



**HAL**  
open science

# Imbrication ethnique, rapports sociaux de sexe et de classe dans des manuels de FLE : un discours encore stéréotypé

Fabienne H. Baider

► **To cite this version:**

Fabienne H. Baider. Imbrication ethnique, rapports sociaux de sexe et de classe dans des manuels de FLE : un discours encore stéréotypé. *Etudes en didactique des langues*, 2013, *Transversalités / Crossovers*, 21, pp.11-36. hal-04045850

**HAL Id: hal-04045850**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045850v1>**

Submitted on 25 Mar 2023

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

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

# Imbrication ethnique, rapports sociaux de sexe et de classe dans des manuels de FLE: un discours encore stéréotypé

Fabienne BAIDER

Professeure associée en sciences du langage et études de genre  
Université de Chypre



## 1. Interculturel, multi-ethnicité, rapports sociaux de sexe

L'enquête de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (Halde, 2007) a constaté le rôle discriminatoire des manuels scolaires. Un total de 3097 images publiées dans 29 manuels de collège (de toutes disciplines en France) a été analysé en fonction de l'origine, du sexe, et de l'orientation sexuelle, entre autres critères. De manière générale, l'étude relève la présence de stéréotypes dévalorisants, quelles que soient les disciplines enseignées. Voici quelques-unes des conclusions de cette enquête.

- L'image des hommes et des femmes continue de subir un traitement différencié moins valorisant pour les femmes. Ainsi, une seule personne sur trois représentées en situation professionnelle est une femme. Celles-ci sont aussi montrées à des postes moins valorisants que les hommes.
- Les personnes d'origine étrangère sont représentées le plus souvent dans des situations dévalorisantes et/ou de pauvreté.
- L'impasse est faite sur le sujet de l'orientation sexuelle.

Les personnages des manuels (qu'ils soient fictifs ou identifiables dans les documents authentiques) sembleraient donc triés sur le volet. Le travail récent de Wagner & Tisserant (2010) reprend un corpus similaire avec l'étude de 29 manuels français de collège et lycée, concernant différentes disciplines comme l'éducation civique, l'histoire-géographie, le français, les sciences de la vie et de la terre, etc. Les mêmes constats sont faits, même si des progrès ont été observés.

Cependant, de telles études portent d'abord sur l'iconographie (Cromer, 2002; Brugeilles & Cromer, 2005 & 2008) qui joue, bien sûr, un rôle fondamental dans les représentations véhiculées. Notre travail complète ce genre d'évaluation puisqu'il évalue les aspects ethniques, les rapports sociaux de sexe et de classe, à la fois dans le matériau visuel et dans le discours des différentes leçons. Nous nous limitons aux méthodes de FLE les plus employées dans le pays où nous enseignons qui est Chypre: *Alter Ego*, *Oh là là!* et *Festival*,

ainsi que *Vocabulaire progressif du français* (voir bibliographie à la rubrique *sources primaires*).

## 2. Quelques notions

### 2.1. *Le CECRL: oscillation entre ouverture à l'autre et stéréotype*

Les rapports sociaux de sexe et les représentations ethniques discursives ou visuelles pourraient être intégrés dans ce que le CECRL nomme l'interculturel et ce qu'il a désigné comme la cinquième compétence que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir (CECRL, 5.1.2.2). Reprenant les principes élaborés par les nombreux travaux anglo-saxons et francophones sur l'interculturel (Lehtonen, 1994; Byram, 2000; Kramsch, 2000 & 2006; Zarate, 2003), cette compétence encouragerait l'ouverture à la différence, l'acceptation de cette différence, l'adaptation à celle-ci et la prise de conscience de sa propre altérité. Sans expliquer concrètement comment réussir l'objectif déclaré d'interculturalité, on peut reconnaître l'effort du CECRL de le mettre en avant, suivant en cela les demandes expresses de l'UNESCO en matière d'éducation. L'Autre n'est-il pas, *a fortiori*, la personne qui n'est pas "moi" et donc la personne qui appartient non seulement à une autre culture, mais aussi à une autre communauté ethnique ou sexuelle que la mienne? Il s'agirait alors pour chaque enseignant de prendre ses distances par rapport à des valeurs (qui font leur identité), valeurs différentes selon qu'elles sont portées par la langue-culture d'origine ou par la langue-culture cible. C'est un vaste programme, surtout pour des communautés excentrées, socialement très denses, homogènes et où la religion joue un rôle social et politique comme à Chypre.

Le rôle de l'enseignant serait donc aussi d'aider à surmonter l'ethnocentrisme, de combattre la tendance à juger qui est spontanée pour tous (d'où la difficulté de la tâche), à encourager la pratique, sans la nommer, de la théorie des savoirs situés (Haraway, 2007). De plus cette tendance à juger lors de notre appréhension du réel, nous la pratiquons par souci d'économie et par réflexe psychologique afin de catégoriser la réalité; elle s'opère principalement par le processus de différenciation. Selon les travaux antérieurs (Rignault & Richert, 1997; Auger, 2007; Dervin *et al.*, 2012 et 2013 entre autres), cette différenciation prévaut dans les manuels et joue un rôle plus diviseur que rassembleur. Le côté positif de ces catégorisations souvent abusives est qu'elles peuvent être aussi la base du "liant commun" proposé par Semprini (1994: 8).

L'objectif d'interculturalité est donc louable mais difficile à atteindre car ce jugement naturel, *a priori* souvent proche du stéréotype (Dervin & Layne, 2013; Morfaux, 1980; Fisher, 1996), se caractérise par la transmission et la répétition, de façon schématique et apparemment immuable, des opinions courantes dans une communauté donnée, des représentations acquises et des images préexistantes, collectives et figées (*Encyclopédie Universalis*, vol. 21, 1990: 594). Amossy & Herschberg (1997) définissent ces catégorisations abusives comme un ensemble de traits sélectionnés comme plus saillants ou plus

pertinents que d'autres dans un ensemble de données par rapport à notre quotidien et à notre réalité: tous les membres d'un groupe particulier (les femmes, les noirs, etc.) partagent ainsi des caractéristiques communes; on ne perçoit pas des individus spécifiques, mais une espèce.

Ce processus de différenciation semble être en porte-à-faux avec le contrat de parole didactique qui contraint l'énonciateur à un discours de vérité si ce n'est d'universalité (Auger, 2007). Ainsi, les manuels de FLE privilégient, par exemple, le présent qui fige la situation dans une atemporalité universalisante, qui fait écho à l'absence de la dimension historique dans les manuels de FLE que nous mentionnons plus loin.

Il faut cependant souligner que les auteurs des manuels étudiés pour la présente recherche ont fait des efforts notables afin de réussir cet exercice d'équilibre périlleux, d'intégrer diversité et parité au cours des chapitres sans stéréotyper. Cette tension entre les deux pôles, d'une part la nécessité des généralisations pour comprendre/produire des discours et, d'autre part, la vision réductrice de ces généralisations, est bien connue des éducateurs: il s'agit alors d'encourager des débats sur ces stéréotypes pour progresser vers et aboutir à une transformation des mentalités (Bertoletti, 1997; Colles *et al.*, 2006: 11; Lipiansky, 2011). Le manuel devrait être l'outil déclencheur du dialogue.

## **2.2. *Importance des manuels dans l'apprentissage des langues***

Le manuel des apprenants joue encore un rôle primordial, tout au moins dans nos classes de FLE, même si d'autres matériaux didactiques comme les CD, DVD ou sites internet gagnent du terrain (Beller & Leerssen, 2007).

One of the most important influences on pupils' views of France is their French textbook. Pupils refer to it explicitly or implicitly when talking in interviews about French life; some compare the expectations it raises with the reality they have experienced (Byram *et al.*, 1991: 173).

Il propose aux apprenant-e-s et aux enseignant-e-s de FLE la vision du monde et les modèles sociaux (qui conditionnent la construction d'identités) porteurs de normes et valeurs qui seront transmises dans la classe de FLE: la littérature constituée par les manuels scolaires demeure intentionnelle et engagée (Brugailles & Cromer, 2005: 15).

Les auteur-e-s en sociologie et études de genre, par exemple, ont montré comment ces outils pédagogiques, au moyen de personnages, éléments-clés de l'histoire et de la société fictive des manuels scolaires, proposent et transmettent une socialisation, des rapports, des statuts et des rôles sexués différents. C'est pour cette raison que, depuis 1981, l'UNESCO incite les gouvernements à combattre les stéréotypes liés au sexe ou à la race vu leur influence sur les jeunes générations. En effet, faire évoluer les représentations en éducation et sensibiliser les éducateurs à ces "raccourcis" de la pensée permettent aux apprenants d'intérioriser, d'adopter et de mettre en pratique progressivement de nouvelles visions de l'Autre (Terrail, 1992; Descarries & Mathieu, 2010).

