



HAL
open science

Une didactique de la langue, de la culture et du genre : le manuel FLE, discours et réalisations

Grâce Ranchon

► To cite this version:

Grâce Ranchon. Une didactique de la langue, de la culture et du genre : le manuel FLE, discours et réalisations. Linguistique. Université de Lyon, 2016. Français. NNT : 2016LYSES028 . tel-01537196

HAL Id: tel-01537196

<https://theses.hal.science/tel-01537196>

Submitted on 12 Jun 2017

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.

N° d'ordre NNT :

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON
préparée au sein de
l'Université Jean Monnet

École doctorale n°484 3LA
Lettres, langues, linguistique et arts

Spécialité de doctorat : didactique des langues-cultures
Discipline : sciences du langage

Soutenue publiquement le 7/07/2016, par :
Grâce Ranchon

**UNE DIDACTIQUE DE LA LANGUE, DE LA CULTURE
ET DU GENRE :
LE MANUEL DE FLE, DISCOURS ET RÉALISATIONS**

Devant le jury composé de :

Bailly, Sophie	Professeure	Université de Lorraine	examinatrice et rapporteure
Baurens, Mireille	Maitresse de Conférences	Université Grenoble Alpes	co-directrice de thèse
Rispail, Marielle	Professeure	Université Jean Monnet	co-directrice de thèse
Viennot, Éliane	Professeure	Université Jean Monnet	examinatrice
Tomc, Sandra	Maitresse de Conférences	Université Jean Monnet	Invitée

Doctorat en Sciences du langage
(Didactique des langues)

**UNE DIDACTIQUE DE LA LANGUE, DE LA CULTURE
ET DU GENRE :
LE MANUEL DE FLE, DISCOURS ET RÉALISATIONS**

Grâce RANCHON

Thèse co-dirigée par Mireille Baurens et Marielle Rispaïl

7 juillet 2016

Tome 1

Composition du jury :

Sophie Bailly, Professeure - Université de Lorraine (Nancy)
Mireille Baurens, Maitresse de Conférences - Université Grenoble Alpes (Grenoble)
Marielle Rispaïl, Professeure - Université Jean Monnet (Saint-Étienne)
Éliane Viennot, Professeure - Université Jean Monnet (Saint-Étienne)
Sandra Tomc, Membre invitée, Maitresse de Conférences - Université Jean Monnet
(Saint-Étienne)

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à exprimer ma reconnaissance envers mes directrices, Marielle Rispaïl et Mireille Baurens. Leur rigueur autant que leurs qualités humaines sont pour beaucoup dans la réalisation de ce projet. Je les remercie de m'avoir guidée par leurs précieux conseils mais aussi accompagnée à travers leur soutien moral.

Je remercie les rapporteur·e·s, Philippe Blanchet et Sophie Bailly, d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Un grand merci également à mes enseignantes du département de FLE de Saint-Étienne, Sandra Tomc, Céline Jeannot et Marine Totozani, qui m'ont incluse dans leur équipe et ont fait preuve d'une bienveillance qui a de quoi m'inspirer pour la suite de mon évolution professionnelle.

La couverture de ce travail est l'œuvre de Marc Kiska. C'est un honneur d'avoir sa contribution, et une joie de partager un peu de cette expérience avec une personne aussi chère à mon cœur. Mon amour va aussi à M., qui reste primordiale dans les "17 secondes".

Être bien entouré·e s'avère indispensable dans un travail de longue haleine. Mes ami·e·s m'ont offert des bouffées d'air indispensables. Ainsi, merci à Marina et Damien, qui m'ont obligée à garder les pieds sur terre en privilégiant la vanne à la rigueur de la recherche. Mes remerciements à Céline et Vincent, avec qui j'ai pu constater que les différents domaines de recherche avaient encore beaucoup à faire pour communiquer. Mes remerciements à Marion pour être dans les environs en cas d'urgence et à Arnaud, Élodie, Élodie et Pierre-Stéphane pour leur soutien. Ma gratitude va à Anaïs et M.-F., dont la loyauté m'accompagne sans faiblir. Merci à Mathilde qui a ensoleillé cette dernière année de travail, ainsi qu'à sa joyeuse troupe. Merci à Émilie, qui a la fâcheuse manie de donner de bons conseils.

Une large accolade à mes camarades de promotion de FLE & associé·e·s, qui ne se sont pas lassé·e·s de me demander où j'en étais alors que je ne le savais moi-même pas toujours. La même pour mes collègues de travail (mention spéciale à Nelly).

Mes remerciements à ma famille, qui m'a donné les moyens de réaliser ce travail et m'a ouvert la porte à la culture, aux voyages, et plus simplement à la curiosité.

Merci aussi à mes étudiant·e·s et apprenant·e·s, par qui j'apprends plus de choses que je n'en enseigne.

NOTE LIMINAIRE

La rédaction utilise les préconisations orthographiques du J.O. du 6 décembre 1990.

J'ai adopté une forme d'écriture qui rend visible la part féminine des référents humains. On trouvera : apprenant·e, enseignant·e, concepteur·trice.

L'accord au pluriel s'ajoute à la dé-masculinisation des mots : enseignant·e·s, apprenant·e·s, concepteur·trice·s. On dissociera ainsi le marquage morphologique du nombre et celui du genre, qui n'impliquent pas la même approche politique.

Les adjectifs sont également accordés de cette façon : les différent·e·s acteur·trice·s, les utilisateur·trice·s principaux·ales.

Pour les référents non-humains, l'accord de proximité qui consiste à accorder le genre et le nombre de l'adjectif avec le plus proche des noms qu'il qualifie (des manuels et des représentations variées) n'est pas encore en usage en France. J'ai donc conservé la règle de Vaugelas selon laquelle « *le masculin l'emporte sur le féminin* » : des manuels et des représentations variés.

Les termes « homme(s) », « femme(s) », et leurs déclinaisons (« fille(s) », « garçon(s) »), sont entre guillemets dans la rédaction. Cette mise à distance évite la naturalisation des catégories de sexe, et permet de les utiliser comme des concepts politiques (Wittig, 2001).

Le texte étant d'une longueur conséquente, certains passages sont mis en valeur par du **gras**. Ce procédé a pour but de faciliter la lecture en attirant l'attention sur l'essentiel des résultats.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
NOTE LIMINAIRE.....	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
PARTIE 1 : DÉFINITION THÉORIQUE DES OBJETS, DES CONCEPTS ET DE LA DÉMARCHE.....	25
Introduction à la conceptualisation.....	27
Chapitre 1 : Le manuel de FLE en questions.....	29
Chapitre 2 : Le genre.....	61
Chapitre 3 : Penser le genre à partir d'un manuel de FLE.....	83
Conclusion de la partie théorique.....	111
PARTIE 2 : CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE.....	113
Introduction à la contextualisation.....	115
Chapitre 1 : Circulation du concept de genre en France.....	117
Chapitre 2 : Genre et école, lieu de promotion et de polémique.....	151
Chapitre 3 : Didactique des langues et des cultures et manuels, la place du genre.....	193
Conclusion de la contextualisation.....	221
PARTIE 3 : PROTOCOLE MÉTHODOLOGIQUE.....	223
Introduction à la méthodologie.....	225
Chapitre 1 : Faire apparaître le genre par une approche qualitative et quantifiée.....	227
Chapitre 2 : L'entretien pour recueillir les discours sur le manuel de FLE et le genre.....	297
Chapitre 3 : Critiques et limites du protocole méthodologique.....	331
Conclusion de la méthodologie.....	349
PARTIE 4 : ANALYSE DES MANUELS.....	353
Introduction à l'analyse de manuels.....	355
Chapitre 1 : Le genre comme distribution des rôles.....	359
Chapitre 2 : Le genre comme performance hétéronormée.....	431
Chapitre 3 : Le genre comme performance linguistique.....	497
Conclusion de l'analyse de manuels.....	547
PARTIE 5 : ANALYSE DES ENTRETIENS, LE DISCOURS AUTOUR DES MANUELS ET DU GENRE.....	551
Introduction à l'analyse des entretiens.....	553
Chapitre 1 : Quels rôles et quelles relations pour les concepteur·trice·s du manuel ?.....	557
Chapitre 2 : Sexuer le contenu : masculiniser et féminiser les personnages et la langue.....	575
Chapitre 3 : Définir le modèle hétéronormatif.....	601
Chapitre 4 : Le manuel, entre objet commercial et (trans)culturel.....	629
Conclusion : Le genre, entre préoccupation permanente et impensé.....	641
PARTIE 6 : MISE EN DYNAMIQUE DES RÉSULTATS D'ANALYSE ET PROPOSITIONS.....	651
Introduction à la synergie des résultats et aux propositions didactiques.....	653
Chapitre 1 : Mise en dynamique des résultats.....	655
Chapitre 2 : Applications didactiques.....	687
Chapitre 3 : Intégrer le genre au projet didactique du FLE.....	705
Conclusion des propositions didactiques.....	721
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	723
BIBLIOGRAPHIE.....	733
INDEX DES TABLEAUX ET ILLUSTRATIONS.....	753
TABLE DES MATIÈRES.....	757

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1 À l'origine du projet

Mon Master 2 de Didactique des Langues/Français Langue Étrangère¹ a eu pour objet de recherche le manuel. M'intéressant aux questions de représentations sociales, je me suis focalisée sur les personnages et leur mise en scène. En effet, les personnages me sont apparus comme un enjeu en ce qu'ils possèdent une fonction modélisante, accueillant la projection de l'apprenant·e et incarnant la langue et la culture à atteindre via le processus d'enseignement-apprentissage.

Au fil de mes lectures sur le manuel en tant qu'ouvrage général, et de langue en particulier, j'ai croisé plusieurs recherches abordant cette thématique sous un angle particulier : celui du sexisme. Répondant à certaines motivations d'ordre personnel², j'ai adopté ce point de vue et, reprenant la méthodologie de Brugeilles et Cromer (2005) conçue pour analyser les manuels scolaires³, j'ai produit un mémoire portant sur une analyse qualitative, quantitative et synchronique de sept manuels de FLE.

Les résultats portés par cette analyse montraient un écart portant sur la représentation du masculin, au détriment du féminin. Mais cette conclusion appelait plus de questions qu'elle n'apportait de réponses. Car que faire des différences opérant entre les manuels, à quoi ou à qui les attribuer ? Comment interpréter ces résultats en contextualisant le manuel dans le milieu de sa production et de son utilisation ? Quelles évolutions envisager ?

Cette première recherche qui à l'origine n'était pas pensée pour aller au-delà d'une année de travail demandait à être développée. La nouvelle version, retenue pour ce travail de thèse, garde pour focale le manuel. Mais isoler cet objet, le prendre en-dehors de tout contexte d'émergence temporel, géographique, culturel, socioculturel, lui fait perdre sa *signification* : un outil privé de cette dynamique perd sa portée sémiotique. En ce sens, si une étude de contenu est toujours possible, elle ne vaut que pour l'objet lui-même : un outil posé sur son étagère n'a d'autre portée que son rayonnage, si on l'isole de la main qui l'a fabriqué ou l'emploie. J'ai tenu à recréer cet environnement qui donne à l'ouvrage toute(s) sa (ses) dimension(s).

J'ai souhaité reprendre mon travail initial dans cette optique et proposer une nouvelle approche. La dynamique socioculturelle du manuel s'est traduite tout d'abord par

1 D.L. et FLE pour la suite.

2 Voir les engagements épistémologiques en 3 : *Engagements épistémologiques*.

3 Qui sera reprise et expliquée dans cette recherche.

l'inclusion des personnes participant à sa conception, à son élaboration. C'est sous la forme de leurs discours recueillis qu'elles replacent ces ouvrages dans une imbrication complexe de tensions relatives aux idées créatives et aux obligations éditoriales, aux tentatives d'aménagement opérées. Ensuite, la part sociale/socioculturelle du manuel apparaît avec le concept de genre choisi pour les étudier de manière transversale.

Si l'approche par le sexisme rend compte d'une dimension oppressive exercée à l'encontre du féminin et en faveur du masculin, l'approche par le genre insiste sur la construction socioculturelle à l'origine de ces catégories, entre lesquelles s'exerce un rapport de pouvoir. Le problème est envisagé de manière plus approfondie : **il ne s'agit plus de voir comment ou pourquoi le masculin domine le féminin, mais d'interroger la construction de ce modèle.**

2 Enjeux et finalités de la recherche

La recherche s'attache au domaine du FLE, entendu moins comme une discipline indépendante que comme un sous-ensemble de la D.L., qui se distingue par son public allophone (Cuq *et al.*, 2003 : 71). L'appellation FLE me servira également à souligner l'âge du public concerné dans la recherche, qui n'est pas scolaire mais adulte et non-captif d'un enseignement institutionnalisé. Je ferai référence au **FLE comme un champ autonome, développant ses théories didactiques propres, inclus dans la discipline générale de la D.L.**

2.1 Des enjeux pour la discipline, sa didactisation et la réflexion générale

Autour de la question du modèle de genre proposée aux apprenant·e·s, différents enjeux se posent pour le FLE, qui justifient ce travail de recherche :

- **un enjeu épistémologique :**

Le concept de « genre », qui sera élucidé dans la partie de conceptualisation, peut être utilisé comme un outil transversal dans l'ensemble des disciplines scientifiques. Alors que le critère de scientificité s'est appuyé sur une forme d'objectivation des savoirs établis dans la perspective d'un universel des connaissances, sciences et neutralité objective se sont confondues, le sujet savant est passé pour universel. L'emploi du concept de genre montre que les constructions scientifiques s'appuient sur les acquis de l'évidence de la sexuation et oublient d'interroger la part subjectivée de leur construction. À ce titre, plusieurs disciplines opèrent un retour sur leurs fondements

dans une perspective de révision genrée, et ouvrent leur domaine à ce concept transversal. La D.L. et le FLE y gagnent un enrichissement.

- **un enjeu didactique et formatif :**

Le fait d'aborder le manuel pose d'emblée un enjeu de type didactique. Son étude remet en jeu la validité de son contenu linguistique, culturel et socioculturel. Le manuel de FLE est envisagé comme le transcripteur d'un ensemble langagier particulier, mais la façon dont le féminin et le masculin sont construits ne dépend pas d'une épistémologie neutre et objective : la conception particulière qu'ont ses concepteur·trice·s⁴ du genre (représentations, croyances, pratiques) influence le modèle selon qui émerge dans l'ouvrage. La manière dont ils·elles rendent compte « du » genre émerge comme une réalité non-objective.

Le manuel ne présente pas un contenu objectif de savoir, mais un ensemble modelé par plusieurs subjectivités sociales. Interroger un modèle de l'évidence met en lumière la compétence d'interprétation active dont usent les utilisateur·trice·s⁵ du manuel pour y distinguer les tensions de pouvoir dues au genre.

- **un enjeu politique et humaniste :**

Parler de genre amène à parler de ses effets. En analysant la construction des catégories sexuées et leur organisation systémique binaire et hiérarchisée qui construit une domination masculine, un enjeu de mise en garde se dessine contre une catégorisation pensée comme enfermante et oppressive pour l'individu·e, enseignant·e et apprenant·e, utilisateur·trice de manuels, concepteur·trice. Le concept amène une critique ouverte qui annonce la **dé-construction d'un système oppressif**. Le concept de genre s'inscrit dans une vision évolutive et dynamique de la pensée sociale et didactique.

2.2 *Des objectifs pratiques*

En effectuant une analyse de manuels de FLE à travers le concept de genre, je souhaite expliciter le modèle intrinsèque de normes qu'ils proposent en matière de catégories de sexe. Et, en me rapprochant des concepteur·trice·s, je souhaite questionner l'origine de

4 Les concepteur·trice·s regroupent les membres de l'équipe qui se sont initialement réunis autour du projet d'écriture d'un manuel, à savoir les auteur·e·s, les éditeur·trice·s ou les responsables éditoriaux·ales.

5 Les utilisateur·trice·s regroupent les destinataires premier·e·s du manuel sur le terrain : les enseignant·e·s et les apprenant·e·s.

cette normalisation, en mettant en relation et en tension les intentions initiales et les impératifs (commerciaux, culturels, etc.) qui peuvent participer. En plaçant le manuel dans sa dynamique de création, on le réinscrit dans son contexte socioculturel particulier : une forme de dé-naturalisation du discours didactique est produite. Je tends par ce travail à **mettre en cause l'évidence de la mise en scène du masculin et du féminin à des fins didactiques-pédagogiques**, à travers la performance linguistique et sociale du genre. Les objectifs généraux de la recherche proposent autour de cet objectif deux projets principaux :

- **proposer un modèle d'évaluation d'outils didactiques en FLE, d'un point de vue *genré* :**

Ce travail se penche sur un corpus volontairement limité : trois manuels de FLE. J'y développe une approche non-généralisable à l'ensemble des ouvrages produits en France et ailleurs, mais tente de mettre en place un cadre théorique et méthodologique détaillé, des modèles d'analyse, dont les personnes participant à la D.L. en tant qu'acteur·trice du terrain (enseignant·e, apprenant·e) ou didacticien·ne (auteur·e de supports didactiques, membre de maison d'édition, chercheur·e) pourront se saisir.

- **inscrire la didactisation de la langue et de la culture dans son contexte socioculturel :**

Le contenu d'enseignement apparaît à l'enseignant·e et à l'apprenant·e comme un discours prêt à être enseigné-acquis. Rappeler sa construction permet d'interroger l'origine du discours. En se rapprochant de ceux·celles qui ont participé à le construire à travers un manuel, je souhaite rappeler que chaque optique retenue dans la présentation des notions est le produit de choix particuliers relatifs aux concepteur·trice·s, qui sont des acteur·trice·s sociaux traversé·e·s par des lignes de force sociales.

3 Engagements épistémologiques

Utiliser le concept de genre implique de s'inscrire dans un contexte social français singulier, dans lequel les discours autour du genre sont multiples et fortement présents dans la parole médiatique et politique, sous la forme d'une « *théorie du genre* ». Le concept est devenu en France un objet d'affrontement sur les fronts social et politique dans lequel les individu·e·s se situent *pour* ou *contre* le concept⁶. Le mobiliser dans un

6 La Partie 2 : *Cadre contextuel de la recherche*, développera la circulation des discours autour du concept dans la société française actuelle.

projet de recherche scientifique amène plutôt à s'extraire du débat, pour utiliser le concept et l'interroger du point de vue de sa pertinence : est-il efficace pour étudier et parler de la sexuation, de la naturalisation des catégories sexuées et de leur hiérarchisation ?

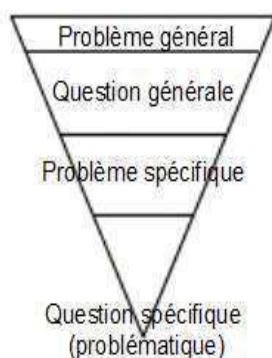
Travailler sur la discrimination et sa systématisation appelle une dimension militante. Ce travail tire ses origines de préoccupations personnelles féministes multiples. Rendre explicite la part énonciative de mon discours scientifique est une manière de rejeter l'objectivation ou la neutralité des savoirs (Delphy, 1981 : 70-73) et de me rendre auteur·e et responsable du travail engagé :

« C'est en fait la neutralité et non pas la prise de position axiologique qui constitue alors, à mes yeux, un obstacle à la construction du savoir. Il ne s'agit pas en l'occurrence de contester la légitimité du choix de la neutralité en général, mais de tenter d'en problématiser la sacralisation. Refuser en permanence, quel que soit le cas, de juger ou d'évaluer peut conduire à renoncer à savoir et à faire savoir. En quoi le choix a priori d'une neutralité radicale diffère-t-il de celui d'a priori idéologiques ou normatifs ? » (Koren, 2013 : 2)

La responsabilité épistémologique ainsi dégagée **rend compte du rapport dialectique entre engagement politique et engagement scientifique qui traverse la recherche.**

4 Éléments de recherche : d'une thématique générale à une problématique particulière

Ces paragraphes ont pour but de montrer les raisonnements ayant mené d'une thématique à une problématique de recherche. Les étapes suivies ont été celles du processus schématisé suivant. Il montre les différents degrés de réflexion, du plus large au plus étroit. L'alternance entre problèmes et questions suggère le passage d'un constat (le problème) à une réflexion dynamique (la question). Le processus de réflexion par étapes successives amène à se fixer au final sur une question-problématique de recherche, qui condense des aspects à la fois multiples et délimités.



Le manuel n'est pas le seul vecteur de l'enseignement-apprentissage. Il existe des pratiques et des ressources qui le contournent, le dépassent ou, plus simplement, s'en passent. Cependant il reste investi d'un certain symbolisme historique : il concrétise le contenu du savoir, condense le savoir-savant. Mais, plus encore qu'une allégorie, il est un lien direct entre tou-te-s les acteur-trice-s de l'enseignement-apprentissage : des concepteur-trice-s engagé-e-s par les responsables éditoriaux-ales aux structures d'enseignement qui se les procurent, enseignant-e-s qui les choisissent et les utilisent, apprenant-e-s qui les manipulent. C'est pour

cette valeur d'ordre *sociale* que je l'ai choisi comme objet premier de la recherche. À travers ces acteur-trice-s, il émerge dans un environnement spécifique temporellement, géographiquement, culturellement qui l'imprègne. Ainsi, d'un point de vue didactique, il porte la marque du courant méthodologique en vue du moment : les ouvrages édités aujourd'hui sont issus des mouvements actuels communicatifs ou actionnels, qui constituent un argument de vente : les manuels sont estampillés comme relevant de telle ou telle méthodologie. Si le marquage méthodologique et didactique relève de l'évidence, le marquage social, lui, relève de l'implicite.

Le marquage social apparaît d'une manière générale à travers l'ensemble des caractéristiques autres que méthodologiques : thématiques dans l'air du temps qu'on retrouve didactisées, prises de position langagières ou graphiques, modèles de personnages ou de relations entre les personnages. Ainsi, la maquette et le trait illustratif, en-dehors de toute considération technique, ont changé en quelques décennies : on peut attribuer à un manuel un air *vieillot* ou *daté* ; les personnages ont été racisés⁷ depuis les familles françaises et blanches Legrand et Vincent du *Mauger Bleu*. Ces changements proviennent d'une adaptation à des époques, dans lesquelles les thèmes à la mode se succèdent, la palette graphique s'enrichit pour répondre à une attente de contenu plus ludique, la pluriculturalité de la société française et la francophonie se font une place importante dans l'imaginaire linguistico-culturel.

Ces caractéristiques sont établies par les concepteur-trice-s, qui inscrivent le manuel

⁷ Le terme sera explicité dans la partie conceptuelle, Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*.

dans un cadre social particulier dont il est un vecteur. Ils·Elles y décrivent avant tout ce qu'ils·elles perçoivent et connaissent, et les éléments participant à la description de la langue, de la culture, de la société française/francophone qu'ils·elles ont choisis comme éligibles. Le manuel se place dans le cadre social spécifique de son lieu, de son époque et de son environnement, et des représentations de ses concepteur·trice·s.

À la fois lieu de convergences – attentes, intentions, aspirations – didactiques et sociales, il recoupe simultanément deux dimensions : celle d'un outil d'enseignement-apprentissage, et celle d'un témoin socioculturel. Les deux dimensions sont transversales : les valeurs socioculturelles, en participant au manuel, deviennent des valeurs didactisées. Cependant, chacun des aspects constitue une manière d'approcher le manuel, qui n'est plus dès lors un objet neutre ou statique, mais leur point de jonction dynamique. Le discours explicite, « *celui du celui du concepteur qui formule des consignes, des explications de grammaire ; des présentations des textes (non)littéraires et de leurs auteurs, des commentaires, des notes, etc.* », et le discours implicite, qui se manifeste dans « *le parcours grammatical, littéraire, civilisationnel choisi pour illustrer un thème et dans la conception proprement-dite du manuel* », tous deux :

« [n'échappent pas] à l'influence (sinon à la domination) des facteurs socio-politiques, car le contenu de ces discours illustre la société à un moment donné et le but éducatif est de former l'élève selon un idéal éducatif plus ou moins tributaire aux caractéristiques du moment. » (Condei, 2007)

En envisageant le manuel comme porteur de valeurs situées, il est possible d'en faire un objet d'étude visant à faire émerger lesdites valeurs : « *comment caractériser la représentation que, dans le discours, l'auteur veut donner du savoir ?* » (Beacco et Daro, 1984 : 56). Dans ma recherche, ce sont les valeurs liées au genre comme rapport de pouvoir entre catégories de sexe, qui sont analysées. Le problème général de recherche prend la forme d'une constatation : **le manuel s'inscrit dans des valeurs sociales touchant notamment au système de genre**. Or, les modalités de présentation de ce système de valeurs ne sont pas explicites dans les ouvrages.

La question générale de recherche répond à ce constat : **puisque les valeurs de genre ne sont pas explicitées mais sont nécessairement présentes, comment – c'est-à-dire par quels biais, par quels moyens et sous quelles formes – apparaissent-elles dans le manuel ?** Un processus est ainsi questionné, dans lequel les liens d'un objet avec le social, à travers sa fonction (descripteur d'une réalité française/francophone) et ses

concepteur·trice·s, sont invisibilisés.

Pour mettre directement en regard créations et créateur·trice·s, garder le lien mutuel entre l'objet et son contexte socioculturel, les deux dimensions sont à étudier selon une dynamique commune. Les deux aspects sont pris comme des variables dépendantes : d'une part, l'approche du contenu pourra mettre au jour l'implicite dans le produit fini ; d'autre part, un travail du côté des concepteur·trice·s exposera le discours entourant le manuel, le degré de conscientisation de la question du genre. La double démarche conserve l'aspect dynamique, socioculturel, social, du manuel, en plaçant côte à côte l'objet et ses instances créatrices.

La problématisation positionne les deux aspects en miroir : « En quoi les catégories sexuées et leur organisation dans les manuels de FLE répondent-elles ou non à l'actualisation⁸ d'une politique de genre mise en place par les concepteur·trice·s ? » Elle laisse présager une complexité interne dans l'imbrication des éléments participant à la réponse, aux corpus complexes utilisés. Elle met en miroir les pratique de représentation du genre, telles qu'elles apparaissent dans les manuels choisis, et les représentations de ces pratiques qu'en ont les concepteur·trice·s. Elle s'inscrit dans la remarque de Zarate :

« L'évaluation de la qualité des outils scolaires ne peut donc se faire que sur la seule base des arguments énoncés dans la préface ou dans le document destiné à l'enseignant. Nous proposons que l'évaluation se fasse sur la base d'une comparaison entre les intentions méthodologiques et leurs applications effectives dans le manuel. C'est cette relation qui est significative pour une évaluation efficace. » (Zarate 1993 : 65)

Afin de mettre en évidence le raisonnement découlant de chacun de ces degrés de réflexion, le tableau suivant résume ces quatre étapes. Il met en avant le resserrage de la réflexion autour de formulations chaque fois plus précises, plus affinées, dans une logique de réflexion *en entonnoir* :

8 Actualiser, c'est-à-dire faire passer d'un état virtuel à un état réel, faire passer « *de la puissance à l'acte* » (Larousse, 2016, *actualiser*, [en ligne] <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/actualiser/954>> (19/03/16).

Étapes	Formulation
Problème général de recherche	Le manuel s'inscrit dans des valeurs sociales, touchant notamment au système de genre. Or, ces valeurs ne sont pas explicitées dans les ouvrages – au même titre, par exemple, que leur appartenance méthodologique.
Question générale de recherche	Puisque les valeurs de genre ne sont pas explicitées ouvertement, mais sont nécessairement présentes, comment – c'est-à-dire par quels biais, quels moyens et sous quelles formes – apparaissent-elles dans le manuel ?
Problème spécifique de recherche	La prise en compte des valeurs de genre ne peut s'appuyer uniquement sur l'absence de leur explicitation dans les manuels, ou sur l'étude de leur contenu, de manière indépendante.
Question spécifique de recherche/ Problématique	En quoi les catégories sexuées et leur organisation dans les manuels de FLE répondent-elles ou non à l'actualisation d'une politique de genre mise en place par les concepteur·trice·s ?

Tableau 1 : Du problème général à la problématique de recherche, quatre étapes

5 Éléments de recherche : hypothèses suivies et procédures de travail

La problématique a pour objectif d'élucider la manière dont la construction sociosexuée marque le manuel inclus dans un environnement socioculturel dynamique. Les étapes de réflexion ayant conduit jusqu'à la question spécifique de recherche ont mené à deux hypothèses qui suivent les pistes annoncées : la première interroge le contenu du manuel, la deuxième les intentions dans le discours des concepteur·trice·s, la problématique met en relation les données précédentes.

- **Hypothèse 1** : Dans les manuels, le genre opère comme agent de construction de la sexualité, engageant seulement deux catégories de sexe dans un rapport de pouvoir.
 - **Sous-hypothèse 1.1** : Le genre opère comme agent de répartition des caractéristiques sociales, en dévalorisant les attributions féminines.
 - **Sous-hypothèse 1.2** : Le genre opère à travers une norme hétérosexuelle engageant une complémentarité des deux catégories de sexe.
 - **Sous-hypothèse 1.3** : Le genre opère comme agent de hiérarchisation dans le modèle métalinguistique présenté aux apprenant·e·s.

À travers cette première hypothèse, je pose que le contenu des manuels répond aux critères de genre suivants : il inscrit des catégories de sexe exclusivement binaires répondant à une logique de relation de domination/soumission dans un schéma « masculin>féminin », les deux y étant complémentaires.

Le contenu est défini par les personnages et le contenu d'ordre linguistique. Ces deux éléments répondent à deux axes du genre : **le genre comme mise en scène sociale, et le genre comme performance linguistique**. Le premier axe suppose une analogie entre acteur·trice du contexte socioculturel français et personnage de manuels, personnage qui possède de plus une fonction modélisante. Le second s'appuie sur la caractéristique performative du genre à travers *la langue* du manuel.

Ces deux axes sont les phénomènes du genre retenus. Une analyse conjuguant approche quantifiée et qualitative analysera un corpus constitué par un manuel de FLE (livre de l'élève) édité en France pour chaque maison d'édition sélectionnée.

- **Hypothèse 2** : Dans sa conception, le manuel de FLE se construit au centre d'un réseau de dynamiques qui construit le modèle de genre.

L'hypothèse pose la relation entretenue par les concepteur·trice·s avec leur ouvrage, ceux·celles-ci étant désigné·e·s comme les premier·e·s créateur·trice·s direct·e·s : édition, via ses membres professionnellement désigné·e·s comme responsables, ou auteur·e·s. Ce pôle création a été décliné en deux parties "édition/auteur·e" distinctes et qui se complètent, afin de restituer **la part contradictoire d'autonomie/assujettissement** que chacune entretient avec les envies créatives et les obligations économiques, puisque le manuel est certes un outil didactique mais aussi un produit commercial. Cette double dimension est au cœur de l'hypothèse, qui met l'accent sur le réseau de dynamiques et de tensions qui modulent l'écriture et la production d'un manuel.

Le réseau ainsi défini permettra de comprendre quels facteurs conditionnent la performance du genre dans les manuels. Le corpus prévu est constitué par les entretiens menés auprès des concepteur·trice·s des ouvrages choisis.

Le tableau ci-dessous résume chacun de ces éléments :

Problématique		
En quoi les catégories sexuées et leur organisation dans les manuels de FLE répondent-elles ou non à l'actualisation d'une politique de genre mise en place par les concepteur·trice·s ?		
Hypothèses	Corpus	Méthodologie
<p>1. Dans les manuels, le genre opère comme agent de construction de la sexuation, engageant seulement deux catégories de sexe dans un rapport de pouvoir.</p> <p>1.1 : Le genre opère comme agent de répartition des caractéristiques sociales, en dévalorisant les attributions féminines.</p> <p>1.2 : Le genre opère à travers une norme hétérosexuelle engageant une complémentarité des deux catégories de sexe.</p> <p>1.3 : Le genre opère comme agent de hiérarchisation dans le modèle métalinguistique présenté aux apprenant·e·s.</p>	Contenu des manuels : personnages et langue	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse quantifiée • Analyse qualitative
<p>2. Dans sa conception, le manuel de FLE se construit au centre d'un réseau de dynamiques qui construit le modèle de genre.</p>	Discours recueillis auprès des concepteur·trice·s (auteur·e·s, maisons d'édition) à propos de la conception des manuels choisis (entretiens)	Analyse thématique des entretiens

Tableau 2 : Problématique et hypothèses de la recherche

6 Articulation de la rédaction

Ce travail se compose de six parties :

- La première partie définit la perspective selon laquelle l'objet manuel et le concept de genre sont utilisés.

D'autres concepts sont définis, qui traversent l'analyse : la représentation et le stéréotype. Cette partie n'est pas que définitoire : elle participe à établir un cadre théorique complet qui développe le potentiel conceptuel des indices choisis pour constituer les phénomènes observables du genre dans les manuels : la langue et la mise en scène des personnages.

- La deuxième partie décrit le contexte temporel, géographique, social, culturel particulier dans lequel a évolué la recherche.

La recherche s'inscrit dans un environnement français marqué par les débats autour d'une « *théorie du genre* » qui cristallise des tensions politiques et sociales. L'édition de manuels a été pour une part à l'origine de ces débats en France, alors que ces produits font depuis plusieurs décennies l'objet d'une évaluation critique d'un point de vue sexiste et de genre, au moins dans le domaine scolaire. On verra la place du concept de genre

dans la discipline de la D.L.

- La troisième partie rend compte du protocole méthodologique mis en place.

Le corpus est constitué de deux volets : trois manuels de FLE généralistes édités en France, et sept entretiens menés auprès de leurs concepteur·trice·s. Une approche quantifiée et une approche qualitative cherche à déceler le genre dans les manuels choisis à travers un ensemble de variables exprimant le genre, mises en scène par les personnages et la langue. Le pôle de conception est interrogé à partir d'une sélection d'enquêté·e·s qui seront présenté·e·s, ainsi que les conditions des entretiens. L'articulation du corpus complexe est commentée.

- La quatrième partie concerne l'analyse des manuels.

La construction et l'organisation hiérarchique des catégories sociosexuées sont d'abord analysées à partir des variables précédemment définies dans la méthodologie. Leur actualisation à travers les modalités de relation établies entre ces catégories : l'hétérosexualité comme modalité d'interaction pour les personnages est ensuite la deuxième perspective développée. Un troisième chapitre est consacré à la langue dans le manuel, à travers l'analyse des modèles linguistiques et métalinguistiques présentés à l'apprentissage.

- La cinquième partie concerne l'analyse des entretiens.

Une approche thématique des entretiens identifie les dynamiques dans lesquelles la conception du manuel s'inscrit, et la politique de genre⁹ développée par les concepteur·trice·s.

- La sixième partie met en dynamique les résultats obtenus et formule quelques propositions.

Une fois les résultats de l'analyse établis, ils sont utilisés pour répondre à la problématique générale de recherche qui place en face à face la pratique du genre dans les manuels choisis et la représentation de ces pratiques qu'en ont les concepteur·trice·s. Des chapitres propositionnels tirent les conséquences didactiques et empiriques de ces résultats.

L'introduction générale a permis d'élucider les paramètres de la recherche : « *Toute étude des manuels suppose la combinaison de ces trois paramètres : une démarche, un*

9 Expression définie dans la partie concernée.

point de vue, un domaine, qui vont s'appliquer à un corpus particulier choisi par le chercheur. » (Verdelhan-Bourgade et Auger, 2011 : 312). La démarche est une méthodologie complexe, faisant intervenir des approches quantifiée, qualitative, une analyse thématique d'entretien, le point de vue est à la fois didactique et sociologique, le domaine est celui du genre.

PARTIE 1 : DÉFINITION
THÉORIQUE DES OBJETS, DES
CONCEPTS ET DE LA DÉMARCHE

INTRODUCTION À LA CONCEPTUALISATION

L'ensemble de la recherche tente de faire se rencontrer le manuel et le genre, comme objet et comme concept. D'une part, le manuel est un outil symbolique dans l'enseignement-apprentissage. S'il paraît au premier abord un objet évident, c'est aussi un sujet de recherche complexe. Envisagé comme un matériel inerte jusqu'à son utilisation, il condense de nombreuses dynamiques : de création par ses concepteur·trice·s, de résultat commercial par les organismes d'édition, d'attentes par les organismes institutionnels ou les structures d'enseignement, d'utilisation par ses consommateur·trice·s finaux·ales. Ces différent·e·s acteur·trice·s lui donnent du relief : il n'est pas simplement un livre, mais un point de convergence de tensions, qui doit être placé d'après son contexte d'émergence, temporel, géographique, culturel, etc.. En tant que transcripteur d'une certaine réalité, le social y trouve également sa place. Ceci particulièrement dans les manuels de FLE, qui présentent les dire, les être, les faire d'une certaine (de certaines) socioculture(s) à un moment donné.

Son contenu est soumis à un ensemble d'influences, qui l'éloignent d'un modèle uniquement descriptif des savoirs à enseigner et à apprendre. Les informations linguistiques ou culturelles qu'il contient sont choisies en fonction de critères définis. De plus, si la langue et la culture cibles dans les manuels sont les résultats d'une modélisation de la réalité, soumise à des tensions complémentaires ou contraires, il reste à l'arrière-plan cette question : de qui sont-elles la langue et la culture ? Il s'agit de mettre au jour dans ce travail la manière dont certains phénomènes sont à la fois présents et présentés, les imbriquer dans un processus de sélection politique et dynamique.

La modélisation des savoirs face au concept de genre sera traitée. « Être un homme », « être une femme », sont deux expressions du sens commun, relatives à l'état du masculin et du féminin. Le genre régit une bipartition des êtres vivants en "hommes" et "femmes", et de leurs attributs, statuts, compétences en "masculin" et "féminin". Elle ne relève pas d'une propension naturelle mais d'un construit socio-historique : le genre est la dimension idéologique descriptive et constructiviste de ces catégories.

Il s'agit de croiser ce concept et cet objet : comment le genre s'inscrit dans le manuel, comment il y apparaît et comment il y est pensé ; ou bien comment le manuel présente et modèle le genre. Leur interrelation pose le cadre global de la conceptualisation : je

cherche à déterminer comment l'un et l'autre se formulent et se formalisent, comment ils s'inter-disent et s'inter-définissent.

La partie théorique et conceptuelle comprend trois chapitres. Elle s'attachera à définir les objets et concepts utiles à la recherche, et à montrer comment ils vont s'articuler. Le premier chapitre concerne **le manuel**. Il sera abordé d'abord sous un angle matériel, du point de vue de sa composition et de sa conception. Les parties suivantes se pencheront sur les aspects relatifs à la subjectivité dans le manuel. Je montrerai en quoi il n'est pas un outil détaché de toute contextualisation, et comment en FLE il se positionne en tant qu'outil de la (d'une ?) réalité socioculturelle.

Le second chapitre concernera **le genre**. Une définition du concept sera d'abord proposée, à partir de quatre aspects concomitants : le genre est un processus de catégorisation, une modalité relationnelle, une modalité de répartition de pouvoir, et un rapport de pouvoir articulé à d'autres. La portée théorique de cette définition sera ensuite développée, en décrivant les manières dont le genre peut être pensé.

Une fois le manuel et le genre présentés, définis et délimités, le dernier chapitre proposera de **conceptualiser et formaliser le croisement de l'un et l'autre**. Les deux manifestations du genre dans les manuels de FLE sélectionnés pour ma recherche : les personnages et la langue, seront exposées. Leurs valeurs en tant que phénoménalisations du genre seront expliquées. Je définirai, pour finir, deux concepts qui traverseront l'ensemble des analyses : la représentation et le stéréotype.

CHAPITRE 1 : LE MANUEL DE FLE EN QUESTIONS

1 Introduction à l'objet "manuel"

Depuis le premier manuel édité au XV^e siècle en Europe, la spécialisation des ouvrages didactiques et leurs méthodes d'utilisation ont connu des changements conséquents. Les habitudes pédagogiques y ont largement contribué, allant d'un livre-assemblage de savoirs finaux à un *support* de l'enseignement, la fonction de diffusion des savoirs passant du livre à l'enseignant·e (XIX^e siècle) puis de l'enseignant·e à l'apprenant·e lui-elle-même par la démarche inductive au XX^e siècle (Choppin, 1992 : 105-107). En France, son rôle au sein de l'école a été primordial, ce qui lui a conféré un statut sacralisé dans la représentation publique : « *il a été le principal instrument de l'industrialisation de l'école, de sa rationalisation et de sa massification* » (Leroy, 2012 : 8).

Le rôle public qu'il a joué dans l'accès à l'éducation comme principe institutionnel en France n'est pas le même hors champ scolaire. La D.L. et plus spécifiquement celle du FLE¹⁰ dans le cadre de l'enseignement aux adultes a connu un développement différent. Son matériel didactique a en conséquence un statut qui lui est particulier. Si les manuels de FLE se sont inspirés et ont repris certains principes du manuel scolaire, il est devenu aujourd'hui un objet propre à la discipline, et est porteur d'enjeux méthodologiques, pédagogiques, etc., internes au champ. Ce chapitre a pour objectif de délimiter le manuel de FLE comme objet de recherche, de définir ses contours, et de mettre en place les tensions propres à ce travail.

La première partie déterminera plus avant l'**objet manuel**. Pour ce faire, j'aurai d'abord recours à des sources propres au manuel scolaire, pour ensuite établir, à partir de celles-ci, les caractéristiques du manuel de FLE. Après avoir proposé une définition générale permettant de comprendre ce que j'entends par "manuel" dans la présente recherche, j'interrogerai les apports technologiques qui, entre manuel papier, manuel numérisé et manuel numérique, tendent à brouiller les limites de l'objet. Je développerai ensuite une spécificité propre au manuel de FLE, entre ouvrages dits généralistes ou locaux, afin de déterminer la nature de ceux qui serviront de support à l'analyse et de présenter les implications qui en découlent.

10 Le FLE appartient à la D.L. L'appellation FLE est une désignation avant tout éditoriale.

La seconde partie reviendra sur les **fonctions** du manuel. J'indiquerai les usages qu'en font les principaux·ales utilisateur·trice·s : les enseignant·e·s et les apprenant·e·s. Ce faisant, c'est l'importance du manuel dans la classe qui sera discutée. Ensuite, d'autres usages complémentaires seront développés, notamment l'usage scientifique. Ainsi, les différents niveaux d'utilisation du manuel de FLE seront présentés.

La troisième partie a pour objectif de développer les **différents aspects** du manuel de FLE. Celui-ci se place en effet comme un objet à la fois didactique, commercial et social, de manière simultanée et engageant à chaque fois des attentes ou des enjeux particuliers. L'analyse devra tenir compte de ces différentes dimensions.

Enfin, la quatrième partie s'attachera au **contenu** des manuels de FLE. Elle montrera comment les opérations de transformation d'un savoir langagier brut en savoir langagier didactisable engagent une série d'influences qui modèlent le manuel de FLE. En effet, la sélection des savoirs à enseigner est déjà le reflet de la subjectivité ou des représentations des concepteur·trice·s. Le choix d'une langue et d'une culture amène à se demander quelles références ont été retenues, et les critères de sélection qui ont opéré. Enfin, l'ensemble de ces processus appellera la définition d'un **discours** propre au manuel, alors que cette recherche tente de mettre au jour le discours des manuels choisis à propos du genre.

2 Manuel de FLE : première approche

Le manuel est un objet ordinaire de l'enseignement dans le contexte français, indépendamment de la matière enseignée. La difficulté de *penser* le statut du manuel vient dès lors de son « *apparente familiarité* » décrite par Leroy (2012 : 8). Cette partie propose de définir les premiers traits de l'objet, pour mettre en avant la complexité que couvre cette soi-disant simplicité :

« Cette apparente familiarité ne doit pas faire illusion. La notion même de manuel scolaire, loin d'être univoque, n'est pas clairement définie et ne recouvre pas, dans tous les pays, des réalités semblables : ce qu'en France on appelle "manuel" peut ailleurs renvoyer à des instruments beaucoup plus diversifiés, et de plus en plus à des ressources numériques. Support de services plus que livre, c'est un objet complexe, par la multiplicité de ses usages, de ses publics-cibles, de ses lieux référents, par la combinaison de notions, de documents et d'activités qu'il propose, par la diversité des disciplines qu'il sert. » (Leroy, 2012 : 8)

Une **définition du manuel**, tel qu'il est entendu dans le cadre de la recherche, sera

proposée, qui permettra de circonscrire de manière précise l'objet et le corpus. Le manuel de FLE sera aussi questionné du point de vue de la **modernité numérique**, qui tend à mettre en cause l'hégémonie du manuel papier. Une fois les contours de ce qu'on peut appeler manuel de FLE posés, les spécificités de ce type d'ouvrage seront développées à travers l'**opposition entre manuels locaux et généralistes**, qui permettront de mieux situer les manuels choisis pour ma recherche et de justifier ma méthodologie.

2.1 *Définition du manuel*

Je partirai d'une définition donnée dans le domaine scolaire, pour mieux mettre en perspective les traits définitoires retenus pour le manuel de FLE.

Richaudeau (1986) propose de parler du manuel scolaire comme d'un « *matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté* » (Richaudeau, 1986 : 51). Il se dégage de cette définition trois axes :

- le manuel scolaire se définit par son support : un contenu imprimé ;
- le manuel scolaire se définit par son organisation : il propose une gestion progressive de son contenu en adéquation avec les étapes de l'enseignement-apprentissage ;
- le manuel scolaire se définit par son objectif : aider à l'enseignement-apprentissage.

Richaudeau ne limite pas le manuel scolaire à un format livre, établi dans une optique scolaire dès l'origine : « *tout texte imprimé peut jouer le rôle du manuel, dans la mesure où il est intégré systématiquement à un processus d'enseignement et d'apprentissage* » (Richaudeau, 1986 : 51). Le troisième trait recensé ci-dessus, la cohérence interne qui se construit à partir d'une « *progression systématique* » (Richaudeau, 1986 : 51-52), devient le trait définitoire principal du manuel scolaire, de manière conjointe avec l'objectif d'enseignement-apprentissage. Selon cette première approche, le format du support importe peu. Tout support didactique utilisé de manière récurrente peut être considéré comme manuel scolaire.

Les traits ainsi dégagés pour le manuel scolaire : un support à visée didactique et

pédagogique présentant une structure considérée comme pertinente pour l'enseignement-apprentissage du français à un public allophone, sont pertinents pour caractériser également le manuel de FLE. Le format peut à nouveau être questionné : l'appellation « manuel » pour le FLE est-elle réservée à un support de type livre ?

Pour les auteur·e·s du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, le manuel est un « *ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement.* » (Cuq *et al.*, 2003 : 161). Dans cette définition, le manuel apparaît comme un ouvrage construit dès le départ dans une perspective didactique, ce que la définition de Richaudeau laissait de côté. De plus, la définition rapproche le manuel du livre : le format participe à qualifier le manuel de FLE.

C'est cette double approche que je retiendrai pour ma recherche. Un manuel de FLE y désigne **un ouvrage proposé dès son élaboration comme un ensemble didactique cohérent, modalisé sous une forme de type livre, qui centralise un contenu d'enseignement-apprentissage de la langue française ordonné selon une structuration interne allant dans le sens d'une progression.** Cette définition, volontairement restreinte, appelle prioritairement des ouvrages façonnés par des maisons d'édition spécialisées.

La partie suivante propose de préciser encore les contours du manuel, en mettant en lumière les avancées technologiques qui tendent à faire du support papier un médium parmi d'autres. Alors que le manuel se dématérialise de plus en plus, la définition du manuel telle qu'elle a été posée pourrait-elle aller vers l'obsolescence ?

2.2 Le manuel papier : un objet classique pour la modernité numérique ?

Les évolutions technologiques font qu'après avoir été accompagnés de cassettes audio, aujourd'hui les manuels de FLE produits en France sont accompagnés de supports C.D. (p. ex. : *Nouveau Rond-Point 1*), et souvent de supports D.V.D (p. ex. : *Écho*). Les maisons d'édition proposent également un contenu téléchargeable par Internet en parallèle du support papier (p. ex. : *Hachette* ou *Clé International*). Le manuel de FLE s'accompagne souvent d'un contenu dématérialisé : parfois la retranscription numérique du support papier (*Écho*) : un « *manuel numérisé* » (Lansel, 2010 : 41), parfois un contenu original qui se différencie du contenu papier et qui vient le compléter (*Alter Ego+ 1*) : un « *manuel numérique* » (Lansel, 2010 : 42). Les deux formes : papier et

numérique, sont omniprésentes dans le matériel produit en France, et circonscrire leurs limites propres devient parfois complexe. Ce contenu numérique pose de nouveaux enjeux dans la conception du manuel de FLE et dans l'utilisation du manuel papier/numérique par les structures d'enseignement, les enseignant·e·s et les apprenant·e·s, qui doivent à la fois posséder le matériel adéquat pour l'exploiter et les savoirs-faire technologiques correspondants. Pour des raisons de limitation du corpus, ma recherche s'est basée prioritairement sur le manuel papier, et de manière secondaire sur le contenu audio des ouvrages choisis, laissant de côté le contenu vidéo et l'accès numérique. Pourtant, le contenu numérique aurait pu intégrer le corpus, selon qu'on le définisse comme une partie intégrante du support papier ou non.

Le domaine scolaire développe depuis plusieurs années des pratiques de numérisation dans la classe, qui touche également le manuel scolaire et pose la question de la pérennité du manuel papier. Je propose un détour par la situation actuelle du manuel papier dans l'éducation scolaire française qui permettra de mieux comprendre les enjeux en FLE.

Pour répondre aux problématiques liant développement des ressources, nouvelles technologies, évolution historique et pratiques effectives, le *Ministère de l'Éducation Nationale* français commande en 2012 un rapport sur la situation et les perspectives du manuel scolaire, dont l'intitulé : *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, souligne à la fois l'existence historique de ce type d'ouvrages et sa remise en cause : « *L'importance des financements qui lui sont consacrés, le développement rapide de nouveaux outils et de ressources pouvant servir la pédagogie, justifient que le manuel ne fonde pas sa légitimité sur la seule coutume.* » (Leroy, 2012 : 7). L'obsolescence dont on accuse le manuel exige une justification de son rôle ; Leroy (*ibid.*) résume le conflit, entre représentation traditionaliste de l'apprentissage et exigence pédagogique : « *Que signifie, au siècle de Steve Jobs, le manuel pensé du temps de Jules Ferry ?* ». Lorsque Leroy pose la question : « *Le manuel a-t-il un avenir ?* » (2012 : 9), il répond par l'affirmative en rappelant que c'est plutôt sur la forme que cet outil va revêtir qu'il convient de s'interroger : « *C'est pourquoi, à court et moyen terme, on peut faire l'hypothèse que le manuel scolaire va rester un outil indispensable, quel que soit son support et quelles que soient ses adaptations futures* » (*ibid.*). Il reformule alors sa question initiale pour en poser une autre : « *Le papier a-t-il un avenir ?* » (Leroy, 2012 : 10)

L'innovation dans le sens du numérique est tentante pour les pays et structures ayant les moyens financiers et techniques adéquats, et une telle mouvance qui conduirait un outil sacralisé dans sa version papier à devenir un outil souple et adaptatif via les possibilités des nouvelles technologies aurait tout pour plaire, en plus de ses avantages matériels :

« (...) les évolutions techniques, qui améliorent les performances et tendent à réduire les coûts, la restriction probable des budgets publics, les nécessités du développement durable, l'attention portée au poids du cartable, la fonction et l'organisation mêmes des manuels, les exigences d'actualisation, plaident pour une substitution au moins partielle du numérique au papier » (Leroy, 2012 : 10)

Dans le contexte scolaire, certains pays ont franchi le pas vers une substitution partielle : certains états des États-Unis d'Amérique du Nord, ou complète : Hong-Kong, Taïwan, Singapour. En France, aux questionnements liés à la transformation d'un outil sacré et à la pertinence d'une telle transition s'ajoutent des limitations budgétaires qui freinent aussi bien l'acquisition du matériel que la formation des enseignants au numérique, pour assurer la survivance de l'outil-papier au moins sur le moyen terme. Le processus pencherait davantage pour une complémentarité des supports : *« L'enjeu sera désormais d'assurer la continuité, la complémentarité et l'interopérabilité entre ces vecteurs, dont les sources et les supports seront multiples et changeants » (Leroy, 2012 : 12)*. Pour les élèves, l'enjeu se place autour de la maîtrise d'une compétence numérique considérée comme indispensable dans les sociétés occidentales actuelles¹¹. Dans le contexte scolaire de l'apprentissage des langues vivantes, les manuels numériques permettent également de rendre compte d'une langue dynamique et authentique à travers une navigation interne ou externe (Internet) et des activités interactives (Lansel, 2010 : 43).

Selon Borne (1998 : 6), le manuel scolaire se résume à *« tout support pédagogique (...) qui doit être acquis par l'élève (...) ou qui est mis à sa disposition par l'établissement »*. Dès lors, manuel numérique et papier tendrait à se confondre. Toutefois, il faut également considérer l'organisation de ces supports : plus qu'un simple rassemblement de corpus, le manuel rassemble un discours didactique/pédagogique progressif, organisé en plusieurs types de sous-discours qui s'articulent mutuellement.

¹¹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, *École numérique*, [en ligne] <<http://www.education.gouv.fr/pid29064/ecole-numerique.html>> (02/12/15).

Pour Leroy, les supports numériques restent des outils « *satellites* » (Leroy, 2012 : 9), qui s'accumulent sans se substituer les uns aux autres. Le manuel reste le pivot central de tout appareillage didactique organisé et progressif, même si « *le manuel est de plus en plus un utilitaire parmi d'autres, dont le statut a tendance à se banaliser* » (Leroy, 2012 : 10).

Les recherches menées autour du manuel scolaire amènent à questionner la permanence du manuel papier. Les remarques formulées peuvent être amenées dans le FLE et appliquées à ses manuels spécifiques. Si ni les supports audio de première génération : cassettes, magnétophone, ni les supports visuels : diapositives, ou ensuite audio-vidéos : cassettes-vidéos, n'ont mis en question le premier outil de référence de la classe, l'extension conjointe des possibilités techniques dans les classes et de l'offre numérique, avec ses avantages corrélés, ont de quoi faire douter.

En FLE, si la gamme numérique proposée par les maisons d'éditions s'élargit à la fois en réponse à une demande croissante de documents ayant l'apparence de l'authenticité et comme un nouveau marché rentable, le contexte économique et technologique fluctuant de la profession rend le *total numérique* inenvisageable pour des manuels universalistes. En-dehors des instituts privés ou assez renommés pour posséder un capital budgétaire conséquent, les limitations financières aussi bien que techniques donnent la primauté au manuel papier. Par ailleurs, le manque de rentabilité d'un investissement aussi conséquent pour les maisons d'édition donne pour l'instant au numérique le statut d'un simple apport complémentaire, loin d'une position hégémonique :

« Internet devient l'outil privilégié [sic] des sites compagnons qui offrent des ressources complémentaires (exercices, grammaire, vocabulaire) à la méthode classique sur support papier. Tous les éditeurs de FLE admettent être "obligés" de s'y mettre, pour ne pas être devancés par leurs concurrents. Pour l'instant, ces sites nécessitent de gros investissements, coûtent chers à produire et sont d'utilisation gratuite pour l'internaute. Pour devenir payants et rentables, il faudrait se lancer dans des campagnes promotionnelles aux budgets conséquents. Les éditeurs français, à l'inverse de leurs homologues britanniques, n'ont pas encore pu franchir ce pas.¹² »
(Bureau International de l'Édition Française (BIEF), 2005 : 6)

Le versant numérique des manuels de FLE ont, comme pour le manuel scolaire, un

12 Le document se poursuit sur une nécessaire séparation entre le manuel comme support d'enseignement en classe, quel que soit sa forme, et les méthodes d'apprentissage complètement autonomes : « *Quant à l'e-learning (payant), il est très certainement amené à se développer dans les années à venir. Mais on ne se situe plus alors dans le même métier : il s'agit là d'auto-apprentissage, tandis que les éditeurs de FLE, eux, se situent dans le domaine de la prescription.* » (ibid.)

statut d'outil satellitaire. La première référence en matière de manuel de FLE reste le support papier, qui se rattache à une version consultable par tous·tes les enseignant·e·s et apprenant·e·s dans l'ensemble des structures qui l'utilisent. La définition du manuel reste conforme à celle qui a été posée précédemment : celle d'un outil tangible et manipulable, littéralement : qui remplit la main¹³. **La nature du support, numérique ou papier, ne remet pas en cause le manuel lui-même.** Puren (2011 : 5-7) préfère envisager l'avenir de ce type d'ouvrage d'un point de vue méthodologique : est-il un support adapté pour le dernier courant méthodologique, la Perspective Actionnelle, alors qu'il entre en conflit avec certains de ses principes (complexité de la pédagogie de projet, contradiction entre une pré-programmation des objectifs et une centration sur l'apprenant·e, adéquation avec ses objectifs) ?

Cette partie a permis de préciser les contours de ce qui était entendu comme manuel pour la recherche. La partie suivante aborde une spécificité relative au FLE : la typologie séparant manuels généralistes ou locaux.

2.3 Typologie du manuel de FLE : généraliste ou local

Le manuel de FLE se distingue du manuel scolaire notamment par son appartenance à l'une ou l'autre des deux grandes catégories : universaliste ou local. Celles-ci seront présentées et définies à travers leurs spécificités et les différents enjeux qu'elles engagent, qui permettront enfin de préciser à quel type appartiennent les manuels choisis.

Verdelhan-Bourgade distingue trois types de manuels de FLE. Tout d'abord, les manuels à « *vocation universaliste* ». Produits en France, ils sont distribués dans de grandes zones géographiques : destinés à être diffusés dans un maximum de pays, la programmation interne répond majoritairement aux compétences décrites par le C.E.C.R.I. (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 123) qui permet d'uniformiser les contenus.

Les manuels à « *vocation locale* » (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 123) sont produits dans et par le pays qui utilise le manuel en question. Celui-ci tend dès lors à refléter les préoccupations locales spécifiques. L'utilisation de la langue cible induit un usage local, la culture du pays en question y est préférée. Verdelhan-Bourgade propose l'exemple de manuels de FLE utilisés en Afrique, où la langue française n'est pas maternelle mais doit servir dans un contexte local spécifique (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 126).

13 Littré, n. d., *Manipule*, [en ligne] <<http://www.littre.org/definition/manipule>> (02/12/15).

Le BIEF signale des productions faites par collaboration entre concepteur·trice·s nationaux·ales et maisons d'édition françaises/francophones (BIEF, 2005 : 7-8). C'est ce que Vederlhan-Bourgade désigne comme une « *solution mixte* » (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 123) qui rassemble des équipes françaises pour produire un manuel de FLE destiné à un pays qui en a exprimé le besoin. Dès lors, ces ouvrages relèvent d'une apparence universaliste tout en présentant un contenu lié à un contexte géographique ou culturel précis.

Ma recherche s'appuie sur trois manuels qui appartiennent tous les trois à la catégorie universaliste : produits en France et distribués à l'étranger, ils font la promotion d'une langue et d'une culture françaises/francophones. Cet aspect appelle une certaine complexité : les manuels choisis s'adressent en effet d'une même façon à un public contextualisé multiple. Puren exprime les mêmes difficultés pour définir les cours conçus en France et diffusés à l'international : « *ces cours à diffusion universelle doivent désormais à la fois opérer une simplification et permettre une complexification des démarches d'enseignement et des démarches d'apprentissage.* » (Puren, 1995 : 39). **Ce type de manuels conjugue une double contrainte du fait de leur visée universelle et de leur utilisation singulière.** Des cours/des manuels « *prêts à l'emploi* » sont mis en place conjointement à une structure modulable qui s'adapte aux usages particuliers (Le Gal, 2010 : 408). L'idée de double dynamique imprègne les trois manuels généralistes choisis pour corpus, qui doivent positionner leur contenu comme universaliste tout en en faisant un objet apte à l'exportation. Cette idée reviendra régulièrement lors de l'analyse des ouvrages et des entretiens.

Distinguer différentes catégories d'ouvrages a permis de différencier les enjeux posés pour chacune d'elles et de définir les manuels qui seront les objets de recherche. À présent que l'objet manuel et, plus précisément, l'objet manuel de FLE a été circonscrit, il faut interroger l'usage/les usages du manuel afin de montrer en quoi produire une recherche qui le met en jeu permet de questionner l'ensemble de l'enseignement-apprentissage et la place de ses acteur·trice·s respectif·ve·s.

3 Usages et usager·e·s du manuel

La partie précédente s'est attachée à décrire l'objet manuel à travers son aspect matériel et sa spécificité en tant que matériel de FLE. Cette partie vise à insérer le manuel de FLE dans le contexte de son utilisation. Loin d'être un livre inerte, il fait partie d'une

dynamique d'enseignement-apprentissage dont les deux pôles utilisateurs primaires sont l'**enseignant·e** et l'**apprenant·e**. La relation de ces deux acteur·trice·s au manuel de FLE sera développée afin de montrer l'influence du manuel dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'usage et les usages du manuel seront ensuite présentés en fonction d'**autres acteur·trice·s** qui gravitent autour du manuel.

3.1 *Usages enseignants*

Le/La premier·e usager·e du manuel de FLE est l'enseignant·e, à qui il revient de décider de son utilisation, des modalités de celle-ci, ou même en amont de prescrire son achat par la structure d'enseignement ou les apprenant·e·s. Les structures d'enseignement-apprentissage du FLE étant particulièrement variées en termes de moyens, de possibilités, de libertés pédagogiques, il est difficile de déterminer un schéma précis d'utilisation enseignante, d'autant que l'utilisation du manuel est fortement contextuelle et ses modalités changent d'un pays à un autre. Cette partie vise plutôt à décrire les liens d'interdépendance entretenus par l'enseignant·e et son manuel.

En effet, si l'enseignant·e décide au final d'utiliser ou non un manuel de FLE, « *les ouvrages sont pour partie responsables de l'usage que va développer l'enseignant.* » (Le Gal, 2010 : 407). De nombreux ouvrages recommandent des usages particuliers à travers leur préface ou leur introduction (Besse, 1992), instaurant une relation ambivalente entre le manuel et l'enseignant·e.

La décision d'utiliser un manuel de FLE, ou la manière de l'utiliser, reste au choix de l'enseignant·e. Cependant, il existe une gradation dans la relation entre l'acteur·trice de l'enseignement et son outil, au-delà du fait de l'inclure dans ses cours ou non. Ainsi, Le Gal (2010 : 412) distingue trois types de statut pour l'enseignant·e en fonction de la place du manuel de FLE dans son cours : dans le cas où l'enseignant·e se base complètement sur le manuel pour construire son cours, le manuel est à considérer comme le premier auteur de la séance. Si l'enseignant·e utilise le manuel de manière distanciée, enseignant et manuel sont « *coauteurs* » (*ibid.*). Si l'enseignant·e n'utilise pas ou peu l'ouvrage, il·elle est considéré·e comme le·la premier·e auteur·e du cours. Cette typologie montre qu'il existe plusieurs façons de se servir d'un manuel, en-dehors de toute prescription émanant de la structure d'enseignement, et qui relève du style d'enseignement propre à la personne. Elle montre également la place qu'occupe un manuel dans le paysage de la pratique enseignante : plus ou moins déterminant, il reste

un facteur avec lequel il faut compter pour comprendre l'acte d'enseignement.

Le Gal (2010) montre dans une enquête réalisée au Brésil auprès d'enseignant·e·s et d'apprenant·e·s que « *la possession d'un manuel par les apprenants conditionne la pratique de l'enseignant* » (Le Gal, 2010 : 410). Ainsi, lorsque le manuel a demandé un investissement financier aux apprenant·e·s, il devient plus difficile pour l'enseignant·e de manier le manuel comme il·elle le souhaite. En effet, les apprenant·e·s ont alors tendance à revendiquer une utilisation suivie du manuel en rendant impossible le fait de sauter des pages qui amène le sentiment de "sauter" des savoirs (Le Gal, 2010 : 412). Ainsi, le manuel de FLE et sa relation à l'apprenant·e participe à modeler ses usages du côté enseignant.

En-dehors de l'acte d'enseigner, le manuel recouvre encore d'autres usages. Il peut servir à initier à de nouvelles idées autant qu'à de nouvelles pratiques, inspirer les enseignant·e·s. Il aide également à décrypter les objectifs de l'enseignement, élucider les compétences à acquérir notifiées par le C.E.C.R.I. (Le Gal, 2010 : 417)¹⁴. Au final, **la relation qui s'établit entre l'enseignant·e et l'outil d'enseignement est plus ambivalente qu'il n'y paraît**. Le manuel est là comme support, mais peut aussi pallier un manque de qualification enseignante et fournir une lecture des objectifs d'apprentissage. Si la modalité de son utilisation dépend avant tout de l'enseignant·e, de ses choix pédagogiques et idéologiques personnels, et de sa formation, celui·celle-ci subit également les tendances imposées par les apprenant·e·s et l'influence instaurée en amont par le manuel.

Toutefois, la question de la primauté dans cette relation n'est pas remise en question. Boutan (2002) montre que l'usage de manuels pour apprendre une langue est en France une tradition, qui a souvent été remise en question ; mais l'enseignant·e qui fait la médiation entre l'apprenant·e et la langue cible est quant à lui·elle central·e. L'humain et l'enseignant·e sont considérés comme les facteurs premiers de l'enseignement, avant leur outil. La priorité donnée aux manuels dans la recherche n'équivaut pas à leur primauté absolue dans l'enseignement. Elle vise à montrer la place du manuel dans l'enseignement du FLE, un outil qui occupe un espace important dans l'acte et la pensée de l'enseignement.

14 Leroy (2012 : 72) évoque ainsi un usage décryptographique du manuel scolaire qui donne une lecture des programmes nationaux. Il en va de même pour le manuel de FLE lorsque celui-ci suit les attentes du C.E.C.R.I. : il permet à l'enseignant·e de les voir expliquées et mises en œuvre.

3.2 *Usages apprenants*

D'après la partie précédente, les apprenant·e·s influencent l'utilisation du manuel dans un cours de FLE (Le Gal, 2010 : 410). Cette partie vise à expliquer la relation entre le manuel de FLE et les apprenant·e·s. Ses usages seront développés, et à travers eux un aspect émotionnel de la relation que développent les apprenant·e·s avec leur ouvrage de référence. Pour ce faire, je ferai appel à une ressource de l'enseignement scolaire, pour transposer et adapter certaines réflexions au FLE.

Le manuel de FLE se décline sous des formes destinées à un public compris entre trois tranches d'âge, dont la maturité doit conditionner les sujets et la présentation : enfants, jeunes adolescents, grands adolescents-adultes. Ces catégories larges ont pour but de ne pas trop réduire la diffusion des ouvrages (Zarate, 1993 : 70) en les publiant pour un public censé partager les mêmes centres d'intérêt. Le but de leur apprentissage ne rentre pas nécessairement en question, puisqu'un même ouvrage généraliste peut satisfaire un·e jeune étudiant·e de vingt ans comme un·e ouvrier·e proche de la retraite. Les trois manuels sélectionnés pour ma recherche entrent dans cette tranche « grands-adolescents/adultes », selon leur préface respective, sans qu'il soit précisé d'usager·e·s en particulier.

La représentation de l'apprentissage, quel qu'il soit, se base sur l'acquisition d'un manuel, premier outil de travail collectif autant qu'individuel. Il symbolise la discipline enseignée et apprise. Il rassemble aussi le groupe-classe qui le partage. De plus, lorsque l'enseignant·e n'est pas physiquement présent·e¹⁵, il reste le premier référent d'une langue et d'une culture cibles. Les usages du manuel par l'apprenant·e ne se limitent pas à la consultation succincte d'un document de référence. Au-delà d'une familiarité due à la manipulation fréquente d'un outil, la relation entre l'apprenant·e et son livre semble profonde.

Crabbé *et al.* (1985 : 271-272) proposent un parallèle entre la construction de l'identité d'un·e élève¹⁶ et le rapport de l'élève au manuel scolaire. Le tableau suivant reproduit ces observations, qui serviront ensuite à mieux comprendre la relation entre apprenant·e

15 ... voire lorsqu'il-elle l'est. Lors de séances d'observation de cours lors de ma formation, j'ai fréquemment observé des moments où l'enseignant·e recommande à ses apprenant·e·s la consultation directe de l'ouvrage pendant le cours ; d'autres où l'enseignant·e doit fermement demander à ses apprenant·e·s de bien vouloir *fermer* le manuel afin de pouvoir se concentrer sur le cours lui-même. Les deux situations en disent long sur le rapport de quasi-dépendance qu'entretiennent les apprenant·e·s avec leur manuel.

16 À l'exception d'expressions figées telles que : *le livre de l'élève*, le terme *élève* est utilisé pour traduire le jeune âge d'apprenant·e·s en milieu scolaire, primaire ou secondaire.

et manuel de FLE.

Construction de l'identité	Rapport élève-manuel
Imitation : faire comme un·e autre (comportement extérieur)	Imitation : modèles des manuels
Identification : ensemble des conduites sous-tendues par une signification unique (comportement intérieur)	Identification
Préparation à l'exercice d'un rôle : attentes de la société	Tension rôle social (modèle) et personnalité

Tableau 3 : *Rapports entre l'élève et le manuel*

Le tableau met en évidence le rôle de l'ouvrage scolaire dans la formation de l'identité de l'élève. En mettant en parallèle construction de l'identité et rapport au manuel scolaire, Crabbé *et al.* soulignent l'impact du manuel, la grande place qu'il occupe dans l'apprentissage scolaire de savoirs mais aussi de savoirs-être.

Cependant, les auteures font référence à des élèves dans un contexte scolaire. Les manuels de FLE choisis pour la recherche s'adressent à un public adulte, dont l'identité est déjà formée. Le rapport réel entre l'apprenant·e de FLE et son manuel ne peut qu'être minimisé par rapport à ce tableau. L'adulte possède en effet une maturité lui permettant de se positionner par rapport à son apprentissage et à ses sources, de les replacer dans un contexte de subjectivation ; et un passé formé d'expériences multiples lui permettant d'une manière générale de prendre du recul et de prendre une part active à son apprentissage.

Cependant, l'individu·e entrant dans l'apprentissage d'une langue se trouve limité·e dans ses compétences communicationnelles et subit un phénomène de dépossession de son pouvoir linguistique (Bogaards, 1991), d'infantilisation qui le place dans une situation de faiblesse. Ce problème est exprimé par Kamata et Yamauchi (1996) :

*« it will be suggested that second language use/acquisition-related feelings of disempowerment and marginalization (...) can also be seen as important in a wider sense, in relating to the mental well-being of the individuals concerned and their overall adjustment or lack of adjustment to life in a foreign culture. »*¹⁷ (Kamata et Yamauchi, 1996 : 7)

Même si l'apprenant·e est adulte, il·elle doit composer avec un sentiment

17 *« Il sera suggéré que l'acquisition d'une langue seconde/les sentiments d'impuissance et de marginalisation relatifs à cette acquisition (...) peuvent également être considérés comme importants dans un certain sens, pour ce qui se rapporte au bien-être mental des individu·e·s concerné·e·s et l'ensemble de leur ajustement ou leur manque d'ajustement du quotidien dans une culture étrangère. » Les traductions marquées d'un astérisque sont de mon fait. Lorsque la traduction se fait à partir d'une langue dans laquelle les genres morphologiques ne sont pas marqués, la traduction propose une écriture inclusive, avec des termes féminisés en *é·e*.

d'impuissance. Dès lors, les sources et références de l'apprentissage occupent une place importante dans le paysage de l'apprentissage. Le manuel reprend une place symbolique et rassurante.

Le rapport apprenant·e/manuel reste prépondérant, malgré la maturité du public. Le manuel conserve une place privilégiée dans les outils didactiques de FLE. L'inconfort de la situation d'apprentissage place l'apprenant·e dans une forme d'insécurité que le manuel compense partiellement, en offrant un socle sûr de savoirs. En conséquence, l'apprenant·e adulte reste sous l'influence directe de ses sources d'apprentissage : l'enseignant·e en premier lieu, mais aussi des outils qu'il·elle manie lors de son apprentissage.

La place importante que le manuel de FLE occupe dans le paysage de l'apprentissage lui confère un certain pouvoir sur l'apprenant·e. Même si, encore une fois, l'humain prime sur l'outil : l'apprenant·e reste un sujet conscient et libre de se servir de manière plus ou moins distanciée de son outil de travail, le manuel reste une influence importante.

Les usages du manuel de FLE se concentrent d'abord vers les utilisateur·trice·s à qui il est destiné, l'enseignant·e et l'apprenant·e. Mais il mobilise simultanément d'autres acteur·trice·s qui entretiennent, à d'autres niveaux, des relations avec lui. La partie suivante expose quelques autres usages et d'autres usager·e·s du manuel de FLE.

3.3 D'autres usagers et usagères

Les deux parties précédentes ont présenté les usages du manuel de FLE à travers les acteur·trice·s auquel·le·s celui est d'abord destiné, les premier·e·s acteur·trice·s de l'enseignement-apprentissage : les apprenant·e·s et enseignant·e·s eux·elles-mêmes. Mais le manuel peut encore avoir d'autres usages, et d'autres usager·e·s.

Ainsi, le manuel scolaire ou de FLE est aussi un objet scientifique (Richaudeau, 1986 : 53). En-dehors de l'acte d'enseignement-apprentissage, il peut être pris pour objet de recherche, avec différents objectifs : élucider les discours idéologiques qu'il comporte (p. ex. Verdelhan-Bourgade, 2002 pour le manuel scolaire ou Maurer, 2002 pour le manuel de langue) ou informer sur le contexte (temporel, géographique, social, culturel, didactique, etc.) d'où il a émergé :

« ils n'ont pas pour objet premier la thématization explicite des

problématiques historico-culturelles, religieuses ou philosophiques, on peut formuler qu'ils offriront un reflet d'autant plus fidèle, parce que souvent implicite, voire inconscient, des valeurs de leur époque et de la société dans laquelle ils étaient destinés à servir. » (Lioce, 2007 : 2)

Les acteur·trice·s alors impliqué·e·s, chercheur·e·s, procèdent à une analyse du contenu de manuels considérés comme des « *artefacts culturels* » (Lebrun, 2007) selon une thématique ou un point de vue particuliers. Ils·Elles entretiennent une relation *méta* au contenu des manuels.

En-dehors de l'usage professionnel pour les enseignant·e·s et apprenant·e·s et de l'usage scientifique pour les chercheur·e·s, les manuels de FLE sont aussi pour leurs auteur·e·s l'occasion de faire entendre leurs propositions méthodologiques et pratiques. Les auteur·e·s utilisent le manuel de FLE pour communiquer sur leurs savoirs-enseigner : ils sont un moyen de faire valoir leurs propres compétences professionnelles. C'est un usage particulier, en amont de la production des ouvrages : ces acteur·trice·s n'utilisent pas les manuels en les manipulant mais l'investissent par leurs propositions et leurs attentes. Il en va de même pour les maisons d'édition, qui ont un usage en amont des manuels : ils sont l'occasion de communiquer sur le savoir-faire de l'entreprise en matière de didactique. Les maisons d'édition sont de plus des usagères particulières de par leur mise financière dans le projet.

