire le processus d'apprentissage. Le modèle d'investissement emploie le capital symbolique pour mettre en valeur le besoin de se réinventer et de transformer son capital (dans toutes ses formes) dans la nouvelle langue-cible. Dans ce cas-là, le capital déjà acquis n'est jamais un empêchement, mais une potentialité (Darvin & Norton, 2015).

### ***2.1.1.3 Identité***

Tout·e apprenant·e qui entre dans une salle de classe apporte un bagage linguistique et identitaire. L'identité est « la façon dont une personne comprend sa relation avec le monde qui l'entoure, comment cette relation s'étale sur un espace spatio-temporel et comment elle comprend les possibilités offertes par le futur »<sup>3</sup> (Norton, 2013, p. 4). L'identité est

---

<sup>3</sup> « the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future »

évolutive, combative et complexe—nous pouvons même parler des identités au pluriel—et la langue contribue à son évolution.

Selon l'hypothèse Sapir-Whorf ou le relativisme linguistique (Lucy, 2015), deux langues ne peuvent jamais avoir une correspondance absolue et nos interprétations et lectures de la réalité sont influencées par notre langue. À cela s'ajoutent également les contextes discursifs qui peuvent avoir lieu dans une langue donnée et pas dans une autre. L'identité est donc, d'une certaine manière, construite à travers le prisme de la langue et des situations auxquelles une telle langue nous donne accès.

L'apprentissage d'une langue étrangère implique le besoin de se réinventer dans la langue cible. Tout d'abord, l'apprenant·e semble perdre son soi puisqu'il voyage dans un espace linguistique inconnu. La « traduction du soi »<sup>4</sup> engendre le réaménagement des aspects de son identité tout au long de son parcours d'apprentissage (Pavlenko et Lantolf cité dans Langman, 2004, p. 236). Étant donné que l'identité d'un·e apprenant·e se définit par rapport au·x monde·s et aux langues qui l'entoure, nous ne pouvons pas mettre ses conditions matérielles de côté. L'accès même à la salle de classe est déterminée de part et d'autre par ces deux variables (Pavlenko, 2002).

En lien avec l'identité, le concept d'habitus est « le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (e. g. de la langue, de l'économie, etc.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes » (Bourdieu, 1972, p. 282). L'habitus est forgé par des idéologies telles que la race, la classe sociale et le genre. Les façons dont les apprenant·e·s peuvent s'organiser autour des situations communicatives (en classe ou en dehors) sont régies par leur propre habitus. Ce dernier indique ce qui est possible, ce qui est défendu et ainsi de suite. Ces interdictions et ces permissions accordent le pouvoir et le capital symbolique aux individu·e·s (Darvin & Norton, 2015).

---

<sup>4</sup> « self-translation »

L'habitus ne prive pas l'apprenant·e de son agentivité. Au contraire, c'est en raison de cet habitus qu'on peut décider de s'investir dans de l'acquisition d'une langue, ou de s'en abstenir. Leur volonté d'appartenir à une nouvelle communauté imaginée, que ce soit linguistique, nationale, économique ou sociale, leur permettra d'effectuer la traduction du soi (Darvin & Norton, 2015; Pavlenko, 2002). Grâce à cette agentivité (re)découverte, un·e apprenant·e (a) met en question les idéologies qui peuvent le·la priver de s'exprimer, (b) négocie son capital symbolique par rapport à la langue-culture cible et (c) se réinvente soi-même dans sa communauté qu'il·elle a imaginée (Darvin & Norton, 2015).

Une des questions directrices du modèle d'investissement est la suivante :

« Quels sont les tendances systémiques de contrôle (règles, codes et institutions) qui rendent difficiles les processus d'investissement et d'acquisition d'un certain capital ? Comment les idéologies prépondérantes ont-elles structuré l'habitus des apprenant·e·s et les ont-elles prédisposé·e·s à penser d'une telle manière ? »<sup>5</sup> (Darvin & Norton, 2015, p. 47)

En tentant de répondre à cette interrogation, l'objectif est d'accroître et d'encourager l'agentivité d'un·e apprenant·e. Nous visons à permettre la navigation de l'espace inconnu à travers la réflexion et la résistance libres aux idéologies qui sous-tendent leur habitus. Nous avons pour but également de les permettre à décider comment « s'investir et se désinvestir volontairement des pratiques langagières et littéraires »<sup>6</sup> (Darvin & Norton, 2015, p. 47).

### **Conclusion**

La question de la pertinence communico-linguistique devrait pourtant être posée de nouveau puisque le modèle d'investissement nous semble prôner tout simplement une

---

<sup>5</sup> « What systemic patterns of control (policies, codes, institutions) make it difficult to invest and acquire certain capital? How have prevailing ideologies structured learners' habitus and predisposed them to certain ways of thinking? »

<sup>6</sup> « ...allowing learners to choose not only to invest but also to purposefully divest from particular language and literary practices. »

approche qui vise à combattre des idéologies et des stéréotypes. À tous ces objectifs mentionnés auparavant s'ajoutent les suivants :

« (a) la maîtrise des règles, des normes, des genres et des aspects multimodaux qui sont particuliers aux différents contextes communicatifs ; (b) la capacité de muter librement entre des codes, pratiques et stratégies tout en se déplaçant dans plusieurs espaces ; et (c) l'emploi des ressources linguistiques et non linguistiques afin d'accéder aux espaces pour ensuite les mettre en question et les transformer »<sup>7</sup> (Darvin & Norton, 2015, p. 48)

L'approche se veut donc holistique. Nous permettons l'acquisition de plusieurs compétences communicatives, interculturelles et personnelles à travers des espaces culturels et linguistiques. L'apprenant·e n'est plus un être simple qui communique pour le seul fait de communiquer. Il·elle devient partie prenante des contextes dont il·elle fait partie et il·elle est capable de les remanier à son gré.

### 2.1.2 Le genre dans la linguistique

À l'instar du genre, la langue est un produit socioculturel. La langue est un objet évoluant ; elle n'est pas figée et son existence témoigne de son contexte d'apparition. Les dialectes sont les manifestations de l'aspect flou inhérent à chaque langue : ils changent en fonction de la personne qui l'utilise. Si nous parlons d'épistémologie, effectuer une analyse genrée n'a *a priori* pas de différences majeures avec celle fondée sur la morphologie, la phonétique, et ainsi de suite (Candea, 2013).

Comment pourrions-nous donc procéder ? Il s'agirait d'envisager une approche poststructuraliste et performative pour reprendre les mots de Butler (2006) cités ci-dessus. Nos discours linguistiques sont, d'un côté, des manifestations d'une langue donnée à un moment donné. Ils ne devraient pas être considérés comme cadrés uniquement par nos identités de genre. Comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus, il existe une relation

---

<sup>7</sup> « (a) master the rules, norms, genres, and multimodal features specific to different communicative contexts; (b) seamlessly shift codes, practices, and strategies while moving across spaces; and (c) use linguistic and nonlinguistic resources to gain access to, challenge, and transform these spaces »

d'interdépendance. Les paroles, de l'autre côté, nous placent et nous configurent aussi dans les genres. Une telle vision nous permettra de révéler comment le langage est employé pour nous encadrer dans un genre présumé (Arnold, 2008).

Il est cependant difficile de conjuguer la linguistique et les études de genre sans tomber dans, voire réifier, des préjugés que l'on essaie de déconstruire (Baurens, 2008). Selon Zaidman, à part l'aspect social de la hiérarchisation du genre, sa force revient au fait qu'elle soit institutionnalisée (cité dans Baurens, 2008). Le genre appliqué à une analyse linguistique est donc une approche radicale et politique. Elle permet d'ajouter, d'un côté, une nuance genrée à la linguistique. Mais, au vu de la construction sociopolitique du genre, cette approche nous encourage, de l'autre côté, à considérer les forces politiques, sociales et contextuelles qui influencent sur nos interactions genrées (Mulyani, 2014).

Si les théories et les méthodologies employées dans un domaine sont manquantes, il faudrait envisager une vision dite transculturelle (Baurens, 2008). Selon cette auteure, cela prône l'emprunt des modèles théoriques et philosophiques venant d'autres cultures ou domaines. Nous l'avons vu ci-dessus avec la politique identitaire américaine que l'on importe depuis peu en France, et avec le mariage de la sociologie et de la didactique des langues dans le modèle d'investissement.

### **2.1.3 Le genre dans la DDL**

« L'enseignement ne peut jamais être une activité neutre. Les manières dont nous définissons nos disciplines, les textes que nous enseignons, les manières dont nous les enseignons, les façons dont nous aménageons nos salles de classe, les méthodes par lesquelles nous évaluons nos étudiant·e·s—tous ces choix (volontaires ou non) incarnent des suppositions idéologiques particulières. Leurs effets ont une grande portée dans et en dehors de la salle de classe. »<sup>8</sup>

(Ian Barnard, 1994, p. 50)

---

<sup>8</sup> « Teaching can never be a neutral activity. The ways we define our disciplines, the texts we teach, the ways in which we teach them, the ways we set up our classrooms, the methods by which we evaluate our students--all these choices (whether our own or not) embody specific ideological assumptions and have far-reaching effects both inside and outside the classroom. »

Les réalités socioculturelles et matérielles d'un·e apprenant·e et du monde dans lequel il·elle agit devront être prises en compte afin de mener à bien une approche critique féministe de la pédagogie. Elles peuvent être résumées ainsi :

« (a) les inégalités liées au genre dans l'accès aux ressources matérielles et symboliques, (b) la nature genrée des interactions linguistiques, et (c) le harcèlement sexuel en tant que pratique sociale et discursive »<sup>9</sup> (Pavlenko, 2004, p. 56)

À titre d'exemple, certain·e·s apprenant·e·s font preuve de résistance à des expressions qu'ils·elles peuvent considérer comme étant misogynes, infantilisantes et/ou non conformes à leur point de vue sur le genre ou à leurs réalités (Pavlenko, 2004). À l'aide d'un espace de libre expression, de questionnement et/ou de manifestation de leur frustration, nous leur donnerons la possibilité de se voir par rapport aux vécus des autres. Nous leur permettrons de se définir en fonction de leur culture, de la culture cible, et de leur manière de percevoir leur genre et les rôles genrés qui leur sont imposés.

Il est aussi important de ne pas considérer les énoncés présentés en classe et dans les manuels de langue comme des entités figées. Nous sommes en droit d'interroger leur·s signification·s. Nos interprétations par rapport aux significations des phrases dépendent largement de notre habitus et de notre connaissance de la culture cible. Ces situations peuvent donner lieu à des malentendus culturels. Par exemple, les femmes expatriées vivant dans un pays qui ne partage pas leur·s langue·s maternelle·s peuvent rejeter tout contact avec des locuteur·rice·s si elles jugent la langue-culture cible détrimentaire à l'émancipation de leur identité (Ehrlich, 2001).

Toute recherche au sujet du genre dans la DDLIC peut se résumer en trois concepts majeurs : « inclusivité, engagement et authenticité » (traduction propre) (Nelson et Pennycook cités dans Pavlenko, 2004). Quand on parle de l'inclusivité, il s'agit de reconnaître que les apprenant·e·s sont hétérogènes du fait de leur culture d'origine, leur

---

<sup>9</sup> « (a) gendered inequalities in access to material and symbolic resources, (b) gendered nature of linguistic interaction, and (c) sexual harassment as a discursive and social practice »

classe socio-économique, leur genre ainsi que leur identité sexuelle. Il s'agit aussi d'une tentative d'aborder des sujets polémiques tels que les inégalités liées au genre, le harcèlement sexuel et la façon dont la sexualité est traitée par les médias (Pavlenko, 2004).

Comme nous l'avons vu précédemment, ce n'est pas une simple inclusion de toutes les éventualités. Ce n'est pas non plus la suppression de tout texte que l'on peut considérer problématique. L'engagement se réfère à la façon dont on peut aborder le contenu offert par un manuel, par une vidéo et ainsi de suite. Il ne s'agit pas d'inclure les problématiques de genre pour le seul fait de les inclure. Le but est de mener une discussion éventuellement difficile sur nos identités à travers la langue de manière aussi libre et respectueuse de possible (Schenke, 1996).

Quant à l'authenticité, cela signifie la reconnaissance de nos différences et de notre altérité à travers une vision multi- ou interculturelle et multilingue. Mais qu'en est-il de l'apprentissage de la langue en soi ? Nous y avons déjà répondu, mais nous tenons à souligner que cette reconnaissance de la diversité sous-tend les interactions. En revanche, l'apprenant·e, plutôt que le programme, se trouve au centre du moment de l'énonciation. Le cœur de l'approche est donc toujours la singularité des pratiques langagières permettant ce partage (Kramsch & von Hoene, 2001).

Tout comme d'autres dispositifs pédagogiques que l'on peut employer, les apprenant·e·s peuvent considérer l'espace féministe comme pernicieux à leur apprentissage et même à leur identité. Les expériences d'un·e individu·e peuvent être perçues de manière négative pour un autre. Le risque de toute approche critique et féministe s'ancre dans ce dernier facteur : comment éviter l'imposition d'un point de vue aux apprenant·e·s ? L'inclusivité, l'engagement et l'authenticité sont justement proposés pour ne pas tomber dans cette piège d'imposition d'idées de la part des enseignant·e·s et des apprenant·e·s, et vice-versa.

L'inclusivité et l'authenticité encouragent l'enseignant·e à ne pas faire de distinction entre ses apprenant·e·s. Nous revenons à notre propos du précédent chapitre : l'optique du genre devrait inclure une analyse d'autres rapports de pouvoir tels que la race, la classe, etc. L'enseignant·e est amené·e à aller plus loin que sa « responsabilité épistémologique », à savoir de rester uniquement un·e médiateur·rice de l'apprentissage (Narcy-Combes, 2005, p. 150). Il est aussi important de faire preuve d'empathie envers ses apprenant·e·s en tenant compte que la souffrance sociale se manifeste dans ces trois rapports. Nous pourrions donc

considérer qu'assumer une posture bienveillante et égalitaire est donc déjà la première étape d'une approche féministe.

Enfin, McCusker (2017) explique que la pédagogie féministe n'est en aucun cas monolithique, mais dynamique et adaptable aux besoins spécifiques de chaque contexte. Il s'agit d'une approche qui n'a pas pour but de s'attaquer aux subjectivités des apprenant·e·s. En effet, l'engagement consiste à la création d'un espace libre à travers lequel la réflexion critique et l'émancipation peuvent être encouragées. Les questions, les réponses, les critiques et les pistes de réflexions peuvent y circuler librement. Grâce à leur agentivité, les apprenant·e·s peuvent se positionner et s'exprimer de la manière qu'ils·elles souhaitent.

### **Conclusion**

L'enseignant·e, l'apprenant·e et leurs pratiques langagières ne sont pas les seuls agents de l'enseignement-apprentissage. L'environnement pédagogique dans lequel circulent les apprenant·e·s joue également un rôle central (Baider, 2013). Un enseignement critique (et féministe) appelle donc à une sensibilisation du corps enseignant et du corps apprenant aux contextes sociaux et politiques qui sous-tendent tout apprentissage.

### ***Synthèse du chapitre 2***

L'apprenant·e n'entre pas dans la salle de classe en mode *tabula rasa* puisqu'il·elle a son bagage culturel et personnel. Il·elle y entre en tant qu'acteur·rice social·e influencé·e par son milieu (idéologie), motivé·e par son passé, présent et avenir (capital), et libre de se réinventer ou pas dans la langue cible (identité). Nous avançons que l'habitus de l'apprenant·e est manié par les forces discursives de son contexte : dans notre cas, principalement par le genre.

Nous revendiquons que l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas détachés des réalités des apprenant·e·s. Pour reprendre les paroles de Ranchon (2016, p. 729) : « le social pénètre la pratique enseignante et apprenante ». Nous reconnaissons également qu'employer une approche inspirée des études de genre est un choix manifestement idéologique et politique. Néanmoins, nous avons démontré dans ce chapitre que l'approche que nous utiliserons s'inscrit tout de même dans une démarche scientifique.

Une recherche critique en DDLC pourrait se fonder sur les trois critères suivants : 1) être axée à un contexte spatio-temporel, 2) démontrer les effets des rapports de pouvoir

inégalitaires et 3) avoir pour but ultime l'évolution de la société (Tollefson, 2011). Le mariage entre deux domaines, dans notre cas la DDLC et les études de genre, ne fait que faire évoluer la discipline vers une autre piste de réflexion avec des recommandations sur les pratiques réelles des enseignant·e·s et des apprenant·e·s.

## Chapitre 3 – Le manuel de langue

Le manuel prend toujours une place centrale dans l'apprentissage d'une langue étrangère malgré la prolifération de technologies numériques (Baider, 2013). Il permet à un·e élève de trouver sa place dans sa scolarisation, grâce au niveau désigné pour chaque manuel, et dans la société en général par le biais des compétences et connaissances qu'il·elle peut y trouver. Il possède également des traits, usages et objectifs qui lui sont propres (Verdelhan-Bourgade, 2002). Dans cette partie, nous dévoilerons les caractéristiques des manuels de FLE, leur place dans la DDLC et leur processus de conception.

### *3.1 La place du manuel dans la DDLC : apports et limites*

#### **3.1.1 Qu'est-ce un manuel ?**

Un manuel de langue est un « ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement » (Cuq, 2006, p. 161). Il est normalement disponible en format papier et se dote parfois d'une version numérique. Un manuel de langue est normalement accompagné de contenu audiovisuel de type cassettes, CD ou DVD. À l'ère de la numérisation de l'enseignement, nous pouvons trouver une version numérique du manuel dans lequel le contenu audiovisuel y est déjà inséré (Ranchon, 2016).

Le manuel de langue joue un rôle central dans la structuration d'un cours de langue. Selon Puren (2013), il contribue à rendre cohérent le processus d'apprentissage. Dans un premier temps, les objectifs à viser sont clairement explicités dans un manuel de langue et sont facilement exploitables par un corps enseignant. Ensuite, la structuration concerne également la temporalité de chaque unité d'enseignement. Puren ajoute à cela les différents composants de l'apprentissage (production, compréhension, etc.) tels que définis par le Cadre européen commun de référence pour les langues ou CECRL (Conseil de l'Europe, 2010) qui sont souvent encadrés dans chaque unité didactique aujourd'hui. Enfin, le manuel peut servir de guide non seulement à l'enseignant·e, mais aussi à l'apprenant·e dans son apprentissage au travers de supports supplémentaires, d'exercices, etc.

Étant donné la rapidité de la création et de l'exploitation des ressources autres que le manuel papier, ce dernier n'est plus le seul support majeur que l'on peut utiliser dans une salle de classe. Nous pourrions même être tentés d'envisager son obsolescence totale. Les pays dotés de plus de ressources financières et humaines basculent vers la conception de

manuels numériques pour lier l'apprentissage d'un domaine d'une part à la maîtrise de l'informatique d'autre part. En revanche, il existe tout de même des contextes où la suppression du manuel imprimé ne peut être envisagée faute de moyens (Leroy cité dans Ranchon, 2016).

Bien que les manuels ne soient pas indispensables, on ne peut pas nier que ses multiples activités et sa relative aisance d'emploi peuvent alléger le travail d'un·e enseignant·e. Il permet un mariage entre ce qui est attendu par l'institution et les objectifs d'apprentissage. Il est également un outil permettant d'effacer l'insécurité des enseignant·e·s non expérimenté·e·s (Le Gal, 2010).