Reconnaissant ce rôle crucial des manuels français dans les constructions de représentations, de nombreuses études ont dénoncé les conceptions stéréotypées véhiculées (Fontanini, 2007; Lemaire, 2008; Cromer *et al.*, 2011, Collet & Pezeu, 2011, etc.). Ces conceptions incluent, entre autres, que la technologie est masculine et le sport de même, alors que la mode serait féminine ainsi que le souci de l'apparence en général (Grésy, 2012: 5-6, par exemple). De tels clichés incitent les jeunes à s'identifier à ces catégories essentialistes et à construire des identités et un avenir professionnel de manière autre, selon le sexe (Lafrance, 1991; Brugeilles & Cromer, 2005; Lemaire, 2008). Comme le suggèrent les spécialistes de didactique, le rôle des représentations dans le processus d'apprentissage des langues et celui de construction de l'identité est indéniable. Il s'agit donc de les évaluer pour décider des politiques linguistiques et des méthodes d'apprentissage.

Representations play a crucial role in constructing identity, relationships with others and knowledge. They are neither right nor wrong, and nor are they permanent; rather, they enable individuals and groups to categorise themselves and to decide which features they consider relevant in constructing their identity in relation to others. Representations should therefore be seen as an inherent part of learning which needs to be incorporated into linguistic policies and teaching methods (Castellotti & Moore, 2002: 20).

En ce qui concerne la construction de cette altérité, Holliday *et al.* (2004) et Zarate (2003) ont cerné trois acteurs qui créent la relation entre l'entité qui rédige et pense cette représentation, l'entité qui est représentée et l'entité qui utilise cette représentation.

Les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit, [...] elles aménagent la relation entre le groupe et l'Autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de références interne au groupe (Zarate, 2003: 175).

Souvent les études sur les rapports sociaux de sexe et le racisme dans les manuels se focalisent sur l'entité qui est représentée dans le manuel et comment elle l'est (Holliday *et al.*, 2004: 140). C'est ce que nous avons fait dans ce travail, mais nous reconnaissons qu'une telle approche devrait être suivie d'étapes ultérieures: savoir comment elle est perçue par les acteurs dans la salle de classe, les enseignants et les apprenants, comme le font des études récentes (Baurens 2006; Baker, 2010; Wagner & Tisserant, 2010; Perry, 2011).

### **3. Communauté(s) ethnique(s) et discours des manuels**

#### ***3.1. Études antérieures***

En dépit des représentations des communautés francophones parfois superficielles et irréalistes, de grands progrès ont été réalisés depuis les années 2000 afin de mettre en valeur les diversités plutôt que les hiérarchies (Baker, 2010). Les études sur les manuels de FLE et de FLS (Fleig-Hamm, 1998; Dumont, 2002; Auger, 2003; Lemaire, 2008; Baker, 2010; Dervin & Layne, 2013, entre autres) ont, en effet, constaté que les programmes d'enseignement

accordaient de plus en plus d'importance aux cultures dites minoritaires et aux pays francophones africains dans le but d'une ouverture culturelle à la francophonie même si la diversité humaine, géographique et culturelle reste encore absente (Dumont, 2002: 117; Baker, 2010: 38-56).

Certaines études ont aussi regretté, de fait, que les représentations de cette francophonie soient sélectives, segmentées, et non intégrées dans le thème du chapitre (Van der Sanden, 2001; Auger, 2003, Dervin & Keihäs, 2008), donnant ainsi l'impression que l'importance en est périphérique. Les images de la francophonie tendent, en effet, à se réduire à des cartes postales avec des plats typiques (le jambon glacé au sucre de canne pour les Antilles dans *Oh là là!*) ou des paysages stéréotypés (dans la neige pour le Québec) (Auger, 2003: 41), un réductionnisme inhérent à tout matériel pédagogique, notamment dans les textes fabriqués (Fleig-Hamm, 1998: 464). Ce réductionnisme est aussi parfois faux, ainsi le menu québécois dans *Oh là là!* (37) propose un gâteau aux myrtilles alors que les Québécois emploient le mot *bleuet*. La volonté d'être multi-ethnique doit aussi être prudente: *Festival* fait faire une quiche lorraine (avec des lardons) à un jeune homme au prénom d'Abdel, ce qui peut être gênant pour des pays musulmans qui auraient à utiliser le manuel dans la région du Moyen-Orient, par exemple.

Mais, au bout du compte, l'altérité principale reste celle de la France, à laquelle s'ajoutent des altérités dites satellites (autres pays francophones, ex-colonies, immigrés en France, etc.) qui font partie du discours d'altérisation médiatique et scolaire ambiant (Dervin & Keihäs, 2008: 63), état de fait que nous avons aussi trouvé dans notre recherche à différents degrés selon les manuels. D'autres études se sont focalisées sur la présence des immigrés dans les manuels (Cintrat, 1983; Lavin, 2007; Wagner & Tisserant, 2010) ou des communautés ethniques (Nasr, 2001). La plupart des études récentes ont constaté des progrès. Ainsi, Nasr souligne une représentation plus positive de la civilisation islamique classique et la disparition des stéréotypes explicites directement hérités du colonialisme mais elle observe d'autres clichés concernant les émigrés. Elle conclut à une démarche éditoriale "prudente" qui peut s'avérer "appauvrissante" (*Ibid.*: 330).

Afin de compléter ces études antérieures sur la diversité ethnique, culturelle et sexuelle tout en nous limitant à des manuels de FLE, nous avons observé ce que Kok-Escalé (1998: 173) appelle "la réalité" des rapports sociaux de sexe et/ou la multi-ethnicité de manière directe ou indirecte, c'est-à-dire "dans les choix de vocabulaire, de mises en scène pour présenter les règles grammaticales, de thèmes pour les exercices". L'objectif principal de notre étude exploratoire est donc de déterminer si l'hypothèse suivante est validée dans notre corpus: l'existence des stéréotypes sexués porteurs d'assignations de genres dans les manuels scolaires utilisés en FLE est-elle aussi accompagnée de stéréotypes de classe sociale et de rapport ethnique? En effet, la marginalisation par l'effet de stéréotype d'un groupe social est le plus souvent accompagnée d'autres

marginalisations concernant les groupes sociaux traditionnellement dominés (Halde, 2007; Wagner & Tisserant, 2010).

Pour ce faire, notre étude se divise en deux parties: d'une part une étude traditionnelle, alliant l'analyse du discours et le visuel; elle se focalise sur les stéréotypes, en particulier ethniques, décrits explicitement; d'autre part, une étude se focalisant sur le discours évaluatif (présence d'adjectifs valorisants, de verbes d'action, etc.) appréhendant de manière plus indirecte les rapports sociaux de sexe.

### **3.2. *Manuels de FLE (2006): apprendre le français c'est connaître la langue-culture franco-française***

Nous travaillons à partir de corpus (comme le font les recherches des CEMEA,<sup>1</sup> par exemple) et non à partir d'un échantillon représentatif. Ce choix implique le caractère exploratoire et non généralisable de cette recherche. Nous avons ainsi étudié les manuels de FLE les plus employés dans notre centre de langues universitaire et dans les écoles privées de notre région; nos conclusions se limitent aux ouvrages que nous avons analysés et ne peuvent être appliquées à l'ensemble de tous les manuels scolaires édités pour le FLE. Des recherches ultérieures pourront permettre ou non de généraliser.

Notre premier corpus se compose de trois manuels de FLE de niveau A1-A2 et A2-B1. Les premiers niveaux proposent peu de documents authentiques. En revanche, le niveau A2-B1 comporte beaucoup de documents authentiques qui rendent le manuel attrayant.

1	Titre	<i>Oh là là!</i> (Collège)	<i>Festival 1 et 2</i> (Collège)	<i>Alter Ego</i>
2	Éditeur	CLE international		Hachette
3	Lieu d'édition	Paris		
4	Matériel	livre de textes / cahier d'exercices / guide pédagogique		
5	Parution	Niveau 2: 2006	Niveau 1: 2006	Niveau 2: 2006
6	Âge du public	12 à 15 ans (grands adolescents)		Adultes
7	Niveau CECRL	A1-A2	A1 et A2	A2-B1

*Tableau 1 - Fiche signalétique des trois manuels de FLE à Chypre*

L'organisation des leçons est à peu près semblable pour chaque manuel. Les chapitres, une dizaine, sont divisés en unités axées sur des thématiques socioculturelles et des objectifs socio-langagiers. Une unité débute avec le contenu de l'unité, et la structure des leçons est fixe. Les trois manuels de niveau A1-A2 ont tous intégré au moins une représentation multi-ethnique, une vision pluriculturelle et tendent vers une parité sexuelle dans le visuel et le discours.