Le manuel engage des usages et des usager·e·s différents qui élaborent chacun·e une relation particulière au contenu des ouvrages. Le tableau suivant rappelle ces différents niveaux d'utilisation et leur rapport aux savoirs contenus dans le manuel :

Acteur·trice	Usage	Relation au contenu/au savoir
Maison d'édition	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance professionnelle • Investissement/Retour financier 	Transposition
Auteur·e	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance professionnelle • Expérience 	Transposition
Chercheur·e	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche, production de savoirs à propos des manuels 	Méta
Utilisateur·trice : Enseignant·e	<ul style="list-style-type: none"> • Aide à l'enseignement (savoir, ressource) • Décryptage des objectifs • Sécurisation émotionnelle (rassurer) 	Transmission, relais
Utilisateur·trice : Apprenant·e	<ul style="list-style-type: none"> • Aide à l'apprentissage (savoir, ressource) • Sécurisation émotionnelle (rassurer) 	Acquisition

Tableau 4 : Fonctions du manuel et relations au savoir en fonction des acteur·trice·s et

usager·e·s sociaux·ales

Le tableau met en évidence les variations dans les usages et dans les niveaux d'utilisation de chacun·e des acteur·trice·s cité·e·s ci-dessus. Il souligne le fait que le manuel est un objet à la croisée de différentes dynamiques. Dès lors, son étude doit également s'inscrire dans ce mouvement : ne pas isoler le manuel dans un seul usage, mais **faire ressortir les interactions entre ces différents usages**, les influences de l'un sur l'autre, la manière dont ils influencent le manuel même. C'est ce que tente de faire la recherche, en proposant une analyse de manuels de FLE mise en perspective par la parole des auteur·e·s et maisons d'édition : recréer une partie de ce motif dynamique dans les usages et les relations développés à travers le manuel.

À présent que le manuel de FLE a été défini puis exposé par ses modalités d'utilisation, la partie suivante propose de compléter le portrait de ce type d'ouvrage en l'observant sous trois aspects différents qui sont autant de perspectives rendant cet objet complexe.

4 Manuel de FLE, objet multidimensionnel

La partie précédente a permis de revenir sur les usages premiers du manuel de FLE pour enseigner et apprendre, tout en montrant que déjà à ce niveau les utilisations sont multiples, pour placer le manuel dans une dynamique d'usager·e·s varié·e·s. Je continue à **faire du manuel un objet complexe** en proposant de l'aborder sous trois points de vue : **didactique**, **commercial** et **social**. On verra ainsi comment chaque perspective s'ajoute à et complète les autres, pour modeler un ouvrage multidimensionnel.

Tout d'abord, la construction didactique menant à l'objet manuel sera étudiée. La transformation de savoirs en savoirs à enseigner sera abordée, pour comprendre de quoi et comment se compose le contenu des ouvrages. La seconde partie abordera le manuel sous un angle commercial : production d'une maison d'édition, il a aussi pour objectif de représenter un gain économique, ce qui a des conséquences sur son contenu. Le troisième aspect est sa dimension sociale : le manuel parle des personnes autant que de la société qui l'a construit. Ces trois aspects participent à modeler le contenu du manuel et amènent à comprendre comment s'élabore ensuite le *discours* du manuel, qui sera développé dans une partie ultérieure.

4.1 *Objet didactique*

Puisqu'il est un outil de l'enseignement-apprentissage, le manuel est avant tout un objet

didactique : il est support de savoirs à enseigner et à apprendre. Cette dimension sera abordée à travers la notion de transposition didactique. Les savoirs tels qu'ils sont transposés dans les manuels amèneront également à se poser la question de l'innovation dans les contenus.

L'objet d'enseignement langue constitue un savoir global à enseigner en FLE. Il subit cependant des transformations afin de le rendre "enseignable" : des opérations de déconstruction afin de le décomposer en compétences, en niveaux, pour que l'enseignement possède une logique de progression et conserve une cohérence interne. De plus, il fait l'objet d'une sélection afin de réduire l'objet à une taille ou un volume correspondant aux capacités du public. Chevallard (1991) désigne l'ensemble de ces opérations sous le terme de « *transposition didactique* » :

« *Un contenu du savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.* » (Chevallard, 1991 : 15)

Le manuel synthétise l'ensemble des savoirs à acquérir et à enseigner. Dès lors, le savoir à enseigner procède d'une première sélection, par les concepteur·trice·s des ouvrages, du « *savoir savant* » (Chevallard, *ibid.*), et d'un remaniement pour intégrer le socle de connaissances qui constitue le manuel. Le manuel est un objet didactique, en ce qu'il est le résultat d'opérations de transpositions permettant à la langue de tenir dans un manuel : « *Le manuel est (...) un "produit didactique", un produit de la didactique dans la mesure où les ouvrages matérialisent une "transposition didactique", du "savoir savant" vers le "savoir enseigné"¹⁸.* » (Le Gal, 2010 : 406).

Par ailleurs, le contenu didactique du manuel appelle également une réflexion sur le renouveau didactique qu'il peut proposer. Penser la didactique sous l'angle de l'innovation se fera *via* les manuels scolaires qui dégageront les premiers enjeux de l'innovation didactique.

Pour le scolaire, Richaudeau (1986 : 182) précise que la conception et l'acquisition d'un manuel relève d'abord de sa supériorité face aux ouvrages précédents : ainsi, un

18 L'expression « *savoir à enseigner* » paraît convenir davantage au manuel de FLE, qui conserve de faisant un certain statut prescripteur de ce qui doit être enseigné et la manière dont cela doit être fait (Besse, 1992). L'expression à l'infinitif permet également de mettre l'accent sur la liberté de l'enseignant·e quant aux modalités d'enseignement à partir du manuel, et de ne pas considérer que ce savoir est, de manière effective, enseigné tel quel dans les classes.

manuel ne peut pas être identique à un autre, mais doit présenter certains avantages par rapport à un autre exemplaire ou une mouture précédente. Le renouvellement : du contenu, de la présentation, de la méthodologie globale, etc., est un point important dans la construction d'un manuel. Leroy précise cependant que l'innovation est également conditionnée par un effort de stabilité : « *il est souvent le fruit d'un compromis entre changement et continuité* » (Leroy, 2012 : 10). Choppin (1999 : 88) explique cet équilibre, entre innovation et continuité par une « *tendance à l'innovation* » dans les manuels scolaires qui ne doivent être ni trop classiques et manquer d'attractivité, ni trop novateurs et déroutants pour les utilisateur·trice·s. Il y a, parallèlement au désir de nouveauté, une logique d'homéostasie dans la pratique de l'enseignement et de rentabilité pour les maisons d'édition.

Pour la D.L., Puren (2008 : 3) confirme l'existence d'un système contradictoire qui doit être innovant sans être progressiste à l'excès, au risque de perdre sa clientèle : tout changement signifie l'élévation du coût des savoir-faire déjà en place chez les enseignant·e·s, qui peut les rebuter à l'achat. Zarate (1993 : 45) confirme le risque de se couper des utilisateur·trice·s s'il n'est plus établie de correspondance avec des savoirs ou pratiques enseignants déjà en place : « *plus un manuel d'enseignement est innovant, moins il a de chance de bénéficier d'une grande diffusion.* ». Le Gal (2010 : 405) parle ainsi d'une « *certaine inertie* ».

Le manuel est un objet didactique par son contenu, qui synthétise un modèle possible de transposition didactique de la langue à enseigner. Chaque manuel propose son propre modèle : de contenu, de modalités d'acquisition, de pratiques, etc., qui s'inscrit à la fois dans un même paysage didactique global et dans ses particularités propres, qui le distinguent des autres exemplaires. La partie suivante propose de voir le manuel sous un angle plus pragmatique : celui de sa dimension économique.

4.2 *Objet commercial*

Le manuel est un outil d'enseignement-apprentissage, mais en tant que produit commercial, il possède également une valeur économique. Diffusé par des maisons d'édition à but lucratif, l'importance du marché dans le développement d'un manuel et son influence sur le contenu ne peut être négligé. « *Pour un bon éditeur, le bon manuel se définit d'abord par le nombre d'exemplaires vendus.* » : Zarate (1993 : 48) montre que l'économie libérale place le manuel de langue, scolaire ou hors-scolaire, dans une

logique de marché. Parallèlement, le *Bureau International de l'Édition Française* (BIEF) fait du pouvoir économique des utilisateur·trice·s cibles, enseignant·e·s et apprenant·e·s, une condition de production et de diffusion des manuels de FLE sur le marché. Ainsi, il faut que « *le pouvoir d'achat des apprenants soit suffisant* », et que les utilisateur·trice·s possèdent déjà des habitudes d'achat de livres importés (BIEF, 2005 : 3). La production et l'acquisition d'un manuel de FLE se place dans un processus économique en place, entre le pays producteur et les pays acheteurs ; dans le cas de cette recherche, respectivement : la France, et d'autres pays qui restent indéterminés du fait que les manuels choisis sont généralistes.

Les conditions économiques interviennent en premier lieu dans la décision de lancer un manuel (Zarate, 1995 : 46) :

« La motivation des apprenants, la réponse précise que peut apporter un manuel à une situation de formation particulière, l'évolution méthodologique, arguments promotionnels toujours évoqués pour déclencher une commande, n'interviennent qu'après la prise en compte des contraintes économiques et commerciales. » (Le Gal, 2010 : 401)

En faisant de la logique de marché la contrainte première de la logique éditoriale, Le Gal (2010 : 400) cite comme exemple le *Mauger Bleu*, méthode parue en 1965 et encore diffusée malgré son obsolescence méthodologique manifeste, grâce aux ventes constantes que ce manuel assure : « *Ce manuel illustre cette triste réalité dans la mesure où les éditeurs continuent de vendre un outil obsolète sans souci des conséquences pédagogiques.* » (Le Gal, *ibid.*).

Si les manuels de FLE sont effectivement élaborés selon une part de logique commerciale par des maisons d'édition qui sont avant tout des structures économiques de marché, il ne s'agit pas de réduire la participation humaine de sa production à un simple intérêt vénal. Les concepteur·trice·s impliqué·e·s : responsables d'édition, auteur·e·s, etc., ont également des préoccupations liées à l'enseignement-apprentissage, didactiques ou éthiques, autant qu'au succès du manuel sur le marché.

Sans réduire le contexte de production du manuel à une donnée uniquement économique, **le réintroduire dans une logique commerciale permet de le voir sous un angle davantage pragmatique, de le relier à une certaine réalité du terrain : celui du marché.** Cela amène également à ajouter un nouveau paramètre qui a une incidence sur les manuels de FLE : l'étendue du marché en conditionne en partie le

contenu. La parole d'une enquêtée, recueillie dans les entretiens de recherche, illustre ce propos. Lorsque l'auteure de *Alter Ego+ 1* apprend qu'une page mentionnant différents types de familles dont le type homoparental a disparu dans la nouvelle version du manuel *Nouveau Rond-Point 1*, elle pointe du doigt l'accès de la maison d'édition à un marché élargi : « *tiens comme par hasard au moment où l'édition devient plus internationale/* » (A(H)787). Il y a une correspondance entre production de manuels de FLE, contenus et marché économique. Le lien ainsi établi sera un facteur pris en compte dans l'analyse des manuels, et qui sera exploité dans l'analyse des entretiens.

Les parties précédentes ont développé deux facettes du manuel qui s'articulent. La troisième partie revient vers une contextualisation plus large du manuel, en le plaçant comme objet social.

4.3 ***Objet social***

Le manuel de FLE fait le lien entre des instances programmatiques (C.E.C.R.I., programmes édités spécifiquement par les structures d'enseignement), des concepteur·trice·s et des utilisateur·trice·s ancré·e·s dans des contextes socioculturels particuliers, tout en proposant une ouverture sur le monde (Semal-Lebleu, 2010a : 11). Le manuel n'est pas décontextualisé : de par sa production ou sa diffusion, il mobilise une dimension à la fois culturelle et sociale. Je place le manuel comme vecteur des représentations et croyances des concepteur·trice·s à propos du genre. Or, ceux·celles-ci font partie d'un tissu social et culturel plus large : dès lors, le manuel est non seulement un transcripteur direct des représentations et croyances de ces acteur·trice·s sur le social mais aussi du contexte social dans lequel il a émergé. Cependant, puisque ma recherche met en avant les concepteur·trice·s et leur rapport au manuel, l'accent sera mis dans cette partie sur le rapport des concepteur·trice·s, plus particulièrement les auteur·e·s, à leur environnement social et leur impact sur le manuel de FLE ainsi produit.

Auger (2007 : 3) s'interroge sur l'appartenance sociale des auteur·e·s, d'autant que leur position professionnelle les place comme référent·e·s reconnu·e·s compétent·e·s du discours de la didacticité. Ils·Elles occupent un statut que Auger qualifie de « *dominant* » (*ibid.*), en tant que décideur·euse·s du contenu du manuel. Le manuel se fait la voix des auteur·e·s et de leurs représentations sociales. Cela est illustré par les recherches de Bento (2007), portant sur dix manuels européens édités après 2000, dans lequel il observe que le contenu langagier ne porte que très peu de marque

d'appartenance sociale, ou de différences portant sur les caractéristiques liées aux interlocuteur·trice·s (âge, genre, statut socioprofessionnel), et qui constate que « *la plupart des documents sonores recensés dans ces supports sont élaborés par les auteurs de manuel et reflètent par conséquent les représentations langagières que ces auteurs ont de la langue et de sa variation* » (*id.* : 37). Bento montre que le statut de la langue orale décelable dans le corpus est révélateur du statut attribué aux différents registres langagiers : les choix langagiers reflètent ceux des auteur·e·s, de leurs options méthodologiques, de leur environnement social et culturel. Or, l'ensemble du manuel dépend des concepteur·trice·s/auteur·e·s et notamment de leur imprégnation sociale : « *En exposant une matière, les manuels proposent une certaine vision de la réalité qui témoigne d'options intellectuelles et pédagogiques, mais reflète aussi diverses conceptions sociales* » (Crabbé *et al.*, 1985 : 7).

Les recherches de Rocher (2007) montrent un autre lien entre contexte social, manuel et auteur·e·s. Pour l'auteur (2007 : 24), les mutations sociales dont les manuels se font l'écho sont souvent les transformations d'une certaine classe sociale, qui n'est pas toujours représentative de l'ensemble du système. Cette remarque a un écho particulier dans le contexte français, où le système de classe sociale est prégnant : la montée de la classe moyenne fait que ses actions sont particulièrement visibles dans le social et apparaît dans les manuels.

Le manuel de FLE est d'une part un témoin social : il montre les discours qui traversent la société, avec l'ensemble des représentations et croyances qui la construisent. D'autre part, à échelle humaine, il est aussi un transcripteur de la pensée et de l'environnement sociaux des concepteur·trice·s. **Le manuel de FLE est traversé par deux niveaux de discours sociaux**, la recherche se concentrant davantage sur celui qui se rattache aux acteur·trice·s de la construction du manuel.

Les parties précédentes ont circonscrit l'objet manuel à travers une description de l'objet lui-même et de sa spécificité en tant qu'objet du FLE, puis à travers ses usages. Cette partie a montré comment le manuel de FLE est traversé par des dynamiques simultanées, qui ont toutes un impact sur l'ensemble de son discours. Elles font du manuel un objet à la fois didactique, commercial et social, chaque aspect devant être pris en compte pour comprendre les facteurs qui participent à sa construction. À présent que ces paramètres ont été élucidés, la partie suivante sera centrée sur le contenu des

manuel de FLE.

5 Transposer la langue, la culture et le genre

Le manuel de FLE est une synthèse de savoirs langagiers, considérés comme autant de parties de la compétence de communication en français que les apprenant·e·s doivent acquérir – et que les enseignant·e·s doivent transmettre. Le manuel étant composé de savoirs didactisés, j'interrogerai le processus même de didactisation, et sa relation au réel, à la réalité de la langue et des langues françaises.

La première partie abordera la **sélection des savoirs** qui est opérée pour déterminer le contenu final de l'ouvrage. Cela permettra de mettre au jour l'aspect subjectif et partial d'un tel processus, puis amènera dans une deuxième partie à questionner les **références linguistiques et culturelles** empruntées pour construire le contenu d'un manuel de FLE. Ces deux étapes mèneront à développer l'idée d'un **discours sous-jacent au manuel**, ma recherche visant à élucider le discours produit sur le genre dans les manuels choisis.

5.1 Des savoirs savants aux savoirs didactisés

Un manuel de FLE n'a pas vocation à contenir *toute* la langue, dans la totalité de ses aspects et de ses usages. Il est opéré par les concepteur·trice·s, en amont, une sélection des savoirs à enseigner et à apprendre qui mèneront à l'acquisition, pour les apprenant·e·s, d'une compétence de communication en français. L'opération de sélection sera interrogée, qui amène à questionner la construction des savoirs didactisés inclus dans un manuel, et son rapport à la complexité du réel.

La partie précédente mettant en jeu le manuel comme objet didactique a exposé la notion de « *transposition didactique* », qui désigne le processus de sélection et de transformation d'un savoir en un savoir didactisé :

« Tout projet social d'enseignement et d'apprentissage *se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner.* » ;

« *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.* » (Chevallard, 1991 : 40)

Tout savoir subit d'une part un processus de sélection pour être désigné comme savoir

à enseigner, d'autre part une transformation, un modelage, pour prendre une forme "didactisable" et didactisée. Puisque je m'intéresse au rapport entre construction du savoir didactisé et rapport au réel et à sa complexité, j'aborde à un niveau méta-épistémologique (Beacco, 2011 : 32) une partie du processus de transposition didactique : l'effacement du processus de sélection et d'apprêt didactique.

Le savoir didactisé est présenté comme un savoir *en soi* : « *Le savoir enseigné suppose un processus de naturalisation, qui lui confère l'évidence incontestable des choses naturelles (...)* » (Chevallard, 1991 : 17). La problématique posée implique la diffusion d'un discours des manuels de FLE autour du genre, discours sous-jacent aux ouvrages eux-mêmes et qui prend place à travers la diffusion du savoir didactisé. Autrement dit, pour mettre en question les références du savoir empruntées pour, dans un manuel de FLE, parler de la (des) langue(s) et du genre/parler la (les) langues et le genre, il est nécessaire d'évoquer le processus d'effacement de l'origine du savoir, en matière de langue (et de genre).

Comme simple corpus consultable, le manuel fait oublier le processus de formation de la connaissance, les débats, les ruptures qui ont conduit à un ouvrage aux contenus toujours affirmés (Saint-Louis, 2007 : 2). Le passage à un savoir didactisé est le résultat d'une « *rupture épistémologique* » (Arsac, 1999 : 13) opérant entre l'objet du savoir et l'objet d'enseignement.

Le savoir, pour aboutir au savoir tel qu'il est didactisé dans un manuel a subi un processus de transformation, qui reste invisible à moins d'être interrogé directement. La sélection des savoirs autant que leur transposition revient aux concepteur·trice·s de manuels qui impriment, dès cette étape, leur marque consciente dans leur ouvrage : « *sélectionner des contenus, c'est ne pas en sélectionner d'autres* » (Blanchet P., 2011 : 201). Les paramètres qui président aux choix effectués seront interrogés à travers les entretiens menés auprès des auteur·e·s et des maisons d'édition pour ma recherche, qui permettront de faire apparaître les décisions en matière de genre qui ont été prises par les concepteur·trice·s et qui ont modelé le discours du manuel tel qu'il sera analysé dans ce travail.

Mettre en question les procédés de sélection, c'est aussi en questionner l'origine. Lorsqu'elle aborde la construction d'un manuel de langue, Semal-Lebleu (2010b) évoque ainsi des influences diverses, autant sociales et culturelles que relevant du vécu

particulier des concepteur·trice·s :

« Tous, qu'ils soient partenaires ou usagers, se doivent d'être conscients de l'arbitraire des choix. Ceux-ci dérivent en effet directement de l'imprinting (...) culturel dont chacun des auteurs, dans sa singularité, a été le jouet de la manière dont lui-même a appris la langue, de ses expériences plurilingues, de sa hiérarchie de valeurs en termes civilisationnels, artistiques et culturels, de ses prédilections littéraires, voire de ses aversions et de ses passions. » (Semal-Lebleu, 2010b : 25-26)

De multiples facteurs orientent les concepteur·trice·s en matière de choix dans la sélection des savoirs, et dans leur transposition. Les entretiens de recherche permettront de faire émerger leur origine et de mettre au jour les références empruntées en matière de genre, retraçant ainsi le processus qui a été effacé. La démarche est un moyen de **réattribuer la responsabilité du contenu du manuel à ses concepteur·trice·s qui ont un pouvoir de normalisation des savoirs correspondant à l'ensemble de leurs représentations ou croyances**. Les savoirs sont présentés comme des savoirs *en soi* de par le processus de transposition/d'effacement :

« L'enseignant dans sa classe, le rédacteur de programmes, le faiseur de manuels, chacun dans leur registre, sont les instituteurs d'une norme didactique qui tend à constituer un objet d'enseignement comme distinct de l'objet à enseigner qui le motive. Par là, ils exercent leur normativité sans toujours assumer la responsabilité – épistémologique – de cette puissance créatrice de normes. » (Chevallard, 1978 : 4-5, cité par Chevallard, 1991)

Ma recherche vise à montrer le fait que **le genre ne constitue pas un fait en soi, mais se construit à travers une croyance et une attitude vis-à-vis du fait social de sexualité**. Dès lors, questionner la transposition/l'effacement didactique par le recueil de parole des concepteur·trice·s équivaut à mettre au jour la normativité du discours des concepteur·trice·s autour du genre.

La partie suivante continue d'interroger la mise en forme d'un savoir didactisé dans le manuel, à travers le questionnement des références empruntées pour parler d'une (de) langue(s) et d'une (de) culture(s).

5.2 Pluralité des langues, des cultures et du genre dans le manuel de FLE

La compétence de communication, comprise comme la « *connaissance (pratique et non-nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* » (Hymes, cité par Galisson

et Coste, 1976 : 106) dans l'approche communicative, met en valeur l'importance du cadre contextuel de la communication, notamment dans sa dimension psycho-sociale et culturelle. Le volet culture est désormais indissociable de l'enseignement-apprentissage d'une langue, car :

« enseigner la communication sans décrire aussi les protocoles sociaux qui constituent la trame des échanges langagiers et qui en définissent les conditions de succès, c'est se condamner à ne pas répondre à de sourdes interrogations des apprenants. » (Beacco, 2000 : 17)

Le passage d'un savoir savant sur la culture à un savoir anthropologique (Porcher, 1995) puis à un savoir-faire communicationnel (Galisson et Puren, 1999) en D.L. a inscrit le volet culturel de la langue comme une compétence à acquérir. Que la compétence culturelle constitue un objet particulier de l'enseignement (Zarate, 1993 ou Beacco, 2000), se confonde avec l'aspect linguistique (Galisson, 1988a et 1988b) pour former un tout langagier ou relève d'une faculté d'expérience à l'altérité (Porcher et Abdallah-Preteille, 1996), la D.L. compose avec ces deux axes de l'enseignement-apprentissage. Or, si le champ disciplinaire de la D.L. interroge la relation entre langue-idiome et culture¹⁹, ce sont plutôt les référents de l'une et de l'autre qui posent question. En effet : dans un manuel qui comporte un nombre limité de pages²⁰, comment rendre compte de la pluralité des pratiques langagières et culturelles ? de la complexité de la réalité, qui comporte des pratiques parallèles et contraires ? S'interroger sur la pluralisation des objets d'enseignement amène à prendre en compte les personnes qui exécutent ces pratiques : si les manuels de FLE parlent *d'une* langue et *d'une* culture, et non de langues et de cultures, à qui, à quel groupe social celles-ci appartiennent-elles ?

Semal-Lebleu (2010b) constate lors de la conception d'un manuel de langue : *« Ainsi faut-il en premier lieu choisir la langue dont on se fait le transmetteur, celle de quel peuple, de quel groupe social, de quelle période historique ou littéraire. »* (Semal-Lebleu, 2010b : 24). La sélection des pratiques langagières (linguistiques et culturelles) de référence donne lieu à la mise en avant de certaines pratiques et à l'exclusion d'autres. Certaines de celles-ci sont sélectionnées pour être représentatives de l'ensemble des pratiques françaises/francophones. Je m'intéresse à la manière dont les manuels de

19 Comme autant de relations possibles : *langue et culture ; langue + culture ; langue / culture ; langue ; etc.*

20 Le manuel devant *« proposer des informations générales et compactées, choix imposé par le rapport entre la quantité d'informations à transmettre et le format éditorial correspondant »* (Beacco, 2000 : 150).

FLE parlent le genre et parlent du genre ; dès lors, le questionnement autour de la pluralité des langues et des cultures, de leurs pratiques et de leur appartenance sociale est orienté dans cette direction. Il peut être formulé de plusieurs manières : les pratiques désignées comme des savoirs à enseigner appartiennent-elles à un groupe non-dominant ? Appartiennent-elles en partie à la catégorie de sexe des "femmes" ?

La dimension genrée amène à multiplier les questionnements autour de la multiplicité des langues et des cultures et de leur appartenance sociale : les manuels de FLE rendent-ils compte de pratiques langagières féminines et/ou masculines (Bailly, 2009) ; présentent-ils une culture de "femme" et/ou d'"homme" ? Présentent-ils dans leurs pages des pratiques dissociées selon l'identité de genre des individu·e·s ? Leurs culture et socioculture reconstituent-elles un système de valeurs français traversé par des pensées et des actes à la fois sexistes *et* anti-sexistes ? Beacco (2000) souligne le fait que, dans les manuels de langue, toutes les connaissances sont placées sur un même plan, comme un message homogène délivré par l'ouvrage pédagogique. Les pratiques y sont décrites et non-contredites, la langue cible est présentée comme un ensemble cohérent et stable. Or cette description exclut celles qui n'appartiennent pas aux pratiques dominantes.

La conception de manuels de FLE demande de sélectionner non seulement les savoirs à enseigner de la langue française/francophone dans une opération de transposition didactique, mais aussi des pratiques linguistiques et culturelles référentes qui deviendront l'objet langue à enseigner dans les manuels. Rosat (2000 : 51-52) énonce deux positionnements tout autant préjudiciables dans la transposition didactique du F.L.M. : n'utiliser qu'une seule théorie de référence, qui mène à un ensemble cohérent mais manquant de nuances, ou bien multiplier les théories de référence, qui peuvent présenter des problèmes de compatibilité ou d'antinomie. Pour le FLE et ses manuels, le même danger apparaît : en pluralisant les langues et les cultures (des groupes sociaux sexués) à enseigner, le récit du manuel doit toutefois rester cohérent. Il reste toujours aux auteur·e·s des sélections à faire pour rendre la multiplicité des langues, des cultures et des discours didactisables : ils doivent « *endiguer la profusion, ne serait qu'à fin de la rendre accessible et appréhensible.* » (Semal-Lebleu, 2010b : 25).

Le choix en matière de références linguistiques et culturelles met également en avant l'impact des auteur·e·s sur la représentation de la langue que les utilisateur·trice·s de leur ouvrage vont se former. Le manuel de FLE retranscrit la langue, ses usages et ses

pratiques, tels qu'ils sont vus par ses auteur·e·s. Le manuel de FLE ne fournit pas *une* description de *la* langue, mais *une version possible* d'une langue (ou de langues) parmi d'autres, qui devient pour les apprenant·e·s la langue authentique. Ces deux idées conjointes sont ainsi décrites par Semal-Lebleu (2010b) :

« Alors même que la réalité – dont leur ouvrage ne peut être que l'émergence – sera désolidarisée, décortiquée, remâchée, réorganisée en une nouvelle structure, il leur [aux auteurs] faudra argumenter de ce monde-de-vie (...) qu'ils ont pourtant créé. L'ouvrage à l'allure objective et globale a l'apparence d'un ordre naturel permanent. » (Semal-Lebleu, 2010b : 26)

« Les auteurs, nouveaux organisateurs de la réalité, sont amenés à construire une utopie organisationnelle qui imposera, pour un temps et dans un certain nombre de classes, leur vision du pays dont ils se font les ambassadeurs et leur structuration de ce monde, fût-elle transitoire et aléatoire. » (Semal-Lebleu, 2010b : 26)

Dans le manuel de FLE, les auteur·e·s transforment leur propre perspective langagière en matériau objectif, sur lequel se construit dans les classes une représentation de *la* langue, laquelle est rendue homogène. Le manuel de FLE a valeur de *vérité symbolique*, à propos d'un ensemble de pratiques langagières uniformisées.

La partie précédente a montré d'une part que la sélection des savoirs à enseigner par les auteur·e·s pour construire le manuel de FLE opère d'après des critères particuliers relatifs à l'expérience ou l'identité personnelles ; d'autre part que le processus de rupture épistémologique de la construction des savoirs tend à faire des représentations, croyances ou attitudes des concepteur·trice·s des objets à enseigner naturalisés. J'ai poursuivi le développement des interrogations formulées autour de la sélection des savoirs à enseigner, en mettant en avant la spécificité du manuel de langue confronté à des pratiques et des usages linguistiques et culturels multiples. **La pluralisation fait de la langue du manuel le résultat d'un choix parmi des références possibles, choix que le statut du manuel (et de ses auteur·e·s, spécialistes de la langue) dans la classe élève comme vérité symbolique à propos de la langue à enseigner et à apprendre.**

Le contenu du manuel de FLE résulte de sélections variées et plus ou moins conscientes de la part des concepteur·trice·s. Analyser un manuel revient à s'attacher au contenu aussi bien qu'à sa conception, ce que fait ma recherche en s'appuyant sur les ouvrages et les propos de leurs concepteur·trice·s. La partie suivante s'attachera à

décrire le contenu du manuel comme un discours façonné par les effets de normalisation des concepteur·trice·s précédemment évoqués, mais aussi par d'autres facteurs d'ordre idéologique.

5.3 *Le discours du manuel sur le genre*

L'ensemble de la recherche vise à comprendre comment s'articule le positionnement singulier des concepteur·trice·s de manuels vis-à-vis du genre et leur pratique du genre dans les manuels finis : elle place la pratique des concepteur·trice·s face aux manuels en tant que produits manufacturés et exportés. Il s'agit de confronter deux types de discours : la parole recueillie, celle des concepteur·trice·s, lors d'entretiens de recherche ; et le développement didactique du genre, sa performance dans le manuel, qui relève d'un discours didactique mis au jour à travers une série d'analyses. La notion de **discours du manuel** sera développée.

Chaque manuel est le reflet du travail de concepteur·trice·s pour organiser leur version de la réalité, de la langue (des langues) et de la culture (des cultures) françaises/francophones à des fins enseignables : « *Chaque manuel reflète les efforts des auteurs pour structurer une réalité autre et leurs options pour la rendre intelligible* » (Semal-Lebleu, 2010a : 11). Par ailleurs, les choix à opérer par les auteur·e·s dépendent non seulement de leur éthique personnelle, mais s'effectuent également en fonction des contraintes politiques touchant l'enseignement-apprentissage des langues (Semal-Lebleu, 2010b : 24). Par exemple, ils doivent, dans le cas des manuels sélectionnés, s'inscrire dans le cadre général du C.E.C.R.I. (2001) à partir duquel se construit la programmation. D'autres facteurs participent aussi à modeler le discours du manuel.

Des facteurs politiques interviennent également dans le discours du manuel de FLE. Ainsi, la volonté de sur-représenter le ou les pays de la langue cible, en mettant en exergue les particularités culturelles, réelles ou fantasmées, censées la caractériser. Les contenus négligent alors un pan de la réalité contemporaine en présentant une nation lisse : « *les textes sont artificiellement tronqués, pour donner de la France une idée alléchante et parfois même glorifiante – abolissant, par le fait même, tout un pan de notre réalité quotidienne* » (De Salins, 1992 : 16). On peut ainsi se référer au *Mauger Bleu*²¹, largement diffusé et dont le contenu porte l'idéal civilisationnel de la France

21 La préface du *Cours de langue et de civilisation françaises I*, alias *Mauger Bleu* (1953-1959) prévient

(d'une version de la France). Kacprzak (2007) évoque quant à lui la modélisation des manuels de FLE polonais pour être conformes à l'idéologie communiste, ce qui constitue une action de propagande. Dans un autre registre, Zarate (2006) évoque les tendances de la revue spécialisée du FLE la plus diffusée, *Le Français dans le Monde*, à étouffer certains phénomènes sociétaux afin de conserver une image de la France absolument intacte : « (...) *on verra comment, pour maintenir la ligne de la revue, les évolutions de la société française, comme la décolonisation ou le mouvement de Mai 68, y sont étouffés pour que cette construction symbolique ne soit pas affaiblie* » (2006 : XV-XVI). Les lecteur·trice·s de la revue sont envisagé·e·s comme un public fédéré autour non pas d'une langue (d'un ensemble de langues) ou d'une culture (d'un ensemble de cultures), mais autour d'une construction "universellement" reconnue comme française, dont on ne peut mettre en doute l'unité.

Des orientations personnelles, celles des concepteur·trice·s, autant que didactiques et politiques participent à créer un contenu de manuel reflétant l'ensemble de ces influences. Le tout forme ce qui sera désigné comme le *discours du manuel*, l'expression se comprenant à partir du propos de Maurer (2002) :

« Mais l'étude perdrait à s'arrêter à ces discours déclarés. Dire ce qu'on fait (ou ce qu'on prétend faire) est un type de discours, aisément repérable ; mais les activités concrètes proposées aux élèves tissent aussi sûrement un discours didactique, à reconstruire. » (Maurer 2002, p. 55).

Il y a dans le manuel deux types de discours qui se distinguent par leur niveau de lecture. L'ensemble du contenu du manuel (textes, images) est envisagé, pour le premier, selon l'usage d'enseignement et d'apprentissage : c'est une lecture au premier degré du manuel. Pour le second, le contenu est envisagé non sous l'angle de ce qui est dit, mais sous l'angle de ce qui veut se dire. L'interprétation relève un discours sous-jacent à l'ensemble du contenu, qui peut être à portée idéologique. Le discours du manuel recouvre cette dernière interprétation : **il désigne le genre comme élément idéologique informel sous-tendant un « discours du manuel »** (Verdelhan-Bourgade 2002).

Le genre est compris comme un discours sous-jacent à l'ensemble de contenus du manuel de FLE, que les analyses cherchent à mettre au jour pour en définir la teneur. Il

ainsi l'utilisateur·trice que la civilisation française est « *une des civilisations les plus riches du monde moderne* », mettant en scène une représentation « *simplifiée et unitaire* » (De Carlo et Acquistapace, 1997 : 19).

se rapproche en cela d'un élément de « *curriculum caché ou latent* » (Mosconi, 2013), défini ainsi par Zaidman (1996) :

« Il s'agit alors d'analyser comment l'organisation de l'enseignement, depuis le cadre matériel (organisation des cours et des classes), la gestion pédagogique (agencement des élèves et discipline), le mode de transmission pédagogique (enseignement frontal), jusqu'aux matériaux didactiques utilisés (manuels scolaires) [je souligne] participe à cet apprentissage des comportements de genre attendus par la société. » (Zaidman 1996 : 106)

Le manuel semble être un ensemble de textes et d'images servant l'enseignement-apprentissage dont il serait aisé d'oublier la subjectivité. Or, comme le souligne Auger (2007 : 283), « *la subjectivité [est] apparente* ». Dans le manuel se croisent différentes voix, singulières, didactiques, idéologiques, politiques, qui sont autant d'influences constitutives d'un ensemble discursif sous-jacent à l'ensemble du contenu. La recherche s'attache à élucider le curriculum caché relatif au genre dans le manuel, le discours autour du genre, tout autant que le « *positionnement discursif des auteurs des manuels* » (Teodorescu, 2009 : 97) à propos du genre.

6 Conclusion sur le manuel, objet de recherche

Ce chapitre a tenté de circonscrire l'objet de la recherche : le manuel de FLE. Déterminer le rôle précis du manuel dans l'enseignement-apprentissage du FLE se confronte à la réalité du terrain. En effet, le FLE se caractérise avant tout par la grande hétérogénéité de ses structures d'enseignement et d'apprentissage, qu'il s'agisse de centres privés ou publics, à larges revenus financiers disponibles ou d'associations non lucratives, d'envergure nationale ou internationale. Les structures varient autant que le public concerné. Attribuer un rôle ou un usage unique au manuel contreviendrait à la multiplicité des situations. Cependant, la place qu'occupe le manuel dans la classe se confirme par son statut de référent de la langue française cible, ainsi que par **la relation triangulaire qu'il entretient avec l'enseignant·e, l'apprenant·e et les savoirs à enseigner/à apprendre.**

Alors que Rocher (2007 : 13) parle d'un manuel inerte jusqu'à utilisation, il est difficile d'adhérer à cette conception quand le manuel de FLE est le centre d'usages et d'usager·e·s varié·e·s, de voix participant à son discours, de débats didactiques²². L'outil

22 Les acteur·trice·s touchant à l'objet manuel sont recensé·e·s par Rocher (*ibid.*) dans le domaine scolaire, mais la plupart pourraient être re-contextualisé·e·s pour le domaine du FLE : « *l'engendrement* » ou l'action-pour-production (concepteurs, rédacteurs, illustrateurs, dessinateurs ;

manuel, commun, conjugue de nombreux aspects. Une recherche sur le manuel demande ainsi de prendre en compte ses usages variés autant que son contexte d'élaboration à la fois didactique, commercial et social.

Ce sont autant de différentes dynamiques qui font du manuel un support complexe d'analyse. Je tente de traduire ces différentes tensions par la double analyse des manuels de FLE qui est produite : sur le contenu même, re-contextualisé à travers la parole des concepteur·trice·s recueillie dans les entretiens. C'est grâce à cette perspective que peut être analysé **le discours de ces ouvrages sur le genre, comme un motif idéologique sous-tendant à la fois le produit fini et sa production.**

À présent que l'objet manuel a été élucidé, l'approche théorique penche sur le concept à partir duquel j'observerai les manuels de FLE sélectionnés : le genre. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

concepteurs et rédacteurs spécialisés, réviseurs, contrôleurs) ; la mise en marché et la distribution (éditeurs, publicistes, vendeurs, transporteurs acheminant le produit) ; l'action de la consommation (apprenants, enseignants, éducateurs, professeurs, parents, tuteurs) ; auxquels, en lisant la suite de l'article, on peut aussi ajouter les régulateurs du système social (législateurs et les moteurs de normes morales, éthiques, esthétiques, sociales). Leur nombre élevé confirme le fait que le manuel (scolaire ou de FLE) est plus proche de l'objet dynamique que de l'objet inerte.

CHAPITRE 2 : LE GENRE

1 Introduction au concept de genre

Les *gender studies* voient parfois leur objet compris comme des études *sur les femmes*, ou *sur les hommes et les femmes*. Cette conception est pourtant réductrice, puisqu'elle suppose un travail à partir de catégories, les "hommes" et les "femmes", qui ne sont pas interrogées au-delà de leur place sociale respective : chacune est essentialisée, au point qu'on néglige de les interroger pour ce qu'elles sont, à savoir des constructions sociales. Les études de genre ne travaillent pas sur *les femmes* en soi, pas plus qu'elles n'étudient *les hommes* en soi. Elles s'occupent d'interroger ces catégories dans un retour réflexif et épistémologique, en plaçant ces objets eux-mêmes comme éléments de réflexion.

Ces études ne s'occupent pas de donner une définition des catégories *a priori* : il ne s'agit ni d'être dans la prescription ni dans la norme, pas plus que de répondre aux questions : « *qu'est-ce qu'une femme ?* », « *qu'est-ce qu'un homme ?* », mais plutôt d'interroger ce qui fait désigner un être humain comme "femme", ou comme "homme", sans que les deux soient additionnels (on ne peut être une femme *et* un homme), ni qu'on puisse s'extraire de ce système "hommes"- "femmes" sans amener une position déconstructiviste. Le genre interroge comment se construisent ces catégories, et leurs positionnements respectifs : puisqu'elles s'excluent mutuellement, elles se placent dans un système de relations que les études de genre cherchent à décrire, à partir des effets de la catégorisation binaire, le processus relationnel faisant partie d'un système de domination/soumission.

Le genre est plus complexe qu'une approche unilatérale d'un groupe social "femmes", dont les mœurs seraient décrits seuls, sans positionnement par rapport à un autre groupe "hommes", et à d'autres groupes en position de pouvoir. Il décrit une imbrication complexe entre une sexuation socialement construite des individu·e·s et ses effets. En écho à ces quelques éléments, Béréni *et al.* définissent quatre piliers soutenant l'approche des études de genre, ses quatre « *dimensions analytiques centrales* » (2012 : 1). Passer par ces aspects paraît constituer un moyen efficace pour formaliser une définition du concept qui soit à la fois complète et efficiente. La conceptualisation suivra les pistes données par Béréni *et al.* (2012 : Introduction) : « *le genre est **une construction sociale (1)** ; le genre est **un processus relationnel (2)** ; le genre est **un***

rapport de pouvoir (3) ; le genre est imbriqué dans d'autres rapports de pouvoir (4) ».

Je reprendrai successivement ces quatre pistes pour définir l'approche genrée qui va éclairer l'ensemble de l'analyse²³. La manière spécifique dont le concept sera utilisé pour analyser les manuels de FLE fera l'objet du prochain chapitre.

2 Le sexe comme construction sociale

La première partie interroge le lien entre sexe et genre à travers la question de la sexuation, en abordant la répartition binaire "homme"- "femme" effectuée par la biologie et la construction d'un discours social autour de cette division et tendant à la naturaliser. Il s'agit du premier pilier donné par Béréni *et al.* :

*« La première démarche des études sur le genre a été de faire éclater les visions essentialistes de la différence des sexes, qui consistent à attribuer des caractéristiques immuables aux femmes et aux hommes en fonction, le plus souvent, de leurs caractéristiques biologiques. (...) Il n'y a pas d'essence de la "féminité", ni d'ailleurs de la "masculinité", mais un apprentissage tout au long de la vie des comportements socialement attendus d'une femme ou d'un homme. Autrement dit, les différences systématiques entre femmes et hommes ne sont pas le produit d'un déterminisme biologique, mais bien d'une construction sociale. » (Béréni *et al.*, 2012 : 2)*

La division de l'humanité en deux groupes : "hommes" et "femmes", relève dans le discours social d'une différenciation biologique. La lecture complémentaire des organes reproducteurs, gonades, hormones, A.D.N. (*id.* : 24) comporte autant d'indices qui doivent coïncider pour attribuer à l'être humain un sexe. La synecdoque opère à partir de ce point : c'est à partir *du* sexe de l'individu que son *identité sexuée* est définie (Béréni *et al.*, 2008 : 24).

Or, que faire des cas particuliers ? Les sports de haut niveau proposent une réflexion inattendue. Régulièrement, des sportives se voient disqualifiées suite au contrôle chromosomique instauré par les organisateur·trice·s de compétitions sportives, car porteuses de marqueurs chromosomiques *non-réguliers* : XXY, XYY, etc. Au lieu de les considérer comme des anomalies, il est possible de les penser comme autant d'exemples d'un autre type de sexuation. Les personnes *intersexuées*²⁴ qui ne correspondent ni

23 La manière dont le concept de genre apparaît dans le contexte français actuel sera développée dans la partie relative à la contextualisation de la recherche, Partie 2 : *Cadre contextuel de la recherche*.

24 Également dites personnes intergenres ou intersexes. Les deux appellations sont utilisées, « intersexe » mettant l'accent sur l'aspect corporel, « intergenre » sur l'effet de catégorisation binaire des sexes, « intersexuée » sur l'attribution d'une identité sexuée ni masculine, ni féminine.

complètement à des "femmes" ni à des "hommes" selon la prescription de la biologie, et ne sont en conséquence ni l'un ni l'autre pour le corps social, correspondent officiellement à 1,7% à 2% de la population (Dorlin, 2008)²⁵. La remise en cause proportionnelle d'une distribution parfaite du sexe : à savoir une parfaite adéquation entre les différents indices biologiques, n'est pas sans effet sur l'idée qu'il n'existe que des "hommes" et des "femmes", sur un mode de classement étanche censé être naturel et infailible.

Pour aller plus loin dans la déconstruction d'un modèle biologique originel, Vidal et Benoit-Browaeyns (2005) reprennent les argumentaires de la biologie, en amenant une remise en cause épistémologique de ce qui constitue des évidences médicales. Elles soulignent le rejet par les scientifiques des théories de latéralisation du cerveau²⁶ au profit de celle de la plasticité, et mettent en avant non plus un déterminisme cérébral distribuant dès la naissance les compétences et préférences de chacun·e selon le sexe, mais l'importance des expériences individuelles dans un environnement géographique, social et culturel, qui façonnent le cerveau (2005 : 29-37). La compréhension scientifique de la distribution chromosomique a également été complexifiée, et les descriptions faisant exactement correspondre la paire XX aux "femmes" et celle XY aux "hommes" est remise en question ; tout comme la distribution hormonale qui ne se contente plus d'opposer les estrogènes à la testostérone, et dont les effets sont discutés (2005 : 38-47). Vidal et Benoit- Browaeyns concèdent au cerveau le seul sexe configuré par la capacité reproductive, et donnent aux rapports de pouvoir entre les sexes une origine sociale, une origine de genre :

« La réponse scientifique à cette question [le cerveau a-t-il un sexe ?] est oui et non. Oui, puisque le cerveau contrôle les fonctions de reproduction qui sont à l'évidence différentes entre les hommes et les femmes. Non, parce que le cerveau n'est pas un organe comme les autres, car c'est le siège de la pensée. Or, pour que cette pensée émerge, le cerveau a besoin dans son développement d'être stimulé par l'environnement. » (2005 : 81).

Les différences inter-sexuelles ne sont pas plus présentes que les différences

25 Vidal et Benoit-Browaeyns énoncent l'existence de 400 000 hommes et femmes en France qui possèdent une chromosomie autre que celle XX-XY (2005 : 39).

26 Théories nées dans les années 1970 aux États-Unis, soutenant que chaque hémisphère a un rôle particulier (à gauche le langage et la pensée rationnelle, à droite l'espace et les émotions), desquelles découle la croyance selon laquelle les "hommes" et les "femmes" auraient l'un ou l'autre plus développé selon leur sexe, leur donnant des compétences spécifiques incontournables et justifiant biologiquement une distribution de rôles spécifiques en conséquence (Vidal et Benoit-Browaeyns, 2005 : 22-24).

interindividuelles (2005 : 15) et, à ce titre, ne peuvent satisfaire à la catégorisation censément naturelle des êtres humains en "hommes" et "femmes". Le rappel de la complexification de la biologie est l'occasion pour ces chercheuses de donner une réponse non-biologique et non-naturelle, et de poser la constitution de ces groupes, tout comme les effets qui en découlent, non comme un inné biologique invariable dans le temps et les cultures, mais comme un acquis anthropologique. Le travail de Vidal et de Benoit-Browaeyns montre que les compétences attribuées aux *sexes* atteignent la limite d'un point de vue biologique face au genre dans son sens social.

Dans le discours portant sur le corps biologique, celui-ci appartiendrait exclusivement à l'une ou l'autre catégorie désignée, serait soit "homme", soit "femme". Les paragraphes précédents ont montré que **le processus de sexuation relève moins d'une description biologique objective que de la conformation à un modèle binaire pré-établi**. L'idée de la bi-partition humaine constitue un *a priori*, auquel le modèle biologique actuel vient se conformer. D'autres propositions viennent contredire ce modèle bi-partite : un modèle en cinq sexes de Fausto-Sterling (2013) ou de Dortier (2012), ou bien une diversité de la sexuation allant jusqu'à quarante-huit sexes²⁷. Le nombre final importe moins que ces contre-propositions qui contribuent à montrer que le modèle binaire n'est pas la retranscription littérale d'un ordre naturel, tandis que des recherches épistémologiques montrent l'influence du contexte social sur les modèles de sexuation proposés par les sciences biologiques ou médicales (Vignal, 2014). Par ailleurs, Laqueur (2010) qui étudie les discours scientifiques sur la sexuation d'un point de vue diachronique montre comment en Occident la description médicale et biologique des corps se modifie à travers les siècles en fonction de l'ordre social et du système de valeurs culturelles en vigueur. Il évoque ainsi l'invention des deux sexes modernes comme un modèle provenant du culturel, du social et du politique (Laqueur, 2010 : 245-250).

L'affirmation selon laquelle le genre précède le sexe (not. Löwy, 2006 : 206) traduit la présence d'un *discours sur* la sexuation qui maintient celle-ci dans un système binaire contredit par la variété des différences biologiques ou les retours épistémologiques. Le genre « attire l'attention sur le fait que ces différences sont toujours perçues à travers les "lentilles du genre" » (Löwy, 2006 : 206-207). **Considérer ces différences comme**

27 Ruiz Garcia Diego Maria, 2013, Dessine-moi ton genre, colloque *Genres, Langues et Pouvoir*, CELEC, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, 17 et 18/10/13 (non publiée).

garantes d'une catégorisation objective relève d'une perception sociale normative.

On ne naît pas "femme" (Beauvoir, 1949) ; pas plus qu'on ne naît "homme" : on le devient. Le féminin et le masculin sont des construits sociaux qui n'ont pas de relation directe avec le naturel biologique. L'individu·e est détaché·e d'une assignation de sexe par évidence biologique. Par ce biais, c'est la force de l'environnement social et culturel qui est mise en avant pour la formation des sujets "hommes" et "femmes". C'est une construction sociale des catégories qui est énoncée.

Si la sexuation est sociale, cela induit un rapport entre plusieurs groupes. Le genre construit en effet un système de relation ordonnant les "hommes" et les "femmes" dans le social. Ceci constitue le point suivant.

3 Le genre comme processus relationnel et rapport de pouvoir

La procédure de sexuation binaire n'est pas la transposition d'une évidence naturelle, mais relève d'un discours avant tout social autour de la distinction de l'humanité en deux catégories dites de sexe. Cette partie expliquera comment le genre systémise le rapport entre catégories de sexe, en exposant d'abord comment la catégorisation relève d'un processus relationnel, puis en lui attribuant une capacité de hiérarchisation des individu·e·s.

Le deuxième pilier de Béréni *et al.* aborde la relation qui s'établit entre les deux groupes "hommes" et "femmes" :

*« La deuxième démarche des études sur le genre a été de prôner une approche relationnelle des sexes, car les caractéristiques associées à chaque sexe sont socialement construites dans une relation d'opposition (...). » (Béréni *et al.*, 2012 : 2)*

Le seul fait que deux catégories de sexe existent ne met pas en avant la relation qui se joue entre elles. Dans le système prescriptif de la masculinité et de la féminité, l'individu·e ne peut être "femme" et "homme" : il doit être au moins l'un des deux, tout en ne pouvant être que l'un·e *ou* l'autre. Les deux catégories s'excluent mutuellement, car leur construction répond à une exigence de réciprocité. En conséquence, il n'existe pas de "femmes" s'il n'existe pas d'"hommes". Il y a une séparation entre les deux parties, placées ensuite dans un rapport d'opposition directe. **Le fonctionnement de ces catégories est non seulement dual, mais dichotomique.**

L'établissement de deux groupes distincts entraîne un effet d'organisation sociale sous forme d'opposition. Ainsi, leurs caractéristiques sont différenciées et structurent une division qui affecte la dimension aussi bien symbolique que matérielle dans la représentation puis l'attribution de caractéristiques, compétences, etc. Les traits associés aux deux catégories qui s'excluent mutuellement mettent en place une dichotomie opérant sur l'ensemble des plans sociaux :

« Dans les sociétés modernes occidentales, les oppositions suivantes sont structurées par la dichotomie féminin-masculin : faiblesse-force, sensibilité-rationalité, émotion-raison, altruisme-individualisme, don-calcul, tradition-modernité, concret-abstrait, répétition-innovation... » (Béréni et al., 2012 : 2)

Les groupes fondés par la sexuation sont construits dans l'opposition. Mais un autre rapport participe à modeler leurs relations. Les individu·e·s constituent non seulement deux groupes distincts mais aussi des groupes nécessairement complémentaires. En postulant l'existence de deux et seulement deux catégories de sexe, la génération/reproduction est assimilée à l'association d'"hommes" et de "femmes" dans une relation hétéro-sexuelle (modalité de relation sociale) et hétérosexuelle²⁸ (modalité de relation sexuelle). Les deux groupes sont certes différents, mais indissociables en tant que conditions respectives de la génération/reproduction. **Dans le système de genre, les "hommes" et les "femmes" sont différents, opposés, mais aussi complémentaires** (Wittig, 2001).

L'ensemble des caractéristiques utilisées pour définir le lien entre les groupes sociaux "hommes" et "femmes" ne présuppose pas à l'origine un rapport nécessairement inégalitaire. Pourtant, le genre est un rapport de pouvoir qui s'établit entre eux :

« La troisième démarche induite par le concept de genre consiste à appréhender les relations sociales entre les sexes comme un rapport de pouvoir. Les études sur le genre ne disent pas seulement que les deux sexes sont socialement "différents", elles montrent également que le rapport est hiérarchisé (...). » (Béréni et al., 2012 : 3)

Puisque les caractéristiques d'un groupe ne peuvent être partagées par l'autre, la distribution des traits ne peut être identique. Dans une perspective dichotomique, si un premier groupe possède un attribut, l'attribut opposé ira au second. Or, il ne s'agit pas d'un partage égalitaire dans les valeurs, mais bien d'une distinction systématique entre

28 L'hétérosexualité comme système sera développée dans une partie suivante.

ce qui relève du pouvoir, qui est masculin, et ce qui relève de la passivité ou de la non-maitrise, qui appartient au féminin. Ce qui a trait au masculin et au féminin n'est pas seulement opposé, mais établit **des critères différentiels du point de vue de leur valeur**. Il ne s'agit pas simplement de relation oppositionnelle en miroir mais de hiérarchisation d'un groupe par rapport à un autre.

Pour Wittig (2001 : 59), ces deux unités ont une **utilité politique** : « *"Homme" et "femme" sont des concepts d'opposition, des concepts politiques. (...) Et la différence a pour fonction de masquer les conflits d'intérêt à tous les niveaux idéologiquement compris.* » Laqueur (1990) confirme que les catégories de sexe justifient la division/hiérarchisation dans l'idée moderne des deux sexes :

« On invoqua alors l'anatomie sexuelle distincte comme une confirmation ou une négation de toutes sortes d'affirmations faites dans un large éventail de contextes sociaux, économiques, politiques ou érotiques spécifiques ».
(Laqueur, 1990 : 247)

La bi-catégorisation sert un rapport de pouvoir oppressif, fait de domination.

Des conceptions sociales de ces groupes émane une structure politique engageant des rapports de pouvoir. Il y a étanchéité entre le concept biologique et la structure de pouvoir : l'un apporte la caution de l'autre, l'argument biologique de la différence sexuée binaire opposée/complémentaire induit une hiérarchisation des groupes sexués. Il se produit une rupture épistémologique : la dimension sociale du *sexe* est effacée du processus. La division binaire sexuée est présentée comme inhérente à l'état de nature et justifie la domination d'une catégorie de sexe sur une autre (Guillaumin, 1978a : 57-58), elle s'apparente à une « *idéologie de la nature* » (Goffman, 2002 : 27). Bourdieu (1998) parle ainsi d'un :

« travail collectif de socialisation du biologique et de biologisation du social [qui] se conjuguent pour renverser la relation entre la cause et les effets et faire apparaître une construction sociale naturalisée (...) comme le fondement en nature de la division arbitraire qui est au principe de la réalité et de la représentation de la réalité (...). » (Bourdieu, 1998 : 9)

Invisibilisée par la naturalisation du phénomène, la domination masculine symbolique et matériel s'exprime par une « *appropriation* » des "femmes" (Guillaumin, not. 1978 : 21-22, voir *infra*), un asservissement régulé par le fonctionnement hétéronormatif (voir *infra*) de la société.

Le genre est non seulement un système de de différenciation mais également de domination (Béréni et al., 2008 : 22) axée autour du masculin et du féminin. La sexuation binaire opère comme un diviseur des groupes et place ses sujets dans un rapport de domination/subordination naturalisé. Le genre est un **rapport de pouvoir mis en système, c'est-à-dire un concept politique opérant par et sur la structure sociale.**

Les approches du genre développées jusqu'ici ont permis de poser la définition de ce concept. Les pistes ainsi dégagées seront exposées dans la conclusion de ce chapitre. Avant cela, il reste à poursuivre la réflexion sur le genre, en l'articulant à d'autres rapports de pouvoir existant entre les groupes sociaux.

4 Le genre, entre autres rapports de pouvoir

Le *sexe* est un rapport social de pouvoir ; mis en système, il devient le genre. Cependant, d'autres rapports de pouvoir s'exercent de manière concomitante entre les individus :

« La quatrième idée au fondement de la démarche des études sur le genre est d'analyser ce dernier à "l'intersection" d'autres rapports de pouvoir (...). Les catégories de sexe ne sont pas homogènes, elles sont traversées par de multiples tensions et clivages, par exemple selon la classe sociale, la sexualité, la "race", l'âge, etc. Être blanc·he ou noir·e, hétérosexuel·le ou homosexuel·le, ouvrier·ère ou cadre, ne conduit pas aux mêmes expériences dans le rapport de genre. Ainsi, adopter une perspective de genre doit conduire à poser systématiquement la question des modalités d'imbrication du genre dans d'autres rapports de pouvoir qui traversent l'ordre social. »
(Béréni et al., 2012 : 5)

Si le genre est un lieu d'exercice des formes de pouvoir, il n'est pas le seul. Les rapports dichotomiques entre différentes catégories construites apparaissent également dans d'autres processus de division et de hiérarchisation du corps social, qui séparent un sujet idéal dominant (blanc, homme, hétérosexuel, de classe sociale et économique supérieure, etc.) des autres sujets. Chaque aspect constitue un trait relevant d'une catégorie. Le concept d'*intersectionnalité* rend compte de ces imbrications, appuyant l'analyse de manière préférentielle sur les trois concepts de sexe/genre, de *race*²⁹ et de

29 La notion de *race*, terminologie courante dans les études anglophones, provoque en français un fort sentiment de rejet dû aux connotations racistes qu'on lui accorde. Guillaumin (1977 : 85-88) reproche cependant au terme d'*ethnie* de ne pas rendre compte efficacement de la dimension sociale de l'interprétation des « *différences bio-physiques* » et « *des phénomènes culturels* », en se rapprochant au contraire de la naturalisation de ceux-ci. Pour Bessone (2013), le terme d'*ethnie* comme substitut au mot *race* perpétue l'idée d'essentialisme sans en assumer les conséquences racialistes et racistes, elle

classe.

On a vu comment le *sexe* peut devenir une catégorie d'analyse, non en tant qu'outil de singularisation biologique mais en tant qu'outil critique de cette singularisation. La *classe*, héritière d'une catégorie constituée dès le départ comme critique, et la *race*, toutes deux catégories déjà problématisées et politiques³⁰ (Bereni *et al.*, 2008 : 193), permettent de **penser le genre dans un modèle de triple relation analogique**. Le désenclavement du genre comme unique source de domination amène à comprendre les individu·e·s comme des êtres façonnés socialement par des dominations multiples.

Le genre et la race ont ceci en commun qu'il « *s'agit de systèmes socialement construits faits de rapports – incluant des symboles, des croyances normatives, et des pratiques organisées – autour de différences perçues* » (Nakano Glenn, 2009 : 56), et elles-mêmes construites. Le principe de construction de « *catégories altérisées* » (Guillaumin, 1977 : 94-95) est commun aux concepts de genre et de race. Par ailleurs, la pratique raciste et sexiste se fonde sur l'attribution d'une signification (Guillaumin, 1977) à des constructions collectives naturalisées. De plus, les deux s'organisent autour des mêmes axes du pouvoir, du statut et du privilège (Nakano Glenn, 2009 : 60), que partage également la classe, et ont des effets tant symboliques que matériels sur les catégories dominées : « *La race est, comme la classe et le sexe, une construction sociale, et le racisme, comme l'oppression de classe et l'oppression de genre, s'incarne dans une souffrance sociale* » (Tevanian, 2013 : 25). Tout comme l'analyse de genre cherche à faire apparaître un discours masculin universel exerçant une domination, l'approche par la catégorie raciale fait émerger une « *subjectivité "raciale"* [blanche/non-racisée] *synonyme d'ascendance sur les non-Blancs* » (Laurent, 2013 : 54).

Pour Lieber (2009), la perspective de genre qui expose les rapports de pouvoir entre les catégories sexuées se répercute sur les autres expressions de pouvoir :

« Adopter une perspective de genre demande de rendre compte de la dimension de pouvoir structurelle des rapports sociaux de sexe et mettre au

parle d'« *euphémisation du discours* » (Bessone, 2013 : 15). Le terme *race* a finalement été conservé dans ce travail afin de mettre en relief sa valeur politique.

30 Pour Dorlin (2009 : 6), les catégories de *sexe* et de *race* sont plus équivoques car plus souvent comprises comme à travers leurs dimensions idéologiques que comme catégories d'analyse critique ou politique. Si jusqu'à l'arrivée et l'expansion des études de genre, cette assertion était vraie en ce qui concerne le *sexe*, il semble que la catégorie de *race* revête une dimension politique immédiatement perceptible.

jour la façon dont ceux-ci sont produits tout en structurant à leur tour d'autres domaines sociaux. Il s'agit de réfléchir à l'effet de la division sexuée du monde sur les autres formes de classifications sociales qui structurent la société. » (Lieber, 2009 : 92)

Il y a une forme d'*interconnexion* entre les rapports de race, de sexe et de classe, qui rend ces trois concepts interdépendants. Dès lors, analyser une de ces expressions de l'organisation du pouvoir revient à analyser les effets produits sur les autres, et également ceux à l'origine de celle-ci. On se trouve face à un objet multiforme par lequel s'expriment les relations de pouvoir, dont le modèle d'analyse pose question : faut-il étudier ces rapports comme les branches indépendantes de variables co-dépendantes ? Ou au contraire, tenter de construire un modèle englobant, au risque d'imposer une théorie d'analyse triplement complexe et difficilement adaptable ?

Le principe d'*intersectionnalité* n'échappe pas à toute critique. Kergoat (2009) lui reproche de rompre la dynamique des rapports sociaux : ne pouvant être séquencés, ils doivent se rapprocher au mieux d'une « *consubstantialité* », d'autant qu'ils se nourrissent l'un l'autre dans des rapports de « *coextensivité* » (2009 : 111). Faquet (2009) quant à lui ne rejette ni l'appellation ni le domaine de l'intersectionnalité, qui lui paraît remplir les conditions dynamiques d'interprétation des rapports sociaux. Il insiste sur l'interaction et l'inter-formation du sexe (dont la sexualité), de la classe et de la race, en reprenant une partie des mots de Kergoat : « *ces rapports ne sont ni simplement superposés ou additionnés, ni intersécants. Je les pense plutôt imbriqués et mêmes consubstantiels et co-formés* » (2009 : 72).

Pour Purtschert et Meyer (2009), ce sont les catégories utilisées, de sexe, de race et de classe qui, tout en ne posant pas problème en soi, restent des présupposés à l'étude du pouvoir et provoquent en conséquence une focalisation excessive sur ces facteurs, tout en excluant d'autres qui pourraient se révéler pertinents dans le contexte. Selon elles, c'est l'analyse du pouvoir sur laquelle il serait nécessaire de se concentrer, afin « *d'évaluer les théories de l'intersectionnalité en fonction de leur capacité à jauger la diversité de l'inégalité sociale à sa juste valeur* » (2009 : 136-138). De fait certain·e·s auteur·e·s font jouer l'intersectionnalité non à travers les seuls axes race/sexe/classe, mais modifient parfois les catégories d'analyse pour se conformer au mieux aux cas, à l'objet ou à la perspective des travaux entrepris. C'est le cas par exemple de Coene et Longman (2010), qui en parlent comme d'un « *concept [qui] tente de rendre visible*

dans la réalité le fonctionnement et l'influence simultanées de diverses discriminations, notamment fondées sur le genre, l'ethnicité, la classe, l'âge, la religion, la citoyenneté. »
(2010 : 25)

L'approche par le genre ne se comprend pas comme une perspective d'analyse isolée, mais comme un élément parmi d'autres pour approcher les rapports de pouvoir multiples qui s'exercent sur l'individu·e. **L'identité d'oppressé·e n'est pas établie une fois pour toutes, mais évolue dans un système dynamique de différences/différenciation qui configure le croisement sans cesse renouvelé des rapports de pouvoir :**

« Le sujet politique se définit par la position qu'il occupe à l'instant T dans des rapports de pouvoir dynamiques et complexes, plutôt que par une identité définie une fois pour toutes, dans un "système clos de différence". »
(Dorlin, 2008 : 82)

L'analyse proposée dans ce travail empruntera le concept de genre comme éclairage premier des oppressions, mais aussi la conceptualisation de l'oppression racialisée pour donner une perspective complexe et conserver la dynamique des sujets minoritaires.

Conformément à la définition qu'en donne Guillaumin (1977 : 93-96), le terme de « race » interroge la valeur de signifiant accordée à une perception sociale des corps et à une croyance collective en une singularité bio-physique des individu·e·s : « *Une différence physique réelle n'existe que pour autant qu'elle est ainsi désignée, en tant que signifiant, par une culture quelconque.* » (Guillaumin, 1977 : 96-97). **Le processus de racisation fera référence dans mon travail au procédé d'attribution d'une race, comme la marque d'une différenciation sociale.** La personne dite "racisée" est *marquée* racialement³¹, ce qui n'est pas le cas d'une personne appartenant au groupe majoritaire ("blanc") qui est, lui, non-marqué, non-racisé : « *corrélativement le majoritaire, lui, n'est pas marqué ; il représente au contraire la liberté vis-à-vis de la marque.* » (Guillaumin, 1977 : 108). Les personnages de manuels, dans l'analyse, seront notifiés comme étant racisés ou non-racisés, parallèlement à leur attribution de genre.

La dimension intersectionnelle prend une teinte particulière dans le domaine du FLE. La discipline interroge de longue date le rapport à l'Autre et l'Étranger·e dans son rapport à la culture, l'alter- et l'inter-culture, en en faisant un de ses axes réflexifs essentiels. Cette dimension permet de raccrocher l'analyse genre à la spécificité du

31 Nakano Glenn parle de femmes « *racialisées-ethniciées* » (not. 2009 : 54), mettant en avant le processus d'altérisation même : les sujets féminins ne sont pas noirs ou blancs, mais construites comme étant noires ou blanches.

champ D.L./FLE. Il s'agit de complexifier le rapport au genre ; mais l'ensemble de ma recherche ne se réclame pas intersectionnelle *en soi*. En effet, son thème principal n'est pas l'articulation des rapports de pouvoir, mais bien le genre. J'utiliserai une *optique* intersectionnelle envisagée comme un outil complémentaire.

Les quatre pistes définitoires données par Bereni *et al.* (2008) ont permis de développer la base conceptuelle du genre. L'ensemble des traits ainsi définis seront repris dans la conclusion de ce chapitre, qui montrera comment ils seront utilisés dans la recherche. Un trait supplémentaire sera inclus à ce travail, qui est celui de la norme de sexualité. Participant au genre, elle est une autre piste de lecture des rapports sociaux de sexe. Elle sera développée dans la partie suivante.

5 Sexe, genre et sexualité

Dans la partie précédente faisant du genre un rapport de pouvoir, il est apparu que le concept s'appuie sur une bi-partition structurée par la sexuation binaire et sa naturalisation, qui organise les groupes "hommes" et "femmes" selon un double principe de complémentarité et d'opposition. Ce dernier relève d'un rapport à la fois hétérosexuel, dans lequel chaque groupe possède des caractéristiques propres qui s'opposent (Guillaumin, 1979³²), et hétérosexuel, comme modalité complémentaire de relation. La référence à l'hétérosexualité amène le concept de genre à être pensé à travers le domaine des sexualités.

Béréni *et al.* (2008 : 39-42) rappellent que la sexualité comme domaine autonome est un élément de pensée moderne. Entre autonomie et indissolubilité, genre et sexualité se placent dans un rapport à la fois étroit et distinct. La définition contemporaine des différentes formes de sexualités s'appuie sur la désignation des partenaires pour se qualifier : elle est hétéro-, homosexuelle, etc. (Béréni *et al.*, 2008 : 40-41). La comparaison de soi et de l'autre/des autres dans une perspective sexuelle repose sur une auto- et hétéro-détermination de son identité de genre.

Au-delà de la sexualité vécue comme orientation sexuelle individuelle, elle est surtout le constituant d'un cadre social. Si le propos de Rubin (1992) est de dénoncer une hétérosexualité dominante face à des sexualités non-hétérosexuelles opprimées, elle rappelle que les effets de cette hégémonie, construite et non-naturelle se fait dans un

32 « Mais l'idée de caractères "propres" à un groupe appuie une croyance toute mythique en l'indépendance des groupes en présence, en leur existence en soi. » (Guillaumin, 1979 : 93).

cadre d'analyse politique de la sexualité :

« It is impossible to think with any clarity about the politics of race or gender as long as these are thought of as biological entities rather than as social constructs. Similarly, sexuality is impervious to political analysis as long as it is primarily conceived as a biological phenomenon or an aspect of individual psychology. »³³ (Rubin, 1992 : 149)

Le mariage³⁴ a subi de longue date les foudres des critiques féministes qui voient dans cette conception érotisée de la domination un arrangement économique. Guillaumin (1978a) parle d'une « appropriation » du corps féminin, de tous ses membres, par une « classe » masculine. La confiscation est institutionnalisée, rendue légale mais aussi encouragée par le mariage :

« La réduction à l'état de chose, plus ou moins admise ou connue pour les rapports d'esclavage et de servage, subsiste aujourd'hui, dans les métropoles industrielles, sous nos yeux, dissimulée/exposée sous le mariage, rapport social institutionnalisé s'il en fût. (...) Cependant le mariage n'est que la surface institutionnelle (contractuelle) d'un rapport généralisé : l'appropriation d'une classe de sexe par l'autre. (...) [Le] mariage n'est cependant que l'expression restrictive d'un rapport, il n'est pas en lui-même ce rapport : il légalise et entérine une relation qui existe avant lui et en dehors de lui : l'appropriation matérielle de la classe des femmes par la classe des hommes : le sexage. » (Guillaumin, 1978a : 21-22)

Je considère que cette conception n'a pas changé au XXI^e siècle, le mariage restant légalement inscrit dans des problématiques de patrimoine social et économique. Parce qu'il est un moyen d'institutionnaliser, d'économiser et de socialiser les rapports qui ont lieu entre individu·e·s, il participe à un système de régulation. De la même manière, l'hétérosexualité est pensée non comme une orientation sexuelle mais comme un système socio-économique dans lequel circulent les biens et les ressources et qui en régule l'accès par l'alliance. Elle ne se concentre plus sur l'union sexuelle mais sur une programmation sociale de reproduction des normes.

Pour Wittig (2001), la société repose sur les relations hétérosexuelles qu'entretiennent les "hommes" et les "femmes" comme partenaires dans un système réciproque mais inégalitaire puisque ces rapports installent une domination sociale des uns sur les autres. Le genre, comme phénomène construit catégorisant, oppositionnel, producteur

33 *« Il est impossible de penser en toute clarté les politiques de race et de genre aussi longtemps que ceux-ci seront pensés comme des entités biologiques plutôt que des constructions sociales. De manière similaire, la sexualité sera imperméable à l'analyse politique aussi longtemps qu'elle sera initialement considérée comme un phénomène biologique ou un aspect de la psychologie de l'individu·e. »

34 Uniquement hétérosexuel jusqu'au XXI^e siècle en France.

d'inégalité, construit un système hétéro-sexuel/hétérosexuel de domination :

« La catégorie de sexe est une catégorie politique qui fonde la société en tant qu'hétérosexuelle. En cela, elle n'est pas une affaire d'être mais de relations (...). La catégorie de sexe est la catégorie qui établit comme "naturelle" la relation qui est à la base de la société (hétérosexuelle) et à travers laquelle la moitié de la population – les femmes – sont "hétérosexualisées" (...) et soumises à une économie hétérosexuelle. » (Wittig, 2001 : 38-39)

Comme Wittig, Chetcuti (2012) propose une lecture de la société par le biais des relations genrées, empreintes de domination, incluses dans le système hétérosexuel dominant :

« La notion de "culture hétérosexuelle genrée" vise à définir un système de sexualité présentant l'hétérosexualité comme principe hégémonique des règles instituant une nécessaire complémentarité entre les femmes et les hommes. Ce dispositif s'insère dans des pratiques et des rôles de genre hiérarchiquement distribués, sous-tendu par une idéologie légitimant, de fait, l'oppression des femmes et sur un ensemble de mécanismes sociaux qui tendent à présenter comme naturelle une division inégalitaire des rôles sociaux entre les hommes et les femmes, y compris dans les sociétés qui se présentent démocratiques et égalitaires. » (Chetcuti, 2012 : 107)

L'hétérosexualité est normative en ce qu'elle prescrit des comportements genrés, ordonne les relations extra-catégorielles, est constituée comme un idéal désirable par les membres de la communauté sociale. **L'hétérosexualité normative est un système** en ce qu'elle établit le cadre des relations genrées et possède un fonctionnement de son propre modèle stable et autonome.

L'hétérosexualité normative, ou hétéronormativité³⁵, est ainsi l'aboutissement en système du genre. On a vu que, d'une part, la sexualité en tant qu'inclination sexuelle fait partie du genre, qu'ils se construisent mutuellement. On a vu comment, d'autre part, la sexualité hétérosexuelle constitue un environnement englobant qui met en place des relations genrées. À ce titre, sexe, genre et sexualité sont des notions qui vont de pair.

Cela amène à penser que la recherche sur le genre et sa mise en discours dans les manuels devra prendre en compte cet axe d'analyse. Ainsi, l'étude ne portera pas seulement sur la comparaison des attributions (de rôle, de compétence, de statut) relatives aux groupes sexués, mais aussi sur les modalités de relation mises en place entre ces deux groupes. La manière dont leurs rapports sont régulés, et la place de

35 Terme choisi par Kraus pour traduire Butler (2006 : 24) : « "Normative heterosexuality", littéralement "hétérosexualité normative" que je traduis par le terme unique d'"hétéronormativité" ».

l'hétérosexualité dans cette régulation, seront des pistes exploitées pour analyser le genre³⁶.

Les différentes perspectives sous lesquelles le genre peut être compris et servir l'analyse ont été exposées dans les parties précédentes. La conclusion de ce chapitre en donnera une synthèse. Avant cela, il reste à mettre l'accent sur ses effets, et les réponses qu'il est possible d'y apporter.

6 La norme genrée et sa subversion

Les dimensions d'analyses que le genre permet ont été exposées : rendre compte d'un ordre construit et non-naturel, qui se construit à travers une catégorisation binaire duale et dichotomique, engendrant une forme de domination invisibilisée. Le genre est avant tout un outil d'analyse, une méthodologie, et il devient aussi un outil critique. Cette dernière dimension sera développée. Je reviendrai d'abord sur les **effets du genre**, en abordant plus spécifiquement le thème des normes genrées et de la performance telle qu'elle a été développée par Butler, en précisant en quoi elle sera utile pour l'analyse. Ensuite, les réponses proposées pour **contrecarrer le système de genre**, ses normes et son effet de domination induit, seront abordées. Plusieurs types de contre-propositions sont possibles, qui engagent des enjeux différents.