Pour les objectifs de cette recherche, il convient de considérer à la fois le manuel papier et le manuel numérique. Ce qui nous importe ici est le contenu et les discours, en sachant que « la nature du support, numérique ou papier, ne remet pas en cause le manuel lui-même » (Ranchon, 2016, p. 36). Dans le contexte récent d'un monde qui bascule vers un apprentissage hybride entre présentiel et à distance, on ne peut pas se contenter d'une analyse des versions imprimées.

### **3.1.2 Les usages**

Deux catégories de manuels existent sur le marché. Les manuels universalistes visent à être cohérents et utilisables pour un public généralisé dans tous les pays du monde. Sa conception se focalise sur les compétences générales à acquérir. Quant aux manuels locaux, leur conception se base principalement sur un usage localisé du manuel. Cela veut dire que leur public cible peut être un groupe d'apprenant·e·s, un pays ou un continent (Verdelhan-Bourgade, 2007).

L'enseignant·e, ou l'institution dans laquelle il·elle travaille, décide si un manuel devrait être utilisé ou pas dans une salle de classe. On peut donc être amené·e à se positionner de trois façons par rapport au manuel. Premièrement, il·elle peut employer le manuel comme son support principal et structurer son cours autour du matériel proposé. Dans ce cas-là, il·elle en est complètement dépendant·e. Deuxièmement, une utilisation distanciée du manuel indique une relation semi-dépendante, c'est-à-dire qu'il·elle a quand même recours au manuel sans en dépendre totalement. Finalement, une relation indépendante suggère que l'enseignant·e décide volontairement d'utiliser très peu le manuel, voire de s'en passer (Le Gal, 2010).

En revanche, la décision de l'enseignant·e pourrait être influencée par ses apprenant·e·s. Selon Le Gal (2010), un·e enseignant·e peut être obligé·e de se servir d'un manuel si ses apprenant·e·s l'ont acheté. L'engagement des apprenant·e·s, dans ce cas de figure, est économique. En outre, la place du manuel est aussi importante lorsque l'apprenant·e désire plus de précisions sur un point linguistique donné. À titre d'exemple, des précisions grammaticales et culturelles sont normalement fournies au sein du manuel.

Pour tout ce qui concerne l'apprenant·e, le manuel peut servir, d'un côté, de « document de référence » quand l'enseignant·e n'est pas présent·e (Ranchon, 2016, p. 40). D'un autre côté, le manuel a un rôle important dans la construction de l'identité de l'apprenant·e. Ces rapports sont complexes et comprennent un processus de mimétisme, d'auto-identification et d'auto-répression selon les modèles présentés dans un manuel (Crabbe *et al.*, 1985).

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'apprenant·e entre dans une phase de reconstruction ou de réinvention dès lors qu'il·elle entre dans son apprentissage. Étant donné qu'il·elle est dépourvu·e de ses capacités à s'exprimer, il·elle se limiterait à ce qui est présenté dans ses ressources ou références en classe (Bogaards, 1993). Par conséquent, le manuel en tant que référence culturelle et linguistique est doté d'une influence considérable à la fois sur les apprenant·e·s et sur les enseignant·e·s (Ranchon, 2016).

### ***3.2 La conception d'un manuel***

Un manuel est le produit d'un travail recherché et réfléchi de la part des concepteur·rice·s, ainsi que de son contexte d'apparition. Les lois, les besoins économiques ainsi que les tendances sociales actuelles influent sur sa production (Auger, 2011). Il peut contenir des savoirs tant généraux (culture générale) que spécifiques à un domaine (médecine, hôtellerie, etc.). Les manuels sont également « des acteurs dans le monde éducatif » (Bishop & Denizot, 2016, p. 5) et leur emploi dépend de chaque agent·e du monde de l'enseignement-apprentissage. Chaque membre du corps enseignant ou apprenant est libre de l'employer comme référence principale ou appui ponctuel. Sa place prépondérante dans les dispositifs pédagogiques, en version physique ou numérique, nous amène donc à considérer comme pertinente l'analyse des idéologies et normativités qui sont véhiculées inconsciemment dans ces ressources.

### 3.2.1 Les savoirs

Beacco (2011) distingue quatre types de savoir dans le domaine de la DDLC. Les 1) savoirs savants sont ceux qui correspondent aux concepts scientifiques tels que les démarches à suivre, les concepts grammaticaux, etc. Les 2) savoirs savants diffusés sont ceux de culture générale, ce qui permet à l'apprenant·e de prendre part dans la vie citoyenne. Quant aux 3) savoirs d'expertise, il s'agit des compétences liées à un métier. La capacité des enseignant·e·s de langues d'identifier un problème et de le résoudre y correspond. Enfin, nous avons les 4) savoirs sociaux qui permettent à une personne d'interpréter le monde qui l'entoure. C'est une sorte de « microthéorie » que l'on peut appliquer à une vaste gamme de domaines (Beacco, 2011, p. 36).

Ces savoirs se chevauchent et s'influencent. La salle de classe est propice au développement de savoirs des apprenant·e·s. Traiter l'épistémologie des savoirs est important puisque les langues, comme nous l'avons souligné, ont une valeur significative dans la cohésion sociale. L'objet à enseigner ne se limite pas à la langue en elle-même, mais inclut également les savoirs que l'on vient de citer (Beacco, 2011).

Le corps enseignant peut décider d'employer ses propres ressources pour arriver au bout de son objectif de transposer les savoirs. La didactisation de ces savoirs dépend largement des actions prises par l'enseignant·e et, par extension, des ressources qu'il·elle décide d'employer en classe. L'apprenant·e développe ses compétences grâce aux répétitions (les activités en classe, les exercices faits, etc.) (Perry, 2011).

Selon Beacco (2011), l'enseignant·e qui met en place la transposition des savoirs est porteur·euse des valeurs sociologiques et idéologiques, ce qui guide son approche. Si l'enseignant·e décide finalement d'utiliser (ou pas) un manuel, il faut prendre en compte le fait que tous les savoirs sont normalement rendus cohérents dans un manuel de FLE (Beacco, 2000). La conception des manuels et son utilisation ultérieure sont informées par l'expérience, la formation et les valeurs de chaque agent·e d'enseignement : l'équipe conceptrice, le corps enseignant, etc. (Ranchon, 2016).

### 3.2.2 Les enjeux

Puren (2013), que nous avons cité au début de ce chapitre, disait que le manuel a pour vocation principale d'enseigner. La conception d'un ouvrage de ce type vise une transposition didactique de l'objet (la langue) à travers un moyen plus facile à digérer par

un·e apprenant·e (Ranchon, 2016). Des choix sont à effectuer pour rendre le processus d'apprentissage efficace. Une cohérence devrait être suivie et les compromis à effectuer sont dictés par la chaîne de conception allant de l'auteur/autrice aux maisons d'édition et au-delà (Le Gal, 2010; Ranchon, 2016).

Plus encore que l'innovation engendrée par ces réflexions, l'aspect économique pèse sur la conception. En effet, arriver au bout de la conception avec les propositions pour améliorer l'enseignement-apprentissage ne s'effectuera qu'après avoir considéré le marché éventuel pour le manuel. En fin de compte, la maison d'édition ne peut évaluer ses manuels qu'à travers leur rentabilité (Le Gal, 2010). Il est important de s'interroger sur cet aspect, car le marché influence également le contenu. Cela est d'autant plus vrai si le manuel a pour but d'être universaliste (Ranchon, 2016).

Des conditions locales devront aussi être atteintes pour qu'un manuel puisse prendre sa place dans le marché. Il faut prendre en compte le taux d'enseignement d'une langue dans un endroit donné, les moyens financiers des apprenant·e·s, l'affinité et l'aisance d'un public pour des livres de langue étrangère/seconde et un réseau de distribution fiable. Ce dernier représente le coût la plus élevé des frais liés à la conception d'un manuel (Bureau international de l'édition française, 2005).

Les maisons d'édition se trouvent également contraintes par la politique étrangère et culturelle de la France. En plus d'envoyer des intervenant·e·s et formateur·rice·s dans les centres de langues (tels que les Alliances françaises), les éditeur·rice·s essaient de négocier des partenariats avec le Ministère des Affaires étrangères (Bureau international de l'édition française, 2005). Des appels d'offres sont aussi lancés par différentes structures d'enseignement, allant des centres privés aux instances gouvernementales. Cette forte concurrence pourrait également influencer le contenu à inclure dans les livres publiés, notamment quand un seul manuel est autorisé au sein d'un pays (Le Gal, 2010).

Les manuels sont aussi des objets culturels. Ils sont des produits de leur contexte d'apparition mais également des expériences et des qualifications de l'équipe conceptrice. Ils sont des manifestations d'une vision dominante, à savoir que le fait d'être concepteur·rice est déjà preuve d'une position de privilège. Étant donné qu'un manuel ne peut pas être exhaustif, les façons dont les auteur·e·s/autrices conçoivent la langue et la culture sont celles qui y seront présentées (Auger, 2011; Crabbe *et al.*, 1985).

### 3.2.3 Un curriculum caché

Dans le but de garder une cohérence entre les savoirs à présenter, chaque membre de la conception est confronté·e à des choix de pratiques langagières et culturelles à inclure dans un travail. Le manuel publié devient, par conséquent, un témoin physique des réalités choisies volontairement par un groupe (Semal-Lebleu dans Ranchon, 2016). C'est à partir de ces manifestations qu'on peut tenter de relever un « curriculum caché ». On peut définir ce dernier comme les enseignements véhiculés non explicitement. Ces enseignements sont principalement de l'ordre idéologique ou sociologique. Il contribue à la socialisation des élèves (Perrenoud, 1993).

Un manuel de langue présente également une image fixe et stable d'une langue-culture cible. Il devient une référence pour les vécus des apprenant·e·s sur laquelle ils·elles fonderont leurs comportements. Le rôle du manuel dans la réinvention de nos identités ne peut donc pas être nié (Baider, 2013; Brugeilles & Cromer, 2005).

Quelles sortes de visions sont véhiculées dans un curriculum caché ? À titre d'exemple, la revue *Le Français dans le Monde* de 1961-1976 n'a pas parlé des événements importants qui ont bousculé la société française de l'époque. Cela avait pour but de projeter une image de la France cohérente à la vision de la revue (Zarate, 2006). Les personnages créés dans les manuels peuvent se trouver également dans une position inférieure selon leur genre. Le contexte dans lequel se déroulent des scènes avec des personnages femmes ou hommes et leurs interactions dans un endroit donné peuvent être porteuses d'une idéologie explicite liée au genre (Brugeilles & Cromer, 2005).

Être novateur·rice dans la conception de manuels de langue a plusieurs enjeux. Il faut garder un certain équilibre entre des pratiques déjà existantes et des pratiques plus radicales pour qu'un manuel soit vendu. Ce n'est pas que du côté des instances que cela peut influencer, mais aussi sur les enseignant·e·s qui ne sont pas particulièrement à l'aise avec de nouvelles tendances (Berringer cité dans Le Gal, 2010; Zarate, 2009).

### *Synthèse du chapitre 3*

« La façon dont la contestation des normes de genre s'opère passe par des procédés linguistiques et multimodaux mobilisant l'appropriation et la resignification. C'est dans la circulation, la répétition et la transformation que les normes et les pratiques de genre se font et se défont ; entre un passé qui nous constitue et nous contraint et un futur ouvert aux possibles et à la création. »

Le manuel de langue est un témoignage de l'époque de sa conception. Il n'est pas seulement le produit de ses concepteur·rice·s, mais aussi des forces sociales, discursives et économiques de son contexte d'apparition. Ses utilisateur·rice·s, que ce soit le corps enseignant ou le corps apprenant, l'emploient de la façon dont ils·elles la souhaitent. C'est dans cela que le manuel puise son pouvoir : le manuel peut contribuer au monde d'interactions au sein de la salle de classe, à la construction d'un monde de savoirs et des stéréotypes chez l'apprenant·e, parmi d'autres valeurs que l'on peut songer à y attribuer. L'analyse des manuels et de leur contenu devient donc nécessaire dans l'objectif de leur amélioration.

Nous avons vu dans ce chapitre que l'apprenant·e aura recours aux répétitions pour faire évoluer ses connaissances. Le manuel de langue, qui abrite des exercices et qui sert de cadre référentiel pour l'apprenant·e, se présente comme un des agents formateurs dans l'apprentissage. Il est alors pertinent d'interroger quelles normes y sont trouvées pour ensuite les changer (du point de vue du corps éditeur et concepteur) et de les écarter—voire questionner ensemble—en classe (du point de vue de l'enseignant·e et de l'apprenant·e).

Toute réforme de manuel scolaire, surtout si on vise une réforme massive, nécessite des ressources économiques et politiques considérables. Selon une étude de l'UNESCO (2003), il sera plus efficace de mener une telle réforme si une politique d'égalité entre les genres est déjà mise en place et promue par le gouvernement. En revanche, la première étape entamée pourrait être une analyse des manuels scolaires puisque l'approche serait mieux cernée tout en présentant des résultats plus que pertinents sans pour autant nécessiter de moyens financiers significatifs (Blumberg, 2015).

L'objectif de cette recherche est de décortiquer des manuels de FLE pour relever les idéologies liées au genre qui y sont présentées de manière explicite ou implicite. Les éléments constitutifs à analyser sont nombreux et les approches pour ce faire sont multiples. Non seulement devons-nous faire attention au décompte des personnages, voire à leur présence, mais aussi à leurs contextes d'apparition et d'interaction (Brugeilles & Cromer, 2005). Pour reprendre le terme de Bourdieu, quel capital possède une femme et un homme dans un manuel et quel valeur symbolique peut-on leur accorder ?

## **Partie II**

-

### **Cadre méthodologique, analyses et discussions**

## Chapitre 4 – Méthodologie

Nous avons établi dans les chapitres précédents que le genre et les discours ont une relation interdépendante. À cela s'ajoute notre position selon laquelle les manuels sont des manifestations physiques de multiples savoirs que les concepteur·rice·s veulent transmettre et représenter. À partir de ce constat, nous avons également expliqué qu'il est possible de relever un « curriculum caché » au sein des œuvres didactiques et que ce curriculum a tendance à véhiculer des valeurs d'ordre idéologique et sociologique (Baider, 2013; Brugeilles & Cromer, 2005; Perrenoud, 1993; Ranchon, 2016).

### *4.1 Problématique de la recherche*

Étant donné le rôle d'un manuel en tant qu'agent formateur dans l'enseignement-apprentissage et la relation symbiotique entre le genre et les discours, nous allons explorer la problématique suivante :

**Comment les rapports entre les femmes et les hommes sont-ils inscrits dans les manuels de FLE ? Quels impacts langagiers et sociopolitiques sont possibles en didactique des langues ?**

En supposant qu'il existe des idéologies sous-jacentes dans les manuels de FLE qui peuvent amener à l'imposition des rôles normatifs du genre, nous avons les hypothèses suivantes :

- 1) Les femmes et les hommes sont en général également représentés au niveau quantitatif dans les manuels de FLE B1.**
- 2) En revanche, ils occupent des positions sociales non égalitaires et jouent des rôles stéréotypés qui dévalorisent les femmes.**

S'inspirant de la thèse de Ranchon (2016), de l'étude de Ranchon et Vadot (2016), et du travail de Lee et Collins (2014), nous mettrons donc en place une analyse combinée afin de vérifier la problématique énoncée ci-dessus. L'analyse quantitative permettra un premier niveau d'analyse portant sur un décompte des personnages et des traits linguistiques. L'analyse qualitative sera l'occasion d'aller plus en profondeur ; nous nous intéresserons aux représentations visuelles et linguistiques des personnages dans les manuels.

#### 4.1.1 Construction du corpus des manuels

Les manuels choisis pour effectuer cette étude ont tous été créés en France. Suite à cette contrainte, nous avons décidé de ne considérer que ceux publiés dernièrement. Tout d'abord, ils doivent être publiés après la parution du CECRL en 2001. Depuis sa publication, ce document sert de référence pour les directives d'enseignement des langues en France (Puren, 2012). De plus, nous avons préféré travailler avec des manuels récents afin de tenir compte des éventuelles évolutions didactiques et conceptuelles (Ranchon, 2016). Nous n'avons traité que ceux qui sont à portée généraliste pour les grand·e·s adolescent·e·s et adultes ; ont été mis de côté les manuels à destination des apprenant·e·s jeunes, de français d'objectif spécifique ou d'objectif universitaire. Par souci de représentativité, nous nous sommes assuré que chaque œuvre provient de deux maisons d'édition différentes.

Nous nous sommes focalisé sur le niveau B1 pour trois raisons. Dans un premier temps, un niveau B1 à l'oral est exigé à ceux qui veulent accéder à la naturalisation en France au moment de la rédaction de ce travail (*Arrêté du 12 mars 2020*, 2020). Cela représente donc une étape majeure dans la vie sociale et citoyenne des apprenant·e·s que cet arrêté pourrait intéresser. Dans un second temps, choisir un niveau non débutant permet d'aller au-delà d'une obligation de « simplification » des textes (Ranchon, 2014, p. 129). Cela veut dire que les maisons d'édition et les concepteur·rice·s se trouvent moins restreints dans leurs choix de thématiques et de langages à employer. Enfin, les apprenant·e·s sont censé·e·s acquérir des compétences plus complexes telles que le débat, et l'étendue des sujets à aborder est bien plus large et complexe qu'au niveau A1 (Conseil de l'Europe, 2010).

Le corpus se compose donc des manuels suivants :

1. Bruzy-Todd, S., Jégou, D., & Vial, C. (2018). *#LaClasse : Méthode de français, B1*. Paris : CLE International.
2. Hirschsprung, N., Van der Meulen, M., Tricot, T., & Garcia, E. (2018). *Cosmopolite méthode de français 3*. Paris : Hachette.

#LaClasse est un manuel destiné à un public de grand·e·s adolescent·e·s tandis que Cosmopolite est plutôt généraliste. Les deux manuels privilégient l'utilisation de documents textuels et visuels authentiques. En revanche, les enregistrements audio fournis sont plutôt scénarisés. Chez Cosmopolite, nous trouvons également du contenu audio inspiré de vrais entretiens avec des célébrités, joué par des acteur·rice·s.

#### 4.1.2 Du champ textuel au champ visuel

Notre corpus de manuels nous fournit un recueil de textes écrits à analyser. Selon Ranchon (2016), la conception du terme « texte » dans un manuel de langue englobe tout type de discours : des consignes, des articles de presse, et même des précis grammaticaux. En revanche, les manuels de langue de nos jours ne se contentent plus d'être un recueil de textes et d'extraits sans illustration. Giaschi (2000) explique que l'utilisation des images dans les manuels de langues est en hausse depuis les années 1970. Le choix d'inclure des photographies est décidé par l'équipe conceptrice, que ce soit pour servir de support complémentaire à un contenu textuel ou de support principal pour une thématique donnée. En d'autres termes, une image est à la fois une attestation figée d'une culture donnée et un point de départ pour l'apprentissage (Ranchon, 2016). Les images ne sont donc pas neutres ; elles peuvent aussi être modifiées et transformées afin de mener à bien les objectifs du manuel. Par conséquent, leur analyse devient pertinente puisqu'elles sont aussi porteuses de sens (Giaschi, 2000).