<sup>1</sup> Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.

### *La méthode d'analyse*

Pour chaque manuel nous avons rempli, tant au niveau visuel que discursif, les grilles utilisées dans la recherche des CEMEA (2012) pour les clichés sexistes (cf. Annexes 1 et 2). Pour le discours du manuel A1-A2, cela se réduit principalement au dialogue de la leçon et aux exercices.

Les clichés sexistes s'organisent autour de trois pôles:

- sphère privée/sphère publique;
- passif/actif;
- nature (que nous avons réduite à importance donnée au corps et aux émotions)/culture (que nous avons restreinte à la technologie et aux sciences).

Pour les rapports ethniques, nous avons travaillé autour de deux axes:

- présence quantitative et qualitative de la francophonie: comptage statistique (origine des documents français, canadiens, africains, etc.) et importance dans les chapitres (uniquement des drapeaux, seulement pour un rôle de divertissement lors des exercices, etc.);
- présence quantitative et qualitative de la diversité ethnique: appartenance ethnique visuelle et patronymique des personnages, liste des personnages célèbres, des professions valorisées socialement, etc., activités des personnages, qualités qui leur sont attribuées, etc.

De fait, certains des manuels étudiés ont fait de gros efforts d'ouverture à une société (française) multi-culturelle et multi-ethnique, le multi-culturel se limitant à quelques allusions à la francophonie.

### *La réalité inter-ethnique... et non inter-culturelle*

Les deux manuels *Festival* sont fortement marqués par une politique inter-ethnique. Les personnages-héros, de par leurs prénoms et leur physique (très brun de peau, roux avec taches de rousseur ou blond), mettent en avant une origine ethnique différente; les couples mixtes (Paula et Abdel, par exemple, dans *Festival 2*) favorisent une vision égalitaire des sexes et des ethnies. Les célébrités choisies sont d'origines diverses (Diams, par exemple, et Zidane). Mais elles ont aussi été choisies pour ce fait, d'être étrangères et le trait /origine: non Français-e de souche/ devient alors leur étrangeté, l'origine étrangère étant ainsi construite comme un trait pertinent et donc distinctif. Une catégorie est créée ou du moins renforcée. L'effet de différenciation semble donc ici jouer un rôle plus important que celui de rapprochement, pourtant dans l'esprit justement de vouloir intégrer les minorités visibles.

Le second manuel pour les grands ados, *Oh là là!*, est aussi remarquable de par sa variété ethnique (cf. les prénoms Karim, Leila, etc.). On peut remarquer que le personnage masculin clef, apparemment beur, ressemble au stéréotype du jeune des cités avec le style rappeur, portant jogging, baskets et casquette (par exemple, 7). Cependant, il faut noter que les filles s'habillent de la même façon que les garçons, ce qui est un pas vers l'égalité.



*Alter Ego* (2006) a plutôt choisi de remettre en cause les stéréotypes de sexe que de s’attaquer au racisme. Ainsi, deux dossiers (dossier 6, leçon 2 et dossier 7, leçon 3) ont une partie consacrée à la parité hommes/femmes car la multi-ethnicité ne semble pas être la priorité du manuel (56, 80, 82) comme l’atteste le relevé suivant (nous y reviendrons dans l’alinéa consacré aux rôles sexués).

	<b><i>Oh là là!</i> (Collège)</b>	<b><i>Festival 1 et 2</i> (Collège)</b>	<b><i>Alter Ego</i></b>
<b>Multi-ethnicité</b>	Présence systématique de différentes ethnies dans les prénoms (Abdel, Leila, etc.) et dans le physique.	Se focalise sur la présence systématique de différentes ethnies dans les prénoms (Karim, Manon, Sékou, Manuel, etc.) et dans le physique	Un seul personnage apparemment non blanc (80), deux personnes apparemment métis (56, 82).
<b>Parité sexuelle</b>	Dans le visuel oui, sans entrer dans la polémique de la parité. Pas dans les fonctions malgré des efforts.	Dans le visuel oui, sans entrer dans la polémique de la parité. Pas dans les fonctions.	Attaque de front les stéréotypes sexués: dossier 6, leçon 2 et dossier 7, leçon 3.
<b>Francophonie</b>	Peu présente. <i>Festival 1</i> : une leçon sur 12 est consacrée à “La France et la francophonie”. <i>Festival 2</i> : une leçon sur 24 est consacrée à la francophonie.	Présente <i>Unité 1</i> : des drapeaux pour la francophonie, Obélix et capitaine Haddock, etc. <i>Unité 2</i> : la cousine vient de Genève, les Québécois mangent des myrtilles, etc.	Peu présente. 46: on insiste sur les stéréotypes sur les Belges vs. les stéréotypes sur les Français (différenciation).
<b>France autre que Paris</b>	Se focalise sur Paris, (ex.: couverture recto et verso).	On ne sait pas où l’on est.	Se focalise sur Paris. Ex.: on travaille dans une “boîte” parisienne (36), photo de la Tour Eiffel pour le chapitre “France” (43).

Tableau 2 – Récapitulatif des représentations ethniques

La francophonie, si elle est présente, n’est jamais exploitée dans les manuels pour expliquer l’origine de celle-ci: l’esclavage en Afrique, par exemple, ou bien la colonisation de la Nouvelle-France et du Maghreb. Tout le socio-historique est passé sous silence, alors que discuter de cette historicité peut faire comprendre la multi-ethnicité de la France. Falaize (2008) avait aussi constaté que l’histoire de l’immigration n’était entrée que depuis les années 2000 dans les programmes scolaires, après celle, tardive, de la colonisation et de l’esclavage. Nous retrouvons ainsi la fonction universalisante du manuel. Mais cet universel est le plus souvent limité à la France. Car, en effet, la langue-culture découverte dans les manuels, c’est la langue-culture française.

Lorsque nous posons la première question relative à l'inter-culturel, "De quelle langue-culture de départ s'agit-il?", apparemment le savoir et le savoir-être à acquérir consistent en la somme des traits perçus comme typiquement franco-français, même si une volonté autre est affirmée dans les avant-propos: "Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter chez l'apprenant un réel intérêt pour la société française et le monde francophone" (*Alter Ego*: 3).

Ainsi, *Festival 1* propose (15) une liste de prénoms très typés pour chaque pays et les apprenants doivent trouver les prénoms français; sur la même page est présentée une série de photos de célébrités françaises dont le prénom est étranger. Des personnes ont donc des prénoms bien français (ou de Français de souche) et les autres sont marquées par des prénoms autres. Dans *Oh là là!* (12), les célébrités françaises bénéficient de photos (Hugo, Zidane et Prévert) mais le Belge (Hergé) est représenté par le Capitaine Haddock. Le reste de la francophonie est représenté symboliquement par des drapeaux. Pour *Alter Ego*, dans les libellés de chaque dossier (6-9) n'est mentionnée que la société française sans aucun titre sur la francophonie, soit:

- "Les Français et le travail" et "Les grands noms de la culture française" (dossier 2),
- "Les stéréotypes sur les Français" (dossier 3),
- "La presse en France" (dossier 4),
- "Expressions idiomatiques françaises" (dossier 6),
- "Les Français et la lecture" et "Le système éducatif en France" (dossier 7),
- "Les fêtes: nuit blanche" et "Fête de la musique en France" (dossier 8),
- "Les Français et la passion d'écrire" (dossier 9).

Plus précisément encore, cette langue-culture franco-française se limite très souvent à Paris. Dans les chapitres eux-mêmes, les documents authentiques pour *Alter Ego* (le niveau B1 présentant plus de documents authentiques que les autres niveaux) sont aussi de France (Université verte de Toulouse, 108; photo de policiers français, 128, etc.), ainsi que les problèmes abordés à l'intérieur des dossiers de ce manuel, comme la Techno Parade dans le dossier 8. La compétence en inter-culturel serait-elle la découverte de la culture française par les non-Français (francophones du Liban, par exemple, et non-francophones, inclus)?

