



HAL
open science

Le genre en didactique des langues-cultures : norme, variations et déplacement de la notion de correction

Véronique Perry

► **To cite this version:**

Véronique Perry. Le genre en didactique des langues-cultures : norme, variations et déplacement de la notion de correction. *Etudes en didactique des langues*, 2013, *Quelle grammaire en LANSAD ? / What grammar for ESOL?*, 20, pp.95-109. hal-04047062

HAL Id: hal-04047062

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04047062v1>

Submitted on 27 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.

Le genre en didactique des langues-cultures: norme, variations et déplacement de la notion de correction

Véronique Perry

Docteure

Laboratoire LAIRDIL – Université Toulouse III



Introduction

Au croisement du genre (traduction de *gender*) et du langage émergent de nombreuses problématiques pour la recherche en didactique des langues-cultures, problématiques qui déplacent la notion de correction comprise dans ses acceptions formelles (la “correction grammaticale”, le “bon usage”) et socio-pragmatiques (qui impliquent de savoir adapter son discours et son attitude en fonction de différentes situations de communication). En effet, la prise de conscience de l’ancrage matériel du sexisme dans les langues et des conséquences socio-symboliques des marques plus ou moins contraintes du dualisme sexué induit un changement de paradigme dans l’intervention didactique puisque l’on observe la remise en cause, par les politiques éducatives réformistes, de la norme du masculin pseudo-générique, en dépit de résistances théoriques et institutionnelles fortes en France. Cependant, cette “compétence en genre”, articulée à la compétence en communication, ne pourra être validée pour le public apprenant sans l’intégration du genre comme problématique didactique dans la formation enseignante ni la construction d’une réelle réactivité pédagogique face aux différentes formes de sexisme qui sont autant de freins à l’apprentissage. On peut même parler de manque éthique pour la didactique de l’anglais et la formation enseignante en France, au vu des avancées dans les pays anglophones pour la prise en compte du genre.

Théories et didactique: aspects du genre et relativisme

Mes travaux de recherche s’inscrivent dans une dynamique collective de lutte contre les stéréotypes de sexe soutenue institutionnellement par différentes mesures, textes et conventions signées par le Ministère de l’Éducation nationale en France. Au nom des principes de laïcité et de mixité, l’école réaffirme

régulièrement dans les textes que le principe même d'égalité entre les sexes est fondateur du système éducatif. La *Loi d'orientation sur l'éducation* du 10 juillet 1989 précisait, dans son article premier, que "le service public de l'éducation contribue à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes"; c'est également ce que rappelle l'article L.121-1 du *Code de l'éducation* de juin 2000 (*BO spécial n°7* du 13/07/2000) tel que modifié par la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005. Mes propositions s'inscrivent donc dans le cadre de l'application de la "Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif", signée le 25 février 2000 (*BOEN n°10* du 9/03/2000). Elle fut renouvelée par deux fois: le 29 juin 2006 pour une durée de 5 ans (*BOEN n° 5* du 01/02/2007) et le 7 février 2013 pour la période 2013-2018 (*BOEN n° 6* du 07/02/2013). Elle reste le texte de référence pour les actions déclinées depuis à tous les niveaux du système éducatif¹.

Pour mon analyse, je définis le genre comme un système de catégorisation, une contrainte d'accord linguistico-symbolique opérant à partir de règles variables et d'un nombre de catégories classificatoires variables. Cette définition s'inspire de l'analyse constructiviste que fait Edward Sapir du concept de genre dans *Language* en 1921, analyse dont on peut déduire que (a) la "masculinité" et la "féminité" sont des attributions grossièrement matérielles, des "accidents philosophiques" qui infectent la langue et opèrent dans le discours et la communication une relation forcée entre qualité, personne et action; (b) cette construction idéale du genre métaphorise abusivement et artificiellement le sexe par une expression binaire au niveau de la morphosyntaxe et du lexique.

La définition que je propose vise à étudier l'imbrication des catégories linguistiques, symboliques et sociales du genre. Elle permet également de questionner le lien entre le "masculin/féminin" (catégories floues et ambiguës du genre bicatégorisé ou du genre réduit à une bicatégorisation par/dans la langue et renvoyant à du linguistique et/ou du symbolique), l'opposition socio-normative "homme/femme" (que je nomme "genre prescrit") et l'opposition "mâle/femelle" (ou "sexe", produit du dualisme sexué). Le terme/concept de *genre* permet donc d'analyser le double système de catégorisation/exclusion et de différenciation/hierarchisation, symbolisé linguistiquement par la dichotomie masculin/féminin, laquelle marque (et renforce) verbalement l'idéologie du dualisme sexué. En amont des pratiques de classe, l'intégration des différents questionnements liés au genre implique donc une analyse comparée des systèmes du genre des deux langues-cultures en contact.

¹ Voir le portail Éduscol: <<http://eduscol.education.fr/cid46856/egalite-filles-garcons.html>>. On peut y lire en introduction: "L'égalité des filles et des garçons est la première dimension de l'égalité des chances que l'École doit garantir aux élèves: il s'agit d'une obligation légale et d'une mission fondamentale".