6.1 Effets du genre

Parce qu'il ne propose que deux alternatives, "homme" et "femme", qui s'inscrivent dans un ordre fondamentalement hétérosexuel, le système de genre est enfermant. Ne pas rentrer dans ces catégories implique de s'exclure d'un système hétéronormatif qui ne peut que se penser en fonction de lui-même :

« Je ne peux que souligner ici le caractère oppressif que revêt la pensée straight dans la tendance à immédiatement universaliser sa production de concepts (...). Cette tendance à l'universalité a pour conséquence que la pensée straight ne peut pas concevoir une culture, une société où l'hétérosexualité n'ordonnerait pas seulement toutes les relations humaines mais sa production de concepts en même temps que tous les processus qui échappent à la conscience. » (Wittig, 2001 : 58)

Le système genré fonctionne selon la désignation d'un « *autre-différent* » (Wittig, *ibid.*) par rapport à l'universel, qui s'incarne dans tout ce qui contrevient au modèle dominant :

36 Dans le deuxième chapitre de l'analyse de manuels, Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 2 : *Le genre comme performance hétéronormée*.

"femme" (et "hommes" dans la position de dominés : homosexuel, racisé, de classe social basse, etc.) par rapport à l'"homme" dominant, non-hétérosexuel·le par rapport à l'hétérosexuel·le, racisé·e par rapport au·à la non-racisé·e, etc. **Les catégories ainsi construites déterminent les exclu·e·s du pouvoir, et justifient l'effet de hiérarchisation/domination.** Elles établissent les critères de la **discrimination** qui s'exerce envers ceux·celles qui n'appartiennent pas à la classe – sociale, et de race, et de *genre* – dominante.

Cela implique que les acteur·trice·s de ce système doivent correspondre aux rôles sociaux qui leur sont imputés. L'individu·e doit s'inscrire dans une *identité de genre*, qui implique la tenue d'un rôle (performance) :

« Mais le genre n'est pas seulement un rapport de domination des hommes sur les femmes : il est aussi un ordre normatif qui implique la production d'une frontière entre deux catégories de sexe – féminin et masculin, et cette dualisation est en elle-même oppressive. En effet, le système du genre enjoint chacun·e à appartenir à un sexe (celui assigné à la naissance), et à un seul, et à adopter des manières d'être et de faire conformes à la définition sociale de "son" sexe – sanctionnant les individus qui dévient de ces normes de genre. » (Béréni et al., 2012 : 5)

Les individu·e·s interprètent, jouent le rôle des normes de genre qui leur sont assignées. C'est ce que Butler (2006) définit comme la performance, performance d'une identité socio-sexuelle. Ce terme est abordé par Butler à travers l'énoncé performatif tel qu'il est défini par Austin (1970), à savoir un énoncé qui n'est pas seulement l'acte de dire quelque chose, mais *« l'exécution d'une action »* (Austin, 1970 : 40). Pour Butler, le genre est un ensemble de normes performées par le discours : exécuté et répété, la capacité performative du genre participe à dissimuler la dimension construite et sociale de celui-ci :

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

Le genre, à l'image d'une représentation théâtrale, est joué, re-joué, et in fine incorporé/in-corporé.

Pour Butler (2006 : 84), le sexe, le genre et la sexualité sont compris comme des *« concepts stabilisants »* de l'identité. Au niveau individuel, ils participent à la définir : ils permettent de se décrire soi-même. Mais surtout de le faire par rapport aux autres

individus, de se placer et de permettre une lecture sociale de sa personne : « *la "cohérence" et la "constance" de "la personne" ne sont pas des attributs logiques de la personne ni des instruments d'analyse, mais plutôt des normes d'intelligibilité socialement instituées et maintenues* » (Butler, *ibid.*). Le genre produit une forme d'identité déchiffrable par les autres membres du groupe. Il s'exprime dans les comportements acquis qui conduisent la division sociale des compétences comme la tenue des interactions. Il modèle des rôles sociaux, qui sont proposés *prêts à l'emploi* pour les "femmes" et les "hommes". Il s'apparente à une mise en scène, une *performance* sociale : la performance sociale prescriptive *du* masculin et *du* féminin, qui produit une fiction sur la différence naturelle des sexes. Dans le cadre de ma recherche, la performance est comprise comme une mise en scène des normes de genre. Lors de l'analyse des manuels, c'est la réalisation de la performance par les personnages qui sera étudiée³⁷.

Le genre a été précédemment décrit comme un système construisant et pérennisant la domination du masculin sur le féminin. Cette partie montre qu'il agit également au niveau individuel comme une injonction normative. Il s'agit d'exprimer une identité à la fois binaire et en conformité avec les normes genrées prescrites ; **la sanction en cas de transgression étant une exclusion du système de pensée sociale**. Il existe cependant des réponses possibles pour contrecarrer ces normes, qui seront développées dans la partie suivante.

6.2 *Perspectives critiques du genre : égalitarisme et déconstructivisme*

Bien que relevant du support identitaire et participant à la cohésion sociale, le genre est le socle d'un système oppressif et inégalitaire. Il est cependant possible de le contrer ainsi que ses effets. Plusieurs modalités d'oppositions peuvent être développées. Ce sont ces pistes qui seront exposées, et qui permettront de positionner ce travail. Les multiples dimensions du genre ont été décrites dans les parties précédentes : système d'attribution d'une identité sexuée, sexualisation naturalisée, identité socio-sexuelle normée, système de domination. En réponse, des propositions sont élaborées qui les abordent de manière spécifique ou les articulent. Deux types de stratégies seront présentés qui se distinguent par leur positionnement par rapport à l'identité genrée : la remédiation des rapports de pouvoir à l'intérieur de la binarité sexuée, ou la déconstruction des identités binaires.

³⁷ Ce point sera développé plus avant dans le chapitre 3 : *Penser le genre à partir d'un manuel de FLE*, partie 2 : *Les manifestations du genre dans le manuel*.

À l'intérieur de la binarité se construisent des rapports de pouvoir. Une remise en cause du genre consiste en conséquence à identifier et montrer la domination masculine pour la déjouer. C'est ce que proposent les travaux portant sur le masculin *versus* le féminin, qui démontrent l'actualisation d'une domination et en proposent des issues. La dénonciation de la différence de traitement et de la hiérarchisation des "hommes" et des "femmes" politisent les *sexes*, en démontrant la domination systémique. Ce type d'approche ne garantit cependant pas la remise en cause de la catégorisation elle-même, qui peut se trouver confirmée par une vision essentialiste. La lutte contre la discrimination comporte le risque de clore un peu plus cette typologie dichotomique³⁸. Les effets du genre tentent d'être limités, mais le système genré, lui, persiste.

Démontrer que l'approche biologisante des deux sexes est socialement et culturellement construite prend part à une déconstruction du système sexué binaire. Ainsi, la proposition d'une identité de genre qui n'est pas attribuée selon une opposition sexuée binaire mais se place dans un continuum masculin/féminin (Vidal et Benoit-Browaey, 2005) selon un *dosage* amène l'idée que l'individu·e n'est pas entièrement, uniquement, masculin·e ou féminin·e. Toutefois, la sortie d'une bi-catégorisation rigide sous cette forme conserve une approche polarisée sur des tout-masculin et tout-féminin.

Dans la visée d'un genre marqueur d'identité, la déconstruction de la catégorisation binaire "homme/femme" est plus volontiers annoncée. Greco (2012 : 65) réproouve ainsi l'étanchéité de la binarité : « *Revendiquant la frontière comme un espace moins marqué par la division que par la rencontre, l'hybridation, la polyphonie et l'intertextualité* ». Dans une vision de déconstruction des identités de genre, le mouvement *queer* fonde sa revendication sur une stratégie de subversion identitaire. Les identités de genre et les sexualités non-dominantes sont le lieu de revendication d'une identité en-dehors du genre prescrit. En refusant les catégories assignées, le mouvement propose d'autres performances possibles, tout en rejetant une hiérarchisation intrinsèque. La parodie, la transgression des normes genrées sont une manière de rendre celles-ci inintelligibles, illisibles, et de mettre au jour leur aspect performé³⁹.

38 Cela répond au dilemme féministe concernant son propre objet, la femme, dont Wittig propose une résolution (2001 : 48) : « *Nous avons choisi de nous appeler "féministes", il y a dix ans, non pas pour défendre le mythe de la femme ou le renforcer ni pour nous identifier avec la définition que l'opresseur fait de nous, mais pour affirmer que notre mouvement a une histoire et pour souligner le lien politique avec le premier mouvement féministe.* »

39 La modalité de la parodie constitue également une limite, en faisant apparaître la subversion de l'hétéronormativité comme un « *exotisme* » (Perreau, 2012 : 126), ce qui tend à désamorcer la force de cette subversion.

Par ailleurs, la multiplication des identités de genre et de sexualité (transgenre, intersexuée, agendre, genderfluid, etc. ; butch, fem/lipstick, bear, etc.) sont autant de contre-propositions à une identité de genre binaire et hétérosexuelle, qui submergent la prescription du genre. La dénomination d'une identité cis-genrée constitue une stratégie permettant de re-catégoriser un universel qui ne se dit pas, et d'en faire une proposition parmi d'autres possibles. En intégrant le modèle universel et invisible cisgenre⁴⁰ dans le panel des identités de genre, la posture de référence de ce dernier est désamorcée.

Ces différentes stratégies permettent de poser les critères nécessaires à une remise en cause efficiente du genre et de ses effets. Les identités de genre binaires "hommes" et "femmes" sont politisées dans l'optique d'établir des « *classes de sexe* » (Wittig, 2001 : 58), d'une part afin de percevoir et de traiter les inégalités opérant entre ces groupes, d'autre part afin d'identifier ces groupes comme les parties d'un système structurel et politique. Il est alors possible de traiter les normes genrées comme des performances, en allant vers une vision déconstructiviste des identités de genre, des rapports sexués et, au final, du système de genre dans sa dimension structurelle. Il s'agit d'aller dans deux directions complémentaires : **la démonstration des rapports de pouvoir et la dé-naturalisation des catégories de sexe.** Grâce à ces deux aspects conjoints, le genre comme système de domination peut être remis en cause :

« Que le genre reste ou non une catégorie utile d'analyse – historique ou autre – me paraît reposer moins sur le terme lui-même que sur les utilisations critiques que nous continuons d'en faire. Trop souvent, "genre" connote une approche programmatique ou méthodologique dans laquelle les sens donnés à "hommes" et "femmes" sont vus comme immuables ; l'enjeu consiste à décrire des rôles qui diffèrent, plutôt qu'à les interroger. Je pense que le genre ne peut demeurer utile que s'il dépasse cette approche, s'il est pris comme une invitation à réfléchir sur un mode critique à la manière dont les significations des corps sexués sont produites en relation les unes avec les autres, à s'interroger sur la manière dont ces significations se déploient et se modifient. Il ne faudrait pas se concentrer sur les rôles assignés aux hommes et aux femmes mais sur la construction de la différence sexuelle elle-même. » (Scott, 2009)

Je pose en conclusion que **le fait de travailler sur le genre implique de prendre en compte une perspective tant égalitariste que déconstructiviste**, afin d'aborder sa dimension systématique et singulière. Mon travail développera ces différents aspects, à travers une différenciation de la performance "hommes"- "femmes" et des rapports

40 Une personne cisgenre ressent et exprime une identité de genre en accord avec l'identité de genre/de sexe assignée à sa naissance.

qu'elle engendre dans l'analyse des personnages, une analyse du cadre hétérosexuel/hétérosexuel en place dans les manuels, l'analyse de la naturalisation de la binarité sexuée dans le discours à travers l'étude de la langue⁴¹.

7 Conclusion : Utiliser le concept de genre en recherche

L'ensemble du chapitre a permis de définir le concept de genre et ses multiples dimensions, et d'inscrire ces aspects dans l'analyse qui sera menée dans l'ensemble de ce travail. Les paragraphes suivants synthétisent ces apports.

Le genre est non seulement un système de de différenciation **mais également de domination** (Béréni et al., 2008 : 22) axée autour du masculin et du féminin. La sexualité binaire opère comme un diviseur des groupes "hommes" et " femmes" et place ces sujets dans un rapport de domination/subordination naturalisé. **Le genre est un rapport de pouvoir mis en système : c'est-à-dire un concept politique opérant par et sur la structure sociale.**

Les quatre dimensions d'analyse du genre fournies par Béréni *et al.* (2012) ont fourni des indications pertinentes pour utiliser une perspective genrée dans l'ensemble de mon analyse. **L'analyse opérera à travers les plans de la dé-naturalisation des identités sexuées et des rapports de pouvoir institués entre le masculin et le féminin.** De plus, ceux-ci croisant d'autres rapports de pouvoir, l'analyse se concentrera également sur **la racisation des personnages**, afin d'apporter un éclairage intersectionnel.

Les sexualités participent au genre et à l'identité de genre des individu·e·s. À partir des liens entre système de genre et sexualité, l'analyse envisagera l'hétérosexualité comme une injonction à la complémentarité sexuelle et une confirmation des normes genrées. L'étude articulera **le genre à la notion d'hétéronormativité**, pour comprendre le rôle de celle-ci dans la régulation de la performance des personnages de manuels.

Mon travail vise à déterminer quel(s) sexe(s) et quels rapports sociaux de sexe les manuels présentent et leurs concepteur·trice·s créent. D'observer précisément quelle catégorisation se veut être/est véhiculée, et les corollaires qu'elle implique, ceux-ci se réfléchissant en termes de rapports de pouvoir distribués. Il s'agit non pas d'évaluer les "hommes" et les "femmes" dans les manuels, en posant ces catégories comme celles de l'analyse, mais d'observer quelles sortes d'individu·e·s les ouvrages et leurs

41 Voir Partie 4 : *Analyse des manuels*.

créateur·trice·s proposent et la forme de leurs prescriptions genrées respectives.

La performance genrée des personnages et de la langue cible sera l'objet de la recherche et sera observée d'un point de vue critique. Le genre est en effet considéré comme un ensemble systémique de normes structurelles oppressives, que je mettrai au jour pour ensuite proposer des voies de remédiation dans le cadre didactique⁴².

L'ensemble de mon travail repose sur une perspective avant tout déconstructiviste, qui vise à remettre en cause la naturalité du genre et de ses effets.

Les chapitres précédents ont permis de mieux cerner d'une part l'objet de la recherche, le manuel de FLE, d'autre part le concept utilisé pour l'analyse, le genre. Le chapitre suivant vise à faire se rencontrer les deux, afin d'établir le cadre théorique de l'analyse.

42 Voir Partie 6 : *Mise en dynamique des résultats d'analyse et propositions.*

CHAPITRE 3 : PENSER LE GENRE À PARTIR D'UN MANUEL DE FLE

1 Introduction : Utiliser le genre pour parler du manuel, utiliser le manuel pour parler du genre

Les chapitres précédents ont exposé la manière dont l'objet manuel et le concept de genre seront envisagés dans l'ensemble du travail. Le dernier chapitre de la partie théorique vise à se faire rencontrer objet et concept. La manière dont les deux se croisent et se répondent mutuellement y sera développée.

Le genre a été défini comme un système normalisant la binarité sexuelle et instaurant une hiérarchie qui installe les deux catégories de sexe constituées dans un rapport de différence, de complémentarité et de domination/subordination. Pour pouvoir observer le genre dans le discours didactique du FLE, j'ai besoin de définir un aspect particulier sous lequel l'observer et l'analyser, déterminer un ou des élément(s) de sa phénoménalité. Le manuel a été retenu, car il est un dénominateur commun puissant à diverses formes d'enseignement-apprentissage. Le genre est alors envisagé comme un discours traversant l'ensemble du manuel, que l'analyse mettra en lumière⁴³. Par ailleurs, la phénoménalité du genre à l'intérieur même du manuel demande à être définie. Si l'ensemble du manuel est traversé par le genre, il est nécessaire de déterminer les éléments précis qui parlent du genre, afin de les analyser et d'exposer leur valeur dans une perspective théorique. Les premières parties du chapitre montreront que **les parties du discours du manuel sélectionnées : les personnages et la langue, constituent un méta-discours sur le genre.**

Dans un second temps **le rôle de la parole recueillie des concepteur·trice·s** des manuels étudiés sera rappelé. En effet, ma démarche se compose de deux volets principaux : l'analyse des manuels et une analyse des entretiens, pour percevoir le genre en amont et en aval : estimer la manière dont il a été d'abord pensé, puis construit de manière matérielle dans les ouvrages. Si les actions menées sur le terrain seront détaillées dans la partie méthodologique, le propos vise à exposer en quoi les entretiens menés éclairent le genre dans le discours didactique du manuel.

Enfin, deux concepts qui seront mobilisés au fil de la recherche pour parler du genre dans les manuels de FLE seront définis dans un troisième temps : **la représentation** et

43 Voir le premier chapitre de la partie théorique., Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 1 : *Le manuel de FLE en question*.

le **stéréotype**. Les deux concepts apparaîtront en effet dans les analyses et leur interprétation, qu'il s'agisse des contenus de manuels ou de leurs rapports avec le contenu des entretiens. La dernière partie marquera la fin du propos théorique : une conclusion générale sera alors proposée avant d'aborder la partie contextualisation.

2 Manifestations du genre dans le manuel

Partant du postulat selon lequel le manuel, en tant qu'assemblage discursif composé de différents textes (consignes, activités, points grammaticaux, littérature, etc.) et d'illustrations (photographies, dessins, graphiques, etc.) est traversé par le genre, je préciserai sur quelles parties des ouvrages reposera l'analyse. Certaines de celles-ci constituent en effet des médias particuliers par lesquels le genre se matérialisent : les **personnages** et la **langue**, qui ont été sélectionnés comme des manifestations du genre dans le manuel de FLE.

2.1 Deux phénomènes retenus : les personnages et la langue

Dans leur ouvrage, Crabbé *et al.* (1985) étudient les manuels scolaires français liés à différents domaines afin de mettre en évidence les stéréotypes ou les absences de stéréotypes. La variété de ces disciplines : histoire, histoire de l'art, littérature, sciences, permet d'une part de mettre en valeur le fait qu'aucune n'y échappe, d'autre part de présenter un ensemble de réflexions couvrant non pas les ouvrages liés à un domaine, mais à un ensemble de domaines, et d'énumérer des propositions de remédiation transversales.

Les auteures proposent deux types de remédiation. La première a trait au vocabulaire et se décline en trois sous-propositions : introduire un référent externe qui ne soit pas seulement explicitement lecteur, mais aussi lectrice ; faire varier les référents internes en alternant les *il* et les *elle* et élargir les sentences relatives au groupe humain en parlant non plus d'*homme-s*, mais de *personne-s* ou d'*être-s humain-s*, afin que l'humanité ne soit plus confondue avec la masculinité, le masculin avec l'universel ; féminiser les noms de métier. Cet ensemble qui a trait principalement à la dénomination des personnages tente de réintroduire une part de féminin dans les ouvrages, et éviter un masculin sous-jacent et universel.

La seconde remédiation projette d'agir sur les modèles, à savoir les personnages, en mettant en scène des incarnations variées d'"hommes", de "femmes" et de

comportements, afin de faire naître de nouvelles attitudes sur les rôles d'"hommes" et de "femmes" par rapport à la vie familiale (Crabbé *et al.*, 1985 : 209-211). La proposition d'introduire des modèles de personnages plus éclectiques fait écho à celle de Bandura (cité par Crabbé *et al.*, 1985 : 273). Alors que Crabbé *et al.* posent l'hypothèse que la simplification des personnages et de leurs postures a pour but de rassurer l'élève, pour Bandura, lorsqu'il a plusieurs modèles à disposition, le sujet apprenant n'en sélectionne pas un seul mais en emprunte certains aspects pour les recombinaison dans un schéma, un nouveau modèle qui, tout en faisant référence aux modèles de base, sera inédit. La multiplication des modèles dans lesquels les élèves peuvent puiser pour se construire de nouvelles références permet d'éloigner les stéréotypes de sexe et de diversifier les représentations⁴⁴.

Ces deux suggestions recouvrent deux modalités de présentation et de diffusion du savoir : le contenu linguistique, et l'incarnation de la langue par les personnages. Décomposer le manuel selon ces deux aspects permet d'aborder de deux manières le genre, dans la performance linguistique et la performance sociale, les deux se faisant écho. En postulant que les personnages et la langue des manuels de FLE se font les vecteurs de l'expression de genre, deux ressources pour le genre apparaissent, permettant dans un premier temps de mettre au jour le genre, dans un second temps de proposer des voies de remédiation spécifiques à la discipline du FLE en s'appuyant sur des phénomènes précis.

À partir des suggestions de Crabbé *et al.* (1985), les deux manifestations du genre seront retenues pour produire l'analyse. Sans empiéter sur le détail méthodologique des opérations, il semble nécessaire de présenter ces deux notions.

2.2 Performance sociale du genre : les personnages

Les deux parties suivantes visent d'abord à contextualiser le personnage dans le domaine du FLE, en exposant la place qu'il occupe dans les manuels, puis à démontrer comment les personnages de manuel, qui mettent en scène l'apprentissage, une langue, une culture, sont la représentation vivante et l'interprétation de chacun de ces aspects auxquels le genre participe.

⁴⁴ Les concepts de représentation et de stéréotype seront définis dans la quatrième partie de ce chapitre : *Le recours à deux concepts satellitaires.*

2.2.1 Les personnages en didactique du FLE

Le terme de personnage provient du latin où il signifie « masque »⁴⁵. Le parallèle entre « personne » et « personnage » annonce un lien établi avec l'individu·e. Les différentes définitions du terme données par le Larousse proposent ces traits : personne réelle ou imaginaire présente dans un récit, rôle joué⁴⁶. Un personnage se comprend comme une personne, une représentation de personne ou une personne de fiction qui apparaît au cours d'un discours textuel ou illustratif.

La place du personnage en FLE a évolué avec les méthodologies en même tant que sa fonction⁴⁷. Le *Cours de langue et de civilisation françaises I*, alias *Mauger Bleu* (1953-1959) propose d'enseigner-apprendre le FLE en suivant les pérégrinations de deux familles, les Vincent et les Legrand. Le récit se base sur des personnages emblématiques (Despinette, 2001), et la focalisation sur ces personnages incite à l'investissement psychologique :

« Par la fiction d'une famille étrangère visitant la France, l'étudiant aura sous les yeux un portrait sincère des mœurs et des coutumes de notre pays ; il pourra s'associer aux réactions des personnages, comme s'il visitait la France en leur compagnie. » (Mauger, 1957 : VIII)

Dans les années 1970 en France, le guide pédagogique du manuel *De Vive Voix*, de la méthodologie S.G.A.V., insiste également sur la mise en scène dramatique servant de fil conducteur et entretenant la motivation de l'apprenant·e (pp. XI-XII), et parle également de « *projection de l'élève* » sur les « *héros* » de la leçon (p. XIX). La dramatisation et l'identification aux personnages ont pour but de placer l'apprenant·e dans une situation d'apprentissage idéale (Puren, 1988 : 337). L'apprenant·e est invité·e à partager le mental des personnages, à se projeter en eux. Les personnages constituent un support d'investissement psychologique.

Évolution de la pédagogie et évolution des méthodologies : l'objectif n'est plus de former la « *capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques* » mais d'« *échanger ponctuellement des informations* » (Approche communicative), de « *travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs*

45 Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2015, *Personnage*, [en ligne] <<http://www.cnrtl.fr/etymologie/personnage>> (22/12/15).

46 Larousse, 2015, *Personnage*, [en ligne] <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/personnage/59805?q=personnage#59440>> (22/12/15).

47 Il n'existe pas à ma connaissance de recherche portant sur l'évolution des personnages dans les manuels de FLE.

natifs et non-natifs de cette langue » (Perspective actionnelle) (Puren, 2006 : 39). Le statut des personnages change également : aujourd'hui, les concepteur·trice·s ne font plus suivre les aventures de personnages principaux, mais s'attachent à décrire des situations du quotidien et à en pénétrer les interactions. Ils·Elles produisent une mise en scène devant laquelle l'apprenant·e est placé·e avec la mission de décoder le système de règles sociales formatant l'interaction à travers les comportements et les répliques.

Les personnages ne sont plus les supports d'un récit pédagogique continu. Les situations de communication varient avec les personnages qui, d'une unité, d'une leçon, d'une activité à l'autre, varient. Aujourd'hui, le personnage de manuel de FLE sert toujours de support au fil pédagogique, mais la narration ne propose plus de scénario s'étendant sur la durée. On ne se trouve plus dans un récit d'aventure, mais dans une histoire ponctuelle d'un quotidien dont la banalité est justement l'enjeu de l'apprentissage. **Le personnage reste la mise en discours d'une culture, la mise en situation dans un contexte, un modèle à suivre – ou à ne pas suivre – pour l'apprenant·e.**

La place du personnage dans les manuels de FLE a changé. De support continu au récit de l'enseignement-apprentissage, le personnage en est devenu un élément ponctuel. Pourtant, il est invoqué pour mettre en scène la langue et reste son vecteur symbolique.

2.2.2 Des personnages en société qui pratiquent le genre

Analyser un personnage, c'est analyser ses caractéristiques sociales, tout ce qui fait de lui un être impliqué dans une communauté. Le personnage possède le même mode d'expression sociale qu'un être humain réel : son identité propre se distingue à travers un ensemble d'attributs, et est mise en relation avec d'autres identités qui contribuent à le construire :

« Moteur de l'histoire, le personnage est le creuset de caractéristiques démographiques classiques d'un individu – un sexe, un âge ; il est aussi porteur de qualités, de rôles, de statut, d'actions et d'activités ; il évolue dans un décor, un territoire et est pris dans un réseau d'interactions avec d'autres personnages lui conférant une place dans la société fictive ainsi élaborée. » (Brugeilles et Cromer, 2005 : 18)

Il n'est pas seul ou décontextualisé : il agit avec, dans, sur, à un moment et dans un lieu donnés. L'ensemble des éléments qui permettent de le situer – spatialement, temporellement, culturellement, socialement – constitue un réseau qui construit à la fois

la situation et son identité en tant que personne, s'offrant à une lecture interprétative de ces mêmes caractéristiques qui deviennent alors signifiantes. Le personnage en tant qu'acteur d'un certain âge, genre, condition sociale, permet une analyse sociologique de ses attributs. Cet éclairage permet de produire une analogie entre analyse de personnage et analyse d'une donnée sociale – analyse du genre.

Les rapports, explicites ou implicites, qu'entretiennent les différents personnages d'un manuel deviennent les transpositeurs de leurs rôles respectifs et de leurs relations de pouvoir. Observer qui sont les personnages, ce qu'ils font, où et avec qui, revient à étudier leur jeu et leur valeur sociale. C'est ici que se trouve l'origine de l'hypothèse selon laquelle **analyser le genre qui s'exprime dans et à travers les personnages, c'est analyser le genre dans la société et dans le manuel qui la transcrit.**

Pour Brugeilles et Cromer (2008), la société présentée dans le manuel relève de la fiction en ce que « *les manuels scolaires ne sont pas un reflet de la réalité, mais une mise en ordre de la représentation d'une société qu'ils légitiment* » (Brugeilles et Cromer, 2008 : 42). Le manuel présente une réalité sociale authentifiée par l'ensemble du discours du manuel : cette société fictionnelle est exposée comme réelle. Les manuels de FLE ont comme particularité l'objectif explicite de plonger leurs utilisateur·trice·s dans une utilisation pratique et proche du réel de la langue et des cultures francophones : selon le C.E.C.R.I. (2001 : 262), « *les apprenants (...) sont encouragés à s'essayer à la nouvelle langue dans des contextes communicatifs proches de la réalité* ». Par conséquent, les manuels de FLE ont pour mission de fournir une description réaliste du quotidien et de ses situations. Si cette transcription n'est pas la réalité, elle est en tout cas la réalité d'une société interprétée par les concepteur·trice·s de l'ouvrage.

C'est pourquoi analyser les ouvrages revient d'une part à mettre au jour les conceptions de leurs concepteur·trice·s et les valeurs qu'ils-elles attribuent à l'environnement créé dans ces manuels. Les concepteur·trice·s, premier·e·s énonciateur·trice·s du discours du manuel, font prendre en charge leur discours par des énonciateur·trice·s créé·e·s : les personnages (Auger, 2011 : 315). Pour se pencher sur ces sociétés fictives, il semble justifié d'autre part d'en étudier les acteurs et actrices, c'est-à-dire les personnages, qui l'expriment et la mettent en scène. C'est le projet développé dans le protocole

méthodologique⁴⁸.

2.3 *Performance linguistique du genre : discours de la langue et sur la langue*

La seconde manifestation du genre dans l'analyse du manuel est la langue telle qu'elle est développée dans l'ensemble des ouvrages choisis. La performance du genre n'est plus comportementale et relationnelle, comme elle l'est dans l'analyse portant sur les personnages. Elle est discursive. Je montrerai dans une première partie les liens entre genre et discours, qui justifient une approche linguistique du genre. La deuxième partie exposera les points du manuel sélectionnés pour servir de support à l'analyse.

2.3.1 **Enjeux discursifs du genre**

La langue se développe dans un contexte, au milieu de représentations et de tensions : elle s'inscrit dans le social et produit du social. Outil de sujets parlant, elle contient des marqueurs propres aux sujets, issus de leur environnement, de leurs valeurs, de leur subjectivité particulière. Elle comporte dès lors des marques issues de leur identité de genre : « *Nous serions programmés par un langage étranger au sexe, même si on y retrouve des connotations masculines ou féminines, même si le sexe va s'y réinscrire.* » (Irigaray, 1985 : 172). La neutralité du langage ne traduit que l'universalité du discours masculin :

« Le problème de la sexuation du discours ne s'est, paradoxalement, jamais posée. L'homme comme animal doué de langage, comme animal rationnel, a toujours représenté le seul sujet du discours possible, le seul sujet possible. Et sa langue apparaît comme l'universel même. Le(s) mode(s) de prédication, les catégories du discours, les formes du jugement, l'empire du concept... n'ont jamais été interrogés comme déterminés par un être sexué. » (Irigaray, 1985 : 281)

La langue n'est pas neutre, et la confrontation des discours le souligne. C'est là une des difficultés pour faire émerger un·e auteur·e qui ne se dit pas, qui se fonde dans le paysage : « *pour tout discours qui pose son sujet auctorial comme référent implicite, comme étalon qui lui permet d'encoder et de représenter les "Autres" culturels. C'est là que s'exerce le pouvoir du discours.* » (Mohanty, 2009 : 154).

« *Le genre ne se dit pas une fois pour toutes, ni descriptif ni déclaratif, il doit se répéter sans cesse.* » (Dorlin, 2008 : 120). Le langage constitue une performance du

48 Cf. La partie méthodologique de ce travail (Partie 3 : *Protocole méthodologique*).

genre, et en cela actualise des rapports de pouvoir. La domination « *prend place à travers un langage qui (...) crée une ontologie artificielle de second ordre, une illusion de différence, de disparité (...), et dont la performativité lui assure de devenir une réalité sociale* » (Butler, 2006 : 233). Butler conforte l'importance du langage qui possède une « *action sociale* » et une « *plasticité* » (Butler, 2006 : 233) capables de modeler un système politique. Le langage a des effets matériels sur le réel, la matérialité du langage lui donne sa dimension de pouvoir (Wittig, 2001 ; Kunert 2015).

Pour Greco et Chetcuti (2012), l'expression du genre se retrouve avant tout dans le discours même et sa performativité. Ils inscrivent la (contre-) performance du genre dans le discursif : « *l'importance du langage [se fait jour] dans la production, la reproduction et la contestation des rapports sociaux de sexe, ainsi que le rôle important qu'il joue dans les modes de constitution et de déconstruction du genre* » (Greco et Chetcuti, 2012 : 10). Le langage construit, et peut aussi défaire, le genre.

Les liens que le genre entretient avec le matériau discursif justifient une approche linguistique. **Tout comme la langue n'est pas neutre, le discours *méta* sur la langue, dans un manuel de FLE, ne l'est pas.** Pour y trouver les traces de genre, il est besoin de se concentrer sur des indicateurs précis : à cet effet, la grammaire et le lexique paraissent être des lieux particulièrement pertinents. Partant de la constatation de Beacco (2010 : 80) selon laquelle les piliers du savoir métalinguistique français restent la grammaire et le dictionnaire, la morphosyntaxe et la lexicologie répondent à l'importance accordée à ces deux éléments de la langue, comme langue-à-enseigner et langue-marquée par le genre.

2.3.2 Deux domaines de langue : la morphosyntaxe et la lexicologie

Barthes signale que les domaines de la morphosyntaxe et de la lexicologie prennent part aux rapports de pouvoir : « *Je voudrais indiquer brièvement ici la façon dont un lexique et une grammaire peuvent être politiquement engagés.* » (Barthes, 1957 : 137-138). Les parties suivantes visent à justifier en quoi l'approche de ces deux domaines est politique et parle du genre.

2.3.2.1 Grammaire du genre

Butler rappelle que la langue est aussi d'un processus de normalisation, et que « *ni la grammaire ni le style ne sont neutres d'un point de vue politique* » (Butler, 2006 : 41).

Le genre linguistique n'est pas que grammatical, mais traduit la dimension construite et non-naturelle de la langue traversée par des rapports de pouvoir. La catégorisation grammaticale du genre en soi repose sur un choix de ce qui appartient ou n'appartient pas à la catégorie, et opère sur le niveau linguistique mais aussi sur le niveau extralinguistique :

« En d'autres termes, ces règles, normes et catégories formelles s'articulent, selon des configurations matérielles variables (grammaticalisation) au monde extralinguistique (imaginaire individuel et collectif) pour construire des mondes sémiotiques spécifiques » (Perry, 2014 : 185).

Par ailleurs, Butler rappelle la dimension politique de la grammaire couplée à l'obligation de se conformer à une normalisation du langage sous peine de perdre la capacité de communication (2006 : 41) : *« Lorsqu'on nous apprend les règles d'intelligibilité que doit suivre la langue, on nous fait entrer dans le langage normalisé où le prix à payer, lorsqu'on ne s'y conforme pas, c'est la perte de l'intelligibilité en tant que telle »*. Les règles de grammaire formulent les conditions d'intelligibilité de la langue et la réalisation de la communication entre locuteur·trice·s d'un même groupe linguistique.

En langue française, la catégorisation des faits morphosyntaxiques de genre en masculin ou féminin repose sur une antithétie qui envisage le monde sous un angle d'oppositions. Le sujet rentre dans la langue par le binarisme : bon ou mauvais, vrai ou faux. L'impératif de *« non-contradiction »* (la proposition « et » n'existe pas) l'oblige à se positionner dans l'opposition (Irigaray, 1985 : 285). Dans une perspective d'analyse du discours, le sujet est formaté pour déjà catégoriser les éléments en classes distinctes et oppositionnelles. Le genre de la langue et la vision sociale se rencontrent, Fassin (2015) parlant ainsi de l'*« omniprésence du genre dans l'expérience sociale de la langue. »* La distinction entre marquage pour le féminin morphologique et non-marquage pour le masculin que fait Saussure répond en ce sens à la variation dominant/neutre et dominé·e·s/visibilisé·e·s. C'est *« le phallogentrisme et la complicité qu'il entretient avec le logocentrisme »* (Irigaray, 1985 : 176).

Le genre est, selon les langues, plus ou moins grammaticalisé (Abbou, 2015). Or, en français, la grammaticalité est maximale (Perry, 2015) : les genres morphologiques structurent la langue. Les liens entre les marques formelles linguistiques du masculin et

du féminin et les réalités extralinguistiques (Nossenko Hercberg, 2012), la sexuation, questionnent les représentations sexuées : « *Le genre apparait comme le point de rencontre entre une structure grammaticale à la fois contraignante et fluctuante et les représentations sémantiques collectives des locuteurs francophones.* » (Yaguello, 1989 : 13).

Le genre morphologique masculin ou féminin en français reflète non seulement une conception de la sexuation binaire dans laquelle le genre des substantifs animés humains est motivé par la sexuation binaire, faisant des femelles des termes féminins et des mâles des termes masculins, mais aussi une politique idéologique dans l'attribution d'un genre morphologique aux substantifs inanimés ou non-antropologiques, qui pose alors la question de l'arbitraire ou de la motivation (Michel, 2015). Ainsi, Damourette et Pichon (1930, cités par Mathieu 2015) justifient la distribution du masculin et du féminin par la « *sexuiseemblance* » qui donne aux mots une nature essentiellement masculine ou féminine.

Le rapport d'équivalence entre sexuation et genre morphologique en français est une idée prégnante : « *L'équation genre=sexe envahit volontiers la langue.* » (Yaguello, 1989 : 12). En définissant le genre linguistique comme « *système de contraintes d'accord linguistico-symbolique opérant à partir d'un nombre variable de règles et de catégories classificatoires* », Perry (2006 : 202) met l'accent sur l'aspect symbolique du genre, qui est aussi idéologique. Tout comme la langue traduit des rapports de domination, le genre morphologique traduit des effets de genre. Michard (2004) en rend compte par l'observation des référents linguistiques différenciés du masculin et du féminin. Ainsi, le masculin est à la fois un générique (humain) et un particulier (mâle), tandis que le féminin ne fait référence qu'à l'élément femelle. Khaznadar (2012 : 116) confirme, en faisant remarquer que le terme générique de « femme » n'est pas « homme ». La « *dissymétrie linguistique* » est l'écho de la « *dissymétrie des représentations* » (Michard, 2004 : 140), qui place masculin et féminin dans un rapport hiérarchique, le masculin l'emportant sur le féminin à la fois dans la langue et dans le social.

Les rapports entre classification morphologique et lecture du réel, entre désignation et interprétation, justifient l'importance portée à la présentation d'une norme grammaticale à des apprenant·e·s allophones. Car la manière dont sont présentés le masculin et le

féminin en tant que catégories morphosyntaxiques, **la signification accordée au genre** en tant que convention langagière ou transcription d'une binarité bio-physique naturalisée, poussent à parler du genre social tel qu'il est proposé par les concepteur·trice·s de manuel.

C'est pourquoi les faits grammaticaux entourant l'initiation au genre morphologique dans les manuels seront examinés. Inscrivant dans une même lignée rapports de pouvoir dans le social et rapports de pouvoir dans la langue, l'analyse de la grammaire du genre telle qu'elle est proposée aux apprenant·e·s apportera un éclairage intéressant sur la conception du genre. L'étude du vocabulaire apporte une autre dimension à l'étude de la langue, qui sera développée dans la partie suivante.

2.3.2.2 *Lexicalisation du genre*

Le lexique en FLE revêt une certaine importance puisqu'il est en quelque sorte contenant d'une culture : on peut dire, à la suite de Galisson, qu'il représente un lieu privilégié de culture dans la langue. Galisson a démontré les liens existant entre langue et culture : « *c'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est toute pénétrée de culture* » (1988a : 330) ; mais aussi plus spécifiquement l'importance des unités, des mots eux-mêmes comme creuset lexico-culturel : la « *lexiculture* » (Galisson, 1988a : 331). Le lexique utilisé dans les pages des manuels de FLE est le résultat de choix de la part des concepteur·trice·s, en termes de stratégies d'écriture visant la masculinisation, la féminisation ou la neutralisation⁴⁹. Si la langue est traversée par les rapports de pouvoir, le rapport à la féminisation/masculinisation du discours est un indice qui permet de situer les contenus linguistiques par rapport à la domination masculine langagière.

La féminisation du langage rencontre en France de nombreuses résistances socioculturelles : « *la féminisation lexicale est moins innocente qu'elle ne paraît parce qu'elle véhicule des appréciations personnelles, culturelles et sociales* » (Lenoble-Pinson, 2008 : 78). Les conflits entre l'usage et la norme marquent l'évolution du langage vers des formes féminisées, à l'image du français québécois ou belge. Ils exposent les rapports de pouvoir que le langage traduit sous une forme symbolique.

Par ailleurs, pour Viennot (2014), les mouvements actuels de féminisation sont avant

⁴⁹ Ces différentes stratégies seront développées dans la partie méthodologique (Partie 3 : *Protocole méthodologique*).

tout des courants de *re-féminisation* ou de *dé-masculinisation*, qui répondent aux vagues de masculinisation du langage dans les siècles précédents venues effacer des formes féminines existantes. Elle rappelle que la prédominance du masculin sur le féminin est une construction récente et idéologique, qui fait écho à la domination sociale masculine et donne lieu à débats. L'observation du lexique mis à disposition des apprenant·e·s met au jour les positionnements des concepteur·trice·s dans ce conflit, et l'observation des stratégies de masculinisation, féminisation, visibilisation ou neutralisation dans les manuels montre comment et à quel degré s'exprime la domination dans la langue.

Si ni la grammaire ni le style ne sont neutres d'après Butler (voir *supra*), le lexique reste le lieu d'enjeux politiques. L'enjeu du lexique et du genre ne repose pas seulement sur le fait que le masculin soit davantage employé que le féminin ou bien qu'il recouvre d'autres réalités en français (masculin générique). La problématique repose non sur le signifié lui-même, mais sur **le sens socioculturel donné à la relation masculin/féminin** (masculin *versus* féminin) dans le lexique. L'ensemble du lexique, dans le contexte d'une langue comme produit historico-socio-culturel, se comporte comme un vecteur de positionnements face aux catégories "hommes" et "femmes".

La réalisation de la langue, son expression, est un point important à traiter dans l'analyse genrée du contenu linguistique des manuels. C'est pourquoi le lexique sera envisagé comme un autre lieu de pouvoir du genre dans la langue. La présentation grammaticale du genre morphologique telle qu'elle est faite aux utilisateur·trice·s, ainsi que les stratégies de masculinisation/féminisation/visibilisation/neutralisation que traduisent les choix lexicaux, apporteront ainsi un double éclairage sur l'aspect linguistique du genre dans les manuels de FLE.

Ces parties ont permis de préciser les valeurs théoriques des contenus sélectionnés pour porter l'analyse du genre dans les manuels de FLE. La partie suivante indique en quoi la parole recueillie des concepteur·trice·s amène un autre angle d'analyse.

3 Discours autour du manuel : la parole autour du genre

Comme il a été indiqué précédemment, l'analyse porte sur deux aspects : l'observation des manuels, mais aussi le contenu des entretiens menés auprès des concepteur·trice·s des ouvrages. Cette partie propose, sans entrer dans les détails méthodologiques, de préciser en quoi une double approche permet de mieux comprendre le genre dans le

discours didactique.

Le premier chapitre a défini le manuel comme un objet multidimensionnel, à la fois didactique, commercial et social. L'aspect social justifie le recours à un *discours sur* le manuel, une forme de méta-discours, qui permet de contextualiser l'ouvrage dans un environnement social et culturel qui lui est particulier. Le méta-discours permet de ne pas isoler l'objet manuel, mais de l'intégrer à un ensemble de discours, ceux des concepteur·trice·s.

Le manuel porte les traces du genre modélisé par ses concepteur·trice·s, de leurs discours et de leurs informulés. Il transcrit leur réalité socioculturelle, et véhicule les valeurs qu'ils·elles souhaitent transmettre. Les entretiens menés permettront d'une part de retrouver quelle(s) conception(s) du genre ils·elles possèdent et souhaitent communiquer à travers le manuel. D'autre part, de faire émerger les facteurs internes ou externes qui ont modelé le genre tel qu'il apparaît, tel que l'analyse des manuels le montrera, dans les ouvrages : volontés distinctes des auteur·e·s et maisons d'édition, modelage impératif face à des contraintes culturelles ou des consignes économiques, amélioration de la réalité dans un but éducatif, publicitaire ou idéologique, etc. Il ne s'agit pas de juger leur perception de ce qu'est le genre, mais de faire apparaître le système de genre et de comprendre ses effets.

Dans son étude comparative sur des manuels de FLE roumains de l'époque totalitaire et actuelle, Condei (2007) parle de deux formes de discours, explicite et implicite, des manuels, qui correspondent respectivement aux formulations empruntées par les auteur·e·s dans la rédaction (consignes, règles, notes, etc.) et au parcours (grammatical, culturel, etc.) établi par eux·elles dans l'apprentissage. Ce sont par eux que les auteur·e·s s'expriment et expriment leur environnement social, culturel et politique :

« Le discours de l'auteur (des auteurs) est la partie la plus importante d'un manuel de FLE.

a) Il se manifeste en tant que discours explicite, celui du concepteur qui formule des consignes, des explications de grammaire ; des présentations des textes (non)littéraires et de leurs auteurs, des commentaires, des notes, etc. Ayant l'apparence d'un bricolage discursif, en réalité il est le résultat d'un travail d'harmonisation entre différents types de discours et de textes que les concepteurs réorganisent selon leur visée didactique.

b) Le discours de l'auteur a une manifestation implicite dans le parcours grammatical, littéraire, civilisationnel choisi pour illustrer un thème et dans la conception proprement-dite du manuel. Celui-ci répond aux exigences du programme, sans renoncer pour autant à son unicité. » (Condei 2007)

Dans la recherche, les limites du discours ne sont pas posées selon des termes d'explicite ou d'implicite tels que formulés par Condei mais déterminées selon la perspective donnée par le genre : la performance comportementale (mise en scène des personnages) et la performance linguistique (approche du contenu langagier). Cependant il reste l'idée selon laquelle le manuel est le résultat de l'expression de ses concepteur·trice·s. C'est pourquoi ce travail propose d'**utiliser le recueil d'entretiens comme un troisième faisceau, un ensemble de méta-discours qui donne accès à un autre niveau d'analyse et d'interprétation.**

L'analyse des manuels vise à faire émerger le discours sur le genre qui traverse l'ensemble des ouvrages, tandis que les entretiens menés auprès des concepteur·trice·s ont pour objectif de donner voix aux intentions qui ont dirigé l'ensemble de la conception. Cette double approche anime le manuel en le réinscrivant dans un contexte complexe.

À présent que les phénomènes par lesquels le genre sera analysé ont été exposés, les parties suivantes proposent de définir les concepts de représentation et de stéréotype, qui seront utilisés de manière récurrente dans l'ensemble de l'analyse et son interprétation.

4 Le recours à deux concepts satellitaires

D'après les parties précédentes, le croisement du genre et du manuel opère sur un double plan : l'analyse du manuel comme véhicule de conceptions genrées, et l'approche par la voix des concepteur·trice·s, la manière dont ils·elles le conceptualisent, dont ils·elles l'ont pris en compte dans leur création, leur idée du phénomène. C'est une approche à la fois réelle : comment le genre apparaît de fait dans les manuels de FLE sélectionnés, et idéale : l'idée que les concepteur·trice·s se font quant à la manière dont ils·elles l'ont abordé.

L'idée de **représentation** émerge pour désigner ces deux aspects : d'un côté, la représentation du genre, c'est-à-dire sa mise en scène, l'image qui en est montrée ; de l'autre, la représentation que les concepteur·trice·s ont de leur pratique. Le concept de représentation sera défini dans la partie suivante.

Par ailleurs, l'analyse des manuels et l'interprétation des résultats feront appel à un

autre concept. Les différentes études qui concernent le manuel scolaire ou de FLE du point de vue de la discrimination genrée cherchent à en fournir une description en termes de rapports sociaux de catégories de sexe, et d'aller vers des interprétations évaluatives. Un élément de mesure est dès lors utile pour établir la valeur de la description, de la représentation que les manuels donnent du genre. Le passage de la description à l'interprétation et l'évaluation est permis par l'outil critique du **stéréotype**. Il pose une frontière entre la valeur de la réalité que le manuel transcrit, et celle de sa transfiguration en un autre objet, modélisé par les concepteur·trice·s. Le concept de stéréotype, qui fait suite à celui de représentation en ce qu'il en est une forme de prolongement possible, sera défini dans un second temps. Les deux concepts seront ainsi disponibles pour être ensuite utilisés dans le cours de l'analyse.

4.1 Penser le genre avec le concept de représentation

La signification du terme *représentation* se raccroche aux idées de « *mettre quelque chose devant les yeux* »⁵⁰, d'image, de figure. Il s'agit de l'image d'un objet, de sa perception. Le concept de représentation renvoie d'abord à la question de la perception de la réalité par un sujet vivant. La représentation est devenue un objet scientifique de recherche à part entière à la fin du XIX^e siècle, moment où Durkheim le définit comme un élément de la vie mentale. Le champ des représentations collectives apparaît dans les années 1960, au point de concordance de disciplines comme l'histoire des mentalités, qui les étudie comme des objets socialement construits et donnant lieu à des pratiques de groupe, les sciences du langage ou bien l'anthropologie (Mannoni, 1998 : 42-46). Ce concept sera intégré par la psychologie sociale. D'autres disciplines suivront, qui utiliseront les représentations dans leur champ de travail. C'est le cas de la D.L., qui sera citée dans le développement théorique ci-dessous.

Une première partie présentera les fondements théoriques généraux du concept de représentation et sa définition, avant que la manière dont le concept sera utilisé dans ce travail soit ensuite exposée.

4.1.1 Bases théoriques du concept

Les paragraphes suivants définissent la représentation à plusieurs niveaux, comme un outil cognitif individuel, qui se développe ensuite en pratique collective dans sa

⁵⁰ Littré, 2015, *Représentation*, [en ligne] <<http://www.littre.org/definition/repr%C3%A9sentation>> (05/01/16).

dimension sociale.

Le sujet donne à la réalité une signification qui lui est propre (Putnam, 1990 : 37 et 54) : le modèle d'interprétation tient de la représentation, c'est-à-dire la façon de voir un objet ou un phénomène. La représentation fait partie du *moi* psychanalytique, et correspond aux processus d'« *identification* », de « *massification* », d'« *automatisme* » (Ridel, 2001 : 31). La représentation est d'abord un processus cognitif. Elle est un outil de connaissance, c'est une « *grille de codage, un système de catégorisation cohérent et stable* » (Mannoni, 1998 : 52). Elle permet de *reconnaître* et de *catégoriser* les objets : « *Les représentations sociales ont une double fonction : rendre l'étrange familier et l'invisible perceptible. Ce qui est connu ou insolite comporte une menace parce que nous n'avons pas de catégorie où le ranger* » (Farr, 1984 : 392). Elle développe des traits de naturalisation et d'objectivation, transformant ce qui est une interprétation en une réalité de référence objective (Jodelet, 2014 : 374-376).

Reconnaître et catégoriser les objets présuppose qu'il existe un « *un sens préétabli* » (Mannoni, 1998 : 52) dans lequel inscrire cette fonction interprétative. Celui-ci est produit notamment par le cadre social. La représentation élabore une connaissance et une valeur communes pour un même objet. Elle construit un « *capital cognitif* » pour le groupe (Mannoni, 1998 : 48). La représentation s'inscrit dans une perspective non seulement collective mais aussi sociale (Moscovici, 1989 : 83), puisqu'elle établit un fond commun d'après lequel se formalise l'interprétation du monde : « *C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* » (Jodelet, 1989 : 36)

La représentation comme phénomène cognitif singulier et outil social est mobilisée par le champ de la D.L. Ainsi, pour Argaud (2006 : 20), « *cette notion de représentation, largement utilisée dans différents domaines, est un outil qui permet d'appréhender le problème des phénomènes mentaux collectifs et individuels* ». Zarate (1993) évoque le principe de subjectivité⁵¹ (1993 : 28-29), qui, une fois traduit en schèmes mentaux, modélise ou oriente la perception du monde. Si le processus ressemble fort à de la *représentation*, l'auteure n'invoque explicitement le concept que dans une perspective sociale (1993, 29-44) : l'individu·e est avant tout un sujet agissant dans et sur un

51 À comprendre en fait comme un ensemble d'« *affects subjectifs* » (Zarate, 1993 : 29), selon la perspective de l'auteure.

contexte social, dont la représentation est collective. Les représentations sociales sont « *le produit d'un travail collectif à travers lequel les agents sociaux construisent leur mode de connaissance de la réalité* » (1993 : 29). L'auteure fait des représentations des outils didactiques à partir desquelles se construit l'enseignement-apprentissage⁵². C'est également le cas pour Porcher et Abdallah-Preteceille (1996 : 53), pour qui la réalité ne peut servir l'inter-communication entre deux sujets issus de cultures différentes ou l'enseignement inter-culturel. La compréhension de la culture ne peut se faire que par les représentations et la subjectivité, pas par la réalité elle-même que la différence d'interprétation par les sujets rend profondément instable et impropre à la communication. La réalité et la culture n'appartiennent pas à la même dimension, et la représentation est pensée comme l'interface nécessaire à l'interprétation du monde mais dépendante des variantes sociales.

Ces différentes approches permettent de penser le concept de représentation comme **un outil de connaissance du monde propre à l'individu·e qui s'élabore dans un espace temporel, géographique, social, politique, spécifique, et porte des marques de contextualisation** : « *Elle [la représentation] est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social.* » (Abric, 1989 : 188). Par ailleurs, la représentation constitue également un lien social, puisqu'elle est partagée par un même groupe. La représentation est un outil de compréhension du monde, qui fait de ce dernier une expérience qu'il est possible de partager grâce à des traits communs, ce qui tendrait à justifier sa place en didactique. Celle-ci mobilise la représentation comme point de départ de compétences langagières ou (inter)culturelles, profitant du potentiel dynamique de la représentation qui a la capacité d'évoluer et de se re-configurer (comme le montre Valence, 2010). Un trait constituant de la représentation est en effet son caractère évolutif : elle peut être modifiée et évoluer.

La partie suivante propose de reprendre les différentes caractéristiques de la représentation ainsi exposées pour montrer en quoi le concept a sa place dans mon travail.

52 En étudiant la perception du rapport entre la culture-cible et l'apprenant·e et sa mise en œuvre dans les ouvrages scolaires, l'auteure cherche à dépasser les incompatibilités entre systèmes de valeurs nationales respectifs. Pour ce faire, elle problématise ces espaces différentiels autour de l'identité sociale de l'apprenant·e. C'est alors la subjectivité qui devient l'outil d'un apprentissage des différences culturelles, le travail *interculturel* se produisant à partir des représentations des apprenant·e·s.

4.1.2 Place du concept dans la recherche

Les différents traits du concept de représentation qui ont émergé dans la partie précédente seront, dans ces paragraphes, intégrés au cadre particulier de ce travail. Ils se retrouvent par ailleurs dans le propos de Jodelet, qui fait le lien avec les auteur·e·s de manuels et leur production :

« L'auteur du manuel (...) se présente alors comme une personne qui véhicule des représentations, c'est-à-dire des formes de représentation socialement élaborées et partagées, ayant une visée pratique et participant à la construction d'une réalité qui est commune à un ensemble social. »
(Jodelet, 1991 : 37)

Parce que j'utiliserai le concept pour comprendre la manière dont le genre est envisagé par les auteur·e·s et maisons d'édition, je tenterai de toucher, à travers leurs discours respectifs, leurs représentations conscientes, au milieu d'une contextualisation plus large : comment le genre est géré de manière sociétale dans la société donnée, française. Dans cette perspective, il s'agit de comprendre le modèle de catégorisation employé par les enquêté·e·s pour comprendre le monde, du point de vue particulier du genre, et qui sert de point de départ à la modélisation du manuel. Par ailleurs, le manuel ayant pour particularité de s'inscrire dans un mouvement de transcription de la réalité, il incarne lui-même le point d'articulation entre le niveau individuel et social de la représentation.

Un autre trait de la représentation sera par ailleurs utilisé dans le cadre de l'analyse des entretiens. Développé par Blanchet et Gotman (2010), il ne concerne pas une définition fondamentale du concept, mais fait écho à l'approche de la représentation développée. Selon les auteurs, *« d'autre part, le propre d'une représentation est de ne jamais se penser comme telle, et d'occulter les distorsions et les déformations qu'elle véhicule inéluctablement. »* (Blanchet et Gotman, 2010 : 24). L'analyse thématique des entretiens cherche effectivement à mettre au jour le concept de genre tel que pensé par les enquêté·e·s, sans qu'ils·elles l'aient nécessairement formalisé auparavant⁵³. Elle tente également par ce biais de montrer les effets de cet impensé, ou comment certaines représentations qui peuvent rester imperceptibles pour le sujet modèlent ses créations matérielles.

Argaud (2006 : 20-21) ajoute un autre paramètre au concept de représentation. Elle

53 L'ensemble des entretiens montre que la question du genre n'avait pas été éclaircie ou même explicitée lors de la rédaction des ouvrages. Voir la partie d'analyse des entretiens, Partie 5 : *Analyse des entretiens, le discours autour des manuels et du genre.*

souligne le lien entre l'individu·e et la société en interprétant la représentation toujours comme un phénomène de projection d'image individuelle ou sociale, mais comme possédant aussi intrinsèquement un pouvoir prescriptif. La représentation commune d'un objet peut devenir un point de référence comportemental pour l'ensemble des sujets qui la projettent. C'est ainsi que la représentation d'un objet ou d'un concept semble être associée à des valeurs critiques, qui se figent dans une norme. On peut supposer que s'échappant alors d'une représentation originelle qui ne porte en elle aucune valeur intrinsèque, son association avec une valence lui attribue des caractères positifs ou négatifs et la place ainsi sur une échelle critique, donnant lieu à une norme à la fois co-construite par la société et intériorisée par l'individu·e : « *Les valeurs deviennent des normes à partir du moment où elles sont imposées, et où elles fonctionnent comme des contraintes ressenties comme des évidences, dont le non-respect peut entraîner une sanction* » (2006 : 21). La représentation est une concordance de préceptes sociétaux autour d'un objet. On voit l'importance de sa présence dans des manuels d'enseignement.

Au final, la représentation sera utilisée à deux niveaux :

- ***l'image du genre, telle qu'elle apparaît dans les manuels à travers les personnages ou la langue.*** La représentation des catégories sexuées et de leurs rôles véhiculée par les manuels forme les contours d'une norme genrée propre aux différents ouvrages étudiés.
- ***l'image consciente ou inconsciente que les concepteur·trice·s ont :***
 - du concept de genre lui-même. La représentation du genre est à la fois singulière, propre à l'individu·e enquêté·e, mais aussi formée dans un contexte particulier français ;
 - de leurs propres pratiques de conception en ce qui concerne le genre dans leurs ouvrages.

C'est la confrontation des deux niveaux : la représentation du genre dans les manuels de FLE, c'est-à-dire la mise en scène du genre telle qu'elle existe, et la représentation des pratiques des concepteur·trice·s qui constitue le noyau de la problématique proposée par ce travail⁵⁴. Dans les deux cas, les représentations des catégories sexuées seront pensées comme des « *images qui s'imposent à nos subjectivités et à nos identités* »

54 « En quoi les catégories sexuées et leur organisation dans les manuels de FLE répondent-elles ou non à l'actualisation d'une politique de genre mise en place par les concepteur·trice·s ? »

(Tomc, 2006 : 5).

Si la représentation est évolutive, elle peut cependant aussi figer l'image construite. Dans ce cas, le concept change pour devenir un stéréotype. Les deux concepts sont liés, l'un étant un prolongement possible de l'autre. La partie suivante dépasse le concept de représentation pour aborder celui du concept de stéréotype.

4.2 Penser le genre avec le concept de stéréotype

À l'origine terme d'imprimerie du XVIII^e siècle désignant un « *ouvrage imprimé avec des planches dont les caractères n'étaient pas mobiles et que l'on conservait pour de nouveaux tirages* » (Crabbé *et al.*, 1985 : 247, confirmé par De Carlo, 1998 : 84 et Légal et Delouée, 2008 : 11), le stéréotype intègre dès le XIX^e siècle le domaine psychologique et psychanalytique pour désigner la « *fixité d'un comportement d'un point de vue topographique et temporel* » (Légal et Delouée, 2008 : 11). Sa fonction de filtre de la réalité et l'image que l'individu·e se fait de celle-ci l'introduisent dans le champ disciplinaire de la cognition, tandis que l'aspect social du stéréotype se traduit par une dimension consensuelle et socialement partagée. L'idée de généralisation excessive, d'immobilité, de pétrification qu'il gardera dans toutes les disciplines est déjà présente.

4.2.1 De la représentation au stéréotype

On peut dire que la représentation est un processus cognitif par lequel se construit la connaissance et l'interprétation du monde. En rendant les informations conformes à un modèle d'interprétation déjà en place, le processus permet de soulager le coût cognitif des opérations de réception d'informations. Mais le classement d'un objet selon la représentation et la mise en place d'une grille d'interprétation peuvent *figer* le classement.

C'est ainsi que participent au processus les stéréotypes, qui ont pour fonction de rendre la perception du monde économique en l'adaptant à un « *prototype perceptuel* » (Putnam, 1990 : 84) normé. Tout comme la représentation, les stéréotypes appartiennent au domaine individuel autant qu'au social. Le passage de la représentation au stéréotype découle d'une fixation de ces grilles interprétatives, les deux concepts entretenant une relation dialectique : « *Les représentations partagées, qu'elles soient qualifiées de collectives, sociales ou (socio)linguistiques, manifestent une tendance inéluctable au*

stéréotypage (ou à la stéréotypie) » (Boyer, 2007 : Présentation). Les stéréotypes concernent l'ensemble de la perception du monde, produisant des attentes communicationnelles (Mannoni, 1998 : 11-25), actionnelles⁵⁵ (Ioannitou, 2007 : 12), etc.

Les catégories propres à la grille d'interprétation restent flexibles et révocables, pour répondre aux besoins d'interprétation d'un environnement évolutif. Cependant, lors du passage au stéréotype, ces catégories et leurs traits constitutifs se fixent. Dès lors, ces traits deviennent constitutifs des catégories auxquels ils participent : celles-ci sont réduites à ces traits posés comme distinctifs. Le stéréotype est alors compris comme une « *hypergénéralisation* » (De Carlo, 1998 : 85). C'est ainsi que pour la psychologie sociale se construisent collectivement des objets sociaux dont certains traits désignent le tout d'une catégorie : les catégories sexuées ou raciales fonctionnent sur ce procédé, les Hommes, les Femmes, les Non-racisé·e·s/Blanc·he·s, les Racisé·e·s/Non-Blanc·he·s, etc. étant des individu·e·s réduit·e·s à une singularité sexuée ou raciale devenue signifiante et les englobant tout entier·e·s en déniaient leurs singularités.

Passer de la représentation au stéréotype amène également un glissement dans l'attribution de valeur de ces deux phénomènes. En effet, le stéréotype est associé à une valeur négative. L'opération de réduction exécutée par le stéréotypage restreint la réflexion portée sur le réel, et la rigidité de l'opération de classification de la réalité tend à évacuer la nuance.

Cette approche envisage le schème du stéréotype avant tout comme une pratique projetée, intergroupale. Il suit alors « *un ensemble de règles d'interprétation culturellement informées* » (De Carlo, 1998 : 86) et devient un outil de compréhension du monde aussi bien qu'un lien partagé entre les membres d'un groupe usant des mêmes stéréotypes, en-dehors de toute réalité concrète (Dufays, 2007 : 83). Ce faisant, il acquiert une nouvelle fonction, il fait partie de l'identité d'un groupe : « *Les stéréotypes, comme structures socio-cognitives, peuvent être considérées comme les produits, toujours disponibles au sein des imaginaires des communautés culturelles, de ce processus de figement représentationnel.* » (De Carlo, *ibid.*) Ce n'est plus seulement sa nature qui est sociale, mais sa fonction qui le devient. Il devient alors une nécessité identitaire :

55 « *Le stéréotypage actionnel est le comportement manifesté d'après des idées et des règles qui aident à maîtriser la vie quotidienne, sans s'interroger sur leur fiabilité.* » (Ioannitou, 2007 : 13).

« Considérés comme des schèmes collectifs du penser, réducteurs du réel, de ses particularités, datés et figés, dépositaires des tensions entre groupes sociaux ou bien considérés comme éléments qui participent d'une construction lente d'une réalité sociale et culturelle à laquelle on ne peut échapper, les stéréotypes doivent s'envisager du point de vue de leur nécessité dans l'acquisition des connaissances qui constituent le lien social et culturel entre les individus. » (Bourdier, 2007 : 47)

Mais les stéréotypes ne peuvent être un outil social comme les autres. Bourdier (2007 : 47) complète : *« Cependant, ils ne peuvent se départir du soupçon qui pèse sur eux, dans la mesure où ils représentent une caractérisation simplificatrice de la complexité des choses. »*. La question du passage d'un état d'outil de compréhension à celui de déformateur du monde, reste posée.

Pour Beacco (2000 : 117-119), la représentation stéréotypée est un ensemble de *« perceptions figées et appauvrissantes voire fantasmatiques, de réalités autres, des descriptions condensées, non falsifiables et d'emploi universel, des formes non problématiques de la connaissance »*. L'auteur fait appel à l'ensemble des dimensions du stéréotype : de l'outil de connaissance, il transforme les représentations en éléments saillants, parfois imaginaires et figés d'un groupe *autre*, transposant ainsi le stéréotype en outil de distinction soi/autre. Leur effet de classification devient un outil pervers de la connaissance puisqu'il n'offre plus la possibilité de problématiser les éléments catégoriels.

Le propos pose la problématique de l'identité/altérité à travers le concept de stéréotype. C'est à partir de ce point que sera développée dans la partie suivante l'utilisation du concept dans l'analyse du genre.

4.2.2 Les stéréotypes comme indicateurs de genre

Les traits développés pour définir le concept de stéréotypes permettent de discerner ce que sont les stéréotypes appliqués aux catégories sexuées. Ils seront expliqués à partir de la pratique de stéréotypage au niveau groupal (catégories de sexe) et social (comme pratique collective). Ceci amènera en définitive à comprendre à quoi correspondent les stéréotypes de sexe dans des manuels de FLE.

Pratiquer une lecture genrée permet de mettre en valeur l'utilisation de la stéréotypie dans l'établissement des normes de genre. Si être une "femme" ou un "homme" revient à se rapprocher d'un modèle féminin ou masculin, celui-ci est constitué comme un idéal

possédant des attributs, offrant un référencement facilité des membres du groupe social, qui s'est figé pour devenir une norme.

L'hypergénéralisation⁵⁶ que provoque le stéréotype consiste à élire le trait d'une catégorie comme *tout* représentatif de celle-ci. Lorsqu'elle s'applique aux individu·e·s, elle tend à produire des groupes homogénéisés dont les différences intercatégorielles sont accentuées pour constituer l'endo- et l'exogroupe (Légal et Delouée, 2008 : 36-59). Pour les mêmes auteurs, dans la notion d'appartenance à un groupe, les membres se définissent en fonction de représentant·e·s considéré·e·s comme « *typiques* » car possédant des « *attributs* » (Légal et Delouée, 2008 : 16) préétablis. Dès lors, le jugement d'appartenance d'un sujet à un groupe se fonde sur la possession plus ou moins marquée de ses attributs : l'appartenance catégorielle d'un·e individu·e appelle un « *réseau d'association* » qui lie le sexe au comportement, à un jugement, à une valeur sociale (Pichevin, 1997 : 458).

L'adhésion à une modélisation typique s'applique à la constitution des rôles masculins et féminins qui concentrent chacun des caractéristiques et attributs particuliers. L'individu·e est défini·e comme comme l'un ou l'autre en se rapprochant de l'un de ces extrêmes, en adoptant ses attributs : il·elle possède ainsi une identité relative à la fois à son identité de genre, et au groupe social qui partage les mêmes normes de genre. Celles-ci sont relayées par la communauté : elles fonctionnent de manière individuelle et sociale. Les deux pôles que sont "l'homme" et "la femme", en tant que représentant·e·s archétypaux·ales de ce que *doivent être* un "homme" et une "femme", sont des stéréotypes.

L'établissement de rôles/idéaux stéréotypés comme modèles référents s'inscrivent dans la prescription du maintien de ces catégories et de leur hiérarchisation réciproque, et l'exclusion des individu·e·s ne partageant pas les mêmes conceptions de ces normes. Les stéréotypes fonctionnent comme une idéologie, décrite par Légal et Delouée (2008 : 49-53) comme un ensemble de « *mythes légitimateurs* » (*id.* : 55) s'ancrant dans les théories de dominance sociale : elle met en scène des stéréotypages de sexe construits de manière externe aux sujets eux-mêmes et entraîne la fabrication de stéréotypes fournissant une explication à la distribution des rôles et à son maintien en faveur d'un groupe.

56 Évoquée dans la partie précédente.

Le manuel de FLE donne une image perceptible des catégories sexuées. Observer le genre reviendra, lors de l'analyse des manuels, à observer comment leurs contenus concourent à forger une image de chacun de ces pôles, et à **analyser de quelles manières les catégories de sexe sont construites d'après des traits définitoires figés de la sexuation les maintenant dans des rôles induisant une hiérarchie entre eux.**

La partie suivante questionne la relation entre stéréotype et enseignement des langues. En effet, interpréter le stéréotype comme une simplification amène à interroger le processus de didactisation du savoir, pour distinguer les deux processus : simplification et stéréotypage.

4.2.3 Stéréotypes en FLE : conséquences de la simplification des savoirs ?

L'adaptation du matériel à la maturité d'apprentissage du public est incontournable, et l'effet de simplification entraîné peut déboucher sur une généralisation. La transposition didactique⁵⁷ implique-t-elle nécessairement un stéréotypage ?

Les concepteur·trice·s de manuels peuvent utiliser le stéréotypage pour *lisser* la langue et la culture et en faire des éléments faciles à appréhender pour les apprenant·e·s débutant·e·s. Le processus pourrait servir à gommer certaines difficultés, dans l'optique de supporter un meilleur développement de l'apprentissage. Pour Bento (2007 : 43), c'est par exemple une explication de l'absence de variation langagière dans les manuels de FLE : « *il semblerait que comprendre une langue étrangère implique de maîtriser d'abord des stéréotypes, en d'autres termes il faut que l'apprenant soit capable de repérer des formes linguistiques partagées par une communauté.* » Cependant, les méthodologies récentes ont donné la primauté à un contenu langagier incluant les variations, même aux premiers niveaux d'apprentissage. Si rien n'est dit de l'apprentissage culturel ou de sa progression, on peut penser que le même type de prescription est suivi :

« Les enseignements de type culturels sont généralement limités dans le cas d'apprenants débutants. L'apport d'informations culturelles, par exemple, quelle qu'en soit la nature, tend à être très simplifié, autrement celles-ci ne seraient pas compréhensibles. Cette simplification, infantilisante parfois, risque alors de mettre en circulation des représentations sommaires, proches des stéréotypes. » (Beacco, 2000 : 45).

57 Notion développée Chapitre 1 : *Le manuel de FLE en question.*

Afin de résoudre l'enseignement de la culture à un public débutant dans la langue-cible, la solution de Beacco, outre de produire une réflexion sur les perspectives culturelles, rejoignant ainsi une réflexion générale interculturelle, est de travailler essentiellement sur des graphiques ou de l'iconographie. Un élément-clé peut-être davantage la variation des documents et points de vue présentés à l'apprenant·e. Il s'agirait alors de « *généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype* » (De Carlo, 1998 : 44).

Au final, même si le niveau des apprenant·e·s demande une étape de simplification, celle-ci ne peut se confondre avec un processus de généralisation excessive. Dès lors, les images simplifiées du masculin et féminin ne peuvent être confondues avec un stéréotypage opéré sur la sexuation et les catégories de sexe dans le matériel d'enseignement-apprentissage des langues.

La dernière partie s'attache enfin à la finalité d'une remise en cause des stéréotypes. La perspective développée nécessite en effet d'aller plus loin que la simple mise au jour des stéréotypes eux-mêmes, et de remonter à leur cause, ce qui constitue l'optique dans laquelle ils seront utilisés dans ce travail.

4.2.4 Utiliser le stéréotype pour penser le genre : limites et perspectives

Alors que le stéréotype peut émerger dans les pratiques de la classe, le discours apprenant comme le discours enseignant (Ishikawa, 2007 : 120-130), ou même être cultivé pour présenter un point de vue mélioratif (Serrat, 2011 : 76), le stéréotypage reste un procédé restreignant l'ouverture sur le monde, réflexive et auto-réflexive prônée par la D.L. En tant que vecteurs de discrimination⁵⁸ et de domination, les stéréotypes font l'objet d'étude, d'analyse et de description, pour les faire émerger. Mais l'objectif : rendre les stéréotypes visibles, ne constitue pas une fin en soi. La critique apportée par Fraisse (2014) sur la désignation des stéréotypes dans le monde de l'image et des médias quant à son manque de finalité permet de développer une approche plus complète du

⁵⁸ Les effets des stéréotypes sont réels et mesurables. On peut prendre pour exemple le phénomène des prophéties auto-réalisatrices révélé par les recherches portant sur les comportements genrés en milieu scolaire. Le fait de créer pour eux une attente stéréotypée a tendance à conditionner les sujets discriminés qui s'y conforment. Dans ce cas, la croyance devient réelle (Légal et Delouée, 2008 : 74-75) : tout d'abord, l'attente de comportements crée chez le sujet des comportements congruents avec ces attentes, puis par le feed-back qu'il reçoit des autres, il adapte inconsciemment son comportement et le réajuste aux attentes initiales (*ibid.*). Ainsi, afin d'aller au-devant d'un échec attendu, le sujet confirme le stéréotype négatif par une contre-performance. Il a ainsi été observé que des élèves "filles", après activation des stéréotypes, se conforment à ceux-ci à travers une baisse sensible de leurs performances scolaires pour correspondre à l'image de leur rôle social subalterne (*ibid.*).

stéréotype et de sa remise en cause.

Fraisse (2014 : 43-63) remet en cause la priorité accordée à la lutte contre les stéréotypes notamment dans l'image (publicitaire ou de communication). Devenue en effet une préoccupation première dans le traitement politique des effets de genre, les efforts s'y concentrent depuis ces dernières décennies en Occident qui marquent la présence massive de l'image dans l'environnement commun : on voit par exemple se multiplier les interventions de régulation de publicités sexistes. Or, pour l'auteure, il s'agit d'un déplacement de priorité, qui démontre surtout l'échec de politique globale sur la question. L'image est pensée comme ce qui fait se développer les inégalités, or elle en est moins le déclencheur qu'une traduction du système en place.

Dans le propos de Fraisse, la critique du discours comme produit fini (pour elle, l'image, dans le cas de ma recherche : le contenu textuel, illustratif, langagier genré) revient à travailler sur un effet, non sur la cause. Fraisse met en avant l'importance de ne pas prendre l'image comme une fin en soi, mais de la replacer dans son cadre de production et de réception, de la considérer avec « *les sujets qui les accompagnent de leur force productive (qui les montre, ces images ?) et les sujets qui les reçoivent (ils y croient ?) (...)* » (Fraisse, 2014 : 54). Ce faisant, on replace le problème que soulève le stéréotype dans une pensée de la discrimination globale et efficiente :

« Où est alors le pouvoir qui discrimine ? Dans les images stéréotypées qui fabriquent des assignations, ou dans l'organisation sociale qui construit et reproduit la hiérarchie de classe à partir de la dualité sexuelle ? » (Fraisse, 2014 : 53)

Dans le cadre de ma recherche, l'image autant que le texte sont considérés comme potentiellement vecteurs de stéréotypes, que je cherche à déceler pour les déconstruire. La démarche implique une réflexion sur les modèles qui ont servi à fabriquer ces stéréotypes : il ne s'agit pas simplement de les désigner, mais d'interroger les références utilisées pour transcrire le réel dans des manuels de FLE. Inclure dans la recherche les concepteur·trice·s est un moyen de revenir à la source de ces normes, et de placer l'analyse dans une démarche générale d'interrogation du système de production de genre, et pas seulement de ses phénomènes.