Le stéréotype qui fige la notion de "culture francophone" dans un pouvoir de dominance est donc celui selon lequel l'expression *langue française* c'est la "langue de la France" et l'expression *culture francophone* se traduit par "culture française". Le verbe *figer* est employé à dessein: pas de progression vers une plus grande ouverture à l'Autre francophone. Et, de fait, nos étudiants de licence ou de master travaillant sur des activités pédagogiques choisissent des documents authentiques de France, pas de Belgique, ni de Suisse, ni du Canada, ni d'Afrique, pas même du Liban qui est à 20 minutes en avion de Chypre. Il reste donc à encourager une ouverture vers la francophonie moins touristique que ce qu'elle n'est (Dervin & Keihäs, 2008; Baker 2010).

L'absence d'une participation effective de la francophonie implique aussi une absence de légitimation et d'inclusion des enseignants francophones hors de France. De même, les francophones qui ne parlent pas le franco-français sont alors marginalisés puisqu'ils n'enseignent pas leur culture, ni leur vernaculaire: les aspects linguistiques de la francophonie ne sont pratiquement jamais abordés et les expressions langagières appartiennent à la variante franco-française sans être présentées comme telles. Un autre élément important est que les apprenants et les enseignants ont conscience de cette vue partielle du monde francophone. En effet, l'étude de Baker (2010: 102-103) sur les méthodes de FLE dans les Pays-Bas a montré, à l'aide d'une enquête auprès des apprenants et des enseignants, que ces derniers aimeraient une présence accrue et plus diversifiée des pays francophones et, en particulier, de la Belgique, de la Suisse, du Luxembourg et du Canada. La sensibilisation à l'existence de plusieurs normes linguistiques se fait de plus en plus pressante. Il s'agit donc, dans le futur, de présenter la différence et de la valoriser, de la montrer comme une richesse linguistique. La différence linguistique est liée à la culture et à l'histoire du pays ou de la région francophone en question. Comme ces éléments manquent dans les textes, l'aspect plaqué de la francophonie en est d'autant plus ressenti (Verdehlan-Bourgade *et al.*, 2007).

Une autre dimension troublante est que les activités des jeunes semblent liées à une classe favorisée, avec le VTT à la montagne (*Festival 1* et *Oh là là!*), la mention d'une maison à la campagne (*Festival*) et les loisirs assez "typés" tels que jouer du violoncelle (*Oh là là!*: 23) ou des vacances aux Antilles (*Festival 1*: 73): pas de pauvreté dans le monde du FLE. Dans la même ligne de pensée, *Alter Ego* mentionne comme exemples d'attitudes urbaines répréhensibles (cf. le titre *Tous gangsters?*) les fautes des communautés les plus vulnérables en ville (les piétons et les cyclistes) et inclut la photo d'un cycliste arrêté par deux gendarmes (128).

Malgré des efforts certains de la part des maisons d'édition, notre corpus indique donc certaines tendances déjà repérées dans le rapport de la Halde: le choix d'images renforce les relations de pouvoir connues dans le monde hors manuels scolaires (personnages fictifs ou authentiques triés sur le volet), pas de handicaps non plus et très peu de personnes âgées. Une certaine classe sociale est aussi décrite. Comment alors impliquer les apprenants qui sont loin de ce style de vie?

De plus, une vision essentialiste des sexes, vision basée sur la différence, semble être un autre dénominateur commun.

#### **4. Hommes-femmes: deux mondes séparés et inégaux**

La vision binaire des manuels a été maintes fois décriée par les sociologues spécialistes des manuels scolaires (Duru-Bellat, 1990; Mosconi, 1994; Fontanini, 2007; Brugeilles & Cromer, 2008, entre autres). Souvent, les illustrations et dialogues reproduisaient les stéréotypes déjà dénoncés par les

travaux de Mead en 1935 (cité dans Perry, 2011; voir tableau 3 ci-après), même si le dernier rapport de Wagner & Tisserant (2010) avait conclu que les inégalités concernant les femmes et les minorités visibles étaient celles que les manuels avaient corrigées en priorité ou avaient dénoncées.

<b>Féminin</b>	<b>Masculin</b>
Critique de son apparence	Orienté vers la carrière
Prend soin de son apparence	Indépendant du jugement des autres
Émotive	Fort et courageux
Timide	Aventurier
Objet du désir	Désir de domination

*Tableau 3 – Quelques-uns des stéréotypes féminins et masculins (inspiré de Visser, 2002: 531, cité dans Perry, 2011)*

De manière assez étonnante, car presque un siècle plus tard et après un mouvement féministe très actif aux 20<sup>ème</sup> et 21<sup>ème</sup> siècles, nous retrouvons cette polarité en filigrane dans les dimensions iconique et discursive des manuels. De fait, deux rapports sur le thème de “l’éducation à l’égalité des genres” viennent d’être publiés en Belgique et en France (décembre 2012). La première étude des CEMEA, consacrée à douze manuels de français utilisés en Belgique, a évalué de manière très rigoureuse si les manuels promeuvent l’égalité des genres, ou si au contraire des stéréotypes sexués et des assignations de rôles selon le sexe persistaient. Nous avons joint une des grilles d’évaluation dans l’annexe 1 car nous avons suivi le même schéma. Les conclusions sont édifiantes: les garçons sont surreprésentés et les fonctions d’autorité (héros, qualité de courage et de force) continuent à donner le beau rôle aux êtres masculins enfants ou adultes. Le rapport de l’Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS), quant à lui, a examiné les systèmes de représentation du masculin et du féminin dans les mondes d’accueil de la petite enfance. En effet ce système serait la source des comportements sexués, puisque c’est dès la petite enfance que s’élabore l’identité sexuée et que se forment les assignations à des rôles prédéterminés (Grésy & Philippe, 2012: 13). Cette étude d’envergure a analysé la formation des professionnel-le-s de la petite enfance, leurs pratiques, les manuels, les jouets, la presse destinés aux très jeunes enfants, etc. afin de déterminer des actions à mener dans les établissements qui les accueillent. Les conclusions, que nous limiterons ici aux manuels, sont très décevantes: le personnage-héros des histoires pour enfants est deux fois plus souvent un garçon, les couvertures sont illustrées près de huit fois sur dix par l’image d’un garçon, et les trois grandes catégories de stéréotypes (privé-public; intérieur-extérieur, passif-actif) sont très visibles.

C’est la prédominance d’un masculin neutre. [...] Le féminin apparaît donc comme une déclinaison du masculin et l’universalisation du personnage masculin a pour corollaire la minorisation du personnage féminin (*Ibid.*: 6-7).

#### 4.1 Les rôles sexués dans le visuel

Pourtant dans notre corpus, certains des aspects des rôles sexués ont été remis en cause au niveau visuel. Ainsi, comme dans la publicité française contemporaine (Perret, 2003; Brunetière, 2001), le papa tient le bébé dans ses bras les deux seules fois où un bébé est présent (*Festival*: 27, 98). Dans *Oh là là!*, l'indifférenciation de sexe est favorisée par le choix des vêtements (comme précisé plus haut dans le présent travail); les filles sont en tenue décontractée et certaines d'entre elles portent les mêmes vêtements que les garçons. Cependant, les bandes dessinées illustrent surtout des groupes unisexes, soit de garçons, soit de filles, comme dans l'unité 1 de ce manuel. Cette vision essentialiste de deux mondes séparés se ressent également dans plusieurs cas.

- a. Les rôles des personnages sont sexués: la sphère privée et le monde familial sont encore restreints à la femme. Les mères font le ménage (*Oh là là!*: 42) et supervisent les enfants (*Oh là là!*: 16-17; *Festival 1*: 62); la gymnastique est recommandée pour les jeunes femmes lorsqu'elles regardent la télé ou sont dans la cuisine mais être dans le bureau n'est pas mentionné (*Oh là là!*: 20). En revanche dans la sphère publique, les rôles sociaux des femmes sont moins valorisants: c'est l'homme-expert qui domine dans tous les manuels (des politiciens dans *Alter Ego*: 72; des médecins dans *Alter Ego*: 50; des leaders dans *Festival 1*: 34) alors que les femmes sont chanteuses ou actrices, etc. (*Alter Ego*: 72), ce qui tranche défavorablement en termes de profession valorisante. Dans la société française, les savoirs ne sont cependant pas aussi différenciés entre les sexes (Le Doeuf, 1998).
- b. Les loisirs des filles et des garçons sont aussi stéréotypiquement différents, les filles jouant de la musique et les garçons faisant du sport ou de l'ordinateur (*Oh là là!*: 23). D'ailleurs, le sport se décline au masculin surtout lorsqu'il est à risque (les filles et les femmes font du vélo et l'être masculin fait de la moto dans *Festival 1*: 15) ou lorsqu'il est compétitif (les garçons s'entraînent pour le marathon et l'un d'eux le gagne ou bien ils jouent au foot). Les filles d'apparence anorexique font de la gym pour avoir des jambes "fermes", pas musclées (*Oh là là!*: 12-13, 17-18, 20, 23, 25). Le corps ultra-mince de la jeune fille (20) dans le même manuel fait fi du combat toujours actuel contre l'obsession de la minceur des jeunes filles, obsession qui résulte en des anorexies graves. De plus, cette vision du sport est passéiste car les statistiques montrent que le sport s'est significativement féminisé (Arnaud, 1996; Bernard-Beziade, 2012).
- c. Le corps et l'émotion sont le fait des femmes. L'apparence reste une obsession de filles pour éventuellement être objets de désir: elles veulent perdre du poids (*Festival 1*: 12); elles se font faire un piercing ou un tatouage (*Festival 2*: 60, 62); elles changent leur couleur de cheveux et sont en maillot de bain (*Festival 1*: 85). L'association des émotions et des sentiments aux êtres féminins est prégnante dans tous les manuels, un fait qui a rarement été relevé: l'agacement (119), et la colère (123) dans *Alter Ego*, la tristesse et la