Le genre de la langue anglaise est un système tripolaire faiblement grammaticalisé de “type pronominal” (Corbett, 1991: 5) fonctionnant sur la dichotomie sémantico-affective personnel/non-personnel. En d’autres termes, la reprise anaphorique (en amont du texte) ou cataphorique (en aval du texte) qui impose une contrainte d’accord sur les pronoms personnels et les adjectifs possessifs de la troisième personne du singulier est bien un fait grammatical car la “marque de genre” procède d’une grammaticalisation minimale. Cependant, cette définition “pronominale” fait parfois débat (cf. *infra*). Ainsi, contrairement au français, au genre hypergrammaticalisé (nombreuses contraintes d’accord) et dont tous les substantifs sont exclusivement masculins ou féminins (deux catégories), l’anglais permet de parler de l’humain non spécifié sans retomber, du moins linguistiquement, sur cette bicatégorisation. Dans sa *Leçon inaugurale au Collège de France*, le 7 janvier 1977, Roland Barthes disait, à propos de la langue et du genre en français:

Une langue, comme performance de tout langage, n’est ni réactionnaire ni progressiste; elle est tout simplement fasciste; car le fascisme, ce n’est pas d’empêcher de dire, c’est d’obliger à dire [...] Je suis obligé de toujours choisir, en français, entre le masculin et le féminin; le neutre ou le complexe, me sont interdits.

L’hypothèse générale de ma thèse de doctorat (Perry, 2011) était que le système du genre de la langue-culture-source (ici, le français LC) peut être modifié, reconfiguré, relativisé, sinon remis en cause par la confrontation *a minima* à un autre système linguistique (ici, l’anglais LC). Dans cette optique, la langue est à la fois le révélateur et le medium des blocages du genre. Car si l’affectif est composé des émotions, valeurs, convictions, attitudes, motivations, désirs, passions, sentiments d’un individu, si l’affectivité repose sur les états internes de l’individu face à cet affectif, il est vrai que ces états varient avec l’âge et l’environnement (en termes de situations/circonstances, contextes et environnements culturels), et qu’ils varient donc aussi avec la langue, medium qui donne les outils verbaux et non verbaux pour les voir, les discerner, les exprimer et les communiquer. La confrontation de deux langues-cultures dont les systèmes du genre sont extrêmement différents fait émerger des questionnements qui déplacent la norme du genre reposant sur l’évidence du dualisme sexué et de son corolaire hiérarchique, la domination masculine. Mais en quoi le genre déplace-t-il aussi la notion de correction?

Genre, norme et grammaticalité: le bon usage face aux réformes

Notons que l’expression ambiguë de “correction grammaticale” renvoie en premier lieu au rapport à la norme ou à la prescription d’un bon usage. Ce qui pose problème quand il s’agit d’intégrer la problématique du genre à la didactique des langues-cultures (désormais DLC), c’est que les moyens d’intervention non-sexiste sont parfois jugés volontaristes et donc inadaptés ou

même impropres à l'action d'enseignement: ils sont jugés idéologiques alors que la norme du genre, le "besoin de différence" sur critère de sexe (ou même de sexualité), devenue invisible car dominante et tacite, n'est plus pensée comme idéologique.

Les résistances à la réflexion sur le genre en DLC sont tout d'abord théoriques, ancrées dans une normativité invisible où la pratique enseignante et les prescriptions grammaticales se répondent. On le note dans les définitions données au genre en anglais: il est, traditionnellement, dit "naturel" à la condition d'exclure le neutre *it* du système d'opposition *he/she* (Lapaire & Rotgé, 1991: chapitre sur *it*) et de réduire l'expression de l'humain non défini au masculin pseudo-générique *he*. Dans une enquête sur la définition du genre (comme concept) et du genre en anglais et en français (Perry, 2011), enquête que j'ai menée auprès de 123 enseignantes et enseignants d'anglais stagiaires ou en exercice (95% de non-natives ou non-natifs), seulement 15% proposent des définitions où il est question d'accord (grammatical) pronominal (10%) et/ou d'analyse énonciative (5%) permettant d'opposer le personnel au non-personnel et donc d'expliquer les projections affectives induites par le genre. On peut le voir dans les réponses suivantes:

"La question se pose surtout dans le choix des pronoms pour le choix entre masculin et féminin. Quant au neutre, il s'oppose aux deux autres dans la mesure où il caractérise des concepts ou des objets inanimés."

"Pas de différenciation M/F mais plutôt humain/neutre."

"Système plus simple: masc./fém. + *it* pour ce qui n'est pas sexué. Moins de domination du masc."

"Féminin/masculin / neutre selon le point de vue de l'énonciateur."

"Il dépend plus de l'individu que de la norme... on est moins enfermé en anglais."

"En fonction de l'affectif?"