C'est pourquoi le concept de stéréotype paraît un levier efficace de remise en cause, qui marque un point de rupture entre un énoncé seul qui pose problème du point de vue de la discrimination, et une série d'énoncés qui pose ce même

problème dans un système de production/reproduction de stéréotypes. Il permettra de voir ce qui relève d'un phénomène isolé ou d'un système construit, et d'apporter une double dimension à l'analyse critique.

5 Conclusion : Analyser le manuel par le genre

Le troisième chapitre a permis de conceptualiser la rencontre entre l'objet manuel et le concept de genre, de montrer les différents aspects et notions qui seront mobilisés dans l'analyse d'un point de vue théorique.

Les premières parties ont justifié une approche du genre dans les manuels de FLE par les personnages et les contenus linguistiques développés pour l'acquisition de la langue française. D'une part, les personnages fonctionnent comme un microcosme, reflets de l'environnement socioculturel français tel qu'il est vu par les concepteur·trice·s et tel que ceux·celles-ci le transcrivent. Dès lors, analyser le genre qui s'exprime par les personnages revient à analyser la distribution des rôles sociaux masculins et féminins, et les rapports de pouvoir qui s'en dégagent. D'autre part, il paraît indispensable dans le cas de manuel de langue d'étudier la manière dont celle-ci est présentée à l'apprentissage. Parallèlement, le langage étant traversé par des rapports de pouvoir genrés, analyser le genre dans la langue équivaut à analyser le genre comme phénomène discursif. La formulation du genre morphologique et les formes linguistiques mobilisées par le vocabulaire sont autant d'indices de rapports de pouvoir. La valeur théorique des éléments choisis pour supporter l'analyse a ainsi été définie.

Les parties suivantes se sont attachées à décrire deux autres concepts qui seront utilisés de manière transversale dans l'ensemble du propos. Le concept de représentation permettra de désigner à la fois la manière dont le genre se donne à voir dans le manuel, mais aussi à qualifier la transcription de la réalité socioculturelle. De plus, il sera également utilisé pour évoquer l'image que se font les concepteur·trice·s de leurs propres pratiques de genre dans leurs ouvrages. Le concept de stéréotype sera évoqué comme outil d'évaluation des normes de genre. La conformité de celles-ci avec des rôles sexués prédéfinis axés selon les pôles masculin/féminin, perpétuant et figeant le rapport de domination masculine, sera qualifiée de stéréotype puisqu'elle répond à et reconduit cet ensemble d'injonctions.

À présent que les objets et concepts utiles à l'analyse ont été définis, une conclusion

Partie 1 : Définition théorique des objets, des concepts et de ma démarche
Chapitre 3 : Penser le genre à partir d'un manuel de FLE

générale de la partie théorique sera proposée afin de rassembler ces divers éléments.

CONCLUSION DE LA PARTIE THÉORIQUE

La partie conceptuelle a d'abord défini les deux pôles à partir desquels s'organise la recherche : le manuel de FLE, et le genre. Puis, dans un second temps, d'articuler leur rencontre autour des phénomènes retenus comme l'expression du genre dans les manuels (les personnages, la langue), une approche mise en perspective par l'intervention de la parole des concepteur·trice·s qui permet de mettre au jour non seulement les performances de genre et leur fonctionnement mais aussi leurs origines. Enfin, de mettre en rapport manuel et genre à travers deux autres concepts traversant l'ensemble de ce travail, la représentation et le stéréotype.

Aborder le manuel du point de vue du genre implique de remettre en cause les normes qu'il met en place. La structuration du corps social en deux groupes distincts n'opère pas que sur le plan organisationnel : elle est aussi le véhicule d'une distribution inégalitaire de statut et de compétence. La binarité prescriptive, être "homme" *ou* "femme", implique les individu·e·s dans un réseau hiérarchisé de relations ; elle est aussi la condition de l'appréhension des sujets qui, s'ils ne répondent pas à cette norme, se trouvent exclus du corps social. Aborder le genre dans ses manifestations est un moyen d'abord de l'exposer, ensuite de démontrer son fonctionnement comme un système de catégorisation hiérarchisée, enfin de l'envisager comme un ordre qu'il est possible de déconstruire, ce qui sera l'objet de la dernière partie propositionnelle de ce travail.

Le manuel de FLE ne transcrit pas la réalité socioculturelle ou linguistique d'une langue cible, mais certains aspects sélectionnés par les auteur·e·s et maisons d'édition, et d'autres modalisés selon leurs conceptions, conscientes ou inconscientes, des représentations de leur environnement. Ma recherche qui fait appel au concept de genre vise d'une part à faire émerger ces aspects afin de décrire les phénomènes exprimant des rapports sociaux de sexe et **d'analyser les rapports de pouvoir** qu'ils créent, d'autre part à les **réinscrire dans leur espace social** propre à travers les propos recueillis auprès des concepteur·trice·s. La procédure mise en place tente de mettre en relation l'outil manuel avec ses auteur·e·s et concepteur·trice·s, pour retracer l'itinéraire de l'individu·e au produit et du produit au social.

L'ensemble de ce propos a permis de poser les bases théoriques de la problématique générale guidant mon travail : « En quoi les catégories sexuées et leur organisation dans les manuels de FLE répondent-elles ou non à l'actualisation d'une politique de genre

mise en place par les concepteur·trice·s ? ». Ses différents éléments et leurs relations ont été définis dans l'ensemble de cette partie.

La partie suivante contextualisera ces éléments dans l'environnement social, historique et didactique qui leur sont propres. Cette démarche permettra de situer la recherche dans son contexte spatio-temporel, et de montrer dans quels courants s'inscrivent mes objets de recherche.

PARTIE 2 : CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION À LA CONTEXTUALISATION

Parce qu'une recherche prend place à un certain moment et dans un certain lieu, dans un espace socioculturel particulier, les informations touchant à cet environnement sont essentielles. Ma recherche qui croise l'objet du *manuel* et le concept du *genre* porte leurs indices de contextualisation. Pour les exposer, trois chapitres se succéderont, qui viseront à réinscrire les objets de la recherche dans leur actualité sociale et culturelle.

On partira ainsi de la **circulation du concept de genre dans le corps social français**. Chaque passage dans un niveau différent imprime ses propres modifications au concept, lui donnant une signification qui varie. On verra d'abord comment le concept, issu de la théorisation féministe, a obligé le mouvement de revendication des "femmes" à repenser son objet et l'organisation de ses luttes. Prenant la place de la conceptualisation féministe dans l'espace universitaire, il s'est constitué en champ disciplinaire propre en instituant les études de genre qui, en France, commencent à s'institutionnaliser. L'introduction du concept de genre dans le champ politique et social français a eu lieu principalement à l'occasion d'un changement légal intervenu en France en 2013, le mariage homosexuel, qui ôte à l'union hétérosexuelle son statut hégémonique : il n'est plus la seule organisation sociale et patrimoniale légitime. Le mouvement d'opposition que soulève la loi mobilise l'argument de la naturalité, et prend le concept de genre pour cible en lui substituant une « *théorie du genre* » qui sera définie. Le sens appliqué à cette dernière donne une dimension idéologique à un concept initialement scientifique d'analyse et de critique. Les mouvements sociaux donnent une nouvelle lecture du genre, mobilisé comme argument politique⁵⁹.

Le deuxième chapitre abordera la **circulation du concept dans le champ éducatif en France**. La question du genre s'est déplacée dans le contexte scolaire, terrain sur lequel porte ce qui est devenu une controverse. On verra ainsi le sens donné dans le corps social au concept dans ce contexte spécifique ; puis comment l'institution scolaire nationale se positionne par rapport à lui. Cela amènera à parler du manuel, puisque le premier événement ayant amené le genre dans le débat public est l'introduction du concept dans un manuel scolaire français. Je reviendrai sur ce moment, avant de retracer les recherches et les actions politiques qui mettent en jeu la discrimination sexiste dans

59 Les conflits portant sur une « *théorie du genre* » étant récents (2011) et s'inscrivant encore dans l'actualité en France à ce jour, nombre de sources seront constituées de liens Internet, qui permettent de garder une trace des évolutions successives des débats.

un cadre français et européen. Par ailleurs, la question touche les manuels scolaires et, par eux, les maisons d'édition. Celles-ci prennent position dans un débat houleux sur la manière de gérer le concept dans les pages de leurs ouvrages. On se centrera ainsi sur l'aspect éditorial de la question.

Le troisième chapitre resserrera l'approche autour de **l'édition FLE et du manuel**. Tout en s'insérant dans un contexte éditorial global, dont la place économique sera précisée, ils s'inscrivent aussi dans des problématiques propres à la discipline. La contextualisation mettra l'accent sur les enjeux autour de l'édition FLE et de sa production. Une fois ces aspects expliqués, on verra le rapport de la D.L. et du FLE au concept de genre. Ainsi, l'utilisation du concept dans la recherche et dans les pratiques de classe sera définie, afin de finalement montrer quel espace occupe le genre dans la conceptualisation du FLE et dans l'enseignement des langues en général.

CHAPITRE 1 : CIRCULATION DU CONCEPT DE GENRE EN FRANCE

1 Introduction : Du féminisme à la science, de la science au politique, du politique au social

Le premier chapitre se focalise sur le genre, et s'attache à montrer l'évolution du concept dans le cadre socioculturel français. En effet, il subit un parcours particulier en France, que ce chapitre retrace : son émergence dans le champ féministe, dans le discours militant et scientifique, et son intégration dans le discours politique depuis quelques années. La transversalité peu commune pour un concept scientifique et militant appelle à traiter l'histoire du concept dans le cadre français dans un chapitre spécifique.

La première partie contextualise **les apports féministes en France** et les questions traitées par le mouvement féministe, notamment le travail, vu comme une voie d'élévation sociale, et l'éducation, qui touche également à l'émancipation des "femmes" réunies autour d'un projet politique commun : l'égalité des sexes. Le projet évolue à partir des années 1990 vers la recherche d'une identité commune pouvant rassembler les expériences de "femmes" aux identités multiples mais aussi celles de sujets variés subissant une domination masculine, mais aussi hétérosexuelle, blanche, etc.

L'avancée vers un nouveau paradigme constitue l'articulation vers la deuxième partie. Le féminisme français tend aujourd'hui à se partager en deux tendances : la perpétuation d'une lutte de pouvoir entre "hommes" et "femmes", mais aussi le travail sur la catégorisation même à travers l'affirmation de multiples identités non-binaires. **L'émergence des identités de genre** se fait en même temps que le genre comme concept scientifique apparaît et prend de la place dans le champ de la recherche.

Parallèlement, l'évolution sociale en France amène le concept de genre à sortir du champ scientifique pour investir **les discours politiques et publics**. La troisième partie montrera comment ceux-ci s'en font les relais, transformant au passage profondément le concept qui s'adapte à ce nouveau contexte : le concept scientifique multidimensionnel perd en effet de sa complexité, posé comme une « *théorie du genre* »⁶⁰ uniforme qui oblige ses utilisateur·trice·s à se poser en *pro-* ou *anti-*.

60 L'expression diffusée en France et marquant un positionnement particulier vis-à-vis de faits sociaux mutuellement imbriqués (mariage homosexuel, multiplication des identités de genre, travail sur les clivages "hommes"- "femmes") sera abordée plus avant dans la partie.

2 Apports du féminisme

Au XVIII^e siècle un des écrits féministes majeurs en France, la *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* d'Olympe de Gouges, sonne comme une dénonciation des droits *universaux-mais-masculins* instaurés par la *Déclaration des droits de l'homme* [sic] *et du citoyen* de 1789. Parvenir à des droits communs, identiques et/ou partagés rassemble des actions sur un ensemble de fronts. Deux champs d'action principaux recoupent cependant l'ensemble des revendications : celui de l'éducation, où la promotion d'une égalité peut être légitimée et promue par l'État, et celui du travail, qui a été le lieu premier de l'action féministe et demeure le moteur d'une égalité de genre.

La première partie amorce une présentation du féminisme en France, qui permettra ensuite de comprendre dans quel contexte le concept de genre qui en est issu prend place. Le choix spécifique des deux axes, **travail et éducation**, s'inscrit dans le cadre de la recherche : d'une part, le thème du travail ou de la représentation professionnelle interviendra dans les analyses ultérieures, puisqu'il constitue un fondement à partir duquel se projette l'égalité "hommes"- "femmes". D'autre part, celui de l'éducation répond à un domaine d'émergence du genre comme objet de débat dans la société française⁶¹ et est en lien direct avec l'objet manuel.

2.1 *Ségrégation genrée : l'éducation et le travail*

La première partie regroupe deux thèmes fondamentaux du féminisme, qui sont en lien avec l'ensemble de la recherche. Une première partie abordera le travail, à la fois lieu de discrimination et d'émancipation. La seconde partie portera sur l'éducation comme levier vers une société moins sexiste.

2.1.1 **Le travail, lieu de revendication**

Parce que l'emploi est à la fois un facteur de considération sociale et qu'il donne accès à l'indépendance individuelle, il est un moyen et un objectif des luttes féministes. La division première de l'activité professionnelle comme masculine et féminine fait écho à ce que doivent être les préoccupations premières des "hommes" et des "femmes" dans une perspective essentialiste : l'une gère l'activité interne du foyer en s'attachant aux tâches domestiques, l'autre en assure la survie à travers son labeur. Détacher la "femme"

61 Voir Chapitre 2 : *Genre et école, lieu de promotion et de polémique.*

du foyer est envisagé comme un enjeu politique qui lui permettra d'accéder à la sphère professionnelle.

L'industrialisation du XIX^e siècle, en récupérant la reproduction de biens autrefois fournis par les individu·e·s eux·elles-mêmes (savons, vêtements, etc.), a donné lieu à une « *division idéalisée du travail* » dans laquelle celui des "hommes" s'effectue en dehors du foyer, alors que le labeur des "femmes" s'y enchaîne (Nakano Glenn, 2009 : 21-25, pour le paragraphe). De plus, l'évolution du marché capitaliste, en isolant les individus du groupe social, prend en charge en retour les besoins matériels et émotionnels de celui-ci, du soin aux enfants aux loisirs. Les services alors extraits du foyer, qui deviennent institutionnalisés ou payants, et ne soulagent pas les "femmes" de leur travail invisible, car le besoin de main d'œuvre ainsi créé est rempli par les "femmes" elles-mêmes, allant dans le sens de la construction d'un travail *essentiellement* féminin (voir les emplois du *care*, *infra*) et la surenchère du travail reproductif. Au XX^e siècle, l'accès au travail se généralise et est légalement reconnu en 1965 avec le droit pour les "femmes" d'occuper un emploi de leur choix, sans accord préalable de leur époux. Aujourd'hui, la diversification se fait dans tous les domaines, et remet en cause l'hégémonie masculine notamment à travers le vocabulaire : il y a un besoin urgent de légiférer sur la féminisation des noms de métiers.

La distribution genrée reste pourtant ancrée. En France persistent des phénomènes forts de disparité de genre dans l'accès aux formations, à l'évolution dans les carrières : la « *ségrégation verticale* », ou le choix des carrières : la « *ségrégation horizontale* » (Tahon, 2004 : 51). Bien que la parité dans les domaines professionnels fasse en France l'objet d'une législation explicite depuis trente ans (loi « Roudy » n° 83-635 du 13 juillet 1983), les groupes masculins et féminins les investissent de manière différenciée (Kergoat, 2005 : 94). Les compétences sont naturalisées (Tahon, 2014 : 55-57), ce qui aboutit à une invisibilité des aptitudes personnelles dans le domaine professionnel. Gauvin (1995 : 563-566) fait remarquer que l'occupation massive des emplois du tertiaire par les "femmes" correspond à des catégories d'emplois dits féminins : aides-soignantes, assistantes maternelles, etc., qui concernent l'aide à la personne, et non-qualifiées (agentes de service). D'une manière générale, l'occupation prioritairement féminine des métiers du *care* répondrait à des prédispositions de genre, en posant une continuité entre travail domestique familial, prédisposition pour celui-ci, et emploi. En

2010, 90% des salarié·e·s du service à la personne en France sont des "femmes"⁶².

La représentation sociale même du travail féminin comporte une discrimination. Alors qu'en 2013 les postes à temps partiel sont considérés comme des sous-emplois, ils sont occupés à 30,6% par des "femmes", contre 7,2% par des "hommes"⁶³. Le salaire féminin répond également à des prescriptions liées aux rôles traditionnels : il continue à être un salaire d'appoint, en marge du salaire masculin (Silvera, 1995 : 547).

Le facteur professionnel reste au centre des luttes féministes, car comme le rappelle Pfefferkorn (2007), il est à la fois un moyen d'oppression et d'émancipation :

« (...) si la division sexuelle du travail est le médiateur des rapports de domination des hommes sur les femmes, c'est aussi en agissant au niveau même de la matérialité du travail que les femmes peuvent se réapproprier ce qui leur est confisqué, aussi bien dans le cadre de l'activité professionnelle que dans la sphère domestique. » (Pfefferkorn, 2007 : 311)

C'est par un double aspect que l'accès à l'emploi constitue pour les mouvements féministes un axe central de revendication. Le travail représente un point important dans les rapports sociaux de sexe et l'accès des "femmes" à un statut social supérieur. La question de la relation au travail sera également un thème exploité lors de l'analyse des manuels et des personnages mis en scène. Par ailleurs, ce n'est plus seulement l'accès des "femmes" à l'emploi, mais la nature même de celui-ci, sa distribution inégale par rôle genré des compétences qui forment le sujet des attentes féministes. Il en va de même pour la question de l'éducation, développée ci-après.

2.1.2 L'éducation, enjeu social

L'accession légale des "femmes" à des postes politiques élevés est conditionnée par l'admission préalable à un enseignement de qualité. Si depuis 1836, les communes de plus de 500 habitant·e·s ont l'obligation de mettre en place un enseignement primaire pour les "garçons" et pour les "filles", il faudra attendre 1881 en France pour que l'enseignement destiné aux uns et aux autres soit commun.

62 INSEE, 2010, *Les services à la personne*, [en ligne] <http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1461#inter3> (14/01/16). Le terme de service à la personne recouvre notamment pour l'INSEE : le soin aux malades, aux enfants, aux personnes âgées ou en situation de handicap, l'aide aux tâches domestiques. Voir :

INSEE, 2011, *Activités relevant des services à la personne*, [en ligne] <http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=12&ref_id=17529&page=decimal/dec2011312/dec2011312_p9.htm> (14/01/16).

63 INSEE, 2013, *Durée du travail hebdomadaire et temps partiel dans l'Union européenne en 2013*, [en ligne] <http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=98&ref_id=CMPTEF03204> (30/09/14).

Cependant des différences persistent dans plusieurs matières : les langues anciennes ne sont ainsi pas au programme pour les "filles". Pour Mayeur (1981), l'évolution de l'éducation ne peut dépasser celle des mœurs, elle est limitée par l'opinion générale que la République veut rassurer à travers un enseignement différencié qui continue à marquer les différences de genre. La proximité des républicains et des membres du clergé jusque-là en charge de l'éducation des "jeunes filles" est un autre facteur qui fondent un enseignement féminin :

« Ainsi peut s'expliquer la permanence des idées en vigueur durant tout le XIX^e siècle sur la différence qui doit exister dans l'éducation des deux sexes. Pour l'avenir des filles, une double image demeure : elles seront épouses et mères, relatives à l'homme d'aujourd'hui et à l'homme de demain. »
(Mayeur, 1981 : 52).

La mixité scolaire, qui rassemble l'ensemble des élèves indifféremment de leur identité de genre, attendra en France 1975, où elle est imposée par voie légale (loi Haby). Elle est cependant toujours questionnée, et pas uniquement par des opposant·e·s à une éducation moderne. Comme le rapporte Chaponnière (2011 : 13-14), l'égalité en nombre des écolier·e·s n'est pas la garante d'une éducation réellement non-sexiste. Apparaissent dans les mouvements féministes des dissensions autour de points considérés comme établis : la mixité n'est plus uniquement vue comme un pas salutaire en direction de l'égalité, mais comme un facteur de renforcement de l'absorption de stéréotypes, et en marge a la capacité de minorer les résultats scolaires féminins. Par ailleurs, ces divisions révèlent moins les fractures que les variations autour du féminisme, et se révèlent positives pour Chaponnière (2011 : 14).

Le port du voile islamique à l'école est un autre symbole de segmentation dans des mouvements qui ont pourtant tous pour objectif l'émancipation féminine. Le traitement réservé aux "filles" qui arborent de manière *ostensible* un objet considéré comme religieux, depuis les premiers cas médiatisés en 1989 jusqu'à la circulaire de 2004⁶⁴, est un facteur d'égalité pour les un·e·s, d'inégalité pour les autres, le tout enchâssé dans une mutuelle accusation de racisme (Chaponnière, *ibid.*). Accusée d'un côté de stigmatiser les "filles" racisées musulmanes et de les exclure de la voie éducative autant que du débat public, la réglementation française assure de l'autre imposer le respect de la personne et des "femmes" (Rigoni, 2010 : 102-103).

⁶⁴ *Port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*, circulaire 2004-084 du 18-5-2004 (J.O. Du 22/05/2004).

Alors que l'illusion d'un féminisme unique explose⁶⁵, les moyens d'accéder à l'égalité dans l'éducation montrent leur diversification. Il ne s'agit plus en effet de mettre tous les enfants à l'école, "filles" et "garçons", mais de se préoccuper des inégalités internes à l'enseignement même : outils, orientations, attentes des enseignant·e·s, etc. L'histoire du féminisme *scolaire* incarne les évolutions et les ramifications d'un mouvement représenté socialement comme unitaire. Il se construit en parallèle des évolutions sociales, faisant écho aux transformations de mœurs quant à la place des "femmes" et la prise en compte de la discrimination de genre. Comme on le verra, l'éducation a constitué un facteur majeur dans la visibilisation des études de genre, et concentre aujourd'hui une grande partie des débats.

2.2 *Mouvements féministes passés et actuels en France (1960-2000)*

La permanence des revendications concernant l'éducation et l'emploi jusqu'à nos jours pourrait laisser croire que rien n'a été acquis jusqu'ici. Il y a pourtant eu révolution. En Occident dans les années 1960-1970, le changement a lieu, sexuel et sexué. La question de l'égalité entre les "hommes" et les "femmes" atteint la sphère politique, et le féminisme voit ses luttes opérer au grand jour, se lier aux revendications libertaires de ces décennies.

Vingt ans après l'obtention d'un suffrage enfin *réellement* universel en France (droit de vote pour les "femmes" en 1944), les "femmes" peuvent gérer elles-mêmes leurs biens (1965). L'ouverture à la sexualité se produit avec l'accès à la contraception avec la loi Neuwirth, 1967 et 1974, et à l'avortement avec la loi loi Veil, 1975 (Bajos et Ferrand, 2005 : 114-121) ; tandis que les collectivités locales créent des structures d'accueil de la petite enfance dans les années 1970-1980. En transformant en emploi ce qui ressortissait de la famille, elles « *défamiliarisent* » les activités parentales (Fagnani et Letablier, 2005 : 172) et les inscrivent dans l'espace public⁶⁶. Les lois entourant la parité (1999) assurent légalement aux "femmes" d'être partie prenante dans le paysage politique et social français⁶⁷, bien que la mesure questionne l'essentialisme accordé au sujet

65 Voir la partie suivante.

66 Bien que, au final, ces emplois poussent à une ségrégation genrée (voir la partie précédente et le propos sur le *care*), créant une situation dans laquelle le service à la personne est assuré par des "femmes", souvent précarisées (INSEE, 2010) et racisées. Se met en place une double discrimination, dans laquelle les "femmes" non-racisées et de classe aisée s'allouent les services de "femmes" racisées et de basse classe sociale (Nakano Glenn, 2009).

INSEE, 2010, *Les services à la personne*, [en ligne] <http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1461#inter3> (14/01/16)

67 Article 1er, alinéa 2 de la Constitution française (loi du 8 juillet 1999 inscrit à l'article 1^{er} de la

"femme" en France.

Aujourd'hui, on garde de ces luttes d'évidentes évolutions, mais les changements annoncés n'ont pas eu lieu dans la société :

« Dans les années 1960 et 1970, les femmes occidentales sont sur le point d'accéder à une véritable égalité avec les hommes. [Divers changements sociaux] sont alors perçus comme les signes avant-coureurs d'une disparition prochaine de l'ordre social favorisant les hommes au détriment des femmes. Hélas, la disparition annoncée n'a pas eu lieu. Ou, pour être plus précis : célébrée dans les médias et dans un certain discours politique, elle n'a pas eu lieu dans la vraie vie. » (Löwy, 2006 : 32)

Le sujet semble presque clos, puisque les discours médiatiques et politiques, s'ils ne nient pas la persistance de certaines inégalités, semblent souligner que l'égalité est à la portée des quelques mesures ou changements qu'il reste à opérer. Les "hommes" et les "femmes", à quelques détails près, se retrouveraient, *pour de vrai* cette fois, sous la bannière d'un universalisme à la française acquis et opérant. Cependant, la représentation des rôles, leur reproduction et celle des inégalités qu'ils engendrent, n'ont pas été remises en question, et restent prégnantes malgré un remodelage :

« Rôles et identités féminins d'autrefois ont peut-être disparus ; mais certains aspects de ceux qui ont cours aujourd'hui leur ressemblent à s'y méprendre. Ou, pour être plus précis : certains attributs de la féminité traditionnelle ont été remodelés récemment pour être en accord avec l'image valorisée de la "femme nouvelle" » (Löwy, 2006 : 35)

Löwy (*id.* : 212) résume la situation en parlant du « mythe de l'égalité des sexes ». Le « récit » de l'égalité structurelle non-discrimante dans le couple hétérosexuel permet de conserver l'illusion d'une liberté pour les "femmes" qu'il est possible d'acquérir « *pour celle "qui le veut vraiment"* » tout en contrant ses velléités de prise de pouvoir en la rendant non seulement impossible, mais en rendant les "femmes" elles-mêmes responsables de cet échec (*id.* : 229).

En France, les va-et-vient de mouvements féministes, présents jusqu'à la fin des années 1970, encore là mais « *marquant le pas* » dans les années 1980 (Riot-Sarcey, 2002 : 105), ré-émergeant dans les années 1990 pour devenir pratiquement *persona non grata*

Constitution le 23 juillet 2008) : « *La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales.* »
Assemblée Nationale, 2014, Fiche de synthèse n°13 : *L'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives*, [en ligne] <<http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/role-et-pouvoirs-de-l-assemblee-nationale/les-institutions-francaises-generalites/l-egal-acces-des-femmes-et-des-hommes-aux-mandats-electoraux-et-fonctions-electives2>> (14/01/16).

au début des années 2000, témoignent **des difficultés de la société à évoluer sur les questions de rapport social de sexe**. Parallèlement, les dissensions des groupes féministes notamment autour des questions de la maîtrise du corps, à travers la sexualité, émancipatrice ou assujettissante, hétérosexuelle ou homosexuelle ; la prostitution, comme un droit d'en user librement ou une soumission au désir hétérosexuel masculin ; la parentalité médicalement assistée, comme une marchandisation du corps féminin ou une banalisation libertaire de la maternité, ont mené à l'éclatement général des grands mouvements populaires.

Le contexte français amène également à questionner le rôle de l'universalisme dans la question féministe. Principe constitutif de la pensée française, il pose les sujets comme s'ils répondaient déjà aux exigences de liberté, d'égalité, et de fraternité, en-dehors de toute réalité matérielle. L'universalisme fonctionne sur un *a priori* positif d'égalité : *« l'universalisme de l'État agit comme si tous étaient effectivement libres et égaux »* (Varikas, 2006 : 85). Opposant aux questionnements portant sur les minorités une nation indivisible et sans distinction, **il tend à invisibiliser les mouvements de revendication particuliers des sujets opprimés** (Schnapper et Soumaharo, 2013, et Laurent et Leclère, 2013) et à restreindre l'accès à de nouveaux débats (Fassin, 2009 : 299). Butler (2006) dénonce l'universalité qui, en veillant à l'égalité de chacun, étouffe toute velléité de politique égalitaire. Elle ne la réfute cependant pas totalement, car elle trouve en elle une utilité finale, une visée vers laquelle tendre, en se détachant d'une application politique totale : *« C'est ainsi que j'en suis venue à redéfinir ma conception de l'universalité, cette fois, comme un travail de traduction culturelle tournée vers l'avenir »* (Butler, 2006 : 40).

Le féminisme a évolué en France. **Alors qu'il continue à être porté par des mouvements militants actifs et des interventions institutionnelles légales, il incarne simultanément dans l'imaginaire collectif un objet désuet tandis que les inégalités fondées sur la différence de sexe (dans une optique encore exclusivement binaire) persistent**. Le fractionnement des mouvements féministes se fait également l'écho de l'échec pour le sujet "femme" de rassembler les dominé·e·s qui s'inscrivent dans la multiplication des rapports de pouvoir (racialistes, classistes, etc.) et la multiplication des identités de genre. Le glissement, du sexe au genre, sera l'objet de la partie suivante.

3 Du féminisme au genre

Avoir développé certains aspects et évolutions de la lutte féministe en France a permis d'une part d'amorcer certaines thématiques qui entourent et seront reprises dans l'analyse (discrimination sexiste et travail ou éducation), d'autre part d'amorcer le cheminement militant et conceptuel qui amène, en France, à l'émergence du concept de genre.

La seconde partie amorce l'articulation qui permet de passer de l'idée de sexe : binaire, prescrit, hiérarchisant, à l'idée de genre : une approche conceptuelle du sexe qui permet de penser la sexualité, ses normes et ses effets. Le propos abordera tout d'abord **l'état du féminisme à ce jour**. Entre rejet, désuétude, éclatement, renouveau et réorganisation, s'élabore en France un paradoxe dans lequel le féminisme comme tel n'est plus à l'ordre du jour alors que le concept de genre se popularise. Parallèlement, **les luttes pour la reconnaissance des identités non-binaires et des sexualités non-hétérosexuelles s'opposent au modèle dominant en le mettant au jour comme une proposition possible, parmi d'autres contre-modèles**. Elles remettent en cause les catégories "homme" et "femme" et amènent le féminisme à repenser son objet.

Dans un second temps sera développée **l'émergence du genre comme concept scientifique** en France, qui se fait parallèlement à ces discours militants et sociaux. On verra la manière dont le genre émerge dans la recherche, alors que les études féministes ne percent pas en France.

3.1 *Du sujet "femme" à un sujet multiple dominé*

La partie vise à montrer comment le sujet "femme" du féminisme a évolué, d'une catégorie essentialisée à un sujet englobant différents types de dominé·e·s sociaux·ales. Pour cela, l'état du féminisme en France aujourd'hui sera exposé afin de comprendre dans quel contexte se développe l'articulation, à travers la représentation sociale et médiatique du mouvement. Seront ensuite développés les apports des mouvements travaillant pour la reconnaissance et l'égalité des individu·e·s non-binaires et non-hétérosexuels dans la construction d'un nouveau sujet pour le féminisme.

3.1.1 **Reconfiguration des luttes féministes**

Poirier dans son article sur le rapport entre les nations coloniales et colonisées nomme « *hétéroculture* » une culture qui ne peut choisir entre deux fondements contradictoires et sensibilisée à cet état de fait (1978 : 47). Appliquée de manière post-colonialiste aux

sentiments divergents d'attachement et de répulsion que le traitement du pays colonisateur entraîne, sa théorie peut servir dans tous les cas où le traitement social d'une question est à la fois traité et éludé. Pour Poirier, la réaction se fait dans l'ensemble sociétal à trois niveaux : conscient, « *la culture sait qu'elle puise sa source dans des modèles contradictoires* » ; subconscient : comportement de fuite, repli, refoulement ; et surconscient, « *avec crises violentes, campagnes de presse, propagande fondée sur des slogans* ». Il est saisissant de voir à quel point ce schéma s'applique au traitement de l'inégalité de genre en France.

Pendant que les institutions se font écho d'une situation intolérable et promulguent des décrets légaux, produisent de multiples campagnes d'information et font la demande de recherches, le mouvement féministe est rejeté et décrédibilisé par l'ensemble des mêmes institutions qui disent lutter pour l'égalité⁶⁸. **Le comportement social ambigu de demande et de rejet d'une lutte pour l'égalité des sexes** cadre avec un modèle hétéroculturel fondé sur une dissociation des rôles genrés et de la volonté de s'en défaire.

Les inégalités les plus visibles : accès au droit de travailler, à l'argent, maîtrise de la fécondité, ont été combattues avec succès. Les féministes doivent aujourd'hui lutter contre une myriade de discriminations persistantes qui n'ont plus la même visibilité. En perdant ses objectifs majeurs, le féminisme a aussi perdu une partie de sa crédibilité aux yeux de la société. Ceci alors que l'État a pris en charge depuis les années 1980 une partie de ces phénomènes et a formé un féminisme institutionnalisé (Chetcuti, 2010). Chaponnière et Ricci Lempen (2012) décrivent le sentiment général :

« En caricaturant à peine, le gros de la population semble se diviser entre, d'un côté, celles et ceux qui trouvent qu'il ne faut pas exagérer, que tout va désormais très bien, et de l'autre côté, ceux et celles qui espèrent vaguement que le temps va finir par arranger les choses. » (Chaponnière et Ricci Lempen, 2012 : 10)

Loin des mouvements unitaires des années 1970, les groupes féministes ont éclaté en de multiples factions à cause de la diversité à la fois des objectifs, des priorités, et plus généralement de la désuétude des grands rassemblements. Aujourd'hui le féminisme se pratique à échelle de micro-groupes ou individuelle. Internet et les réseaux sociaux fournissent les moyens pratiques d'une large diffusion, sans qu'on puisse parler de

68 Ainsi, les actions sont faites en faveur des "femmes", mais ne se décrivent jamais comme féministes.

communication. C'est aussi que l'objectif global a changé : pour Chetcuti (2010), si dans la deuxième vague du féminisme dans les années 1970 c'était prioritairement un travail sur les "femmes" qui était engagé, pour une prise de conscience d'elles-mêmes dans une perspective d'*empowerment*, c'est aujourd'hui une interpellation de l'ensemble de la société qui est mise en avant. Cela explique aussi l'attrait des médias, les actions féministes doivent être des coups d'éclats, drôles ou sérieux, inoffensifs ou violents, souvent décalés :

« Les mouvements actuels s'inspirent davantage des pratiques d'Act-up, sous forme de mise en scène publique de leur action. Les membres féminins du groupe La Barbe [créé en 2008], par exemple, investissent des lieux habituellement dominés par les hommes en portant une barbe afin de rendre visible l'absence de femmes dans les milieux les plus influents. » (Chetcuti, 2010)

En termes d'actions visibles et de discours médiatique, difficile de ne pas évoquer le seul groupe féministe qui ait réussi à créer, à défaut d'un consensus autour du besoin du féminisme, une polémique telle que le féminisme a fini par réapparaître dans le discours social. Les *Femen*, groupe créé en 2008 en Europe de l'Est, intègrent par leurs actions coups de poing et surtout leurs seins nus la sphère médiatico-sociale. Leur tactique, qui utilise des stratégies agressives, est fondée sur le « *sextrémisme* », mot-valise qui rend compte du sens à la fois subversif et destructeur (pour le patriarcat) que le groupe attribue à ses actions :

« Le sextrémisme est la sexualité féminine qui s'est insurgée contre le patriarcat en s'incarnant dans des actes politiques extrêmes d'action directe. (...) Le sextrémisme est une forme non violente, mais très agressive de l'actionnisme ; c'est une arme ultrapuissante et démoralisante, qui sape les fondements de la culture patriarcale pourrie. » (Femen, 2013)

Les médias français se font largement l'écho de leurs actions, et minimisent souvent leurs propos au profit de la qualité des images diffusées : des (jeunes) "femmes" à demi-nues. Leur mode d'action crée le désaccord : accusées de misandrie, d'utiliser une nudité proche de la pornographie comme une accroche médiatique qui vide les actions de leur sens, de racisme pour leur opposition au voile islamique et de paternalisme pour leur opposition au travail du sexe, de créer de la violence quand rien n'exigerait une telle brusquerie dans un contexte français et non pas ukrainien, de poser un sexe essentiellement féminin, elles incarnent dans le même temps un féminisme fort et revendicatif, indépendant de tout étatisme, qui réintroduit le mot oublié de *patriarcat*.

Le fait que le visage de la leadere Inna Shevchenko ait inspiré celui de Marianne sur les timbres français en 2013 donne une idée de l'importance de ce groupe féministe dans le paysage social⁶⁹.

Le discours féministe peine cependant à attirer un discours médiatique complexe : devenu un objet qu'on est sûr de vendre avec des *Femen* en couverture, il n'est plus entendu. **L'espace médiatique et social ignore la variété des féminismes.** Par ailleurs, la divergence profonde d'opinion sur les sujets de la parité, la pornographie et le travail du sexe ou de la Gestation Pour Autrui, question très présente dans le contexte post-*Mariage pour Tou-te-s* (voir *infra*), est symptomatique de la difficulté de tenir une ligne commune. La profusion d'idées et de positions, avec laquelle le féminisme a toujours compté, est difficile à entendre pour un public qui attend des réponses absolues dans le domaine des luttes pour les "femmes". Le fait que des mouvements puissent prendre des voix individuelles contribue à diluer le discours général, mais aussi à montrer comment les chemins pour accéder à l'égalité peuvent être pensés de manières différentes. Ces vagues d'initiatives sont aussi le symptôme d'une nouvelle créativité. Reste à trouver comment en faire part à un public au départ peu impliqué⁷⁰.

En parallèle, alors que le féminisme décline, la popularité des études de genre augmente. Il est possible d'y voir un rapport direct : le genre vient d'une théorisation scientifique, qui a plus de crédit en France que les *feminist studies* (voir *infra*). Il permet aussi de dépasser un essentialisme féminin dans un féminisme qui, face à l'universalisme, peine à placer son objet. En proposant une autre voie à ce dilemme, il offre une possibilité de rassemblement autour d'un objet plus large qui satisfait les hésitant·e·s du féminisme : en ne nommant pas un objet "femme", il permet d'œuvrer pour tout le monde, "femmes" et "hommes" de manière explicite, et contre l'acception sous-jacente dans laquelle le féminisme ferait plus *contre* les "hommes" que *pour* les "femmes".

69 Au point de se voir précisément contré par un groupe masculiniste baptisé *HOMMEN*, apparu lors des manifestations contre le *Mariage pour Tou-te-s*, qui milite pour un retour à l'ordre moral traditionnel et prend à parti les *Femen* à travers certaines de leurs actions, par exemple : « *Les hommes s'en prennent aux femmen. opération "rhabillez-vous"* ». (Hommen, 2013)

Karyotis Aude, 2013, *Qui sont les Hommen ?*, Huffigon Post [en ligne] <http://www.huffigonpost.fr/2013/07/18/qui-sont-les-hommen_n_3615265.html>, 18/ juillet 2013 (15/01/16).

Hommen, 2013, *Hommen*, [en ligne] <<http://hommen-officiel.tumblr.com/>> (15/01/16).

70 Ce désintérêt se fonde le mythe d'une égalité des sexes déjà réalisé et faisant du féminisme un mouvement dépassé, désuet. Voir partie 2.2 : *Mouvements féministes passés et actuels France (1965-2000)*.

Même si le noyau dur de la *gender theory*⁷¹ est souvent malmené (voir *infra*), la sphère publique s'en empare. Elle intègre le discours médiatique, politique, public, que ce soit dans la critique ou l'éloge. Sa popularité en fait à la fois une héritière et une remplaçante des mouvements féministes populaires : si le féminisme est en manque de crédibilité, le genre, lui, marque le renouveau des luttes dans les rapports de pouvoir.

3.1.2 Féminisme, luttes L.G.B.T.Q.I.P.A. et identités de genre

Les mouvements féministes ont travaillé à corriger d'abord les inégalités les plus visibles (accès à l'emploi, etc.) puis les moins visibles (travail sur les représentations, etc.). Même si on se trouve loin d'une société sans discrimination sexiste, on peut voir dans le chemin accompli un espoir pour ce qu'il reste à faire. Le résultat de ces luttes n'est pas négligeable, car la problématique de l'égalitarisme est parvenue à toucher la sphère publique et à intégrer les réflexions sociales et politiques. Cependant, le statut des individus en tant qu'"hommes" ou "femmes" est peu questionné jusqu'aux années 1990 : le sujet est surtout celui de l'acquisition des droits, plus qu'une remise en question de l'identité sexuée.

Les revendications féministes font face à un autre écueil : celui de la catégorisation. Car pour lutter pour les "femmes", encore faut-il considérer qu'il existe un groupe "femme". Soit celui-ci est constitué de "femmes" qui le sont de fait, à la manière des féministes essentialistes, soit il n'est que le résultat de conventions sociales qui l'ont construit. Dans un cas, il existe des "femmes" et des "hommes", dans l'autre il existe deux groupes créés et disposés dans un champ oppositionnel. La distinction entre les deux pose la problématique de la définition de l'objet du féminisme.

La critique d'un féminisme centré sur la "femme" a permis de s'éloigner d'une catégorie enfermante réifiant la norme (Butler, 2006 : 80). Dans son ouvrage *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*, Butler ne fait pas que définir la notion de genre ses concepts attenants. Comme l'indique le titre, elle le conçoit conjointement à une visée clairement féministe. Mais ce n'est pas dans l'avènement du féminin que Butler conçoit l'objet de sa cause : c'est dans une révision complète de l'identité. Le féminisme n'a pas ici pour objet la femme, mais une mise à nu de l'identité interrogée et enfin déconstruite, précédant une reconstruction identitaire sur laquelle se fonde le féminisme : « *Le sous-titre l'indique clairement : il s'agit de penser ensemble le*

71 Définie dans ce chapitre en partie 3.2 : *Le genre dans le champ scientifique français*.

"féminisme" et la "subversion de l'identité". Autrement dit, comment définir une politique féministe qui ne soit pas fondée sur l'identité féminine ? » (Fassin, 2010a : 8).

Par ailleurs en Occident dans la deuxième moitié des années 1990, le sentiment est que la délimitation stricte du genre oscille sur ses fondements, comme en témoignent certains aspects de la culture populaire. Les héritier-e-s de l'androgynie en vogue des années 1970⁷² se mettent à prêcher à nouveau la confusion des attributs et des comportements de genre, dans une certaine partie de la musique⁷³, du cinéma⁷⁴, de la littérature⁷⁵. En France, la diffusion des études de genre anglo-saxonnes puis leur ancrage en champs d'étude se fait lentement. Le recul du féminisme n'empêche pas de voir les politiques liées à la non-discrimination s'installer : revendications paritaires, loi contre le harcèlement (1992), etc. Dans ce contexte le genre est nécessaire au niveau politique et universitaire pour penser les changements. L'adoption d'un nouvel état conjugal en France avec le Pacs en 1999 remue les conceptions de couple, de sexualité, de placement face au genre. Malgré ses manques, les débats qu'il soulève et son adoption finale marquent la remise en cause du seul modèle hétérosexuel. L'homosexualité, dépénalisée depuis 1982, acquiert un statut légalement reconnu, un point culminant qui place les minorités sexuelles dans un débat public ordinairement non-multiculturaliste :

« Tandis qu'auparavant (...) les politiques minoritaires étaient récusées pour éviter toute américanisation de la culture française, ce sont ainsi tout à la fois les questions de sexualité et de genre qui font irruption dans le débat public – avec la prostitution et la pornographie, le harcèlement sexuel et la violence envers les femmes. » (Fassin, 2008 : 386)

La sexualité telle qu'elle est pratiquée importe moins que sa symbolique dans la sphère sociale : l'hétérosexualité pose un cadre normatif des rapports "hommes"- "femmes" dans lequel les rapports sociaux de sexe s'expriment dans une distribution de rôles et de pouvoirs. Löwy (2006 : 52-56) attribue à une préférence sexuelle posée comme système le pouvoir de reproduction du genre. L'accès à une autre

72 À l'instar de David Bowie et son Ziggy Stardust.

73 Blur chante *Boys and Girls*, Nirvana (groupe de composition exclusivement masculine) interprète *Rape Me*, Marilyn Manson est par son nom de scène mi-masculin mi-féminin et pose sur la pochette de son album *Mechanical Animals* en être asexué ; etc.

74 Le film *Velvet Goldmine* – dont le titre est un renvoi direct à Bowie – sort en 1998 ; *Trainspotting* fait dire à l'un de ses personnages masculins : « *One thousand years from now there will be no guys and no girls, just wankers. Sounds great to me.* » (*traduction donnée par le doublage français : « *Dans mille ans y'aura plus de mecs ni d'nanas...y'aura que des branleurs... et j'trouve ça génial !* ») ; etc.

75 Lydia Lunch sort le livre *Paradoxia : a Predator's Diary* en 1997, dans lequel elle s'identifie fortement à une nature masculine ; etc.

sexualité, qui ne répond pas au canon hétérosexuel, participe à ébranler ce cadre général. C'est dans cette optique que les luttes L.G.B.T.Q.I.P.A.⁷⁶ sont impliquées dans la dénonciation d'un pouvoir hétérosexuel dominant, et apporte un questionnement des rôles genrés :

« *Au niveau terminologique, ces catégories classificatoires, superposables car intersectionnelles (révélant la pluralité des discriminations au niveau individuel), sont accordées en genre et en nombre selon les approches théoriques et/ou les discriminations instituées à dénoncer au niveau collectif par le biais d'une identification communautaire. Les "autres", produits par la hiérarchie du système du genre sont, d'une part, les femmes (ou "classe des femmes" pour les matérialistes) ; d'autre part, ceux-celles qui refusent ou dépassent l'opposition du genre prescrit (homme VS femme) : les homosexuel·les, les lesbiennes, les bisexuel·les, les gays, les queers, les intersexe·s, les asexué·e·s, les transgenres, les transexuel·les, etc.* » (Perry, 2016 : 103)

Proposer la catégorie de *cisgenre*⁷⁷ est un moyen de remettre en cause le sujet binaire anhistorique dominant en désignant la majorité, en y appliquant une forme de catégorisation. **Le sujet dominant est alors désigné comme masculin et cisgenre, hétérosexuel, non-racisé, de haute classe sociale.** Si le sujet dominant se précise, en accumulant les catégories, le sujet du féminisme s'il se contente du seul trait "femme" peine à rassembler. Rendant compte à la fois des expériences variées des sujets féminins dans le social et de la multiplicité des opprimé·e·s, le féminisme doit composer avec les revendications des minorités sociales et raciales qui entrent dans le paysage social français à la fin des années 1990 (p. ex. le mouvement *Ni putes ni soumises*, voir Zancarini-Fournel, 2005 : 350). L'intersectionnalité est à la fois perçue comme un apport essentiel et une fragmentation de la lutte globale, engendrant des « *problèmes de territoires* » dans la lutte (Houdebine, 2014).

Les rapports entre le féminisme et le mouvement militant homosexuel imposent de lier leur combat. Déjà dans les années 1970 le *Mouvement de Libération des Femmes* et le *Front Homosexuel d'Action Révolutionnaire* programment des interventions communes

76 Mouvements Lesbien, Gay, Bisexuel, Transexué·e/Transgenre, Queer, Intergenre, Pansexuel, Agenre/Asexuel. L'adjonction d'autres groupes que les fondateurs L.G.B.T. marque la visibilité de "nouvelles" sexualités, et surtout la volonté d'éclatement de sexualités dominantes. Par ailleurs, le sigle L.G.B.T.Q.I.P.A. n'est à ce jour pas stabilisé dans les usages et d'autres sigles apparaissent, par exemple MOGAI (Marginalized Orientations, Gender Alignments and Intersex).

77 Une personne cisgenre ressent et exprime une identité de genre en accord avec l'identité de genre/de sexe assignée à sa naissance (définition issue de la partie de conceptualisation, Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 2, 6.2 : *Perspectives critiques du genre : égalitarisme et déconstructivisme*).

(Chauvin, 2005), le FHAR laissant derrière lui la discrétion de l'homosexualité qui avait place jusqu'ici pour la dénonciation frontale d'une domination hétérosexuelle et capitaliste (Sibalis, 2010). Le journal d'extrême-gauche *Tout !* publie en 1971 la *Lettre à ceux qui se croient normaux*, qui proclame : « *Nous sommes avec les femmes le tapis moral sur lequel vous essayez votre conscience.* » De la même manière, le sexisme et l'homophobie sont les incarnations d'une même invisibilité sociale (Bereni *et al.*, 2008 : 65), alors que les mouvements homosexuels comme féministes sont tous deux accusés de remettre en cause la virilité. La « *domination symbolique* » s'applique aux homosexuel·le·s comme aux « femmes » (Bourdieu, 1998 : 129). Par la confusion des reproches dont ils font l'objet, **leur conjoncture commune de confinement dans un groupe dominé et le rapprochement de leur cause, la présence de différents modèles de conjugalité – dont celui homosexuel – a un impact sur la représentation du genre féminin et des pouvoirs, ou de l'absence de pouvoirs, qui lui sont associés.**

La filiation entre féminisme et études de genre est claire. C'est parce que les mouvements féministes ont pointé du doigt les inégalités de traitement entre "hommes" et "femmes" qu'elles ont pu être comprises comme un produit social, une domination socialement constituée. Ils ont ouvert la voie à une compréhension de ce phénomène dépassant un sexe naturel et naturalisé, et donné naissance aux études de genre à la fin des années 1990 en France et à un sexe socialement modelé. Quant aux mouvements prônant la tolérance et réclamant l'accès aux mêmes droits pour l'ensemble des identités de genre et des sexualités, ils mettent à mal l'idée d'une hétérosexualité qui modèle les normes jusqu'ici inébranlables de ce que doivent être un "homme" et une "femme" : en sapant l'aspect *hétéro*, oppositionnel, ils effacent l'aspect dual des catégories et amènent l'idée de graduation des rôles, de fluidité et de complexité.

La partie a exposé la place des mouvements féministes et militants non-binaires en France aujourd'hui, et décrit le contexte social et militant dans lequel le genre a émergé. La partie suivante propose d'aborder l'émergence du concept dans le champ scientifique français.

3.2 *Le genre dans le champ scientifique français*

Je reprendrai dans la partie l'apport du féminisme au genre, cette fois du côté scientifique. Je présenterai d'abord la manière dont la conceptualisation féministe est envisagée du côté de la recherche, puis la place du concept de genre dans le paysage

scientifique.

3.2.1 Des études féministes aux études de genre

La voie vers une interprétation non-naturelle des *sexes* est ouverte. Interrogée dès les années 1960 aux États-Unis d'Amérique du Nord, l'apparition du genre comme une discipline scientifique attendra les années 1990 en France. Les études féministes n'ont pas gagné en France de crédit universitaire (Varikas, 2006 : 54), contrairement aux U.S.A. où les *feminist studies* sont reconnues, ce qui a contribué à retarder l'apparition du concept de genre.

Selon Bereni *et al.* (2008 : 16-23⁷⁸), il existe deux périodes dans l'émergence du concept de genre. Le « *premier âge* » s'est concentré sur la dénaturalisation du sexe. Dès les années 1950, des psychologues constatent une « *diffraction* » du corps et de l'identité chez certain·e·s patient·e·s (Thébaud, 2005 : 61). Dans les années 1960, une série d'études médicales sur le transsexualisme met en avant la séparation qui existe entre le sexe et l'identification psychologique de l'individu·e. Dans les années 1970, Money et Ehrhardt distinguent le sexe anatomique de l'expérience de soi comme "homme" ou "femme". Dans les deux cas se produit la différenciation d'un *gender role*, comportement public, et *gender identity*, expérience privée. Face à une dimension uniquement descriptive, Ann Oakley apporte une dimension critique et féministe. Le genre relève à ce moment plus de la description que de la remise en cause de la binarité sexuelle (Pfefferkorn, 2007 : 277). Le « *deuxième âge* » dépasse la description pour interpréter le sexe social comme un principe d'organisation : « *un rapport dichotomisant* » entraînant une hiérarchisation. Le genre tel qu'il existe entérine les principes de division et de domination dans une perspective non plus uniquement médicale, mais sociale.

En France, la réflexion sur le genre comme catégorie d'analyse existe mais peine à s'installer avant les années 1990 (Thébaud, 2005 : 60). Ce retard s'explique par l'introduction tardive des ouvrages de référence traduits de l'américain, la méfiance du public envers des idées étasuniennes mésestimées, et par la polysémie du terme qui le rend sujet à des appellations erronées ou à contre-courant : « *sens grammatical, sens classificatoire des naturalistes ou des littéraires, sens dans le langage commun, référence au genre humain, ...* » (Pfefferkorn, 2007 : 272). Face au mot fortement

78 Le paragraphe entier se réfère à cet ouvrage, sauf mention contraire.

critiqué, l'expression « rapports sociaux de sexe » empruntée au féminisme est employée. La plus faible utilisation de sexe social démontre la prise en compte de l'aspect relationnel de la question des sexes et, ce faisant, de sa dimension politique.

Pour Fassin (2008), le retard pris sur les mouvements étasuniens provient aussi d'une résistance politique à double niveau : dans une période marquée par la chute du Mur et la première querelle sur le voile islamique, la France envisage le dépassement du marxisme sous une forme plus modérée qui n'est plus la seule alternative au libéralisme, et refuse le modèle multiculturel outre-atlantique ; de plus, le féminisme français s'éloigne de la radicalité du modèle étasunien. **L'adoption de la *gender theory* fait face à des obstacles issus du débat public plus que scientifique :**

« Car le rejet des études féministes est aussi le rejet du féminisme : si le gender est relégué dans une étrangeté intraduisible, qu'on dit volontiers "anglo-saxonne", c'est bien que dans un contexte de forte politisation des questions sexuelles outre-Atlantique, il apparaît porteur d'un projet critique qui conteste la vision consensuelle d'une harmonie entre les sexes inhérente à la culture française. » (Fassin, 2008 : 383)

L'ouvrage de Butler publié en français en 2005 initie en France les études de genre. Outre-Atlantique, elle fait suite à un mouvement de pensée déjà lancé. Aux U.S.A. comme en France, il reste un ouvrage majeur par lequel le genre prend ses marques de noblesse et constitue un champ disciplinaire reconnu. Il lui permettra de s'exporter et d'ouvrir en Europe une brèche pour l'ensemble des études de genre anglo-saxonnes. Par ailleurs, ses critiques de Foucault, ses mises en perspective de l'universalisme à la française et ses références à la psychanalyse française la rapprochent, même dans une optique critique, de la *French Theory*, ce qui a peut-être contribué à son exportation française.

Cette partie a montré comment l'idée du genre émerge dans le champ scientifique et les difficultés que le concept a rencontré pour s'imposer. La partie suivante propose un état des lieux du concept de genre dans le champ scientifique français.

3.2.2 Développement et diversification des pratiques de recherche

L'importation et la construction des *gender studies* comme domaine autonome en France est la conséquence d'un besoin d'une catégorie d'analyse pertinente. Les études féministes rencontrent des difficultés pour s'instituer comme champ de recherche indépendant : considérées par l'institution comme trop proches d'un militantisme qui ne

se dissimule pas, la preuve de leur apport aux sciences sociales est mal reconnue. Les *gender studies* provoque une sorte de refonte des *women/feminist studies* en France qui n'ont pas pu trouver leur place institutionnelle⁷⁹, et légitime leur intégration dans le champ universitaire.

Le genre y est alors envisagé selon deux acceptions : d'une part, c'est un champ disciplinaire en soi, constitué en discipline propre. Il devrait posséder en tant que tel un statut légitimé par l'institution. Il reste alors à donner à la discipline des objectifs internes, et non les rattacher à des champs externes (histoire, sociologie, biologie, etc.). La perspective est encore peu développée en France. Peu de laboratoires universitaires se concentrent sur le genre uniquement, et l'institution forme peu de spécialistes en la matière. Pour Viennot (2011, citée par Viévard, 2013 : 152) le fait que le *Conseil National des Universités* ne crée pas de section spécifique consacrée au genre est un témoignage du fait que le genre n'est pas encore constitué en discipline en France.

D'autre part, le genre est envisagé dans la perspective d'une révision générale des savoirs. En France les études de genre font principalement surface à travers des recherches éclatées dans de multiples disciplines. L'objectif est de remettre la construction du savoir en question, d'en revoir la perspective, et d'en faire émerger les modes de construction inégalitaires : il peut permettre « *la remise en cause des catégories d'analyses fondamentales des disciplines constituées* » (Bereni et al., 2008 : 11). Le genre est employé comme un filtre épistémologique à travers lequel les connaissances sont revues et corrigées. Mais il ne s'agit pas que de revenir sur des savoirs déjà construits : il est également question d'en élaborer de nouveaux à travers cette perspective. Il représente un moyen de construire autant que de réviser. Son intégration transdisciplinaire en fait un instrument critique, un outil méthodologique. Son éparpillement au sein de multiples disciplines engendre des réseaux de diffusion formels autant qu'informels, entre chercheur-e-s et champs. Ainsi la fédération de recherche sur le genre *RING* rassemble les équipes de recherche comme les chercheur·e·s seul·e·s et en diffuse les travaux, *EFiGiES* « *est une association qui vise à créer de la solidarité entre étudiant·e·s, doctorant·e·s et jeunes chercheur·e·s en Études Féministes, Genre et Sexualités à travers une mise en commun de savoirs et*

⁷⁹ Le domaine des études de genre est accusé de se substituer à une conceptualisation féministe déjà en place, de formater et de rendre acceptable un concept déjà existant en laissant les études féministes qui l'ont construit en marge du champ universitaire. Voir ci-après le propos de Perry (2016).

d'informations.⁸⁰ » Le Centre National de la Recherche Scientifique (C.N.R.S.) met des procédures en place en vue de recenser toutes les études touchant le sujet⁸¹.

La particularité française repose sur la difficulté de constituer le genre en un champ distinct. L'usage transdisciplinaire qui en est fait implique un risque de *dilution* du concept, ou une diminution de son impact. Car le genre n'est pas compris de la même façon par tout·e·s. Une lecture en termes de groupe social ou de rapport de pouvoir est indispensable pour apprécier le concept dans son intégralité. Il ne se résume pas aux travaux portant simplement sur "les femmes", sans interrogation du groupe dans sa construction ou sa dimension dichotomique. Le relâchement qu'il apporte aux catégories "hommes" et "femmes" n'apporte pas seulement un soulagement identitaire dans son soutien aux minorités sexuelles/sexuées, mais y fait intervenir un rapport critique :

« Apparu en France au milieu des années 1990 comme un concept usurpant la subversion décrite de l'analyse féministe dans les théorisations scientifiques [note de bas de page : La posture féministe, multiforme, avait elle-même beaucoup de peine à s'institutionnaliser dans l'université française car accusée d'idéologisme], le genre est aujourd'hui dans toutes les approches problématisant les formes de contrôle et d'oppression de sexe, de pratiques sexuelles et d'identités. Composer avec le genre est même devenu mainstream : afficher ce terme et l'intégrer transversalement donne une forme de légitimité à pléthore de travaux sur les inégalités et les stéréotypes, les rôles sociaux ou les discriminations de sexe, malgré le magma théorique qui découle, d'une part, de la transversalité opportuniste que permet la polysémie du concept, d'autre part, de flottements spéculatifs ou de malentendus sur la superposition entre les catégorisations du sexe et le genre. » (Perry, 2016 : 100-101)

Les modalités d'utilisation s'élargissent avec l'établissement du genre dans des milieux disciplinaires variés. La tendance à la fragmentation peut être envisagée comme une dispersion qui saperait l'effort d'une institutionnalisation en propre. Cependant, il est également possible d'y voir la conséquence d'une prise de conscience générale des effets de la catégorisation (perçue comme abusive?) "hommes"- "femmes". Le fait est que le genre se diffuse dans le discours universitaire et la formation professionnelle, que son discours se répand. Pour preuve, on peut considérer le nombre de thèses recensées en sociologie uniquement comportant le mot « *genre* » : de 218 de 2004 à 2010, le nombre passe à 263 pour 2010 à 2014⁸².

80 EFiGiES, 2014, *Présentation de l'association*, [en ligne] <<http://www.efigies.org/>> (01/10/14).

81 CNRS, 2011, *Recensement national des recherches sur le genre et/ou les femmes*, [formulaire en ligne] <<https://recherche.genre.cnrs.fr/>> (01/10/14).

82 Recherche simple effectuée sur Thèses.fr <<http://www.theses.fr/>> (02/10/14), moteur de recherche des

Les parties précédentes ont exposé le lien entre mouvements féministes et conceptualisation du genre, celle-ci a brossé un tableau de la place du champ et du concept genre dans la recherche en France. Il reste à présenter comment le contexte politique et social prend le genre pour objet.

4 Le genre en France, discours sociaux et politiques

En-dehors du domaine militant ou scientifique, les discours politiques et publics se sont également emparés du genre. Cependant, la nouvelle appropriation qui ne mobilise pas nécessairement l'ensemble des aspects du concept a également provoqué des changements de paradigmes dans son utilisation. Je rendrai compte de ces changements, en abordant successivement le genre dans les deux champs.

Une première partie s'attache à décrire le **passage du domaine scientifique** aux réalités que le concept recouvre dans l'ensemble des **politiques supranationales**, auxquelles la France prend part. C'est une première manière d'aborder le glissement du concept vers une **mobilisation politique**. Le lien entre dimension politique et sociale est activé par la mobilisation autour de la loi concernant le **mariage homosexuel**, dans lequel le terme de genre est largement relayé et cristallise une partie du débat. On verra ainsi comment le concept de genre est compris, comment sa perception varie dans ces différentes strates.

4.1 *Du discours scientifique étasunien à l'action politique européenne*

Au niveau international, le genre investit l'espace politique. La *Commission européenne*, qui gère l'information relative à l'*Union Européenne* (2014), mentionne le genre en tant que tel, bien que sa branche *Droits de la femme et égalité des genres* l'inscrive comme un synonyme d'égalité ou de parité, et évacue la critique d'une opposition dichotomique fondatrice de rapports inégalitaires. L'*Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture* (UNESCO, 2011) propose également, et dans la même perspective, un plan d'action de 2008 à 2013 intégrant une vision « *gender mainstreaming* » :

« Elle est conçue pour influencer sur le développement et cherche à faire de l'égalité, à la fois, une fin et un moyen. Elle vise la réalisation de tous les objectifs internationaux de développement, y compris, mais pas uniquement,

thèses de doctorat françaises, sur la base du mot « *genre* ». Un contrôle aléatoire des résultats a montré que le terme était compris comme « genre social » ou « rapport de sexe ».

ceux qui tendent explicitement vers l'égalité entre les sexes. » (UNESCO, 2008 : 2)

Le *Conseil de l'Europe* va plus loin : en 2011, lors d'une convention sur les violences faites aux femmes, il reconnaît la valeur de catégorisation, non-naturelle du genre :

« Reconnaissant que la nature structurelle de la violence à l'égard des femmes est fondée sur le genre, et que la violence à l'égard des femmes est un des mécanismes sociaux cruciaux par lesquels les femmes sont maintenues dans une position de subordination par rapport aux hommes (...) » (Préambule) ; *« le terme "genre" désigne les rôles, les comportements, les activités et les attributions socialement construits, qu'une société donnée considère comme appropriés pour les femmes et les hommes. »* (UNESCO, 2011a, Article 3c).

Dans ce texte, les multiples aspects du concept sont évoqués. Il ne s'agit pas seulement de lutter en faveur des "femmes", mais de dénoncer un ensemble politique et structurel oppressif maintenant des groupes sociaux dans un rapport de pouvoir inégalitaire, lui-même socialement institué. Une institution politique prend en compte l'ensemble des facettes du concept. La même année, Le *Conseil de l'Europe* raccroche le concept à celui de la construction de l'identité, et propose un rapport sur *La discrimination fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre en Europe*, qui fait état d'un manque législatif en Europe :

« Moins de la moitié des États (20 sur 47) prennent en compte la discrimination fondée sur l'identité de genre dans leur législation antidiscrimination, soit sous l'appellation expresse "identité de genre", soit par une interprétation officielle des termes "sexe", "genre" ou "autres motifs de discrimination". » (UNESCO, 2011b : 7)

Le *Conseil de l'Europe* fait intervenir le genre dans toute son acception universitaire, et place un concept scientifique en tant qu'outil et objectif politique.

S'approprier un concept d'origine étasunienne n'est plus en France sous le coup d'un frein national(iste). Parce que les hautes instances supranationales l'emploient, il devient alors un signe d'avancement social, d'élargissement de la tolérance : *« Ce renversement s'accompagne d'un basculement hors de la logique strictement nationale. Le refus du genre signifiait hier l'exception française ; le ralliement au genre signale aujourd'hui l'inscription dans la modernité occidentale. »* (Fassin, 2008 : 386). D'une manière générale, si l'introduction du genre dans les années 1990 s'est faite avec hésitations, après les années 2000 celui-ci apparaît dans le paysage international et, par rebond,

s'inscrit dans le paysage national.

Bien que la France participe à porter en 2008 une *Déclaration relative aux droits de l'Homme et à l'orientation sexuelle et l'identité de genre* devant l'*Organisation des Nations-Unies*, stipulant la volonté de « [réaffirmer] le principe de non-discrimination, qui exige que les droits de l'homme s'appliquent de la même manière à chaque être humain, indépendamment de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre. », le genre n'apparaît toujours pas dans la législation malgré un avis favorable de la *Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme* :

« Le concept d'identité de genre n'est pas présent dans le droit français. Lors du vote de la loi sur le harcèlement sexuel du 6 août 2012, la notion d'identité sexuelle a été préférée à celle d'identité de genre. Elle a été ajoutée au côté de la mention de l'orientation sexuelle afin de protéger les personnes transsexuelles ou transgenres, comme le précise la circulaire CRIM 2012-15/E8-07.08.2012 d'application de cette loi. Les termes "orientation sexuelle" qui figuraient dans l'article 225-1 du code pénal ont ainsi été remplacés par l'article 4 de la loi par les termes "orientation ou identité sexuelle" ». (CNCDH, 2013).

On voit ici que **des instances supranationales, en utilisant le concept de genre partiellement ou dans sa globalité, ont contribué à le diffuser et lui ont donné les moyens de s'émanciper du cadre uniquement scientifique.** Ainsi promulgué, il acquiert par leur discours une légitimité. Parce que son utilisation par des organisations politiques l'ont rendu crédible, sa diffusion dans un cadre institutionnalisé est possible, notamment à l'échelle des états.

4.2 Le concept genre dans le discours politique français

Sur le même document de la CNCDH, on trouve une note de bas de page qui paraît aussi éclairante que le texte lui-même :

« Pour comprendre ce choix, il faut resituer le vote de la loi dans son contexte. La loi sur le harcèlement sexuel visait à combler le vide juridique laissé par la décision du Conseil constitutionnel d'invalider la loi existante sur le harcèlement sexuel. Introduire la notion d'identité de genre à ce moment-là aurait pu susciter des débats propres à retarder et peut-être à mettre en péril le vote de la loi. Des députés de l'opposition s'étaient en effet prononcés contre l'introduction par amendement de la notion d'identité de genre, assimilant cette notion à la "théorie du genre" qu'ils dénoncent comme un révisionnisme anthropologique. » (ibid.)

Ainsi, le concept en France pose question, au point que la résistance *présupposée*

conduit à renoncer à sa mobilisation dans le cadre d'une loi tierce. La résistance au « *genre* », qu'il faut placer entre guillemets tant les acceptions du terme sont variées (voir *infra*), prend un tournant politique lorsque des élu·e·s en font une caractéristique de l'engagement politique. Au-delà d'un classique clivage droite-gauche à la française, il partage au sein même des principaux partis et rend difficile toute position ouvertement favorable.

Dans le sillage des oppositions au *Mariage pour Tou·te·s* durant l'année 2012-2013 qui a fortement participé à placer le genre comme un enjeu social (voir *infra*), la confusion entretenue par ses contradicteur·e·s sur la portée du terme déconstruit l'impact politique de genre : dans la sphère politique, il n'est plus entendu comme révélateur de rapports de force, mais présenté comme un destructeur de l'identité sexuée et sexuelle. Le genre effacerait les distinctions "hommes"- "femmes" pensées comme fondamentales pour l'ordre social⁸³. **Le *trouble* n'est plus entendu comme une ouverture à de nouvelles possibilités, mais comme l'effacement du naturel** et, sous-jacent, l'appel à une androgynie monstrueuse. La sphère politique française ne peut « faire du genre » sous peine d'être taxée de manipulation, de créer l'anormalité particulièrement chez les enfants, devenus sujets de tous les débats depuis l'introduction d'une révision genrée des manuels scolaires en 2011 (voir chapitre 2) et les questions relatives à la parentalité pour tou·te·s.

Les réactions face à la nomination de la nouvelle ministre de l'Éducation en septembre 2014 Vallaud-Belkacem en disent long. En marge d'attaques racistes et sexistes, la nomination de celle qui a participé à mettre en place l'outil de promotion de l'égalité *ABCD de l'égalité* avant d'y renoncer en faveur d'un plan d'action/formation, est vécue comme une provocation par les opposant·e·s à la « *théorie du genre* »⁸⁴. Alors qu'elle ne

83 Il faut signaler que le Premier Ministre ayant institué en 1999 le Pacs, Lionel Jospin, s'est positionné contre le mariage homosexuel en invoquant la structuration naturelle fondamentalement binaire de la société : « *Ce que je pense c'est que l'idée fondamentale doit rester, pour le mariage, pour les couples et pour la vie en général, que l'humanité est structurée entre hommes et femmes.* » Propos tenus le 9/11/12 au *Grand Journal* (émission de la chaîne Canal+), rapportés par Clavel Geoffroy, 2012, *Mariage gay : Virginie Despentes éreinte Lionel Jospin sur "Télu", Huffington Post*, [en ligne] <http://www.huffingtonpost.fr/2012/11/12/mariage-gay-virginie-despentes-ereinte-lionel-jospin-tetu_n_2117465.html>, 12 novembre 2012 (15/01/16).

84 Le Monde, 2014, *Najat Vallaud-Belkacem, bouc émissaire des "anti-genre"*, *Le Monde*, [en ligne] <http://www.lemonde.fr/politique/article/2014/08/27/najat-vallaud-belkacem-bouc-emissaire-des-anti-genre_4477659_823448.html>, 27 août 2014 (02/10/14) et La Manif pour Tous, 2014, *Najat Vallaud-Belkacem à l'Éducation : à peine nommée, déjà raillée par La Manif pour tous*, [en ligne] <<http://www.lamanifpourtous.fr/fr/toute-la-presse/1383-najat-vallaud-belkacem-a-l-education-a-peine-nommee-deja-railee-par-la-manif-pour-tous>> (02/10/14).

s'est pas prononcée explicitement *pour* ou *contre* le genre, ils·elles lui reprochent son engagement initial auprès des structures L.G.B.T. et la soupçonnent de vouloir faire du « *gender-lobbying* » (voir *infra*). C'est en effet le climat dans lequel évolue le genre dans la politique française : à l'instar de Vallaud-Bleekacem, les élu·e·s sont sommé·e·s d'éclaircir leur position, en faveur ou contre le « genre » qui a perdu sa dimension critique et scientifique en devenant un outil de dénonciation politique. Et de fait, aucune personnalité des principaux partis politiques ne s'est positionnée clairement en sa faveur.

Émerge ce paradoxe : les actions menées en faveur de la lutte contre les stéréotypes de sexe, qui pourraient se prévaloir du genre dans une optique critique articulée et efficiente, doivent s'en passer. Lorsqu'en 2013 deux députées, Sommaruga et Pompili, défendent à la suite l'une de l'autre un amendement faisant la promotion de l'égalité de genre, mettant en avant la construction de catégories soumises aux stéréotypes, le terme « *genre* » en rend l'acceptation impossible : un sénateur (Legendre) reformulera en « *égalité pour les femmes et les hommes* », tandis qu'on demande à la seconde élue de retirer son amendement à la deuxième lecture. Pompili relie directement ce refus catégorique à un effet que provoque le genre⁸⁵ : « *Dans les discussions, la droite disait aussi vouloir lutter contre les stéréotypes sexistes. Mais c'est le mot "genre" qui ne passait pas. J'ai même failli modifier mon amendement pour parler de "sexe" plutôt que de "genre".* »

En France, les hautes instances nationales sont pour l'instant loin d'intégrer le terme à leur discours. Parce que, dans le discours médiatico-politique, il ne sert plus qu'à effrayer et plus rarement rallier un public qui n'a pas connaissance de son rôle complexe en tant qu'outil méthodologique et producteur de connaissances nouvelles, il ne possède plus la crédibilité que lui avaient insufflée les organismes internationaux. Si des politiques françaises en matière d'égalité *genrée* (*sexuée* ?) et de combat contre les discriminations continuent à être portées, la mention « genre » se fait timide voire inexistante. Cela alors qu'elle apparaît dans les documents officiels de la coopération internationale en matière d'égalité "hommes"- "femmes" : il existe par exemple une

85 Pour une lecture de la séance en question, et des tergiversations autour du mot « *genre* », voir : Assemblée Nationale, 2013, 28 février, séance de 14h30, *Compte-rendu. Commission des affaires culturelles et de l'éducation*, 31, [en ligne] <<http://www.assemblee-nationale.fr/14/pdf/cr-cedu/12-13/c1213031.pdf>> (6/10/14). Pour un retour sur l'amendement déposé, voir : Noyon Rémi, 2014, *La Manif pour tous réécrit (un peu) l'histoire*, Rue89, [en ligne] <<http://rue89.nouvelobs.com/2014/10/05/manif-tous-reecrit-peu-lhistoire-255226>>, 5 octobre 2014 (06/10/14).

plate-forme *Genre et développement* suivie de plans stratégiques, initiée par le *Ministère des Affaires Étrangères* dans le cadre d'une politique de coopération internationale⁸⁶. Le genre : *persona non grata* en politique franco-française.

J'ai montré que la politique française intègre le genre de manière paradoxale : d'un côté, les institutions mettent en place des mesures pour lutter contre les discriminations de genre, de l'autre, la dimension du concept qui suggère une dimension structurelle à l'oppression sexiste et implique de repenser les catégories est effacée. Dès lors, le discours s'enferme dans des mesures essentialistes. La partie suivante s'attache à éclairer le genre tel qu'il est entendu au niveau du discours social, afin de comprendre comment le concept traverse la société française.