colère (*Festival 1*, 74-75), la peur et la colère (*Festival 2*, 125 et 127, respectivement). Dans *Alter Ego*, le premier dossier sur les sentiments commence par des photos de filles (3, en bigoudis) et de femmes (14).

- d. Les sciences et la technologie restent un domaine peu ouvert aux filles (elles ne savent pas faire de maths, *Alter Ego*, 12). Les personnes qui travaillent ou jouent sur un ordinateur sont toutes des garçons dans les trois manuels, alors que nous savons par exemple que Facebook est plus utilisé par les filles. Le dernier dossier dans *Alter Ego* sur la technologie (dossier 9, 140-142, 152) ne présente que des garçons et des hommes alors que 30% des femmes sont dans les filières scientifiques.

Cette liste correspond pratiquement en tout point à celle rappelée par Perry (2011) et que nous avons mentionnée en début de cette section. Si les mondes des filles et des garçons sont encore trop séparés, ils ne sont pas non plus égaux. Les dernières recherches d'Auger (2008), entre autres, avaient montré qu'un tel processus de différenciation au niveau ethnique favorisait certaines nations (ou celles des apprenants) en encourageant les clichés. Nous retrouvons le même cas dans ces représentations sexuées basées sur la différence.

#### **4.2 L'essentialisme dans le discours**

Pourtant le thème de la parité entre les sexes fait partie intégrante d'*Alter Ego* (dossier 6, leçon 2) et le manuel y consacre un chapitre qui essaie de combattre certains stéréotypes (reprenant par exemple la campagne de publicité "Arrêtons le gâchis!"). Malheureusement, un examen de ce qui est proposé confirme une distance entre la bonne volonté et la réalité des faits et des dire. Ainsi, un texte dans ce manuel est une accumulation d'affirmations qui, si elles ne sont pas erronées, sont tout au moins très discutables.

Égaux oui, mais si différents? À l'heure actuelle nous élevons garçons et filles de la même manière. Nous avons tort!

Les études scientifiques ont montré que les deux sexes ont des cerveaux totalement différents. Voici quelques exemples dans lesquels vous vous reconnaîtrez certainement [...] (118).

Suivent des généralités douteuses telles que "les hommes veulent réussir et les femmes veulent la stabilité". Toutes ces "différences" s'expliqueraient par une évolution distincte des structures cérébrales.

Tout d'abord, on peut remettre en question la réalité de cette égalité affirmée. Tous les chiffres montrent en France la persistance des disparités salariales et l'existence du fameux plafond de verre pour les hautes fonctions. Dire aussi que l'éducation est la même pour les deux sexes cache les différences attestées dans des recherches récentes (Mosconi, 1994 & 2004; Nicaise, 2007; *Cahiers pédagogiques* 487, 2011; Duru-Bellat, 2011). Ainsi, les perceptions différentes des enseignants vis-à-vis des garçons et filles orienteraient leur comportement et attentes selon le sexe des apprenants. On se demande aussi le bien-fondé de cette affirmation péremptoire selon laquelle les cerveaux sont

“complètement différents” et plus loin dans le texte on affirme que “la demande de stabilité des femmes viendrait du cerveau”. *Quid* de la socialisation?

Dans ce chapitre, intitulé “Parité”, on affirme donc des différences entre les sexes et on ajoute qu’elles seraient innées et inéluctables, tout en consacrant trois pages à des femmes qui réussissent dans des “métiers d’hommes”: mais comment font-elles avec leur cerveau différent? Elles sont, justement, exceptionnelles: on inclut donc un nombre limité de sujets d’une minorité pour masquer son exclusion; c’est le concept du *token black* ou de la *token woman*.

On place donc les filles devant des discours contradictoires, ce qui aboutit à une double contrainte psychologique: comment peut-on dire une égalité quand on présente ensuite des cas de réussite comme exceptionnels?

Ce discours essentialiste se fait plus subtil dans des choix lexicaux et syntaxiques. Ces choix sont l’objet de notre dernier volet qui porte sur une autre collection de manuels, collection où le lexique est plus important puisqu’il est consacré au vocabulaire fondamental. De plus, nous avons adopté une méthode d’analyse uniquement linguistique pour cette dernière étude afin de cerner les implicites des choix des éditeurs (Constantinou, 2010).

### **4.3 Axiologie, action, agentivité**

Les manuels pédagogiques de la collection *Vocabulaire progressif du français* (2001-2004) sont de trois niveaux différents (débutant, intermédiaire, avancé) et tous édités par CLE International, avec une équipe de rédaction composée exclusivement de femmes. Ces manuels sont utilisés à Chypre dans les classes de FLE privées ou dans les écoles gouvernementales. Des chapitres courts se focalisent sur un thème précis (par exemple la famille, le caractère, l’apparence, etc.) et, comme dans tout manuel, sont présentés la grammaire, le lexique, et des exercices variés de difficulté ascendante pour mettre en pratique les éléments grammaticaux et lexicaux évoqués.

#### *Éléments linguistiques pris en compte*

La méthodologie qualitative et quantitative employée pour cette deuxième analyse est basée en partie sur les travaux antérieurs sociologiques (Rifkin, 1998; Brugeilles & Cromer, 2008); elle s’appuie sur des notions linguistiques telles que le discours évaluatif avec la valeur axiologique (Kerbrat-Orecchioni, 1999; Tutin, 2008) et la notion d’agentivité.

Ayant collecté un corpus composé des verbes de la collection *Vocabulaire progressif* (débutant, intermédiaire et avancé), la fonction sémantique assumée par les personnages, ainsi que la valeur axiologique globale des verbes employés avec les deux sexes ont été analysées (en particulier, leur modalité). Au travers des choix lexicaux, les auteurs peuvent, indirectement, promouvoir l’égalité ou renforcer l’inégalité entre les deux sexes. De fait, la fonction sémantique de ces verbes qui détermine le rôle du genre naturel féminin et du genre naturel

masculin (agent, ou non-agent) est aussi très importante (Dowty, 1991 et Fillmore, 1968 pour les rôles thématiques des verbes).

Nous commencerons par la modalité (valeur hypothétique, nécessaire, etc.). Celle-ci exprime l'évaluation de l'énonciateur-trice concernant le contenu propositionnel d'un énoncé (Day, 2008). Elle modifie le sens d'une proposition, en lui donnant la nuance de la volonté (*vouloir*), de la possibilité (*pouvoir*) ou de l'obligation (*devoir*, *falloir*). Ces verbes peuvent avoir une connotation péjorative ou positive. Les verbes *devoir* et *falloir* indiquent une obligation, souvent un acte indésirable et il s'agit d'une modalité négative. Celle-ci s'opposerait aux modalités de la possibilité et de la capacité (*pouvoir*) ou bien du désir et de la volonté (*vouloir*), qui peuvent être plus positives et actives.

Les verbes modaux *pouvoir* et *vouloir*, au premier rang des préférences des auteures des manuels, accompagnent autant les personnages masculins que féminins, ce qui pourrait être le signe d'un effort de "positivisme" dans le discours et une marque de parité: *vouloir* est cependant plus courant pour les êtres féminins que les êtres masculins (7,3% vs. 4,2%), alors que le verbe *pouvoir* ne correspond qu'à 1,3% des personnages féminins et 3,4% des êtres masculins (presque trois fois plus).

Quel que soit le niveau étudié, cette différence persiste (cf. tableau récapitulatif ci-dessous). Il semble que même si les deux verbes expriment une modalité positive, le verbe *pouvoir* signifie une emprise sur le réel plus efficace que le verbe *vouloir* et cette emprise sur le réel est le fait des personnages masculins.