Ce qui est neutralisé par le pluriel reste vague, bien que soient soulignés les bienfaits du neutre et donc du dépassement possible de l'opposition sexiste. C'est précisément cette possibilité offerte par le système du genre en anglais de ne pas être cantonné à l'opposition catégorielle masculin/féminin ou à l'opposition lexicale homme/femme (ou mâle/femelle) que j'appelle le "tiers inclus". En d'autres termes, le "tiers inclus" en anglais constitue un potentiel sémiotique qui dépasse le neutre: il peut stratégiquement alterner avec le masculin et le féminin pour devenir effectivement parfois neutre pour les /non-animés/ (*it/they*) mais également épïcène (commun) ou "autre" pour les /animés/ (*one/they*) en fonction des situations d'énonciation.

On peut lire, par exemple:

"Existence d'un pronom neutre *it* qui n'existe pas en français → anglais = moins arbitraire que le français?"

"Le pluriel est utilisé pour neutraliser le genre. Le genre N comme 3^{ème} genre est adéquat pour notions et objets."

"Le neutre est tellement plus simple."

"Au moins, il y a du neutre."

“L’emploi du masculin n’est pas systématique pour une généralisation. Le pluriel permet une généralisation plus neutre.”

Néanmoins, dans les commentaires ci-dessus, on note que l’évitement des marques du genre est réduite à l’expression au pluriel (alors que *they* peut également “neutraliser” le genre au singulier) et que l’expression du tiers (permettant donc le contournement, le dépassement) est limitée au neutre. De même, il y a une assimilation du “politiquement correct” à une forme d’interventionnisme linguistique autoritaire, ou à un artifice de la bienséance. Le besoin de formation spécifique sur le système du genre en anglais, sur les possibilités de marquer l’alternance (en intégrant la féminisation) ou de lui préférer le contournement, ce besoin semble d’autant plus nécessaire quand on lit les réponses surprenantes de quelques stagiaires qui ne voient pas de différence entre le français et l’anglais, s’expriment confusément ou ne voient même pas de quoi on parle.

“Même chose, mais dans certains cas, une précision est apportée pour déterminer le féminin ou bien le différencier du masculin.”

“Pareil, je suppose.”

“Pratiquement de la même façon. Pas de distinction au pluriel.”

“Sans doute mieux car on en parle peu.”

“C’est ternaire: *he/she/it* avec quelques variantes tout de même;”

“Je ne sais pas.”

Au contraire, quand une enseignante (42 ans) se demande “Combien de genres [de catégories du genre] y a-t-il au juste en anglais? Nul ne peut le dire avec certitude”, il est possible de développer la question sur la flexibilité du système du genre de la langue anglaise: il suffirait en effet de peu, matériellement (formellement), tout simplement d’autres pronoms personnels déclinés sur les différentes fonctions (sujet, complément, possessif, réflexif) pour actualiser d’autres catégories. De nombreux exemples ont été relevés par Denis Baron (1981 et 1986), la tradition de création de pronoms épiciens en langue anglaise remontant au moins à la fin du 18^{ème} siècle (cf. Bodine, 1975)².

Le discours enseignant repose sur celui des ouvrages de référence (grammaires apprenantes et manuels) et sur la capacité de s’en détacher, à l’aune de l’expérience professionnelle (ou du “vécu pédagogique”) et de lectures didactiques critiques. L’analyse que je reporte ici est caractéristique des différents ouvrages analysés (cf. Perry, 2011: 134-140). *La Grammaire anglaise de l’étudiant* de Serge Berland Delépine est rééditée depuis 1989: c’est un ouvrage destiné “principalement aux étudiants spécialisés dans l’étude de l’anglais et préparant la licence, le Capes ou l’Agrégation”. Le sexisme s’y manifeste souvent par omission, amalgames et commentaires très connotés.

² La liste que Denis Baron proposait dans son article de 1981 est mise à jour et aujourd’hui disponible en ligne: <<http://www.english.illinois.edu/-people-/faculty/debaron/essays/epicene.htm>>. Voir le travail de John Williams, intitulé *Gender-Neutral Pronoun FAQ* (en ligne depuis 1997; version mise à jour en 2004: cf. bibliographie).

Ainsi, l’auteur ne commente pas *bitch* quand il parle des noms ayant “une forme spéciale au féminin” (§ 570) mais précise quand même un plus loin, dans sa partie sur les “noms d’animaux” que le “nom *bitch*, souvent employé comme insulte grossière désignant une femme, est parfois considéré comme un mot à éviter, même au sens propre” (§ 572). L’auteur souligne ensuite que “*dog* est généralement masculin et *cat* féminin” amalgamant ainsi la dimension symbolique à la “marque grammaticale” par l’utilisation polysémique des adjectifs “masculin” et “féminin” en français. Et il termine, comme beaucoup, sa présentation du genre (1989: 306-308) par les procédés de personnification (langue courante et langue poétique) sur les mêmes “anecdotes” qui fondent l’usage.

Plus loin, après avoir souligné que “les articles et les adjectifs étant invariables, le genre a beaucoup moins d’importance qu’en français”, Serge Berland Delépine fait d’autres remarques sur la norme du genre [je marque les lettres de A à G dans le tableau 1 ci-dessous].