4.3 *Diffusion et vulgarisation dans la société française*

La dernière partie propose d'envisager le genre sous l'angle du discours social. L'objectif est de montrer d'abord comment il a émergé dans un niveau non-scientifique et non-spécialiste : cela peut être relié à deux événements qui seront précisés ci-dessous, la publication de manuels de S.V.T. mais aussi la promulgation de la loi sur le *Mariage pour Tou-te-s*. Après avoir présenté ce qui a précipité le genre dans le débat public, c'est la façon dont il est alors diffusé qui sera expliquée : on comprendra sous quel(s) angle(s) le concept est compris, et ce que cela implique comme effets sur la structure sociale.

4.3.1 **Mouvements sociaux autour du genre : le mariage homosexuel**

La *Marche des Fiertés (LGBT Pride)*⁸⁷ est une manifestation visant à prôner la liberté des identités de genre et des sexualités organisée depuis le début des années 1980 en France⁸⁸. Si elle mentionne « *l'identité de genre* » dès 2007 dans ses revendications⁸⁹, les études de genre restent relativement inconnues du grand public jusqu'en 2011 en-dehors des structures associatives spécialisées. Le genre intègre réellement la sphère du débat public avec la publication en 2011 de manuels de Sciences de la Vie et de la Terre à

86 CNCNDH et Observatoire de la parité entre les hommes et les femmes, 2012, *Évaluation de la politique française "genre et développement"*, [en ligne] <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Rapport_d_evaluation_genre_et_dev_cle87f23a.pdf> (02/10/14).

87 Connue sous le nom de « *Gay Pride* » en France.

88 Gay Pride.fr, 2011, *Gay Pride*, [en ligne] <<http://www.gaypride.fr/spip.php?rubrique9>> (14/01/16).

89 Inter-LGBT, 2007, *Égalité : ne transigeons pas !*, Dossier de presse, [en ligne] <http://marche.inter-lgbt.org/IMG/pdf/2007-05-29-dossier_de_presse.pdf> (03/10/14).

destination des Premières Littéraires⁹⁰ (Belin, Bordas, Hachette, Nathan) qui incluent la différenciation entre sexe biologique et social. C'est la première rencontre du grand public avec les études de genre, qui débouche aussi sur une première crispation entre ses partisan·ne·s et ses détracteur·e·s.

Le second choc s'inscrit dans la proposition de loi du *Mariage pour Tou-te-s*. Présentée au *Conseil des ministres* en novembre 2012, la loi pour l'élargissement du mariage aux personnes de même *sexe* sera adoptée à l'*Assemblée Nationale* le 23 avril 2013. Déjà en amont, et durant la période, le débat fait rage. Le mouvement d'opposition émerge en partie des mouvements religieux catholiques, mobilisant pour la première fois une partie de la population qui était jusqu'ici en marge de ce type de discours revendicateur et qui se rassemble notamment sous la bannière de *La Manif pour Tous*.

Les discours sur les lois naturelles se sont renforcés sous l'autorité du pape Benoît XVI (Fassin, 2010b : 212-215), en fonction de 2005 à 2013 et qui met en place une politique interne forte contre le mariage homosexuel (Tricou, 2015). Pour l'autorité catholique, « *ce ne sont plus les droits de l'homme qui légitiment la loi naturelle, mais celle-ci qui légitime ceux-là* » (Fassin, 2010b : 215). L'Église s'oppose au mariage homosexuel dans une logique naturaliste qui pose l'hétérosexualité comme fondamentale et conforme à l'ordre légitime et rationnel. Cette logique s'applique également au concept de genre, qui est l'objet de méfiance :

« *Pour le Vatican, des lors que les droits humains apparaissent comme le vecteur de revendications féministes, en termes de genre, et homosexuelles, en matière de mariage et de filiation, il importe en effet d'en détacher la loi naturelle.* » (Fassin, 2010b : 216)

Les questions sur la famille et les questions bioéthiques se développent depuis les années 1980, et le genre « [entre] dans l'orbite intellectuelle et linguistique du Saint-Siège lors des Conférences sur les femmes organisées par l'ONU au Caire en 1994 et à Pékin en 1995. » (Favier, 2012). Le Vatican oppose un refus du relativisme face à un objet « genre », encore une fois, non-naturel : « *Le Saint-Siège exclut donc les interprétations douteuses fondées sur des vues répandues dans le monde selon lesquelles l'identité sexuelle peut être adaptée indéfiniment à des fins nouvelles et différentes* » (Nations-Unies 1995 : V, 28). L'Église catholique reste profondément opposée au mariage homosexuel et au concept de genre, perçu comme relevant d'une

⁹⁰ Ce point sera développé dans le chapitre suivant, Chapitre 2 : *Genre et école, lieu de promotion et de polémique*.

idéologie relativiste, pro-féministe, anti-chrétienne (Favier, 2012), individualiste (Raison Du Cleuziou, 2011⁹¹). L'expression « *théorie du genre* » visant à poser le concept dans une dimension idéologique plus que scientifique qui s'est propagée telle quelle dans le débat public (voire *infra*), provient du discours catholique (Husson, 2014⁹²).

Parce que, pour ses opposant·e·s, le mariage entre personnes de même sexe annule, par un effet d'extension, la différence entre les sexes, il est mis en parallèle avec des études de genre qui aurait pour objectif militant d'effacer les différences entre "hommes" et "femmes". Sur fond de débats relatifs au mariage homosexuel et à l'adoption et la procréation, se développent aussi ceux sur le « genre ». Dénoncée comme la « *théorie du gender* » (voire *infra*) par *La Manif pour Tous*, l'expression cristallise l'ensemble de ses supposés griefs : importation d'un concept étasunien soupçonné de troubler l'universalité française par ses origines multiculturalistes, échafaudage d'assertions non scientifiques fortement teintées de militantisme. Selon cette conception, il s'agirait d'imposer à un ordre naturel et évident des revendications de minorités dont on comprend qu'elles seraient en mal de reconnaissance : le « *lobby LGBT* »⁹³. L'expression « *théorie du genre* » est reprise par ses opposant·e·s d'une manière générale pour en souligner le côté a-scientifique. En provoquant la confusion des différents sens du mots, ils·elles mettent en avant son aspect spéculatif (« *Système d'hypothèses sous-tendant les interprétations des évènements* ») au détriment du registre scientifique (« *Ensemble organisé de principes, de règles, de lois scientifiques visant à décrire et à expliquer un ensemble de faits* ») (Larousse⁹⁴).

Le débat public se place alors dans une prise de position par rapport à un énoncé émanant du discours scientifique. À la suite du corps social, les scientifiques ne

91 Raison Du Cleuziou Yann, 2011, *Opinion. Catholiques, n'ayez pas peur du genre !*, *La Croix*, [en ligne] <http://www.la-croix.com/Archives/2011-10-24/Opinion.-Catholiques-n-ayez-pas-peur-du-genre-!-Yann-Raison-du-Cleuziou-maitre-de-conferences-en-science-politique-Universite-Bordeaux-IV-Sciences-Po-Paris-NP_-2011-10-24-727134>, 24 octobre 2011 (16/01/15).

92 Pour s'attarder sur la circulation de l'expression dans différents niveaux de discours, voir Husson, 2014, références en bibliographie.

93 « *Pour La Manif pour tous, qui avait envisagé un temps de présenter ses propres listes, ce questionnaire vise à "éclairer les électeurs" qui "ont besoin de connaître les convictions des candidats" et d'aider la Manif pour tous à lutter contre "le lobby LGBT", a dit Mme de La Rochère. [présidente de La Manif pour Tous depuis 2013] » : La Manif pour Tous, 2014, *La Manif pour tous envoie ses propositions aux candidats*, [en ligne] <<http://www.lamanifpourtous.fr/fr/toute-la-presse/1242-la-manif-pour-tous-envoie-ses-propositions-aux-candidats>> (30/10/14).*

94 Larousse, 2014, *théorie*, [en ligne] <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/th%C3%A9orie/77735>> (03/10/14).

peuvent que se positionner *par rapport* à un discours qui dissout le regard scientifique, justifier leur position et rassurer l'opinion quant à une oblitération des différences biologiques par le genre :

« Depuis des années, nous nous évertuons à répondre aux attaques à répétition contre la supposée "théorie du genre". Nous tâchons d'éclairer les journalistes, les politiques, et plus largement celles et ceux qui, de bonne foi, veulent comprendre les études de genre : à défaut d'empêcher les caricatures, nous nous efforçons de dissiper les malentendus. Inlassablement, nous expliquons que le genre est un concept dont l'utilité a été démontrée de longue date, dans des disciplines multiples, par quantité de recherches menées dans de nombreux pays. Nous précisons que des paradigmes différents, parfois concurrents, définissent ce champ d'études : parler de "la-théorie-du-genre", au singulier, revient à nier cette richesse inséparablement théorique et empirique. Nous ajoutons qu'analyser la construction sociale de la différence des sexes n'implique nul déni de la réalité biologique : savoir comment un mur est bâti n'a jamais empêché de s'y cogner. Enfin, loin d'affirmer qu'on pourrait devenir homme ou femme au gré de ses fantaisies, nos travaux soulignent la force d'inertie des normes qui assignent des places différentes selon un ordre sexuel hiérarchisé. » (Bargel et al., 2014)

La tribune rassemblant pas moins de neuf chercheur·e·s exprime la position partisane qui leur est imposée : le « nous » collectif est peut-être celui des auteur·e·s autant que celui des chercheur·e·s en général. À la une du journal *Le Monde*, à "large" diffusion, le texte est moins un plaidoyer en faveur d'un discours avant tout scientifique qu'une réponse directe aux opposant·e·s au genre, puisque le texte poursuit en ces mots : « *Il est vain de répondre à la désinformation par l'information. Mieux vaut soumettre les adversaires du genre à la question. Une fois admis qu'elle est sans rapport avec les études de genre, qu'est-ce que "la-théorie-du-genre" ?* ». Il exprime aussi leur lassitude et leur frustration de ne pouvoir répondre scientifiquement à des argumentations non-scientifiques : « *Cela revient à mettre sur le même plan, en les opposant, un discours scientifique et un discours à la fois religieux et politique. Tout le militantisme antiggenre repose en fait sur cette symétrisation* » (Husson, 2014). On y trouve la justification et la réassurance d'une « théorie du genre » qui se veut descriptive plus que subversive. On y voit enfin ce *nous* placé dans l'obligation de prendre parti *contre* les détracteur·e·s, et donc *pour* le genre.

Une fois la loi promulguant le mariage entre personnes du même sexe passée, ses opposant·e·s continuent de se mobiliser en se regroupant dans un mouvement collectif contre le genre lui-même. Devenu le nouvel ennemi de l'ordre naturel et

public, il est soupçonné de se manifester de manière pernicieuse dans n'importe quelle faction de la société et de l'action gouvernementale : l'*Observatoire du genre* par l'*Union Nationale Inter-universitaire* (UNI) se mobilise pour faire « *ouvrir les yeux sur la théorie du genre* » tandis que l'école y serait soumise et la propagerait (voir la *Journée de Retrait de l'École 2014, infra*). Lorsque dans les manifestations initiales contre le mariage pour les personnes de même sexe en 2013 apparaît la pancarte de *La Manif pour Tous* « *On veut du sexe, pas du genre !* », et qu'on retrouve dans les mêmes cortèges en 2013 le slogan : « *Le gender, c'est pas mon genre* », on comprend à quel point il est devenu la cible de la mobilisation générale.

La mobilisation autour du mariage homosexuel a convoqué le concept de genre dans son sillage, pour intégrer le discours social qui a à son tour obligé les chercheur·e·s à prendre position pour un concept, à le légitimer. Le discours autour du genre s'est ainsi développé selon une « *symétrisation abusive* » (Husson, 2014). La partie suivante vise à éclaircir la manière dont le genre est envisagé à l'intérieur de ce discours.

4.3.2 Médiatisation, circulation et effets de vulgarisation

D'une manière générale, depuis les années 2000 en France, les échos du « genre », comme théorie, concept, ou outil, se diffusent peu à peu. L'émergence du genre dans le débat public français a eu lieu après un premier évènement dans l'édition scolaire, et un second relatif au mariage et aux questions de parentalité attenantes. Échappé des mouvements féministes, il a fini par intégrer le discours social pour devenir un objet de controverse en propre, et un sujet de réflexion pour des non-spécialistes.

Le genre est à la mode : les médias s'en emparent dans le cadre de remue-ménages médiatico-politiques de débats *pour* ou *contre*, et les unes de magazine se multiplient (Fassin, 2008 : 385) de 2012 à 2014. La *Commission Générale de Terminologie et de Néologie* accuse un usage abusif du terme, hors de son cadre réel d'analyse (Bargel *et al.*, 2007 : 59). Car la nature de ce « genre » n'est pas la même que celle du concept initialement défini par les chercheur·e·s.

S'il intégrait *à la fois* l'idée de rapports de pouvoir et d'organisation de groupes en conséquence socialement opposés, l'un et l'autre aspect se sont, au fur et à mesure de sa vulgarisation, dissociés. Il est proposé d'une part sous l'angle de la discrimination : les effets sexistes deviennent de genre, en oubliant au passage l'aspect construit des groupes

"hommes" et "femmes". Il est un outil anti-sexiste qui oublie son fondement anti-essentialiste. D'autre part, il est envisagé comme un dé-constructeur de catégories abusivement figées : ce qui a été créé peut être dé-créé, et on oublie ici de prendre en compte les conséquences d'une hiérarchie de pouvoir dans sa complexité. Tandis que l'un réifie les catégories, l'autre l'utilise uniquement comme un outil de performance *queer* qui s'éloigne des conséquences matérialistes du genre. Les deux dimensions s'ignorant mutuellement, les études de genre diluent leur impact tant scientifique que militant.

On se trouve alors devant la crainte d'une dilution du concept scientifique qui, en perdant sa pertinence, perd aussi sa raison d'exister. Chevallard (1991 : 22), à propos de la transposition didactique, lançait un avertissement à propos des concepts qui peuvent s'user à force de mésusages : « *Il est plus d'une façon, pour un concept, de perdre son tranchant. Ce qui lui donne sa force explicative, sa valeur épistémologique, ce sont les usages que nous savons en faire et que nous en faisons* ». Chevallard cite la conséquence la plus importante de la diffusion de masse d'une idée : son entrée dans le discours social non-spécialisé implique une simplification ; la perte de la complexité entraîne une réduction de son impact. L'effet peut être constaté : récupéré et déformé, le genre se disloque en devenant l'objet de toutes les fantaisies sociales, de tous les militantismes *pro-* ou *anti-*, et perd sa position de moteur de réflexion.

D'un côté, la popularité sans cesse grandissante de la théorie, qui à présent s'invite dans les débats politisés, est un vecteur de propagation dont le domaine ne peut se passer. **D'un autre, la théorie est souvent comprise de façon limitée, ou détournée**, voire les deux à la fois, jusqu'à se réduire à des postulats vides :

« Le premier malentendu, qui repose souvent aussi sur un manque de clarté rhétorique, est que si l'évidence du dualisme sexué peut être questionnée "par le genre", c'est à la condition de "penser le genre" pour dépasser l'entendement tacite de la bicatégorisation politique des êtres humains (...). Le concept de genre, quand il est réduit à un cache sexe binaire et se borne à expliciter les rapports homme-femme (...), ne remet aucunement en cause l'ordre établi du système patriarcal sur lequel est précisément fondée la hiérarchie "homme = humain VS femme = femelle de l'humain" (...) et les autres hiérarchisations qui s'y amalgament selon la même logique binaire d'exclusion normative. » (Perry, 2016, 101)

Le genre est devenu un mot populaire, utilisé parfois à mauvais escient d'un point de vue scientifique. Simplifié à l'excès, il est soit compris comme synonyme d'"hommes et

femmes", soit comme (dé)constructeur d'une identité soumise à un effet de catégorisation fort et enfermant, sans que les deux aspects soient systématiquement liés. Il représente cependant une forme d'échappatoire à un féminisme dont les combats unitaires n'intéressent plus, en renouvelant l'objet du combat comme la domination masculine. De plus, sa (mauvaise) réputation n'empêche pas une sensibilisation du corps social à ce concept. Il est possible d'espérer que le discours scientifique reste assez rigoureux pour l'employer à bon escient et en saisir la complexité, et en marge reste le témoin d'une avancée dans la réflexion sociale collective. Car s'il déchaîne les haines et les passions, c'est aussi qu'il **parle au corps social et que, en plaçant le biologique et le construit en face-à-face, il l'oblige à s'interroger sur leurs positions respectives.**

5 Conclusion : Un concept avec de multiples représentations

Le chapitre a retracé l'apparition du concept genre et sa diffusion dans le contexte socioculturel français. Le genre a émergé d'une conceptualisation féministe déjà en place, dont le travail sur les structures du pouvoir a formulé avant lui les bases d'une remise en cause des identités sexuées et des rapports de pouvoir. Il permet de conceptualiser simultanément ces différents aspects, en les articulant aux notions de normes sexuées et sexuelles.

Le genre a pris la place en France des études féministes qui ne se sont pas inscrites dans le paysage scientifique français. Les études de genre ont permis à l'ensemble de ces problématiques d'intégrer le domaine universitaire, et de s'étendre au champ de la recherche.

Les discours politiques et sociaux peinent à mobiliser le concept dans son ensemble. Ils se maintiennent dans une approche essentialiste de travail sur la discrimination "homme"- "femme", sans questionner les catégories mêmes. Dès lors, l'approche reste superficielle puisqu'elle ne remet pas en cause l'instauration des catégories, qui continuent à naturaliser les rapports de pouvoir.

De plus, l'expression « genre » mobilise d'autres représentations dans le discours politique et social. Elle s'apparente à la destruction d'une configuration naturelle des sexes, au profit d'un nouvel ordre qui ignorerait l'évidence des catégories. La dimension politique du genre est réduite à une manipulation de l'individualité singulière au profit de nouvelles identités de genre a-normées pensées comme a-normales. Dans ce

discours, le genre ne peut nommer le sujet dominant comme les autres catégories : de cisgenre du point de vue des identités de genre multiples, il redevient universel et an-historique.

Dans le contexte ainsi établi, le genre devient un outil de positionnement et de critique politique et sociale. Les individu·e·s sont sommé·e·s de se placer en faveur ou en défaveur, alors que seule sa pertinence, son utilité en tant que concept devraient le légitimer. Ses passages dans les différents champs discursifs marquent à chaque fois de nouvelles limites et de nouveaux enjeux, qui ont été montrés dans ce chapitre. La distance entre les différents sens et nuances qui lui sont accolés montre la nécessité de replacer le concept dans son espace contextuel, qui se décline sous plusieurs niveaux. La partie suivante montre le lien entre le genre et l'éducation dans ce contexte, celle-ci étant un des axes par lesquels le genre au niveau institutionnel et social s'est positionné en France. Cette approche permettra d'introduire également le manuel dans ce paradigme spécifique.

CHAPITRE 2 : GENRE ET ÉCOLE, LIEU DE PROMOTION ET DE POLÉMIQUE

1 Introduction : Le genre, l'éducation et les manuels scolaires

On a vu dans la chapitre 1 qu'en France, le genre est un concept compris différemment selon le contexte discursif : le concept scientifique s'est diffusé dans le milieu politique et social en prenant la forme d'une « *théorie* » selon laquelle il conviendrait de se placer selon un axe favorable/défavorable, et non de se prononcer selon la pertinence critique du concept. L'objet de ce chapitre est de se focaliser sur le milieu éducatif de manière spécifique, et d'observer comment le genre comme objet discursif y circule.

La focalisation sur le milieu scolaire provient de plusieurs niveaux qui opèrent de manière conjointe. D'abord, cela s'explique par le changement de polarisation que le débat sur le genre a subi en France. Le concept de genre s'est ancré lors des événements entourant la promulgation de la loi française sur le mariage homosexuel. Depuis l'adoption de la loi, les discours *anti-* se sont concentrés sur la question particulière du concept, en prenant pour mot d'ordre une nouvelle lutte : contre la « *théorie du genre* ». Le nouveau terrain est celui du milieu scolaire, qui concentre dès lors les affrontements autour de la question du genre. Le glissement vers un nouveau contexte marque une nouvelle définition du concept. Parallèlement, les institutions françaises qui mettent en place des mesures qui concernent l'égalité et la lutte contre les discriminations répondent au nouveau discours, sans pour autant mobiliser le terme – ou le concept – de « genre » fortement connoté dans ce débat (voir l'évitement autour de ce terme devenu polémique dans le discours politique, Chapitre 1 : *Circulation du concept de genre en France*). **Le glissement discursif du genre vers le scolaire** et la réponse que l'*Éducation Nationale* française y apporte sera l'objet de la première partie.

La focalisation sur le milieu scolaire se justifie également par l'évènement qui a précipité le concept dans l'ensemble des discours à la fois social, politique, médiatique, public, éducatif. La mention du genre dans le manuel scolaire, dans la discipline des **S.V.T. en 2011** est un des marqueurs de l'histoire du genre en France. Le fait qu'il apparaisse en milieu scolaire et de plus dans un manuel justifie le fait de s'y attarder dans une deuxième partie.

Parallèlement à l'histoire du discours du genre et du manuel en France se développent **les recherches autour du manuel scolaire et des discriminations**. La question du

sexisme dans les manuels scolaires n'a pas attendu 2011 pour apparaître. La recherche s'intéresse depuis plusieurs décennies à la question, et ses travaux se lient avec les politiques institutionnelles lancées pour travailler à ce problème. La troisième partie retracera l'ensemble de ce travail, de la recherche aux actions politiques supranationales et nationales, pour montrer comment la problématique du genre et des manuels scolaires est abordée dans ce contexte.

Une dernière partie montrera comment s'insèrent les maisons d'édition du domaine scolaire dans ce contexte complexe. Interroger **la place des maisons d'édition** à l'intérieur des débats permettra de comprendre ensuite, dans un troisième chapitre, comment l'édition FLE s'oriente dans un même contexte.

2 Du travail sur la discrimination au travail sur l'égalité : égalité de genre ou de sexe ?

La première partie aborde le discours autour du genre dans le **domaine scolaire**. Suite aux redéfinitions apportées au concept lors de son passage dans les milieux socio-politiques, le contexte scolaire apporte également une dimension particulière au concept qui engage de nouveaux enjeux. De plus, ce discours mobilise d'autant plus le débat en France qu'il touche à l'éducation des enfants et donne une connotation morale au concept.

Une première partie se concentrera sur la construction de la mobilisation autour du genre, qui permettra de comprendre sous **quels sens** le concept circule dans ce milieu. Ensuite, **les actions institutionnelles** menées en faveur d'une remédiation des rapports sociaux de sexe et de l'égalité seront décrites à travers leur évolution, pour montrer ce vers quoi elles s'orientent : travail sur le sexe ou sur le genre ?

2.1 La « théorie du genre » : tensions dans le monde scolaire français

Parce que la notion de « genre » a explosé en France dans le cadre de la légalisation du mariage pour les personnes de même sexe et les questions attenantes de la parentalité, elle a vite été associée à la question de l'enfance et, par extension, à celle de l'éducation. Le contexte scolaire est devenu le principal lieu d'expression des enjeux autour du concept, notamment après la promulgation de la loi : « *En effet, parce qu'elle est un lieu de sociabilisation, celle-ci [l'école] peut contribuer à la naturalisation de l'ordre du monde, ou à sa dénaturalisation* » (Fassin, 2014 : 41). Pour présenter les

principales sources d'actions mettant en jeu le genre et l'école, je propose de revenir sur une suite d'actions symboliques que deux groupes, largement médiatisés, ont entreprise en 2014 : *La Manif pour Tous* et la *J.R.E.*, qui se sont explicitement inscrits « contre » le genre, à travers la demande de retrait des *ABCD de l'égalité* et le retrait des enfants de l'école.

Les *ABCD de l'égalité*⁹⁵, conjointement mis en place en 2013 par le *Ministère de l'Éducation Nationale* et celui des *Droits des femmes*, par des représentant·e·s de l'institution, des chercheur·e·s, des enseignant·e·s, des acteur·trice·s de la lutte anti-sexiste, proposent d'aborder l'égalité « *filles-garçons* » à travers des séquences interdisciplinaires en primaire. Ce dispositif d'expérimentation devait ensuite se généraliser à travers la France courant 2014. Il offrait également, avant sa mise en place, des ressources de formation et pédagogiques dont pouvaient s'emparer à titre privé les enseignant·e·s. Or, ce dispositif a suscité l'ire des opposant·e·s au genre, en ce qu'il constitue selon eux·elles un moyen dissimulé d'introduire le genre comme une idéologie au sein de l'école⁹⁶. Dénoncé comme un cheval de Troie, il est sujet à de nombreuses attaques.

Malgré des retours positifs sur le terrain, il lui est finalement substitué un plan global d'action⁹⁷, auquel il est reproché de n'apporter rien de neuf par rapport aux instructions générales fournies ces dernières années par le *Ministère de l'Éducation Nationale*, et surtout aucun outil concret. Mais ce qui pourrait être un simple désaccord sur le plan pédagogique va plus loin : l'abandon est surtout considéré comme celui de la promotion de l'égalité par le retour réflexif que permet le genre. *L'Observatoire des inégalités* le qualifie d' « *abandon symbolique* »⁹⁸ : le gouvernement français enterre une politique qui aurait pu avoir un effet au cœur même des problématiques traitées depuis des décennies. Ce qui est un échec pour ceux·celles qui soutiennent ces politiques constitue une forme de victoire pour les "anti-genres" : « Une victoire publique comme la fin de

95 Centre National de Documentation Pédagogique, 2013, *ABCD de l'Égalité*, [en ligne] <<http://www.cndp.fr/ABCD-de-l-egalite/accueil.html>> (07/10/14).

96 « *Le programme ABCD est truffé de références au Genre et les textes officiels qui encadrent l'action du Gouvernement sur ces sujets sont basés sur l'Idéologie du Genre.* » *La Manif pour Tous*, 2014, *Publication d'une note sur l'idéologie du genre*, [en ligne] <<http://www.lamanifpourtous.fr/fr/toutes-les-actualites/954-publication-d-une-note-sur-l-ideologie-du-genre>> (07/10/14).

97 Éducation Nationale, 2014, *Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école*, [en ligne] <<http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-l-ecole.html>> (07/10/14).

98 Schmidt Nina, 2014, *Les ABCD de l'Égalité : un abandon symbolique*, [en ligne] <http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=1968#nh6> (07/10/14).

l'ABCD [je souligne] *ne sera pas pérenne si elle ne s'accompagne pas d'un engagement quotidien de chaque Français contre l'idéologie du Genre.* » (*La Manif pour Tous*, 2014⁹⁹)

À la suite de ces événements et forte de ce qu'elle considère comme une victoire face à la politique gouvernementale, *La Manif pour Tous* met en place des outils de vigilance qui ont pour objet la surveillance du genre dans l'éducation comme le *Plan Vigigender*, un plan d'action pour lutter contre le genre. Il donne des instructions pratiques pour le détecter : « *Que faire si je constate qu'un enseignement, une intervention, un livre, une activité... est fondé sur le Gender ?* » ; « *Quels mots-clefs permettent de savoir qu'il s'agit bien de Gender ?* ». Les ancien·ne·s opposant·e·s au mariage homosexuel appellent à une mobilisation contre la « théorie du genre » portée par un lobby rassemblant les personnes militantes L.G.B.T., et importée à l'école :

« Voici peu, "on ne naît pas femme, on le devient", la cinglante formule de Simone de Beauvoir dénonçant le poids de la société dans la construction de nos identités, faisait consensus sur notre échiquier politique. La cause de l'égalité entre les sexes, de la lutte contre ce conditionnement, semblait entendue. Semblait, car une "nouvelle" droite, celle des irréductibles opposants au mariage gay, prétend aujourd'hui y voir un odieux complot. Elle l'a baptisé "théorie du genre" et clame haut et fort son absolue croyance en un éternel féminin et un éternel masculin. Ce complot, disent ces "anti", est ourdi par les militants homosexuels, trans, queer et autres ultraféministes qui instillent leurs idées perverses et contre nature jusque dans les rapports gouvernementaux, les manuels scolaires et même bientôt, horreur, dans les petites têtes innocentes de nos enfants. » (Radier, 2013, *Le Monde*¹⁰⁰)

L'objectif de *La Manif pour Tous* et du *Plan Vigigender* est de dénoncer et de contrer les effets nocifs de la « théorie du genre ». Le paragraphe suivant condense les **croyanances** relatives au concept de genre :

« l'égalité dont il s'agit est une indifférenciation des garçons et des filles (...), partant du postulat idéologique que toutes les différences entre les garçons et les filles sont construites par la société. Il suffirait donc de les supprimer pour arriver à l'égalité réelle visée, soit l'indifférenciation. L'école devrait ainsi participer à la déconstruction des stéréotypes sexués dans la tête des enfants (brouillage du masculin et du féminin) et enseigner

99 *La Manif pour Tous*, 2014, *Publication d'une note sur l'idéologie du genre*, [en ligne] <<http://www.lamanifpourtous.fr/fr/toutes-les-actualites/954-publication-d-une-note-sur-l-ideologie-du-genre>> (07/10/14).

100 Radier Véronique, 2013, *Théorie du genre : ce qui froisse les réacs*, *NouvelObs.fr*, [en ligne] <<http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20130909.OBS6115/21h-theorie-du-genre-ce-qui-froisse-les-reacs.html>>, 9 septembre 2009 (17/01/16).

à des enfants neutres (asexués). » (Vigigender, 2014¹⁰¹)

Ainsi, le genre est accusé de prôner dans une perspective militante une disposition sociale au détriment de l'inné, il bouleverse l'ordre logique, social et naturel. La formation de l'enfance à ce concept est réduite à un moyen d'endoctrinement dans un objectif d'asexuation générale.

Les réactions d'opposition à ce dispositif pédagogique ont également engendré un autre mouvement, incarnant le refus d'une « théorie du genre ». Pour manifester contre celle-ci, Belghoul, enseignante dans l'école publique, lance une « *Journée de Retrait de l'École* » (*J.R.E.*), constituée dès lors en mouvement d'opposition au « genre » en décembre 2013 :

« Cette campagne "anti-Gender" a trouvé un relais inattendu dans la personne de Farida Belghoul, ancienne militante anti-raciste, désormais militante d'extrême-droite et proche d'Alain Soral. Dans une vidéo qui circule énormément sur internet, elle appelle à une "journée de retrait" mensuelle, c'est-à-dire une journée où les parents d'élèves, pour protester contre ce qui est désigné comme l'enseignement de la "théorie du genre" à l'école, n'envoient pas leurs enfants à l'école. » (Husson, 2014¹⁰²)

La *J.R.E.* lance une « *journée de retrait de l'école pour l'interdiction de la théorie du genre dans tous les établissements scolaires* » (*JRE*, 2014¹⁰³) : les parents d'élèves sont invités à ne pas mettre leurs enfants à l'école le 24 janvier 2014, avec appel à répéter mensuellement l'action. Difficile de dire dans quelle mesure le mouvement a pris, en ce que les absences à l'école ne sont pas comptabilisées selon leur motif. *Le Monde* relève qu'une centaine d'écoles primaires auraient été touchées en janvier 2014, 70 en février, avec de grandes disparités selon les zones¹⁰⁴. Si le nombre est assez restreint, l'entreprise de déstabilisation visée est une réussite. La *J.R.E.* considère que son mouvement de protestation a été un facteur déclencheur de l'annulation des *ABCD de l'égalité*, ce qu'elle considère comme un succès personnel : « *Après 5 journées de retrait de l'école de janvier à juin 2014, le gouvernement retire l'ABCD de l'égalité début juillet 2014. C'est une première victoire qui montre que la JRE est un moyen efficace pour protéger*

101 Vigigender, 2014, *Le plan d'action pour l'égalité filles-garçons à l'école*, [en ligne] <<http://www.vigi-gender.fr/plan-egalite-filles-garcons-ecole>> (07/10/14).

102 Husson Anne-Charlotte, 2014, *Parlons de genre*, [en ligne] <<http://cafaitgenre.org/2014/02/02/parlons-de-genre/>> (17/01/16).

103 J.R.E., *Présentation de la JRE*, [en ligne] <<http://jre2014.fr/presentation/>> (08/10/14).

104 Battaglia Mattea, 2014, *Journées de retrait de l'école : comment les enseignants retissent le lien avec les parents*, *Le Monde.fr*, [en ligne] <http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/03/31/journees-de-retrait-de-l-ecole-comment-les-enseignants-recolent-les-morceaux-avec-les-parents_4392918_3224.html>, 31 mars 2014 (08/10/14).

les enfants. » (*ibid.*), qui donne lieu à sa formation en association de parents d'élèves, la *Fédération Autonome de Parents Engagés et Courageux* (FAPEC¹⁰⁵), dont les objectifs répondent à ceux de la *J.R.E.*

Par ailleurs, largement relayés par la *J.R.E.*, des S.M.S. ont été reçus début 2014 par des parents d'élèves dans toute la France, sans lien direct avec des organisations militantes, les prévenant que la théorie du genre expliquée par les « *lobbys gays* » et des « *cours de masturbation* » doivent faire l'objet d'une séance scolaire. Dans la lignée directe de la journée d'action de la *J.R.E.*, la rumeur a amené certains parents à ne pas envoyer leurs enfants à l'école¹⁰⁶. L'évènement résume la confusion qui règne, et est entretenue, autour du genre. Même si ces manifestations ne concernent qu'une minorité de la population, leur écho médiatique prend de l'ampleur, et donne une dimension symbolique aux discours "pro" et "anti" genre.

On retrouve dans la manière de traiter le genre les traits que lui attribuait déjà *La Manif pour Tous* : objet non-scientifique mais militant en provenance du « *lobby LGBT* », effacement d'un ordre naturel et formation de l'enfance à la déviance, accusation envers le gouvernement français de vouloir l'introduire de manière insidieuse. On remarque que les stéréotypes de genre sont devenus des outils de propagande "pro-genre" :

« En réalité, cette théorie contre-nature, sous des formes diverses, intégrera définitivement les programmes officiels de l'Éducation Nationale à partir de la rentrée 2014 avec la complicité [je souligne] de plusieurs syndicats enseignants. (...) Que sont ces "stéréotypes de genre" ? Ce sont les réactions ou les penchants naturels de nos garçons et de nos filles. Si une fille aime jouer à la poupée, pour le lobby LGBT c'est un stéréotype de genre qu'il faut combattre en la conduisant plutôt à jouer aux petites voitures. Si un garçon veut jouer aux petites voitures, le lobby LGBT l'incitera alors à jouer à la poupée. » (JRE, 2014)

Le genre est développé, on l'a vu, comme un objet de débat où chacun doit se placer "pour" ou "contre". **Diffusé comme un outil d'asexuation à dimension militante, pour ses détracteur·trice·s il ne suffit plus d'en débattre mais de le combattre.** Si l'égalité "filles"- "garçons" ne pousse pas vraiment à la discussion, c'est que le genre comme négation d'une identité sexuée naturelle a pris le pas. On retrouve l'effet

105 Fapec, 2014, *Naissance de la FAPEC*, [en ligne] <<http://jre2014.fr/ouverture-des-adhesions-a-la-fapec/>> (08/10/14).

106 Caldini Camille, 2014, *"Masturbation", "théorie du genre" à l'école... Décryptage de cinq folles rumeurs*, *FranceTV.info*, [en ligne] <http://www.franceTVinfo.fr/societe/education/masturbation-theorie-du-genre-a-l-ecole-decryptage-de-cinq-folles-rumeurs_516005.html>, 31 janvier 2014, (08/10/14).

d'éclatement et de distorsion du concept initial.

Lorsque la sphère sociale s'est emparée du concept pour le poser en objet de débat, de revendication et d'opposition, l'objet « genre » a été confisqué par ses antagonistes jusqu'à désertir le discours institutionnel. Dans le même temps, le monde scolaire, qui voit se développer ces polémiques, doit gérer un discours intermédiaire dans lequel le genre en n'étant pas nommé ne devrait pas être l'objet de dissensions. Ce sera l'objet de la partie suivante.

2.2 Réponse institutionnelle : actions et contradictions

La partie continue à éclaircir le discours autour du genre dans le milieu scolaire français, cette fois du côté de l'institution. L'*Éducation Nationale* est en effet inscrite de longue date dans la lutte contre les discriminations liées au sexe : elle porte *de fait* des mesures liées aux rapports de sexe. L'objectif est de montrer quelles dimensions du concept genre ces mesures recouvrent.

Pour ce faire, une première partie se penchera sur les mesures menées par l'institution pour instituer l'égalité de genre à travers les campagnes touchant à deux domaines spécifiques : l'orientation éducative et la lutte contre l'homophobie. La question de l'orientation concentre en effet nombre d'actions de la part des institutions, car elle touche à la problématique de l'accès genré à l'éducation et concerne l'avenir professionnel, déterminant dans la remédiation des rapports sociaux. L'homophobie interroge quant à elle le rapport de l'*Éducation Nationale* au genre sous un autre angle. La sexualité intervient dans la constitution des normes genrées¹⁰⁷ et dans le discours se cristallisant contre le genre (voir l'incrimination des « lobby L.G.B.T. » par les opposant·e·s à la « *théorie du genre* »). Une seconde partie s'attachera à montrer comment se positionne l'institution scolaire dans son rapport au genre et à l'égalité, dans un contexte français qui fait du concept genre un enjeu de luttes idéologiques.

2.2.1 De la discrimination sexiste à la reconnaissance de l'homophobie dans l'éducation

Le début des politiques de lutte contre le sexisme dans le cadre scolaire date du début des années 1980. Le *Bulletin Officiel* (B.O.) n°29 du 22 juillet 1982 vise à porter l'attention sur le contenu programmatique lui-même et à réguler l'action enseignante :

107 Cf. Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 2 : *Le genre*.

« Les éducateurs ont un rôle essentiel à jouer dans la lutte contre les préjugés sexistes, chacun dans le cadre de sa mission éducative, afin de contribuer à faire changer les mentalités et à faire disparaître toute discrimination à l'égard des femmes. » (cité par Rignault et Richert, 1997 : 77)

À partir de ce moment, l'« égalité filles-garçons » est comprise comme un pan à part entière de l'égalité des chances, cultivée comme objectif par l'Éducation Nationale. Elle sera régulièrement rappelée dans les réformes, communications, décrets, prononcés par l'institution. Afin de mettre en perspective la manière dont elle s'exprime, elle sera appréhendée selon deux angles différents : d'une part, sa conjugaison avec la répression de l'homophobie, d'autre part à travers les décisions touchant à l'orientation, grande préoccupation depuis 1989.

Les actions pour une sensibilisation à la diversité des sexualités, dans la lancée du Pacs, font partie de l'ouverture à la reconnaissance d'un système hétéronormé, observer ce que l'institution propose en terme d'expression possible de la non-hétérosexualité/l'homosexualité à l'école par les élèves renseigne sur le rapport de l'Éducation Nationale au genre. Pour cela, les *Bulletins Officiels* de rentrée, qui donnent les grandes lignes d'action pour l'année scolaire, sont des sources précieuses.

L'homophobie fait son entrée dans le B.O. N°15 du 10 avril 2008. La *Direction Générale de l'enseignement scolaire* (DGESCO) produit une *Circulaire* dans laquelle la 9^e grande orientation prioritaire de la rentrée est de « *Lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie* »¹⁰⁸. L'homophobie s'associe dans le discours directement aux discriminations sexistes :

« Sa mission [de l'école] est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques. Au sein des établissements, une importance particulière devra être accordée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne : violences racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie. » (Circulaire n°2008-042 du 4-4-2008)

Violences homophobes et sexistes sont indissociablement liées, mises sur le même plan. Il est cependant étonnant que la violence sexiste, alors que c'est clairement une égalité de genre qui est visée dans la première phrase, soit résumée à des attaques envers les

108 Éducation Nationale, 2008, *Préparation de la rentrée 2008. Encart*, (B.O. n°5), [en ligne] <<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/15/MENE0800308C.htm>> (07/10/14).

« *filles* » : apparaissent des effets de victimisation, d'essentialisation, et d'omission d'un pan de la violence genrée qui ne se construit pas seule, mais en rapport avec son pôle opposé : quid des "garçons", **qui produit la violence ?** Mais la mise sur le même plan que le racisme et l'antisémitisme, dans une école où ces deux atteintes sont les plus anciennement reconnues, donne de la valeur aux recommandations.

La même année, dans une loi faisant la promotion des luttes contre les discriminations, « *l'organisation d'enseignements par regroupement des élèves en fonction de leur sexe* »¹⁰⁹ n'est plus considérée comme une discrimination de *sexe*. **La non-mixité est légale**, bien qu'il ne s'agisse en réalité que d'autoriser des pratiques déjà existantes :

« L'objectif officiel de cet alinéa est de transposer en droit français des directives européennes, afin qu'il ne soit pas possible de contester les cas de non-mixité qui existent déjà lors de certains cours d'éducation physique et sportive, d'éducation à la sexualité et dans des écoles privées. » (Pasquier, 2010 : 97)

Ce n'est pas d'un retour en arrière et une remise en cause de la loi Haby (1975), mais un questionnement à grande échelle : « *Ce débat s'inscrivait en outre dans un contexte international favorable à une profonde remise en question de l'évidence de la mixité scolaire* » (Pasquier, 2010 : 97). Les effets de la mixité sont discutés : elle éviterait l'essentialisme, mais renforcerait les stéréotypes de sexe (Duru-Bellat ou Mosconi, 1999). La questionner, face à un corps social français qui y est majoritairement favorable (Delphy, 2016), montre la réflexion institutionnelle suscitée par les inégalités (de sexe) scolaires.

L'année suivante, le « *refus des discriminations* » s'inscrit dans le B.O. de la rentrée 2009¹¹⁰ avec davantage de résolution. Sexisme et homophobie vont toujours de pair, et cette fois il n'est plus question de "filles" ou de "garçons", alors que les acteur·trice·s de l'enseignement sont directement impliqué·e·s : « *la communauté éducative doit faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme, d'antisémitisme, d'homophobie et de sexisme.* ». Si l'ordre des mots est important, on note qu'ici l'homophobie prédomine sur le sexisme : l'institution s'est-elle rendue compte de l'importance du phénomène d'homophobie, ou accorde-t-elle

109 Légifrance, 2015, *Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations*, [en ligne] <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018877783&dateTexte=20130416>> (13/04/16).

110 Éducation Nationale, 2009, *Préparation de la rentrée 2009. Encart*, (B.O. n°21), [en ligne] <<http://www.education.gouv.fr/cid27581/mene0911464c.html>> (07/10/14).

moins d'attention à un sexisme lassant qu'il semble impossible d'éradiquer ? La suite du texte éclaire en tout cas sur la fermeté souhaitée au sein des établissements : « *Les règlements intérieurs doivent impérativement mentionner le refus de toutes les formes de discrimination et les nommer clairement, ainsi que l'interdiction de tout harcèlement discriminatoire portant atteinte à la dignité de la personne.* » Les établissements scolaires sont dorénavant soumis à l'obligation de *citer* chacune des discriminations. La précision a son importance, en ce que la procédure traduit pour les élèves et les familles la ligne officielle de l'*Éducation Nationale*. La lutte de l'institution notamment contre le sexisme et l'homophobie vise par ce biais à être diffusée dans la sphère publique. Par ailleurs, un ensemble de procédures relaie la lutte contre l'homophobie, spécifiquement : une ligne de téléphone particulière et une campagne d'affichage¹¹¹. L'homophobie prend en quelque sorte le pas sur le sexisme.

Le B.O. de 2010¹¹² s'appuie sur les acquis précédents. L'homophobie ou le sexisme ne sont plus nommés, pas plus que le racisme ou l'antisémitisme : toutes les discriminations sont fondues dans une forme plus générale. Mais le stéréotypage de *sexe*, disparu des B.O. de rentrée, refait son apparition :

« Depuis septembre 2009, les établissements ont intégré dans leur règlement intérieur la mention du refus de toutes formes de discriminations, en les nommant clairement, ainsi que l'interdiction de tout harcèlement discriminatoire, propos injurieux ou diffamatoires portant atteinte à la dignité de la personne. Les établissements (...) s'attacheront aussi à promouvoir l'égalité entre les sexes à tous les niveaux d'enseignement, par un apprentissage précoce qui permet de combattre les représentations stéréotypées et de construire dès la maternelle d'autres modèles de comportement, notamment en matière de choix et d'ambition scolaires. »
(Circulaire n° 2010-38)

En 2011, le B.O.¹¹³ de rentrée veut promouvoir un « *cadre serein* » de travail, qui passe

111 « *Dans les lycées, la campagne d'affichage sur le thème "Parler de sa différence", organisée à compter de la fin de la présente année scolaire et poursuivie à la prochaine rentrée, sensibilisera la communauté éducative à la lutte contre l'homophobie. Elle sera complétée par le dispositif d'écoute téléphonique "ligne Azur" (0810 20 30 40). Les enseignements et l'éducation à la sexualité, dans leurs différents développements, offriront par ailleurs l'occasion de répondre aux questions que peuvent se poser les élèves.* » Il faut noter qu'en octobre 2014, à la suite de demandes émanant de la Confédération nationale des associations familiales catholiques, le Conseil d'État a demandé de cesser de relayer le site Internet de la *Ligne Azur*. Son contenu, qui ne soulignait pas les dangers de la drogue ou minimisait l'importance de certains types de rapports sexuels, a été déclaré non-conforme à la neutralité et inadapté pour les jeunes personnes visées. Voir : Le Conseil d'État et la Juridiction Administrative, 2014, *Ligne Azur*, <<http://www.conseil-etat.fr/Actualites/Communiqués/Ligne-azur>> (14/10/14).

112 Éducation Nationale, 2010, *Préparation de la rentrée 2010. Encart*, (B.O. n°11), [en ligne] <<http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html>> (07/10/14).

113 Éducation Nationale, 2011, *Préparation de la rentrée 2011. Encart*, (B.O. n°18), [en ligne]

par l'égalité de genre – qui n'est pas encore nommée – et la lutte contre les discriminations¹¹⁴. Celles-ci ne sont pas spécifiées directement dans le contenu, mais un lien hypertexte renvoie au portail *Éduscol*¹¹⁵ à destination des enseignant·e·s, où une page particulière détaille les actions de prévention. Les plans de formation présentés offrent des modules expressément relatifs aux « *stéréotypes* » et aux « *violences sexistes, sexuelles et homophobes* ». « *L'égalité entre les filles et les garçons* » fait également l'objet d'une page spécifique sur *Éduscol*¹¹⁶, précisant que : « *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*¹¹⁷. » L'égalité de *sexe* fait à nouveau l'objet d'une attention toute particulière, d'autant plus qu'elle est un indice de progression des établissements, au même titre que les résultats scolaires : « *La mise en place d'indicateurs sexués sur les violences mais aussi sur les résultats scolaires des élèves doit permettre aux établissements de situer leur marge de progression.* »

En 2012¹¹⁸, après un rapide rappel du « *respect mutuel que l'on se doit entre élèves, entre filles et garçons, entre élèves et adultes* », on retrouve un paragraphe spécifique intitulé « *Faire vivre l'égalité filles-garçons* » dans lequel l'égalité de *sexe* est posée comme mission de l'école, justifiée par des statistiques : une volonté de "rendre scientifiques" les impacts de la discrimination, qui ne sont pas que symboliques ?

« L'appropriation par les élèves du principe de non-discrimination et d'égalité entre les femmes et les hommes entre dans les missions de l'École inscrites dans le code de l'éducation et le socle commun. Des statistiques sexuées permettent de prendre la mesure des enjeux qui y sont liés. » (B.O. n°13, 2012)

<<http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html>> (07/10/14).

114 « *Parmi les valeurs fondamentales portées par l'École, le respect de l'autre passe par la prévention des discriminations et l'égalité entre les filles et les garçons, qui supposent que le refus de toute forme de violence psychologique, physique ou sexuelle soit une volonté affichée de l'établissement. Cela implique d'aider les élèves à élargir leurs choix et leurs décisions d'orientation afin d'assurer une plus grande mixité des filières et des métiers.* »

115 *Éduscol*, 2014 (M.A.J.), *Prévenir les pratiques discriminatoires à l'école*, [en ligne] <<http://eduscol.education.fr/cid47746/lutte-contre-les-discriminations.html>> (07/10/14).

116 *Éduscol*, 2014 (M.A.J.), *Les enjeux de l'égalité filles-garçons*, [en ligne] <<http://eduscol.education.fr/cid46856/egalite-filles-garcons.html>> (07/10/14).

117 La mise à jour de ces pages cachent leur date de mise en ligne initiale. Ainsi, la première fait mention d'une campagne contre le harcèlement qui a été lancée en 2012 (pour le B.O. de 2011). Pour la seconde, aucun indice ne permet de la situer chronologiquement.

118 *Éducation Nationale*, 2012, *Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012. Encart*, (B.O. n°13), [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59726> (07/10/14).

Le paragraphe développe l'ensemble du dispositif mis en place. Les liens hypertextes mis en place dans le B.O. renvoient à la page « *Les enjeux de l'égalité filles-garçons* » précédemment citée, et à une page consacrée aux violences sexuelles¹¹⁹. L'homophobie comme forme de discrimination spécifique a disparu, comme par ailleurs le racisme.

En 2013¹²⁰ l'*Éducation Nationale* s'aligne sur la politique générale française et remet au centre la lutte contre les discriminations, en les nommant à nouveau :

« La politique éducative s'inscrit dans le cadre global et cohérent de la politique gouvernementale mise en œuvre depuis la rentrée 2012 et doit combattre toutes les formes de discriminations, qui nuisent à la cohésion sociale et à l'épanouissement de chacun comme individu et comme citoyen. En la matière, trois priorités ont été identifiées : la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, la lutte contre l'homophobie et la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons. » (Circulaire n° 2013-060)

Les violences sexistes font ensuite l'objet d'un court développement. Alors qu'elles sont explicitement citées et que leurs désagréments autant au niveau individuel que social sont exprimés, aucune action précise n'est mentionnée dans la lutte contre ces discriminations. On retrouve cependant à nouveau le travail contre les stéréotypes, et cette fois, *ceux concernant le genre* :

« Pour contribuer à la lutte contre les violences et les stéréotypes de genre [je souligne] et, plus largement, permettre à chacun de se forger une attitude responsable, l'École doit promouvoir dès l'école primaire l'éducation à la sexualité, qui fait partie des programmes. »

Bien qu'on puisse s'étonner qu'ils soient directement reliés à l'éducation à la sexualité, l'intégration de la notion de genre est notable. C'est en effet le premier indice que l'égalité "filles"- "garçons" a intégré une dimension plus générale, dans laquelle elle s'inscrit dans le processus global de rapport de pouvoir.

La faute aux remous provoqués par le *Mariage pour Tou-te-s* et ses opposant-e-s ? La mention disparaît dès 2014, avec un B.O.¹²¹ qui revient à une mention explicite mais plutôt sommaire :

119 Éduscol, n. d., Prévention et traitement des violences sexuelles, [en ligne], <<http://eduscol.education.fr/pid23366-cid47994/prevention-et-traitement-des-violences-sexuelles.html>> (07/10/14).

120 Éducation Nationale, 2013, *Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013. Encart*, (B.O. n°15), [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409> (07/10/14).

121 Éducation Nationale, 2014, *Préparation de la rentrée scolaire 2014. Encart*, (B.O. n°21), [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642> (07/10/14).

« L'appropriation des valeurs de la République, par la culture du respect et de la compréhension de l'autre qu'elle implique, permet de combattre toutes les violences et les discriminations, notamment racistes, sexistes et homophobes. La mise en œuvre de la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes dans le système éducatif se poursuit. Les projets pédagogiques visant à lutter contre les discriminations et à prôner le respect et l'égalité sont encouragés. Le cas échéant, les évaluations de ces dispositifs permettent de définir les conditions de leur développement. » (Circulaire n° 2014-068)

Les actions mises en place ne sont pas plus exposées, et leur contrôle apparaît assez lapidaire : il s'agit simplement de poursuivre celles qui sont lancées en les rectifiant si elles ne sont pas adaptées, sans plus de précision. Alors que l'année d'avant encore sexisme et homophobie faisaient l'objet de plans gouvernementaux, la campagne sur les discriminations se fait discrète.

Les *Bulletins Officiels* renseignent sur la tolérance à d'autres expressions de la sexualité que l'hétérosexualité, qui passe également par d'autres modalités d'action dans l'institution¹²². Mais il faut y voir autre chose qu'une nouvelle bienveillance à propos d'une (de) pratique(s) sexuelle(s) : **ils renseignent sur la filiation entre genre (égalité de genre, rapports genrés) et pratiques normatives inscrites dans un système hétérosexuel, et sur l'ouverture du cadre entourant l'hétéronormativité**. Puisque les discriminations sexistes et homophobes sont liées, l'action effectuée sur l'une ou l'autre produit des effets mutuels. Il est intéressant de voir comment la lutte contre l'homophobie est formulée par rapport au sexisme, et la nature de leur relation. On constate ainsi que l'introduction de l'homophobie dans les textes officiels est tardive, et qu'elle se module par rapport au sexisme, à l'exception de l'année 2009 où elle éclipse ce dernier : *« L'institution ne limite donc pas l'homophobie à une attitude d'hostilité à l'égard des homosexuels, hommes ou femmes, mais l'intègre clairement, bien que discrètement, dans le cadre des rapports sociaux de sexe »* (Pasquier, 2014 : 195). Pour reprendre les termes de Pasquier (2011 : 17) à propos de l'introduction de la lutte contre l'homophobie en primaire, puisque les stéréotypes de *sexe* et leur questionnement font partie du travail officiel de l'égalité des "filles" et des "garçons", *« interroger l'injonction à l'hétérosexualité qu'impliquent ces stéréotypes »* s'y inscrit tout autant. En ces termes, la remise en cause des stéréotypes passe par une remise en cause du modèle

¹²² Voir *Le Baiser de la Lune*, court-métrage d'animation poétique pour aborder les relations amoureuses entre personnes du même sexe à l'intention des enfants de CM1/CM2. Disponible sur <<http://www.le-baiser-de-la-lune.fr/>> (07/10/13).

hétérosexuel invisibilisé.

Le discours entourant l'égalité "hommes"- "femmes" est toujours présent dans les directives, à plus ou moins grande échelle, notamment dans les volontés d'élargir les possibilités d'orientation. L'orientation constitue depuis la *Loi Jospin* (1999) un enjeu régulièrement mis sur la table dans les B.O. On remarque que celui de 2008 précédemment cité marque une volonté forte de limiter l'effet de distribution genrée : « *L'année 2008-2009 devra marquer une avancée significative pour la parité filles-garçons dans les séries scientifiques et techniques du baccalauréat* ». En 2009, le B.O. de la rentrée, après avoir fait mention de « *phénomène d'auto-censure* » entravant la liberté d'orientation en général¹²³, mentionne particulièrement la prégnance du genre dans les choix effectués et l'action mise en place pour la contrer : « [le parcours de découverte des métiers et des formations] *aide les filles et les garçons à diversifier leurs choix d'orientation en dehors de tout préjugé sexué.* » L'« *ambition scolaire* » croisée avec l'anti-sexisme intègre en 2010 directement le chapitre des discriminations, mais de manière succincte :

« *Ils [les établissements] s'attacheront aussi à promouvoir l'égalité entre les sexes à tous les niveaux d'enseignement, par un apprentissage précoce qui permet de (...) construire dès la maternelle d'autres modèles de comportement, notamment en matière de choix et d'ambition scolaires.* »¹²⁴

L'intégration de l'orientation à un cadre global antisexiste se poursuit en 2011, où l'exigence de « *la mixité des filières et des métiers* » est un pan à part entière des actions visant « *l'égalité filles-garçons* ». En 2012, elle regagne un cadre indépendant, et est mentionnée plusieurs fois dans les paragraphes consacrées : « *L'orientation vers les filières et les carrières scientifiques et technologiques, notamment des jeunes filles [je souligne], reste une priorité (...).* » En 2013 et en 2014 le souci de la mixité dans l'orientation disparaît complètement, peut-être face à l'inquiétude causée par la fracture entre milieux favorisés et « *familles défavorisées* » (B.O. 2013), confortée par l'enquête Pisa¹²⁵ dont il est directement fait mention dans le B.O. de 2014.

123 « *Dans le cadre de l'orientation active, les équipes éducatives (...) veillent à combattre les phénomènes d'autocensure, en associant les familles à l'élaboration des projets, et à renforcer l'estime de soi des lycéens, nécessaire pour qu'ils développent tout leur potentiel.* »

124 Éducation Nationale, 2010, *Préparation de la rentrée 2010*, (B.O. n°11), [en ligne] <<http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html>> (17/01/16).

125 Réalisée en décembre 2013, l'enquête concernant le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (Pisa) a évalué les compétences d'enfants de 15 ans scolarisés dans 65 pays, et révélé en France « *une aggravation des déterminismes sociaux : l'école française est aujourd'hui celle des pays de l'OCDE où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats* »

Les notifications relatives à l'orientation montrent que l'égalité "filles"- "garçons" constitue un recours pour pallier le manque d'hétérogénéité dans le monde professionnel. **En s'inquiétant de voir une répartition des carrières par genre, c'est l'expression de l'enjeu économique latent autour du genre qui s'exprime derrière l'inquiétude du manque de compétence.** L'égalité "filles"- "garçons" est un défi pour l'enseignement du point de vue éthique autant que pratique, puisque ses répercussions dans le monde professionnel sont directement mises en cause.

La partie a synthétisé la manière dont l'institution formule les mesures traitant de l'égalité "filles"- "garçons", "hommes"- "femmes", et permis de comprendre le sens donné à l'expression par l'institution scolaire. La partie suivante vise à contextualiser la question de l'égalité à travers le rapport que l'*Éducation Nationale* entretient avec le terme de « genre » et la question socio-politique de la « *théorie du genre* ».

2.2.2 Un travail sur la discrimination et l'égalité, pas sur le genre

Le discours relayé par l'*Éducation Nationale*, à travers les gouvernances successives, garde une cohérence de fond concernant la lutte contre le sexisme. On retrouve d'abord un langage récurrent, l'« *égalité filles-garçons* », moins souvent évoquée sous les termes « *hommes-femmes* ». Contrairement aux craintes évoquées par les opposant·e·s au genre/à la théorie du genre, la déconstruction des catégories n'entre jamais en jeu. D'ailleurs, si les comportements sont visés dans une (ré)éducation à l'égalité, l'apprentissage de la non-discrimination n'est jamais un objet de questionnement.

Le discours nomme également le sexisme comme discrimination à part entière. En le mettant en parallèle avec d'autres formes graves, comme le racisme, il lui donne une légitimité. Le combat se produit sur les actes engendrant le sexisme, sous n'importe quelle forme, à l'intérieur de l'école. La production d'actions concrètes varie avec les années, mais il est toujours fait mention de projets pédagogiques nouveaux ou en cours. D'une manière générale, les objets et la forme de la lutte contre le sexisme ne varient pas beaucoup depuis les premières mentions du phénomène.

La lutte contre les discriminations est partie prenante du discours officiel de l'institution. Cependant, si les actions menées paraissent profiter des apports des *gender*

scolaires (...). » *Éducation Nationale*, 2013, *Communication en Conseil des ministres : les résultats de l'enquête Pisa*, [en ligne] <<http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>> (07/10/14).

studies, le mot *genre* reste exclu de la sphère institutionnelle en France. Autrement dit, les objectifs des plans d'égalité suivent les descriptions de la situation telle que peut les fournir une observation *genrée* des phénomènes : rapports sociaux entre catégories opposées "hommes"- "femmes", générateurs de rapports de pouvoir, croisant d'autres rapports de pouvoir, **sans que le terme apparaisse réellement dans le paysage officiel ou dans les discours publics**. Cela alors qu'il est présent dans certains documents officiels : un rapport de 2013 de l'*Inspection générale de l'éducation nationale* au ministre concernant l'égalité "filles"- "garçons", par ailleurs le seul jamais produit sur le sujet, contient en effet 89 occurrences du mot « *genre* » sur un total de 101 pages¹²⁶. Le genre y est défini comme un objet issu des sciences sociales, qui envisage la différence entre les "hommes" et les "femmes" comme une production sociale (2013 : 2). Les auteur·e·s signalent son imbrication dans d'autres formes formes d'inégalités (*ibid.*), plaçant ainsi le principe de construction dans le mode de production inégalitaire qu'implique le concept. Ils·Elles soulignent également la prégnance du phénomène dans le corps social entier, dépassant ainsi les strictes limites de la formation scolaire (*id.* : 3). L'*Éducation Nationale* s'est, malgré elle, emparé du concept et se l'est approprié.

À la suite de l'édition de manuels scolaires contenant un enseignement du genre (voir *infra*), la relation entre le genre et l'éducation atteint la sphère publique de manière retentissante. Parce que les *gender studies* apparaissent sous la forme d'une polémique à partir de cette date, il paraît intéressant de noter les différentes positions des ministres de l'*Éducation Nationale* successifs dans la période. Bien qu'originaires de différents partis politiques, la ligne de leur discours reste le même depuis 2011 : l'école ne fait pas dans la « *théorie du genre* ».

Le premier ministre concerné, Chatel (juin 2009-mai 2012), en poste pendant la première grande polémique concernant les manuels de S.V.T. dans lesquels le concept de genre a été introduit, se place en opposition directe. Il n'accède cependant pas à la demande de quatre-vingts député·e·s de son propre parti qui lui demandent d'intervenir pour faire modifier ou supprimer les chapitres de manuels incriminés, plaçant la liberté éditoriale en avant. Il restera cependant un détracteur du genre, notamment en associant la Ministre Vallaud-Belkacem (2014- ?) à la promotion du genre à travers les *ABCD de*

126 Inspection générale de l'éducation nationale, 2013, *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*, Rapport n°2013-041, [en ligne] <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000483/0000.pdf>> (08/10/14).

*l'Égalité*¹²⁷. Peillon (mai 2012-avril 2014) conserve la position de son prédécesseur, et inclut son ministère dans ce qu'on peut comprendre comme une lutte contre cette « théorie » : « *L'éducation nationale (...) refuse totalement la théorie du genre. (...) Ce que nous faisons ce n'est pas la théorie du genre, je la refuse, c'est promouvoir les valeurs de la République et l'égalité entre les hommes et les femmes.* » (*Le Monde*, 2014¹²⁸). Le caractère *inacceptable* de la « théorie » apparaît clairement dans ces propos : le refus n'est pas seulement un démenti, mais une opposition frontale. Peillon est contre le genre, mais continue à promouvoir l'égalité des sexes :

« (...) *il voudrait revendiquer l'égalité des sexes sans toucher à l'ordre sexuel. Autrement dit, en se déclarant pour l'égalité, mais contre la "théorie du genre", tout en prétendant lutter contre les "stéréotypes de genre", le ministre a tenté de préserver, dans la politique gouvernementale, un genre de "juste milieu".* » (Fassin, 2014 : 35)

Le changement de pôle politique ne modifie pas la ligne directrice, bien que le ministre suivant, Hamon (avril 2014-août 2014), ne manifeste pas dans son discours de négation aussi fermement soutenue. Le fait que les *ABCD de l'Égalité* soit enterrés est publiquement compris comme un signe de recul et un abandon de la *théorie du genre* dans la ligne politique. Par ailleurs, la nomination à sa suite de Vallaud-Belkacem déclenche un nouveau tollé et remet le genre sur le devant de la scène. Sa position de soutien aux associations L.G.B.T. de longue date, publiquement reconnue par celle qui est devenue ministre, est pour les "Anti-genres" un signe manifeste de la volonté du gouvernement d'introduire la *théorie*. En 2011, Secrétaire nationale du *Parti Socialiste* aux questions de société, elle se prononce pour une reconnaissance légale des différents modèles parentaux, dont homosexuels (*Le Monde*, 2011¹²⁹), expose ce faisant une idée de la famille comme vécu social. Ces propos coïncident avec l'expression de sa

127 « (...) *elle doit lever certains ambiguïtés immédiatement (...). Par exemple, sur la question de la théorie du genre qu'elle a voulu promouvoir, notamment via les ABCD de l'égalité* », *Le Figaro*, 2014, *Théorie du genre : Chatel veut une clarification*, *Le Figaro*, [en ligne] <<http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2014/08/27/97001-20140827FILWWW00055-theorie-du-genre-chatel-veut-une-clarification.php>>, 27 août 2014 (09/10/14).

128 *Le Monde*, 2014, *Après des boycotts, Peillon dément tout enseignement du "genre" à l'école*, *Le Monde*, [en ligne] <http://www.lemonde.fr/education/article/2014/01/28/apres-des-boycotts-peillon-dement-tout-enseignement-du-genre-a-l-ecole_4355885_1473685.html>, 28 janvier 2014 (08/10/14).

129 « *Aux familles traditionnelles, monoparentales ou recomposées, s'ajoutent les familles devant faire appel à la procréation assistée, celles qui sont fondées par un couple homosexuel, ainsi que toutes les familles d'élection qui se constituent au cours de la vie, par nécessité ou par choix. La primauté de la filiation sociale sur la filiation biologique s'est ainsi imposée dans les faits depuis longtemps. Il revient aujourd'hui au législateur de la traduire dans notre droit.* » Najat Vallaud-Belkacem, 2011, *Bioéthique : traduisons l'évolution du modèle familial dans le droit*, *Le Monde*, [en ligne] <http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/02/16/bioethique-le-legislateur-doit-traduire-l-evolution-du-modele-familial-dans-le-droit_1480568_3232.html>, 26 février 2011 (09/10/12).

perception de la *théorie du genre* : elle reprend l'expression, pour la définir comme la prise en compte du contexte social autant que du biologique pour l'individu·e dans la construction d'une identité sexuée, et l'inclure dans un système de discrimination basée sur l'hétéronormativité et la polarisation "hommes"- "femmes" (20 Minutes, 2011¹³⁰). Autrement dit, elle envisage le genre en reprenant effectivement les traits qui sont attribués au concept par les chercheur·e·s. Devenue Ministre de l'éducation en 2014, elle soutient que la « *théorie du genre* » n'existe pas (*Le Figaro*, 2014¹³¹), non pas pour nier l'importance du concept mais pour mettre en évidence le fait que le genre n'existe pas sous forme de théorie, et pas selon la conception de ses détracteur·e·s. Bien qu'incitée à le faire par plusieurs personnalités politiques, la Ministre refuse de prendre position *pour* ou *contre* le genre.

Il est difficile de préjuger de la position de Vallaud-Belkacem dans ce contexte. Les propos de la dernière Ministre de l'Éducation en date laissent cependant supposer qu'elle s'est depuis longtemps saisi de la question, et a une connaissance du sujet qui relève plus des recherches universitaires que de la méconnaissance que ses prédécesseurs laissaient apparaître dans le discours. **Le mot d'ordre de l'Éducation Nationale, qui se retrouve à travers les B.O. déjà présentés, reste la lutte pour l'égalité "hommes"- "femmes", et exclut encore toute utilisation du mot *genre*.** L'expression appelle à une égalité de sexe, mais les actions entreprises laissent à penser que c'est un travail sur l'égalité de genre qui se pratique.

Les parties précédentes ont montré comment le genre s'est inscrit dans le discours scolaire. Construit par ses opposant·e·s comme objet de controverse en étant associé à une « *théorie du genre* » qui formule une crainte de l'asexuation des êtres humains et d'une modification profonde de l'ordre à la fois naturel et social, le genre se trouve marqué d'une connotation négative. L'Éducation Nationale a alors des difficultés pour s'emparer du concept, use de stratégies d'euphémisation (« *égalité des sexes* ») et le

130 « *La théorie du genre, qui explique "l'identité sexuelle" des individus autant par le contexte socio-culturel que par la biologie, a pour vertu d'aborder la question des inadmissibles inégalités persistantes entre les hommes et les femmes ou encore de l'homosexualité, et de faire œuvre de pédagogie sur ces sujets.* », Najat Vallaud-Belkacem, 2011, *Théorie du genre : "Il est essentiel d'enseigner aux enfants le respect des différentes formes d'identité sexuelle, afin de bâtir une société du respect"*, 20 Minutes, [en ligne] <<http://www.20minutes.fr/politique/778750-theorie-genre-il-essentiel-enseigner-enfants-respect-differentes-formes-didentite-sexuelle-afin-batir-societe-respect>>, 31 août 2011 (09/10/14).

131 Najat Vallaud-Belkacem, 2014, *"La théorie du genre n'existe pas" (Belkacem)*, *Le Figaro*, [en ligne] <<http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2014/09/02/97001-20140902FILWWW00052-la-theorie-du-genre-n-existe-pas-belkacem.php>>, 2 septembre 2014 (08/10/14).

réduit à des mesures faisant la promotion de l'égalité sans pointer du doigt la dimension structurelle des inégalités : « *la défense de l'égalité semble toujours devoir évincer, chez les gouvernant-e-s, la critique des normes – renvoyée aux seuls débats militants et intellectuels.* » (Fassin, 2014 : 37). La partie suivante propose de revenir de manière spécifique sur un des événements qui a précipité le genre dans le discours social et politique : l'édition de manuels scolaires mentionnant pour la première fois ce concept. Cela permettra de rapprocher l'ensemble de la contextualisation de l'objet de la recherche.

3 Parler du genre dans les manuels scolaires (2011)

Le Bulletin Officiel du 30 septembre 2010¹³² faisant état des programmes de Sciences de la Vie et de la Terre (S.V.T.) à destination des Premières propose un enseignement intitulé « *Devenir femme ou homme* ». Dans celui-ci doivent intervenir les notions d'orientation sexuelle, notifiée comme appartenant au domaine du privé, et d'identité sexuelle mise en perspective par l'assignation de rôle par le corps social, et leur rattachement aux stéréotypes :

« On saisira l'occasion d'affirmer que si l'identité sexuelle et les rôles sexuels dans la société avec leurs stéréotypes appartiennent à la sphère publique, l'orientation sexuelle fait partie, elle, de la sphère privée. Cette distinction conduit à porter l'attention sur les phénomènes biologiques concernés. » (B.O. n°9, 2013 : 9)

On trouve dans l'intitulé une ouverture aux différentes sexualités, et surtout l'affirmation que le social a quelque chose à voir avec la représentation de la sexualité, sans qu'elle soit vraiment explicitée au-delà. Le titre, « *devenir...* », fait référence à une construction de l'identité sexuelle, voire une construction de la sexuation, qui n'est pas non plus davantage précisée. Le titre n'apporte pas de réelle révolution en soi, en ce qu'il est connu qu'en France on ne naît pas homme ou femme mais on le devient depuis 1949 (Beauvoir).

Mais à la parution de ces ouvrages au printemps 2011, des réactions se font entendre, d'abord d'associations chrétiennes¹³³. La polémique prend de l'ampleur dans les médias dans les mois qui suivent. En août 2011, quatre-vingts député·e·s de la majorité *Union*

132 Éducation Nationale, 2010, *Programme*, (B.O. n°9), [en ligne] <http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_9/21/9/SVT_155219.pdf> (07/10/14).

133 Bourgerie François-Damien, 2011, *En France, la "théorie du genre" s'invite dans la rentrée scolaire*, *Rfi*, [en ligne] <<http://www.rfi.fr/france/20110901-france-theorie-genre-s-invite-rentree-scolaire/>>, 1 septembre 2011 (09/10/14).

pour un Mouvement Populaire (U.M.P.) adressent une lettre au Ministre de l'Éducation Nationale lui demandant de retirer ces manuels qui colportent selon eux·elles une « théorie du genre » qui définirait l'identité des individu·e·s non plus selon leur sexe, mais selon leur orientation sexuelle¹³⁴. Tain (2011) retient trois critiques majeures formulées : le genre compris comme une théorie, dénué de scientificité, le genre comme importation étasunienne, inadapté dans un contexte français, le genre comme enseignement subversif.

Pour répondre aux oppositions, les chercheur·e·s se mobilisent à travers des réponses et des tribunes¹³⁵. L'Institut Émilie du Châtelet lance une pétition résumant le discours des scientifiques qui souhaitent souligner la validité de leur démarche :

« Il n'appartient nullement aux politiques de juger de la scientificité des objets, des méthodes ou des théories. Seule la communauté savante peut évaluer les travaux de ses pairs : le champ scientifique, par ses contrôles, en garantit la rigueur » (Institut Émilie du Châtelet, 2011¹³⁶)

Le syndicat *Se-UNSA* relève que « Derrière la contestation de la théorie du genre se cache en fait une vision rétrograde de l'éducation de la famille », et demande à ce que la liberté et l'indépendance éditoriales soient respectées¹³⁷. **Associations de famille, enseignant·e·s, politiques, scientifiques, etc., s'apostrophent et se répondent, dans un discours qui tend à consolider l'existence d'une théorie pour ce qui relève d'un champ disciplinaire ou d'un concept**, de le fragmenter pour ne plus en faire qu'un outil de (dé)sexuation sociale, en omettant les aspects liés aux rapports de pouvoir.

Comme on l'a vu, ce qui s'est transformé en débat se poursuit encore aujourd'hui. Mais le contenu même des manuels incriminés reste à éclaircir : comment les maisons d'édition ont-elles abordé le genre¹³⁸ ? *Bordas* prend pour titre de chapitre la consigne officielle : « *Devenir homme ou femme* », dans lequel la page consacrée à l'identité

134 « les personnes ne sont plus définies comme hommes et femmes mais comme pratiquants de certaines formes de sexualités : homosexuels, hétérosexuels, bisexuels, transsexuels. », *ibid.*

135 Voir par exemple celle de Bargel *et al.*, Chapitre 1 : *Circulation du concept de genre en France*, 4.3.1 : *Mouvements sociaux autour du genre : le mariage homosexuel.*

136 Institut Émilie du Châtelet, 2011, *Enseigner le genre : contre une censure archaïque*, [en ligne] <http://www.institutemilieduchatelet.org/Enseigner_le_genre.html> (08/10/14).

137 « La réponse claire et nette du ministre aurait dû y mettre fin. Ce n'est pas à lui de décider de la vie ou de la mort des manuels. » ; « Que la représentation nationale s'intéresse à l'école, c'est son droit. Mais il s'agit en fait d'une tentative de mise sous tutelle politique des enseignements. » *Se-UNSA*, 2011, *Manuels de sciences : l'UMP fait mauvais genre*, [en ligne] <<http://www.se-uns.org/spip.php?article3811>> (08/10/14).