Malgré leurs fonctions définies en amont par les concepteur·rice·s, les façons dont ces images sont reçues et dont elles opèrent avec le contenu textuel peuvent évoluer et différer chez le public. Il s'avère donc difficile d'établir un protocole dans lequel la discussion est absolument objective ; nous ne pouvons pas simplement revendiquer une vérité sur une image sans la justifier. Comme nous entrons donc dans les domaines de la réception, des sentiments, voire des préjugés, nous sommes obligés d'adopter une approche de déconstruction pour parvenir à l'interrogation des normes et à poser comme principe que les images sont elles-mêmes idéologiques (Fairclough, 2013; Giaschi, 2000).

La partie visuelle du manuel ne repose pas que sur des images prises par un appareil photo, mais aussi sur des dessins. Bien qu'il soit plus facile de déterminer les dimensions genrées des personnages humains sur des photographies, un dessin peut très bien contenir des manifestations d'une idéologie de genre (Sunderland, 2015). Nous pourrions nous poser comme question, à titre d'exemple, l'emploi des couleurs pour des personnages animaux qui sont censés représenter un garçon et une fille.

Afin de mener à bien l'analyse des textes et des images, nous nous y attaquerons avec une double démarche quantitative et qualitative. En effet, les deux approches s'inscrivent dans une lignée cohérente de pensée et suivent le fil conducteur des rapports de pouvoirs sur le genre. Dans la partie suivante, nous détaillerons les spécificités de chaque type d'analyse.

## ***4.2 Une démarche double : quantitative et qualitative***

Une démarche à la fois quantitative et qualitative permet d'unifier les avantages des deux pôles de recherche. Elle permet également de croiser les données numériques et d'enrichir les chiffres par une analyse des disparités et des particularités (Dörnyei, 2007). Il ne suffirait donc pas d'utiliser un seul point de vue, ou une seule méthodologie, pour répondre à des interrogations non singulières. Du moment que les moyens empruntés d'autres recherches servent une vision cohérente, la pratique d'une méthodologie mixte est permise et devrait être adaptée en fonction de la recherche (Ranchon, 2016).

Ranchon et Vadot (2016) et Ranchon (2016) proposent une démarche qui s'inspire de Brugeilles et Cromer (2005), ces dernières ayant pour objectif l'analyse des représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires en général. Les adaptations faites par les deux auteures/autrices concernent l'ouverture d'outils aux spécificités des manuels de langues ainsi que leurs cibles de recherche.

Nous modifierons la méthodologie qu'elles proposent afin d'avoir une analyse cohérente à nos propos. Nous ajouterons une analyse des enregistrements audio étant donné que ces enregistrements servent de supports indispensables pour le déroulement de chaque unité didactique. Les transcriptions orales seront privilégiées pour l'analyse des enregistrements audio si elles sont disponibles pour lever les doutes sur les ambiguïtés.

### **4.2.1 Combinaison successive : du quantitatif au qualitatif**

Dans les chapitres précédents, nous avons établi que l'apprenant·e construit ses multiples savoirs à travers des répétitions (Perry, 2011), d'une manière analogue au processus de socialisation du genre basé sur d'actes répétés (Butler, 2006). Une démarche quantitative se base sur une analyse des récurrences, à savoir des éléments répétés qui démontrent, construisent et figent une ou plusieurs réalités (Ranchon, 2016).

Si les tendances mesurées peuvent corroborer d'une part nos hypothèses d'une parité d'attribution des personnages féminins et masculins, ils ne seront pas suffisants d'autre part pour tenir compte de toutes les idéologies véhiculées au sein d'un manuel. Une analyse détaillée permettra de relever une « micro-société » au sein d'un manuel, à savoir le monde dans lequel circulent les personnages, leurs discours et ceux de leur entourage (Ranchon, 2016, p. 232).

Nous nous inspirerons des sous-questions tirées et modifiées de Lee et Collins (2008, p. 130). Leur étude prône une approche quantitative et comparative avec un corpus de plusieurs manuels répartis en deux groupes : manuels anciens et manuels récents. Étant donné que notre analyse se veut être descriptive avec une méthodologie mixte plutôt que comparative, leurs sous-questions ne serviront que de fil conducteur pour le déroulement de notre description.

#### **4.2.2 Récolte des données**

Un questionnaire Google Forms sera créé pour faciliter le recensement de tous les personnages. Il s'agit d'un logiciel d'enquête en ligne qui transmet automatiquement les données à un fichier tableur Google Sheets. Les calculs seront effectués à l'aide des formules, expressions et tableaux croisés dynamiques disponibles sur le logiciel. Plusieurs groupes de questions seront créés qui correspondent aux types de support. Ces groupes de questions ont été programmés avec des conditions logiques, c'est-à-dire qu'une réponse à une question X peut être suivie de la question Y ou Z selon sa réponse. Il faudra environ trente secondes à une minute selon les détails disponibles pour enregistrer un personnage.

##### ***4.2.2.1 Principes de bases et typologies de support***

La première partie du questionnaire portera sur les propriétés techniques de chaque occurrence recensée. Chaque enregistrement sera ainsi accompagné de détails précis sur le manuel de provenance, la page et la section de la page. Cette étape a pour but de faciliter la vérification ultérieure des données et de trouver aisément un personnage donné. Cette partie comportera également une question sur le type du support dans lequel apparaît le personnage (texte, image, audio). Cela guidera les groupes de questions suivants ainsi que la façon d'entamer la collecte d'informations.

En ce qui concerne les données textuelles, l'approche se déroulera en deux phases. Tout d'abord, nous ferons une compréhension générale du texte en recensant toutes les mentions de personnage, ainsi que les images et les enregistrements audio qui peuvent donner des précisions sur son contexte global. Les toponymes comportant le nom d'une personne (*e.g.* Place Jeanne d'Arc) seront écartés de l'analyse étant donné qu'ils ne relèvent pas d'un personnage en soi et qu'il peut s'agir d'un choix de l'équipe conceptrice d'inclure un endroit existant, voire populaire (Ranchon, 2016).

L'analyse des images ainsi que des enregistrements audio avancera de la même façon en tenant compte des représentations visuelles et des critères morpho-phonologiques. Comme pour les textes écrits, le contexte global de chaque image et de chaque enregistrement sera pris en compte pour mieux comprendre les représentations de chaque personnage. Nous procéderons ensuite à l'enregistrement du personnage avec toutes ses informations auxiliaires.

Enfin, nous vérifierons et repasserons sur tous les personnages pour nous assurer qu'il n'y ait pas de doublons sur le même type du support. Nous implémenterons donc le principe de logique textuelle. À titre d'exemple, si « Luc Besson » est cité pour une première fois dans le titre de l'article, la mention ultérieure de « le réalisateur... » ne sera plus collectée.

Cependant, nous ne considérerons pas comme un doublon les occurrences d'un même personnage sur deux types de support différents (par exemple texte et audio, ou texte et image). En effet, les propriétés de chacune de ces représentations sont différentes et doivent être analysées séparément. Prenons comme exemple la mention de « Sophie Dupuis » dans un texte. La seule mention de son nom dans un paragraphe ne peut pas expliquer l'interaction à laquelle elle participe dans un enregistrement audio. Il en serait de même si elle apparaissait sur une photo : serait-elle en interaction ? Aurait-elle une apparence soignée ? Serait-elle racisée ?

#### *4.2.2.2 Typologies des personnages*

Après avoir noté les détails techniques pour chaque personnage, nous poursuivrons en identifiant leur typologie. Les premiers chiffres dégagés de cette partie nous permettront de répondre à la question générale suivante :

*Question 1 : Quelle est la proportion de personnages féminins par rapport aux personnages masculins ?*

Notre première hypothèse est qu'il y aura une parité quantitative dans le décompte brut des personnages dans les textes écrits, les enregistrements audio ainsi que dans les images. Comme nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents, la répartition quantitative des femmes et des hommes dans plusieurs domaines de la société française a tendance à devenir plus égalitaire malgré une sous-représentation féminine dans les sciences.

Tout d’abord, nous essaierons de dégager si un texte écrit ou audio comporte les mentions listées dans le Tableau 1. Le but de cette étape est de voir l’appellation accordée à chaque personnage. Nous supposons deux sous-hypothèses : 1) les femmes auront des dénominations dites plus personnelles par rapport aux hommes. Cela veut dire qu’elles seront appelées par leur prénom, par un lien familial ou un lien amical. En revanche, 2) les hommes se verront attribués un titre de civilité, un prénom et nom de famille, un métier ou bien un simple nom de famille, ces dénominations relevant en effet de la sphère professionnelle.

**Tableau 1. Dénomination générale des personnages (texte et audio)**

Critères	Exemples
Nom de famille	Rousseau, Besson
Prénom	Pauline, Pablo, Elias et Dimitri
Prénom et nom de famille	Ric Élias, Aline Aklassato
Titre de civilité	Monsieur, Madame
Métier/études	les hommes politiques, les médecins
Lien familial	ma grand-mère, son fils
Lien amical	mes amis, les potes
Nom commun	un spectateur, les personnes

Pour les données visuelles, nous ciblerons la représentation et l’apparence de chaque personnage. Nous tâcherons de déterminer si le personnage est présenté debout, assis, allongé ou à genoux. À défaut de ces critères, est-ce que nous n’apercevons que son visage, que son buste ou bien son corps entier ? Les cas où sont visibles à la fois la tête et le torse seront rangés dans la catégorie « visage ». Ensuite, le personnage est-il présenté comme ayant une apparence soignée, ordinaire ou négligée ? Nous entendons par « soignée » un personnage habillé en vêtements formels, « ordinaire » un personnage ayant une tenue de tous les jours, et « négligée » un personnage portant un pyjama ou des vêtements sales ou froissés.

Notre supposition est que plus de femmes auront une apparence soignée au vu de l’idéal de beauté qui leur est imposé. Il serait également probable qu’une femme se trouve plus souvent dans une position dite passive, c’est-à-dire assise, allongée ou à genoux. Enfin,

un personnage féminin pourrait être représenté par son buste uniquement tandis que cela ne serait pas le cas pour les hommes.

Il sera ensuite pertinent de déterminer si la personne présentée est dite ordinaire (relevant de la vie quotidienne ou inconnue) ou une célébrité. Le personnage est-il seul ou accompagné d'autres personnages ? Si le personnage est tout seul, s'agit-il d'un personnage masculin, féminin ou non identifiable ? La détermination du genre d'un personnage sera effectuée grâce au contexte d'une unité et aux indices linguistiques telles que les articles ou adjectifs employés. Si une phrase ne présente aucune trace du genre, de type : « Les touristes vont à Paris », nous marquerons cet exemple comme neutre. En revanche, si le personnage en question est entouré d'autres personnes, est-ce qu'elles entrent en interaction avec ce premier ou restent-elles en simple coprésence ?

Concernant les personnages collectifs dans les données audio et visuelles, nous considérerons si le groupe présente une tendance masculine ou féminine, une exclusivité masculine ou féminine ou si une domination numérique n'existe pas. Pour les données textuelles et audio, nous regarderons lequel des critères suivants est suivi :

**Tableau 2. Dénomination des collectifs (texte et audio)**

Critères	Exemples
Masculin grammatical	Il y a trente <b>musiciens</b> dans l'orchestre.
Masculin + féminin	Les <b>acteurs</b> et les <b>actrices</b> sont en France.
Collectif féminin	Les <b>femmes</b> du bureau déjeunent.
Collectif masculin	J'ai vu un <b>groupe d'hommes</b> .
Collectif neutre	C'est bien pour les <b>personnes âgées</b> .

Pour ajouter un niveau supplémentaire à notre discussion, nous incluons un paramètre de racisation dans notre décompte de personnages. Bien que cet aspect ne relève pas de la préoccupation principale de la présente étude, son addition pourrait permettre d'enrichir la discussion ultérieurement. Le concept de race fait partie de la souffrance sociale (Tévanian, 2013) et reste cohérent dans l'optique du sexisme et la lutte des classes (Bereni *et al.*, 2012; Ranchon, 2016). Nous supposons que les personnes racisées, si nous pouvons les repérer, seront en sous-représentation.

Si les personnages racisés sont plus facilement repérables dans les images, déterminer la racisation d'une personne à travers un texte présente plus de difficultés. En

effet, nous n'indiquerons rien si aucun contexte ne permet de repérer sa racisation. À l'instar de la racisation, nous ajouterons également l'âge explicite ou présumé des êtres humains dans les manuels.

#### *4.2.2.3 Interactions et environnements humains*

Le deuxième niveau d'analyse tentera de répondre à la question ci-dessous :

*Question 2 : Dans quelle mesure les femmes et les hommes apparaissent-ils dans des situations sociales, professionnelles et domestiques ?*

Nous poserons comme deuxième postulat que malgré une relative équité dans le décompte des personnages, les femmes se trouveront dans des contextes plus familiaux. Les hommes, en revanche, se verront attribués des professions plus souvent que les femmes. L'environnement dans lequel circulent les personnages est donc important à considérer. Ce cadre pourrait être propice à la circulation des idéologies puisqu'il sert de société interne au manuel. Cette société interne relève bien évidemment de l'habitus de son équipe conceptrice.

Pour ce faire, nous recenserons toute mention de rôle domestique ou professionnel des personnes réelles ou fabriquées dans les manuels. Est-ce que le personnage exerce une profession, fait des études, est au foyer, est à la retraite, ou n'a pas d'emploi ? Un autre constat que nous avons fait dans le premier chapitre est la tendance à la normalisation des femmes professionnelles dans les médias français. Le recensement des métiers précis si possible permettra une analyse plus fine des métiers accordés aux femmes dans les manuels. Nous supposons que si un métier est attribué à un personnage féminin, ce sera un métier plus valorisé dans la société, à savoir « ingénieure », « médecin » ou « avocate ».

Pour revenir aux interactions, quelle est la valence des interactions entre des personnages ? S'agit-il d'interactions avec une hiérarchie bien établie entre les personnages ? Sont-elles plutôt positives, négatives, neutres ou non marquées ? Dans quelles circonstances ces interactions se déroulent-elles ? Ces paramètres sont propices à la recherche des disparités entre les femmes et les hommes malgré des représentativités numériques. Ces disparités relèvent-elles de la nature de l'interaction, à savoir domestique, professionnelle, ou autre ?

Le contexte d'apparition sera également dressé si possible. Le personnage pourra en effet se trouver dans une situation familiale, amicale, professionnelle, médiatique, scolaire, de loisirs culturels ou de voyage, de loisirs sportifs, de contexte amoureux ou de santé.

Revenons sur la supposition que les femmes pourraient se trouver davantage en contexte familial. La situation conjugale de chaque personnage sera plus qu'intéressante pour analyser ce point. À l'époque où le taux de mariage poursuit sa baisse et où la part des célibataires dans la population a tendance à augmenter (Institut national de la statistique et des études économiques, 2017), les personnages seront-ils principalement représentés en couple dans les manuels ? Si oui, quelle proportion sera occupée par les femmes ?

Nous ajouterons également une sous-spécification du type de relation (hétérosexuelle ou non) pour voir si des couples autres que ceux hétérosexuels y sont inclus. Les couples non hétérosexuels ne seront pas détaillés dans cette recherche, car cela nécessiterait une ouverture (très longue) de la problématique au sujet de l'hétéronormativité. Dans tous les cas, nous présumons d'emblée l'absence totale des couples non hétérosexuels, voire des personnes explicitement désignées comme non hétérosexuelles.

### ***4.3 Limites de la recherche***

Les personnages à recenser sont nombreux et les critères à étudier également. Chaque personnage peut être mentionné à la fois dans les consignes et dans le texte lui-même. À cela s'ajoutent une illustration dudit personnage et, dans certains cas, sa voix dans un enregistrement audio. Nous verrons dans cette partie comment soulager ces préoccupations.

#### **4.3.1 Les exceptions**

Nous ne traiterons pas tous les textes dans les manuels. Nous ne considérons que ceux qui sont conducteurs ou importants pour le déroulement de la leçon, notamment les articles de presse sur lesquels se basent les questions pour l'apprenant·e. Les consignes et les questions accompagnant les textes écrits, les enregistrements audio et les photos seront traitées. Nous écarterons cependant tous les précis grammaticaux et phonétiques, tous les exercices, les ouvertures de type production orale ainsi que les examens blancs de DELF. Les personnages dans ces exercices se trouvent parfois dans des textes à trous sans contexte et sont des doublons de personnages et d'énoncés déjà abordés. Cela poserait aussi un problème chronophage : remplir et vérifier les corrections, vérifier s'il s'agit vraiment de personnages ou d'exercices de substitution, etc. Au vu également du contexte sanitaire posé par la COVID-19, nous sommes contraint de repérer un nombre plus limité de données. Une exception sera faite pour les photos qui sont plus facilement interprétables toutes seules.

Quant aux personnages, nous ne recenserons pas les pronoms personnels. Ranchon (2016) les considère comme neutre et non significatifs à la distribution genrée. De plus, ces pronoms ne peuvent pas être mesurés en termes de valeur et place sociales. Dans tous les cas, l'utilisation de « il », « elle » et « je » est dépendante d'un personnage abordé en amont.

#### **4.3.2 Les enregistrements audio**

En ce qui concerne les enregistrements audio, nous les traiterons de deux manières parallèles. Tout d'abord, si un personnage est mentionné explicitement dans un enregistrement, il sera analysé avec les paramètres destinés aux textes. Nous considérerons donc les aspects morpho-phonologiques de chaque mention pour dégager son genre. À titre d'exemple, si une présentatrice présente un collectif en disant « les étudiantes », ces dernières auront pour dénomination « collectif féminin ».

En revanche, si un ou plusieurs personnages participent à une émission radio, leur traitement sera analogue à celui des images. Par exemple, si Joséphine et Sophia se téléphonent, le collectif aura pour trait « groupe à exclusivité féminine » comme pour les images. Si un personnage participe activement dans une conversation audio et son nom/métier/autre est mentionné, il aura des données à la fois sur ses aspects textuels et interactionnels.

#### **4.3.3 Les vidéos**

Nous avons fait le choix de ne pas considérer les vidéos pour plusieurs raisons. Premièrement, les vidéos comportent en général de nombreuses personnes qui sont dans des situations d'interactions multiples. Ces interactions s'effectuent au niveau général (contexte de la vidéo), au niveau du scénario (plusieurs scènes différentes pour un seul tournage) et au niveau social (entre les êtres humains). Étant donné qu'une vidéo est un amalgame de milliers d'images, la question qui se pose est comment couper ces scènes d'interactions. Si nous voulons rester fidèle à notre cadre de recherche, tous ces contextes devraient être notés individuellement car chaque groupe de personnages entre dans des interactions de valences variées avec des personnes de catégories de sexe différentes.

Enfin, après le traitement de tous ces collectifs, notre protocole de recherche nous obligerait à enregistrer tous les personnages individuellement. Étant donné que certaines vidéos peuvent provenir de bandes annonces, de films ou de reportages avec plus de dix

personnes, cela devient trop chronophage. Le confinement lié à la pandémie nous a également empêché d'accéder pleinement à ces ressources. En effet, nous n'avons pas pu avoir accès au contenu vidéo de Cosmopolite, notamment à cause de la fermeture des médiathèques.

Ces ambiguïtés et la durée nécessaire nous amène à laisser les vidéos de côté. Rester sur des données plus statiques comme les textes et les images ainsi que sur des données plus linéaires comme les enregistrements audio permettra de réaliser une analyse meilleure car se basant sur moins d'interprétation.