Niveau	Vouloir		Pouvoir	
	F	H	F	H
Débutant	7,3%	4,2%	1,3%	3,4%
Intermédiaire	5,1%	3%	2,4%	2,8%
Avancé	3,5%	3,6%	1,3%	3,6%
Moyenne	5,3%	3,6%	1,6%	3,2%

Tableau 4 – Récapitulatif des modalités selon les sexes

Cette emprise sur le réel est confirmée lors de l'étude des fonctions sémantiques.

#### *Les fonctions sémantiques des personnages enfants*

Les fonctions sémantiques sont les rôles que jouent les personnages dans les textes. La fonction peut être celle d'agent (*elle court*), de patient (*il est appelé par sa mère*) et d'expérimenteur (en linguistique, c'est une entité qui subit une action mais cette action est faite par cette entité comme dans *ils rougissent*) (Dowty, 1990). Nous avons réuni les catégories de patient et d'expérimenteur dans la catégorie de non-agent. Les tableaux 5 et 6 ci-après récapitulent les fonctions sémantiques des personnages enfants et des personnages adultes.



Niveau	Verbes		Agent		Non-agent	
	F	H	F	H	F	H
Débutant	25,5%	33,3%	44,4%	41%	55,6%	59%
Intermédiaire	24,6%	27,1%	37,8%	30,2%	63,2%	69,8%
Avancé	22,6%	43%	2%	34,6%	98%	56,0%
Moyenne	24%	34%	28%	35%	72%	61%

Tableau 5

### Récapitulatif des fonctions sémantiques selon les sexes pour les enfants

Dans le niveau débutant, filles et garçons fonctionnent plus comme des non-agents (*être, connaître, devenir, avoir, ressembler, etc.*) que comme des agents (*dire, ouvrir, venir, jouer, partir, casser, marcher, préparer, donner, etc.*). Les enfants sont décrits comme subissant plus le monde qu'ils ne le contrôlent. Cette réalité est vérifiée dans les trois niveaux. En moyenne, les filles sont moins agents que les garçons même si ces derniers ne le sont que dans 35% des cas. Au niveau avancé, on peut noter le très faible taux pour les filles qui sont quasiment inexistantes. Dans ce faible taux d'occurrences, le rôle des filles en tant qu'agent est quasi nul, alors que celui des garçons s'élève à 36,4%.

Le tableau ci-dessous confirme la même polarité agent/masculin *vs.* non-agent/féminin pour les adultes, malgré le fait que le nombre de verbes soit pratiquement le même pour les deux sexes (23,8% *vs.* 29,4%).

Niveau	Verbes		Agent		Non-agent	
	F	H	F	H	F	H
Débutant	28,9%	31,2%	38%	51%	62 %	49%
Intermédiaire	25,3%	28,7%	45,6%	55,7%	54,4%	44,3%
Avancé	18,2%	28,4%	55,3%	63,7%	44,7%	36,3%
Moyenne	23,8%	29,4%	46,3%	56,8%	52%	40%

Tableau 6

### Récapitulatif des fonctions sémantiques selon les sexes pour les adultes

Les êtres humains masculins adultes, contrairement aux êtres humains féminins adultes, remplissent un rôle actif (51% *vs.* 38%) dans le niveau débutant. Cette image active et en contrôle sur l'action des êtres humains adultes masculins domine aussi au niveau intermédiaire, puisque les êtres humains adultes masculins fonctionnent plus comme des agents (55,7%) que les adultes féminins (45,6%). Tous les personnages, autres que les êtres humains masculins adultes, fonctionnent donc plus comme des non-agents: les garçons à 69,8%, les filles à 63,2% et les femmes à 54,4% dans ce niveau intermédiaire, les femmes étant donc associées à des enfants au niveau agentivité. Il est à noter que, dans le niveau avancé, non seulement les personnages masculins adultes sont encore plus stéréotypiquement agents (63,6%) que les autres catégories (avec les verbes *faire, parler, acheter, chercher, sauter, ramasser, siffler, jouer, courir, consulter, prendre, aller, agir, offrir, quitter, crier, annoncer, écrire, etc.*), mais

ils sont aussi beaucoup plus représentés numériquement. Ainsi le nombre de personnages femmes est extrêmement restreint (18,2%).

En ce qui concerne l'agentivité, l'homme adulte domine donc de manière constante et assez considérable dans les trois niveaux dans l'action, que ce soit par rapport à l'être féminin adulte ou par rapport aux enfants filles et garçons, célébrant de manière inconsciente une qualité cliché d'homme d'action (ici littéralement) et perpétuant implicitement l'image d'une société patriarcale (Lafrance, 1991).

### *Axiologie des verbes*

Suite aux travaux de Rifkin (1998) et de Kerbrat-Orecchioni (1999), nous travaillons sur la valeur axiologique des verbes comme *apprécier vs déprécier* exprimant l'évaluation favorable ou défavorable de l'énonciateur-trice concernant une chose ou un individu (*Ibid.*: 115).

Niveau	Femmes			Hommes		
	neutre	positif	négatif	neutre	positif	négatif
Débutant	91%	7,2%	1,8%	92%	6%	2%
Intermédiaire	90,2%	6,9%	2,9%	90,6%	5%	4,4%
Avancé	90,1%	5,5 %	5,4%	90,0%	4%	6%

*Tableau 7*

### **Récapitulatif des valeurs axiologiques des verbes selon les sexes adultes et enfants**

Du point de vue axiologique, pour tous les niveaux, la neutralité des verbes (*être, avoir, courir, manger, etc.*) prédomine pour les deux sexes (90,5% et 90% de moyenne) et ceci de manière assez remarquable. Dans les deux cas, la portion infime des verbes restants (6,5% en moyenne) sont à connotation positive (*s'amuser, féliciter, gagner, etc.*) plus qu'à connotation négative (3,4% en moyenne) (*pleurer, quitter, détester, mentir, etc.*). De plus, 92% des verbes qui accompagnent les personnages masculins sont neutres puisque nous ne comptons que 2% de verbes négatifs (*perdre, quitter, détester, rater, etc.*) et 6% de verbes à connotation positive (*aimer, réussir, adorer, gagner, etc.*).

Aucune véritable polarité n'est donc détectée. Notre hypothèse ici est que ce genre de marquage de jugement est facilement repérable, comme l'était dans les tableaux précédents le nombre de verbes pour les êtres masculins et féminins: cette dimension axiologique est donc peut-être une preuve que les auteurs font remarquablement attention aux mots choisis et ont conscience des effets possibles d'un discours inégal, mais les préjugés peuvent être décelés dans des catégories beaucoup moins faciles à évaluer. L'interface entre le genre grammatical et le genre social sur la base des verbes employés (agentivité, modalité et axiologie) attestent donc une certaine dimension idéologique, dimension qui n'est vérifiée de manière flagrante que lors de l'observation de la catégorie grammaticale la plus subtile, celle de l'agentivité. Celle-ci présente une vision bien plus active des êtres humains adultes et masculins et une vision

plutôt passive des autres êtres humains: les adultes de sexe féminin et les enfants, quel que soit leur sexe. À noter aussi, et de manière étonnante, que le rôle d'agent est absolument inexistant pour les enfants de sexe féminin du manuel de niveau avancé.

## Conclusion

Que conclure après ces deux études exploratoires? D'une part, et nous le répétons, les auteurs des manuels de FLE examinés ont apparemment conscience des pièges de l'uni-ethnicité, de l'emprise franco-française et du manque de parité des manuels précédents. Cependant nous avons constaté que la catégorie *ethnie* (Beller & Leerssen, 2007) et celle de *genre* (Fougeyrollas, 2003; Descarries & Mathieu, 2010) restent des catégories valables pour évaluer la (non)-parité dans les manuels et qu'à celles-ci doivent s'ajouter les rapports sociaux de classe dans notre corpus.

D'un point de vue pratique, comme l'avait souligné le rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (Grésy & Philippe, 2012), la formation initiale théorique et les stages pratiques des enseignants devraient aborder la question des représentations du masculin et du féminin. Les manuels de FLE pourraient fortement évoluer si les équipes éditoriales étaient multinationales afin de rendre compte de représentations et de points de vue plus divers et complexes (Dervin & Keihäs, 2008: 63). D'autre part, il semble aussi intéressant de tester régulièrement les textes, comme l'ont fait Wagner & Tisserant (2010), auprès des apprenants, des enseignants à l'étranger, des universitaires spécialistes des sujets dits sensibles ainsi que des spécialistes de la dimension ethnique, sexuelle et francophone (Mosconi, 2004; Brugeilles & Cromer, 2008; Duru-Bellat, 2011; Perry, 2011, etc.). Il existe des associations telles que *lab-elle* (2006-2010) qui encouragent une véritable parité dans le matériel pédagogique et proposent d'aider les éditeur-trice-s.