138 *EducPro.fr*, 2011, *Théorie du genre : les manuels scolaires de SVT dans la tourmente*, [en ligne] <<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/theorie-du-genre-les-manuels-scolaires-de-svt-dans-la-tourmente.html>> (08/10/14).

sexuelle explique : « *L'identité sexuelle est le fait de se sentir totalement homme ou femme. Cette identité dépend d'une part du genre conféré à la naissance, d'autre part du conditionnement social* ». La définition est suivie notamment d'un exercice demandant de réfléchir à la caractérisation du féminin et du masculin¹³⁹. Hachette propose dix pages consacrées à « *Identité et orientation sexuelle* » comportant cet extrait : « *Seul sexe bien établi, le sexe biologique nous identifie mâle ou femelle, mais ce n'est pas pour autant que nous pouvons nous qualifier de masculin ou de féminin.* » Hatier présente une partie intitulée : « *Être homme ou femme* », et une activité demandant de réfléchir aux facteurs de sexuation : « *Montrez que d'autres facteurs peuvent intervenir pour définir l'identité sexuelle d'une personne.* »

Le terme « genre » n'apparaît pas tel quel, ou en marge du contenu principal, peut-être parce qu'il n'est alors pas vraiment familier pour un public lycéen francophone. **Dans l'ensemble du propos des manuels, la dimension politique et structurelle du genre est mise de côté** : il ne s'agit pas de montrer les enjeux de pouvoir de la sexuation ni d'apporter une vision (dé)constructiviste de celle-ci. Les manuels envisagent le genre sous le seul angle de la sexuation binaire : il s'agit toujours d'être mâle/homme ou femelle/femme. Le paradigme des deux sexes n'est pas mis en cause, le manuel de Bordas supprimant d'ailleurs l'idée de continuum ou de gradation puisqu'il faut se sentir « *complètement* » pour être « *homme* » ou « *femme* ». Ils visent à poser une dissociation de la sexuation *de fait* et de l'identité de genre : se définir ou s'exprimer comme "homme" ou "femme", en faisant intervenir une dimension sociale. La mention de facteurs sociaux ne fait pas oublier qu'il existerait des sexes primordiaux et naturels. Le sexe (binaire) reste encore la première et seule réponse valable dans la catégorisation "hommes"- "femmes".

Les maisons d'édition ont chacune donné leur propre lecture du programme officiel (voir *supra*, B.O. n°9) en accolant une dimension sociale à la sexuation, sans toutefois rendre dans son ensemble le concept de genre. Dayer et Collet (2014) qualifient ainsi des apports qui semblent minimes :

« *À la rentrée, les maisons d'éditions, qui sont responsables de la rédaction des textes dans les manuels scolaires, ajoutent donc un bref paragraphe, dont la formulation manque souvent de clarté à force de précautions oratoires.* » (Dayer et Collet, 2014 : 8)

139 « *Caractérisez, à partir de différentes informations et à différentes échelles, un individu de sexe masculin ou de sexe féminin.* », *ibid.*

Pourtant, la sortie de ces ouvrages marque l'introduction du genre dans le débat public, le concept devenant un objet socio-politique cristallisant les tensions et oppositions¹⁴⁰. Tain (2011) note par ailleurs la disproportion entre le propos des manuels qui somme toute n'introduit rien de nouveau (voir Beauvoir) et la forte réaction sociale, militante, politique, suite à leur parution, ce qui montre l'attention portée au manuel scolaire, représenté comme un vecteur éducatif autant qu'idéologique. La partie suivante expose l'ensemble des recherches menées sur le manuel scolaire du point de vue des représentations genrées et des discriminations sexistes, et y montre l'évolution des représentations.

4 Travail sur les représentations sexistes dans les manuels scolaires

Une série de manuels scolaires a contribué à enclencher en France la polémique autour du genre. Il reste à montrer comment l'ensemble des recherches portant sur le manuel scolaire contribue à modéliser un modèle théorique et méthodologique pour l'étude du genre dans des disciplines d'enseignement-apprentissage variés, dont la D.L.

La contextualisation porte sur différents niveaux. Une première partie montre comment **la recherche** mène des travaux sur la question, à partir des années 1960 en France, et quelle lecture des rapports sociaux de sexe elle y engage. Une seconde partie s'attache à décrire **l'outillage légal développé en France et en Europe autour des manuels scolaires**. Apparaît en France un rapport dialectique entre l'institution, qui met en place des consignes, réformes, décrets, et les maisons d'édition qui restent, elles, libres de leurs choix en vertu de l'indépendance éditoriale française.

4.1 Pratiques de recherche : évaluer les représentations

Depuis les années 1970, le nombre de travaux issus de domaines variés : français, mathématiques, histoire, S.V.T., didactique des langues, etc., portant sur le contenu des manuels scolaires a largement augmenté en France, contribuant à former une thématique complète autour de leur représentation des "hommes" et des "femmes". C'est initialement la place des "femmes", ou plutôt leur absence et leurs positions dévalorisées, qui ont permis par contraste de mettre au jour la représentation globalement sexiste qui est donnée à l'apprentissage pour les enfants. Depuis l'année 1975 où l'ONU a décrété l'*Année internationale de la femme*, les publications sur les

140 Cf. Chapitre 1 : *Circulation du concept de genre en France*.

contenus de manuels jugés sexistes ont publiquement émergé (Choppin, 1975 : 184-187). Alertant les instances nationales et internationales, elles ont ensuite produit un engagement de la part des institutions dans des actions officielles.

Pour Lignon *et al.* (2012), c'est en 1965 avec Chombart de Lauwe que le questionnement des modèles proposés dans la littérature de jeunesse et la prédominance des rôles masculins apparaît en France¹⁴¹. Decroux-Masson publie *Papa lit, maman coud* en 1979. Portant sur des manuels scolaires utilisés à l'époque, qui ont en fait entre dix et vingt ans d'ancienneté, elle y dénonce la lourde part de traditionalisme dans les représentations genrées, la présence féminine y étant systématiquement dévalorisée. Les personnages féminins sont exclus de la sphère professionnelle, et alors que « *papa* » peut être *aussi* médecin, « *maman* », elle, n'est *que* mère (1979 : 56). Le genre féminin est rattaché à la sphère domestique, alors que le masculin entre en relation avec le monde extérieur, le public (1979 : 63). La répartition des tâches y est distincte et conservatrice (*id.* : 34), et on perçoit la dualité agentivité/passivité attribuée respectivement aux "filles" et aux "garçons" (*id.* : 105). D'une manière générale la séparation entre féminin et masculin est très ancrée, avec des stéréotypes opérant sur une gamme à résonance traditionaliste. Decroux-Masson constate leur décalage avec le contexte socioculturel d'alors, et dénonce d'une part le mal-être du public enfant dont le mode de vie familiale est différent et ne peut être projeté sur l'idéalisation rétrograde de ces ouvrages (*id.* : 19-105), d'autre part la menace d'une transmission de rôles figée dans un anachronisme sexiste (*id.* : 105). Le large succès de l'ouvrage auprès d'un public autant spécialisé que non-spécialisé, parents, acteur·trice·s de terrain, montre que la question gagne la légitimité d'une audience autant politique que scientifique ou publique.

Les recherches dans les sciences de l'éducation se multiplient : les analyses se poursuivent, par grade scolaire (primaire, secondaire) et par discipline. Les résultats sont les mêmes, d'année en année : analysés à travers le sexisme, les manuels se révèlent répondre aux mêmes stéréotypes de *sexe* : « *Les images (...) ne sont pas seulement simplifiées et partielles, mais également appauvrissantes et partiales* » (Crabbé *et al.*, 1985 : 257). À partir de la deuxième moitié des années 1980, elles se font plus rares, suivant en cela le creux du militantisme féministe. Le regain d'intérêt se fera à partir du

141 C'est également la source la plus ancienne parmi les ouvrages de référence sur le sexisme proposés par Rignault et Richert (1997).

rapport de Rignault et Richert en 1997 (voir *infra*).

Il s'agit jusqu'ici de présenter une lecture des manuels à travers les stéréotypes de *sexe*. L'objectif est de faire émerger la représentation explicitement stéréotypique, la discrimination flagrante. On se trouve **dans une dénonciation sexiste dont la dimension dévoile un apprentissage biaisé des rôles sociaux enseignés à l'école**. Mais peu de recherches incluent l'apprentissage dans un fonctionnement non pas sexué mais genré, alors que le genre répond à un critère de construction sociale et s'inscrit dans une démarche de description des inégalités produites par l'effet de catégorisation binaire. D'une manière générale, **la dimension sexuée n'est pas interrogée au-delà d'un constat de discrimination avant les années 2000**.

Ces travaux sont initialement le fait de chercheur·e·s indépendant·e·s, mais intègrent parfois le registre associatif. Ainsi dès 1977 l'*Union des Femmes Françaises* se mobilise contre le sexisme dans les manuels scolaires (Terneu-Evrard et Evrard pour la Commission des Communautés Européennes, 1984 : A78), et *La Meute* ou *Du côté des filles* poursuivent l'action aujourd'hui (Lignon *et al.*, 2012 : 4). D'autres structures, à la marge de l'indépendance associative et de la reconnaissance institutionnelle, organisent des recherches : ainsi le *Centre Hubertine Auclert*, qui diffuse notamment une série d'études de 2011 à 2013 sur la représentation des "femmes" ou la représentation sexuée dans les manuels d'histoire, de mathématiques et de français, cette fois non au primaire mais au secondaire¹⁴².

La révision de l'outillage scolaire entamée à la fin des années 1960 montre la position subalterne des personnages féminins et accuse la portée symbolique d'une telle représentation qui ne reflète pas l'évolution des droits sociaux et l'avancée des revendications féministes en France sur ces décennies¹⁴³. Alors que les femmes investissent l'espace public et occupent un rôle social ou politique grandissant, les manuels perpétuent la représentation de "femmes-mères" confinées dans des espaces domestiques.

142 Centre Hubertine Auclert, 2011, *La représentation des femmes dans les manuels d'histoire de seconde et de CAP*, Paris, Centre Hubertine Auclert.

Centre Hubertine Auclert, 2012, *La représentation sexuée dans les manuels de mathématiques de terminale. Égalité femmes-hommes dans les manuels de mathématiques, une équation irrésolue ?*, Paris, Centre Hubertine Auclert.

Centre Hubertine Auclert, 2013, *La représentation des femmes dans les manuels de français. Les manuels de français se conjuguent au masculin*, Paris, Centre Hubertine Auclert.

143 Cf. Chapitre 1 : *Circulation du concept de genre en France*.

Le travail sur les représentations trouve un écho politique dans la commande de rapports et d'actions publiques. L'institution scolaire lui donne ainsi une légitimité, ce point étant développé dans la partie suivante.

4.2 *Actions institutionnelles et impacts sur les manuels*

Les actions menées par les institutions sur les représentations sexistes dans les manuels scolaires seront montrées, d'abord au niveau français, puis au niveau européen. Les mesures prises à différents niveaux se répondent et engagent une dynamique complémentaire visant à modifier les stéréotypes de sexe.

4.2.1 *Actions nationales : demandes officielles et liberté d'édition*

Loin d'être cantonnées au seul domaine universitaire, les recherches trouvent très tôt un relais au niveau institutionnel en France. En 1975, Françoise Giroud, secrétaire d'état à la condition féminine, organe créé juste un an plus tôt sous la présidence de Giscard d'Estaing, lance une demande de rapport à l'*Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique* sur les manuels scolaires « *pouvant donner de la femme et de la vie au foyer une image anachronique ou dévalorisante* », et compose ensuite 101 propositions pour contrôler le matériel d'enseignement : « *afin que les stéréotypes tendant à opposer vertus viriles et vertus féminines en soit éliminés.* » (Choppin, 1975 : 184-187).

En 1980, un projet de loi « *tendant à lutter contre la discrimination raciste et sexiste dans les manuels scolaires* » est déposé à l'*Assemblée Nationale* (Choppin, 1975 : 186). La même année, une recommandation est faite aux éditeur·trice·s et enseignant·e·s via le J.O. du 18/07, invitant « *à se montrer vigilants à l'égard des textes et des documents qui pérenniseraient des stéréotypes dépassés* » (*id.* : 187). Yvette Roudy crée en 1981 une commission de contrôle des manuels (Gauthiez-Rieucan, 2012 : 32). Alors ministre des *Droits de la femme*, elle dénonce les clichés sexistes dans les manuels, et soutient matériellement le renouvellement de manuels scolaires après un « *contrat moral* » passé avec les mairies, initiant ainsi une action à grande échelle liant le national et le local. Le but est d'amener les acteur·trice·s, enseignant·e·s et commissions, à réfléchir sur leur propre matériel et à prendre de la distance, quitte à y substituer des contenus jugés moins sexistes (Terneu-Evrard et Evrard pour la Commission des Communautés Européennes, 1984 : 107).

En 1982, un « *nouveau toilettage des manuels est effectué* » (Lignon *et al.*, 2012 : 4), alors qu'un arrêté du B.O. (12 juillet 1982) intitulé *Action éducative contre les préjugés sexistes* « *a incité les enseignants à "relever et critiquer dans l'ensemble des outils pédagogiques (...) la persistance éventuelle de stéréotypes sexistes"* » (Sénat, 2014¹⁴⁴). En 1983, la note de service n°83-105 du *Ministère de l'Éducation Nationale* insiste sur la nécessité de rester attentif·ve aux « *stéréotypes pouvant exister dans les manuels utilisés actuellement* », suivie par la n°83-454 concernant la « *lutte contre toute discrimination à l'égard des femmes dans les communautés éducatives* » (Leroy, 2012 : 18).

Après des premières années centrées sur les outils scolaires, les réformes ou décrets qui visent à promouvoir l'égalité "hommes"- "femmes" investissent le domaine de l'orientation ou de l'action enseignante, à travers par exemple la *Loi Jospin, Loi d'orientation sur l'éducation* (1989). Il faudra attendre le rapport de Rignault et Richert de 1997 pour que le manuel revienne au centre de l'attention. Il souligne l'inefficacité relative des actions précédemment menées, la faute revenant pour les chercheur·e·s à un manque de contrôle ou de suivi et à la liberté laissée à l'édition, qu'on ne peut obliger à suivre les recommandations ministérielles (Rignault et Richert, 1997 : 24-26). Le B.O. n°10 du 9 mars 2000 relatif à 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*¹⁴⁵ recommande, afin de prévenir les violences sexistes, de :

« *Privilégier des approches pédagogiques susceptibles de dénoncer les mécanismes traditionnels de domination pour les remplacer par l'apprentissage de modèles relationnels respectueux et égalitaires. Cette approche réclame notamment un accompagnement du contenu des programmes et une attention portée au choix des manuels scolaires dès le primaire [je souligne], ainsi que des livres de littérature jeunesse proposés dans les classes.* » (B.O. n°10, 2000)

La *Convention* interministérielle de 2006 engage les parties à « *inciter les professionnels de l'édition à renforcer la place des femmes dans les manuels scolaires et écartier tout stéréotype sexiste de ces supports pédagogiques.* » (B.O. n°5 du 5 juillet

144 Sénat, 2014, *Le Sénat s'intéresse aux stéréotypes dans les manuels scolaires*, [en ligne] <http://www.senat.fr/espace_presse/actualites/201401/le_senat_sinteresse_aux_stereotypes_dans_les_manuels_scolaires.html> (15/01/15).

145 Éducation Nationale, 2000, *Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* (B.O. n°10), [en ligne] <<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/10/orga.htm>> (06/10/14).

2007¹⁴⁶). La *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018*¹⁴⁷ inclut par son nouvel intitulé les adultes dans le processus : c'est encore d'eux·d'elles dont il sera question à travers les personnages et aussi les apprenant·e·s, qui vont cette fois du primaire aux études supérieures. Il s'agit en effet d'« *engager une réflexion avec les éditeurs pour éviter les stéréotypes sexistes dans les manuels et ouvrages scolaires et à destination des étudiant(e)s et favoriser la sensibilisation à la culture de l'égalité entre les femmes et les hommes.* » (B.O. n°6, 2013 : 4).

La constitution de commissions et la mise en place d'organismes spécifiques sont également proposées pour veiller spécifiquement à la limitation des stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires :

« Il était donc proposé de créer un Haut conseil chargé de la lecture des manuels scolaires, dont les avis seraient rendus publics et qui veillerait à une image équilibrée de la place des hommes et des femmes dans l'histoire. En 2008, la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) se fondait sur une Étude sur les stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires pour demander de nouveau l'élimination de ces stéréotypes. Le rapport d'activité au nom de la délégation au droit des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes (juillet 2007-novembre 2008), s'appuyant notamment sur cette étude, appelait encore à "bannir les stéréotypes des manuels scolaires" ». (Leroy, 2012 : 18)

Ces différentes mesures permettent de voir le rapport que l'institution scolaire entretient avec les manuels et leurs représentations sexistes, qui **appellent à la suppression des stéréotypes de sexe, de modification des contenus publiés**. Elles montrent également comment les différent·e·s acteur·trice·s de la problématique sont engagé·e·s dans ce processus : les enseignant·e·s sont appelé·e·s à maintenir une vigilance constante dans le choix de leurs outils pédagogiques, et les maisons d'édition sont interpellées. Le principe de liberté éditoriale prévaut cependant sur toute injonction de la part des institutions publiques.

Ces mesures nationales sont prises en parallèle des actions et des réflexions menées au niveau européen, qui engagent également différentes actions de révision des manuels

146 Éducation Nationale, 2006, *Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* (B.O. n°5), [en ligne] <<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/5/MENE0603248X.htm>> (06/10/14).

147 Éducation Nationale, 2013, *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018* (B.O. n°6), [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018> (18/01/16).

scolaires.

4.2.2 Actions européennes : constats et engagements

Des années 1960 à nos jours, les instances supra-nationales se saisissent également de la question (Rignault et Richert, 1997 : 29-37, pour le paragraphe). Dans l'Union Européenne, déjà en 1979 les *Nations-Unies* soumettent une *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes*, qui propose une révision des manuels, et que la France ratifie en juillet 1980 :

« *Les États parties sont donc tenus de modifier peu à peu les schémas et modèles de comportement sociocultural [sic] en vue de parvenir à l'élimination "des préjugés et des pratiques coutumières, ou de tout autre type, qui sont fondés sur l'idée de l'infériorité ou de la supériorité de l'un ou l'autre sexe ou d'un rôle stéréotypé des hommes et des femmes" (art. 5). Il est demandé à l'alinéa c de l'article 10 de réviser les livres, les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques [je souligne] en vue d'éliminer toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement.* » (Nations Unies, 2007)

En 1983, l'UNESCO dirige un groupe d'étude sur les manuels de primaire et de secondaire par pays. Celle consacrée aux manuels français partage une conclusion désenchantée, les rôles des personnages sont univoques et traditionalistes : « *Comme a tenté de le démontrer rapidement l'ensemble de cette étude, les stéréotypes sexistes les plus désuets et ridicules poursuivent enfants et écoliers pendant toute leur scolarité, de la prime enfance jusqu'au baccalauréat (...)* » (UNESCO, 1983 : 38-39).

La *Commission des Communautés Européennes* produit en 1984 un rapport concernant la représentation féminine dans les manuels scolaires européens, et fait l'inventaire des analyses réalisées par pays : *L'image de la femme dans le contexte de l'enseignement* (Terneu-Evrard et Evrard). La *Commission* conclut au maintien des stéréotypes dans les manuels scolaires¹⁴⁸, malgré les précautions censément prises :

« *Le fait qu'il [le matériel pédagogique] soit contrôlé par des Commissions Pédagogiques ou autres (dans tous les pays de la CEE semble-t-il), permettrait de supposer qu'il est exempt de stéréotypes sexistes, racistes, sociaux. Les différentes analyses montrent bien qu'il n'en est rien, bien au contraire.* » (Terneu-Evrard et Evrard, 1984 : 51).

L'*Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe*, propose en 1995 à travers la

148 Elle nomme tout du moins les discriminations *courantes* et *reconnues* de l'époque : en sont absentes par exemple les discriminations touchant à la sexualité, qui intégrera plus tard le discours politique.

recommandation n° 1281 de réviser « *le matériel et les méthodes d'enseignement pour promouvoir un langage non discriminatoire et un enseignement non sexiste, et pour insister davantage sur l'égalité et la non-violence.* »

Quand la *Commission des Communautés Européennes* se demande en 1984 ce que peut être un manuel non sexiste, la réponse est sommaire : « *Il doit présenter 50 % de modèles des 2 sexes. À l'intérieur de ce pourcentage les représentations seront basées sur la réalité actuelle.* » (1984 : 98). La solution ne dépasse pas le système dichotomique de la sexuation binaire, et projette que mettre en place un modèle parfaitement équitable reviendra à agir sur l'égalité "hommes"- "femmes". La solution paraît alors un objectif viable : élargir l'éventail des personnages proposés ne posera pas grand problème en trois décennies. Pourtant, qu'y a-t-il de réellement changé entre le moment où l'idée a été posée et aujourd'hui ? Une étude menée par la *Haute-autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité* (HALDE) sur la place des stéréotypes et de la discrimination dans les manuels scolaires en 2007-2008 annonce que les "hommes" y sont toujours plus représentés que les "femmes", avec un rapport de pouvoir s'exerçant en défaveur de ces dernières : « *L'image des hommes et des femmes continue de subir un traitement différencié moins valorisant pour les femmes.* » (HALDE, 2008 : 5). En 2014, le *Commissariat général à la stratégie et à la prospective* remet un rapport sur la lutte contre les stéréotypes "filles"- "garçons" dans le matériel scolaire, qui constate encore et toujours des inégalités prégnantes dans la représentation des personnages masculin et féminin, et la permanence de rôles sociaux figés.

1984-2014 : les mêmes constats et les mêmes recommandations sont égrenés. Cinq différentes présidences matérialisant les orientations politiques françaises majeures, et des injonctions, décrets, réformes, n'y auront rien fait : **s'il continue à être à l'ordre du jour, cela signifie que le problème de la représentation sexiste n'a pas été résolu.** Si le rapport Rignault et Richert relance en 1997 le processus de détection du sexisme dans le matériel pédagogique, les revendications attenantes restent sensiblement les mêmes depuis les premières recherches : élimination de la discrimination flagrante ou de la représentation implicitement dévalorisante, témoignant à la fois d'une prise de conscience réelle et d'une pérennisation du problème que les multiples réformes ministérielles ou les démarches légales n'ont pas réglé. Le malencontreux consensus se fait : la situation est intolérable, mais la législation est inopérante. Et, suivant la logique

défaitiste¹⁴⁹ qui enterre le féminisme depuis deux décennies : après tout, les acquis féministes sociaux sont là, il y a d'autres problèmes plus urgents. C'est ce qu'énoncent Rosemberg *et al.* (2008 : 2-3) pour qui l'émergence du travail sur les représentations sexistes dans un courant de pensée féministe constitue un obstacle en participant à isoler la question dans une perspective militante dévalorisée : « *in our opinion, this "ghettoization" has consequences, in the impact that this mobilization has had on proposals for altering the content of textbooks.* »¹⁵⁰

Mais les actions engagées ont eu un impact. D'abord dans les manuels eux-mêmes : **s'ils sont loin d'être exempts de représentations sexistes**, le rapport de 1997 indique déjà que les stéréotypes les plus criants ont été majoritairement éliminés (Rignault et Richert, 1997 : 26). Il est impossible de les comparer avec le contenu d'ouvrages scolaires anciens sans constater de nettes améliorations. Ensuite, le questionnement a intégré des données plus complexes : on ne s'attache plus à éliminer l'explicite, mais à repérer l'implicite. De plus, le débat s'est élargi. À l'image des recherches de la HALDE, il s'agit de contrer *l'ensemble* des discriminations, et d'agir aussi sur le comportement sexiste en contexte scolaire. De nouvelles dimensions apparaissent dans la lutte contre les stéréotypes, et ont pris peu à peu le pas sur le seul contenu de manuel. Le travail se poursuit, l'UNESCO continue à ce jour à promouvoir la réflexion sur le genre et les manuels scolaires (Blumberg, 2007), les travaux sont aujourd'hui internationaux (Rosemberg *et al.*, 2008).

À présent que les actions légales en vue de modifier le contenu des manuels du point de vue des représentations sexistes ont été expliquées, il reste à exposer comment le champ scientifique tente de dépasser la recherche de stéréotypes sexistes pour aborder le problème d'un point de vue structurel et politique. La partie suivante montera comment les recherches sur le manuel ont évolué du sexe au genre.

4.3 ***Garçons, filles & Co. : du sexisme au genre dans les recherches scolaires***

Le communiqué de la *Commission des Communautés Européennes* (1984) précédemment cité est un des rares textes institutionnels à se pencher sur les raisons profondes de la prégnance de ce qu'elle nomme les stéréotypes de *sexe* dans la société

149 Et sensiblement patriarcale ?

150 *« À notre avis, cette "ghettoisation" a des conséquences sur l'impact que cette mobilisation a eu sur les propositions faites pour modifier le contenu des manuels. »

contemporaine. En réintégrant l'objet de recherche lié aux manuels dans un contexte social plus large, il fait de la représentation sexiste le symptôme d'un type de discrimination sociale plus large. Le texte date de 1984 ; si le mot « genre » n'est pas là, on y trouve la dimension de performativité, de catégorisation et de norme que Butler établira définitivement au début des années 1990¹⁵¹ :

« Ceci est vrai pour les stéréotypes sexistes, pour le rôle que l'on attend traditionnellement des hommes et des femmes (...). Les stéréotypes masculins et féminins sont contraignants, car ils n'offrent pas de choix d'attitude ; on s'y conforme et on entre dans le moule, ou on ne s'y conforme pas et il faut se battre ou se cacher. » (Terneu-Evrard et Evrard , 1984 : 8)

La plupart des autres textes qui précèdent ou qui le suivent condamnent les discriminations mais n'élargissent pas vraiment la question de la contrainte sociale véhiculée par les stéréotypes de genre.

Jusqu'ici, les recherches portant sur la seule représentativité ont tendance à dénoncer la discrimination portée sur le féminin, sans rappeler son inclusion dans un système plus vaste de rapport de domination/soumission. Or on se trouve dans une perspective de lutte contre les stéréotypes qui concernent le genre : *ce qui fait/ce que doit être un personnage féminin*, qui intègre toutefois une dimension essentialiste en isolant l'élément "femmes". De fait, **la recherche dans le domaine des outils scolaires parle plus de la discrimination sexuée qu'elle ne décrit explicitement la mise en place et la reproduction complexes d'un système de rapports de pouvoir.**

Toutefois, les travaux dans le domaine scolaire incluant le genre à part entière existent. Mais ils concernent davantage les modalités de comportement en classe, les interactions ou les pratiques enseignantes, les pratiques pédagogiques. On ne trouve plus uniquement la critique du sexisme, mais une description de la manière dont opère le genre à l'intérieur des classes, par les élèves et les enseignant·e·s. Mosconi (2009), à travers le portail de l'Éducation Nationale Éduscol, montre ainsi que l'éducation à l'égalité se heurte à des interactions et des attentes dissociées envers les élèves masculins ou féminins, à une programmation et des manuels « masculinistes » (Mosconi, 2009). Le manque de **formation** des enseignant·e·s sur la question du genre contribue fortement à pérenniser le « *mythe de l'égalité des sexes* », et en explique la résistance (Petrovic, 2011). Elle provoque ce « *leurre de la neutralité éducative* »

151 Voir Partie 1 : Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche, Chapitre 2 : Le genre.

(Baurens et Schreiber, 2010 : 76), c'est-à-dire le manque de recul par rapport à sa propre pratique qui donne l'impression d'un équilibre, une justesse, une *neutralité*, qui est loin d'être observable dans les faits. Les recherches abondent et abordent nombre de paramètres de la classe.

Le déplacement du questionnement, de l'outillage stéréotypé au comportement genré, montre l'intégration de la question du rapport de pouvoir sexué dans une problématique plus vaste. Les stéréotypes dans les manuels en constituent un pan, qui continue à être prolifique au vu des recherches qu'ils dégagent. Celles-ci en sont devenues un des aspects, et non le seul, utilisé pour montrer que l'éducation scolaire a encore des progrès à faire en matière d'égalité. D'une manière générale, l'objectif même s'élargit : il ne s'agit plus seulement d'inclure les minorités ou de les rendre visibles, mais de répondre aux objectifs premiers de l'éducation : donner les moyens pour former des citoyen·ne·s « égaux·égales ».

Pour atteindre cet objectif, la réquisition du monde de la recherche montre que le dialogue avec les instances institutionnelles est renoué, et que l'avancée peut et doit se produire à la fois sur le plan intellectuel et sociétal. La *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* de 2013-2018 assure d'ailleurs que les :

« savoirs scientifiques issus des recherches sur le genre, les inégalités et les stéréotypes doivent nourrir les politiques publiques mises en place pour assurer l'égalité effective entre filles et garçons, femmes et hommes. »
(2013 : 2)

Les recherches précédemment évoquées dans le milieu scolaire, qu'elles soient indépendantes ou commanditées par l'éducation française, concourent toutes malgré leurs divergences (de propos, de notions, de contextes) à pointer du doigt à la fois la nécessité d'une formation de la jeunesse et le chemin qu'il reste à parcourir vers une certaine égalité. La richesse des travaux engagés, dans toutes les disciplines, à tous les niveaux, montre l'effcience du concept de genre dans l'analyse des outils en place et la configuration de nouveaux moyens dans la course à l'égalité "filles"- "garçons". Toutefois on a vu précédemment que si le cadrage théorique qui lui correspond est là, le mot « genre » reste peu usité dans les instances institutionnelles¹⁵².

L'ensemble de ces parties a développé les actions institutionnelles menées en faveur de

152 Cf. dans ce chapitre, 2.2 : *Réponse institutionnelle : actions et contradictions.*

l'égalité de genre dans les manuels scolaires et les cadres théoriques posés pour la recherche. La dernière partie de ce chapitre met l'accent sur la position des maisons d'édition dans ce contexte.

5 Maisons d'édition : en avance ou en marge de l'évolution sociale ?

À plusieurs reprises dans le propos j'ai fait mention du principe de « liberté éditoriale » appliqué en France, qui interdit toute injonction des institutions scolaires en direction des maisons d'édition. En effet, ces dernières restent libres de produire et d'introduire sur le marché les manuels scolaires de leurs choix, qu'ils respectent ou non la programmation du *Ministère de l'Éducation Nationale* ou ses recommandations :

« Aujourd'hui, les corps d'inspection, chargés de veiller à la mise en œuvre des programmes nationaux, n'exercent aucun contrôle de conformité direct sur les manuels. Les inspecteurs ne portent pas non plus, sur leur validité pédagogique, de jugement ou d'avis susceptible d'aboutir (comme on l'observe dans certains pays européens ou comme c'est le cas pour les produits multimédias, avec la marque RIP10), à une labellisation ou à une certification des manuels mis sur le marché. (...) Ainsi, bien qu'ils fassent souvent figurer le programme officiel en appendice de leurs manuels – sans pour autant que cela soit systématique –, les éditeurs scolaires (...) restent libres de définir les progressions et de décliner concrètement les programmes. » (Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche et Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 2010 : 6-7)

Pour *Savoir-Livre*, association animée par six éditeurs scolaires : *Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard* et *Nathan*, « le système français compte parmi les plus ouverts du monde » (Savoir Livre, 2015). En effet, il associe une triple liberté de choix, d'utilisation et de production : « l'édition des manuels est privée, indépendante du pouvoir politique » (*ibid.*). Même en prenant en compte l'accumulation de réglementation instaurée par l'État en France, à savoir : « en deux siècles on a pu compter 574 décrets, arrêtés, règlements, instructions et circulaires visant les manuels » (Leroy, 2012 : 24), la liberté éditoriale reste un fondement de la production de l'outillage scolaire en France (Leroy, 2012 : 21-25). La dissociation de l'État et de l'édition scolaire protège d'une mainmise idéologique en pluralisant les sources de production, garantissant une « indépendance idéologique et de progrès pédagogique » (*id.* : 23). Ceci contrairement à d'autres pays comme l'Espagne ou la Belgique où les instances gouvernementales possèdent le pouvoir d'influencer ou d'agir directement sur l'édition scolaire via des systèmes d'attribution d'agrément ou de contrôle *a priori* ou *a*

posteriori, et de faire répondre ces produits à certaines exigences.

Le monde de l'édition n'est pas hermétique aux propositions de modification soumises par l'institution scolaire ou le domaine de la recherche. C'est ce que montrera la première partie : les maisons d'édition prennent acte des avancées, et **se positionnent** elles-mêmes dans un contexte social en évolution. Une seconde partie donnera **deux exemples** de domaines dans lesquels les maisons d'édition peuvent intervenir pour travailler sur les stéréotypes de sexe, les représentations sexistes ou le genre : s'inspirer des enseignant·e·s sur le terrain, ou faire appel à des références non-sexistes pour éditer le contenu de leurs manuels.

5.1 *Des maisons d'édition, des choix à faire*

Si, à défaut du terme, la thématique genre a intégré certaines maisons d'édition en 2011 pour le domaine scolaire, la position à tenir est difficile, en ce que celles-ci doivent tenir compte de trois sources de tensions parfois contradictoires : la sphère publique, dans lequel on s'oppose sur le genre comme matière d'enseignement sous n'importe quelle forme ; la sphère politique, dont les instances programmatiques rejoignent les indicateurs du concept scientifique de genre, mais dont les directives ministérielles, en s'opposant ouvertement ou en ne se prononçant pas sur une « *théorie du genre* » à l'école, enjoignent de *ne pas faire du genre* ; sans oublier celle de la recherche. De plus, le manuel scolaire étant avant tout un produit commercial, il constitue un enjeu sur le marché de la distribution. Dès lors, il faut compter avec les acheteur·e·s, en la personne des enseignant·e·s de tout bord et de toute opinion. Il est nécessaire pour elles de jongler entre ces différent·e·s pôles, et de trouver un moyen, sinon de satisfaire tout le monde, au moins d'en contenter une grande partie.

On a vu les actions menées, au niveau national ou international, dans la lutte contre les stéréotypes, le sexisme, ou l'introduction du genre comme concept dans l'édition scolaire. Tous les changements conséquents sont intervenus certes sous l'impulsion du monde de la recherche ou de la politique, mais les faire appliquer est resté la décision des maisons d'édition. En l'occurrence, c'est par leurs choix en matière éditoriale qu'ils (ne) sont (pas) advenus. Leur liberté étant garantie en France, les rapports officiels ou publics font peu souvent état des changements dans le détail des maisons d'édition.

On en trouve une trace dans le dossier composé par l'UNESCO en 1983, qui recense

quelques pratiques éditoriales (1983 : 39). Ainsi *Nathan* diffuse une note interne aux auteur·e·s et illustrateur·trice·s, les incitant à rester vigilant·e·s quant aux personnages mis en scène en particulier dans trois domaines : la distribution des activités et des compétences (« *Dans le champ des activités socioprofessionnelles des hommes et des femmes (inégalité des aptitude)* », 1983 : 57), il y est notamment notifié la trop grande fréquence du pronom « *il* » dans les exemples (*ibid.*) ; la représentation de la famille et du couple ; l'attribution de traits masculins et féminins systématiques ; on demande une attention particulière dans les « *portraits physiques ou moraux* » : « *Il faut montrer des individus, non des personnes de tel ou tel sexe...* » (*id.* : 58). Le document est remarquable, en ce qu'il cible les points retenus dans la stéréotypisation de genre.

À propos du second domaine, on trouve une explication :

« Dans ce domaine, comme le précédent, l'enfant pourra parler (...) d'une réalité qui "colle" encore à ce schéma (statistiquement plus d'hommes que de femmes aux postes de décision et de direction, plus d'hommes que de femmes "à la cuisine" après une journée de travail (...)) : cette réalité ne justifie pas une "banalisation" du phénomène ; il est, au contraire, important de faire réfléchir (...) aux origines et causes de cette situation, et contribuer à faire naître de nouvelles attitudes, de nouvelles mentalités. »
(UNESCO, 1983 : 58)

L'extrait montre la position du directeur de la pédagogie, auteur de ce document, et avec lui celle de la maison d'édition. La tâche complexe de se situer avec ou en avant de la société et de ses avancées est résolue ici à travers l'objectif pédagogique du matériel envisagé : celui-ci doit éduquer, former, et amène non seulement à différencier un phénomène et sa banalisation, mais encore à les questionner, et les mettre en cause. La position implique un choix du côté de la maison d'édition, qui est effectué par toutes ces entreprises au moins implicitement.

Ainsi le même rapport de l'UNESCO nous renseigne sur une autre maison d'édition, *Magnard*, et d'autres encore (non-citées) qui « *ont aujourd'hui une démarche du même genre et le syndicat des éditeurs lui-même [qui] y serait favorable.* » (1983 : 39). Les auteur·e·s font également part d'une situation contradictoire : une même maison d'édition, *Nathan*, propose à la vente deux ouvrages, l'un repéré comme sexiste, l'autre non. La réponse est tout simplement relative au marché, s'il correspond à une part, il est hors de question de rejeter une vente :

« (...) le Directeur pédagogique des Éditions Nathan souligne que les deux

méthodes sont aussi demandées par les enseignants l'une que l'autre, se vendent tout aussi bien et donc qu'en conséquence, les éditeurs ne peuvent pratiquer de refus de vente. » (1983 : 40)

Les auteur·e·s interrogent le rôle des enseignant·e·s à ce propos, mais c'est avant tout comme un rappel à l'ordre de la raison du marché : le manuel est un produit commercial. En ce sens, **les lois de l'offre s'adaptent à celles de la demande**. Proposer un mode de rédaction non-sexiste interroge la question de la réception d'un tel ouvrage, et du public visé.

Le rapport tempère l'enthousiasme que les positions officielles des maisons d'édition pourraient apporter :

« Ces réflexions pourraient laisser croire que les choses sont simples et que nous allons assister sous peu à la disparition de tout sexisme dans les manuels scolaires. Toute notre étude montre le contraire et les discussions avec les éditeurs tempèrent beaucoup l'optimisme que nous pourrions ressentir. » (UNESCO, 1983 : 40)

En effet : si des analyses sont menées, parfois demandées à un niveau officiel, c'est effectivement que le sexisme dans les manuels pose toujours un problème. On peut cependant modérer l'assertion en rappelant que la situation a changé depuis quelques décennies, et que le genre intègre, bien que de diverses manières, les manuels scolaires, ainsi qu'en soulignant une offre qui continue de s'étoffer malgré les résistances.

Si on prend pour exemple le domaine particulier de l'enseignement de l'histoire, on distingue quelques évolutions. La discipline constitue un champ particulier en ce qu'il touche littéralement à l'histoire des êtres humains, c'est-à-dire à celle des "hommes" et des "femmes", mais reste depuis longtemps réfractaire au fait d'être autre chose que des sciences de *l'homme*, peut-être à cause du lien particulièrement étroit qui le lie à sa référence universitaire, masculine également¹⁵³ (Wievorka, 2004). Belin accepte ainsi en 2010 de publier, sous l'impulsion de *Mnémosyne, Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre*, un manuel d'histoire¹⁵⁴ à destination des enseignant·e·s du primaire et du secondaire, qui propose une relecture des programmes

153 « Cet enseignement de l'Histoire nourrit un lien particulièrement étroit avec l'Histoire universitaire, notamment par le biais de la préparation aux concours de recrutement. Or, nous l'avons vu, pour les historien(ne)s (...), les femmes étaient invisibles. L'École enregistre ce déni d'historicisation. Cependant, encouragées par la politique européenne, des évolutions se font jour. » (Wievorka, 2004 : 13).

154 Dermenjian Geneviève et al. (coord.), 2010, *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, Paris, Belin.

dans une perspective à la fois genrée, critique, et qui met en avant la mixité de l'histoire. D'autres manuels intègrent des chapitres spécifiques concernant *les femmes dans...*, sous la forme d'une thématique qui se veut rassurante du point de vue discriminatoire. Même si elle reste trop anecdotique ou essentialiste pour être efficiente à long terme à elle seule, c'est une manière d'effacer les "hommes" comme sujet unique de l'histoire de France. Malgré des démarches aux effets variés, le fait est que les lignes semblent avoir bougé au moins pour certaines éditions (Zaidman, 2007).

En marge des outils purement scolaires, la littérature de jeunesse aborde, comme un outil parascolaire¹⁵⁵, les thématiques de la parentalité (Chabrol-Gagne : 2013), de la discrimination ou du sentiment sexué/genré/sexuel avec beaucoup moins de réserve qu'une décennie auparavant¹⁵⁶. Le fait que certains de ces ouvrages provoquent des polémiques sociales et politiques¹⁵⁷, plus ou moins affiliées aux *affaires* portant sur le genre, ne minore pas le fait que le domaine de l'édition continue de les produire. **Le positionnement des maisons d'édition, entre avancée progressiste et nécessité d'écouler des produits commerciaux, ne peut être que complexe, et les nouvelles propositions se font les objets de tensions croisées de différentes sphères.**

L'édition s'inspire de plus en plus, pour ses outils pédagogiques, des recherches universitaires, qui nourrissent son propos. Le dialogue entamé entre les deux parties se concrétise ainsi dans certains engagements, dont on retrouve par exemple la trace à travers le *Syndicat National des Éditeurs*, qui rencontre occasionnellement des acteur·trice·s en-dehors du cadre institutionnel ou officiel :

« La réflexion sur les outils pédagogiques est inscrite dans l'ADN de l'édition scolaire et se nourrit des avancées de la recherche. Ce dialogue constructif entre le monde de la recherche et l'édition scolaire est au service de la réussite scolaire de tous : ainsi, recenser un ensemble de ressources pédagogiques pour que l'école du XXI^e siècle s'enrichisse de la diversité de

155 Défini comme ce « *qui est en relation avec l'enseignement scolaire sans en faire partie intégrante* ». Larousse, 2016, *Parascolaire*, [en ligne] <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/parascolaire/58019>> (7/03/16).

156 Voir par exemple *La Nouvelle robe de Bill* (Anne Fine, 1997) qui s'adresse à un public très jeune, ou *Journal d'un garçon* (Colas Gutman, 2008) destiné à un public jeune adolescent, dont la quatrième de couverture finit par ces mots : « *Cédric affirme : ceux qui tiennent des journaux intimes sont a) des filles, b) des pédés, c) des filles-pédés. Mon père semble d'accord. En matière de psychologie, les deux atteignent des sommets.* »

157 On se souviendra par exemple de la réaction du Président de l'U.M.P., Copé, qui en février 2014 a dénoncé un ouvrage ayant, selon une de ses auteur·e·s, pour objectif de dédramatiser le rapport au corps, comme une atteinte à l'autorité et à la crédibilité du monde enseignant. *Le Monde*, 2010, *Jean-François Copé s'empare contre le livre pour enfants "Tous à poil"*, *Le Monde*, [en ligne] <http://www.lemonde.fr/politique/article/2014/02/10/cope-s-outrre-contre-le-livre-pour-enfants-tous-a-poil_4363155_823448.html>, 10 février 2010 (13/10/14).

la société qu'elle contribue à éduquer est au cœur de ces travaux communs. » (République & Diversité et SNE, 2012 : 7)

Mais une relation dialectique est complexe à mettre en place pour coordonner trois pôles, institution/édition/recherche, qui n'ont ni le même statut ni *in fine* les mêmes objectifs.

5.2 Exemples de stratégies éditoriales antisexistes

Les maisons d'édition ont des choix à faire en fonction de leur propre ligne éditoriale et des objectifs qu'elles se fixent. D'autres facteurs, initialement extérieurs au processus éditorial même, viennent conditionner le contenu de genre des ouvrages, que ce soit en termes de restriction ou au contraire d'ouverture. Pour illustrer le propos, deux phénomènes sont retenus : le premier concerne la composition des équipes de rédaction, qui n'est pas sans incidence sur le produit final. Le second est un exemple d'alternative dont le monde de l'édition peut puiser pour sortir de l'enfermement de la représentation sexiste, du côté cette fois des illustrations.

Le travail de rédaction est le fruit d'équipes d'auteur·e·s, en collaboration avec l'éditeur·trice ou le·la chef·fe de projet. La composition de ces équipes est intéressante en soi, dans le cadre de la problématique abordée ici. Dans leur étude sur la littérature enfantine, Brugeilles et Cromer remarquent que la rédaction relève d'une activité majoritairement féminine (2002 : 269), mais que ce fait n'a pas réellement d'impact sur la composition non-sexiste des ouvrages. Seule une composition d'équipe mixte amènerait les représentations du féminin à se dégager des représentations sexistes¹⁵⁸ (2002 : 278-281). La forte féminisation des équipes d'auteur·e·s est un fait sociologique qui participe au conditionnement des manuels, et à leur contexte.

Du fait que les auteur·e·s sont également enseignant·e·s (Choppin, 2011 : 24), le questionnement de la féminité et de la féminisation de la profession pose question. En matière d'enseignement de langue, la forte féminisation du métier provient d'une tradition préconisant depuis le XVIII^e et surtout le XIX^e siècle la connaissance d'une langue étrangère dans le bagage culturel d'une "jeune fille" bourgeoise (Rogers, 2006 : 136-137), naturalisant peu à peu la relation entre les "femmes" et les langues. Le

158 Mes propres analyses tendraient à modérer le propos, sans qu'elles le contredisent formellement, voir Partie 6 : *Mise en dynamique des résultats d'analyse et conséquences propositionnelle*, Chapitre 1 : *Mise en dynamique des résultats*, 4 : *Pratiques et représentations de la pratique : discours du manuel et méta-discours*.

phénomène explique le succès de la professionnalisation du métier d'enseignante de langue étrangère : la représentation genrée dans le corps social, qui présente le talent pour les langues comme une compétence féminine innée, a joué son rôle, au point qu'aujourd'hui « *les langues vivantes sont la discipline la plus féminisée dans l'enseignement secondaire public* ». À l'université les étudiantes en lettres et en langues sont particulièrement nombreuses (Rogers, 2006 : 144-148) : l'*Institut National de la Statistique et des Études Économiques* (INSEE) recense en effet en 2013, 70% d'étudiantes en lettres et 74,1% en langues sur l'effectif total d'étudiant·e·s inscrit·e·s à l'université¹⁵⁹.

Il n'existe pas de données officielles dans le cas du FLE concernant les enseignant·e·s, mais les manuels de FLE choisis pour le corpus répondent effectivement à une forme de féminisation : deux sont écrits en majorité ou exclusivement par des "femmes". La remarque qu'amène ce fait, en terme de phénomènes genrés dans les manuels, sera une partie de la conclusion de la recherche. Cependant, on peut déjà poser le fait que non seulement **la nature même des équipes est un indice sociologique de la profession**, mais encore que celle-ci aurait une influence sur le contenu en terme de genre.

Par ailleurs, l'iconographie relève aussi directement de la question de l'accession à l'égalité. Dans l'édition scolaire, elle a subi la critique des différentes évaluations et recherches en matière de discrimination, au même titre que le texte. Les maisons d'édition font prioritairement appel à des banques d'images existantes. Celles-ci sont le fruit de sociétés spécialisées, avec lesquelles l'iconographe a le choix de travailler. *Savoir-lire* les recense :

« *Les photos viennent de Getty, Corbis, Hachette Filippachi Photos mais aussi d'agences très précieuses pour l'édition scolaire : Bridgeman-Giraudon, AKG, Roger-Viollet, Kharbine-Tapabor, Altitude, Bios, BSIP. Les iconographes travaillent également avec l'AFP, Reuters-MaxPPP, Sipa, des collectionneurs, des musées en France et à l'étranger etc.* » (Savoir Lire, 2014¹⁶⁰)

Or la première agence citée, *Getty*, a été au cœur de l'actualité anti-sexisme en février 2014. En association avec l'organisation *Lean In*, qui fait la promotion de l'émancipation féminine à travers des articles, des réunions et des actions, l'agence a créé une collection

159 INSEE, 2013, *Étudiants inscrits en université par discipline à la rentrée 2013*, [en ligne] <http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?ref_id=natnon07136> (14/10/14).

160 Savoir Lire, 2014, *Les métiers du visuel*, [en ligne] <<http://www.savoirlivre.com/richesse-metiers/metiers-visuel.php>> (13/10/14).

d'images « *conçue pour donner une image puissante des femmes de tous les âges et des personnes qui les entourent* » (Getty Images, 2014¹⁶¹) pour contrer l'iconographie sexiste commune. Elle présente des "femmes" dans des positions d'*empowerment* : mères non-conformes aux standards du genre, "femmes" jeunes et âgées, au premier plan en situation professionnelle, etc.

Ces deux détails particuliers de l'édition montrent comment la thématique du genre peut s'incorporer à celle du manuel. On voit aussi à travers elle que le contexte social participe directement à le modeler. L'édition ne peut que gérer le premier fait, la composition des équipes d'auteur·e·s, comme une contrainte à laquelle elle ne peut déroger à moins d'une politique explicite. Si le second est plus anecdotique, **il annonce les possibilités qui apparaissent et se multiplient pour contrer la représentation stéréotypique**. Dans les deux cas, ils constituent l'objet de démarches dont elle peut s'emparer afin de s'émanciper du cadre (hétéro)sexiste.

6 Conclusion : Querelle autour des manuels et du genre

La question du genre discutée dans le champ public en France a intégré le champ scolaire, qui est devenu le lieu principal de revendication pour les *Anti-genres*. Le terrain voit se dérouler les controverses autour du concept qui porterait une idéologie non-naturelle d'asexualité dans l'éducation. Alors que l'institution scolaire multiplie depuis plusieurs décennies les mesures en faveur de l'égalité de genre, l'*Éducation Nationale* ne revendique cependant pas l'utilisation du terme qui renvoie à une représentation idéologique et militante dans le corps social : elle conserve une approche binaire posant l'égalité entre les "filles" et les "garçons" comme une nécessité. Elle reconduit une forme de paradoxe, en *faisant du genre* sans parvenir à le nommer explicitement, laissant aux *Anti-genres* le monopole du concept.

Le déplacement du discours vers le domaine scolaire a émergé dès 2011, avec l'édition des premiers manuels mentionnant la part sociale de l'identité sexuée. Les différentes conceptualisations données par les maisons d'édition, qui restent au final dans les termes établis de longue date par Beauvoir (1949), prennent cependant un écho important dans la société française. Cela montre à quel point la question du manuel scolaire reste sensible, lorsqu'il est soupçonné de porter une idéologie spécifique.

161 Getty Images, 2014, *Collection Lean In*, [en ligne] <<http://www.gettyimages.fr/Creative/Frontdoor/leanin>> (13/10/14).

La troisième partie a exposé les différentes actions menées par la recherche et par les institutions pour traiter du genre dans les manuels. La recherche le problématise autour de la question de la représentation des "hommes" et des "femmes", pour signaler le déséquilibre qui place le féminin dans une position subalterne. Les institutions scolaires privilégient la même perspective pour éliminer le sexisme dans les manuels scolaires : elles multiplient les rapports, recommandations, décrets, réformes, pour modifier le contenu de ces stéréotypes de sexe. La recherche finit par intégrer la dimension structurelle du sexisme, pour interroger la constitution du féminin et du masculin, les effets de la sexuation.

Si les manuels et la représentation évoluent sous l'influence de la recherche et des actions institutionnelles, c'est aussi suite aux changements de pratiques éditoriales. Les maisons d'édition, en tant que structures privées, n'ont à répondre d'aucune injonction officielle en France. C'est à elles de se situer dans l'ensemble des débats : en l'occurrence, ceux portant sur la question du genre étant particulièrement vifs, elles doivent décider de leur propre discours. Il existe des pratiques permettant de lutter contre le sexisme, que la recherche a déjà relevées : agir sur la composition des équipes d'auteur·e·s, le choix d'une source pour l'illustration qui construise une représentation non-sexiste.

L'ensemble de ce chapitre a développé le lien entre discours social et scolaire (introduire la « *théorie du genre* » à l'école), **institutionnel** (ne pas dire le genre *et* mener des actions anti-sexistes) et **professionnel** (développer des pratiques éditoriales) sur le genre dans le milieu de l'éducation, en mettant en avant le manuel scolaire comme vecteur éducatif et idéologique. Le contexte ainsi établi permet de mieux comprendre où se place la production de manuels de FLE édités en France, qui sera développée dans le chapitre suivant. Celui-ci permettra également d'exposer la nature du lien entre le concept de genre et le champ disciplinaire de la D.L./du FLE.

CHAPITRE 3 : DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES ET MANUELS, LA PLACE DU GENRE

1 Introduction à l'édition du FLE

Les chapitres précédents ont d'abord replacé le genre dans le contexte français, en retraçant l'émergence du concept dans le milieu féministe, celui de la recherche, puis sa circulation dans le terrain social et politique. Le lien a ensuite été fait avec l'éducation, terrain sur lequel il fait l'objet de débats, pour souligner les rapports qu'il entretient avec les outils pédagogiques du milieu scolaire. Retracer les recherches et les actions légales mettant en jeu les rapports "hommes"- "femmes" dans les manuels scolaires a permis d'éclaircir la manière dont le genre participe à une réflexion globale d'égalité des individu·e·s en France dans l'éducation. Cela a également amené à présenter la situation dans laquelle se trouvent les maisons d'édition, qui ont à s'insérer dans l'ensemble de ce contexte. Le propos a exposé comment est pensé le lien entre genre/éducation/manuel en France, la particularité de la contextualisation étant de placer cette triple relation dans un contexte scolaire. Il était indispensable de développer cet aspect pour pouvoir contextualiser à son tour le manuel de FLE et l'associer au genre. Ce sera l'objectif de ce chapitre : exposer le lien entre FLE/manuel/genre en France.

Une première partie présentera **l'édition du FLE en France**, à travers trois aspects : d'abord, la place des maisons d'édition et des manuels sur le marché général de l'édition, ce qui permettra d'avoir une première image de la diffusion des manuels. Ensuite, l'édition du FLE sera présentée à travers les enjeux que sa spécificité disciplinaire engage. Cela amènera à aborder enfin le contenu des manuels de FLE à travers les liens d'indépendance/de dépendance qu'il entretient avec les injonctions ou recommandations institutionnelles : en effet, bien qu'il constitue un domaine autonome, le FLE participe à diffuser des attentes formulées notamment par le *Conseil de l'Europe*, ce qui influence le contenu des manuels d'enseignement-apprentissage.

La seconde partie continuera la transition vers le domaine spécifique du FLE en expliquant comment certaines problématiques d'ordre didactique et social particulières au domaine participent à modeler le contenu des ouvrages. Cela montrera que **le manuel de FLE se développe au milieu d'influences extérieures et les reflète**.

Les dernières parties aborderont **le lien entre D.L., FLE et genre**. Pour ce faire, dans

un premier temps les travaux en D.L. impliquant le genre seront présentés à travers une typologie établie à partir de l'objet précis des recherches. On verra également quels aspects du genre celles-ci mobilisent. Dans un second temps, la place du concept de genre dans le FLE sera développée à travers l'utilisation des catégories de sexe dans des activités d'enseignement-apprentissage, qui renseignent sur la manière dont le concept est interprété. La place de la problématique du genre dans le FLE en France au début du XXI^e siècle sera finalement expliquée, concluant ainsi la contextualisation de ma recherche.

2 Maisons d'édition et enjeux spécifiques

La première partie aborde le pôle de l'édition du FLE. Présenter celui-ci et exposer les enjeux liés à une édition spécifiquement FLE permet de mieux comprendre dans quel contexte le manuel de FLE est produit aujourd'hui.

La place qu'occupe le FLE dans le paysage éditorial français sera d'abord décrite en prenant pour appui la comparaison avec l'édition scolaire afin de donner une référence au propos ; **les maisons d'édition françaises du FLE** seront présentées en montrant leurs différences d'approche sur le marché éditorial. Ensuite, **les aspects propres à l'édition du FLE** seront abordés, distinguant des autres types d'édition à partir de la caractéristique première des produits : ils sont réservés à l'exportation. Enfin, **l'influence des instances supranationales** sur les maisons d'édition et le développement des contenus des manuels de FLE sera montrée.

2.1 Offre scolaire et marché du FLE

Les manuels scolaires et les manuels de FLE ont ceci en commun qu'ils sont tous deux les produits de maisons d'édition. En 1980, Choppin déplorait que, au moins dans un but de recherche, aucun recensement des maisons d'édition scolaires n'ait été effectué (1980 : 11). Aujourd'hui encore, obtenir une liste complète des maisons d'édition, leur classement par domaines ou disciplines est difficile, ce qui limite les analyses qu'il serait possible d'en tirer¹⁶². Dans la vingtaine des maisons d'édition proposant du scolaire

162 « En France, un paradoxe est que l'on ne connaît pas le nombre réel de maisons d'édition. L'Insee répertorie plus de 3 000 entreprises publiant des livres sur tout support, tandis que le Syndicat national de l'édition (SNE) ne compte que 580 adhérents. On peut toutefois estimer le nombre de maisons d'édition ayant une activité éditoriale entre 1 500 et 2 000. », Beuve-Méry Alain, 2014, *Le secteur du livre ne veut pas céder à la morosité*, *Le Monde*, [en ligne] <http://www.lemonde.fr/livres/article/2014/03/16/marche-du-livre-le-boom-de-la-petite-edition_4383821_3260.html>, 16 mars 2014 (13/10/14).

F.L.M. présentes sur le marché français, peu s'occupent de proposer du FLE. Le *Centre International d'Études Pédagogiques* (C.I.E.P.) ne compte que six maisons d'éditions de FLE¹⁶³ : *Clé International*, *Didier*, *Éditions Maison des Langues*, *Éditions Ophrys*, *Hachette*, et les *Presses Universitaires de Grenoble* (PUG).

En 2014, pour 422 millions d'ouvrages vendus en France, le scolaire représente 13,8% des ventes de livres. Les revenus générés sont de 306 584 euros sur un total de 2687 millions d'euros tous secteurs d'édition confondus (SNE¹⁶⁴). La branche scolaire constitue une base solide des maisons d'édition. Toutefois, la vente de manuels ne représente en 2014, pour le primaire et le secondaire général, que 6,5% de la vente totale (*ibid.*). Les maisons d'édition majeures comportent toutes une branche dédiée à l'éducation, l'offre de la formation étant l'objet d'un quasi-monopole de leur part. Quant au FLE, s'il ne concerne qu'une part infime du paysage éditorial, il se retrouve soit rattaché aux principales maisons, soit est le produit d'établissements indépendants.

Ces chiffres montrent que le domaine scolaire est une part conséquente du marché de l'édition, mais que celui-ci est occupé prioritairement par le parascolaire et comporte d'autres catégories (formation enseignante, préparation aux concours, filières spécifiques, etc.). Le manuel lui-même n'est pas le premier produit de la vente de livres scolaires. Il est difficile de statuer sur la place du marché du FLE, étant donné qu'il n'existe pas de source permettant de comparer les chiffres. Cependant la comparaison entre le nombre de maisons d'édition produisant du scolaire et celui produisant (entre autres) du FLE en France montre que **le FLE ne représente qu'un marché secondaire** : il existe une vingtaine de maisons d'édition majeures pour le scolaire (Educprofs, 2008¹⁶⁵), contre quatre pour le FLE (voir ci après pour le détail). Cela peut s'expliquer par le facteur de rentabilité : la spécificité de l'édition scolaire est de ne réaliser que peu de marge, en raison des faibles prix pratiqués face aux droits d'auteur·e·s ou d'illustrateur·trice·s exigés, aux remises et spécimens gratuits distribués (*ibid.*). La logique s'applique également aux manuels de FLE. De plus, les manuels

163 CIEP, 2014, *Les Éditeurs de Français langue étrangère en France*, [en ligne] <<http://www.ciep.fr/produits-documentaires/editeurs-de-fle-en-france>> (13/10/14).

164 Syndicat National de l'édition, 2014, *Les chiffres clés de l'édition 2015, données 2014*, [en ligne] <http://www.sne.fr/wp-content/uploads/2014/08/chiffrescles_juin2015.pdf> (13/10/15).

Le SNE parle de baisse du secteur scolaire pour l'année 2015, mais ne donne pas le nombre d'exemplaires vendus ou le pourcentages que ceux-ci représentent : SNE, 2014, *Chiffres-clés 2014-2015*, [en ligne] <<http://www.sne.fr/enjeux/chiffres-cles-2013/>> (19/01/16).

165 Educprofs, 2016, *Qui sont les éditeurs scolaires ?*, [en ligne] <<http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/manuels-scolaires:-pourquoi-tant-de-haine/qui-sont-les-editeurs-scolaires.html>> (19/01/16).

scolaires possèdent un public prédéterminé et captif du marché de l'édition, en ce que même si les enseignant·e·s possèdent le droit de choisir leurs ouvrages parmi les possibilités du marché, ils·elles restent tributaires d'un achat dans le domaine¹⁶⁶. Comme il sera précisé ultérieurement, le public du FLE est soit prédéterminé s'il s'agit d'un manuel spécifique, produit pour un contexte précis¹⁶⁷ : mais, dans ce cas, la diffusion de l'ouvrage est réduite ; soit indéterminé s'il s'agit d'un manuel généraliste, auquel cas la diversité des situations d'enseignement et d'apprentissage n'assure pas un taux d'achat rentable pour la maison d'édition.

Le tableau ci-dessous, réalisé à partir du *Répertoire des méthodes de français langue étrangère* du C.I.E.P., recense le nombre de méthodes de FLE généralistes proposées en 2014 :

Maison d'édition	Nombre de méthodes proposées à la vente, public enfants-adolescent·e·s	Nombre de méthodes proposées à la vente, public adulte
Clé International	11	10
Didier	6	5
Hachette FLE	7	6
Éditions Maison des Langues	6	3
PUG	0	1

Tableau 5 : Méthodes de FLE par maison d'édition et public, 2014

On notera que le nombre de nouveautés par année varie sensiblement : seules trois sont enregistrées pour les années 2013 (dont une pour public adulte) et 2014 (dont trois pour public adulte), 9 pour 2012 (dont deux pour public adulte, plus un remaniement d'une collection déjà existante, *Alter Ego+*). Deux constats émergent de ces chiffres : d'un côté, le nombre de titres n'évoque qu'une activité marginale dans le paysage éditorial. D'un autre, ces maisons d'édition ont soit été conçues dans le seul objectif de produire des ouvrages de didactique des langues, soit ont mis en place une branche spécifique à l'édition du FLE : dans les deux cas, le domaine est particulier.

Les maisons d'édition ne se placent pas de la même façon dans le marché de l'édition FLE. Les éléments utilisés pour faire leur propre promotion sur leur site internet, plateforme essentielle pour des sociétés distribuant leur production à l'étranger, renseignent sur leurs domaines et leurs particularités. Les *Éditions Maison des Langues* se

¹⁶⁶ Bien qu'il reste aux enseignant·e·s la possibilité de ne pas disposer de manuel.

¹⁶⁷ Voir le chapitre 1 de la partie conceptuelle (Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 1 : *Le manuel de FLE en question*).

consacrent exclusivement à la didactique des langues. La maison d'édition s'inscrit dans la réflexion globale sur la D.L. : « *Les Éditions Maison des Langues ont pour vocation de (...) participer activement au débat international sur la didactique des langues.* »¹⁶⁸ Elle est la seule à proposer une offre centrée sur la Perspective Actionnelle. *Didier*¹⁶⁹, en position dominante sur le marché du scolaire, est également spécialisée dans la D.L., et présente dans son historique son apport au champ disciplinaire : première édition d'un manuel d'anglais dans la Méthode Directe (1902), puis d'un manuel de français issu de la Méthode Audio-Visuelle (*De Vive Voix*, 1962), en partenariat avec le *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français* (Crédif) : son palmarès le présente comme un établissement incontournable.

Les *PUG*¹⁷⁰ ont la particularité d'être une maison d'édition universitaire et scientifique spécialisée en sciences humaines, qui regroupe 800 titres ; elles appuient une offre essentiellement composée de manuels par un élargissement en direction de la D.L. à travers la nomination d'Isabelle Gruca au poste de directrice du département FLE. *Hachette*, *Didier* et *Clé* sont quant à elles des maisons d'édition polyvalentes majeures qui ont créé une branche spécifique FLE. *Hachette FLE*¹⁷¹ se pose comme le premier éditeur français, avec un catalogue de 900 titres spécialisés. *Clé International* souligne une offre adaptée aux contextes locaux très fortement diversifiés dans l'enseignement du FLE (« *Nous avons progressivement structuré notre offre éditoriale et segmenté nos propositions pour nous adresser autant au professeur asiatique, soucieux d'une progression linguistique adaptée à sa propre langue, qu'à l'universitaire américain, féru de civilisation francophone contemporaine.* »¹⁷²).

La diversité des maisons d'édition implique certaines conséquences. D'une part, **toutes ne possèdent pas les mêmes appuis et le même poids financier dans le marché du FLE.** Ainsi, *Hachette FLE* appartient à *Hachette*, éditeur polyvalent qui réunit en 2014, 2004 millions d'euros de chiffre d'affaires pour tout le groupe¹⁷³, quand les *PUG*

168 Éditions maison des langues, 2014, *Qui sommes-nous*, [en ligne] <<http://www.emdl.fr/qui-sommes-nous.html>> (13/10/14)

169 Didier, 2014, *Les Éditions Didier*, [en ligne] <<http://www.editionsdidier.com/didier/historique/>> (13/10/14).

170 Presses Universitaires de Grenoble, 2014, *Français langue étrangère*, [en ligne] <<http://www.pug.fr/theme/7/Francais%20langue%20etrangere>> (13/10/14).

171 Hachette FLE, 2014, *Qui sommes-nous*, [en ligne] <<http://www.hachettefle.com/pages/a-propos/qui-sommes-nous.php>> (13/10/14).

172 Clé International, 2014, *Qui sommes-nous*, [en ligne] <<http://www.cle-inter.com/who.html>> (13/10/14).

173 Hachette Livre, 2016, *Présentation*, [en ligne] <<http://www.hachette.com/fr/presentation/chiffres-cles>> (19/01/16).

réunissent 1 million pour le total de leurs publications¹⁷⁴. Les écarts assurent aux plus grandes maisons d'édition une plus large visibilité sur le marché. Les manuels ont vocation à être exportés, et à participer à un certain rayonnement des langues et cultures françaises/francophones (voir *infra*) : c'est la vision des maisons d'édition majeures de ces langues et ces cultures qui est la plus diffusée à l'étranger. La diversité apportée par un marché pluriel est réduite par des présences déséquilibrées dans le FLE. **Il y a en conséquence un enjeu tant financier que politique.** L'enjeu didactique répond à la même logique : une diversité d'offres tend à promouvoir la variété des propositions méthodologiques. La forte présence des plus grosses maisons d'édition dans un marché déjà réduit rend difficile, pour les plus petites maisons d'édition, l'introduction d'ouvrages moins consensuels du point de vue méthodologique et idéologique.

Par ailleurs, **l'édition du FLE ne se limite pas à la production française.** Des manuels d'enseignement-apprentissage et de formation sont édités en-dehors de la France, dans des pays francophones ou non. La situation peut alors être très variée : manuels généralistes diffusés internationalement, manuels locaux uniquement adaptés au contexte de production ; produits par des maisons d'édition polyvalentes ou spécialisées en FLE ; issus d'auteur·e·s indépendant·e·s ou déjà reconnu·e·s ; etc. L'hétérogénéité des propositions rend l'ensemble de ces situations impossible à chiffrer. Cependant, elle constitue autant de propositions didactiques et méthodologiques pour le marché du FLE.

La comparaison avec l'édition scolaire a permis de rendre plus concrète l'image de l'édition FLE, qui constitue un secteur restreint, un marché secondaire dans le marché de l'édition. Elle se partage entre quelques maisons d'édition principales, qui donnent les tendances du marché FLE, ce qui a des conséquences à la fois politiques, didactiques et économiques. La partie suivante vise à mieux tracer les contours de l'édition en FLE en définissant les enjeux autour desquels celle-ci se construit.

2.2 *Enjeux éditoriaux en FLE*

Un document du *Bureau International de l'Édition Française* (BIEF) présentant une synthèse de réflexion lancée avec les maisons d'édition FLE : *Clé Internationale*, *Didier*, *Hachette FLE*, *Hachette Livre International* et les *PUG* en 2005 (2005 : 12), à propos

174 PUG, n. d., *Qui sommes-nous ?*, [en ligne] <<http://www.pug.fr/store/page/136-Qui%20sommes-nous%20?>> (19/01/16).

de leur place face à l'édition nationale locale, constitue une des rares sources permettant de dépeindre globalement le paysage éditorial du FLE. Il décrit deux aspects particuliers qui marquent ce type d'édition : les relations avec les pays importateurs et leur structure éditoriale interne, et le coût de production d'un outil qui se trouve imprégné, pour le regard français, des caractéristiques du manuel scolaire, alors qu'il s'en détache sur le plan commercial. Le propos rapporté provient directement de la synthèse diffusée par le BIEF, et montre ce qui constitue, selon les maisons d'édition consultées, les caractéristiques, enjeux et défis de l'édition du FLE, et comment ils se lient à la question économique.

Selon le document, le marché du FLE qui se caractérise par l'exportation est corrélé à celui de l'édition intérieure du pays-cible : pour des raisons de développements économiques et éditoriaux, « *plus le secteur de l'édition est développé dans un pays, mieux les ouvrages de FLE seront accueillis* » (2005 : 3). Il est caractérisé par une grande variété au niveau géographique, économique et de la tradition pédagogique (*ibid.*). Les maisons d'édition font prévaloir leurs produits face aux productions locales en invoquant leur savoir-faire qui est garantie de qualité (*id.* : 7). Elles rejettent l'édition de méthodes contextualisées en invoquant le besoin pour les apprenant·e·s d'être ancré·e·s dans une langue et une culture cibles et leur connaissance en la matière (*id.* : 8). Enfin, la rentabilisation impossible à réaliser constituerait le dernier frein à une logique non-généraliste (*id.* : 8).

Les manuels édités en France ont la réputation d'être chers (*id.* : 4). Les coûts se répartissent selon la structure suivante : 15% à 25% reviennent à la fabrication du produit, 45% à 50% à la distribution, 10% à la promotion (dont l'envoi de spécimens), les droits d'auteur·e·s représentent 7% à 10% du prix catalogue (*ibid.*). Aux coûts de production jugés élevés s'ajoute celui de la qualité du produit fini, issu d'un long travail de collaboration avec des auteur·e·s spécialisé·e·s et d'une réalisation particulièrement soignée en regard de la production scolaire (*ibid.*). De plus, toujours selon la synthèse du BIEF, la vente de 25000 ouvrages est nécessaire pour atteindre le point zéro de la rentabilité, ce qui réduit notablement la marge des maisons d'édition. En outre, l'audio et le multimédia sont « *des apports indispensables* » (*id.* : 3), mais représentent un investissement qui n'est pas à la mesure de la rentabilité (*id.* : 5). Par ailleurs, le copyright non-respecté par les enseignant·e·s constitue un frein au développement. Cependant, l'auteur du document précise que les maisons d'édition de FLE obtiennent la

plus grande compensation financière pour équilibrer ces pertes par le *Centre français d'exploitation du droit de copie* (*id.* : 5)¹⁷⁵. Toutefois, la duplication des supports multimédias reste non-contrôlée. Les maisons d'édition se trouvent face au défi technologique que représente l'usage globalisé d'Internet. Mises dans l'obligation d'y développer une part de leur activité et de rendre accessibles certains de leur contenus par effet de compétition avec des sources gratuites, les sites qu'elles ont développés ne sont pour l'instant pas rentables (*id.* : 6).

Les considérations quant au coût élevé d'acquisition des méthodes est intéressant (2005 : 9) : les maisons d'édition soulignent que l'enseignement a souvent lieu dans des structures privées et que dès lors, il touche de toute manière des classes relativement aisées. De plus, il ne représenterait qu'un infime pourcentage du tarif d'inscription aux structures, telles que les *Instituts français*. Enfin, les auteur·e·s souhaitent que celles-ci soient considérées pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire des centres privés, sans qu'interviennent les considérations initialement réservées au domaine public :

« Ils [les éditeur·trice·s] suggèrent aussi de se dégager, dans ces structures où la langue française est enseignée, d'une sociologie de l'Éducation nationale qui prône une culture de la gratuité (alors même que l'on demande à ces structures de fonctionner comme des centres de profit). Ou, à défaut, d'engager une véritable réflexion sur le prix de la culture. » (BIEF, 2005 : 9)

À travers cette remarque, on distingue une tension qui se dessine concernant la particularité du réseau de distribution FLE sur le territoire international : l'enseignement y est du ressort du privé et du commercial, alors que le contexte francophone l'assimilerait, comme tout enseignement, au domaine public. **La perception des structures se trouve en inadéquation avec leur statut réel** : le produit de l'édition est, malgré les préoccupations didactiques et pédagogiques qui l'entourent, avant tout un produit commercial, soumis aux règles du domaine. Le statut initial du manuel est ainsi rappelé, dont on ne peut attendre dans ce contexte une mission d'ordre public.

Concernant leur propre statut, les maisons d'édition regrettent d'être envisagées comme des entreprises uniquement centrées sur le profit, moins que comme des partenaires dans le réseau linguistique et culturel français, que confirme pourtant le véritable

175 Pour donner une échelle, le C.F.C. a reversé en 2014, 48,8% de la somme totale à l'édition scolaire, soit 1 4396 000. Aucune précision complémentaire n'étant fournie, on peut estimer que le chiffre relatif au FLE est compris dans cette somme. CFC, 2014, *Espace Média*, [en ligne] <<http://www.cfcopies.com/medias/actualites/actureprosept2014>> (13/10/14).

« *transfert de savoir-faire en faveur des partenaires étrangers* » (*id.* : 9) qui se met en place en cas de coopération. On voit ici opérer une double identification : faisant valoir qu'elles n'ont pas vocation à être d'utilité publique, les maisons d'édition souhaitent tenir dans le même temps une position quasiment éthique. Particularisées par ce double aspect, les considérations d'ordre exo/endo-culturelles touchant au contenu de manuel et son excellence de qualité font de l'ouvrage FLE un outil qui se distingue du scolaire.

Ce propos ne concerne que les maisons d'édition actrices de la rencontre avec le BIEF. Toutefois, il montre certains des enjeux engagés par l'exportation des manuels de FLE d'une manière générale, qui constitue la première particularité de ces ouvrages. **Les problématiques se nouent autour du lien créé avec les pays-cibles** : entre cible économique, demandeur/apprenant de nouvelles méthodes pédagogiques, ou encore collaborateur et acheteur, la relation commerciale entre une entreprise et son client n'est plus aussi nette.

La situation pour les maisons d'édition se complexifie encore par la grande hétérogénéité qui caractérise l'enseignement-apprentissage du FLE. De contexte, d'abord : les enseignant·e·s se trouvent en France ou à l'étranger, eux·elles-mêmes sont natif·ve·s francophones ou non, de nationalité française ou non. De structures d'enseignement, ensuite : elles peuvent être privées, publiques ou semi-privées, comme dans le cas des *Alliances Françaises* (privées mais reconnues d'utilité publique, et liées par convention au *Ministères des Affaires Étrangères*). Dès lors, les objets d'enseignement (alphabétisation, langue-culture du quotidien, de la formation professionnelle, etc.), les apprenant·e·s (enfants, adultes, catégories sociales différentes, etc.) comme les enseignant·e·s (employé·e·s, fonctionnaires, bénévoles, etc.) concentrent une grande variété de situations. La production de manuel d'enseignement-apprentissage généraliste doit correspondre à l'ensemble de ces situations qui concentrent des paramètres didactiques et économiques variés¹⁷⁶.