#### 4.3.4 Les collectifs et les individus

Chaque groupe de personnes sera enregistré en tant que collectif dans un premier temps afin d'étudier sa composition. La racisation d'un collectif sera relevée à partir du moment où une personne dans le groupe peut être considérée racisée. Dans la Figure 3, nous remarquons la présence de plusieurs personnes racisées. Cela nous amène à désigner le collectif racisé.

Figure 3. Exemple d'un collectif (Bruzy-Todd *et al.*, 2018, p. 54)

**Un million et demi de dollars**

**3** Lisez.

Relevez les phrases exactes.

- a. La "Love Army" a échoué.
- b. Les stars ont récolté beaucoup d'argent grâce aux réseaux sociaux.
- c. Françoise Sivignon trouve ce succès habituel.
- d. Il n'est pas certain que l'aide parvienne aux réfugiés.



**Omar Sy, Jérôme et la Love Army**

*En deux jours, Omar Sy et la star du net Jérôme Jarre ont récolté près de 1,5 million de dollars. Cette mobilisation, impressionnante, soulève toutefois des interrogations.*



De toute évidence, la "Love Army" est en passe de réussir son pari. En deux jours, l'initiative lancée par plusieurs stars, dont Omar Sy et Jérôme Jarre a récolté le montant impressionnant de près de 1,5 millions de dollars de dons pour venir en aide aux Rohingyas. Les stars sont convaincues que cette campagne sur les réseaux sociaux, menée en un temps record, va permettre d'apporter de l'aide aux réfugiés, mais aussi de sensibiliser au sort de cette minorité musulmane persécutée en Birmanie. «Il est évident que c'est la force de frappe des réseaux sociaux. Même nous, cette mobilisation aussi rapide, avec des levées de fonds aussi importantes, nous surprend», a déclaré Françoise Sivignon, la présidente de Médecins du Monde, interrogée par Europe 1. Si l'initiative de la "Love Army" est saluée, elle ne manque pourtant pas de poser des questions. «Il va certainement y avoir des problèmes pour acheminer la nourriture sur place mais je suis sûre qu'ils trouveront une solution».

www.europe1.fr

L'annotation de la photo dans cet exemple est comme suit : #LaClasse | p. 54 | section 2 | Image | Visage | Ordinaire | Célébrité | Collectif | Groupe à exclusivité masculine | Racisé | Adulte | Médias | Avec profession | star/artiste

Ensuite chaque individu·e faisant partie du groupe sera enregistré, à condition qu'il·elle soit explicitement illustré·e (dans les photos), entendu·e (dans les audio) ou mentionné·e (dans les textes et les audio). Cela permettra de mettre plus d'emphasis sur la coprésence ou les interactions d'une personne. Au cas où le nombre des personnages dans une photo dépasserait cinq, seulement le collectif sera recensé.

#### 4.3.5 L'ambiguïté, l'implicite et l'explicite

La marque du féminin n'est pas toujours prononcée en français. Pour cette raison, les enregistrements audio peuvent poser un problème dans le recensement des personnages. En effet, dans l'enregistrement 39 du *Cosmopolite 3* (Hirschsprung *et al.*, 2018, p. 67), nous entendons un personnage masculin dire : [mɔ\_namiewa] (mon ami·e et moi). S'agit-il d'un ami ou d'une amie ? Pour lever l'ambiguïté, nous aurons recours à la transcription orale fournie dans le manuel. Dans ce cas précis, la transcription indique « mon amie et moi » et nous pourrons ainsi recenser le personnage « mon amie » comme féminin.

La relation conjugale d'un personnage posera un défi particulier puisqu'elle n'est pas toujours mentionnée. De plus, la situation conjugale d'une personne pouvant évoluer au fil du temps, devrions-nous utiliser sa situation présente, à l'époque de la publication du manuel, ou à l'époque de la citation ? Nous avons donc décidé de ne prendre en compte que les informations présentes dans le texte ou implicitement décrites par le contexte. Prenons comme exemple un court texte sur les *fake news* et Donald Trump dans la page 104 du *Cosmopolite 3* (Hirschsprung *et al.*, 2018). Étant donné que l'information importante ici est son poste et l'environnement dans lequel il a prononcé son discours, nous laisserons sa situation conjugale vide.

Nous suivrons la même logique en ce qui concerne les professions. Si l'illustration donne assez d'informations sur l'emploi de la personne, nous la désignons « avec profession ». À titre d'exemple, si nous pouvons voir un homme en uniforme médical avec des outils médicaux et avec un chien sur une photo, nous pourrions éventuellement conclure qu'il s'agit d'un vétérinaire. Par conséquent, si une photo ne donne aucune information et que l'implicite n'est pas facilement relevable, nous ne remplirons pas la profession.

En revanche, pour le cas spécifique de la racisation des personnages célèbres, nous considérerons cette information même si elle n'est pas explicitement mentionnée. En effet,

la racisation d'une personne permet de la référer à une minorité, et ne change pas dans le temps.

Sur l'illustration suivante (Figure 4), nous ferons des inférences entre les photos et les textes. Voici quelques exemples de la démarche suivie :

Figure 4. Exemple d'une page (Bruzy-Todd *et al.*, 2018, p. 48)



- 1) Laura est en couple car nous trouvons l'énoncé « son petit ami Théo ».
- 2) Nous pourrions faire le lien entre les quatre personnes et les photos. Aucun·e des suspect·e·s mentionné·e·s à l'écrit n'est donc racisé·e.
- 3) Nous ne pourrions pas renseigner de professions pour Laura, Théo, Sarah, Béranger et Marie faute de mention explicite, ou de contexte pour les inférer.

- 4) Nous ne pourrions pas conclure si Théo est l'homme avec les cheveux raides ou l'homme avec les cheveux bouclés puisqu'aucune information écrite ne nous renseigne sur leur apparence physique.

### ***Synthèse du chapitre 4***

Nous avons pour objectif d'analyser les champs textuel et visuel de deux manuels de FLE de niveau B1 : *#LaClasse* et *Cosmopolite*. Deux questions guideront notre analyse, à savoir la proportion des personnages féminins par rapport aux personnages masculins et la fréquence d'apparition des femmes et des hommes dans différentes situations. La méthodologie à employer est à la fois quantitative et qualitative afin de tirer les avantages des deux approches. Nous emploierons un questionnaire Google Forms pour recenser chaque personnage pertinent à notre analyse. Il permettra d'étudier statistiquement quels pouvoirs et quelles représentations sont données à chaque catégorie de sexe. Ces statistiques sont aussi parlantes : l'absence d'un nombre significatif pour certains critères pourra signaler un certain déséquilibre au sein de la « micro-société » d'un manuel.

Nous revendiquons que l'enseignement-apprentissage ne peut pas être découplé de la société dans lequel il s'effectue. Les manuels servent de testaments figés de ce processus, de la société et des biais de concepteur·rice·s. L'acte de relever lesdits biais consiste à repérer des idéologies liées au genre, dont la définition est complexe et les interprétations variées. À cet égard, la méthodologie présentée ici impliquerait de nombreuses interprétations subjectives de notre part en tant que chercheur, en notant que nous sommes nous-même informé par notre propre habitus. Grâce à la typologie modifiée et qui s'inspire de celle détaillée par Ranchon (2016), Ranchon et Vadot (2016), et Lee et Collins (2014), notre approche est à la fois manifestement idéologique et néanmoins scientifique.

Malgré la nature descriptive que notre travail vise, nous tenons tout de même à souligner que son but ultime s'inscrit dans la recherche-action, à savoir la proposition de solutions à un problème déjà relevé. Compte tenu de l'étendue limitée de la recherche, nous visons globalement à « conscientiser et [à] formaliser le pouvoir politique sur lequel s'appuie la perpétuation des normes de genre » (Ranchon, 2016, p. 279) dans l'enseignement-apprentissage et à encourager les discussions autour de cette thématique.

## Chapitre 5 – Résultats et discussion

Le but de cette recherche est de découvrir comment les femmes et les hommes sont représentés au sein des manuels et d'en dégager des tendances. Pour ce faire, nous nous intéresserons dans un premier temps aux personnages proposés dans les leçons. Ensuite, nous regarderons dans quels contextes ils apparaissent. Enfin, nous proposerons des pistes d'ouverture pour compléter notre étude.

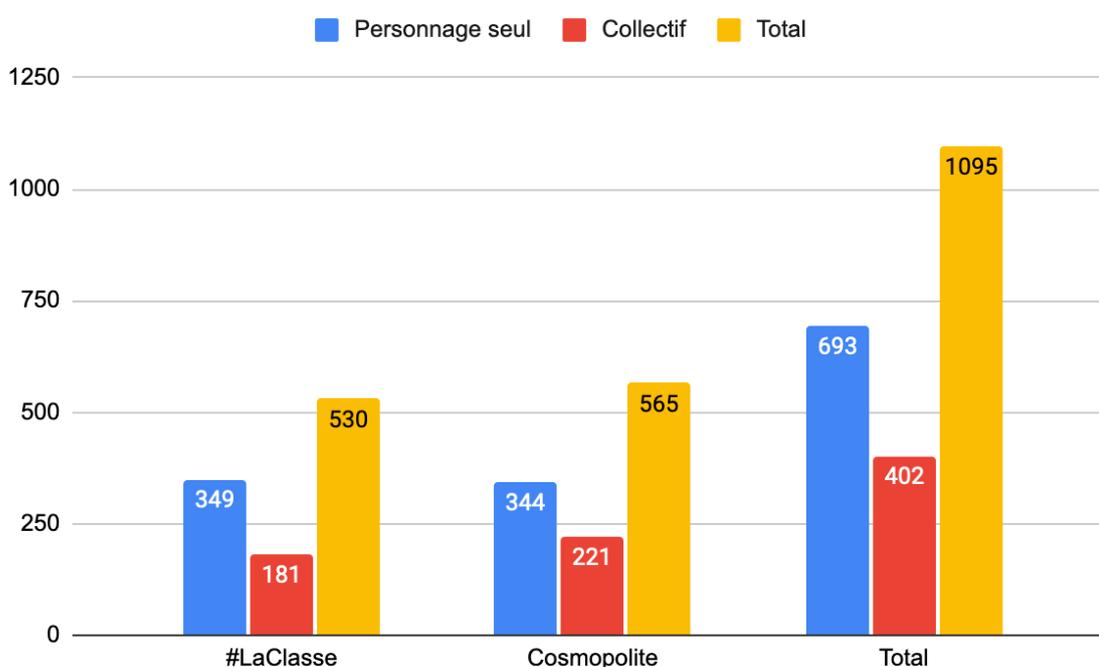
### 5.1 Personnages féminins et masculins

Les personnages dans les manuels sont la préoccupation principale de la présente étude. Leur analyse permet de comprendre leurs caractéristiques et leurs répartitions.

#### 5.1.1 Décompte général des personnages

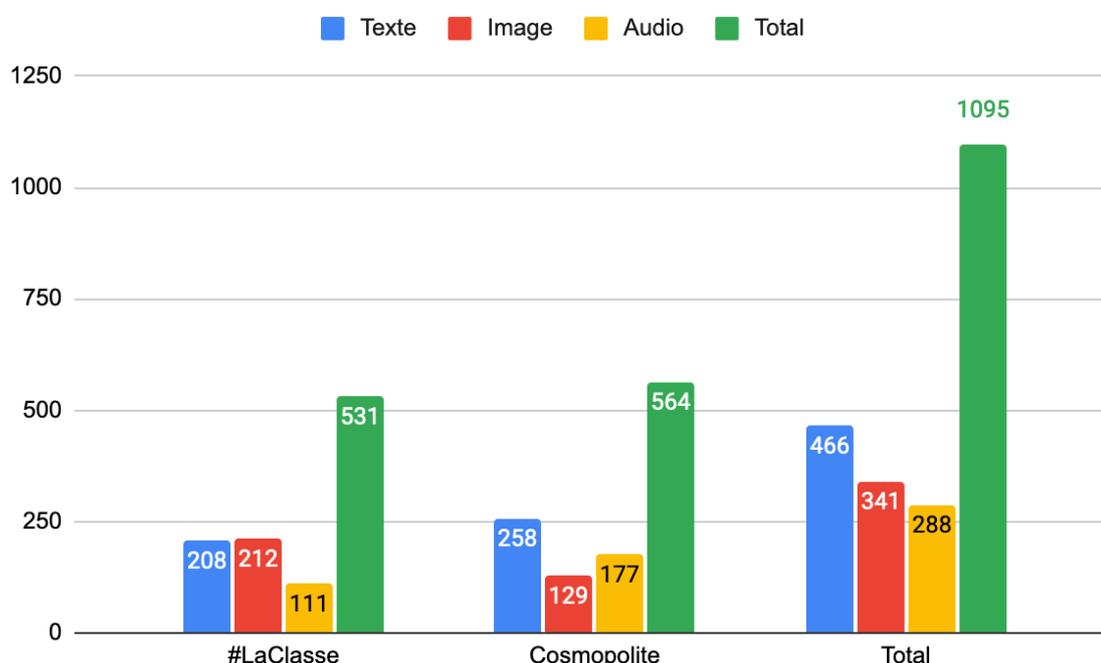
Le décompte des personnages sert de première approche à la micro-société qui existe au sein des manuels. Il permet de vérifier si la société trouve son homologue dans les manuels. Nous avons réussi à récolter au total 1095 personnages dont 693 seuls et 402 groupes de personnages tous manuels confondus (Figure 5).

Figure 5. Nombre total de personnages



Le nombre de personnages recensés est relativement similaire pour les deux manuels. Les nombres d'individus et groupes sont respectivement de 349 et 181 pour #LaClasse, et de 344 et 221 pour Cosmopolite. Nous pouvons remarquer qu'il y a plus de personnages seuls puisque ceux se trouvant au sein des groupes d'au maximum 5 personnes ont été analysés séparément en plus d'être comptés collectivement.

Figure 6. Nombre de personnages par type de support



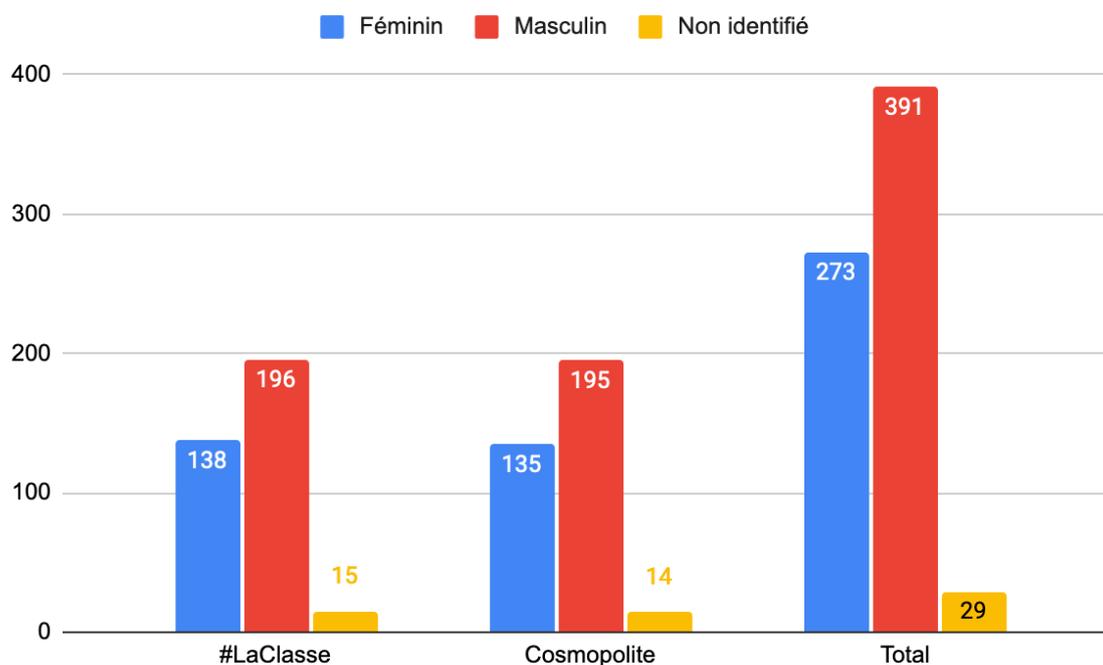
Ces données ont été également divisées en fonction du type de support (Figure 6). Nous constatons un nombre plus élevé de personnages qui apparaissent dans les textes écrits avec 466 occurrences par rapport à 341 pour les images et 288 pour les enregistrements audio. En outre, #LaClasse comporte en général plus de photos par page par rapport à Cosmopolite. Ce nombre supérieur de personnages en photos pour le manuel #LaClasse s'explique par son style de conception. Il est destiné pour grands adolescents. En effet, nous trouvons moins de photos chez Cosmopolite bien qu'il possède environ 70 pages de plus.

### 5.1.2 Personnages seuls

Dans le chapitre précédent, nous nous sommes interrogé sur la proportion de personnages féminins et ceux masculins. Nous avons par la suite postulé qu'il y aurait une relative parité quantitative entre les deux catégories de sexe. Grâce à la Figure 7, nous constatons que ce n'est pas le cas. Il existe un grand écart entre les hommes et les femmes

dans les deux manuels. Au total, seulement 39% des individus sont des femmes pour 56% d'hommes. Cette répartition est la même entre les deux manuels, à quelques décimales près.

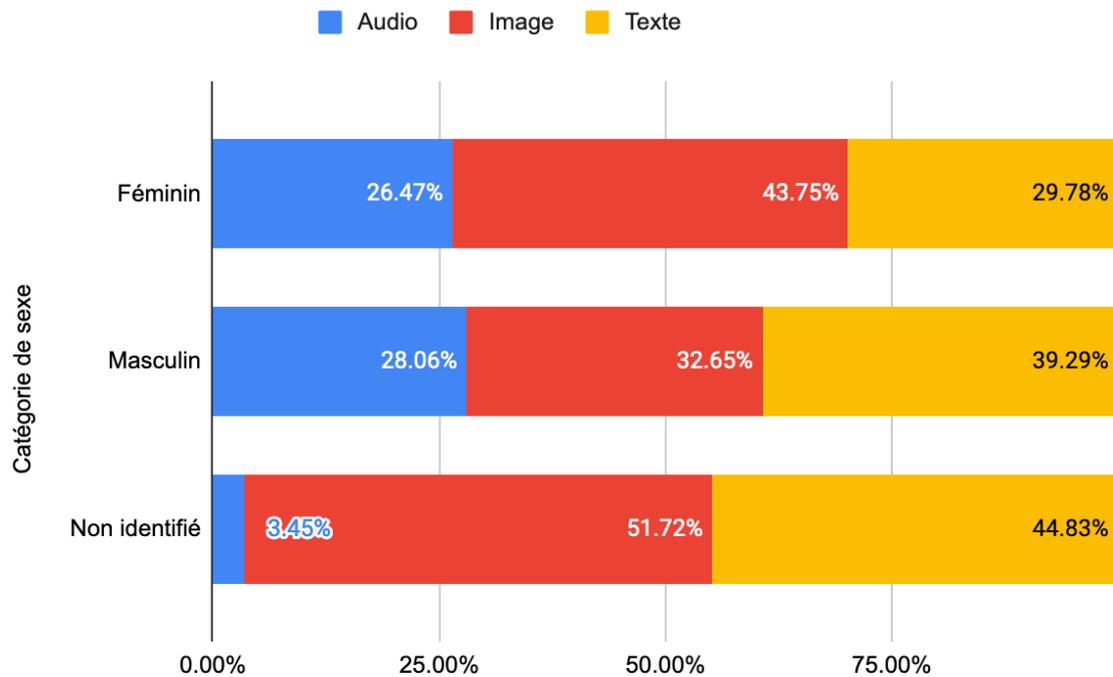
Figure 7. Nombre de personnages seuls par catégorie de sexe et par manuel



En répartissant les individus par types de support (Figure 8), nous pouvons observer sur lesquels ces deux catégories sont le plus représentées. Ainsi, nous constatons que les femmes sont plus présentes dans un contexte visuel alors que les hommes apparaissent plus dans les textes écrits. Cet écart de 9 points au niveau textuel peut s'expliquer par les conventions grammaticales de la langue française. En effet, la règle généralisée du masculin l'emportant toujours sur le féminin, un personnage neutre sera écrit au masculin. Cela est le cas pour des phrases du type « Un boulanger travaille dans une boulangerie. ».

