



**HAL**  
open science

## Genre et identification en anglais

Véronique Perry

► **To cite this version:**

Véronique Perry. Genre et identification en anglais. Les Après-midi de LAIRDIL, 2010, Le genre et/ou le jeu, 16, pp.79-107. hal-04051695

**HAL Id: hal-04051695**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051695v1>**

Submitted on 30 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.

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

Véronique Perry

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



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

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

---

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

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

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

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

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

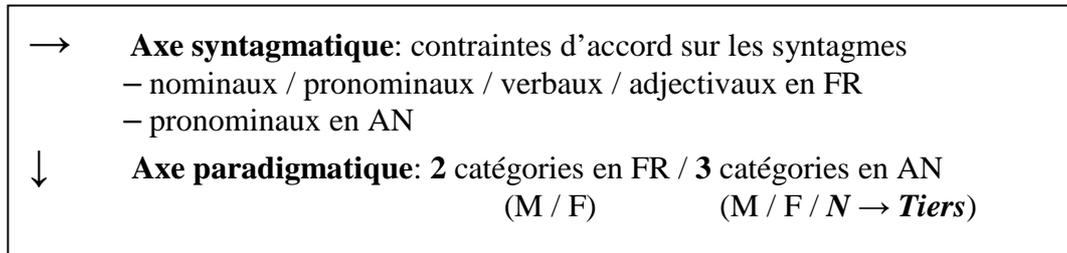
---

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

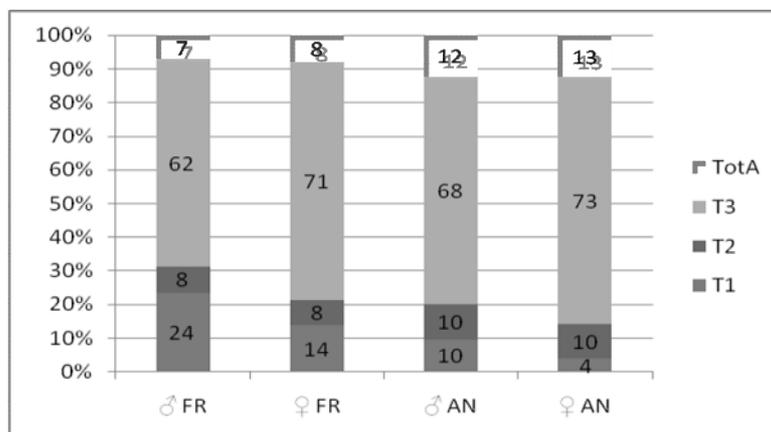
<sup>11</sup> L’emploi de cet adjectif pour qualifier les substantifs invariables en genre en français fait débat; en effet, il n’y a pas de véritable épïcène en français puisque la marque du genre est toujours visible, par exemple, soit sur l’article (*le* ou *la vétérinaire*) ou sur le participe passé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

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

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

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

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



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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

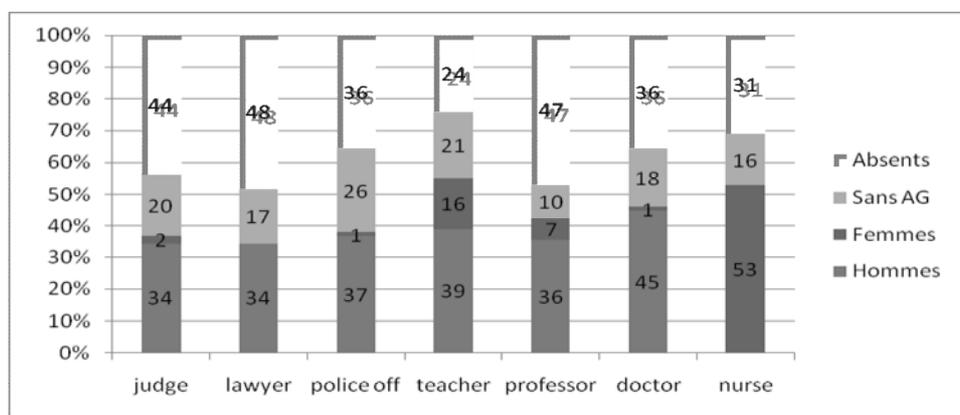
### *Phase 1: Production écrite individuelle semi-guidée en classe*

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

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

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

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



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

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

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

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

---

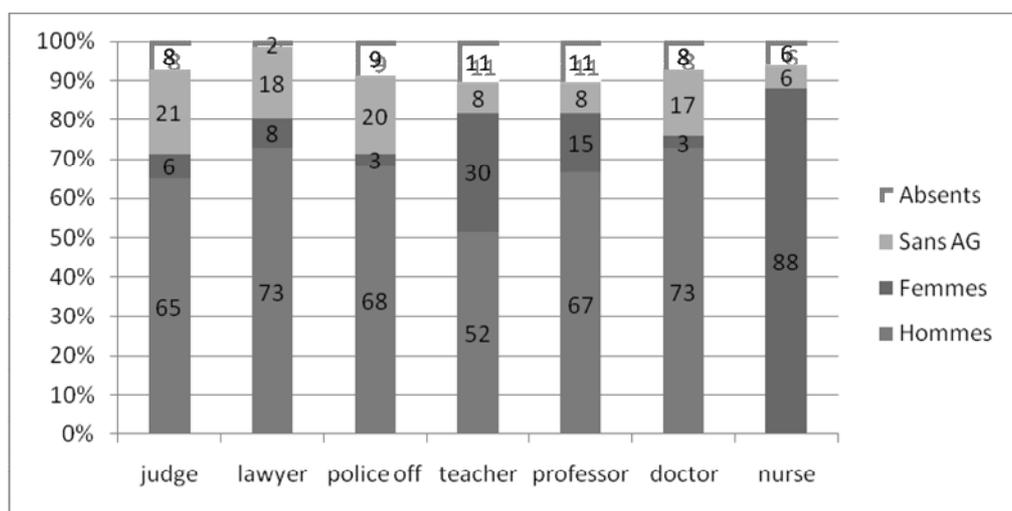
<sup>17</sup> En français, il y a amalgame entre professeur des écoles, des collèges, des lycées et le titre de professeur des universités.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