La présentation ne renseigne cependant pas sur le contenu des manuels de FLE lui-même. Pour développer plus avant cet aspect et ce qui y participe, le rapport que ces

¹⁷⁶ Puisque de plus, aucune politique de renouvellement de manuel ne peut être commune à toutes les situations d'enseignement du FLE, les maisons d'édition se trouvent encore une fois face à une clientèle marquée par sa très grande disparité. Les seuls éléments communs qui subsistent sont ceux créés par les compétences par niveau construites par le C.E.C.R.I., qui donnent un lien, un *fil rouge* en terme d'objectifs et de politique éditoriale (voir partie suivante). Si on peut douter qu'absolument toutes les structures l'aient adopté, les maisons d'édition prônent en tout cas leur conformité aux niveaux préétablis, peut-être comme un moyen d'homogénéiser les attentes d'une clientèle protéiforme.

contenus entretiennent avec les instances de référence comme le *Conseil de l'Europe* et son C.E.C.R.I. sera développé dans la partie suivante.

2.3 *L'édition et les instances de référence*

Le manuel scolaire se développe dans un rapport d'autonomie vis-à-vis de l'institution scolaire en France, garanti par la liberté éditoriale¹⁷⁷. Il n'entretient cependant pas une relation d'indépendance formelle, puisque les manuels sont des outils financés par l'État qui promulgue les programmes. L'élaboration d'un programme relève d'un jeu complexe, composé de va-et-vient entre un *Haut Conseil de l'Éducation*, le *Ministère de l'Éducation Nationale*, le *Conseil Supérieur de l'Éducation*, la *Direction de l'Enseignement Scolaire*, des groupes d'expert·e·s, et des enseignant·e·s, associations, syndicats pour consultation¹⁷⁸. Après communication, les maisons d'édition ont un an pour produire des ouvrages qui proposent leur propre lecture des programmes. Les maisons d'édition n'ont aucune obligation de les suivre, cependant leur clientèle enseignante produit des attentes en ce sens : un manuel scolaire qui ne suit pas les programmes risque de décevoir celle-ci et d'être un échec commercial. Si les maisons d'édition sont libres de leur production, confrontée à la réalité du marché cette liberté reste surtout une liberté interprétative.

Le manuel de FLE pour adultes est, comparativement, moins soumis à une telle intrication de marché, de pouvoir et d'attentes. Aucun organisme national, dans un cadre hors-scolaire, n'édite de programmation spécifique. Les seules attentes établies en guise de programmation émanent du *Conseil de l'Europe* et de son *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (2001). Construites en termes de savoirs, savoir-faire et attitudes (Conseil de l'Europe, 2001 : 40), les compétences visées dans l'enseignement-apprentissage des langues sont inscrites dans une progression par niveaux (2001 : 23-38). Avec les descripteurs relatifs au contenu d'enseignement-apprentissage et leurs attentes en termes de résultats harmonisés, la D.L. peut se prévaloir d'une certaine harmonisation. Cependant, ce « [projet mené] *par l'Unité des politiques linguistiques pour réaliser la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle* » (Conseil de l'Europe, 2014¹⁷⁹) **constitue un outil de référencement, et**

177 Cf. Chapitre 2 : *Genre et école, lieu de promotion et de polémique*, Partie 5 : *Maisons d'édition : en avance ou en marge de l'évolution sociale ?*.

178 Pour un schéma complet, voir Annexe 1 : *Schéma de élaboration d'un programme*.

179 Conseil de l'Europe, 2014, *Intégration linguistique des migrants adultes (ILMA)*, [en ligne] <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/search_themes/notices/rld_FR.asp> (13/10/14).

non de réglementation. Dès lors, les maisons d'édition sont libres de proposer des outils prenant en compte ou non les recommandations du *Conseil de l'Europe*. Les manuels de FLE peuvent ainsi proposer une grande diversité d'approches.

Dans les faits, comme pour le manuel scolaire, la liberté est contrainte par les attentes liées au marché. Les enseignants qui ont connaissance du C.E.C.R.I. dans leur formation initiale ou continue sont dans une demande d'outils qui y soient conformes. Cela d'une part parce que nombre de structures d'enseignement ont intégré les niveaux du C.E.C.R.I. dans leur organisation, comme un vocabulaire commun utile pour communiquer dans la profession. D'autre part parce que les descripteurs, repris par l'édition pour structurer leurs manuels, constituent un *fil rouge* en matière de contenu, et que comparer les manuels devient plus aisé en ce qu'ils produisent dès lors des variations à partir d'un socle stable. On peut parler de **manuels hybrides**, qui développent une liberté de composition tout en se rattachant à un ensemble de recommandations, qu'il leur est également possible d'adapter.

Les manuels édités en Europe et destinés à l'exportation arborent le label correspondant au niveau du public-cible. D'une manière générale, les maisons d'édition en France ont intégré les concepts clés que le *Conseil de l'Europe* met en avant, en terme d'interculturalité (Conseil de l'Europe, 2001 : 83), de priorité à la communication (*id.* : 4) ou d'approche actionnelle (*id.* : 15). Les manuels s'élaborent notamment en fonction de ces recommandations. Si le marché n'est pas soumis à l'institutionnalisation au même titre que l'édition scolaire, celui propre au FLE est modelé par une grande instance unifiant dans une certaine mesure les contenus d'enseignement.

Cependant, alors que les directives scolaires font le lien avec une politique gouvernementale, mobilisant à travers les contenus pédagogiques une ligne d'action concernant certains principes éthiques : égalité des chances, non-discrimination, etc., le C.E.C.R.I., lui, ne se pose pas en-dehors du cadre strictement didactique. Le *Guide pour les utilisateurs* développe un paragraphe sur de nécessaires « *compréhension mutuelle et tolérance* » (2001 : 7-8) indispensables face à la multiculturalité européenne, mais ne donne aucune ligne directrice au-delà. De fait, le *Conseil de l'Europe* ne peut être taxé d'ingérence en matière d'enseignement. Par conséquent, les aspirations des manuels de FLE se résument à celles de leur équipe de rédaction et d'édition.

Le FLE n'a pas à répondre d'instances programmatiques obligatoires. **En marge des**

prescriptions nationales ou supranationales, le contenu des manuels n'a pas à répondre à des modèles spécifiques qu'il s'agisse de didactique, de méthodologie, ou de conformité à certaines valeurs. Agir sur les contenus ou la production peut passer par exemple par le biais du *Conseil de l'Europe* pour qu'il relaie des demandes de changements ; pourtant, rien ne garantit l'efficacité d'un tel recours. Une telle perspective complexifie le travail sur les représentations masculines et féminines et le travail, d'une manière générale, sur le genre : une fois les contenus de manuels analysés, et la situation diagnostiquée, y remédier demandera de recourir à d'autres moyens que les seules instances officielles.

Éclaircir la position de la production de manuel de FLE au regard des institutions a permis de mieux comprendre comment son contenu est construit et selon quelles influences il se développe. La partie suivante traite ce point : elle relève d'autres traits spécifiques du FLE qui ont une forme d'influence sur le contenu des manuels de FLE.

3 Influences des problématiques de la D.L. et du FLE sur le contenu des manuels

Le FLE est traversé par des problématiques spécifiques au champ qui impriment leurs marques sur les manuels d'enseignement-apprentissage. Cette partie expose certaines avancées de deux ordres qui ont entraîné des modifications dans les manuels de FLE, afin de montrer comment ceux-ci ont évolué au cours des dernières décennies. L'objectif n'est pas d'en faire un relevé exhaustif, mais de montrer que le manuel de FLE est perméable aux influences externes. Deux points de vue seront adoptés : d'abord les **problématiques didactiques**, ensuite les **problématiques sociales**, qui posent chacune des enjeux spécifiques.

3.1 Problématiques didactiques

Les enchainements de méthodologies, dans lesquels on est passé d'une approche traditionnelle centrée sur le processus de traduction thème-version à une approche communicative ou actionnelle, ont suscité des modifications profondes dans les tactiques éditoriales. Avec l'introduction du versant *oral* de la langue et de ses variations, en association directe avec l'iconographie dans la Méthodologie Audio-Orale ou Structuro-Globale Audio-Visuelle, le besoin d'outils pédagogiques adaptés a aussi fait son apparition. L'importance de l'image et du son a conduit à devoir les intégrer

dans la valise pédagogique et, si les évolutions techniques d'impression et d'enregistrement/de restitution sonore l'ont permis, les maisons d'édition ont aussi dû s'y adapter. Aujourd'hui le manuel n'est plus simplement le livre contenant l'enseignement lui-même, mais un ensemble comprenant au moins un contenu d'enseignement, des précis spécifiquement lexicaux et/ou grammaticaux, un support disque-compact audio et/ou vidéo. L'intégration des différents outils et supports a eu un impact sur le mode d'édition, en termes de coût autant que de stratégie technique et commerciale.

De même, le questionnement relatif à la place des cultures cibles a fait se modifier les ouvrages en profondeur. Les débats méthodologiques et terminologiques sont encore en cours pour savoir si la langue contient la culture à l'instar de Galisson (1991) ; si l'on parle d'une « *langue-culture* » comme symbiose d'éléments imbriqués (Puren, 2007) ; si au contraire la culture consiste en une compétence propre à travailler et acquérir ; ou si l'exigence d'une compétence interculturelle prédomine (Abdallah-Preteille, 1986). La différenciation langue(s)/culture(s) en terme de compétences ne fait pas l'objet d'un consensus. Cependant, le fait est que dans les manuels, il n'existe plus aujourd'hui de séparation nette entre les parties relatives aux cultures ou aux langues : si on trouve parfois des informations sous la forme d'encadrés spécifiques, les unes et les autres sont confondues. Les maisons d'édition ont pris en compte l'évolution de la réflexion scientifique.

La notion de *document authentique* fait également partie d'un questionnement spécifique. Défini comme « *tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle* » (Cuq et al., 2003 : 29), qui n'a pas été conçu spécifiquement pour la classe, il intègre l'enseignement-apprentissage en tant que reflet socioculturel, « *matériel social* » (Galisson, 1980 : 124). Son approche généralisée, en lien avec l'omniprésence des médias (Porcher, 1995), a modifié l'apparence même des documents intégrés aux manuels. Lorsqu'il s'agit véritablement de documents authentiques, leur source est mise en avant et souvent questionnée dans les activités. Lorsqu'il s'agit de documents fabriqués, des indices tentent de laisser penser qu'ils sont authentiques : c'est ainsi le cas de cadres imitant le contenu d'un navigateur Internet, d'encadrés (textes, tests, etc.) ayant l'aspect d'extraits de journaux ou de magazines. La nouvelle exigence, de travailler sur des documents qui sont issus ou pour le moins ont l'apparence de la réalité, a modifié la conception des ouvrages. Reproduire un extrait d'un document existant est exigeant en termes de temps, relativement aux

conventions à établir entre l'organisme auteur et celui éditeur, et de coût, relatif aux conditions de reproduction. Dans le cas d'un document imité, les stratégies de rédaction et les exigences de mises en scène exigent des savoir-faire et des exécutions techniques spécifiques.

De multiples éléments ont contribué à modifier l'enseignement et, par voie de conséquence, ses outils, dont le manuel. On pourrait également citer l'approche inductive de la grammaire, qui a conditionné une présentation de notions introduites par des documents écrits/oraux, allant dès la méthode SGAV vers une « *grammaire de la situation* » (Besse, 2000 : 55), loin d'un exposé grammatical comme pour la démarche déductive. Le retour de la phonétique dans les années 1990 ou encore l'autonomie de l'apprenant·e (Porcher, 1995), sont autant de partis-pris méthodologiques que les manuels ont dû intégrer. D'une manière générale, la structure même des manuels a changé : les unités font aujourd'hui référence non plus à des grands thèmes culturels, mais à des actes de parole relatifs à des situations de communication spécifiques.

L'évolution des manuels va de pair avec celle de la réflexion du champ, de la recherche, et les changements méthodologiques. **Afin de les intégrer, les maisons d'édition ont modifié leurs produits pour qu'ils répondent aux critères didactiques en vigueur et aux exigences du corps enseignant.** Il en va de même des évolutions sociales, que le manuel de FLE reflète à son tour pour présenter une image de la société qui reste actuelle.

3.2 *Problématiques sociales*

Parallèlement aux avancées méthodologiques partagées par le manuel de FLE, l'évolution des sociétés concentre des enjeux qui influencent le contenu des ouvrages. La représentation de l'environnement social constitue ainsi une problématique avec laquelle les manuels de FLE doivent composer. Par exemple, les rôles laissés aux personnages reflètent une certaine lecture du social et de ses tensions. Les exemples suivants sont ceux de manuels célèbres dans l'histoire du FLE, et donnent à voir comment le social s'impose, ou est exclu, du contenu des ouvrages.

Ainsi, le *Mauger Bleu* (1953) est loin de décrire la réalité de tou·te·s les Français·e·s de la fin des années 1950. Sa représentation « *simplifiée et unitaire* » (De Carlo et Acquistapace, 1997 : 19) des cultures françaises correspond cependant une description

exacte de l'aspiration d'une certaine catégorie sociale de l'époque. C'est ainsi qu'en ne montrant aucun personnage principal occupant un emploi, il retrace fidèlement la réalité des classes aisées. Il traduit peut-être leur regard sur les classes inférieures, à qui sont réservés les travaux de moindre importance dont les "femmes" sont exclues.¹⁸⁰.

Face aux événements de la fin des années 1960 en France, *De Vive Voix* (1972) a adopté un penchant conservateur. La révolution de mai 1968 a quatre ans à la sortie du manuel, mais la mise en scène des cultures françaises inscrit le propos dans une vision traditionnelle. La perte d'autorité des grandes institutions (Riot-Sarcey, 2002 : 97-98) est absente, tout comme les revendications des minorités. Ainsi, les deux axes retenus par le Mouvement de Libération des Femmes à partir de 1968 et jusqu'en 1976 : l'égalité dans le travail et la libre disposition du corps (Pfefferkorn, 2007 : 220) n'apparaissent à aucun moment dans l'ouvrage. *C'est le printemps* (1975) (1975-1978) qui lui est contemporain fait le choix d'une contextualisation inverse à celle de *De Vive Voix* :

« Aussi "C'est le printemps" n'est-il pas l'histoire d'une famille petite bourgeoise sans problème, ni une idylle entre jeunes gens timides, mais une suite de situations mettant en scène des personnages divers, des gens de tous les âges, de toutes conditions, des français et des étrangers vivant en France. Par eux, à travers eux une certaine réalité française apparaît. » (C'est le printemps, Livret de présentation, p. 2)

L'ouvrage s'annonce comme un recueil de variations, linguistiques, situationnelles et sociales, pour transcrire l'expérience sociale française dans ses dynamiques et ses tensions. Le manuel ne fait ainsi pas l'impasse sur les mouvements féministes, en fournissant des illustrations (dessin, photographie) de manifestations (leçon 4, p.41, leçon 4, p.44). Le principe méthodologique même annoncé par le *Livret de présentation* : la critique d'une Méthode Audio-Visuelle d'ordre linguistique et méthodologique, l'appel à une progression des savoirs en fonction des besoins d'un·e apprenant·e autonome, fait écho à l'esprit libertaire en France à ce moment. La comparaison entre les deux ouvrages, *De Vive Voix* et *C'est le printemps*, donne à voir le contraste qui peut apparaître entre deux manuels contemporains selon le point de vue engagé.

Archipel (1982) traduit quant à lui la réalité sociale des années 1980 en France, au

180 En montrant des « *travailleurs agricoles* » (leçon 59, p.162), l'ouvrage dissimule derrière le pluriel grammatical la vision entièrement masculine de ce travail, comme en attestent les images qui accompagnent le texte. Il s'agit peut-être là de la vision déformée de bourgeois citadins, qui oublient que certains types de travaux domestiques engagent en réalité une association hommes/femmes de.

moins du côté du genre. D'un côté, le manuel réalise un véritable effort de présence féminine dans ses pages, n'oublie pas les "femmes", et intègre même une activité réflexive sur la « *France misogynne* » accompagnée d'un document authentique, un article du *Nouvel Observateur* sur le sujet (unité 2, p.49) ; de l'autre, beaucoup de scènes laissent transparaître un climat sexiste (rôles féminins caricaturaux et statuts sociaux inférieurs).

Les exemples développés montrent que les manuels de FLE ne sont pas hermétiques aux changements sociaux survenant dans leur contexte socio-historique, d'autres traits que le genre pouvant être invoqués et déclinés pour illustrer le propos (représentation du pouvoir politique, des événements sociaux, politiques ou culturels, des classes, des minorités raciales, des personnes migrantes, des minorités linguistiques, etc.). **Ces traits les traversent de différentes manières.** Les concepteur·trice·s se positionnent par rapport aux événements pour donner une lecture de la société et des cultures françaises/francophones.

Le manuel s'actualise et se ré-actualise du double point de vue didactique et social. Les problématiques qui sont liées à ces deux domaines contribuent à modeler le contenu des manuels de FLE, point de convergence de ces modifications. D'autres facteurs interviennent de manière conjointe ; en ce qui touche au genre et à sa performance, ils seront élucidés dans ce travail dans les analyses d'entretien auprès des concepteur·trice·s.

À présent qu'il a été démontré que le contenu de manuel de FLE est par nature perméable, il reste à déterminer dans quelle mesure le genre intervient comme objet dans les champs disciplinaires de la D.L. et du FLE. Ceci constituera l'objet des parties suivantes.

4 Le genre comme objet de la didactique des langues

Les parties précédentes se sont concentrées sur la production du manuel et de son contenu. La partie vise à présent à montrer la relation qu'entretient le champ de la recherche en D.L. avec le concept de genre. Les travaux portant sur les rapports de pouvoir "hommes"- "femmes" seront présentés. On verra ainsi que les recherches croisant genre et D.L. se classent en différentes catégories selon l'aspect qu'elles traitent : **une typologie des travaux** sera d'abord présentée, afin de donner une image

générale de l'état de la recherche. Ensuite, **les dimensions du genre** traitées dans ces recherches seront définies.

4.1 Pratiques de recherche : une typologie des travaux

Pour mieux comprendre comment est abordé le concept de genre en D.L., les travaux ont été classifiés selon trois axes construits à partir de l'objet traité, respectivement : les actions de classe, le contenu d'outils pédagogiques et leur évaluation, et le rapport à la langue. La typologie permet d'obtenir une vue d'ensemble des apports du genre à la D.L.

Le premier axe s'appuie sur l'action pédagogique. Les chercheur·e·s s'interrogent ainsi sur les pratiques de classe. Parce qu'ils peinent à s'ancrer dans le paysage extra-scolaire, nombre de ces travaux utilisent une approche genrée en rapport avec la didactique des langues vivantes dans un cadre scolaire. De ce point de vue, ces travaux ne participent pas réellement d'une différenciation du domaine spécialisé de la D.L. On retrouve dès lors une partie du questionnement déjà présent dans les autres disciplines : stéréotypes dans les comportements et les interactions, hiérarchie "garçons">"filles", etc. On peut prendre pour exemple le travail de Chevet (2006), qui souligne l'intégration des stéréotypes genrés dans l'aide apportée aux élèves de collège en classe d'anglais, ou celui de Raby (2006) qui dévoile que, malgré les attaches stéréotypées des nouvelles technologies et du genre, "filles" et "garçons" se montrent également motivé·e·s face à l'appropriation d'un outil Internet mis à leur disposition dans le cadre de leur apprentissage d'une L.V.2. **Ce type de recherches interroge l'empirique de la classe, sa gestion globale et participe de la réflexion pédagogique.**

Le deuxième axe de recherche est constitué par l'analyse de contenu des manuels. On retrouve les analyses déjà pratiquées dans le scolaire : la D.L. se particularise à travers leur sujet spécifiquement attaché aux langues. Les analyses sont de type quantitatif et qualitatif, elles se différencient par l'origine des manuels étudiés, leur ton et leur approche. On trouve ainsi des recherches-actions, par exemple celle de Lakhdar-Barka (2011), qui participe à la construction d'un modèle didactique de fond pour l'élaboration de futurs ouvrages d'anglais pour le secondaire en Algérie, et propose dans ce but une évaluation diachronique d'ouvrages algériens édités entre 1987 et 2003. Cros (2006) quant à elle se penche sur les manuels de langues vivantes actuels en Finlande pour les primaires, et se demande si la politique de « *sexisme inversé* » (2006 : 159-161), qui présente un modèle féminin mélioratif dans un but éducatif, pourrait s'exporter

en France. La diversité de ces entreprises s'incarne dans les résultats de ces deux recherches : tandis que le premier constate que les personnages féminins sont stéréotypés, la seconde observe une surreprésentation. Si les objectifs sont les mêmes, à savoir interroger des pratiques discriminantes, les pratiques de recherche, elles, proposent des manœuvres variées.

Le troisième axe de recherche se focalise sur une approche linguistique. **À partir de travaux interrogeant initialement les relations qu'entretiennent genre social et genre linguistique**, ce type de recherches propose des pistes didactiques exploitables en classe de langue. La seule occurrence d'un tel croisement que j'aie pu trouver est constituée par les travaux de Perry qui, à travers la destructuration de la bicatégorisation grammaticale française masculin/féminin par un pronom de la langue anglaise à la fois masculin et féminin (« *they* »), propose de mettre en relief le « *relativisme culturel de genre* » (2003 : 34). La formation en classe de langue a pour objectif, à travers des activités comme le jeu de rôle (*ibid.*), de mettre au jour la performance de genre (Perry, 2006 : 213) pour une transgression des normes genrées. Ramener les recherches questionnant les causes et effets que le classement catégoriel de genre linguistique opère sur le monde à un niveau didactique semble être rare en D.L.

Ces recherches s'inscrivent principalement dans un contexte scolaire primaire ou secondaire¹⁸¹, et **mettent rarement en jeu l'enseignement-apprentissage aux adultes**. On peut s'interroger sur le manque de recherche en-dehors de ce cadre. L'apport du genre en D.L. étant récent, les retours épistémologiques manquent encore pour expliquer une telle absence : quelques hypothèses, encore à vérifier, seront proposées ci-dessous.

D'une part, ce sont les travaux dans le domaine scolaire primaire et secondaire et les révisions entreprises du point de vue du sexisme, qui ont initié l'ensemble de ceux croisant genre et didactique/pédagogie. Les ressources en ce sens sont nombreuses, sous des formes documentaire : rapports officiels liés à la pédagogie générale, recherches, etc., ou méthodologique, avec des outils prêts à être exploités (p. ex. celle de Brugeilles et Cromer, 2002). Il est en ce sens logique de retrouver, parmi le mouvement de grande ampleur de révision de la pédagogie et de la didactique par le genre dans tous les domaines scolaires, des entreprises explorant cet aspect en D.L.

181 Ou équivalent pour les systèmes éducatifs différents du système français, la caractéristique commune étant de mettre en jeu un jeune public scolarisé.

D'autre part, le public scolaire est concerné par une éducation/formation initiale pensée comme levier de transformation sociale à venir. L'idée de transmission de valeurs positives, non-discriminantes, justifie l'ensemble de la démarche d'amélioration de contenu ou de pratiques de classe : parce qu'il s'agit d'enfants, on ne peut transiger avec une éducation sexiste. La formation d'adultes à ces problématiques est peut-être ressentie soit comme moins prioritaire, soit comme engageant des problématiques complexes liées à la prise en compte d'une identité déjà mature, bien que toujours en évolution¹⁸². Des apprenant·e·s encore jeunes gagnent à être formé·e·s à l'égalité, aux difficultés des rapports de genre, afin qu'ils soient intégrés dans leur développement intellectuel. À ce titre, les individu·e·s adultes sont exclu·e·s ou à tout le moins non-prioritaires.

La question des paramètres freinant l'introduction du concept de genre dans des recherches concernant le public adulte reste ouverte, mais semble une direction féconde pour interroger les pratiques de recherche et amener la D.L. à explorer de nouvelles voies de recherche.

La typologie des travaux ainsi établie est utile pour comprendre comment s'organisent les recherches traitant du genre en D.L. Mais elle ne renseigne pas sur la manière dont le genre est pris en compte dans ces travaux, ce qui constitue un axe important pour exposer comment est pensé le concept dans la D.L. Ce sera l'objet de la partie suivante.

4.2 Ouvrir la perspective du concept

La D.L. traite du genre à travers les thématiques croisées des pratiques de classe, des contenus de manuels, et du contenu des langues, ces trois axes représentant les principales voies d'approche des problématiques genrées. Nombre des recherches abordent le genre sous l'angle de la différenciation des "hommes/garçons" et des "femmes/filles" et de leurs rapports asymétriques. En cela, elles placent les rapports de pouvoir construits et dichotomiques au centre de la réflexion. Toutefois à l'instar des recherches portant sur d'autres domaines scolaires, deux motifs apparaissent plus rarement : d'une part le quatrième pilier de Bérèni *et al.* (2012 : 5), l'imbrication du genre dans les autres rapports de pouvoir ; d'autre part la démarche dé-constructiviste

¹⁸² La différence entre « formation » et « éducation » a été soulevée par une des enquêté·e·s lors des entretiens de recherche, et sera traitée dans la partie 6 : *Mise en dynamique des résultats d'analyse et propositions*, Chapitre 3 : *Intégrer le genre au projet didactique du FLE*.

des rôles genrés¹⁸³.

L'intersectionnalité est peu présente dans les recherches en D.L. On trouve pourtant, comme on l'a vu, des travaux utilisant le genre comme méthodologie. Quant à ceux portant sur l'attache raciale, la question de la culture, de l'interculturel, du rapport à l'autre, ils se posent de longue date dans le domaine et constituent une problématique importante de la discipline, tant au niveau de la didactique pure qu'à celui plus éthique, de la relation à l'étrange/l'étranger·e, à l'Autre. Cependant, les deux thématiques se croisent peu. Un des rares ensembles de recherches françaises portant sur le sujet provient de Baider (p. ex., 2014), qui questionne la politique d'édition du Français Langue Seconde sur le plan de la représentation « *ethnique* », de l'égalité de genre, de l'orientation sexuelle/relation matrimoniale, à travers les personnages contenus dans trois manuels. En prenant soin de ne pas analyser chaque élément des catégories à travers le rapport exclusif de normalité/anormalité, mais de les imbriquer comme un entrelacs de rapports de pouvoir s'exerçant en même temps sur l'individu·e, la chercheuse répond à l'exigence de la perspective intersectionnelle. Une approche rare :

« Les études antérieures sur les manuels que nous résumons rapidement dans la section suivante, ont travaillé sur la multi-dimension de la stratification sociale, sans cependant mettre en évidence l'interdépendance entre les inégalités ethno-raciales, de classe, de genre et d'orientation sexuelle (...) » (Baider, 2014, 139-140).

Par ailleurs, l'analyse de Baider se conclut sur le constat d'une représentation centrée sur une classe sociale moyenne-aisée, blanche, hétérosexuelle traversée d'inégalités raciales et genrées dont certains aspects sont questionnés d'un point de vue éditorial, les ventes de l'ouvrage risquant d'échouer s'il ne propose pas un point de vue dominant et s'il aborde des orientations pouvant constituer des tabous culturels dans le monde (*id.*, 149-150).

L'étude de Baider porte sur deux manuels destinés à un public adulte/grand adolescent, deux autres à un public adolescent, tous trois utilisés dans un contexte scolaire (collège et lycée) (*id.* : 145) : on y retrouve partiellement l'inclusion scolaire des recherches croisant genre et D.L. La spécialisation des ouvrages, F.L.S. et F.L.E., est cependant remarquable, puisque le domaine de l'enseignement-apprentissage du français reste plus rarement exploré dans les approches genrées que celui de la didactique générale des

183 Dans les exemples précédents, seule Perry (2003) en fait un objectif explicite de la recherche.

langues.

Temple (2005) se penche elle aussi sur le contenu de manuels, toujours francophones, mais cette fois en usage dans les écoles canadiennes-québécoises, en interrogeant les rapports intersectionnels de genre et de sexualité. Sa recherche porte sur l'hétérosexisme véhiculé par les manuels scolaires, qu'elle explore à travers les places occupées dans ces ouvrages par les sexualités non-hétérosexuelles, constituées en typologie : « *ignoring* », c'est-à-dire qu'ils ne mentionnent aucune autre sexualité possible que celle dominante, « *mentioning* », lorsqu'ils en présentent des mentions en-dehors textes principaux, « *negative context* » si les relations sont découragées ou « *positive context* » si elles sont approuvées ou au moins discutées (2005 : 277).

La typologie de Temple est intéressante en ce qu'elle permet d'inclure les résultats dans une attitude globale des éditions en regard des attentes de l'environnement socioculturel. En abordant l'hétérosexisme, la chercheuse met en avant le système de subordination d'une sexualité majoritaire à d'autres, minorées, transmis par les ouvrages : « *I consider texts to be heterosexists if they presented the perspective that heterosexuality is superior to other forms of sexuality, for example as the only normal or natural sexuality.* »¹⁸⁴ (*id.* : 278-279). De fait, sa conclusion montre que les manuels sont hétérosexistes. Elle rend compte des liens entre genre et sexualité :

*« I found Quebec high school textbooks to be fiercely heterosexist. These texts strictly enforce the ideology of heteronormativity (...) by dichotomizing heterosexuality and same-sex sexuality, normalizing heterosexuality, problematizing same-sex sexuality, and emphasizing a rigid distinction between male and female. »*¹⁸⁵ (*id.* : 287)

La recherche précédemment mentionnée de Perry est une variante sur l'hétérosexisme. En proposant de travailler sur un « *continuum transculturel* » (2003 : 34) pour mettre en évidence la construction culturelle des catégories binaires de sexe, elle pose le discours hétéronormatif comme une normalisation qu'il est non seulement envisageable de transgresser, mais dont la transgression peut prendre une forme didactique. En mettant en avant d'autres performances possibles du genre pour démontrer l'artificialité du

184 *« Je considère les textes comme étant hétérosexistes s'ils présentent une perspective dans laquelle l'hétérosexualité est supérieure aux autres formes de sexualité, par exemple comme la seule sexualité normale ou naturelle. »

185 *« Il apparaît que les manuels québécois de niveau lycée sont profondément hétérosexistes. Ces textes imposent rigoureusement une idéologie de l'hétéronormativité en posant une dichotomie entre hétérosexualité et homosexualité, normalisant l'hétérosexualité, problématisant l'homosexualité, et en soulignant une distinction stricte entre homme et femme (mâle et femelle). »

masculin et du féminin, elle inclut explicitement la démarche de genre dans une perspective non seulement dénonciatrice, mais surtout dé-constructiviste.

Les recherches portant sur le genre s'attardent rarement sur les autres formes de pouvoir social qui s'exercent en parallèle. Celles concernant les rapports multiples croisant genre et race sont quasiment inexistantes alors que le rapport à la culture est un point essentiel de la réflexion en D.L. Celles ouvrant la porte plus particulièrement à la notion critique d'hétérosexisme sont également peu fréquentes en France, alors que genre et sexualité sont profondément liés. On remarque que les recherches fondatrices de Brugeilles et Cromer (2002) n'en font pas mention, pas plus que le rapport de Rignault et Richert (1997). Dans le domaine en lien avec l'institutionnel, on trouve cependant dans le rapport final de la HALDE (2008) portant sur les stéréotypes dans les manuels scolaires, rédigé par des universitaires, une part d'analyse spécifique sur l'hétérosexisme (2008 : 157-158). Il utilise toutefois le concept pour dénoncer un manque de représentation homosexuelle, en excluant les autres formes de sexualité dès lors minorées à leur tour.

L'intersectionnalité n'est qu'occasionnellement abordée en France dans les recherches croisant le genre et la classe scolaire, spécifiquement de D.L. ou non. Cependant les travaux français de D.L. utilisent le genre. Ainsi qu'on a pu le constater, il existe des travaux solides dans ce domaine, et qui l'abordent sous des angles variés. La dimension de genre est avant tout utilisée comme dénonciation d'un système hiérarchique inégalitaire davantage que comme une remise en cause des catégories structurelles elles-mêmes. Ainsi, la majorité des recherches fait état de différences entre le traitement des "hommes/garçons" et les "femmes/filles", mais ces groupes eux-mêmes sont peu soumis à questionnement. C'est pourquoi la rareté des approches intersectionnelles provoque un manque, car elles permettent de lier plusieurs catégorisations, et aident à conceptualiser le processus constructiviste qui ont définies celles-ci en même temps que peut opérer un travail sur les rapports sociaux de pouvoir.

L'ensemble de la partie a permis de brosser le tableau du genre dans le champ disciplinaire de la D.L. On y a vu comment les recherches s'y organisent et quels points elles abordent. À l'intérieur de la D.L., le champ du FLE possède ses propres approches du concept.

5 Le genre comme objet du FLE

Il reste encore à dépeindre la place du concept de genre dans le FLE, domaine spécifique de la D.L. **Quelques exemples d'activités de FLE** tirés de ressources variées serviront d'exemples pour montrer comment les rapports "hommes"- "femmes" servent à l'enseignement-apprentissage de la langue, et ce que ce type d'activités dit de l'utilisation du concept. Une seconde partie conclura sur **la place du genre dans le FLE**.

5.1 *Activité ordinaire en classe de FLE : parler des "hommes" et des "femmes"*

Les rapports "hommes"- "femmes" restent un thème classique de travail dans l'enseignement-apprentissage des langues et du FLE en particulier. Ils sont intégrés dans les manuels, comme c'est le cas pour *Alter Ego+* qui, on le verra dans l'analyse du corpus, les utilise régulièrement comme supports d'activité ; ou dans des propositions dont la didactisation est plus personnelle telles que des séances créées par des enseignant·e·s, qu'on trouve prêtes à être utilisées sur le web.

Ainsi, une simple recherche Internet lancée à la volée¹⁸⁶ permet de récolter, uniquement sur la première page affichant les résultats, un ensemble de ressources variées et prêtes à l'emploi : *TV5 Monde* propose une banque d'images comme éléments déclencheurs¹⁸⁷, *INSUF-FLE* des pages de magazine comme supports écrits¹⁸⁸, *l'Association des Professeurs de Français de Valencia* (APFV) des vidéos authentiques¹⁸⁹, des blogs d'enseignant·e·s¹⁹⁰ mettent en ligne des fiches pédagogiques, etc. Probablement parce que c'est un sujet censé *parler à tout le monde*, on l'estime

186 Recherche lancée sur le moteur de recherche *Google* avec les mots-clefs « enseignement fle homme femme ». La première page affichée donne 11 résultats, tous concernant effectivement des séances pédagogiques de FLE à mener en classe : <https://www.google.fr/search?q=enseignement+fle+homme+femme&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:fr:official&client=firefox-a&channel=sb&gfe_rd=cr&ei=RslAVPrqH8rGcOvOgugI> (17/10/14).

187 TV5 Monde, 2013, *Inégalités femmes/hommes : détourner pour interpeller*, [en ligne] <<http://enseigner.tv5monde.com/fle/inegalites-femmeshommes-detourner-pour-interpeller>> (17/10/14).

188 INSUF-FLE, 2013, *Inégalité entre garçons-filles : Faisons bouger les choses !*, [en ligne] <<http://insuf-fle.hautetfort.com/archive/2013/03/24/inegalite-entre-garcons-filles-faisons-bouger-les-choses.html>> (17/10/14).

189 APFV, 2014, *8 mars, égalité femmes-hommes ?*, [en ligne] <<http://apfvblog.blogspot.fr/2014/03/8-mars-egalite-femmes-hommes.html>> (17/10/14).

190 Enseigner le FLE, 2014, *Égalité hommes/femmes dans le monde du travail*, [en ligne] <<http://lewebpedagogique.com/pedagoenliberte/interculturel/egalite-hommesfemmes-dans-le-monde-du-travail/>> (17/10/14) ; ou : Fou de FLE, 2013, *Homme/Femme : mode d'emploi*, [en ligne] <<http://foudefle.blogspot.fr/2013/03/homme-femme-mode-demploi.html>> (17/10/14).

pertinent pour provoquer l'expression : on peut s'attendre à ce que tout le monde ait quelque chose à dire à ce propos.

Et si l'évocation des simples relations "hommes"- "femmes" est fréquente en classe de FLE, leur approche en termes de rapports d'asymétrie l'est tout autant : nombre de ces activités proposent en effet de s'exprimer sur les stéréotypes et les différences de rôles. Les titres des pages web précédemment citées (voir notes de bas de page) en font état : les auteur·e·s n'y parlent pas simplement des "hommes" et des "femmes", mais souhaitent souvent amener un débat autour de l'inégalité de leurs rapports de pouvoir.

On trouve une certaine variété dans la manière d'aborder les choses : l'auteure de *Homme/Femme : mode d'emploi* propose d'introduire la séance par un brainstorming concernant les caractéristiques attribuées aux "hommes" et aux "femmes". En posant non seulement l'existence de catégories, mais en ne l'interrogeant jamais par la suite, le cours finit par se comprendre comme une réification des groupes¹⁹¹. Au contraire, celle de *Enseigner le FLE* suggère d'éviter un débat sous la forme dichotomique pour/contre les inégalités, somme toute stérile : « *Pour éviter l'écueil du "pour" et du "contre", il peut leur être demandé de réfléchir à des solutions qui permettraient de limiter ces inégalités (...)* », et soumet comme élément déclencheur un support à la fois militant et humoristique sur l'inégalité salariale¹⁹². L'optique choisie et les consignes diffèrent radicalement de l'exemple précédent : on se retrouve dans une approche problématisée et, surtout, non-naturalisée. Elle intègre indirectement les questions de l'attribution de rôles inégalitaires et construits. Un lien présent sur la page mène à un article de la même auteure offrant des idées d'activités pour contrer le tabou de l'homosexualité en classe de FLE¹⁹³, ce qui confirme un type de contenu d'enseignement qui se veut non-hétéronormatif.

Les rapports sociaux de sexe sont présents dans l'enseignement du FLE, sous des

191 Le cours s'ouvre sur la question : « *Quelles sont les variations, différences, dichotomies entre un homme et une femme ? (faire une pluie d'idées et ensuite les classer en catégories : biologiques, sociales, juridiques, professionnelles...)* ». On trouve ensuite la question à débattre oralement : « *En fin de compte, l'homme et la femme sont-ils si différents ?* ». Enfin, il se clôture sur une liste de citations philologiques sur les « hommes » et les « femmes » comme : « *L'homme est un mystère pour la femme, la femme une énigme pour l'homme.* » à partir de laquelle les apprenant·e·s doivent s'exprimer.

192 Une affiche présentant une moustache à découper, que les femmes peuvent ensuite revêtir pour négocier une augmentation de salaire. L'auteure n'en mentionne pas la source, mais elle pourrait être militante.

193 Enseigner le FLE, 2014, *Homosexualité : sujet tabou en classe ?*, [en ligne] <<http://lewebpedagogique.com/pedagoenliberte/2013/05/19/homosexualite-sujet-tabou-en-classe/>> (17/10/14).

formes diverses : du discours proche du militantisme à la simple reprise d'un sujet accrocheur. Pour l'essentiel cependant, on ne peut pas parler d'approches féministes construites : **il s'agit avant tout de trouver des documents déclencheurs efficaces.** L'ensemble des dimensions du concept *genre* ne s'y retrouve pas, et quasiment toutes les activités proposées ne sortent pas au fond du cadre hétéronormatif.

Il ne s'agit toutefois pas d'émettre de critiques quant à la didactisation d'un objet qui relève avant tout d'une spécialité scientifique : les enseignant·e·s ne sont pas à remettre en cause dans leur type d'approche. D'autant qu'ils·elles ont également à négocier les normes et tabous culturels, forcément pluriels, liés à la sexuation dans la classe. La réception de la didactisation du genre est également à questionner¹⁹⁴. Le panorama permet de voir que la thématique de l'égalité genrée est courante en classe de FLE, mais qu'elle fait l'objet d'interprétations diverses. La variété montre que l'interprétation de la sexuation, de l'identité de genre et des rapports de pouvoir ne fait pas nécessairement consensus.

5.2 *Conceptualisation du genre dans le FLE*

Le FLE possède ses problématiques spécifiques : le rapport à l'autre, la culture et l'interculturel ; la didactisation de l'oral, de l'écrit, des phénomènes d'apprentissage ; le rapport aux courants méthodologiques et aux disciplines extérieures ; le rapport à la grammaire et à la littérature, forment l'essentiel du questionnement depuis la création d'une didactique du français comme champ disciplinaire particulier. C'est un domaine réflexif occupé par des interrogations propres au champ, dans lequel le genre n'a encore pas trouvé sa place.

En effet, **peu de recherches engagent le concept de genre en FLE**, qu'il s'agisse d'une approche des pratiques de classe, des différenciations faites dans l'enseignement et dans l'apprentissage, ou des contenus de manuels. On peut cependant citer une nouvelle fois les recherches de Baidier (2013) sur les manuels de FLE, ou encore celles de Vadot (2014) sur les manuels de FLI utilisés par les personnes migrantes, qui donnent une lecture intersectionnelle des rapports sociaux de sexe à travers l'analyse de la mise en scène des personnages, et font le constat d'une représentation stéréotypée et inégalitaire.

194 La réception est liée à la question de l'approche favorisée en classe : universaliste ou culturaliste, voir Partie 6 : *Mise en dynamique des résultats et propositions*, Chapitre 3 : *Intégrer le genre au projet didactique du FLE*.

La nouveauté des études de genre, leur popularité tardive, peut expliquer le manque de travaux majeurs dans le domaine. Mais les apprenti·e·s chercheur·e·s n'en font pas non plus grand cas : l'annuaire national de thèses *Theses.fr* est un site Internet construit par l'*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur*, elle-même chargée du projet par le *Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche* ; c'est un organe officiel de diffusion de ces travaux scientifiques. Il ne compte pour l'instant que deux recherches croisant FLE et genre : l'une sur la représentation des "femmes" dans les manuels de FLE en France¹⁹⁵, l'autre sur le comportement genré dans l'apprentissage du français en Algérie¹⁹⁶.

Proposer un retour épistémologique sur le croisement des deux disciplines est impossible pour l'instant. La contextualisation se résume, pour cette partie, à dire que le genre n'existe pas encore de façon stable dans la pensée du FLE : la problématisation générale l'ignore, les recherches sont quasiment absentes, la formation des enseignant·e·s ne l'intègre pas de manière systématique.

La didactique du FLE s'est construite notamment par emprunts, à partir des « *théories contributoires* » (Puren, 1994 : 11) en provenance d'autres disciplines (linguistique, sciences de l'éducation, etc.) et se renouvelle à partir de celles-ci (Abdallah-Pretceille, 2000 : 19). Par essence transdisciplinaire, elle évolue de plus en plus au fur et à mesure des avancées sociales. Ces caractéristiques laissent penser que le concept de genre pourra s'installer à terme dans le paysage du FLE, la recherche, la didactique, la formation, aussi bien dans l'optique d'une révision épistémologique des références que dans la perspective de nouveaux savoirs.

6 Conclusion : Manuel de FLE et genre

Le chapitre avait pour objectif de centrer son propos sur la D.L. et le FLE, à travers les enjeux éditoriaux qui y sont liés et leur traitement du concept de genre. On a ainsi vu que l'édition du FLE est difficile à cerner dans sa globalité à cause entre autres de la pluralité de sa diffusion. Il n'existe pas de synthèse de la production de manuels à ce niveau : difficile, dès lors, de statuer sur la place des manuels de FLE produits en France. Il est possible de contextualiser l'édition de FLE à partir de l'édition scolaire

195 Derouard Claudine, en cours, *Les représentations socioculturelles des femmes dans des manuels de FLE et leur réception chez des apprenants étrangers d'origines diverses*, Thèse dirigée par Kashema L., Université de Strasbourg.

196 Igueralli Abdennour, en cours, *Appropriation du français en Algérie : attitudes genrées*, Thèse dirigée par Robillard D., Université de Tours.

française, qui donne une échelle pour mieux comprendre sa place. L'édition de manuels de FLE est restreinte en France. Les disparités entre maisons d'édition y sont conséquentes, ce qui pose des problématiques d'ordres économiques et politiques.

Le produit de l'édition du FLE est spécifique car il est destiné à l'exportation. Autour d'une première caractéristique se construisent nombre d'enjeux, dont le rôle même des maisons d'édition qui, entre entreprises commerciales et collaboratrices pédagogiques, est parfois mal défini. De plus, le manuel de FLE n'est pas soumis aux prescriptions nationales ni internationales : il jouit d'une relative marge de liberté. Toutefois, nombre de maisons d'édition s'associent aux recommandations du *Conseil de l'Europe*, et notamment à ses niveaux de compétence, pour donner de la lisibilité et de la visibilité aux ouvrages développés et mis sur le marché.

Si des recommandations influencent le contenu des enseignements-apprentissages, on voit que le contenu des manuels est également perméable aux problématiques d'ordre didactique et méthodologique du champ disciplinaire du FLE. **Le manuel en rend compte, de la même manière qu'il fait écho aux modifications sociales qui interviennent dans le contexte dans lequel il est édité.** Ainsi, l'image des cultures françaises n'est pas la même d'une époque à l'autre, comme en témoigne la représentation des rôles genrés qui a évolué au fil des manuels.

La D.L. concentre un certain nombre de recherches sur le genre développées autour des pratiques de classe, des représentations ou du traitement de la langue. Ces travaux replacent cependant rarement les rapports sociaux de sexe relevés dans une perspective plus générale, structurelle de pouvoir. La remarque s'applique également pour le domaine du FLE. Celui-ci fait appel à la catégorisation sexuée comme outil d'apprentissage, mais le rappel de ces catégories est une stratégie didactique qui réifie la bi-partition sexuée si les rapports de pouvoir qu'elle engage ne sont pas mis en avant. Le concept de genre ne s'est pas encore établi de manière stable dans le champ disciplinaire du FLE, qui possède pourtant les caractéristiques de transversalité et de souplesse adéquates à l'introduction d'un nouvel apport théorique.

Partie 2 : Cadre contextuel de la recherche

Chapitre 3 : Didactique des langues et des cultures et manuels, la place du genre

CONCLUSION DE LA CONTEXTUALISATION

La contextualisation a donné à voir comment le concept de genre circule en France à différents niveaux, chacun l'abordant d'une manière spécifique. S'appuyant sur la théorisation féministe, le genre a écarté les mouvements militants pour acquérir une légitimité dans les études universitaires. Le féminisme, de son côté, repense sa place, ses actions et son sujet en fonction de nouvelles identités de genre auxquelles il a donné accès en ouvrant le champ de la sexuation à la non-binarité.

Son passage dans le contexte social français peut se rattacher à deux évènements qui ont eu une forte résonance dans le discours médiatique : une mention dans des manuels scolaires en 2011, qui a provoqué les premiers débats publics, puis la loi pour le mariage homosexuel, qui a soulevé de vifs mouvements d'opposition en France. Les mouvements organisés contre le mariage homosexuel associent à leur lutte celle contre le genre, accusé de bouleverser l'ordre naturel des sexes. **La dimension conceptuelle du genre est confisquée par ces mouvements d'opposition pour être reformulée sous la forme d'un enjeu idéologique.** S'opère alors **une symétrisation des débats sociaux** autour du genre dans lesquels chacun·e doit se positionner *pour* ou *contre* le genre. Dans le même temps, le concept se diffuse malgré tout, perdant de sa complexité : utilisé comme un équivalent de "femme" ou "homme", le questionnement structurel sur la sexuation et les rapports de pouvoir tendent à s'effacer.

Après la promulgation du mariage homosexuel, le débat sur le genre se déplace sur le terrain de l'éducation. La position de l'*Éducation Nationale* est paradoxale, puisque celle-ci produit des décrets, réformes, mesures en faveur de l'égalité de genre, sans toutefois parvenir à mobiliser l'expression tant le terme est chargé de connotations idéologiques. Parmi ces actions, de nombreuses concernent les manuels scolaires et leur représentation des catégories sexuées. En effet, depuis plusieurs décennies, la recherche met au jour la distribution sexiste des rôles dans les manuels, alors que des mesures nationales et européennes sont prises pour modifier ces représentations. Cependant, **le champ éditorial conserve en France la liberté de produire les contenus de son choix.** Il lui revient de se positionner au milieu des débats sociaux, scientifiques et politiques.

Par ailleurs, l'édition du FLE a également à répondre à des exigences spécifiques, définies par l'exportation de ses produits et les problématiques internes à la discipline.

Alors qu'en D.L. les travaux sur le genre se déclinent en plusieurs thématiques, le champ du FLE n'a pas encore conceptualisé les apports du genre.

L'ensemble de ces chapitres a montré comment **les objets, concepts et champs de la recherche s'ancrent dans l'actualité, mais aussi comment ils s'articulent entre eux dans ce contexte**. L'interaction des contextes forme la toile de fond de mon travail, en donnant à voir la dynamique des éléments contextuels.

Les parties théoriques et de contextualisation ont permis de comprendre les perspectives et les enjeux de la recherche. Les outils utilisés pour la réaliser seront exposés dans la partie suivante, qui présente la méthodologie.

PARTIE 3 : PROTOCOLE MÉTHODOLOGIQUE

INTRODUCTION À LA MÉTHODOLOGIE

La problématique générale de recherche pour ce travail propose de mettre en tension d'un côté la réalisation du genre dans les manuels de FLE, de l'autre les intentions des concepteur·trice·s à propos du genre : « En quoi les catégories sexuées et leur organisation dans les manuels de FLE répondent-elles ou non à l'actualisation d'une politique de genre mise en place par les concepteur·trice·s ? » La problématique telle qu'elle est posée suppose des corpus d'analyses différents, l'un étant rattaché aux ouvrages de FLE, l'autre se rapportant aux concepteur·trice·s et, pour s'adapter à l'objectif d'analyse posé, des types d'approches spécifiques. L'ensemble des méthodologies utilisées pour cette recherche sera abordé dans cette partie, qui montrera comment se conjuguent les deux volets, pour en dépasser l'affrontement dichotomique. L'organisation de cette partie se calque sur ces deux volets de la recherche.

Le chapitre 1 est consacré aux manuels. Pour y observer le genre, deux types de phénoménalisations ont été retenus qui ont été décrits dans la partie théorique de ce travail : d'une part, l'approche par les personnages, d'autre part la langue, le modèle métalinguistique utilisé, c'est-à-dire la morphologie du genre et la féminisation/masculinisation du lexique, qui constituent des indices de pouvoir dans la partie langagière du manuel de FLE. Ces deux aspects mobiliseront une approche quantifiée¹⁹⁷ et une approche qualitative.

Le premier chapitre définira d'abord ce qui est commun à ces deux approches : le corpus mobilisé pour l'analyse, en exposant les décisions qui ont mené à choisir spécifiquement trois manuels de FLE, et l'ensemble des variables utilisées pour lire le genre dans les manuels, qui sont autant d'axes de recherche. Ensuite, les approches qualitative et quantifiée seront exposées séparément, en expliquant en quoi elles participent à répondre à l'hypothèse générale d'analyse des manuels et les éléments qu'elles apportent pour répondre aux sous-hypothèses correspondantes qui seront rappelées. L'approche qualitative montrera comment elle apporte du sens à des contenus de manuels en montrant le genre autant dans la langue que dans certains aspects de la mise en scène des personnages.

Le second chapitre porte sur **les représentations des concepteur·trice·s et la**

¹⁹⁷ L'utilisation du mot « quantifiée » et non « quantitative » sera justifiée dans le chapitre 1 : *Faire apparaître le genre par l'approche qualitative et quantifiée.*

méthodologie employée pour recueillir celles-ci : l'entretien. Le recours à cet outil et le public choisi pour y répondre, la sélection des concepteur·trice·s enquêté·e·s, seront d'abord expliqués. Les parties suivantes aborderont la réalisation matérielle de ces entretiens, les variables qui y ont participé et présenteront les données qui ont été finalement recueillies. La réalisation du guide d'entretien montrera enfin quelles pistes ont été suivies dans l'enquête, et les éléments sur lesquels se basera ensuite l'analyse.

Un dernier chapitre présentera une **critique des méthodologies employées et de l'ensemble du protocole méthodologique**. Il a en effet rencontré, lors de son utilisation, certains dysfonctionnements et certaines limites qui devront être pris en compte lors de la lecture des résultats d'analyse, ou servir de garde-fou pour d'éventuelles recherches futures.

CHAPITRE 1 : FAIRE APPARAÎTRE LE GENRE PAR UNE APPROCHE QUALITATIVE ET QUANTIFIÉE

1 Introduction aux approches qualitative et quantifiée

Le chapitre a pour objectif de présenter le protocole méthodologique construit pour analyser le genre dans les manuels de FLE dans l'objectif de répondre à l'hypothèse principale 1 : « Dans les manuels, le genre opère comme agent de construction de la sexualité, engageant seulement deux catégories de sexe dans un rapport de pouvoir », qui suppose de relever les phénomènes attenants au genre et de les évaluer, afin de montrer s'ils correspondent à un schéma binaire et hiérarchisé de distribution des rôles masculins et féminins.

L'analyse porte d'une part sur la performance genrée des personnages dans le manuel, d'autre part sur la performance discursive que le manuel met en place à travers son modèle linguistique. La première approche, qui se focalise sur les personnages, mobilise deux sous-hypothèses. La première concerne l'ensemble de la distribution des rôles et de ses effets : « Le genre opère comme agent de répartition des caractéristiques sociales, en dévalorisant les attributions féminines » (sous-hypothèse 1). La seconde concerne le cadre hétéronormatif, qui participe au genre : « Le genre opère à travers une norme hétérosexuelle engageant une complémentarité des deux catégories de sexe » (sous-hypothèse 2). La troisième sous-hypothèse interroge le genre dans sa dimension langagière : « Le genre opère comme agent de hiérarchisation dans le modèle métalinguistique présenté aux apprenant·e·s » (sous-hypothèse 3). Chacune de ces sous-hypothèses engage un travail spécifique sur des parties ciblées du manuel. Cette variété dans l'approche du genre explique le fait que plusieurs méthodologies sont utilisées. Deux approches seront mobilisées : l'une qualitative, l'autre quantifiée, dont le détail sera exposé ci-après.

La première partie présentera **ce qui est commun aux deux approches**. D'une part, le corpus initial : une sélection de trois manuels de FLE dont les traits de sélection seront expliqués ; ensuite, la complémentarité de ces deux approches sera justifiée, ainsi que leur utilisation commune de sections du manuel : le texte et l'image. Les variables transversales qui ont été retenues pour observer le genre dans ces manuels seront exposées : elles constituent le motif général par lequel les rapports sociaux de sexe se matérialisent, sur lequel s'articulera par la suite l'ensemble de l'analyse.

Les parties suivantes détailleront les aspects pratiques de la méthodologie. **L'approche qualitative** sera développée à travers les axes qui guideront la sélection des passages de manuels, textes ou images, qui seront considérés comme pertinents pour l'analyse. Ensuite, **l'approche quantifiée** sera présentée en deux temps : une approche générale, qui justifiera l'emploi de cette méthodologie et l'emprunt fait à l'outil développé initialement par Brugeilles et Cromer, et expliquera le premier degré de son fonctionnement. Ensuite, j'exposerai une approche détaillée de la grille d'extraction de données qui se base sur une série d'items, énumérés et expliqués à l'aide d'exemples. Par ailleurs, l'analyse de manuels se servira autant d'une approche quantifiée que qualitative dans cette recherche, mais l'approche quantifiée requiert des explications développées sur les items qui composent la grille et occupent plus de pages dans cette partie méthodologique.

2 Des références communes pour une approche plurimodale

La première partie expose les éléments communs aux approches que j'appelle à dessein qualitative et quantifiée. Montrer ce qui les réunit : leur objectif (analyser le genre) et leur corpus (trois manuels), les variables d'observation qu'elles partagent, permet de mettre l'accent sur leur complémentarité plutôt que sur leurs particularités. En effet, j'ai voulu les articuler pour répondre à l'hypothèse commune : « Dans les manuels, le genre opère comme agent de construction de la sexuation, engageant seulement deux catégories de sexe dans un rapport de pouvoir ».

2.1 Construction de l'échantillon

Puisqu'il s'agit, à terme, de comparer les intentions des concepteur·trice·s, auteur·e·s mais aussi éditeur·trice·s, et la réalisation effective des ouvrages, j'ai voulu faire porter l'analyse sur au moins un manuel par maison d'édition. Comme on l'a vu dans la partie de contextualisation, quatre grandes maisons d'édition se partageant le marché du FLE en France (*Hachette, Clé International, Didier, Maison des Langues*), quatre échantillons de manuels auraient dû être sélectionnés. Cependant, une éditrice n'ayant pas donné suite aux demandes d'enquête¹⁹⁸, l'échantillon s'est réduit à trois ouvrages.

Les manuels ont été édités en France et distribués après 2001, date d'établissement du

198 La maison d'édition *Didier* n'a en effet pas répondu à mes sollicitations. Cet aspect sera développé Chapitre 2 : *L'entretien pour recueillir les discours sur le manuel de FLE et le genre*, pour interroger les raisons de ce refus.

C.E.C.R.I. qui constitue un facteur de cohérence interne commun à tous les ouvrages : les manuels y font au moins référence dans leur quatrième de couverture. Le niveau visé est celui des débutant·e·s ou A1, car c'est à ce stade que le genre morphologique, qui constitue un aspect de la recherche est présenté dans les méthodes. Le choix porte sur des ouvrages à destination des grands adolescent·e·s/adultes, sur les manuels didactique à destination des apprenant·e·s et aussi des enseignant·e·s, c'est-à-dire le livre de l'élève. Les guides pédagogiques ou cahiers d'exercices complémentaires sont exclus. De plus, pour des soucis d'actualité didactique, les dernières éditions ont prévalu¹⁹⁹.

Enfin, seuls les ouvrages généralistes, non-spécialisés (FOU, F.L.S.) et ne présentant pas de particularités internes²⁰⁰, sont retenus. Cependant, l'attachement à une méthodologie plutôt qu'à une autre ne constitue pas de critère déterminant. Ainsi, pour l'échantillon, deux ouvrages, selon leur préface, se réclament de la Perspective Actionnelle, et un autre de l'Approche Communicative²⁰¹.

Ces critères ramènent la sélection possible à une méthode par maison d'édition. Ces choix, initialement mis en place, se sont vus confortés par l'expérience empirique : ils correspondent aux manuels que j'ai moi-même croisés dans mon métier d'enseignante. Il s'agit d'un dernier critère qui a décidé du choix final : la popularité des ouvrages, la fréquence d'utilisation. Je sais toutefois que leur présence récurrente dans le cadre enseignant peut être fondée sur autre chose que leur pertinence de contenu, par exemple sur le coût de l'ouvrage.

L'échantillon finalement constitué est celui-ci :

- *Alter Ego+ 1*, 2012, par Annie Berthet, Emmanuelle Daill, Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian et Monique Waendendries, livre de l'élève, maison d'édition *Hachette FLE*, manuel généraliste et destiné prioritairement à l'exportation, A1, Approche Communicative.
- *Écho (2^e édition)*, 2013, par Jacky Girardet et Jacques Pécheur, maison d'édition *Clé International*, manuel généraliste et destiné prioritairement à l'exportation,

199 Ainsi, *Alter Ego 1* a été écarté au profit de la version actualisée de l'ouvrage : *Alter Ego+ 1*, *Écho* au profit de *Écho (2^e édition)*, et *Rond Point 1* au profit de *Nouveau Rond-Point 1*.

200 Par exemple, *Totem* est un manuel de *Hachette FLE* qui appuie son fonctionnement sur une sitcom spécialement réalisée dans ce but ; l'argument principal de *Version Originale de Maison des Langues* est l'appui des nouvelles technologies pour faire la classe. Ces spécificités les ont écartés de l'échantillon.

201 La recherche portant sur le contenu des manuels et non sur la réalité de leur appartenance à telle ou telle méthodologie, celle-ci ne sera pas interrogée. Je me fierai donc aux préfaces des ouvrages.

A1, Approche Actionnelle.

- *Nouveau Rond-Point 1*, 2012, par Catherine Flumian, Josiane Labascoule, Christian Lause et Corinne Royer, maison d'édition *Maison des Langues*, manuel généraliste et destiné prioritairement à l'exportation, A1, Perspective Actionnelle.

Leur énumération permet de voir en quoi les manuels choisis présentent des similarités : de type (généraliste), de niveau, de lieu d'édition, mais aussi des différences : approche méthodologique, composition des équipes d'auteur·e·s (en nombre et en genre), taille de la maison d'édition. Cela permettra à ces manuels de **s'inscrire dans leurs particularités au moment de l'analyse et de se répondre sans rompre la cohérence de l'ensemble.**

Le choix du manuel *Écho* m'a été recommandé par la maison d'édition elle-même. En effet, c'est d'abord le manuel *Ici* que j'avais retenu pour représenter *Clé International*. Or, lors du premier contact établi avec la maison d'édition pour une demande d'entretien, mon interlocutrice m'a indiqué que d'autres manuels plus récents avaient supplanté *Ici*, et que l'actuel manuel-phare de la maison d'édition était devenu *Écho*. Cet évènement montre que le terrain a conditionné le choix du corpus, pour adapter au mieux l'analyse au contexte du moment.

Par ailleurs, le livre de l'élève est lui-même constitué de plusieurs parties qui se retrouvent dans chaque ouvrage, parfois sous des noms différents²⁰². Elles sont définies par l'utilisation que les apprenant·e·s et enseignant·e·s en font :

- la couverture, à la fois protection pour le manuel et vitrine promotionnelle ;
- les premières pages et une préface, qui recensent le titre, les auteur·e·s, les mentions légales et présentent l'ouvrage (public, méthodologie, apports nouveaux de l'ouvrage, fonctionnement et découpage des unités). Les dernières pages du manuel comportent elles aussi des mentions légales et des informations sur le matériel périphérique (C.D., D.V.D.) et peuvent être rattachées à cette section ;
- une table des matières, organisée en unités (selon l'objectif langagier, la tâche, le

202 Ainsi, dans les manuels choisis, le précis grammatical en fin d'ouvrage est intitulé « *Précis grammatical* » dans *Alter Ego+ 1*, « *Précis de grammaire* » dans *Nouveau Rond-Point 1*, et « *Aide mémoire* » dans *Écho*.

contenu thématique, etc.) ;

- le "corps" de l'ouvrage : les unités et leçons du manuel, textes et illustrations, qui regroupent l'ensemble des supports et activités d'enseignement-apprentissage ;
- des annexes : précis grammatical, transcription des plages C.D., liste de vocabulaire (unilingue ou plurilingue), voire, comme dans le cas d'*Alter Ego+ 1*, des exercices spécifiques de graphie et de phonétique.

Les approches qualitative et quantifiée partageront ce corpus : le corps de l'ouvrage sera, pour l'étude des personnages, la première source. Cependant, l'approche qualitative aura également recours aux tables des matières, qui peuvent renseigner sur la place de certaines thématiques, pensées pertinentes dans l'étude du genre, dans l'ouvrage. Dans l'approche du genre par la morphologie et son apprentissage du genre grammatical en français, je me pencherai via l'approche qualitative sur les précis grammaticaux.

La formation de l'échantillon a été présentée et la limitation du corpus, à l'intérieur même des manuels, a été précisée. La partie suivante revient sur la complémentarité des approches quantifiée et qualitative et la justification de leur dénomination.

2.2 Analyse par quantification et qualitatité

L'ensemble de la procédure d'analyse propose un partage méthodologique : approche qualitative et quantifiée, mais aussi de corpus : le manuel et ses parties. Le recours à cette double approche sera développé dans les parties suivantes.

Je parle d'une approche « quantifiée » et non « quantitative ». Utiliser une approche chiffrée suppose que seront évalués la récurrence, le taux, l'importance d'un ensemble de phénomènes posés : « *Brièvement, on peut dire que tout chercheur qui adopte l'approche quantitative en recherche accorde priorité au jeu des corrélations qui peuvent être établies entre les variables sous observation* » (Poisson, 1983 : 370). Toute approche chiffrée peut-elle être qualifiée de quantitative ? Il semble qu'au-delà du comptage, l'approche quantitative suppose également un système de traitement de données complexe, engageant des outils d'analyse mathématiques et statistiques. Or, je travaille à partir d'un effet de dénombrement²⁰³ permettant de comparer la répartition masculine et féminine des attributs, utilisant un outil de traitement réduit qui se base sur le croisement des données. En l'absence de ressources permettant un traitement

203 Détaillé dans ce chapitre, 2.3.1 : *Le nombre, présence symbolique*.

statistique plus développé, il apparaît que l'appellation « quantifiée » au lieu de « qualitative » est plus adaptée à la situation de recherche. L'expression autour de la quantification plus que de la quantitativité me permet de rester au plus près du travail réellement effectué au cours de l'analyse.

2.2.1 Double approche dans la méthode

Pour cette recherche, une approche initialement qualitative avait été retenue, en ce qu'elle répondait davantage aux critères d'évaluation fine, et non pas seulement générale, d'un corpus finalement réduit à trois ouvrages.

Cependant, le thème de la *réurrence* a aussi son importance. La recherche sur le genre dans les manuels scolaires, qui a été présentée dans la partie de contextualisation de ce travail, mobilise le stéréotype²⁰⁴ pour caractériser la représentation des rapports sociaux de sexe. Ce concept permet de montrer qu'une image, construite par l'accumulation de représentations, peut atteindre un point où elle se trouve figée. Le stéréotype se définit comme un « *phénomène de répétition* » (Roze, 2014), il se construit par et dans la récurrence. Or, aborder la répétition, la récurrence, amène à introduire une approche quantifiée du phénomène.

C'est pourquoi une méthodologie qui se décompose en deux pôles a été retenue : d'une part, un aspect quantifié qui permet de montrer les phénomènes d'attribution de caractéristiques à travers les pôles masculin ou féminin, et de déceler ainsi les rôles qui leur sont respectivement attribués. D'autre part, le détail qualitatif de variables par lesquelles le genre se montre, qui porte soit sur la micro-société du manuel²⁰⁵ : ses personnages, soit sur le contenu autour de celle-ci : la construction générale du manuel, la formulation des consignes et des approches grammaticales, l'utilisation d'un certain lexique.

Ce n'est pas un simple empilement de résultats qui est visé, par addition des deux méthodes, mais la complémentarité et l'interaction de deux approches qui tendent vers un même récit et qui se répondent. Leur cohérence est assurée d'abord par leur objectif commun, qui est de mettre au jour la représentation des auteur·e·s/maisons d'édition, ensuite par un socle de variables identiques pour l'observation du genre, basées sur des

204 Concept défini Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 3 : *Penser le genre à partir d'un manuel de FLE*..

205 Voir Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 3 : *Penser le genre à partir d'un manuel de FLE*, pour une approche théorisée de cette « société ».

théories de référence communes, qui seront définies dans une partie ultérieure.

2.2.2 Deux objets : le texte et l'image

Les deux types d'analyse portent sur le manuel de FLE et son contenu, c'est-à-dire sur ses deux composantes principales : le texte et l'image. Cette distinction, basée sur la nature du support, se justifie par les caractéristiques et attentes propres à chacun.

Le statut de l'image a varié selon les courants méthodologiques de la didactique des langues. D'un statut central dans les Méthodes Audio-Visuelles, considérée alors comme « *un canal sémantique transparent et universel* » (Galissou, 1980 : 97-100 pour la suite) dans une méthodologie où elle en constituait le fondement, elle passe au rang de complément d'apprentissage dans l'Approche Communicative. Elle a alors une fonction « *situationnalisante* » (*id.* : 98), donnant accès pour les apprenant·e·s au fond socioculturel dans lequel évoluent ses acteur·trice·s. Elle provoque une projection des apprenant·e·s, et enclenche la production verbale : elle est « *provocatrice* » (*id.* : 99) de la parole. Elle agit à deux niveaux de l'apprentissage : sur un plan symbolique, elle représente la culture dans laquelle se projeter, sur un plan didactique, elle est le sujet d'activités langagières. Elle a alors pour caractéristique l'« *authenticité* » (*id.* : 100) : elle doit *incarner* la culture-cible.

Le texte se distingue dans le manuel de FLE de l'apprentissage de l'écrit, en compréhension ou en production. En effet, la notion de texte y recouvre de multiples contenus discursifs : extraits littéraires (philologiques, anciens ou actuels, etc.), contenus de tableaux ou de schémas, transcription d'un contenu oral, consignes d'activités, titres, etc. Le texte participe au discours didactique général sous différentes formes et recouvre de nombreuses fonctions. Le détail des approches qualitative et quantifiée qui sera développé plus loin montrera que certaines parties du discours seront étudiées de manière dissociée²⁰⁶.

Le texte et l'image seront l'objet d'approches qualitative et quantifiée. Les deux types de supports participant cependant à un même discours didactique général : celui du manuel de FLE et de l'apprentissage du français, ils seront envisagés comme deux modes d'expression complémentaires des rapports de genre.

Cette partie veut prouver que le protocole méthodologique garde sa cohérence malgré

206 Notamment : les consignes des activités et les consignes des jeux de rôle.

des objets différents (texte et image) et des approches complémentaires quantifiée et qualitative. L'idée de cohérence se construit également à travers les variables partagées choisies pour observer le genre.

2.3 Des variables communes pour cerner l'expression du genre

Le type d'approche retenu pour aborder un ouvrage correspond à la question du *comment*, il reste encore à définir le *quoi*, c'est-à-dire formuler des axes communs à l'observation, qui se retrouveront dans l'ensemble du corpus et guideront les approches tant qualitative que quantifiée.

La recherche documentaire effectuée sur les discriminations de genre révèle un ensemble de facteurs identiques à travers lesquels le pouvoir se décline selon les rapports sociaux de sexe. On les retrouve dans les domaines suivants, traditionnellement exploités par le militantisme féministe, et qu'on pourra retrouver dans les manuels : effectifs et portée représentationnelle, privé/public, travail/foyer, conjugalité, langue et discours, modalités d'interaction, agentivité/passivité, spécification féminine *versus* universalité masculine, idéal différencié. Le rapport distinct entre pôles masculin et féminin à ces éléments constitue la distribution sexuée. En faisant de ces facteurs des variables d'observation traversant les manuels, ils deviennent des « *indicateurs empiriques* » (Martin, 2007 : 12) du genre qui structureront l'analyse²⁰⁷. Ils seront successivement détaillés dans les parties suivantes. Par ailleurs, leur transposition concrète, pour en faire des vecteurs de recherche, en items ou en éléments stables d'observation, sera décrite dans les parties détaillant chaque approche méthodologique.

2.3.1 Le nombre : présence symbolique

Beaucoup de recherches sur les *inégalités hommes-femmes* s'attachent à montrer l'absence des unes face à la présence des autres. Le recensement des individu·e·s/sujets genrés contribue à une représentation rendue ou non signifiante socialement.

Quand certains domaines sont réservés à un pôle genré, cela devient l'objet de revendications : c'est le cas pour les professions ou le corps politique, mais aussi pour n'importe quel segment de la vie sociale. Être présent·e dans un domaine, c'est l'investir et l'intégrer aux possibilités de son genre. Rechercher l'égalité revient à chercher la

207 Ainsi, la partie suivante d'analyse des données reprendra ces différents indicateurs (Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 1 : *Le genre comme distribution des rôles*).

mixité, faire en sorte qu'il y ait un nombre équivalent de membres féminins et masculins (et autres) dans l'espace social. La représentation des effectifs, c'est-à-dire le dénombrement des "hommes" et des "femmes", possède ainsi un lien direct avec leur potentiel de représentativité symbolique. C'est pourquoi savoir si, en premier lieu, il *existe* dans le champ concerné des membres masculins et féminins renseigne sur l'inégalité/l'inégalité.

La présence de personnages masculins et féminins ou leur répartition sera observée. L'approche quantifiée permettra une évaluation chiffrée, tandis que l'approche qualitative, qui sera appliquée pour certains domaines (par exemple, l'occupation professionnelle), soulignera les règles de répartition des groupes sexués. Chaque domaine d'analyse se basera avant tout sur la présence/l'absence des personnages masculins et féminins dans l'espace social traité.

Je chercherai à voir s'il existe dans les manuels de FLE choisis une répartition homogène des personnages en terme de genre, c'est-à-dire si la mixité des différents espaces sociaux est atteinte et, le cas échéant, si la ségrégation observée répond à des canons traditionnels et stéréotypés. La présence masculine et féminine sera quantifiée dans une partie d'analyse spécifique concernant la répartition générale des personnages²⁰⁸, et utilisée de manière transversale dans les différentes rubriques d'analyse pour évaluer la présence des personnages dans différents espaces²⁰⁹.

2.3.2 Privé et public, travail et foyer : attribution antagonique des compétences

Un ensemble de variables liées aux rapports sexués de pouvoir se font écho, qui seront utilisées lors de l'analyse :

- le travail et le rapport à l'argent, à travers lesquels s'exprime une spécificité des compétences masculines et féminines, *versus* la famille et le foyer ;
- le privé et le public, l'occupation de l'espace.

Les deux se trouvent en lien parce qu'elles impliquent un rapport d'extériorité ou d'intériorité par rapport à l'espace social réel (le dehors, la rue, etc.) ou symbolique (le

208 Voir la première partie d'analyse des résultats : Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 1 : *Le genre comme distribution des rôles*.

209 Chaque rubrique d'analyse commencera par observer la répartition des personnages dans tel ou tel domaine. Par exemple, la partie d'analyse s'attachant au domaine professionnel recensera les personnages masculins et féminins concernés, avant d'étudier la qualité de leur répartition.

domestique qui peut s'exercer en extérieur : faire les courses).

Depuis les slogans féministes américains des années 1960 incitant à mettre ce qui relevait de l'intime au cœur du politique : « *The personal is political* » (Husson, 2014), on sait que ce qui se passe à l'intérieur du foyer constitue une dimension fondamentale des rapports de genre. Traditionnellement, « "le masculin" renvoyait à ce qui était valorisé publiquement dans une société et "le féminin" à ce qui l'était privément » : Tahon (2004 : 10) renvoie à cette dichotomie, porteuse d'une valeur de jugement ; au masculin ce qui est dehors et valorisé, au féminin ce qui est domestique et dévalorisé.

On voit se dessiner en filigrane le pouvoir d'agir, c'est-à-dire d'être actif·ve dans le social, ou de rester inactif·ve dans le cas où l'action est invisibilisée de par son inscription dans un foyer relevant de l'intime, du personnel, de l'insignifiant. Le travail, en tant que facteur d'investissement et de productivité sociaux, participe à construire le statut d'un·e individu·e. Le domaine professionnel relaie également des problématiques liées au genre : ségrégation horizontale et verticale, parité, compétences naturalisées selon le genre, etc²¹⁰.

En outre, les lieux dans l'espace public sont sujets à une forme de ségrégation genrée. Qu'on considère qu'"hommes" et "femmes" n'occupent pas les mêmes espaces (Segalen, 1995 : 183), ou bien que seul le genre masculin a accès à l'occupation suivie et prolongée des espaces urbains (Raibaud, 2014), les deux phénomènes sont la traduction d'un même rapport de pouvoir qui prend place dans la sphère urbaine.

La distribution des espaces et l'occupation professionnelle constitueront des variables d'observation du genre qui guideront l'analyse des manuels. La distribution de l'espace sera observée dans le corpus non seulement sous l'angle extérieur-public/intérieur-domestique, mais aussi à l'intérieur de ceux-ci, les espaces publics pouvant à nouveau se subdiviser en d'autres catégories. On verra ainsi que l'approche quantifiée qui contient un item « lieu » proposera : lieu public-professionnel, lieu public-loisir (voir le détail de l'approche quantifiée *infra*), ces catégories donnant des résultats différents²¹¹. Le domaine du travail créera également une variable d'analyse correspondante dans les approches quantifiée et qualitative.