Les deux manuels présentent plusieurs activités sur la France, la francophonie et les personnes d'autres nationalités. Malgré cela, la grande majorité de ces thématiques est centrée sur la vie européenne ou québécoise. Même si nous pouvons remarquer une tentative dans les deux manuels au niveau de la représentation de pays francophones en dehors de l'Europe et du Canada, cela reste tout de même très marginal.

Figure 8. Représentations par type de support pour chaque catégorie de sexe



Dans le Tableau 3 est illustrée la racisation des personnages seuls. Les personnes racisées ne représentent qu'environ un personnage sur dix alors que celles non racisées en représentent trois sur dix. Cela est cohérent avec notre hypothèse selon laquelle on prévoyait une prépondérance de personnages dits blancs.

Tableau 3. Racisation de personnages

Catégorie de sexe	Racisation	Texte	Image	Audio	Total
Féminin	Racisé	7 (8,54%)	16 (13,45%)	6 (8,33%)	31(10,62%)
	Non racisé	16 (19,51%)	77 (64,71%)	4 (5,56%)	97 (35,53%)
	Non identifié	59 (71,95%)	26 (21,85%)	62 (86,11%)	147 (53,85%)
Masculin	Racisé	19 (12,42%)	19 (14,84%)	8 (7,27%)	46 (11,76%)
	Non racisé	38 (24,84%)	78 (60,94%)	19 (17,27%)	135 (34,53%)
	Non identifié	96 (62,75%)	31 (24,22%)	83 (75,45%)	210 (53,71%)

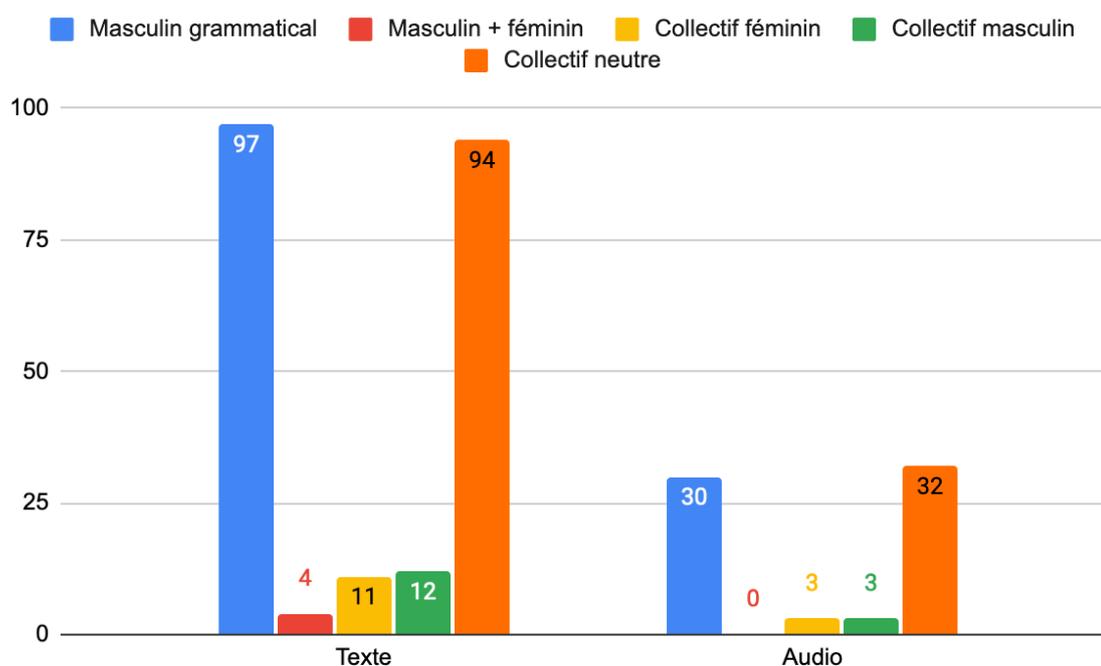
Malgré le nombre inférieur des femmes dans les manuels en général, leur taux de racisation reste constant par rapport aux hommes. En prenant en compte la présence minime

de personnes racisées, nous ne pouvons donc démontrer aucune incidence de race sur le genre de nos personnages.

### 5.1.3 Collectifs « objets » dans les textes écrits et les enregistrements audio

La Figure 9 présente les collectifs de personnages mentionnés dans un texte écrit ou au fil d'une conversation audio. Il s'agit de groupes de personnages qui ne sont pas en interaction.

Figure 9. Les groupes de personnages dans les textes et les enregistrements audio



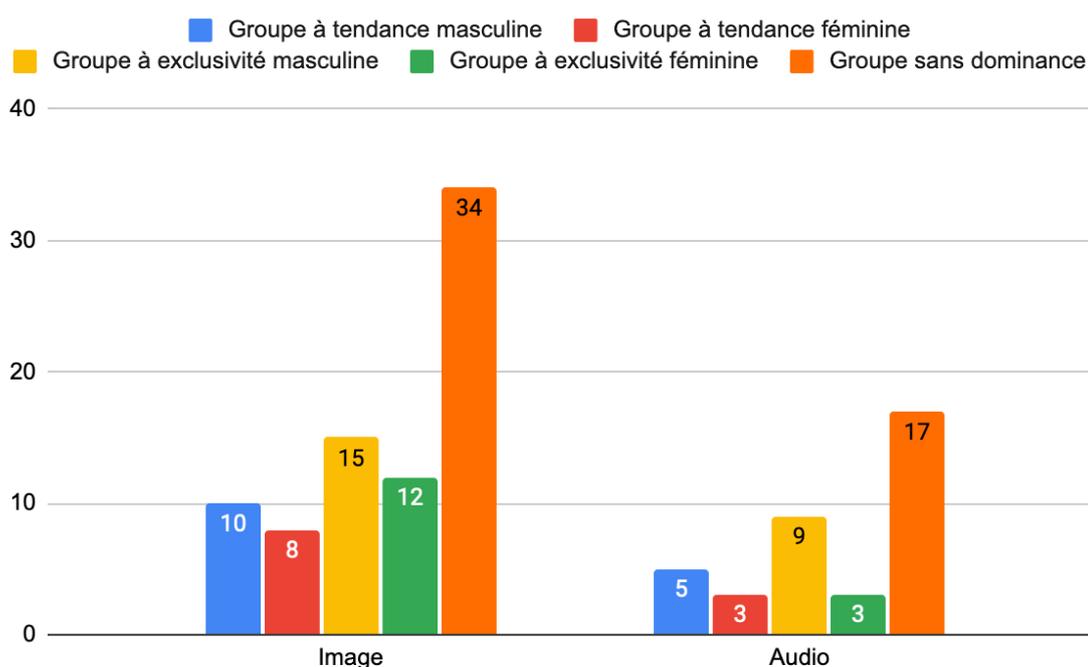
Ces données confirment que le masculin grammatical reste indispensable (94 pour le texte et 32 pour l'audio) dans le répertoire linguistique des manuels pour parler de groupes. L'utilisation des formes concurrentes (masculin + féminin) en même temps est toujours très faible avec 4 mentions en texte et zéro en audio. Cela peut s'expliquer par le fait que cette stratégie demeure très verbeuse, voire coûteuse, si l'on considère l'espace très limité dans un manuel. Il se peut également que son inclusion soit minime au vu de sa faible fréquence dans la langue de tous les jours. En effet, les quatre seuls emplois du masculin et du féminin en même temps correspondent aux prénoms utilisés de suite comme « Robin et Justine ». Néanmoins, nous constatons une utilisation significative quant à l'utilisation du collectif neutre (94 et 32 pour le texte et l'audio respectivement), à savoir les phrases comme « les personnes » ou « les collègues ».

Compte tenu de la difficulté de déterminer la dimension genrée (plutôt masculine, féminine ou neutre) des groupes mentionnés par le masculin grammatical, il faudrait les écarter de notre analyse pour le moment. Avec des données très similaires, il n'existe presque aucune différence entre les occurrences des groupes uniquement masculins et féminins. Nous avons trouvé 11 groupes féminins contre 12 masculins et ce nombre ne s'élève qu'à 3 pour les deux en audio. Le problème, qui est soulevé dans la Figure 9, est la difficulté de faire une conclusion claire sur la distribution genrée des groupes de cette catégorie. Par conséquent, il vaudrait mieux observer les données sur les groupes collectifs que nous voyons et nous entendons.

#### 5.1.4 Collectifs « acteurs » dans les images et les enregistrements audio

Les groupes au sein d'un manuel peuvent être des manifestations de présuppositions du genre. Ils pourraient représenter l'entourage et les situations sociales envisagées ou considérées possibles et/ou atteignables par l'équipe conceptrice pour différents types de personnes.

Figure 10. Les groupes de personnages en interaction dans les ressources audio-visuelles



La Figure 10 nous fournit plusieurs conclusions sur la composition de groupes d'acteurs dans les contenus audiovisuels. Tout d'abord, les groupes sans dominance (groupes composés équitablement de femmes et d'hommes) sont en nette supériorité. Ensuite, la représentation dans les contenus visuels est presque équitable, avec seulement 2

ou 3 points d’avance pour les groupes à tendance ou exclusivité masculine par rapport aux groupes à tendance ou exclusivité féminine. En revanche, dans les contenus audio, les groupes masculins sont bien plus représentés que les groupes féminins.

Un léger biais de représentativité en faveur des hommes semble se dessiner dans les tendances mesurées. Les contextes de ces interactions seront explorés ci-dessous pour nous aider à analyser ces résultats.

## 5.2 Situations d’apparition

De manière plus prononcée encore que leurs caractéristiques, le contexte d’apparition des personnages et les interactions auxquelles ils participent sont porteuses de sens et d’idéologie. Nous mettrons en lumière les tendances que nous avons pu relever, notamment au niveau de leur appellation, domaine et relations.

### 5.2.1 Dénominations

Le Tableau 4 présente des données simplifiées sur les façons dont on se réfère aux personnages.

Tableau 4. Pourcentage des dénominations utilisées pour se référer aux personnages (simplifié)

Dénominations	Personnages féminins	Personnages masculins
Lien familial	4,58%	3.41%
Métier/études	5.88%	6.44%
Nom commun	1,96%	12,50%
Prénom	37,91%	21,97%
Prénom et nom de famille	9,80%	19,70%
Prénom, Lien familial	2.61%	1.14%
Prénom et nom de famille, Métier/études	16.34%	15.53%
Prénom, Métier/études	3.92%	1.89%

Nous n’avons pas inclus dans cette visualisation les dénominations qui ne dépassaient pas 1% des occurrences. Nous pouvons citer, à titre d’exemple, le titre de civilité. Nous avons envisagé qu’il y aurait plus d’emplois de « monsieur » contre

« madame » dans les deux manuels. Cependant, l'utilisation du titre de civilité est négligeable pour les deux catégories de sexe.

Considérons les trois premiers rangs. L'écart entre les femmes et les hommes dans l'utilisation du lien familial ou du métier/des études n'est pas très significatif. En revanche, nous constatons une dominance d'au moins 11,5 points des hommes quand nous employons les noms communs. L'homme reste le personnage par défaut étant donné l'utilisation du masculin pour se référer à un personnage lambda. Or, ce n'est pas la seule raison qui explique cette tendance puisqu'en regardant les données féminines qui y correspondent, nous apercevons qu'en effet, nous parlons très peu des femmes dans des situations générales. Hormis l'unique mention du mot « femme » dans un enregistrement, les deux noms communs utilisés pour désigner les femmes correspondent à des stéréotypes sur le rôle des femmes dans une amitié. Nous trouvons par exemple les mots « la spécialiste du compromis » et « la faiseuse de couple », tous les deux venant d'un texte où l'on retrouve un nombre important de stéréotypes.

Bien que les personnages féminins se voient davantage attribués un lien familial (avec environ 1 point d'écart) ou un prénom avec lien familial (avec environ 1,50 points d'écart), ces écarts sont également observables en faveur des femmes pour les personnages dotés d'un nom complet et un métier, ou un prénom avec un métier.

Pour rappel, notre première sous-hypothèse concernant les dénominations était que les femmes seraient dénommées de façon plus personnelle. En effet, comme nous pouvons le voir, les femmes sont majoritairement appelées par leur prénom tandis que pour les hommes, la différence est moins marquée entre prénom, nom complet et nom commun. Selon Ranchon (2016), l'utilisation du prénom remet les femmes dans la sphère privée dans laquelle nous n'avons pas besoin de se démarquer par notre nom de famille. En ce qui concerne notre deuxième sous-hypothèse, selon laquelle les hommes sont plus souvent dénommés par leur nom complet, il est plus difficile de conclure. En effet, les utilisations du nom complet ou du prénom seul sont à peu près équivalentes pour les hommes (20%). Cependant, l'utilisation du nom complet est deux fois plus fréquente pour les hommes que pour les femmes.

Bien que les personnages féminins se voient davantage attribués un lien familial (avec environ 1 point d'écart) ou un prénom avec lien familial (avec environ 1,50 points

d'écart), ces écarts sont également observables en faveur des femmes pour les personnages dotés d'un nom complet et un métier, ou un prénom avec un métier.

Pour rappel, notre première sous-hypothèse concernant les dénominations était que les femmes seraient dénommées de façon plus personnelle. En effet, comme nous pouvons le voir, les femmes sont majoritairement appelées par leur prénom tandis que pour les hommes, la différence est moins marquée entre prénom, nom complet et nom commun. Selon Ranchon (2016), l'utilisation du prénom remet les femmes dans la sphère privée dans laquelle nous n'avons pas besoin de se démarquer par notre nom de famille. En ce qui concerne notre deuxième sous-hypothèse, selon laquelle les hommes sont plus souvent dénommés par leur nom complet, il est plus difficile de conclure. En effet, les utilisations du nom complet ou du prénom seul sont à peu près équivalentes pour les hommes (20%). Cependant, l'utilisation du nom complet est deux fois plus fréquente pour les hommes que pour les femmes.

### 5.2.2 Âge et types de personnages

Le Tableau 5 présente l'âge explicite et induit de chaque individu.e. La grande majorité des femmes et des hommes dans les manuels sont à l'âge adulte. Cela peut s'expliquer par le public visé par les deux manuels : grands adolescents et adultes. En revanche, si nous pouvons remarquer la quasi-absence de personnages féminins très âgés ou décédés, cela n'est pas le cas pour les hommes. Afin d'expliquer cette tendance pour les hommes, nous avons croisé ces données avec le caractère ordinaire ou célébrité des personnages.

Tableau 5. L'âge de personnages seuls

Catégorie de sexe	Âge	Texte	Image	Audio
Féminin	Enfant/adolescent	10 (17,24%)	16 (15,84%)	2 (3,23%)
	Adulte	46 (79,31%)	81 (80,20%)	59 (95,16%)
	Âgé ( $\geq 60$ ans)	1 (1,72%)	3 (2,97%)	1 (1,61%)
	Décédé	1 (1,72%)	1 (0,99%)	0
Masculin	Enfant/adolescent	10 (10,87%)	18 (16,51%)	5 (5,26%)

	Adulte	57 (61,96%)	78 (71,56%)	74 (77,89%)
	Âgé (≥ 60 ans)	13 (14,13%)	5 (4,59%)	10 (10,53%)
	Décédé	12 (13,04%)	8 (7,34%)	6 (6,32%)

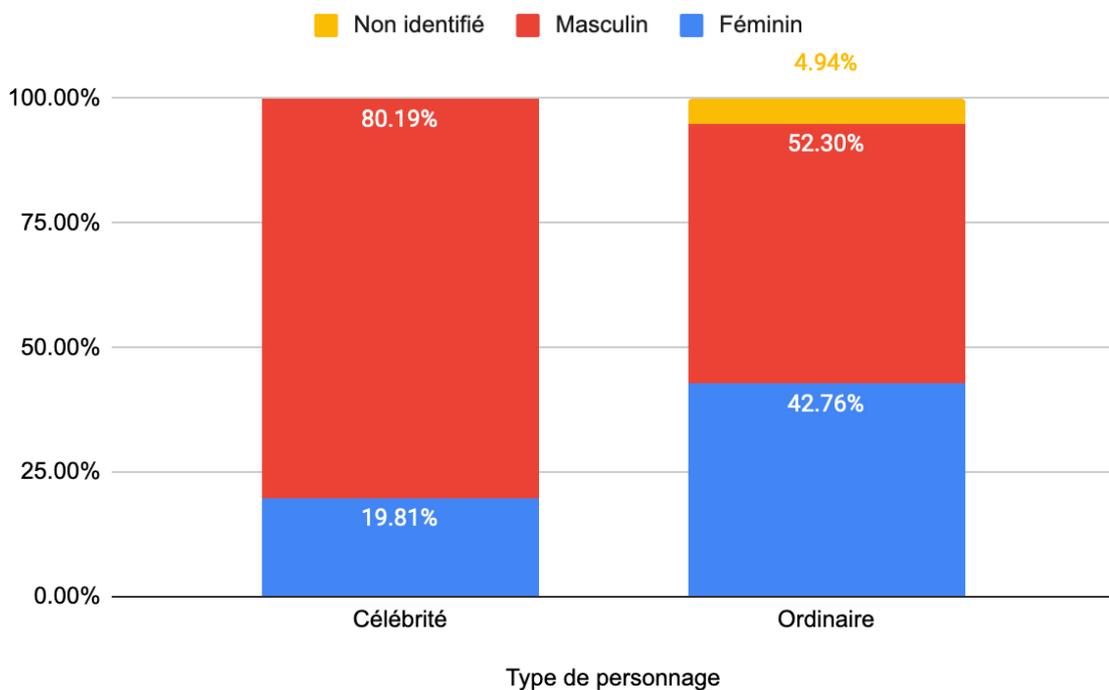
Le Tableau 6 nous montre que la grande majorité des personnages âgés et décédés sont célèbres. Pour la plupart, il s'agit de personnages historiques tels que Jeanne d'Arc (la seule mention féminine), Louis XIV, Gustave Eiffel, etc. Ce résultat confirme une tendance sociétale selon laquelle les personnages historiques célèbres retenus sont principalement des hommes. De plus, parmi ces hommes, nous n'avons trouvé que 11 qui sont racisés dont 10 célèbres, ce qui ne représente que 20% du total.