Tableau 1 – “Gender assignments” in three role plays

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

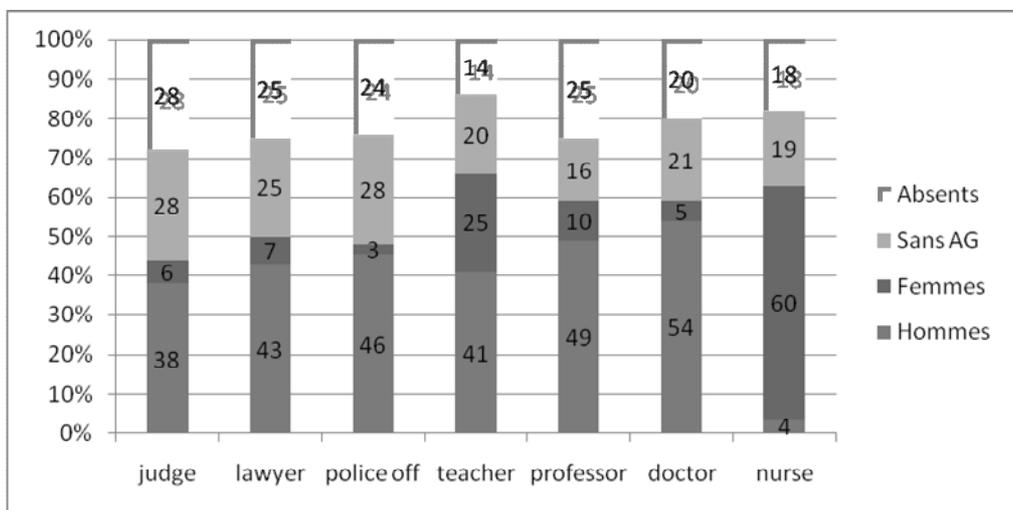
---

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

### *Phase 1: Un premier dialogue*

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

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

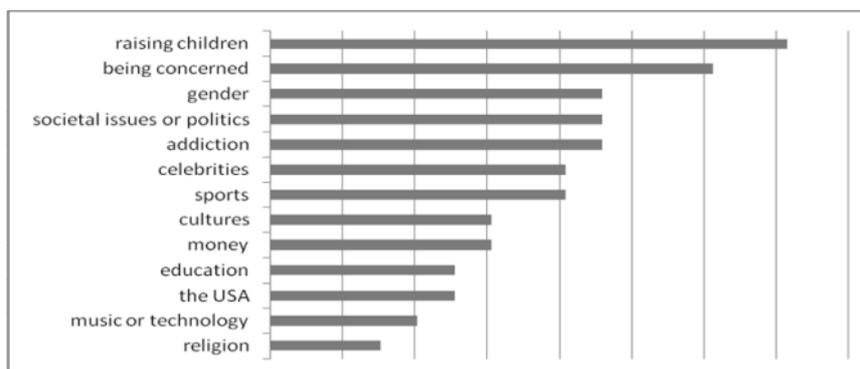
J'ai pu constituer un corpus de 36 dialogues écrits et joués par un total de 76 étudiants en L3, M1 et M2 d'IUP (Institut universitaire professionnalisé): 12 étudiantes et 64 étudiants répartis en 10 binômes mixtes, 1 binôme de filles, 2 trinômes de garçons et 24 binômes de garçons. Il n'a pas été fait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

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

---

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***Phase 2: Le second dialogue***

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

## **Bilan**

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

## **Conclusion**

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

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

---

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

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

### Références bibliographiques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PERRY, VERONIQUE. 2010b. Dictature des catégories du genre et identification dans la confrontation des langues-cultures: le français face à l'anglais. DUMAS CHRISTA (dir.). *Genre et transgressions: par-delà les injonctions. Un défi?* Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée (sous presse).

POOLE. JOSUA. 1646. *The English Accidence*. London.

RIVIERE, JOAN. 1929. "Womanliness as a masquerade". *International Journal of Psychoanalysis* 10, 303-313. [Édition française: *Féminité Mascarade*. Paris: Seuil. 1976.]

ROCHE, MICHEL. 1997. *La Variation non flexionnelle du genre des noms: diachroni, diatopie, diastratie*. Cahiers d'Etudes Romanes (Hors série).

SAPIR, EDWARD. 1921. *Language. An Introduction to the Study of Speech*. San Diego, New York, London: Harcourt Brace & Company.

SAPIR, EDWARD. 1933. Language. *Encyclopaedia of the Social Sciences* 9. New York, 155-169.

SAUSSURE, FERDINAND DE. 1916 [1994]. *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par TULLIO DE MAURO (1967). Postface de LOUIS-JEAN CALVET (1985). Paris: Payot.

SCHREIBER CAROLINE & CLAUDIA TOMA. 2007. Identité. genre et représentations. JANNAS, FABIENNE, MIREILLE BAURENS & FANNY LIGNON (dir.). *Genre en éducation I*. Actes du colloque de janvier 2006 à l'IUFM de la Martinique.

*Septième programme-cadre de recherche et de développement technologique* (2007-2013). 2006. Commission Européenne. <<http://europa.eu>>.

VAUGELAS, CLAUDE. 1647. *Remarques sur la langue française*. Paris: Billaune. [Éditions IVREA. Paris-Bruxelles. 1996].