Présentation proposée dans <i>La Grammaire anglaise de l’étudiant</i>	Analyse critique au prisme du genre (bicatégorisation, amalgame entre genre et genre prescrit, normativité)
<p>Un certain nombre de noms désignant les personnes sont de genre indéterminé [A], pouvant s’appliquer à un homme ou à une femme: <i>a teacher, a pupil, a student, a nurse, a secretary</i> [...]; <i>a cousin, a parent</i> (père ou mère), <i>a spouse</i> [B] (conjoint ou conjointe), <i>a sibling</i> (frère ou sœur), <i>a friend</i> [...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En A et C: s’il est dit que la marque du genre dans les pronoms “permet souvent d’éviter” toute ambiguïté, c’est qu’il est donc préférable de préciser le genre prescrit (rappel indirect du besoin de différence ou de différenciation sexuelle). - En B: les relations de couples sont normées par le mariage. Il n’est pas fait cas de <i>partner</i> qui propose un éventail plus large.
<p>La présence d’un possessif ou d’un pronom personnel dans la phrase permet souvent d’éviter toute ambiguïté [C] [...] On peut préciser le genre des noms, si c’est nécessaire, en les faisant précéder de <i>male/female; boy/girl; man/woman</i> [...]; <i>a male nurse</i>, un infirmier; <i>a woman novelist</i>, une romancière [D].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les exemples donnés en D, <i>a male nurse</i> et <i>a woman novelist</i>, disent indirectement qu’il y a plus d’infirmières que d’infirmiers et de romanciers que de romancières: c’est sans doute le cas (surtout pour infirmier/infirmière), mais on retrouve quand même dans cette dichotomie les métiers du soin à la personne (<i>care</i>) associés aux femmes et les métiers plus prestigieux et plus intellectuels associés aux hommes.
<p>Le nom <i>person</i> peut, lui aussi, désigner un homme ou une femme, mais on le construit généralement comme un masculin lorsqu’il s’applique à n’importe qui [E]. [...] <i>Any person who wants to visit the mosque must take off his shoes.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - En E, F et G, des affirmations fausses, des remarques incohérentes et antiféministes (la norme étant le sexisme, l’antiféminisme n’est pas compris comme idéologique).
<p>Le pronom pluriel s’emploie parfois pour remplacer des noms de genre indéterminé</p>	<p>En E: le masculin n’est pas générique,</p>

<p>(<i>person</i>, etc.) [...] <i>If you hear a lot about a person, you feel you get to know them</i> (pour éviter l'expression gauche: <i>him or her</i>; le sujet <i>he or she</i> est plus courant) [F].</p>	<p>d'autant moins en anglais puisqu'il désigne clairement les /mâles humains/ et que les pronoms épiciques peuvent être employés même au singulier; cet usage pseudo-générique de <i>he/him/his</i> est même parfois sanctionné comme faute (cf. chapitre 6).</p>
<p>Sont de genre indéterminé les noms composés du type <i>chairperson</i>, <i>president(e)</i>, et <i>spokesperson</i>, porte-parole, néologismes anti-sexistes (qui en fait ne s'emploient guère que pour désigner des femmes) [G].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En F: on peut juger positive la recommandation de reprendre <i>a person</i> par <i>them</i> (valeur au singulier; cf. chapitre 5); mais pourquoi l'alternance en fonction complément <i>him or her</i> serait-elle plus gauche et moins courante que l'alternance en fonction sujet <i>he or she</i>? - En G: ces néologismes sont le résultat des actions volontaristes des féministes anglophones; ils signalent effectivement la "conscience de genre" des locuteurs et locutrices mais ne désignent pas seulement les femmes.

Tableau 1 – La norme du genre au prisme du genre

La construction normative du genre dans des ouvrages destinés à des publics apprenants qui passent des examens ou se présentent à des concours de recrutement repose uniquement sur une lecture prescriptive de la grammaire d'une langue. Les commentaires des auteurs sur le fonctionnement du genre "devenu naturel" renforcent les stéréotypes et la différence. D'un côté, on observe une utilisation parfois confuse de la terminologie linguistique (arbitraire, naturel); d'un autre, on peut penser que leurs affirmations visent certainement à rassurer le public face à une pratique encore incertaine en langue étrangère; dans tous les cas, leurs présentations contribuent à intimer une norme qui dépasse les aspects linguistiques (formels) et déborde sur la norme sexuelle (dualisme sexué, différence).

Pour les êtres sexués, il existe souvent des noms distincts qui appartiennent obligatoirement à l'un ou l'autre genre: il est évident que *boy*, *man*, *hero*, *king* ne peuvent être que du masculin et s'opposent indiscutablement à *girl*, *woman*, *heroine*, *queen* qui sont forcément du féminin (Bidard, 1999: 84).

On note ici: "obligatoirement", "il est évident", "ne peuvent être que", "s'opposent indiscutablement", "forcément". On voit donc que l'opposition des catégories binaires, répercutées dans ces unités lexicales, présentée comme étant radicalement fondatrice de la société humaine, devient affirmation axiologique et décourage toute réflexion sur le caractère ultra-normatif des choix de formulation dans la présentation du genre.