**Tableau 6. Personne âgée ou décédée par type de personnage**

Catégorie de sexe	Célébrité	Ordinaire
Féminin	1 (14,29%)	6 (85,71%)
Masculin	48 (88,89%)	6 (11,11%)

Afin d'élargir ces résultats aux personnes vivantes, nous nous sommes également intéressé à la distinction plus générale des personnes célèbres ou ordinaires, sans distinction d'âge. La Figure 11 nous montre que les célébrités mentionnées dans les manuels sont en très grande majorité des hommes.

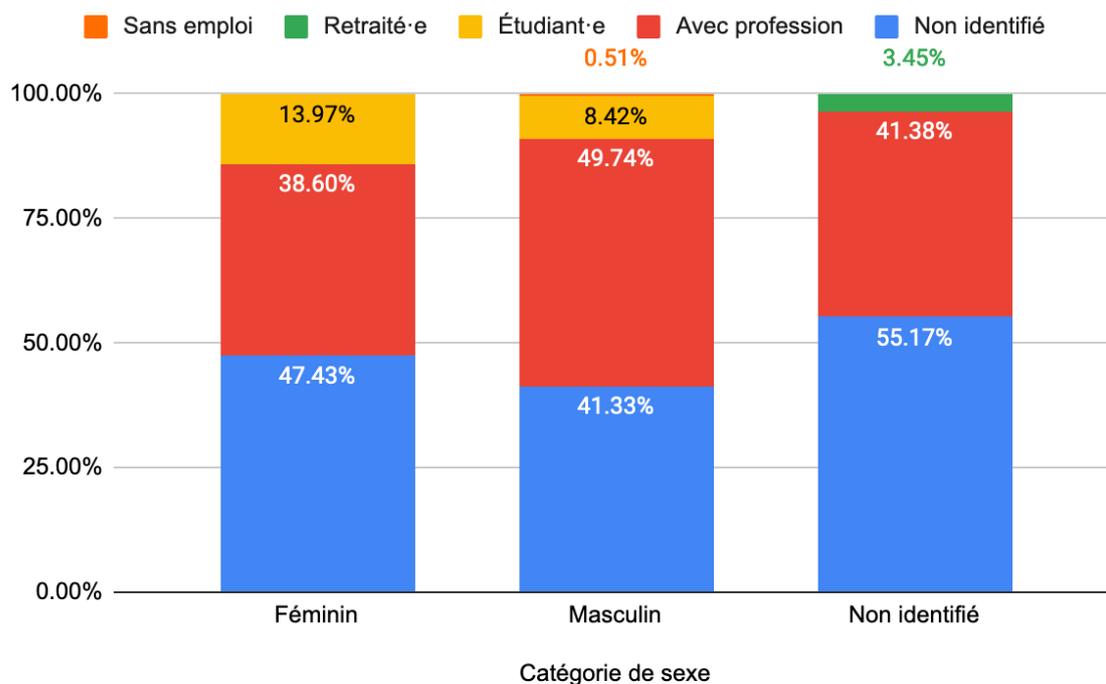
**Figure 11. Type de personnage par catégorie de sexe**



### 5.2.3 Sphères publique et privée

La situation professionnelle de chaque catégorie de sexe est illustrée par la Figure 12. Tout d'abord, le nombre de personnages genrés sans emploi est négligeable avec une seule mention masculine. Les retraité·e·s ne sont pas explicitement genré·e·s. De plus, aucun homme, ni aucune femme de foyer n'a été trouvé·e. Nous ne pouvons donc pas faire une conclusion sur ces trois situations d'emploi.

Figure 12. La situation d'emploi des personnages seuls



Nous constatons une plus grande proportion de personnages masculins avec une profession. Ils sont mieux représentés d'environ 10% par rapport aux femmes. Pourtant, malgré cet écart, les personnages féminins devancent les hommes quand on parle des étudiant·e·s. Comme nous l'avons évoqué dans le deuxième chapitre, les femmes en France sont généralement plus scolarisées que les hommes. Malgré cela, elles se trouvent moins représentées dans les entreprises et dans le monde professionnel. Nous avons aussi fait le constat dans l'élaboration du cadre théorique qu'une tendance vers l'égalité est en train de se développer dans le monde d'entreprise. Afin de vérifier si cela est aussi le cas au sein des manuels, nous comparerons les professions attribuées aux personnages.

Tableau 7. Les 10 professions les plus communes<sup>10</sup>

Personnages féminins		Personnages masculins	
journaliste	34,41%	journaliste	14,20%
enseignante	8,60%	artiste	6,81%
écrivaine	5,37%	écrivain	6,25%
artiste	3,23%	chanteur	6,25%
directrice RH	3,23%	philosophe	5,11%
fondatrice	3,23%	acteur	4,55%
militante	3,23%	musicien	4,55%
opératrice	3,23%	directeur	2,84%
scientifique	3,23%	médecin	2,84%
bloggeuse	2,15%	humoriste	2,27%

Nous ne relevons aucune tendance stéréotypée pour les professions attribuées aux personnages (Tableau 7). Les femmes, tant que les hommes, occupent une place importante dans les médias et dans les arts. L'enseignement, la recherche et les sciences sont généralement partagées par les deux. Cela est peu étonnant puisque comme nous l'avons développé dans le cadre théorique, les femmes françaises se trouvent quantitativement plus scolarisées que les hommes français.

En revanche, malgré cette équité quantitative, quelques unités didactiques dans les manuels sont tout de même porteuses de stéréotypes sur certains domaines. Dans la Figure 13 (correspondant à la page 10 du manuel *#LaClasse*, nous n'avons aucune mention d'un personnage féminin. Le vocabulaire proposé, venant directement de la description des personnages historiques, est aussi limité à sa forme masculine.

---

<sup>10</sup> La féminisation de ces professions ne provient pas forcément du manuel.

Figure 13. Les personnages de l'histoire 1/2 (Bruzy-Todd *et al.*, 2018, p. 48)

### Ils ont marqué l'histoire

**2** Lisez.

Voici trois philosophes français qui ont collaboré à l'*Encyclopédie* et marqué le siècle des Lumières. Répondez.

- Qui a eu l'idée de l'*Encyclopédie* ?
- Sur quel sujet Rousseau a beaucoup réfléchi ?
- Qu'est-ce que Voltaire a critiqué ? Qu'est-ce qu'il a défendu ?
- Relevez les traits de caractère des trois philosophes.

**Voltaire**



Tolérant et sociable, il utilise l'ironie pour critiquer la monarchie absolue et défendre la liberté et la tolérance religieuses. Son engagement l'a obligé à s'exiler en Angleterre.

**Les traits de caractère**

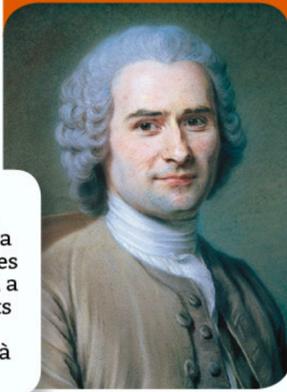
- Curieux
- Déterminé
- Solitaire
- Tolérant
- Sociable

**Diderot**



C'est l'un des pères de l'*Encyclopédie*. Curieux et déterminé, il a critiqué, souvent avec humour, la société de son époque et il a défendu les libertés dans des articles et des livres.

**Rousseau**



Né à Genève, cet écrivain d'un caractère solitaire a passé de nombreuses années en Suisse. Il a lutté pour les Droits de l'Homme. Il a beaucoup réfléchi à l'éducation.

La suite de cette unité est une discussion sur l’Affaire Calas. Malgré une affiche d’un film (Figure 14) montrant une actrice en habit historique, nous ne trouvons tout de même pas de discussion sur son rôle dans le déroulement de l’histoire ou du film. Nous pourrions nous demander si cette unité est un exemple pertinent puisque l’Encyclopédie a été véritablement rédigée par ces trois philosophes connus. En revanche, son titre “Ils ont marqué l’histoire” nous montre que la thématique principale n’est pas la présentation de l’Encyclopédie en soi, mais de parler de l’histoire en général. Dans tout le manuel, il n’existe qu’une seule unité sur l’Histoire et le seul personnage féminin célèbre présenté est Jeanne d’Arc. Cette dernière n’apparaît pourtant que sur une photo et n’est pas le sujet d’une discussion. À cet égard, le choix de ne pas inclure un personnage historique féminin actif dans la séquence n’est pas anodin.

Figure 14. Les personnages de l'histoire 2/2 (Bruzy-Todd *et al.*, 2018, p. 11)



**3** Recherchez et présentez. 

Cherchez un autre personnage qui a marqué le siècle des Lumières. Présentez-le à la classe.

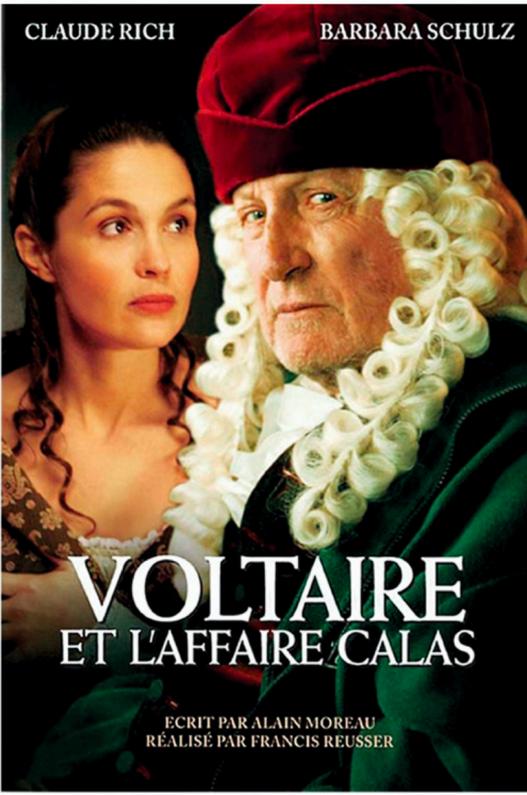
**4** Écoutez.  02

Avec l'affaire Calas, Voltaire défend la tolérance religieuse. Relevez les phrases exactes.

- a. Jean Calas était protestant.
- b. On l'accuse d'avoir tué sa fille.
- c. Voltaire a défendu Jean Calas.
- d. Les juges se sont trompés.
- e. La justice n'a pas condamné à mort Jean Calas.

**5** Discutez. 

Inspirés par les Lumières, les Français rédigent la *Déclaration des droits de l'homme* en 1789. Lisez le premier article. Êtes-vous d'accord ? Donnez votre point de vue.



CLAUDE RICH BARBARA SCHULZ

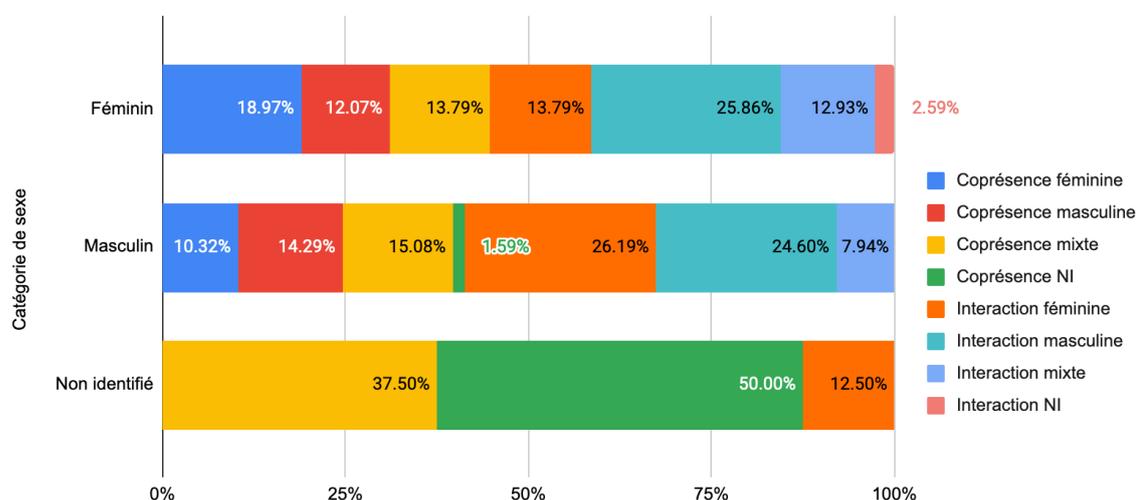
**VOLTAIRE ET L'AFFAIRE CALAS**

ÉCRIT PAR ALAIN MOREAU  
RÉALISÉ PAR FRANCIS REUSSER

rappel

Dans la photo précédente (Figure 14), nous avons un exemple d'une co-présence de deux catégories de sexe dans une photo. La Figure 15 illustre la nature d'interaction entre les personnages.

Figure 15. Nature d'interaction des personnages seuls



Nous pouvons remarquer ici qu'en situation passive (co-présence), les femmes sont plus entourées par d'autres femmes. En revanche, les femmes se trouvent le plus souvent en situation active (interaction) avec des hommes.

Le Tableau 8 présente la position occupée par un personnage dans une situation. Une valence négative, neutre et positive indiquent respectivement une position basse, équivalente et dominante. Nous voyons dans la deuxième ligne que les femmes sont plutôt en position basse lorsqu'elles sont avec d'autres hommes (coprésence masculine). Ceci n'est pas le cas quand la situation a un nombre équivalent de femmes et d'hommes (coprésence mixte) puisqu'elles arrivent à se démarquer positivement. Lorsque les personnages féminins interagissent entre elles (interaction féminine), elles ont aussi une légère tendance à occuper une position haute. En interaction mixte, par contre, les femmes réussissent à prendre une position dominante.

**Tableau 8. Valence des interactions**

Catégorie de sexe	Interaction	Négative	Neutre	Positive
Féminin	Coprésence féminine	4,55%	90,91%	4,55%
	Coprésence masculine	<b>28,57%</b>	50,00%	21,43%
	Coprésence mixte		86,67%	<b>13,33%</b>
	Interaction féminine	26,67%	40,00%	<b>33,33%</b>
	Interaction masculine	26,67%	46,67%	26,67%
	Interaction mixte	7,69%	53,85%	<b>38,46%</b>
Masculin	Coprésence féminine	7,69%	69,23%	<b>23,08%</b>
	Coprésence masculine	5,56%	94,44%	
	Coprésence mixte	<b>11,76%</b>	70,59%	17,65%
	Interaction féminine	26,67%	46,67%	26,67%
	Interaction masculine	<b>41,38%</b>	17,24%	<b>41,38%</b>
	Interaction mixte	<b>20,00%</b>	70,00%	10,00%

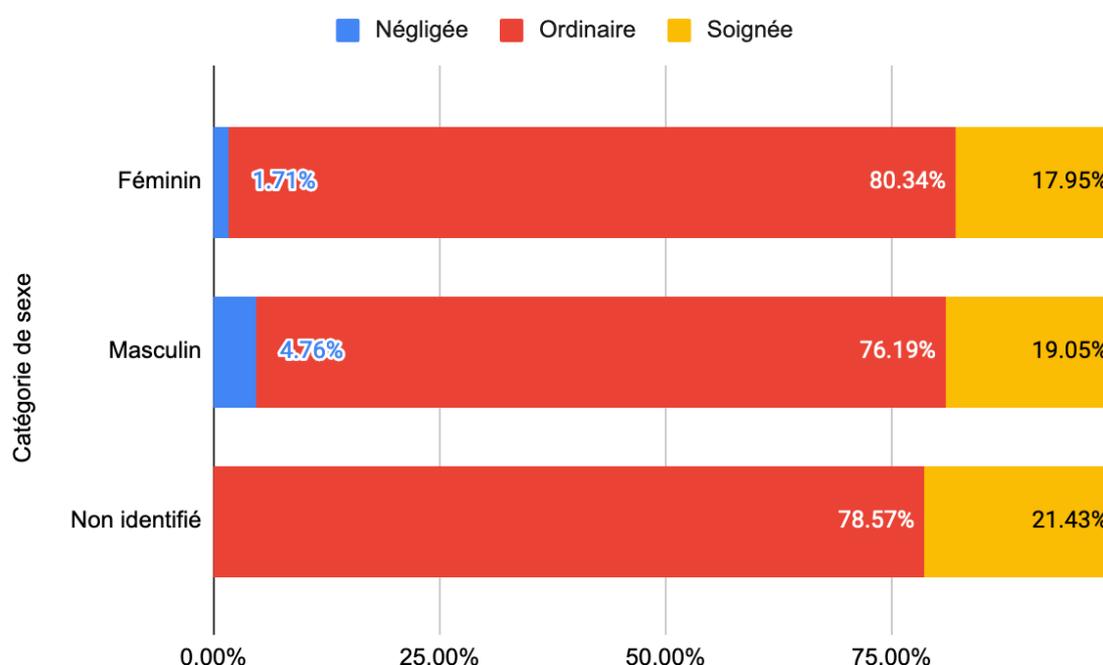
Toujours sur le même tableau, les hommes sont plus dominants si aucune interaction n'est entamée avec une femme. Contrairement aux femmes, les hommes peuvent se trouver en position négative en coprésence mixte. Les hommes en interaction masculine ont une haute valence négative et positive. Cela pourrait s'expliquer par des biais de l'équipe conceptrice. En effet, étant donné que les photos proviennent principalement de banques

d'images et que les enregistrements audio sont scénarisés, il se peut que les concepteur·rice·s créent inconsciemment des dynamiques de pouvoir plus marquées entre des hommes en interaction. En interaction mixte, les hommes ont moins tendance à occuper une position dominante que les femmes. D'une certaine manière, nous pouvons conclure que la présence d'autres femmes au sein d'une interaction (que ce soit active ou passive) permet à un personnage féminin de s'imposer socialement.

### 5.2.4 Représentations visuelles

La Figure 16 fournit des détails sur l'apparence des personnages seuls quand ils apparaissent dans des images. Les résultats vont à l'encontre de notre hypothèse selon laquelle les femmes auront une image plus soignée au vu des stéréotypes de beauté qui circulent dans la société. En effet, la majorité des femmes sont montrées comme ayant une apparence ordinaire. Il en est de même pour les hommes. Au niveau de l'apparence, nous ne pouvons donc pas dire qu'il existe une inégalité.