D'un point de vue théorique, les avant-propos des manuels consultés insistent sur l'approche communicative adoptée et affirment que le "ressenti" et le "vécu" sont deux critères qui ont motivé le choix du matériau. Ainsi les apprenants peuvent réagir "de manière authentique" (*Alter Ego*). Pourtant, nous avons observé des situations très ou trop franco-françaises; celles-ci risquent au contraire d'enfermer les apprenants dans une conception du monde francophone limitée et limitatif. La présence de nombreuses activités des classes sociales aisées peuvent même aliéner les apprenants de pays moins favorisés. Pour œuvrer vers une plus grande ouverture d'esprit, il s'agirait donc de sensibiliser les apprenants aux stéréotypes qu'ils ont sur la langue-culture française et leur propre langue-culture. Le but de cette démarche est de décentrer les apprenants (cf. Lipiansky, 2011 à ce propos), de les faire parler de leurs représentations culturelles, des différences et des ressemblances qu'ils perçoivent. Ce sont des pratiques qui, fondées sur des principes théoriques, se sont avérées performantes (Koehn & Rosenhau, 2002; Kramsch, 2006). L'objectif pédagogique de ces

échanges sera de travailler à partir du ressenti afin de produire une interprétation plus fine de la réalité sociale à l'aide de documents authentiques (*YouTube* est excellent pour cela), une manière en quelque sorte de résister au discours homogénéisant des manuels étudiés (Proulx, 1994: les pratiques de résistance de De Certeau).

De fait, si le CECRL recommande une éducation basée sur l'empathie et la compréhension de l'autre, il faut aussi souligner que le handicap et l'orientation sexuelle sont encore tabous selon les études de la Halde (2007) et de Wagner & Tisserant (2010). Dans nos manuels, ces deux communautés ne sont pas du tout représentées. La protection des animaux n'est pas non plus de mise alors que la protection de l'environnement est mentionnée (*Alter Ego*).

Les manuels étudiés restent donc une base sur laquelle on peut s'appuyer, mais on ne peut pas se limiter à leur *input*. Ce sont des agents socialisateurs importants qui construisent notre système de dispositions acquises, notre "habitus" (Bourdieu, 1989: 119), orientant nos actions et notre mentalité. Les enseignants ont tout autant ce rôle d'agent socialisateur; leur vigilance et leur sensibilisation aux limites non seulement pédagogiques mais aussi éducatives (au sens propre d'"élever") des manuels sont donc d'autant plus importantes.

## Références bibliographiques

### *Sources primaires*

*Alter Ego* A2- B1. 2007. Paris: Hachette.

*Festival 1* A1-A2. 2006. Paris: Clé international.

*Festival 2* A2. 2006. Paris: CLE international.

*Oh là là!* (Collège). 2006. Paris: CLE international.

MIQUEL, CLAIRE. 2001. *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices: niveau avancé*. Paris: CLE International.

MIQUEL, CLAIRE. 2002. *Vocabulaire progressif du français: avec 250 exercices: niveau débutant*. Paris: CLE International.

LEROY-MIQUEL, CLAIRE & ANNE GOLIOT-LÉTÉ. 2004. *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices: niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.

### *Sources secondaires*

AMOSSY, RUTH & ANNE HERSCHBERG-PIERROT. 1997. *Stéréotypes et clichés: langue, discours, société*. Paris: Nathan.

- ARNAUD, PIERRE. 1996. Le genre ou le sexe? Sport féminin et changement social. ARNAUD, PIERRE & THIERRY TERRET (dir.). *Histoire du sport féminin, tome 2*. Paris: L'Harmattan, 147-183.
- AUGER, NATHALIE. 2003. *Enquêtes sur les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*. Paris: L'Harmattan.
- AUGER, NATHALIE. 2007. *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Belgique: Éditions Modulaires Européennes/ InterCommunications.
- AUGER, NATHALIE. 2008. Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones? CHISS, JEAN-LOUIS (dir.). *Immigration, école et didactique du français*. Paris: Didier.
- BAKER, ROMY. 2010. *La diversité linguistique et culturelle francophone dans les manuels de français, langue étrangère aux Pays-Bas*. Mémoire de Master 2 (dir. Marie-Christine Kok-Escalle). Pays-Bas: Université d'Utrecht.
- BAURENS, MIREILLE. 2006. Langues-cultures et genre, c'est égal? *Études de linguistique appliquée* 142. Paris: Klincksieck.
- BELLER, MANFRED & JOEP LEERSENS. 2007. *Imagology: the Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: a Critical Survey*. Amsterdam: Rodopi.
- BERNARD-BEZIADE, MELANIE. 2012. La représentation lexicale du genre dans le sport. *Intersexion*. BAIDER FABIENNE & DANIEL ELMIGER (dir.). Munich: Lincom Europa, 54-67.
- BERTOLETTI, MARIA CECILIA. 1997. Nous Vous Ils... Stéréotypes identitaires et compétence interculturelle. *Le français dans le monde* 291: 30-34.
- BOURDIEU, PIERRE. 1989. *La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de minuit.
- BRUGEILLES, CAROLE & SYLVIE CROMER. 2005. *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Monts: CEPED.
- BRUGEILLES, CAROLE & SYLVIE CROMER. 2008. *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris: UNESCO.
- BRUNETIÈRE, VALÉRIE. 2001. État des lieux de l'image de la femme dans la publicité française: représentations dévalorisées, dégradantes, aliénantes. GRÉSY, BRIGITTE *et al.* (dir.). *L'image des femmes dans la publicité*. Paris: La Documentation française, 69-79.
- BYRAM, MICHAEL. 2000. *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- BYRAM, MICHAEL & VÉRONICA ESARTES-SARRIES. 1991. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. A book for Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CASTELOTTI, VÉRONIQUE & DANIELLE MOORE. 2002. *Social representations of languages and teaching*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CECRL (CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES). 2005. Paris: Didier.
- CEMEA-ACTION. 2012. *Manuels scolaires et stéréotypes sexués: éclairages sur la situation en 2012. Étude exploratoire*. Bruxelles: CEMEA
- CINTRAT, IVA. 1983. *Le migrant. Sa représentation dans les manuels scolaires*. Paris: CREDIF, Didier.
- COLLES, LUC ET AL. (dir.). 2006. *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?* Fernelmont: E.M.E. & InterCommunications.
- COLLET, ISABELLE & GENEVIÈVE, PEZEU (dir.). 2011. *Filles et garçons à l'école. Cahiers pédagogiques 487*.
- CONSTANTINO, KYRIAKI. 2010. *Le système linguistique et sémantique du genre dans certains manuels de FLE*. Mémoire de Master 2 (dir. Fabienne Baidier). Nicosie: Université de Chypre.
- CROMER, SYLVIE *et al.* 2002. Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population 57*: 2, 261-292.
- CROMER, SYLVIE & MOSTAFA HASSANI-IDRISSI. 2011. Valeurs, représentations et stéréotypes dans les manuels scolaires de la Méditerranée. *Tréma 35-36*. <<http://trema.revues.org/2595>>.
- DAY, CLAUDINE. 2008. *Modalité et modalisation dans la langue*. Paris: L'Harmattan.
- DERVIN, FRED & LAURA KEIHÄS. 2008. Les altérités périphériques francophones dans des manuels d'enseignement de FLE en Finlande. *Cahiers de langue et de littérature 5*, 59-91. <<http://users.utu.fi/freder/revue5.pdf>>.
- DERVIN, FRED & MINGHUI GAO. 2012. Constructing a fairy tale: the identification of an "intercultural" couple on Chinese television. *Journal of Language and Intercultural Communication 2*, 6-23.
- DERVIN, FRED & HEIDI LAYNE. 2013. A guide to interculturality for international and exchange students: an example of Hospitality? *Journal of Multicultural Discourses 6*: 1, 37-52.