Ainsi, bien que de nombreuses autres études³ remettent en cause les tensions entre genre grammatical, sémantique et sexe, proposant une autre lecture des oppositions catégorielles, on n’observe aucun questionnement, aucune prudence, ni aucune référence positive aux réformes linguistiques (féministes) dans les ouvrages pédagogiques. Les implications en DLC-anglais/genre sont pourtant considérables: d’une part, pour expliquer le changement linguistique et montrer qu’on “peut passer” en diachronie (en observant l’histoire de l’anglais) comme en synchronie (en apprenant l’anglais aujourd’hui) d’un système qui emprisonne le genre (vieil-anglais, français contemporain) à un système qui l’emprisonne moins; d’autre part, pour montrer comment la forme linguistique s’articule aux différentes opportunités que proposent les langues pour l’expression du genre.

C’est alors que les blocages théoriques s’institutionnalisent: aucun programme ne reprend explicitement la nécessité de travailler sur la problématique du genre dans l’enseignement des langues ni plus spécifiquement dans l’enseignement de l’anglais en France, ce qui contribue à creuser l’écart entre les pratiques langagières des pays anglophones et celles des cours de langue. Qui enseigne l’emploi de *they/their* au singulier pour la reprise des items épiciques/mixtes ou génériques? Les causes de cette attitude sont ancrées dans une “culture du genre” spécifique à la France. On peut la résumer ici en soulignant que les résistances au changement linguistique en France sont symptomatiques d’une forme d’insécurité linguistique qui pousse la plupart des locuteurs et locutrices à chercher des garanties auprès des instances officielles et à ne pas prendre de risques pour bousculer la langue nationale parfois protégée avec une autorité qui révèle et que révèlent les différents blocages du genre. Ces attitudes et sentiments sont constitutifs en France d’un terreau culturel préjudiciable à l’intégration de réformes linguistiques en faveur des femmes ou de tout autre groupe social stigmatisé, d’autant plus si l’idée vient ou semble venir d’outre-Atlantique (Perry, 2011). En outre, le manque de légitimité accordé à la lutte contre l’expression verbale de toute forme de stigmatisation se nourrit du “politiquement correct”, expression alors galvaudée et brandie comme une excuse ou une accusation par les discours les plus protectionnistes. Ce sont autant d’interférences entre les deux langues-cultures dont il faut tenir compte et qu’il faut anticiper en situation didactique.

C’est à partir de l’incompréhension du “politiquement correct” que l’on peut comprendre pourquoi la notion de correction se trouve être “déplacée” par le genre (*ibid.*, 2011). Là encore, on peut jouer sur les mots puisque le genre touche à l’affectivité, l’intime, agace et conduit parfois à des débordements chez

³ Outre nos propres analyses, on peut citer par exemple: Baron N., 1971; Yaguello M., depuis 1978 mais plus précisément ses articles de 1992, 1998 et 2002; Baron D., 1981 et 1986; Lapaire & Rotgé, 1991, 1993, 1994; Archibald-Barber, 2001; Platzer, 2001; Curzan, 2003 (pour une analyse diachronique); Gardelle, 2006.

le public apprenant (Perry, 2010). Mais il s'agit surtout de voir en quoi la correction relève également de compétences socio-pragmatiques qui impliquent de savoir adapter son discours et son attitude en fonction de différentes situations de communication.

Phases	Consigne
<i>Phase 1:</i> production écrite individuelle semi-guidée en classe	<i>Write a story (a narrative, in the past tense, not a dialogue) explaining why the characters listed below found themselves in a hall outside a courtroom (where people are judged): a judge, a lawyer, a police officer, a teacher, a professor (university only), a medical doctor, a nurse.</i>
<i>Phase 2:</i> interactions en petits groupes avec une grille d'analyse sur l'action et les personnages	<i>Oral practice (reading/interacting): listen and try to understand one another's stories. What is the plot about? Why do these characters find themselves outside a courtroom? Ask questions about what you don't understand. What about the characters? Do you need more information about them? Are they clearly depicted (described)?</i>
<i>Phase 3:</i> travail de groupe pour préparer un jeu de rôle (gender role-play) filmé et analysé en classe	<i>A few weeks ago, you had to write a narrative explaining why some characters had found themselves in a hall outside a courtroom. You had to tell a story (in the past, using reported speech, being careful about pronouns) about how these characters had met, how their lives were interwoven. In other words, you had to try to describe how they felt and reacted. Now, in this role-play, you have to show how they feel and react, show how you are acting. I would like you to imagine you are one of these characters. Imagine you are part of the scene, when they meet, outside the courtroom. Remember there are a judge, a doctor, a teacher, a lawyer, a nurse, a professor and a police officer. Before performing your role-plays, write a conversation (use direct speech) but do not forget communicating is not only speaking: try to find the appropriate gestures and body language to build your character.</i>