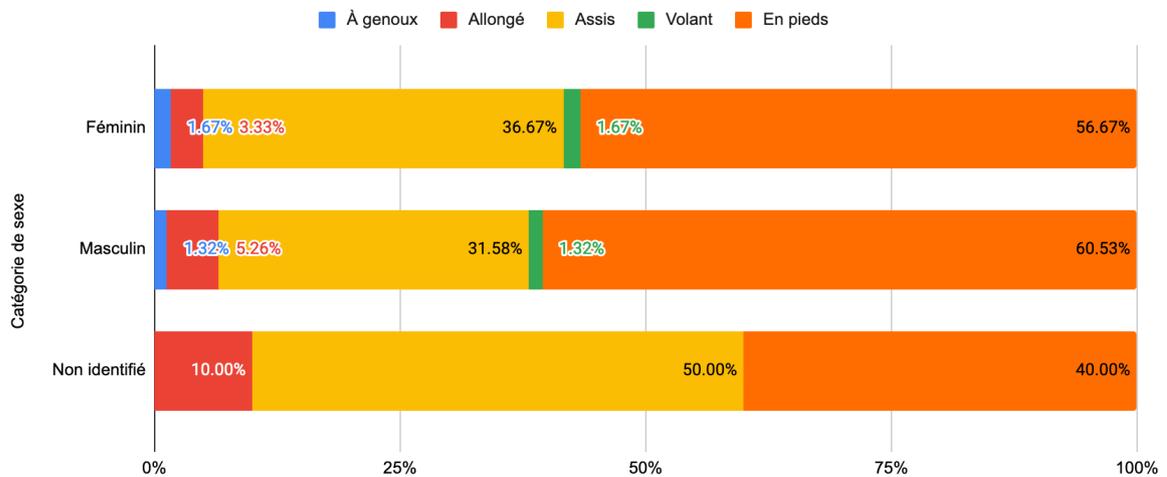
Figure 16. Apparence des personnages seuls dans les images



Venons-en à la représentation visuelle de chaque personnage. La figure 17 nous présente la répartition des positions occupées par les personnages, lorsqu'elles sont disponibles. Les personnages représentés uniquement par un visage n'y sont pas pris en compte. Nous avons postulé que les femmes se trouveraient probablement dans une position

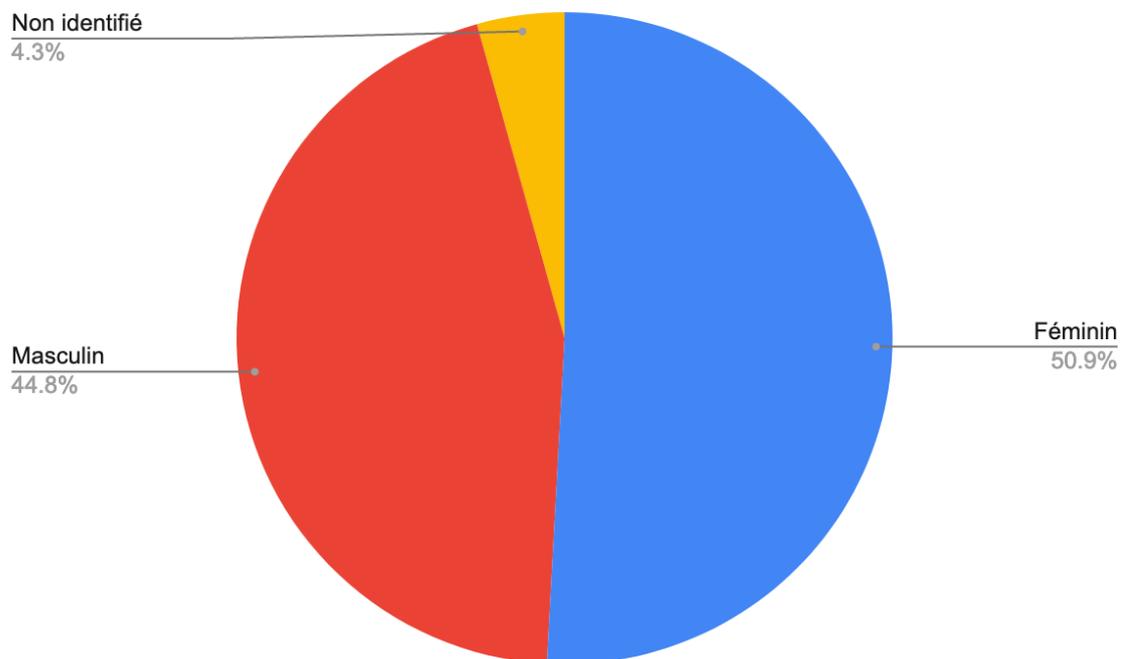
passive, c'est-à-dire assise, allongée ou à genoux. Ce postulat est réfuté par la Figure 17 dans laquelle nous voyons que les femmes sont plus souvent dans une position active (debout ou en vol). On pourra noter cependant que les femmes sont un peu moins représentées dans des positions actives que les hommes.

Figure 17. Position de chaque personnage seul dans les images (si disponible)



L'autre postulat que nous nous étions posé selon lequel la femme serait représentée par une image ne montrant que son buste est également infirmé. En effet, il n'existe aucune image de ce type dans les deux manuels.

Figure 18. Répartition des images ne démontrant que le visage

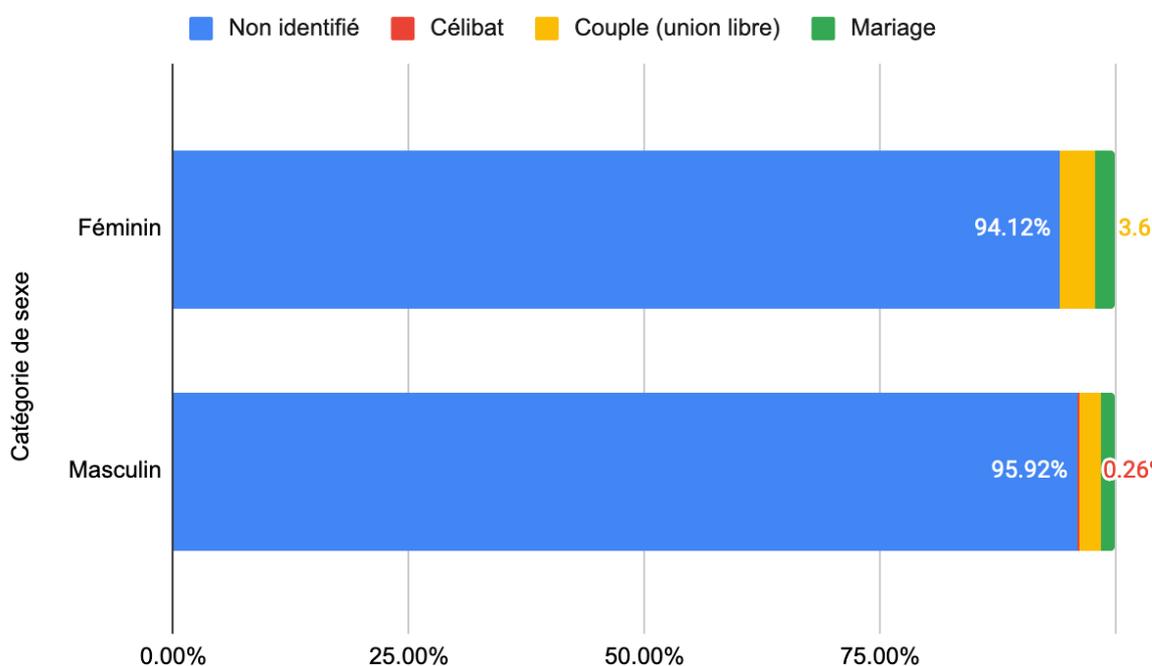


La Figure 18 nous présente la répartition par sexe des représentations de personnages avec uniquement un visage ou un visage et le torse. Nous pouvons observer une légère dominance des visages féminins, qui ne permet pas de tirer de conclusion.

Malgré une quantité équivalente de femmes et d'hommes dans les images (Tableau 3), nous avons supposé relever des représentations asymétriques entre les deux sexes. Cependant, une analyse plus approfondie de leur apparence et de leur représentation démontrent qu'en réalité les images des hommes ne sont pas plus porteuses de symbolismes sexistes que celles des femmes.

Nous observons, en dernier lieu, que très peu de personnages trouvent une mention explicite de leur situation conjugale (Figure 19). En plus, il n'existe vraiment pas d'écart significatif entre les hommes et les femmes qui sont dotées d'une situation conjugale. Il est donc difficile de porter une conclusion sur le fait que les personnages féminins se voient attribués une relation conjugale.

Figure 19. Situation conjugale des personnages



Ce qui s'avère intéressant aussi à noter est le fait que parmi les peu de couples dans les manuels, aucune place n'est donnée à un membre de la communauté LGBTQIA+. En effet, il y a une absence totale de personnages qui sont explicitement désignés comme membre de cette communauté. Bien que certaines célébrités relevées dans les manuels soient des personnes avérées non hétérosexuelles, leur sexualité n'est explicitée nulle part.

### ***5.3 Pistes d'amélioration et de recherches complémentaires***

L'étendue de la recherche était limitée en raison des multiples critères à considérer lors de l'enregistrement des données. Dans cette partie seront abordées quelques pistes de réflexion pour une éventuelle ouverture de cette étude.

#### **5.3.1 Corpus élargi**

La crise sanitaire que nous vivons dernièrement ne nous a pas permis l'exploration de plus de manuels. Cette étude pourrait se développer avec un corpus plus étendu en termes de public, de niveaux et de pays de provenance. Étant donné que les manuels analysés dans la présente étude ne couvrent qu'un public généraliste d'adolescent·e·s et d'adultes, cela permettrait d'avoir une gamme plus variée de contenus. Il serait également intéressant de considérer des ouvrages de type français sur objectifs spécifiques pour relever davantage de tendances sur les pratiques et les spécificités professionnelles présentées.

Nous pourrions également envisager de composer un corpus élargi mais avec un nombre plus faible de critères. Nous pourrions, à titre d'exemple, ne traiter que les documents et les ressources audiovisuelles authentiques afin de voir si les équipes conceptrices présentent des biais vers une certaine catégorie de sexe.

Nous pourrions ajouter les exercices grammaticaux et phonétiques, les cahiers d'exercices et les examens blancs dans le corpus. Ils occupent également une place importante dans les manuels, mais nous les avons écartés car ils ne sont généralement pas contextualisés. En outre, si nous trouvons plusieurs exemples de la parité entre les femmes et les hommes dans les énoncés grammaticaux ou phonétiques, Ranchon et Vadot (2016) expliquent que cela peut revenir au choix des concepteur·rice·s de faire travailler les changements morpho-phonologiques de la langue. En revanche, elles ajoutent que cela reste tout de même pertinent à analyser, car leurs choix de formes peuvent être tracés et ces formes peuvent avoir une nature stéréotypée.

#### **5.3.2 Traitement des images et des vidéos**

Une typologie plus précise pour chaque type de support pourrait être envisagée. L'utilisation de deux systèmes parallèles pour l'enregistrement des données venant du contenu audio était laborieuse et aurait pu bénéficier d'une simplification. Il en serait de même pour les photos qui ont besoin de plus de contextualisation. Nous pourrions également

mettre en place un protocole pour l'analyse des vidéos. Comme nous l'avons évoqué, cette dernière est compliquée au vu des nombreux personnages qu'il faut enregistrer.

La complexité des interactions est également liée à la difficulté d'analyser les vidéos. La typologie des interactions et de l'environnement humain de chaque personnage était un des défis principaux lors de l'enregistrement des données. Nous pourrions proposer des critères plus précis (et donc plus nombreux) que ceux employés dans la présente étude. L'étude de Ranchon (2016) inclut notamment plusieurs critères pour caractériser l'environnement humain, mais également le lieu présumé. À cela, la chercheuse ajoute une typologie d'analyse d'actions (pas forcément verbales) et les valences de ces dernières.

### **5.3.3 Analyse linguistique aidée par le traitement automatique des langues**

Cette étude pourrait être complétée par une analyse linguistique automatisée similaire à celle effectuée par Lee (2014). Étant donné les milliers de mots employés dans les manuels, un traitement automatique permettrait de gagner du temps au niveau des analyses. Employer des séquences linguistiques comme les *n-grammes* ou les collocations donnerait lieu à l'analyse des composants de chaque phrase ou au repérage d'adjectifs qui avoisinent chaque mot. Cela permettrait de déterminer 1) le champ sémantique de chaque manuel et 2) les adjectifs ou les verbes les plus souvent utilisés quand nous parlons des femmes ou des hommes. Tout cela fournirait une vision plus fine de la manière dont la langue est employée positivement ou négativement relativement aux catégories de sexe, dans le monde imaginé, présenté ou idéalisé par un manuel.

### **5.3.4 Entretiens et enquêtes sur le terrain**

Notre analyse a porté principalement sur les produits d'un travail pédagogique réfléchi. Mais qu'en est-il du processus en amont de la publication d'un manuel ? Des entretiens avec les membres de la conception et de l'édition des manuels permettraient de lier leur produit à son contexte d'apparition. En effet, Ranchon (2016, p. 298) s'y est largement intéressé dans sa thèse et a repéré trois objectifs principaux : 1) se renseigner sur le métier de la conception d'un manuel, 2) faire émerger comment l'équipe perçoit le genre dans le manuel, et 3) déterminer leur perception du manuel final pour le comparer au manuel envisagé.

Il serait également pertinent d'étudier les résultats d'un dispositif pédagogique employant un manuel inclusif. Les impacts linguistiques et culturels seraient-ils semblables à ceux d'une autre classe utilisant un manuel non inclusif ? Quel serait le facteur le plus impactant au développement personnel des apprenant·e·s : l'inclusivité du manuel ou l'approche de l'enseignant·e ?

### ***Synthèse du chapitre 5***

Nous avons pour objectif dans ce chapitre de présenter les données de manière à ce que les tendances concernant les personnages féminins et masculins puissent être exploitées. Nous nous sommes employé à répondre à ces deux questions majeures :

*1) Quelle est la proportion de personnages féminins par rapport aux personnages masculins ?*

Pour cette première question, nous avons relevé que les femmes sont en sous-représentation dans les deux manuels : seulement 39% des personnages seuls sont des femmes. De plus, les hommes sont également plus représentés dans les groupes de personnes. Cette tendance se poursuit au niveau des célébrités choisies, où moins de 20% des personnages cités sont féminins. Nous pouvons donc conclure qu'au niveau quantitatif, les femmes sont moins valorisées.

*2) Dans quelle mesure les femmes et les hommes apparaissent-ils dans des situations sociales, professionnelles et domestiques ?*

Pour cette seconde question qui porte plus sur l'interaction et le contexte d'apparition des personnages, nous avons découvert que malgré une représentation moindre des femmes en situation professionnelle, elles sont toutefois dotées de professions non stéréotypées et existent dans les mêmes domaines professionnels que les hommes. Les contextes historiques restent une exception à cette observation. Au niveau des interactions, les femmes sont montrées comme ayant une position plutôt positive par rapport aux autres personnages. C'est au niveau des personnages masculins en interactions masculines qu'un léger biais a pu être relevé. La répartition des personnages en fonction de leur apparence et leur posture physique dans les images ne nous a pas permis de relever de tendance stéréotypée.

## Conclusion

L'utilisation du genre en tant que concept théorique et méthodologique n'est pas, de nos jours, une approche souvent employée en français langue étrangère. Le genre demeure un concept très difficile à appréhender et sa définition peut prendre des ampleurs différentes en fonction du domaine et du·de la chercheur·euse. Pour la présente étude, le genre est dynamique et vivant. Sa relation avec les personnes qu'il décrit est symbiotique : il nous construit et nous le façonnons.

Ceci étant, le processus d'enseignement-apprentissage n'est pas isolé du monde dans lequel il s'effectue. Les corps enseignant et apprenant intègrent le dispositif pédagogique avec toutes leurs expériences et leurs subjectivités. De la même manière que les conditions matérielles impactent le déroulement d'une leçon, Ranchon (2016, p. 729) revendique que « le social pénètre la pratique enseignante et apprenante ». Par conséquent, les forces discursives qui sous-tendent nos relations et nos actions méritent d'être explorées. Si la première phase de toute étude critique et féministe est la description des faits sociaux (que nous avons essayé de mener à bien), notre ambition globale est la transformation sociale.

Nous nous sommes attaqué aux manuels de langue puisqu'ils représentent un des outils prépondérants et majeurs dans le monde de l'enseignement-apprentissage. En tant que cadre référentiel, les manuels et toutes leurs ressources complémentaires construisent le monde idéalisé et imaginé pour l'enseignant·e et l'apprenant·e. Ils sont, en effet, des témoins physiques du contexte spatio-temporel dans lequel ils sont produits, et en sont un marqueur fixe dans le temps. Par conséquent, ils représentent une porte d'entrée vers le monde idéalisé créé par l'équipe conceptrice en particulier, et leur société-culture en général.

Nous nous sommes interrogé sur deux points : 1) la répartition numérique des personnages au sein des manuels, et 2) leurs interactions et contextes d'apparition. En prenant en compte les résultats de notre analyse, nous pouvons conclure que malgré une représentation numérique plus faible pour les personnages féminins, les tendances d'une vision sexiste ne demeurent que dans certains contextes, notamment dans le domaine de l'Histoire. La publication récente des manuels étudiés, qui a eu lieu après les mouvements féministes de notre époque, pourrait avoir influencé le choix des thématiques incluses, qui sont parfois presque militantes. Nous pouvons citer en exemple quelques articles de presse authentiques sur le militantisme au Pakistan avec Malala Yousafzai et les organismes qui luttent contre la faim et la pauvreté.

Une des limites d'une étude sur les manuels est le fait que nous mettons trop d'emphase sur les interprétations éventuelles de chaque agent·e de l'enseignement. Selon Lee et Collins (2014), il s'avère difficile d'envisager objectivement comment un texte peut être perçu par un public. Ils ajoutent qu'il serait plus pertinent d'analyser les relations de pouvoir qui s'opèrent au sein d'une classe, ainsi que les actions et les façons dont les enseignant·e·s et les apprenant·e·s réagissent à ces dynamiques.

En revanche, nous tenons à souligner le rôle de ces manuels pour refléter leur société-culture de provenance et pour servir de modèles pour les interactions ultérieures au sein de la classe et en dehors. Néanmoins, nous ne devons pas nous contenter d'interroger ces ressources pédagogiques. Sensibiliser le public enseignant à leur « rôle d'agent socialisateur » (Baider, 2013, p. 22) reste la manière la plus efficace d'aboutir à une évolution des pratiques dans le monde éducatif et au-delà.

## Bibliographie

Arnold, A. (2008). Genre & Langage. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, 33-35.

Arnold, A. (2012). Le rôle de la fréquence fondamentale et des fréquences de résonance dans la perception du genre. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 28. <https://doi.org/10.4000/tipa.207>

*Arrêté du 12 mars 2020 fixant la liste des diplômes et certifications attestant le niveau de maîtrise du français requis des candidats à la nationalité française en application du décret n° 93-1362 du 30 décembre 1993 modifié relatif aux déclarations de nationalité, aux décisions de naturalisation, de réintégration, de perte, de déchéance et de retrait de la nationalité française,* (2020). <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000041733653>

ATILF - CNRS, & Université de Lorraine. (2012a). Genre. In *Le Trésor de la Langue Française informatisé*. <https://www.cnrtl.fr/definition/genre>

ATILF - CNRS, & Université de Lorraine. (2012b). Sexe. In *Le Trésor de la Langue Française informatisé*. <https://www.cnrtl.fr/definition/sexe>

Auger, N. (2011). Les manuels : Analyser les discours. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 313-316). Éditions des archives contemporaines (EAC).

Baidier, F. (2013). Imbrication ethnique, rapports sociaux de sexe et de classe dans des manuels de FLE : un discours encore stéréotypé. *EDL 21 : Transversalités*.

Bargel, L., Béréni, L., Bozon, M., Dulong, D., Fassin, É., Lagrave, R.-M., Levêque, S., Matonti, F., & Rochefort, F. (2014, février 7). Et pourtant, elle tourne ! *Le Monde/Médiapart*. <https://blogs.mediapart.fr/eric-fassin/blog/070214/et-pourtant-elle-tourne>

Barnard, I. (1994). Antihomophobic Pedagogy : Some Suggestions for Teachers. *Radical Teacher*, 45, 26-28.

Baurens, M. (2008). Vers une compétence transculturelle du genre dans la formation des

enseignant-e-s. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 152(4), 429.  
<https://doi.org/10.3917/ela.152.0429>

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : Des mots aux discours*. Hachette.