- DESCARRIES, FRANCINE & MARINE MATHIEU. 2010. *Entre le rose et le bleu: stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- DOWTY, DAVID. 1991. Thematic proto-roles and argument selection. *Language* 67: 3, 547-619.
- DUMONT, PIERRE. 2002. Les manuels de FLS et la francophonie. *Études de linguistique appliquée* 1: 125, 111-121.
- DURU-BELLAT, MARIE. 1990. *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.
- DURU-BELLAT, MARIE. 2011. Ce que la mixité fait aux élèves. MILEWSKI, FRANÇOISE & HELÈNE PERIVIER (dir.). *Les discriminations entre les femmes et les hommes*. Paris: Presses de Sciences Po.
- FALAIZE, BENOÎT (dir.). 2008. *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Paris: INRP.
- FILLMORE, CHARLES. 1968. The Case for Case. BACH, ROBERT T. & EMMON HARMS (eds.). *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1-88.
- FISCHER, GUSTAVE-NICOLAS. 1996. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Montréal: Dunod.
- FLEIG-HAMM, CHRISTIANE. 1998. La francophonie dans les manuels de français langue seconde: apports et limites. *The Canadian Modern Language Review* 54: 4, 461-474.
- FONTANINI, CHRISTINE. 2007. Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes? *Actualité de la recherche en Éducation et en Formation*. <[http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Christine\\_FONTANINI\\_108.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108.pdf)>.
- FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, DOMINIQUE *et al.* 2003. *Le genre comme catégorie d'analyse: sociologie, histoire, littérature*. Paris: L'Harmattan.
- GRÉSY, BRIGITTE & GEORGES PHILIPPE. 2012. *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Inspection générale des affaires sociales, RM2012-151P.
- HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité). 2007. *Rapport*. <<http://www.halde.fr/IMG/pdf/4127.pdf>>.
- HARAWAY, DONNA. 2007. *Manifeste cyborg et autres essais*. Paris: Exils.
- HOLLIDAY, ADRIAN, JOHN KULLMAN & MARTIN HYDE (eds.). 2004. *Intercultural Communication, an Advanced Resource Book*. London & New York: Routledge.

- KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE. 1999. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- KOEHN, PETER H. & JAMES N. ROSENHAU. 2002. Transnational competence in an emergent epoch. *International Studies Perspectives* 3: 2, 105-27.
- KOK-ESCALLE, MARIE-CHRISTINE. 1998. Civilisation française: de la langue à la culture. *Histoire de l'enseignement et de la diffusion du français dans le monde. Le français dans le monde* (numéro spécial), 171-178.
- KRAMSCH, CLAIRE. 2000. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, CLAIRE. 2006. From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal* 90, 249-252.
- LAB-ELLE. <<http://www.lab-elle.org/label/criteres>>.
- LAFRANCE, MARIANNE. 1991. School for Scandal: different educational experiences for females and males. *Gender and Education* 3: 1, 3-13.
- LAVIN, MARIE. 2007. L'image des immigrés dans les manuels scolaires. *Diversité* 149, 97-103.
- LE DOEUFF, MICHÈLE. 1998. *Le sexe du savoir*. Paris: Aubier.
- LEHTONEN, JAAKKO. 1994. Cultural stereotypes and intercultural communication. BARTELT, GUILERMO (ed.). *The Dynamics of Language Process*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 173-182.
- LEMAIRE, SYLVAIN. 2008. L'implicite hiérarchie des identités culturelles dans deux manuels de lecture sénégalais. CROMER, SYLVIE (dir.). *Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires*. Paris: CEPED.
- LIPIANSKY, MARC. 2011. La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés? <<http://www.ofaj.org/paed/texte/stereofr/stereofr3.html>>. Consulté le 2 mai 2012.
- MORFAUX, LOUIS MARIE. 1980. Stéréotype. *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- MOSCONI, NICOLE. 1994. *Femmes et savoir: la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- MOSCONI, NICOLE. 2004. Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés* 1: 11, 165- 174.
- NASR, MARLÈNE. 2001. *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*. Paris: Karthala.
- NICAISE, VÉRONIQUE *et al.* 2007. Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review* 13: 3, 319-337.



- PERRET, JEAN-BAPTISTE. 2003. L'approche française du genre en publicité. *Réseaux* 4: 120, 147-173.
- PERRY, VERONIQUE. 2011. *Aspects du genre dans la didactique de l'anglais*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse.
- PROULX, SERGE. 1994. Une lecture de l'œuvre de Michel de Certeau: l'invention du quotidien, paradigme de l'activité des usagers. *Communication* 15: 2, 171-197.
- RIFKIN, BENJAMIN. 1998. Gender representation in foreign language textbooks: a case study of textbooks of Russian. *The Modern Language Journal* 82: 2, 217-236.
- RIGNAULT, SIMONE & PHILIPPE RICHERT. 1997. *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Paris: La Documentation française.
- SEMPRINI, ANDREA. 1994. Sujet, interaction, mondes. Le lieu *commun* comme déixis instituante. *Protée* 22: 2, 7-14.
- TERRAIL, JEAN-PIERRE. 1992. Destins scolaires de sexe: une perspective historique et quelques arguments. *Population* 47: 3, 645-676.
- TUTIN, AGNÈS. 2008. Evaluative adjectives in academic writing in the humanities and social sciences. <[http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/evaluative\\_adjectives\\_interlae\\_2008\\_tutin.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/evaluative_adjectives_interlae_2008_tutin.pdf)>. Consulté le 20/10/2012.
- VAN DER SANDEN, NATHALIE. 2001. *Un instrument pour inventorier les aspects culturels contenus dans les manuels d'enseignement de langues étrangères*. Nijmegen, Katholieke Universiteit Nijmegen: Print Partners.
- VERDELHAN-BOURGADE, MICHÈLE, BÉATRICE BAKHOUCHE, RICHARD ÉTIENNE & PIERRE BOUTAN (dir.). 2007. *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?* Paris: L'Harmattan.
- VISSER IRENE. 2002. Prototypes of Gender: conceptions of feminine and masculine. *Women's Studies International Forum* 25: 5, 529-539.
- WAGNER, ANNE-LORAINNE & PASCAL TISSERANT. 2010. Stéréotypes et manuels scolaires. *Éducation & Formation* e-292, 35-56.
- ZARATE, GENEVIÈVE (dir.). 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

## Annexe 1: Exemple de grille d'analyse CEMEA

### I. Promotion de l'égalité des genres

Illustrations (images, photos)	Total	Garçons-hommes seuls	Filles-femmes seules	Les deux ensemble
<i>Pages remarquables</i>				
Fréquence d'utilisation des prénoms	Total	Masculin seulement	Féminin seulement	Les deux ensemble
<i>Pages remarquables</i>				
Références à des personnages célèbres	Total	Masculin	Féminin	
<i>Pages remarquables</i>				
Fréquence de références à des auteur-e-s	Total	Masculin	Féminin	
<i>Pages remarquables</i>				
Fréquence d'utilisation de noms de métiers	Total	Au masculin seulement	Au féminin seulement	Les deux (féminisés)
<i>Pages remarquables</i>				
Fréquence d'utilisation de consignes destinées aux élèves	Total	Au masculin seulement	Au féminin seulement	Les deux (féminisés)
<i>Pages remarquables</i>				
Fréquence d'utilisation de consignes destinées aux enseignant-e-s	Total	Au masculin seulement	Au féminin seulement	Les deux (féminisés)
<i>Pages remarquables</i>				

## Annexe 2: Exemple de grille d'analyse CEMEA

### 2. Présence de stéréotypes sexués et/ou d'assignations (+ dimensions)

Fréquence de références à la parentalité	Total	Père-papa	Mère-maman	Les deux
<i>Pages remarquables</i>				
Fréquence de présence d'enfants avec un ou des adulte(s)	Total	Avec un homme-père	Avec une femme-mère	Avec les deux
<i>Pages remarquables</i>				
Fréquence de références à la sphère publique, l'extérieur du domicile, etc.	Total	Pour les garçons, les hommes	Pour les filles, les femmes	Les deux ensemble
<i>Pages remarquables</i>				
Fréquence de références à la sphère privée, la maison, le domicile, etc.	Total	Pour les garçons, les hommes	Pour les filles, les femmes	Les deux ensemble
<i>Pages remarquables</i>				
Stéréotypes/assignations autour de la tâche (travail, loisirs, activités, etc.)	Total	Sur les garçons, les hommes	Sur les filles, les femmes	
<i>Pages remarquables</i>				
Stéréotypes/assignations autour des apparences (look, vêtements, etc.)	Total	Sur les garçons, les hommes	Sur les filles, les femmes	
<i>Pages remarquables</i>				
Stéréotypes/assignations sur les compétences et capacités attendues	Total	Sur les garçons, les hommes	Sur les filles, les femmes	
<i>Pages remarquables</i>				
Stéréotypes/assignations sur les défauts ou qualités attendus, naturalisés	Total	Sur les garçons, les hommes	Sur les filles, les femmes	
<i>Pages remarquables</i>				