Tableau 2 – Exemple d'activité intégrant le genre

L'analyse de cette activité (cf. Perry, 2010 et 2011 pour une étude approfondie et la présentation d'autres activités à visées plus professionnelles) permet de dégager les points suivants dont le public apprenant prend conscience au travers de la remédiation enseignante après une formation à la problématique du genre et de ses différents aspects:

- en moyenne, seulement 44% des personnages cités dans une histoire inventée sont identifiés par une marque de genre qui n'est pas obligatoire en anglais pour qu'un personnage existe, même si ce dernier est seulement cité (le

recours au passif en anglais est fréquent dans ce cas; ex: *The judge was told about the crime...*);

- par contre, quand il est demandé de préciser, lors d'interactions orales en langue cible, le rôle des personnages, les situations hiérarchiques et l'intrigue, on note que l'expression de la domination masculine rejaillit très fortement: non seulement 75% des personnages identifiés "par le genre" sont des hommes mais il est mis en évidence que les femmes sont soumises au "plafond de verre" et ont rarement des postes importants;
- le passage du simplement verbal à l'utilisation de l'activité de jeu de rôle est fondamental: jouer un personnage permet de se cacher, le stéréotype étant alors identifié comme un refuge; on note un décalage entre, d'une part, une langue contrainte et scolaire, parfois trop élaborée ou soutenue et, d'autre part, une attitude immature (en lien également avec une timidité relative et le manque de pratique du jeu de rôle).

Interlangue, intergenre et corrections: apprentissage et méthodologies

Le volontarisme de l'action antisexiste portée par le genre semble parfois entrer en contradiction avec la liberté de dire et donc retourner contre elle-même la dimension éducative de la prise de conscience du système hiérarchique du genre. Or, il ne s'agit pas de contre-prescrire des pratiques, ni de proposer une contre-norme.

L'intégration de la problématique du genre ne vise pas à renouveler une forme d'obsession prescriptive qui ne fait pas ou plus partie, ou ne devrait pas ou plus faire partie des pratiques autoritaires enseignantes qui permettent au "plus sachants/sachantes" d'asseoir une autorité artificielle sur les "moins sachants/sachantes" qui composent leur public apprenant. Depuis la prise de conscience des tâtonnements et hypothèses nécessaires qui se manifestent dans l'interlangue, zone mouvante de l'apprentissage, il s'agit, d'une part, de montrer un éventail de possibles dans la variation du genre et de son expression, d'autre part de permettre aux enseignants et enseignantes de construire une véritable réflexivité pédagogique face au genre, à la violence de ses manifestations et aux différentes formes de sexisme qui sont autant de freins à l'apprentissage. La réflexion d'un collègue (homme, 53 ans) est intéressante à cet égard:

Si on considère que la question est "simplement grammaticale", elle le devient. Si on considère que la question est "primordiale, qu'elle va conditionner la façon dont on aborde la société et la vie en général", là aussi ça devient vrai. Pour un raciste, c'est la couleur de la peau qui compte. Personnellement, je pense que c'est une "non-question". En tant qu'enseignant d'anglais, en classe, je favorise l'utilisation du passif, et du pluriel. Comme le chante Sting "*If you love someone, set them free*". Je considère comme fautive l'emploi de *him* pour quelqu'un dont on ne connaît pas le sexe (*the student ≠ him*). Je ne serais pas contre une modification de la grammaire anglaise dans ce sens.

On voit donc que la prise en compte du genre déplace bien la notion de correction: ce qui est norme (le masculin pseudo-générique) devient faute en fonction de nouvelles valeurs partagées suite à une prise de conscience. Il s'en suit une modification des rapports aux usages et un bouleversement axiologique dans les ouvrages de référence: ce qui passait pour une "mode passagère" pour certains linguistes devient un bien commun, un "bon usage" alors orienté vers le respect de la diversité individuelle et collective.

Anne Pauwels et Joanne Winter (2006) analysent, dans des classes d'anglais langue première en Australie (corps enseignant et public apprenant natifs), le conflit que peuvent ressentir certaines enseignantes et certains enseignants entre le maintien de la norme (alors vue comme "culture commune") et la valeur éducative (réflexive) que constitue la prise en compte des discriminations par le genre.

La formation à l'observation et l'exploitation critique des documents utilisés en classe, authentiques ou pédagogiques, est donc, sans doute, à privilégier, comme le recommande Nicole Amare (2007), suite à une étude sur le sexisme des grammaires pour apprenants disponibles sur Internet. Contre toute attente, en dépit des avancées des pays anglophones, ce n'est pas tant la présence de *man/he* qui semble poser problème mais la place et la fréquence d'occurrence des référents hommes/femmes, ce qui est une manifestation insidieuse du sexisme asymétrique.

Because sexist language was present in these online grammar guides, writing teachers are encouraged to discuss with their students and with each other why linguistic sexism may occur in such sites and what we can do to prevent – and eliminate – linguistic sexism more effectively in our own texts and lives, particularly with regard to gender stereotypes, firstness, and male-to-female ratios (Amare, 2007: 163).