Beacco, J.-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 313-316). Éditions des archives contemporaines (EAC).

Beauvoir, S. de. (1949). *Le deuxième sexe*. Gallimard.

Bereni, L., Chauvin, S., Revillard, A., & Jaunait, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre* (2e éd.). De Boeck Supérieur.

Bishop, M.-F., & Denizot, N. (2016). Explorer les manuels de français. *Le français aujourd'hui*, 194(3), 5-11. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0005>

Blommaert, J. (2005). *Discourse : A critical introduction*. Cambridge University Press.

Blumberg, R. L. (2015). *Eliminating gender bias in textbooks : Pushing for policy reforms that promote gender equity in education*. UNESCO.

Boëton, M. (2003). Discrimination positive en France. *Études*, Tome 398(2), 175-184.

Bogaards, P. (1993). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Hatier/Didier.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Librairie Droz.  
<https://doi.org/10.3917/droz.bourd.1972.01>

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Éd.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (p. 241-258). Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1987). What Makes a Social Class ? On The Theoretical and Practical Existence Of Groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1-17.

Brugeilles, C., & Cromer, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. CEPED.

Bruzy-Todd, S., Jégou, D., & Vial, C. (2018). *#LaClasse : Méthode de français, B1*. CLE International.

Bureau international de l'édition française. (2005). *Synthèse de la réflexion des éditeurs de FLE sur leurs relations avec les Postes*.  
<https://www.bief.org/fichiers/operation/3287/media/7060/Synth%C3%A8se%20de%20la%20r%C3%A9flexion%20des%20%C3%A9diteurs%20de%20FLE.pdf>

Butler, J. (2006). *Trouble dans le genre (Gender trouble) : Le féminisme et la subversion de l'identité* (C. Kraus, Trad.). La Découverte.

Candea, M. (2013, décembre 15). *Le mauvais 'gender' peine à séduire les linguistes*.  
<http://feministesentousgenres.blogs.nouvelobs.com/archive/2013/12/15/titre-de-la-note-516027.html>

Conseil de l'Europe (Éd.). (2010). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Crabbe, B., Delfosse, M.-L., Gaiardo, L., Verlaeckt, G., & Wilwerth, E. (Éds.). (1985). *Les Femmes dans les livres scolaires*. P. Mardaga.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241.  
<https://doi.org/10.2307/1229039>

Crosby, F. J., Iyer, A., & Sincharoen, S. (2006). Understanding Affirmative Action. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 585-611.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190029>

Cuq, J.-P. (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Impr). CLE International.

Darmon, M. (2011). *La socialisation : Domaines et approches*. Armand Colin.

Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>

Dayer, C., & Collet, I. (2014). Que nous apprend le genre ? Enjeux et paradoxes de l'éducation-formation. In C. Dayer & I. Collet (Éds.), *Former envers et contre le genre* (p. 7-23). De Boeck.

Décret du 16 juillet 1974, n° Décret du 16 juillet 1974 (1974). [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000000879934&pageCourante=07443](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000879934&pageCourante=07443)

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics : Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.

Douglas, S. J. (2010). *Enlightened sexism : The seductive message that feminism's work is done* (1st ed). Times Books.

Ehrlich, S. (2001). Gendering the "learner" : Sexual harassment and second language acquisition. In A. Pavlenko (Éd.), *Multilingualism, second language learning, and gender* (p. 103-132). Mouton de Gruyter.

Etaugh, C., & Bridges, J. S. (2017). *Women's lives : A psychological exploration* (4th edition). Routledge.

European Institute for Gender Equality. (2019). *Gender Equality Index 2019*. <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2019-work-life-balance>

Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis : The critical study of language* (2. ed., [Nachdr.]). Routledge.

Fassin, É. (2008). L'empire du genre : L'histoire politique ambiguë d'un outil conceptuel. *L Homme*, 187-188, 375-392. <https://doi.org/10.4000/lhomme.29322>

Fausto-Sterling, A. (1993). The Five Sexes. *The Sciences*, 33(2), 20-24. <https://doi.org/10.1002/j.2326-1951.1993.tb03081.x>

Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality* (1st ed). Basic Books.

Giaschi, P. (2000). Gender Positioning in Education : A Critical Image Analysis of ESL Texts. *TESL Canada Journal*, 18(1), 32. <https://doi.org/10.18806/tesl.v18i1.898>

Grabe, S., & Hyde, J. S. (2009). Body Objectification, MTV, and Psychological Outcomes Among Female Adolescents1 : MTV AND SELF-OBJECTIFICATION. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(12), 2840-2858. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00552.x>

Grange, J. (2010). Genre et sexe : Nouvelles catégories épistémologiques des sciences humaines. *Cités*, 44(4), 107-121. <https://doi.org/10.3917/cite.044.0107>

Greco, L. (2012). Un homme c'est comme ça, une femme c'est comme ça : Production, circulation et contestation des normes de genre dans les processus de construction identitaire. In F. Pugnère-Saavedra (Éd.), *L'analyse du discours dans la société : Engagement du chercheur et demande sociale* (p. 437-454). Champion.

Griffiths, D. A. (2018). Shifting syndromes : Sex chromosome variations and intersex classifications. *Social Studies of Science*, 48(1), 125-148. <https://doi.org/10.1177/0306312718757081>

Haddad, R. (2016). *Manuel d'écriture inclusive* (Mots-Clés, Éd.). Mots-Clés. [https://www.univ-tlse3.fr/medias/fichier/manuel-decriture\\_1482308453426-pdf](https://www.univ-tlse3.fr/medias/fichier/manuel-decriture_1482308453426-pdf)

Hirschsprung, N., Van der Meulen, M., Tricot, T., & Garcia, E. (2018). *Cosmopolite méthode de français 3*. Hachette.

Institut national de la statistique et des études économiques. (2017). *Le recensement de la population évolue : De l'état matrimonial légal à la situation conjugale de fait* (N° 35; Insee Analyses). Institut national de la statistique et des études économiques. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/version-html/3146177/IA35.pdf>

Jackson, S. (2015). Genre, sexualité et hétérosexualité : La complexité (et les limites) de l'hétéronormativité (C. Delphy, Trad.). *Nouvelles Questions Féministes*, 34(2), 64-81. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nqf.342.0064>

Jagose, A. (1996). *Queer Theory : An Introduction*. New York University Press.

Kabla-Langlois, I. (2016). *Les jeunes et l'enseignement supérieur : S'orienter, réussir, s'insérer* (Éclairage, p. 41). Insée Références. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2492171?sommaire=2492313>

Keitner, C. I. R. (2007). *The Paradoxes of Nationalism : The French Revolution and Its Meaning for Contemporary Nation Building*. State University of New York Press.

Kramsch, C., & von Hoene, L. (2001). Cross-cultural excursions : Foreign language study and feminist discourses of travel. In A. Pavlenko (Éd.), *Multilingualism, second language learning, and gender* (p. 283-306). Mouton de Gruyter.

Langman, J. (2004). (Re)constructing Gender in a New Voice : An Introduction. *Journal of Language, Identity & Education*, 3(4), 235-243. [https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0304\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0304_1)

Le Gal, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels : Une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*. Université Rennes 2 ; Université Européenne de Bretagne.

Lee, J. F. K. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks : Gender representation. *Linguistics and Education*, 27, 39-53. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.07.002>

Lee, J. F. K., & Collins, P. (2008). Gender Voices in Hong Kong English Textbooks—Some Past and Current Practices. *Sex Roles*, 59(1-2), 127-137. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9414-6>

Leitch, V. B. (Éd.). (2001). *The Norton Anthology of Theory and Criticism* (1e éd). W. W. Norton & Company, Inc.

Loi n° 2013-404 du 17 mai 2013 ouvrant le mariage aux couples de personnes de même sexe, n° Loi n° 2013-404 (2013).

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/5/17/JUSC1236338L/jo/texte>

Loi n° 2014-873 du 4 août 2014 pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes (1), n° Loi n° 2014-873 du 4 août 2014 (2014).

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2014/8/4/FVJX1313602L/jo/texte>

Loi n°2004-1486 du 30 décembre 2004 portant création de la haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité, n° Loi n°2004-1486 (2004).

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/5/17/JUSC1236338L/jo/texte>

Loi organique n° 2011-333 du 29 mars 2011 relative au Défenseur des droits, n° Loi organique n° 2011-333 (2011).

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/5/17/JUSC1236338L/jo/texte>

Lucy, J. A. (2015). Sapir-Whorf Hypothesis. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (p. 903-906). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.52017-0>

McCusker, G. (2017). A feminist teacher's account of her attempts to achieve the goals of feminist pedagogy. *Gender and Education*, 29(4), 445-460. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1290220>

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. (2018). *Stratégie internationale de la France pour l'égalité entre les femmes et les hommes (2018-2022)*. [https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/strategie\\_internationale\\_egalite\\_femmes-hommes\\_web\\_cle089345.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_internationale_egalite_femmes-hommes_web_cle089345.pdf)

Mulyani, S. (2014). Language and Gender : Toward a Critical Feminist Linguistics. *Journal of Language and Literature*, 14(2), 105-110.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Ophrys.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning : Extending the conversation* (Second Edition). Multilingual Matters.

Organisation internationale de la Francophonie. (2018). *Stratégie pour la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes*. [https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-09/som\\_xvii\\_strategie\\_efh\\_2018.pdf](https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-09/som_xvii_strategie_efh_2018.pdf)

Pachoud, M. (2018). L'institution scolaire aux prises avec la démocratie sexuelle : Les effets différentiels de la 'théorie-du-genre' sur les pratiques enseignantes. *Cahiers du Genre*, 65(2), 81. <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0081>

Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. In V. Cook (Éd.), *Portraits of the L2 User* (p. 275-302). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595851-013>

Pavlenko, A. (2004). Gender and sexuality in foreign and second language education : Critical and feminist approaches. In B. Norton & K. Toohey (Éds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (1<sup>re</sup> éd., p. 53-71). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524834.004>

Peniro, R., & Cyntas, J. (2019). Applied linguistics theory and application. *Linguistics and Culture Review*, 1-13. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v3n1.7>

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye & Y. Abernot (Éds.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.

Perry, V. (2011). *Aspects du genre dans la didactique de l'anglais*. Université de Toulouse III – Paul Sabatier.

Piatek-Jimenez, K., Madison, M., & Przybyla-Kuchek, J. (2014). Equity in mathematics textbooks : A new look at an old issue. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 20(1), 55-74. <https://doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.2014008175>

Puren, C. (1995). La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 100, 129-149.

Puren, C. (1997). Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? *Les Langues Modernes*, 2, 8-14.

Puren, C. (2012, septembre 23). *Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : Perspective historique et situation actuelle*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/>

Puren, C. (2013). Technologies éducatives et perspective actionnelle : Quel avenir pour les manuels de langue ? *Le Français dans le monde : recherches et applications*, 54, 122-130.

Querrien, A., & Selim, M. (2009). Vers des normes sexuelles globales. Micro et macro politiques de la dualité sexuelle dans le cadre de la globalisation. *Chimères*, 71(3), 49-69. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/chime.071.0049>

Ranchon, G. (2014). Féminin et masculin dans les manuels de Français Langue Étrangère : Une culture du modèle. *Socles, Sociétés et langues*, 5, 127-140.

Ranchon, G. (2016). *Une didactique de la langue, de la culture et du genre : Le manuel FLE, discours et réalisations*. Université de Lyon.

Ranchon, G., & Vadot, M. (2016). « Le patient s'appelle Anna Dubrovnik. » Proposition méthodologique pour l'étude de la dimension « genre » dans les manuels de français pour allophones. *Lidil*, 54, 169-187. <https://doi.org/10.4000/lidil.4110>

Reay, D. (2001). « Spice Girls », « Nice Girls », « Girlies », and « Tomboys' : Gender discourses, girls » cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/09540250120051178>

Rouyer, V., Mieyaa, Y., & Blanc, A. le. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées : Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie*, 187, 97-137. <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>

Sadker, M., & Sadker, D. M. (1995). *Failing at fairness : How our schools cheat girls* (1. publ). Touchstone [u.a.].

Salle, M. (2016). À l'école de la République, de « l'égalité filles / garçons » à la « culture de l'égalité ». *Tréma*, 46, 5-13. <https://doi.org/10.4000/trema.3570>

Schenke, A. (1996). Not Just a « Social Issue » : Teaching Feminist in ESL. *TESOL Quarterly*, 30(1), 155. <https://doi.org/10.2307/3587611>

Secrétariat d'État chargé de l'égalité FH et contre les discriminations. (2020, mai 27). *Le secrétariat d'Etat*. <https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/le-secretariat-d-etat/>

Simon, P., & Zappi, S. (2005). La politique républicaine de l'identité. *Mouvements*, 38(2), 5. <https://doi.org/10.3917/mouv.038.0005>

Stegu, M. (2011). La linguistique appliquée : Discipline ou groupement de disciplines indépendantes ? *Histoire Épistémologie Langage*, 33(1), 129-139. <https://doi.org/10.3406/hel.2011.3211>

Sterba, J. P. (2009). *Affirmative action for the future*. Cornell University Press.

Sunderland, J. (2015). Gender (Representation) in Foreign Language Textbooks : Avoiding Pitfalls and Moving On. In S. Mills & A. S. Mustapha, *Gender Representation in Learning Materials : International Perspectives* (p. 19-34). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1051140>

Tévanian, P. (2013). 1. Réflexions sur le privilège blanc. In S. Laurent (Éd.), *De quelle couleur sont les blancs ? Des « petits Blancs » des colonies au « racisme anti-Blancs »*. La Découverte. <https://www.cairn.info/de-quelle-couleur-sont-les-blancs--9782707175588-page-23.htm>

Tollefson, J. W. (2011). Ideology in Second Language Education. In E. Hinkel (Éd.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, p. 801-816). Routledge.

UNESCO. (2003). *Cadre de mise en oeuvre de la stratégie de l'UNESCO en matière de généralisation de l'analyse selon le genre pour 2002-2007*.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131854\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131854_fre)

van Oosten, J. M. F., Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2015). The Influence of Sexual Music Videos on Adolescents' Misogynistic Beliefs : The Role of Video Content, Gender, and Affective Engagement. *Communication Research*, 42(7), 986-1008. <https://doi.org/10.1177/0093650214565893>

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le manuel comme discours de scolarisation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 125(1), 37. <https://doi.org/10.3917/ela.125.0037>

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Une appropriation paradoxale. Nation, français langue étrangère, français langue seconde : Quelques paradoxes dans les manuels. In M. Verdelhan-Bourgade, B. Bakhouché, R. Étienne, & P. Boutan (Éds.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?* (p. 123-128). L'Harmattan.

Zarate, G. (2006). Introduction. In E. Argaud, *La civilisation et ses représentations : Étude d'une revue, Le français dans le monde (1961-1976)*. P. Lang.

Zarate, G. (2009). *Représentations de l'étranger et didactique des langues* (7. éd). Didier.

## Table des illustrations

Figure 1. Les quatre axes définitoires du genre selon Bereni <i>et al.</i> (2012) .....	17
Figure 2. Le modèle d'investissement de Darwin et Norton.....	27
Tableau 1. Dénomination générale des personnages (texte et audio).....	52
Tableau 2. Dénomination des collectifs (texte et audio) .....	53
Figure 3. Exemple d'un collectif (Bruzy-Todd <i>et al.</i> , 2018, p. 54).....	57
Figure 4. Exemple d'une page (Bruzy-Todd <i>et al.</i> , 2018, p. 48) .....	59
Figure 5. Nombre total de personnages .....	61
Figure 6. Nombre de personnages par type de support.....	62
Figure 7. Nombre de personnages seuls par catégorie de sexe et par manuel.....	63
Figure 8. Représentations par type de support pour chaque catégorie de sexe .....	64
Tableau 3. Racisation de personnages .....	64
Figure 9. Les groupes de personnages dans les textes et les enregistrements audio .....	65
Figure 10. Les groupes de personnages en interaction dans les ressources audio-visuelles .....	66
Tableau 4. Pourcentage des dénominations utilisées pour se référer aux personnages (simplifié)..	67
Tableau 5. L'âge de personnages seuls .....	69
Tableau 6. Personne âgée ou décédée par type de personnage.....	70
Figure 11. Type de personnage par catégorie de sexe .....	70
Figure 12. La situation d'emploi des personnages seuls .....	71
Tableau 7. Les 10 professions les plus communes .....	72
Figure 13. Les personnages de l'histoire 1/2 (Bruzy-Todd <i>et al.</i> , 2018, p. 48) .....	73
Figure 14. Les personnages de l'histoire 2/2 (Bruzy-Todd <i>et al.</i> , 2018, p. 11) .....	74
Figure 15. Nature d'interaction des personnages seuls .....	74
Tableau 8. Valence des interactions .....	75
Figure 16. Apparence des personnages seuls dans les images .....	76
Figure 17. Position de chaque personnage seul dans les images (si disponible).....	77
Figure 18. Répartition des images ne démontrant que le visage .....	77
Figure 19. Situation conjugale des personnages.....	78



Normandie Université

## Genre et société en FLE :

### Analyse des rapports de genre au sein des manuels de FLE B1

Présenté et soutenu par Martin Anthony SALUD

#### Résumé

Ce mémoire lie les domaines de la didactique du français langue étrangère et des études de genre. L'objectif est de dégager les rapports de genre qui existent au sein des manuels de FLE de niveau B1. À travers une analyse des personnages présentés, nous posons comme hypothèse que les femmes et les hommes sont numériquement également représentés, mais qu'en revanche, ils occupent des positions sociales inégalitaires stéréotypées.

Premièrement, dans la partie théorique, nous élargissons le domaine de la didactique du FLE en employant le « genre » comme outil méthodologique. Nous démontrons la pertinence de cette pratique en nous appuyant sur le fait que les apprenant-e-s entrent dans la salle de classe avec leur propre bagage intellectuel et socioculturel, y compris leurs expériences liées à leurs identités genrées. De son côté, le manuel, reflétant les biais et les vécus de son équipe conceptrice, joue un rôle important dans beaucoup de situations d'enseignement-apprentissage : il est donc intéressant d'étudier les idéologies qu'il véhicule.

À travers une méthodologie quantitative et qualitative, nous trouvons que les hommes sont numériquement plus représentés dans les manuels. En revanche, ces derniers illustrent tout de même une vision relativement égalitaire des femmes et des hommes sauf dans quelques textes à portée historique.

**Mots clés :** didactique, français langue étrangère (FLE), genre, manuel, études de genre

#### Gender and Society in French as a Foreign Language (FFL) :

#### Analysis of Gender Dynamics in B1 FFL Textbooks

#### Summary

This thesis explores the gender dynamics and the gender roles that exist in two B1-level FFL textbooks. The focus of the work is the characters that make up the micro-society of each textbook. We posit that women and men are equally represented in numbers, but that they occupy unequal social roles. We first discuss why gender is a powerful methodological tool in a research work. We then explain the relevance of marrying didactics and gender studies through a discussion on how students enter the classroom armed with their own intellectual and sociocultural baggage. The role of language textbooks is also emphasized as they remain to be important resources that are used in different learning and teaching settings. They serve as reflections of the experiences and biases of their authors. Through our mixed-research protocol, we show that men are numerically more represented in the two textbooks studied. However, apart from historical texts, the textbooks in question portray women and men in a relatively egalitarian manner.

**Key words:** didactics, French as a foreign language (FFL), gender, textbook, gender studies