Une autre manifestation du genre et de sa catégorisation insidieuse en classe d'anglais-LC est dénoncée, à partir d'une analyse de la formation enseignante en Espagne, par l'étude de Ojeda *et al.*

The *Common European Framework for the Teaching of Languages* states that otherness related issues should be treated in the FL [Foreign Language] classroom as a means to achieve existential competence. Given the fact that our EFL teacher trainees claim that they lack (in)formation to develop these traditionally silenced topics in their classrooms, we try to show different practices which may be beneficial to make implicit discourses explicit when it comes to homophobic attitudes towards LGBT (Gay, Lesbian, Bisexual, Intersexual, Transgendered) people. We consider of paramount importance to treat these issues from an attitudinal perspective working with its three components: cognition, affection, and behaviour. [...] With this work, we aim at achieving the following objectives:

- to fight against heterosexual androcentrism in EFL teacher training;
- to provide our students with critical tools to address gender topics in the English classroom when they become in-service teachers;
- to foster positive attitudes towards sexual dissidence in EFL teacher trainees.

[...Our] programme for gender innovation [is] based on anthropological perspectives on gender through movies, photography, or press throughout the English speaking world (Ojeda *et al.*, 2007: 1-2).

Leur conclusion met en avant la nécessité du développement d'une nouvelle compétence fondée, pour les stagiaires, sur la "capacité à penser le genre" (*ibid.*: 15). On peut donc envisager que la classe de langue, zone de l'interlinguistique et de l'interculturel, soit le lieu privilégié de l'expression utopique d'un "nouveau monde", intermédiaire et expérimental. Car pour répondre à l'exigence de développement de savoirs procéduraux chez les apprenantes et apprenants, il s'agit d'offrir un "apprentissage actif" du genre, par lequel l'apprenant-e est auteur-e des hypothèses émises sur le nouveau code linguistico-culturel qui lui est présenté, puis de générer une prise de conscience par la production personnelle d'"actes de communication" (Jakobson, 1963).

C'est pourquoi Mireille Baurens avance le concept d'*intergenre* pensé comme un processus pour formaliser la "conscience de genre", au sens de différenciation inégalitaire intégrant une possible remédiation (intervention pédagogique).

[L'intergenre] constituerait un triple apprentissage, celui de la conscience de genre (connaissance de l'effet-genre dans la classe, reconnaissance de différences de comportements, de performances entre filles et garçons); celui de la conscience de la différenciation genrée (orchestration enseignante, facilitation voire fabrication des inégalités); celui enfin de la conscience éthique (intervention égalitaire). Comme l'interlangue, l'intergenre signale l'apprentissage, légitime les étapes intermédiaires (travail en cours, tâtonnements, avancées, reculs), signe la fin de la double erreur au sujet du genre, le leurre de la neutralité éducative et la dictature du clivage. En tant que pratique du genre (comme on pratique une langue), l'intergenre constitue les prémisses d'actes pédagogiques transformés, genrés. Il vise l'aisance en genre (comme l'aisance en langues); il vise son propre dépassement, l'avènement de l'égalité de genre (Baurens, 2006: 252).

Conclusion

Le genre en classe de langue-culture constitue un oxymore didactique: à l'évidence de sa prise en compte se greffe la nécessité de le dépasser; au pragmatisme du contournement des marques s'oppose la nécessité de visibiliser les autres; à l'approche consensuelle pour séduire le public apprenant par des moyens parfois détournés s'articule l'impératif éducatif. Il s'agit également de lutter contre les inégalités sans se contenter d'inverser les pôles de l'opposition mais d'intégrer le féminisme en visant la transformation axiologique. C'est avant tout contre la pensée binaire que le concept de genre s'est construit, pour faire en sorte de déconstruire les monolithes normatifs fondés sur la superposition normative de catégories exclusives (sexe = genre prescrit = genre), pour remettre en cause la catégorisation identitaire.

En conséquence, il s'agit de montrer à tous les publics que l'opposition du masculin dominant au féminin dominé ne constitue pas, pour transposer ce que dit Sapir sur les catégories linguistiques correspondantes (1933: 162), un "principe vital de structure" pour les êtres humains pas plus que pour la majorité des langues du monde. La structure oppositionnelle n'est que le produit d'une vision réductrice des êtres: comme la grammaticalité binaire du genre, elle contribue à renforcer l'institutionnalisation de la domination des uns sur les autres à la racine de la pensée. La domination des femmes n'en est qu'une des expressions, le stigmate de sexe se déplaçant au gré des différents tabous du genre.

Références bibliographiques

- AMARE, NICOLE. 2007. Where is she? Gender occurrences in online grammar guides. *Research in the Teaching of English* 42 : 2, 163-187.
- ARCHIBALD-BARBER, JESSE. 2001. From grammatical to natural gender. <www.chass.utoronto.ca/~cpercy/courses/6361ArchibaldBarber.htm>.
- BARON, DENIS. 1981. The epicene pronoun: the word that failed. *American Speech* 56, 83-97. Version mise à jour en ligne: <www.english.illinois.edu/people/faculty/debaron/essays/epicene.htm>.
- BARON, DENIS. 1986. *Grammar and Gender*. New Haven: Yale University Press.
- BARON, NAOMI S. 1971. A reanalysis of English grammatical gender. *Lingua* 27, 113-140.
- BARTHES, ROLAND. 1977 (7 janvier). *Leçon inaugurale au Collège de France*. Extrait audio sur: <www.larevuedesressources.org/spip.php?article783>, mis en ligne le 17 mai 2007, éditions "Le livre qui parle".
- BAURENS, MIREILLE. 2006. Différenciations sexuées en classes de langues-cultures: palimpseste du genre, nouvelle friche pour la didactologie des langues-cultures. *Langues-cultures et genre, c'est égal...?* BAURENS, M. (dir.). *ÉLA* 142, 239-255.
- BERLAND-DELÉPINE, SERGE. 1989. *La grammaire anglaise de l'étudiant*. Paris: Ophrys.
- BIDARD, JOCELYNE. 1999. *Le nom et le groupe nominal*. Paris: Ellipses, collection "Essentiels de la Grammaire anglaise".
- BODINE, Ann, 1975 [1998]. Androcentrism in prescriptive grammar: singular "they", sex-indefinite "he", and "he or she". *Language in Society* 4. CAMERON, D. (ed.). *The Feminist Critique of Language*. London & New York: Routledge, 124-138.

- Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018*, convention du 7/02/2013, *BOEN* n° 6 du 7 février 2013. Disponible en ligne à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/egalite_des_chances/18/3/2013_convention_egalite_FG_241183.pdf.
- Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*, convention du 25/02/2000, *BOEN* n°10 du 9 août 2000.
- CORBETT, GREVILLE. 1991. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CURZAN, ANNE. 2003. *Gender Shifts in the History of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARDELLE, LAURE. 2006. *Le genre en anglais moderne (XVI^{ème} siècle à nos jours)*, Thèse de doctorat, Université Paris IV Sorbonne.
- JAKOBSON, ROMAN. 1963. *Essai de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- LAPAIRE, JEAN-REMI & WILFRID ROTGE. 1991. *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- LAPAIRE, JEAN-REMI & WILFRID ROTGE. 1993. *Séminaire pratique de linguistique anglaise*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- LAPAIRE, JEAN-RÉMI & WILFRID ROTGÉ. 1994. Gender in English and other cognate languages. *Sigma* 16, 71-98.
- Loi* n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *JORF* n° 96 du 24 avril 2005; *BOEN* n° 18 du 5 mai 2005.
- Loi* n° 89-486 d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. *JORF* du 14 juillet 1989; *BOEN* spécial n° 4 du 31 août 1989.
- OJEDA, JUAN RAMON GUIJARRO & RAUL RUIZ CECILIA. 2007. Content innovation in EFL teacher education: understanding gender through an anthropological perspective. *Coming Together: The Shrinking Global Village, Proceedings of the Third International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research*, March 2-4, 2007. SINGHAL, MEENA & JOHN LIONTAS (eds.). *The Reading Matrix* Inc.
- PAUWELS, ANNE & JOANNE WINTER. 2006. Gender inclusivity or "grammar rules OK"? Linguistic prescriptivism vs. linguistic discrimination in the classroom. *Language and Education* 20 : 2, 128-140.
- PERRY, VERONIQUE. 2010. Genre et identification en anglais: une analyse de jeux de rôles. *Les Après-midi de LAIRDIL* 16, *Genre et/ou jeux*, 79-107.
- PERRY, VÉRONIQUE. 2011. *Aspects du genre dans la didactique de l'anglais*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse.

- PLATZER, HANS. 2001. "No sex, please, we're Anglo-Saxon?" On grammatical Gender in old English. *View[z]: Vienna English working papers* 10, 34-47.
- SAPIR, EDWARD. 1921. *Language, An Introduction to the Study of Speech*. San Diego-New York-London: Harcourt Brace & Company.
- SAPIR, EDWARD. 1933. Language. *Encyclopaedia of the Social Sciences*, vol. 9. New York, 155-169.
- WILLIAMS, JOHN. 1997 [1999-2004]. Gender-neutral pronoun FAQ. A general & specific discussion of gender-neutral alternatives to gendered pronouns, including answers to frequently asked questions [Version 0.9.9 - 30 May 1999]. <<http://www.aetherlumina.com/gnp>>.
- YAGUELLO, MARINA. 1992. Genre et sexe en français et en anglais. *Protée. Théories et pratiques sémiotique* 20, 23-26.
- YAGUELLO, MARINA. 1998. Y a-t-il un français politiquement correct? SINGY, P. (dir.). *Les femmes et la langue, l'insécurité linguistique en question*. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé, 177-194.
- YAGUELLO, MARINA. 2002. Le féminin comme catégorie biologique, sociale et grammaticale en français et en anglais. *L'extension du féminin*. MATHIEU, M.-J. (dir.). Paris: Honoré Champion, 59-70.