Par ailleurs, il existe des relations qui s'établissent entre public/travail/argent et qui

210 Voir le chapitre 1 de la partie de contextualisation. (Partie 2 : *Cadre contextuel de la recherche*, Chapitre 1 : *Circulation du concept de genre en France*).

211 Voir partie Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 1 : *Le genre comme distribution des rôles*.

sont visibles dans une suite de causes à effets. Le principe du *à travail égal, salaire égal* assurant une égalité de rémunération (loi n°72-1143 du 22 décembre 1972) est inscrit dans le code du travail français²¹² et concentre une partie des revendications militantes. Dans ce cadre, le salaire égal doit devenir une garantie d'équité dans le jugement des compétences professionnelles. Mais le rapport à l'argent va au-delà de l'égalité salariale : il est aussi structuré par les sphères publiques/privées, comme le rappelle Bachmann (2010) dans son travail relatif au discours des femmes sur leur propre relation à l'argent :

« Le public, attaché au travail, aux affaires et à la politique, est associé à la concurrence des ressources matérielles et symboliques. Il est perçu comme un domaine froid, hostile, intéressé et impersonnel, qui serait régi par un principe de calcul et de compétition issu du monde marchand. (...) Même si l'organisation économique de la famille est, de fait, traversée par de l'intérêt et du calcul, elle est définie socialement comme la sphère du désintéressement. (...) Les intérêts économiques sont constamment refoulés, l'argent est dénigré : en famille, on ne compte pas. » (Bachmann, 2010 : 2)

À la première sphère revient un capital participant à l'établissement du pouvoir social, il fabrique le statut du sujet, tandis que pour la seconde l'économie domestique est détachée de toute compétition, même symbolique, et s'inscrit dans une « *morale familiale* » (*ibid.*) qui rend le rapport à l'argent non-pertinent. La variable « argent » sera utilisée pour observer le genre : **les textes ou images présentant des personnages possédant ou manipulant de l'argent, vendant ou achetant un produit ou un service**, seront repris dans l'analyse quantifiée et qualitative.

Le clivage privé/public inclut d'autres sous-phénomènes, relatifs aux relations publiques et intimes. Parmi elles, les relations de couple font l'objet, par leur importance sociale, d'un traitement à part.

2.3.3 Relations conjugales : cristallisation des relations "hommes"- "femmes"

Les relations amoureuses, comprenant le rapport à l'union (civile ou autre), dans un système hétérosexuel-hétéronormatif représentent un axe de réflexion dans le féminisme militant. Le concept d'hétérosexualité normative a déjà été évoqué et défini dans la partie théorique²¹³ : les paragraphes ci-dessous constituent un rappel du concept

212 Prud'hommes CFDT, 2014, *À travail égal salaire égal, l'équité de traitement des salariés*, [en ligne] <<http://www.infoprudhommes.fr/node/1835#histoire>> (12/09/14).

213 Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 2 : *Le genre*.

expliquant pourquoi il est devenu une variable d'observation et d'analyse.

Tout comme pour Barthes (1957 : 127), le « *sexage* » de Guillaumin (1978b : 11) met le mariage sous l'éclairage de l'appropriation des femmes elle-mêmes, rappelant au passage la dimension éminemment économique des unions matrimoniales (Bourdieu, 1998), au détriment des formes romantiques ou érotiques dans lesquelles elles apparaissent dans la société. Participant activement à la dichotomisation "hommes"- "femmes", les relations de couple, pensées dans un modèle hétérosexuel, façonnent les relations de genre : « *des attentes de genre découlent de l'idéologie hétéronormée* » (Chetcuti, 2012 : 107). On en trouve deux aspects : d'un côté, le foyer/domestique/privé est le lieu par excellence où s'actualisent les relations "hommes"- "femmes", de l'autre, la sexualité qu'elles impliquent engendre une réflexion sur les rapports de force qu'elle met en œuvre.

La place de la sexualité a profondément divisé les mouvements féministes, aboutissant à une « sex war » chez les féministes étasuniennes par qui elle est vécue comme un vecteur de soumission ou au contraire d'émancipation. Dans les années 1980, deux courants existent de manière concomitante : la sexualité comprise comme violence envers les femmes ou au contraire comme jouissance. Il y a scission entre un féminisme de la domination où la sexualité est une source d'oppression, où la répression par la violence sexuelle est un rappel à l'ordre de la position des dominées, et un féminisme pro-sexe qui la comprend comme une expérience libératrice (Fassin, 2006 : 10-12 et 2009 : 292-299).

L'hétérosexualité posée comme cadre normatif des rapports "hommes"- "femmes" situe les rapports sociaux de sexe dans une distribution de rôles et de pouvoirs. Le système hétérosexuel établit le genre, le génère et le reproduit, dans une perspective de performativité. On approche là de l'hétéronormativité de Butler, définie comme suit par la traductrice de la version française, Kraus (2006 : 24) :

« Ce terme désigne le système, asymétrique et binaire, de genre, qui tolère deux et seulement deux sexes, où le genre concorde parfaitement avec le sexe (au genre masculin le sexe mâle, au genre féminin le sexe femelle) et où l'hétérosexualité (reproductive) est obligatoire, en tout cas désirable. »

Alors que « *les normes de genre traversent la sexualité* » sans que la sexualité soit « *la confirmation du genre* » (Butler, 2006 : 13), pour Rubin, l'existence de comportements identitaires ne s'inscrivant pas dans un cadre hétérosexuel représente l'occasion de se

défaire de la distribution de rôles genrés et hiérarchisés et ce faisant du genre lui-même (rapporté par Butler, 2006 : 172). La sexualité a le pouvoir d'ébranler l'édifice social (*id.* : 13).

Le couple concentre les exigences d'un cadre hétéronormatif, en ce qu'il est l'aboutissement des rapports "hommes"- "femmes" et le lieu d'expression de la sexualité. **C'est pourquoi le cadre hétéronormatif constitue une variable d'observation du genre.** Les manières dont les manuels de FLE choisis mettent en scène les sexualités seront autant d'indices du genre. L'outil méthodologique utilisé pour l'approche quantifiée contiendra un item « situation conjugale », et l'approche qualitative une catégorie d'observation sur ce thème.

2.3.4 La langue : la morphologie au service de la performance

Le rapport entre genre et langue a été évoqué dans la partie conceptuelle²¹⁴. Les paragraphes ci-dessous sont un rappel de cette idée, et montrent comment la langue se constitue en variable d'observation.

Je pense le discours comme émanant d'un ensemble social, et comme construisant le social (Koller, 2009). « Genre masculin » et « genre féminin » sont des expressions qui, pour tout·e locuteur·trice francophone, relèvent de la grammaire. Si le sujet entre dans la langue par les oppositions (bon/mauvais, vrai/faux) (Irigaray, 1985 : 285) qui modèlent le système linguistique, le système du français ne possède que les deux catégories masculin/féminin, où une grande partie du maniement du langage ou de ses accords coordonnent l'appartenance au genre morphologique. Ce binarisme exclusif forme des catégories de pensées fermées : la langue agit sur le réel et le social, il le crée. Ce faisant, il « *performe* » le genre (Butler, 2006), contribue à le construire : « *Nous disons que l'organisation linguistique du genre construit le genre prescrit qui construit le sexe.* » (Perry, 2003 : 25).

Le lien entre domination dans la langue et dans le social est perceptible dans la dénonciation d'un masculin morphologique qui se veut neutre et se pose comme universel. En français, l'application d'un universel englobant est masculin, c'est le *non-marqué* linguistique. Le féminin quant à lui est l'autre, le *marqué* en genre, le spécifique. Les deux ne recouvrent pas la même efficacité linguistique :

214 Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 3 : *Penser le genre à partir d'un manuel de FLE*.

« Si l'on postule que la capacité d'application d'un terme à des référents extralinguistiques dépend du sens de ce terme, on peut en déduire que si le genre masculin a la capacité de s'appliquer aux deux sexes et le genre féminin seulement au sexe femelle, c'est parce que le sens du genre masculin est moins déterminé du point de vue du trait sémantique de sexe que ne l'est le genre féminin. » (Michard, 2003 : 73)

Tout comme la langue est avant tout masculine, l'exception, qui ne se comprend que relativement au tout, est féminine, qui ne compte pas pour un sujet indépendant.

La rigidité du français de France ne facilite pas les efforts pratiqués dans un souci de non-discrimination *de* et *par* la langue. Qu'ils passent par les voies de la démasculinisation/féminisation du langage ou de son ouverture à un genre neutre non-masculin, une tripolarité inspirée des langues à genre neutre comme l'anglais, la dénonciation d'un sujet parlant universel masculin fait l'objet de stratégies variées.

La langue est un lieu d'exercice autant que de formation du genre. Maîtriser ce que le genre morphologique dit du genre, et vice-versa, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, représente un « *encombrement (...) coûteux* » (Perry, 2003 : 30) mais reste pertinent pour interroger les rapports de pouvoir dans la langue et dans le social. **C'est pourquoi savoir ce que les manuels de FLE disent avec autant que sur la langue constitue une variable d'analyse.** Ainsi, l'analyse contiendra un axe linguistique qui s'appuiera sur une approche qualitative des données métalinguistiques.

2.3.5 Modalités d'interaction : placement par rapport à un·e autre

Bien que les rapports "hommes"- "femmes" soient placés dans une lecture oppositionnelle, les pratiques sociales ne sont pas uniquement homosexuées : parce que les relations se construisent *par rapport* et *contre*, les échanges inter-groupes font partie du processus de construction genrée. Ils peuvent faire explicitement partie du contrat hétéronormatif, comme dans le cas des relations de couple, ou être relatifs à la pratique ordinaire des interactions sociales.

La relation à l'Autre se construit sur des modes différents selon le genre de l'individu·e. Le masculin s'élabore d'abord dans un rapport entre "hommes" ; le genre féminin émane d'une nature intériorisée, et est envisagé à travers ses relations avec le masculin (Irigaray, 1995 : 139-142). À partir de ces fondements, dans la relation à l'autre ne peuvent émerger que des schémas distincts d'interaction *avec* l'autre.

Agir avec l'autre ne s'effectue pas de la même manière lorsqu'on est "femme" ou "homme". Chacun·e des participant·e·s possède une position « *microécologique* », fournissant un ensemble de caractéristiques comme la proxémie ou le discours à tenir, prêtes être utilisées (Goffman, 1977 : 101). Le cadre de l'échange est posé, et chaque interactant·e agit en fonction d'une scène dans laquelle les didascalies sont connues et suivies. Les comportements dans l'interaction sont dissociés en fonction du genre des acteur·trice·s, qui déterminent aussi la position respective de chacun·e dans l'échange social.

Le moyen d'identifier la personne avec laquelle se produit l'échange permet de définir les modalités d'interaction adéquates. C'est dans ce cadre que se posent ainsi les titres de civilités, noms propres, etc., servant de « *labeling* » (Goffman, 1977 : 87) pour désigner la personne. Ce moyen d'étiquetage constitue un classement des individu·e·s en termes de genre, dans des catégories qui ne s'affranchissent pas, en France²¹⁵, de la dichotomie correspondant à « monsieur » ou « madame ».

Les enjeux entourant le mode d'interaction genré proposent d'interroger les comportements de genre cette fois sous l'angle de la mise en relation, active, dans le système social. Ici, les sujets ne sont plus exposés selon une optique statique, dans laquelle on étudie leurs caractéristiques, mais dans la dynamique de l'échange, dans le discours et les rapports que celui-ci met en place.

C'est pourquoi les modalités d'interaction mais aussi leur valeur, qui place les interactant·e·s en position haute ou basse dans la communication, seront constituées en variables d'observation du genre, et constitueront un item particulier de l'approche quantifiée. J'analyserai ainsi qui entre en relation ou en interaction avec qui, la position des interactants et interactantes, et le schéma de pouvoir qui en découle.

2.3.6 Agentivité et passivité : modes d'(in)action

L'activité renvoie au *fait* d'entreprendre ou d'entretenir une action. Elle se distingue du concept d'agentivité qui renvoie quant à elle à l'idée de posséder la *faculté* d'agir, avec un implicite sur la manière non seulement consciente mais aussi compétente de le faire.

215 Alors que des alternatives existent dans d'autres pays où une troisième possibilité est ouverte. On trouve ainsi les catégories légales de « *other* » au Népal ou en Allemagne, « *neutre* » en Australie ou en Inde (2014). Elles peuvent cependant recouvrir des concepts différents : entre transsexualisme et transgenrisme, où la perspective binaire "homme"/"femme" existe toujours ; perspective de neutralité ou *queer*, etc.

Être agent, c'est posséder le capital pour être actif·ve (Michard, 2012 : 29). Son antonyme renvoie à l'idée d'une soumission dans le fait subi. Cette opposition est d'abord rencontrée dans le domaine de la sexualité : ainsi, l'attribution d'une agentivité masculine face à une féminité qui ne fait que la recevoir n'est pas envisagée comme un écho de la réalité (hétéro-)sexuelle, mais comme l'attribution d'un pouvoir (Löwy, 2006 : 83).

En procédant à une extension de ces deux notions, il est possible d'atteindre le champ de la masculinité et de la féminité. Dans le système de classement genré, le féminin est le domaine du subi et du manque de pouvoir, dépossédé des marqueurs de domination par le masculin. Tout concorde pour mener à cette dichotomie, dans laquelle l'opposition l'un fait/donne et l'autre, *une* autre, subit/reçoit.

La dichotomie agentivité/passivité résume bon nombre des traits qui placent en opposition les attributs du masculin et du féminin. Elle fait directement écho à la notion de pouvoir. En ce sens, elle sera retenue comme un facteur révélateur des attributs liés au genre. Ainsi, non seulement **les actions des personnages seront relevées, mais également leur valeur agentive ou passive dans l'approche quantifiée**. J'observerai quelle catégorie de personnages effectue une action (laquelle ?) et quelle catégorie reçoit ou subit une action.

2.3.7 Préoccupations féminines *versus* préoccupations masculines

Il existe dans de multiples domaines une production dite « de femmes ». Les réussites féminines, professionnelles ou personnelles, la littérature féminine, etc., sont distinguées de la masse de la production masculine. Le fait que seules les politiques essentialistes rendent le sujet féminin visible n'implique pas que le sujet masculin se rende également visible. Ce phénomène est perçu comme négatif en ce que la production masculine, qui ne se dit pas telle, place les réalisations féminines dans une position essentialiste qui, en les isolant, tend à les dévaloriser.

L'exemple de la production littéraire est explicite : les « écrits féminins » caractérisés par un style littéraire défini sont devenus des « écrits de femme », d'auteures qui se revendiquent comme telles et hésitent entre garder un statut spécifique pour décrier les inégalités face à la critique et au succès, ou tenter de faire oublier la différenciation devant laquelle elles sont placées pour intégrer le schéma masculin ; s'y fondre ou le

subvertir :

« Les femmes écrivains et l'institution littéraire ont toujours été prises dans une dialectique subtile. (...) Les femmes sont prises entre le désir d'être acceptées et le besoin d'affirmer leur transgression. Pour trouver leur place, leur voix, elles doivent, au risque de se perdre ou de se leurrer, gommer ou clamer leur différence. » (Slama, 1981 : 51)

Ce domaine résume la situation : se distinguer pour faire entendre sa voix, et rester indéfiniment dans la posture de *l'autre* au risque de réifier une différence qui, jusque-là, a suivi le chemin de la domination ; ou se fondre dans la masse et faire reconnaître ses mérites à l'aune du jugement par des critères universels ou, plutôt, masculins. Ces deux voies qui ont pour objectif commun d'atteindre une forme d'égalité ont marqué les courants féministes, qui se voient souvent dans l'obligation de faire des allers-retours entre l'une et l'autre pour progresser dans leurs revendications.

Cela concerne tous les produits à caractère spécifiquement féminin. Ainsi il existe des manuels de FLE intégrant le statut féminin dans leur réflexion, avec plus ou moins de bonheur. Une version antérieure de *Alter Ego 2*²¹⁶ a ainsi produit une unité spécifique consacrée aux grandes carrières féminines, tout en l'intitulant « *En avant les filles !* », expression infantilisante. D'une manière générale, **la présence de thématiques spécifiques aux "femmes" ou aux "hommes" dans les manuels fera l'objet d'analyses particulières dans l'approche qualitative**. Ces sections peuvent être explicites et faire l'objet de plusieurs pages (voir l'exemple dans *Alter Ego 2* ci-dessus), ou rester dans l'implicite et n'être présentes que le temps d'un texte ou d'une illustration. On peut imaginer plusieurs exemples : pages sur les "femmes" dans le domaine professionnel (traitant l'accès différencié à l'emploi d'une manière critique ou dans une perspective essentialiste), dans le domaine du rapport au corps (beauté pour les "femmes", sportivité pour les "hommes"), dans le domaine domestique (lien des "femmes" avec les tâches ménagères), etc.

2.3.8 Idéal différencié : "homme" parfait, "femme" parfaite

Que doit être "un homme" (Homme), que doit être "une femme" (Femme) ? En recourant aux traits évoqués ci-dessus, les deux sont construits de manière antinomique autant que relationnelle. Encore que souvent les femmes seules soient comprises comme en opposition au genre masculin qui, lui, se pose comme une évidence naturelle et

216 Berthet *et al.*, 2006, *Alter Ego. Méthode de français*, Paris, Hachette FLE.

universelle.

L'idéal est une image de référence, positive, un but vers lequel tendre en tant que personne. Le fait qu'il se différencie dans cette perspective de genre n'apporte pas seulement à chacun·e une singularité qui sépare, mais a aussi un impact sur la détention du pouvoir. En effet, l'idéal féminin composé de traits fondamentalement passifs comme la douceur, la fragilité, l'incompétence, a pour Goffman (1977 : 105) un impact politique. Non seulement l'idéal féminin est dévalorisant en soi par les caractères et comportements qu'il suppose, mais les "femmes" sont ainsi retirées de la compétition, qui est en conséquence occupée par les "hommes".

Il est par ailleurs difficile de parler d'idéal, notamment féminin, sans parler de beauté esthétique. C'est un trait auquel le genre féminin est ramené, qui fonde une qualité spécifique naturalisée : la préoccupation constante d'*être belle*, et un objectif à atteindre. Cette « *inégalité esthétique* » (Löwy, 2006 : 43) est l'indice fort d'une démarcation entre les individu·e·s qui se préoccupent de leur beauté socialement définie, y sacrifient d'autres domaines plus signifiants socialement : s'intégrer à la compétition, se créer une place dans les rapports de pouvoir. Bien que le genre masculin ait affaire avec certains critères esthétiques exigeants, encouragés au XXI^e siècle, ceux-ci sont développés en termes de puissance (sportivité, force) et s'opposent aux idées de minceur/maigreur ou de fragilité.

Ces idéaux ne sont pas tant l'incarnation de pouvoirs différenciés que l'instauration d'une hiérarchie de pouvoir en défaveur des "femmes". Étudier ce qui fait genre dans les manuels, en se penchant sur les personnages, permettra de savoir ce qui constitue la normalisation du masculin et du féminin, ce que *doit être* un personnage féminin ou masculin pour ses auteur·e·s, et ainsi comprendre ce qui préside à une conception idéale de ces rôles dans les ouvrages. **La formulation d'un idéal différencié sera une variable d'analyse.** Elle apparaîtra à travers le rapport des catégories de sexe au corps, à l'apparence physique, l'apprêt, la beauté, et le portrait moral, qui seront analysés de manière quantifiée (posture, apparence générale classifiée) et qualitative (traitement de ces thèmes dans les manuels).

L'ensemble des variables exposées ci-dessus constitue autant d'indicateurs pour observer le genre dans les manuels. Chacune sera utilisée dans l'approche qualitative et/ou quantifiée, sous la forme d'axes d'observation (qualitatif) ou d'items dans l'outil

d'extraction de données (quantifié). La forme sous laquelle elles seront spécifiquement développées sera expliquée dans les parties relatives à chacune des approches. On voit que même si elles-ci sont exploitées de manière différenciée pour répondre à des méthodologies propres, les variables sont partagées par les deux approches et correspondent à une vision commune du genre qui participe à construire la cohérence du protocole méthodologique.

Les parties suivantes décrivent le fonctionnement des approches qualitative et quantifiée. On y retrouvera certaines références aux variables ci-dessus, à partir desquelles elles ont été élaborées.

3 Approche qualitative : une lecture fine des indices

Les passages de manuels (textes, images) dans lesquels apparaissent les variables présentées précédemment seront considérés comme signifiants par rapport à la problématique et à l'hypothèse posée. Ces passages seront relevés pour être analysés et participer aux résultats exposés dans l'analyse de manuels. Les parties ci-dessous visent à préciser comment seront distingués ces indices pour être ensuite utilisés dans l'approche qualitative.

La première partie exposera le fonctionnement de l'analyse qualitative. On verra ainsi **la procédure mise en place pour relever**, mettre à part les passages signifiants des manuels. Les parties suivantes reviendront sur certains indices énoncés et utilisés dans l'approche qualitative pour montrer comment ils seront extraits des manuels. Ainsi, l'analyse des **scènes relatives au couple ou à la famille** participera à répondre à la deuxième sous-hypothèse posée pour l'analyse de manuel : « Le genre opère à travers une norme hétérosexuelle engageant une complémentarité des deux catégories de sexe » Par ailleurs, comme on l'a vu, la langue constitue un lieu d'expression des rapports de pouvoir et des rapports de genre. C'est pour interroger cette dimension que la troisième sous-hypothèse a été posée : « Le genre opère comme agent de hiérarchisation dans le modèle métalinguistique présenté aux apprenant·e·s ». L'approche qualitative répondra à cette sous-hypothèse à travers trois axes : la **grammaticalisation** du genre dans le manuel, la **dé-masculinisation/féminisation** du lexique et la **formulation des consignes**, qui seront définis plus avant dans les parties suivantes.

3.1 *Relever et analyser les extraits*

Cette partie expliquera comment sont sélectionnés les extraits de manuels pour l'analyse qualitative. La méthode de relevé des extraits sera d'abord présentée et la notion de « scène » sera définie. On verra ensuite comment celles-ci sont consignées pour les analyses.

Selon qu'il s'agisse des personnages (genre : performance comportementale) ou de la langue (genre : performance linguistique), le relevé ne portera pas sur les mêmes sections de l'ouvrage. L'étude des personnages se fera sur le corps du manuel, qui développe les supports et l'ensemble des activités. L'étude de la langue se fera en partie sur les mêmes pages, et en partie sur les leçons du précis grammatical qui portent sur le genre morphologique en français.

Le corps de l'ouvrage, qui met en scène les personnages, est composé de textes et d'illustrations. Les personnages sont inclus dans des scènes de longueur variable : d'une seule phrase ou image (par exemple : un personnage apparaît dans une phrase d'exercice ou dans un logo) à un texte/un assemblage d'images (par exemple : un texte de compréhension écrite ou une bande dessinée reproduit une histoire comprenant un ou plusieurs personnages). L'approche qualitative demande de repérer les scènes paraissant pertinentes dans le cadre de l'analyse. **Une scène est définie comme un texte ou une image pouvant être inséré(e) dans le corps d'un(e) autre texte ou image, par exemple dans le cadre d'une activité ou d'un exercice, mais dont l'intégrité inclut une unité de sens décodable par isolation de ladite scène.** Ainsi, une image parmi d'autres images pourra constituer une scène, ou un échange de répliques non-enchâssées dans un dialogue plus long constitueront des scènes si ces extraits ont une autonomie sémantique.

La lecture attentive de chacun des manuels a permis d'isoler les scènes mettant en scène les personnages ou la langue qui contiennent les marqueurs de genre définis précédemment. La totalité de ces scènes a été recensée, pour construire le recueil de données sur lesquelles procède l'approche qualitative. Les scènes ont été reportées dans une série de tableaux servant à les classer. Les catégories de ce tableau sont issues des variables déjà énoncées, et ont été remodelées lors de l'application de la méthodologie pour correspondre au mieux au contenu des ouvrages.

Ainsi, pour chaque ouvrage, les tableaux contiennent les scènes relatives à : la famille

(personnages), le couple/le domestique (personnages), les situations professionnelles (personnages), les figurations symboliques²¹⁷ (personnages), les situations particulières (personnages)²¹⁸, la morphologie : présentation du masculin et du féminin (langue), le lexique : les noms de métiers (langue), le lexique particulier : « mademoiselle » (voir *infra*)²¹⁹. Ces tableaux recensent les scènes en indiquant : le nom du manuel en question, le thème de la scène, sa localisation (n° d'activité, rubrique, page), et le report de la scène s'il s'agit d'un texte ou un descriptif s'il s'agit d'une image. L'exemple ci-dessous est un exemple tiré de l'approche qualitative de *Nouveau Rond-Point 1 (NRP)*, pour ce qui concerne les situations professionnelles :

Manuel	Thème	Page, n° d'activité, d'exercice, titre ou désignation de la rubrique	Contenu
NRP1	Différenciation professionnelle	28, Document 2	Tableau INSEE croisant l'indice de fécondité, l'âge moyen des mères, le taux d'emploi des hommes et des femmes.
NRP1	Retraite	36, activité 7 a	« <i>ancien capitaine de la marine marchande</i> »
NRP1	Recherche de travail	64, activité 5 a	Texte et illustration : « <i>Regardez les emplois du temps de Julien et de Fabien (...)</i> : » « [Julien] <i>Lundi 6 septembre : 9h00 Entretien d'embauche(...)</i> » ; « [Fabien] <i>Lundi 6 septembre : 11h00 Entretien d'embauche (...)</i> »
NRP1	Posture professionnelle	71, Photo 2, Document 1	Photo : couverture d'un magazine, une illustrée avec un personnage masculin : « <i>Psychologie – Comment contrôler sa colère</i> »

Tableau 6 : Exemple de recensement qualitatif de la situation professionnelle

La démarche permet d'avoir une vision globale des scènes concernées, et de les extraire des manuels en les gardant immergées dans leur ensemble contextuel. Elle permet également de donner de la transparence à la démarche qualitative, puisque l'ensemble des tableaux sont consultables sur le C.D. joint.

Une fois ces scènes relevées, il a fallu les observer pour, ensuite, les analyser et les interpréter. Ont été observés :

1. le sujet de l'interaction ;

217 Qui se rapportent à la variable relative à l'idéal différencié masculin ou féminin.

218 Qui regroupent des thématiques variées qui font référence au genre : apparence physique et relation à la beauté, description différenciée physique et morale, différenciation des comportements, etc.

219 Un tableau spécifique a été construit pour relever les consignes, voir *infra*.

2. le positionnement physique, intellectuel et/ou symbolique des personnages les uns par rapport aux autres ;
3. la nature des échanges : verbal, non-verbal pour l'image ;
4. le cadre contextuel de l'échange.

La procédure pour appliquer l'approche qualitative : trouver les scènes, les recenser, les observer, vient d'être décrite. Les parties suivantes reviennent sur certaines variables utilisées dans le recensement de ces scènes qui présentent certaines particularités.

3.2 Le genre : situation amoureuse des personnages

La troisième sous-hypothèse fait intervenir le cadre hétéronormatif dans l'analyse du genre. Certaines scènes ont été définies comme porteuses de ce cadre, qui seront exposées ci-après.

Les rapports de pouvoir que module le genre sont inclus dans le système de fonctionnement plus vaste hétéronormatif. À l'intérieur de celui-ci sont conditionnés les échanges entre "hommes" et "femmes", les positions dichotomiques masculin/féminin que le corps social doit respecter, au risque de ne plus être normalisé et de devenir illisible (Butler, 2006). Le sous-système de relation hétérosexuelle, qui obéit à des règles et codes internes, participe au système hétéronormatif.

L'hétérosexualité est un système en soi, mais il comprend textuellement la notion de relation "homme"- "femme" entendue comme une association, un couple. La relation hétérosexuelle conjugale a été l'objet de revendications féministes, dont les courants radicaux qui y voient une réification des inégalités : « *Pour elles* [les féministes radicales américaines], *non seulement la sexualité entre hommes et femmes est empreinte d'inégalités mais, plus profondément, elle n'existe que pour érotiser les inégalités sexistes, elle est l'inégalité sexiste érotisée.* » (Béréni et al., 2008 : 52). Dans ce cadre, les échanges matrimoniaux ou amoureux se produisent dans tout autant qu'ils construisent l'hétéronormativité. Le couple est entendu comme le lieu privilégié de l'expression des relations "hommes"- "femmes" du point de vue de leur nécessaire complémentarité²²⁰.

C'est pourquoi s'intéresser à la notion de couple, à ses modalités d'expression dans les

²²⁰ La relation à la fois complémentaire et oppositionnelle des groupes sexués a été montrée dans le chapitre 2 de la partie théorique (Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 2 : *Le genre*).

ouvrages du corpus, paraît un point stratégique dans l'étude du genre. **Les extraits mettant en scène dans le corps des ouvrages les relations amoureuses ou conjugales seront relevés** selon la méthode qualitative décrite dans la partie précédente, pour être analysés dans un chapitre propre²²¹. Pour correspondre aux variables de l'approche qualitative : le couple/l'organisation domestique, ces scènes seront sélectionnées selon leur thématique interne, qui devront aborder les idées de couple, d'union, de relations "hommes"- "femmes", "hommes"- "hommes" ou "femmes"- "femmes" (ou d'autres catégories sexuées), dans un ménage ou d'autres modalités de relation amoureuse/conjugale. S'il existe des manuels de FLE à objectif spécifique des relations amoureuses : par exemple le manuel du langage amoureux en français par Béacco et Caré (1998), le manuel de FLE généraliste n'a pas vocation à devenir un guide amoureux. Mais nombre de manuels font des mentions implicites ou explicites au couple ou à la relation amoureuse, que je mettrai au jour comme une forme d'expression du genre.

Par ailleurs, le cadre hétéronormatif est également rattaché à l'idée de famille. Si le mariage ou l'union conjugale n'est plus nécessairement associé à la procréation en Occident aujourd'hui (Théry, 2014), la génération/reproduction est liée, dans le système social genré, au système de relation hétérosexuel²²². Dès lors, la génération, c'est-à-dire la fondation d'une famille par procréation, est une forme de prolongement de l'hétérosexualité systémique. La filiation participe à la définition du genre (Rosny, 2007 : 92). La famille est une modalité d'organisation sociale participant à la régulation sociale²²³ autant qu'à la construction et la perpétuation des normes genrées : elle est vue comme constitutive des êtres humains qui « *avant d'être des "êtres politiques ou économiques" sont des "hommes et des femmes en famille"* » (Varikas, 2006 : 95). C'est pourquoi les scènes relatives à la famille seront également relevées pour être analysées dans l'approche qualitative.

Pour répondre à la deuxième sous-hypothèse, **les personnages insérés dans des extraits ayant pour sujets ou mettant en scène les relations conjugales et la famille sous différentes formes** seront relevés dans le cadre de l'approche qualitative.

221 Partie 4 : Analyse des manuels, Chapitre 2 : *Le genre comme performance hétéronormée*.

222 Voir Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 2 : *Le genre*.

223 On peut ainsi penser à la gestion du patrimoine, à laquelle participent les liens de filiation.

3.3 *Le genre et la langue : approche détaillée par la grammaire*

La troisième sous-hypothèse est relative au cadre linguistique du genre. La grammaticalisation du genre morphologique masculin et féminin sera observée dans les manuels. Pour ce faire, **les notions de grammaire encadrant le phénomène morphologique du genre seront isolées et étudiées** par approche qualitative, dans le corps du livre de l'élève et le précis grammatical en fin d'ouvrage.

J'entends par notion de grammaire tout discours linguistique ou métalinguistique autour des règles de la langue. Elle se trouve dans les encadrés spécifiquement grammaticaux, détachés du corps de l'ouvrage par différentes méthodes visuelles : paragraphe isolé par changement typographique (par exemple les paragraphes en italiques), fond de couleur, et apparaît sous diverses dénominations dans les manuels. Ainsi *Alter Ego+ 1* signale ses « *Point Langue* » par des encadrés jaunes, *Écho* ne met pas d'intitulé à ces rubriques mais les isole par un fond gris, et *Nouveau Rond-Point 1* les place sur des sections jaunes en bas des pages.

On trouve aussi des explications métalinguistiques dans les précis grammaticaux en fin d'ouvrage, hors du corps du livre de l'élève. Les valeurs de l'un et l'autre emplacement sont légèrement différentes : c'est par la démonstration dans le corps du livre que l'apprenant·e entre en contact avec ce phénomène ; mais, approche déductive oblige, ce n'est qu'en fin d'ouvrage, dans ce qui constitue un rappel, qu'il est formulé par un discours linguistique. On verra comment le genre morphologique s'expose dans chaque cas.

Dans les parties ainsi distinguées, on posera les critères d'observation selon les interrogations suivantes :

1. Comment est abordé le genre linguistique ?
 - Quelle est la première référence au genre linguistique en tant que variation masculin/féminin ? Par quel composant (nom, pronom, adjectif) ?
2. Quel langage métalinguistique est utilisé ?
 - À quelles théories de référence linguistiques cette présentation fait-elle appel ?
3. Le masculin et le féminin sont-ils présentés comme différents, complémentaires, sous d'autres modalités ?

- Au niveau linguistique, comment est présentée la formation du masculin et du féminin : y a-t-il un élément marqué et un autre non-marqué linguistiquement ?
4. Dans l'explication connexe ou les exemples conjoints, y a-t-il une naturalisation du genre morphologique, une association faite entre les notions de masculin et de mâle, de féminin et de femelle ?

Ces différentes interrogations guideront l'analyse qualitative des extraits relayant l'enseignement-apprentissage du genre morphologique. Elle sera de plus étayée par l'analyse quantifiée des exemples grammaticaux. Les exemples des points de grammaire constituent une autre manière d'observer la manière dont est présentée la langue à l'enseignement-apprentissage. Ainsi, le sujet des exemples est-il masculin, féminin, les deux ? Le genre morphologique masculin est-il le sujet initial de la grammaire, reléguant la forme féminine au statut d'exception ?

C'est pour répondre à ces questions que **les exemples donnés dans les points grammaticaux seront relevés dans une grille spécifique**²²⁴ destinée à quantifier le genre des sujets. Ceux-ci ne feront pas partie de l'analyse quantifiée générale des personnages. L'item « *genre* » de cette grille contient les propositions suivantes :

- personnage féminin
 - racisé, non-racisé ou indéterminé ;
- personnage masculin
 - racisé, non-racisé, indéterminé ;
- personnage neutre (« *je* ») ;
- masculin(féminin) (« *levé(e)* ») ;
- masculin/féminin (« *il/elle* ») ;

²²⁴ Disponible sur C.D. Par son format et son fonctionnement, cette grille ressemble à celle utilisée pour l'analyse quantifiée de l'ensemble des personnages, bien que cette dernière possède plus d'items. Afin de ne pas répéter le propos, on se reportera à la partie traitant de l'approche quantifiée pour comprendre le fonctionnement complet de ces grilles. Par exemple, les modalités de référencement des personnages et de catégorisation (personnage féminin racisé/non-racisé/indéterminé, personnage dit *neutre*, etc.) y seront expliquées de manière approfondie. Par ailleurs, la typologie d'identités de genre proposée pour cette grille qui ne concerne que les exemples grammaticaux : *masculin(féminin)*, *masculin/féminin*, a été construite d'après un premier essai d'extraction de données effectué sur le manuel *Ici*, qui a depuis été écarté du corpus final.

- masculin grammatical (correspondant à la règle du français selon laquelle *le masculin l'emporte sur le féminin*) ;
- collectifs variés.

Les sujets/personnages des exemples grammaticaux seront quantifiés afin d'observer d'une part la répartition des sujets masculins et féminins pour illustrer la langue, d'autre part les stratégies de féminisation utilisées dans les manuels²²⁵. On voit ici comment approches qualitative et quantifiée se complètent, les deux cherchant à expliquer les rapports de pouvoir genrés qui transparaissent dans l'enseignement-apprentissage de la langue.

3.4 *Le genre et la langue : efforts de (dé-)masculinisation et de féminisation*

Le genre dans la langue sera également observé à partir **des stratégies de dé-masculinisation et de féminisation utilisées** dans les manuels de FLE. Deux sortes d'énoncés seront mobilisés : la féminisation du lexique à travers les noms de métiers et la formulation des consignes.

3.4.1 **S'adresser aux apprenants et apprenantes : féminisation du lexique**

Le vocabulaire constitue un autre lieu d'expression du genre dans la langue. Cependant, comptabiliser tous les substantifs en les classant en masculin ou féminin n'aurait d'autre intérêt que de montrer le ratio masculin/féminin dans la langue française, sans rattachement au corpus de recherche des manuels de FLE. C'est pourquoi les positions tenues par les concepteur·trice·s sur le plan lexical seront examinées, par approche qualitative, à travers un champ lexical délimité : celui **des noms de métiers**.

Ce choix repose à la fois sur la fréquence des parties dédiées à ce champ lexical dans les ouvrages de FLE, passage obligé du vocabulaire de base, et à l'utilisation qui en est régulièrement faite pour s'exercer sur le masculin/féminin : ce lien justifie un regard particulier. Les noms de métier sont de plus l'objet de controverses régulières dans la société française, comme le souligne Houdebine (2014) :

« Cependant des résistances d'ordre divers existent toujours, tant sur la féminisation des noms de métiers que sur d'autres phénomènes, manifestant

225 Voir partie suivante sur la formulation des consignes pour une définition des stratégies.

voire confortant les stéréotypes à propos des femmes, et de leur représentation sociale. » (Houdebine, 2014 : 11)

Dans cet article, l'auteure rappelle au passage l'épisode à l'*Assemblée Nationale* française dans lequel un député refuse de féminiser les fonctions de la présidente de séance ou de la ministre présente, un événement qui a eu sa part d'écho dans les médias français et illustre un phénomène récurrent²²⁶. Par ailleurs, les noms de métiers peuvent aussi constituer un lieu privilégié pour expérimenter la dé-masculinisation/féminisation de la langue.

En relevant dans le corps de chaque ouvrage les noms de métiers proposés, au masculin et surtout au féminin²²⁷, on verra la féminisation qui en est faite, les termes choisis. Ces métiers seront relevés dans le texte uniquement : il ne s'agit pas de savoir quel corps de métier est investi par quel genre, analyse pratiquée dans une autre partie de l'analyse qualitative et quantifiée, mais de savoir quelles sont les possibilités lexicales laissées aux apprenant·e·s pour désigner et accorder un métier avec son référent humain. Ils pourront être évoqués dans le cadre d'une phrase thématisée ou non sur la vie professionnelle, aussi bien que dans un listing décontextualisé, dans le cas d'activités spécifiques.

La validation d'un terme, désigné comme (in)correct, ne peut reposer uniquement sur une impression personnelle de correction ou d'usage. J'emprunterai comme échelle de mesure comparative les propositions du *Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* (1999). Cette source a en effet les multiples avantages d'être officielle, légitimée par le gouvernement français (introduction rédigée par Lionel Jospin, alors Premier Ministre), et accessible (large diffusion par Internet et accession libre) aux concepteur·trice·s de manuels. On pourra ainsi observer l'exhaustivité des propositions de chaque manuel en matière de lexique, ou les choix effectués.

Je relèverai également les occurrences du terme « Mademoiselle » et les explications attenantes, terme qui a en France fait couler beaucoup d'encre lors de sa

226 La scène est notamment relatée Clavel Geoffroy, 2014, *Machisme ordinaire à l'Assemblée* : "Monsieur la députée" contre "Madame le président", *Huffington Post*, [en ligne] <http://www.huffingtonpost.fr/2014/01/16/machisme-ordinaire-assemblee-monsieur-deputee-madame-president_n_4611030.html>, 16 janvier 2014 (04/09/14).

227 On pourrait aussi parler de la masculinisation de noms de métier : quel est le masculin de sage-femme ? Sage-femme homme, homme sage-femme, accoucheur, maïeuticien, *un* sage-femme ? Le Larousse propose une définition de « sage-femme » commençant par « Praticien [je souligne] exerçant etc. », et une masculinisation en « *homme sage-femme* ». ([en ligne] <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sage-femme/70504?q=sage-femme#69750>> (24/09/14)

disparition des documents administratifs en 2013²²⁸, où le débat social a fait rage :

« Le choix des titres de civilité est double : premièrement, l'asymétrie dans les titres entre femmes et hommes était une des premières choses auxquelles se sont attaquées les féministes des années 60 et 70, ce qui leur accorde un statut un peu iconique dans l'histoire du genre et du langage, et en fait par conséquent un bon sujet d'étude pour analyser le succès des réformes linguistiques féministes ; deuxièmement, (...) le débat sur les titres en France est récemment revenu dans l'actualité avec la campagne Mademoiselle, la case en trop. » (Coady, 2014, 43-44)

Il sera intéressant de voir comment est présenté le mot et l'usage de ce mot, qui traduit une tension dans les usages genrés.

3.4.2 S'adresser aux apprenants et apprenantes : formulation des consignes

Le manuel de FLE est destiné à tous ses utilisateurs, qui sont aussi des utilisatrices : qu'ils soient enseignants ou apprenants, ou qu'elles soient enseignantes ou apprenantes. Dès lors, il est intéressant d'observer comment le manuel s'adresse directement à elles et à eux, et de relever les stratégies à l'œuvre pour s'adresser à... *« elleux²²⁹ »*.

Dans le corps des manuels, il existe un système énonciatif complexe, qui comporte plusieurs niveaux. Celui-ci se rapproche du système énonciatif propre au théâtre, qui sera emprunté pour en expliquer le fonctionnement. Au théâtre, un·e auteur·e produit un cadre énonciatif fictif,

« à savoir la fiction d'un lieu théâtral représentant une situation, constituée par un personnage (...), un autre personnage (...), et la situation fictive performantielle dans laquelle se situe le message "monologue-dialogue-polylogue" » (Jung, 1994)

Dans les manuels de FLE, cela correspond aux moments où, par exemple, des personnages sont mis en scène le temps d'un exercice : les auteur·e·s du manuels posent un cadre énonciatif qui est celui d'une fiction contenant la situation de communication. Il existe cependant des moments au théâtre où l'auteur·e travaille au cadre énonciatif fictif, celui de ses personnages, en s'adressant directement aux lecteur·trice·s ou aux acteur·trice·s de la pièce : c'est le cas avec les didascalies. Un autre cadre énonciatif est

228 Voir la jurisprudence du 08/01/13, Direction de l'information légale et administrative (Premier ministre), 2013, *Le Conseil d'État valide la suppression du "Mademoiselle" dans les documents administratifs*, [en ligne] <<http://service-public.fr/actualites/002616.html>> (17/09/14).

229 Proposition de féminisation (par ex. Maïa, 2010, dans une brochure diffusée dans les milieux libertaires) ou de neutralisation (par ex. Husson, 2013) du genre, selon les perspectives, pour remplacer/conjuguer *« elles et eux »*.

alors posé, qui englobe le premier. Dans le manuel, cela correspond aux passages dans lesquels les auteur·e·s s'adressent directement aux utilisateur·trice·s : lorsque le manuel décrit les activités à faire, les actions à entreprendre en classe, à travers les consignes. Ces dernières sont le seul espace où la communication s'établit directement entre apprenant·e et concepteur·trice : le livre *prend voix* à ce moment.

On y retrouve l'impératif de la deuxième personne du pluriel, marquant l'injonction. Mais le livre ne peut éviter l'écueil de devoir nommer son lecteur·sa lectrice ou ses proches : nombre d'activités, dans un esprit communicationnel, se déroulent avec la participation des voisin·e·s de table. Comment sont-ils·elles alors désigné·e·s ? C'est pour répondre à cette question que **les modalités de consignes seront étudiées**, afin d'observer **les stratégies de féminisation** qui (n')ont (pas) été adoptées pour s'adresser à des groupes mixtes, et ce qu'elles révèlent de leurs auteur·e·s et du degré de prise en compte de l'hétérogénéité de genre du public visé. Pour ce faire, les mentions des enseignant·e·s et apprenant·e·s seront relevées, et reportées dans un tableau spécifique, qui est consultable sur le C.D. joint. Un tableau spécifique a été utilisé pour des raisons pratiques : le programme informatique utilisé permet de classer les références selon qu'il s'agit d'une référence faite à l'apprenant·e/enseignant·e lui·elle-même, ou d'une proposition qui lui est faite dans le cadre d'un jeu de rôle. Les rôles ainsi proposés posent en effet la même problématique : sont-ils féminisés, et si oui, comment ?

Elmiger (2014 : 161) propose une série de procédés permettant une rédaction non-sexiste ou féminisée²³⁰. En me basant sur sa liste, je soumetts un nouveau classement de ces stratégies selon leur finalité, que je positionne en fonction des apports ou soustractions faits aux pôles masculin et féminin, attribuant ainsi à l'un ou l'autre les objectifs de visibilité (de et en faveur de qui?) et neutralisation (de et en faveur de qui?). On s'attachera à voir si d'une part les termes sont :

- visiblement non-sexistes, explicites²³¹ : on y a rendu les éléments ou les manques féminins visibles, à titre égal, supérieur ou inférieur ;
- neutralisés et implicites : les éléments n'appartiennent ni au masculin (singulier ou générique) ni au féminin (idem) ;
- généralisés et implicites : les termes appartiennent à un genre ou un autre et ont

230 Annexe 4 : *Stratégies de rédaction non-sexistes* (Elmiger, 2014).

231 L'explicite et l'implicite renvoient à la visibilité de la démarche.

une valeur générique, universalisante.

Objectif	Stratégie	Détail des stratégies	Exemples
Neutralisation	Forme épïcène		Les dentistes
	Forme collective féminine		La clientèle
	Forme collective masculine		Le personnel
Visibilisation	Double-forme	Double-forme longue	étudiants et étudiantes
		Double-forme brève	les étudiant(e)s, les étudiant-e-s, les étudiantEs, les étudiant·e·s
		Double-forme en alternance	les étudiantes, leurs professeurs et leurs assistantes
	Mention	Note sur le document écrit (ex : note de bas de page) ou précision orale	« Le masculin est utilisé pour définir les deux sexes. »
			« Le féminin est utilisé pour définir les deux sexes. »
Procédés expérimentaux	Proposition récente sans inscription dans l'usage	Ille (= <i>il+elle</i>)	
Généralisation	Masculin à valeur générique	<ul style="list-style-type: none"> Masculin singulier pour désigner un ensemble Masculin grammatical Sans note de bas de page 	L'étudiant, le professeur (pour l'ensemble des étudiant·e·s ou des professeur·e·s) Ils (= <i>elle+il</i>) font
	Féminin à valeur générique	Sans note de bas de page	Elles (= <i>elle+il</i>) font

Tableau 7 : Stratégie de féminisation du discours écrit

C'est en fonction de ces possibilités et objectifs que seront exposés les procédés de discours dont usent les ouvrages du corpus pour parler aux apprenant·e·s. La position des auteur·e·s par rapport à ces différentes stratégies, les usages qui en sont faits, ou les commentaires qu'ils-elles en font, contribueront à montrer leur prise en compte des rapports sociaux de genre dans l'élaboration de ces ouvrages.

Les trois axes d'analyse de la langue dans l'approche qualitative ont été exposés : la présentation du genre morphologique en français, la lexicalisation des noms de métiers, et les stratégies de formulation des consignes. La partie suivante sert de conclusion à l'approche qualitative.

3.5 *Procédure d'analyse des résultats qualitatifs*

On a vu que l'approche qualitative complètera l'approche quantifiée pour répondre à l'hypothèse principale posée pour l'analyse des manuels et deux des sous-hypothèse . Seule l'approche qualitative sera utilisée pour répondre à la troisième sous-hypothèse²³².

L'analyse qualitative fonctionnera par repérage des éléments considérés comme pertinents pour une perspective genrée, à partir des variables précédemment énoncées. Ces extraits seront recensés, pour être ensuite analysés. Les paragraphes suivants servent de synthèse, pour rappeler les extraits du manuel et les parties des manuels concernés.

Les scènes doivent avoir trait à ces catégories, qu'elles constituent la thématique principale de la situation de communication ou un simple élément contextuel :

- la famille (personnages),
- le couple/le domestique (personnages),
- les situations professionnelles (personnages),
- les figurations symboliques (personnages),
- les situations particulières (personnages),
- la morphologie : présentation du masculin et du féminin (langue),
- le lexique : les noms de métiers (langue),
- le lexique particulier : « mademoiselle » (langue),
- les stratégies de féminisation : les consignes (langue).

Chacun de ces indices de genre se trouve dans une partie du manuel. Ils seront étudiés pour eux-mêmes, ou en utilisant un élément de travail extérieur :

232 Avec une exception pour l'analyse des exemples utilisés pour illustrer la grammaire.

Indice	Partie du manuel de FLE	Document de travail
La famille	Corps du manuel	
Le couple/le domestique	Corps du manuel	
Les situations professionnelles	Corps du manuel	
Les figurations symboliques	Corps du manuel	
Les situations particulières	Corps du manuel	
La morphologie : présentation du masculin et du féminin	Corps du manuel Précis grammatical (exemples et règles de grammaire)	
Le lexique : les noms de métiers	Corps du manuel	<i>Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions (1999)</i>
Le lexique : la formulation des consignes	Corps du manuel – consignes des activités, dont jeux de rôle	Typologie pour la stratégie de féminisation du discours écrit
Le lexique particulier : « mademoiselle »	Corps du manuel	

Tableau 8 : Synthèse méthodologique de l'approche qualitative

L'approche qualitative a été expliquée. L'approche quantifiée, qui permettra d'ancrer l'analyse qualitative dans un paysage précis en apportant des données plus générales, va être exposée dans la partie suivante.

4 Approche quantifiée : des chiffres qui donnent du sens

L'approche quantifiée participe à répondre à l'hypothèse principale posée pour l'analyse des manuels, ainsi qu'aux deux premières sous-hypothèses. La sous-hypothèse portant sur le modèle (méta)linguistique mobilisera une analyse qualitative. La présentation de l'approche quantifiée sera développée dans deux parties principales : la première pose les conditions générales de fonctionnement de cette méthodologie, et la seconde traite du fonctionnement détaillé de l'outil, celui-ci étant assez conséquent pour occuper une section distincte.

Cette partie propose une présentation générale de l'outil méthodologique utilisé dans l'approche quantifiée. **Les phénomènes chiffrés recherchés dans l'analyse seront décrits**, en définissant la manière dont les éléments observés peuvent être pertinents. Une deuxième partie commencera la présentation de l'outil de quantification en exposant les origines : il s'agit en effet d'une **adaptation réalisée suite à l'emprunt d'un outil** créé par Brugeilles et Cromer (2005). J'exposerai ensuite les **bases du fonctionnement** de cet outil, avant de définir à nouveau les limites du corpus visé : à

quelles parties du manuel est destiné cet outil ?

4.1 *Écarts significatifs et stéréotypes qui racontent le genre*

Si l'analyse qualitative annonce une approche par le détail, une description effectuée à un niveau plus global donne une autre vision des phénomènes. L'approche quantifiée permet de cerner la **récurrence** de ceux-ci.

Cette dernière notion est importante, car les rapports de genre s'expriment en partie à travers la stéréotypisation de certaines attributions (de comportements, de compétences, etc.). Si les personnages masculins sont installés dans des positions de pouvoir oppositionnel, c'est l'apparition et la répétition régulière de certains faits qui les inscrit dans ce système hiérarchique de valeur. Analyser le stéréotype dans les manuels permet d'observer comment les personnages sont figés dans le genre, de cerner l'« *ensemble des traits et attributs censés caractériser les membres d'un groupe de sexe* » (Pichevin, 2005 : 457). L'approche quantifiée se justifie, comme déjà dit, dans l'analyse des stéréotypes, élément fondateur du genre. Mais si cette approche doit permettre de passer d'un phénomène singulier à la création d'un stéréotype, il reste encore à déterminer dans quelle mesure s'opère le transfert de l'un à l'autre : y a-t-il une limite distincte, au-delà de laquelle se produit la bascule ?

On imagine difficilement une délimitation claire, une frontière chiffrée que l'on pourrait déterminer de manière indiscutable : un phénomène qui se produit quatre fois sur dix, est-ce déjà un stéréotype ? Si oui, est-ce *moins* un stéréotype qu'un autre qui se produirait six, sept fois sur dix ? Que dire d'un autre qui n'aurait lieu *que* cinq fois sur dix : est-il *moins* un stéréotype que les autres ? On voit l'impossibilité d'une telle évaluation "objective". En conséquence, il semblerait qu'une des issues possibles de ce dilemme soit de parler plutôt de *tendance au* stéréotype. Au-delà d'une euphémisation pratique, j'y vois l'expression d'une prudence exigée par la lecture de résultats basés sur un corpus restreint.

En outre, plus que les résultats en eux-mêmes obtenus par chaque catégorie de personnages, **ce sont principalement les écarts observables qui seront significatifs**. Par exemple, si une classe de personnages obtient moins de 10% de résultats dans une catégorie, le phénomène ne sera pas forcément pertinent en soi. Mais si ceux du pôle opposé obtiennent, pour les mêmes variables, plus de 60%, non seulement ce nombre

constituera un fait observable en soi, mais la différence entre les deux en sera l'évènement le plus significatif.

Au final, l'approche quantifiée permet autant d'observer les écarts de référence entre les personnages féminins et masculins, et établir par là la forme du rapport social qui s'établit entre eux, que de montrer les stéréotypes qui s'accrochent respectivement à chacun d'eux et fixent leur statut dans des attentes spécifiques de ce qu'ils·elles doivent être.

4.2 Un emprunt méthodologique : Brugeilles et Cromer (2005)

L'outil mobilisé pour l'approche quantifiée dans cette recherche n'est pas une création personnelle : il provient d'un outil méthodologique créé pour analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires (Brugeilles et Cromer, 2005). Une première partie exposera comment a été pensé l'emprunt méthodologique entre différents champs d'un point de vue théorique. Une seconde partie mettra en avant les raisons qui ont poussé à l'emprunt et aux modifications de l'outil original.

4.2.1 Conditions de l'emprunt : une possibilité épistémologique du FLE

Comme on l'a vu dans la partie contextuelle²³³, l'analyse de manuels scolaires du point de vue du genre n'est pas une pratique récente. En conséquence, il existe dans le domaine un outillage méthodologique déjà ancré et largement diffusé. C'est le cas pour la procédure d'analyse de manuel de Brugeilles et Cromer (2005), dont la méthodologie détaillée est utilisable par tou·te·s, enseignant·e·s comme chercheur·e·s, et aisément accessible²³⁴. Même s'il existe naturellement des recherches à poursuivre, le scolaire possède déjà les outils nécessaires.

La méthodologie d'analyse de Brugeilles et Cromer constitue une méthode complète mais initialement adaptée au domaine scolaire avec les caractéristiques de ses supports : longueur des ouvrages, des textes internes, etc. Les valeurs mêmes de la représentation peuvent varier selon les disciplines : on peut imaginer par exemple la différence de valeur attribuée à la présence ou l'absence de personnalités françaises/francophones

233 Partie 2 : *Cadre contextuel de la recherche*, Chapitre 2 : *Genre et école, lieu de promotion et de polémique*.

234 Le texte intégral, présentant la méthodologie entière et la manière de la mettre en œuvre, est le premier résultat d'une recherche sur Internet portant le titre de leur ouvrage, explicite : « *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires* » (à partir du moteur de recherche *Google*).

dans un manuel scolaire et un manuel de FLE. Toute méthodologie doit s'adapter à son objet de recherche, et à la discipline concernée.

Cependant, d'une part il serait dommage d'écarter des recherches dont certains éléments apparaissent utiles ; d'autre part, la discipline du FLE qui se trouve à la croisée de chemins scientifiques – linguistique, sociolinguistique, didactique, pédagogie, sociologie – accumule les théories de référence. Quand Galisson recense les courants apportant une contribution à l'Approche Communicative, tels que la sophrologie ou la sugestopédie (1980 : 104), c'est l'occasion de souligner sa pluridisciplinarité et son ouverture qui constituent une des spécificités de la discipline. Tout emprunt méthodologique peut trouver sa justification, à condition de le modeler pour intégrer un système de manière cohérente.

Il ne s'agit pas dans le cas présent d'ajouter un outillage méthodologique initialement prévu pour une autre discipline, mais d'**en proposer une version propre à être utilisée en D.L./FLE**. C'est dans cet esprit que se réalise l'*emprunt* donnant naissance à la méthodologie qui sera utilisée.

4.2.2 Apports et manques de la méthodologie originelle

L'outil d'analyse présenté par Brugeilles et Cromer (2005) propose un ensemble qui a l'avantage d'être complet, décomposé en modules pour traiter distinctement les parties de l'ouvrage scolaire. Le troisième module constitue le centre de l'extraction des données : à chaque occurrence, les personnages rencontrés dans l'ouvrage intègrent une grille dont les items correspondent aux caractéristiques sociales d'un·e individu·e. Il présente une lecture fine des personnages, de leurs constituants et des rapports sociaux.

Cependant, certaines caractéristiques rendent son utilisation difficile dans le cadre d'un autre champ d'enseignement-apprentissage. La variété des situations présentées dans les manuels de FLE rend complexe et limitative la tentative d'établir des typologies significatives en ce qui concerne les attributs des personnages²³⁵ ou leurs actions, rend peu lisibles les résultats qui, fragmentés dans une typologie trop vaste, deviennent peu significatifs. De plus, la grille d'analyse détaillée constitue un outil lourd à manipuler, dans le cas d'ouvrages avec beaucoup de personnages : si elle est adaptée par exemple à l'analyse de manuels de mathématiques à destination du CM2, comme l'utilisent

235 Caractéristique physique, vêtement, objet associés au personnage (Brugeilles et Cromer, 2005 : 42-43).

Brugelles et Cromer (2005 : 76-89), avec 309 personnages dans le texte, elle l'est moins lorsqu'un manuel de FLE de niveau A1 peut en contenir jusqu'à 1556²³⁶.

De plus, la nature des personnages rend plus ou moins significatives certaines particularités. Chaque ouvrage s'identifie à son public, et choisit ses personnages en conséquence. Dans les manuels scolaires, les personnages sont souvent des enfants, et leur attachement à l'univers familial est un point important de la lecture genrée. Pour un manuel de FLE destiné aux adultes, les mises en scène et les situations sont adaptées à des personnages matures et nécessairement différentes. L'éclairage de l'analyse ne peut porter sur les mêmes points dans les deux cas.

Il en va de même pour certaines caractéristiques d'énonciation : la féminisation des titres ou des consignes, et les formules utilisées, représentent des points importants pour lecture du féminin. Si c'est principalement par les personnages que le genre est pensé, le côté linguistique ne peut être écarté dans l'analyse d'un ouvrage de FLE, qui demande une approche différente.

En conséquence, si l'emprunt est réel et visible sur certains items, intégralement conservés, **la démarche est adaptée pour répondre aux besoins spécifiques de cette recherche**. En modulant ainsi l'outil originel, la lecture du genre semble plus spécifique et devient alors plus efficace.

La partie suivante propose une présentation du fonctionnement de cet outil méthodologique, tel qu'il a été repris dans ce travail. Il permet de poser les bases pour une explication plus complète, qui interviendra ensuite.

4.3 *Fonctionnement général de l'approche quantifiée*

Cette partie expose les premiers principes d'utilisation de l'outil méthodologique utilisé pour l'approche quantifiée. La démarche générale sera d'abord présentée, avant que la partie des manuels sur laquelle porte l'analyse soit rappelée et définie.

4.3.1 *Approche par les personnages*

On a vu précédemment les variables retenues comme expressives du genre, qui sont par ailleurs communes aux deux types d'approches sélectionnés, qualitative et quantifiée. Afin de pouvoir les exploiter sous une forme chiffrée, chacune de ces

²³⁶ Nombre rencontré dans l'analyse.

variables a trouvé sa traduction sous la forme d'items contenus dans une grille servant à l'extraction de données. Le principe de fonctionnement est celui-ci : **chaque personnage**²³⁷ **rencontré dans le corpus de manuels intègre la grille via ses caractéristiques internes**, telles que genre, profession, action effectuée, etc. Un personnage est envisagé comme :

- un individu nommé ou non-nommé, défini ou non-défini : « Pierre » (*Écho*, p. 64) ; « Je n'aime pas me lever tôt », « Il ne veut pas se coucher tard » (*ibid.*) ;
- agissant ou non-agissant : « Elle a écrit une lettre à Antoine » (*Écho*, p.97) est constitué de deux personnages : « elle », « Antoine ».

Dans le texte, un personnage peut être un prénom, une profession désignant un individu (« vétérinaire », *Alter Ego+ 1* p. 64), *il* ou *elle*. À l'inverse de Brugeilles et Cromer qui conditionnent la prise en compte ces pronoms personnels isolés à la discipline, les *je*, *tu*, *nous* et *vous* des manuels de FLE représentent des personnages à part entière :

La prise en compte de pronoms isolés dépend des supports. Dans un manuel de grammaire, propice aux exercices de conjugaison usant des différentes personnes, tous les pronoms personnels sont à retenir. En revanche, dans un manuel de mathématiques, un pronom personnel isolé de la première ou de la seconde personne n'est pas considéré comme un personnage : il s'agit de la personne qui parle ou à qui l'on parle. En général les pronoms « je » et « tu » renvoient à tout élève. Seule la 3ème personne peut représenter un personnage défini. » (Brugeilles et Cromer, 2005 : 29)

À l'image, un personnage est un individu à caractère humanoïde, fictionnel ou réel, en photo ou en dessin. Chaque occurrence de personnages relevée devient une part des données qui seront ensuite soumises à interprétation.

Chaque item de la grille répond à une dimension du statut (ou de l'action ou du comportement qui donne un statut-) social et du pouvoir qui l'accompagne, avec une focalisation sur les événements parlant du genre. Envisager les personnages comme un agrégat de paramètres sociaux permet à travers la grille de « déconstruire les caractéristiques du sexe social » (Brugeilles et Cromer, 2005 : 91) qu'ils incarnent et ce faisant de décrypter le genre tel qu'il est actualisé dans les ouvrages.

237 Pour la valeur théorique du personnage de manuel, voir le chapitre 3 de la partie de conceptualisation (Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 3 : *Penser le genre à partir d'un manuel de FLE*).

Ces opérations ont pour objectif de décrire le personnage, mais aussi d'envisager la manière dont il est présent : on s'attache autant au personnage seul qu'à son contexte, qui contribue à élaborer son statut. Un·e individu·e membre de la société, comme un personnage de manuel, ne possède pas de statut en soi, intrinsèque. Le personnage est construit en rapport avec d'autres éléments tels que : son entourage, ses actions, ou même son titre de civilité qui sont autant d'indices constituant son contexte et lui donnant du sens. L'ensemble se retrouve dans la grille d'extraction de données.

Par ailleurs, un contenu de manuel est composite, tant du point de vue de ses parties distinctes (avant-propos, corps principal, annexes), que de sa structure en textes et en images. Le texte et l'image donnent des informations à la fois semblables et différentes par leur nature : ainsi, si tous deux renseignent sur le genre des personnages, seule l'image précise leur posture, ou le texte leur titre de civilité. C'est pourquoi ils font l'objet de grilles d'analyses séparées, dont les items répondent aux types d'informations spécifiques fournies.

4.3.2 Le livre de l'élève, limites à définir

Les personnages de manuels prennent vie dans le corps du livre de l'élève. Les pages de présentation du manuel, qui expliquent ses objectifs et en présentent le fonctionnement, sont exclues de l'approche quantifiée : les personnages qu'elles peuvent contenir ne sont que des répliques extraites du manuel lui-même, la répétition du contenu global de l'ouvrage, qui sera analysé par la suite. Il est superflu de traiter ces avant-propos ou modes d'emploi et de les inclure dans la recherche.

Les annexes : précis grammaticaux, lexicaux, phonétiques, de conjugaison, etc., sont, pour les mêmes raisons, écartés de l'analyse. Cependant, le chapitre de transcription du C.D. audio sera conservé. En effet, un C.D. audio complète systématiquement les méthodes choisies et il peut être évalué comme composante à part entière de l'ouvrage. Il complète nombre d'activités présentées dans le manuel, dont l'interprétation par le genre nécessitera des précisions. Par exemple, la consigne de l'activité 13, p. 143 de *Alter Ego+ 1* mentionne un personnage féminin qui reçoit des conseils beauté. Mais seule l'écoute du C.D. joint permet de connaître le genre de son interlocuteur·trice. Or, l'interprétation de la scène n'engage pas les mêmes effets sur les rapports de pouvoir selon qu'il s'agisse d'un "homme" ou d'une "femme".

Par ailleurs, il est parfois nécessaire de résoudre une activité afin qu'un personnage puisse être référencé avec toutes ses particularités. Par exemple, dans le manuel *Alter Ego+ 1* (p. 78), un personnage masculin prend un rendez-vous médical pour un personnage féminin. Seule l'écoute du C.D. audio permettra de répondre aux questions posées dans l'activité de compréhension orale et de connaître la nature exacte de leur relation, qui sera consignée dans un item de l'outil méthodologique.

Par conséquent, ils forment une part constitutive des personnages de manuel et intègrent le corpus. Ils seront notifiés comme partie prenante, et, pour signaler leur nature particulière, seront codés comme *transcription* (« CD ») dans la partie de la grille servant à l'identification des éléments du corpus (voir *infra*). Comme dans l'exemple donné ci-dessus, je veillerai cependant à mettre en relation les deux natures de corpus, corps du livre et transcriptions, afin de ne pas produire de doublons.

À présent que le fonctionnement général de cet outil méthodologique a été présenté, je vais en définir les différents items.

5 Approche quantifiée : le détail des items

La partie décrit dans le détail la composition de l'outil méthodologique, une grille dans laquelle sont reportées les caractéristiques des personnages. La grille est composée de **différents items** qui seront présentés dans les parties suivantes. Leur présentation sera regroupée selon les indices sociaux qu'ils recouvrent.

Une fois l'ensemble des items présenté, je préciserai le fonctionnement de l'outil méthodologique en revenant sur le **traitement réservé à des cas particuliers** qui peuvent être rencontrés de l'extraction des données : traitement des personnages célèbres, des doublons, ou des doubles actions. Une dernière partie conclura sur le fonctionnement de l'approche quantifiée en faisant la **synthèse** des différents éléments traités par cette méthodologie.

5.1 *Items pour situer les données extraites*

La grille qui compose l'outil méthodologique de l'approche quantifiée sert à extraire les données sociales des personnages et à les décomposer, afin de mettre en relation les attributs de genre d'une manière dichotomique masculin/féminin, et permettre une analyse de ce qui constitue un personnage féminin ou masculin français/francophone, pour les concepteur·trice·s. La grille est pensée en fonction de ce qui caractérise un

personnage, ses items répondent à un ensemble de déterminants sociaux estimés comme pertinents, révélateurs d'un statut.

Les items répondent également, dans une moindre mesure, à des besoins pratiques de la recherche : c'est le cas des premiers items qu'on trouve dans la grille, qui font référence à l'emplacement du personnage dans le texte ou l'image. Dans un esprit de transparence, **les indications permettent de retrouver dans le manuel le détail du corpus**, et d'effectuer une vérification *a posteriori* de la procédure de recherche. Ainsi, chaque manuel et contenu fait l'objet d'un codage, comprenant :

- un chiffre, le numéro attribué au manuel. Celui-ci est aléatoire, en rapport avec le processus chronologique de l'analyse, et ne présuppose en rien d'un quelconque classement fondé sur une autre valeur. Le manuel *Alter Ego+ 1* a été codifié 2, *Nouveau Rond-Point 1*, 3, et *Écho*, 4²³⁸.
- ce chiffre est couplé à un second²³⁹ faisant référence au numéro de l'unité. Marquer ainsi les limites d'une unité thématique dans le corps général de l'ouvrage, délimitée par les concepteur·trice·s, permettra de vérifier si certains types de personnages sont préférés pour certains types d'unités. Ainsi, l'unité 1 du manuel *Alter Ego+ 1* est notée 2_1.

Ces deux premières informations se trouvent dans l'item « *Manuel_Unité* » ;

- le numéro de la page, item « *Page* ». La page 26 du Manuel *Alter Ego+ 1*, située dans l'unité 1 du *second* manuel analysé est notée :
 - item « *Manuel_Unité* » : 2_1
 - item « *Page* » : 26
- le placement du corpus, item « *N° texte* » ou « *N° image* ». Dans une même page sont compris plusieurs images ou textes. Afin de les différencier, ils ont été comptabilisés en fonction du sens de lecture occidentale : de gauche à droite et de haut en bas. Le premier texte en haut à gauche d'une page, souvent le titre même de la page, est ainsi noté 1. Dans un souci de lisibilité, le

238 Le manuel *Ici*, qui avait été initialement prévu pour l'analyse et a servi de manuel-test pour un premier essai de la grille d'extraction de données, portait le numéro 1. Son retrait du corpus (voir Chapitre 1 : *Faire apparaître le genre par analyse qualitative et quantifiée*) pour être remplacé par *Écho* a donc décalé l'attribution des numéros, qui a été conservée telle quelle pour garder une marque des tâtonnements méthodologiques.

239 Dans un souci d'économie d'utilisation, le manuel *puis* l'unité n'ont pas été codés séparément.

classement des activités qui leur attribue un numéro 1, 2, 3, ou a, b, c, dans le manuel est privilégié dans le cas où il contreviendrait au classement spatial.

- un(e) même image ou texte comptabilise souvent plusieurs personnages à la fois. Afin de les distinguer, un numéro leur est attribué, item « N° *Personnage* », dans leur ordre d'apparition. Par exemple²⁴⁰, trois personnages apparaissent dans le *premier* texte de la page 26 du manuel *Alter Ego+ 1*. L'item « N° *texte* » sera noté 1, l'item « N° *personnage* » sera noté 1 pour le premier personnage, 2 pour le second, 3 pour le troisième.

Parfois, la mise en page rend difficile un classement tout-à-fait rigoureux : un effet de masse peut venir occulter une lisibilité totale. Par exemple, un texte du manuel *Nouveau Rond-Point 1* (p. 33) regroupe de nombreux personnages selon leur attachement familial. La méthode de comptage selon laquelle il faut partir du haut à gauche de la page pour arriver en bas à droite, n'a pas de sens : il est plus cohérent de respecter le groupement des personnages et de suivre leur présentation successive telle qu'elle est présentée dans le livre. En conséquence, lorsque c'est possible, le numéro d'ordre de progression attribué est privilégié. Le cas échéant, on se reportera dans le texte à l'item « *Extrait* » qui pallie ce manque par recopiage direct de l'extrait de l'ouvrage. Pour l'image, dont une description entière serait peu fructueuse, les numéros de page et d'image serviront seuls de points de repère.

Par exemple, dans la deuxième unité du manuel *Écho*, p. 16, troisième texte, se trouvent trois personnages. Ils seront codés ainsi dans les premiers items de la grille :

Manuel_Unité	Page	N° Texte	N° Personnage	Extrait (pour le texte seulement)
4_2	16	3	1	peintres
4_2	16	3	2	Dora Mar
4_2	16	3	3	Picasso

Tableau 9 : Situer un extrait de manuel, exemple

Pour le reste des données, aucun codage particulier n'a été effectué. La manière dont les réponses ressortent dans la grille des variables est soit constituée par le terme correspondant même : « *masculin grammatical* » pour « *masculin grammatical* », soit par une abréviation : « *interaction F* » pour « *interaction avec un sujet féminin* ». La

240 L'ensemble des exemples, insérés dans la rédaction ou les tableaux, proviennent des manuels étudiés.

taille du corpus le permettant, j'ai estimé que ne pas attribuer un codage numérique complet de type : « *masculin grammatical* = 2 » ou « *interaction avec un sujet féminin* = 4 » améliorerait la lisibilité de la recherche pour les lecteur·trice·s. L'étape de codification, conseillée pour les corpus (Berthier, 2010 : 173) plus larges, a volontairement été omise.

L'ensemble de ces premiers items sert à situer les données extraites. Les suivants répondent à des variables établies spécifiquement dans le souci d'observer le genre.

5.2 *Items de genre : la comptabilisation, premier indice d'importance sociale (texte&image)*

Alors que le bilan démographique français pose la population "hommes" et "femmes" comme globalement paritaire²⁴¹, qu'en est-il de la population dans le manuel ? Et surtout, de quoi un écart signifiant serait-il le témoin, pour des manuels qui se veulent réalistes ? C'est pour répondre à ces premières questions, simples mais qui font écho à une présence genrée fondamentale, qu'une comptabilisation des personnages est effectuée selon la catégorie de sexe.

La question de la présence d'éléments féminins dans l'espace social reflète l'importance de leur inscription symbolique dans ce même espace, et la considération qu'on leur porte face à un masculin présent omniprésent et universel. Constaté s'ils *existent* simplement est un premier pas pour évaluer des rapports de genre. **Un dénombrement est fait dans le corpus**, afin de savoir quelles parts les personnages occupent respectivement. Cela impose une typologie pré-établie, d'une part en fonction des catégories féminin et masculin, d'autre part en fonction des personnages seuls ou en groupe. Une première séparation est établie, entre personnages apparaissant seuls et masculins ou féminins, ou groupés.

Le cas où une distinction d'appartenance entre ces deux pôles est impossible a été pensé non comme un échec d'attribution, mais comme une tentative d'échappatoire à une bi-catégorisation injonctive. Le fait de mettre en place des catégories "hommes"- "femmes" prend part à leur réification et ne peut mettre fin aux discriminations que celle-ci sous-tend (Butler, 2005 : 64-67) ; et si la présente recherche

241 Un peu moins de 31 millions d'hommes pour un peu moins de 33 millions de femmes. Source : Insee, 2014, *Population totale par sexe et âge au 1er janvier 2014, France métropolitaine*, [en ligne] <http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=bilan-demo®_id=0&page=donnees-detaillees/bilan-demo/pop_age2.htm> (5/09/14). Rappelons aussi que les manuels sont très franco-centrés, et loin d'être « francophono-centrés ».

n'a pas l'ambition démesurée d'y mettre un point final, il est vrai que, au-delà d'une éventuelle dénonciation d'une *injustice* dans l'attribution des statuts, ces catégories sont considérées comme à repenser et à troubler. C'est pourquoi, dans une brève ébauche tentant de ne pas les réifier, a été mise en place une catégorie référençant les personnages considérés comme neutres, c'est-à-dire n'appartenant à aucune des deux divisions précitées en l'absence d'indices complémentaires. C'est le cas par exemple pour le « je » dans cet extrait : « *Je prends toujours la voiture pour me déplacer* » (*Nouveau Rond-Point 1*, p. 71), qui est noté comme *neutre* car il est impossible en l'état de savoir s'il s'agit d'un personnage masculin ou féminin. Ce fait sera interprété comme une non-catégorisation volontaire de la part des concepteur·trice·s. Si en ce sens l'interprétation dépasse la volonté initiale, l'effet que ce phénomène produit est assez important pour qu'elle rende un effet de non-genre, de *contre-genre*.

De plus, pour introduire un paramètre nuancant et précisant la lecture sociale du genre, le volet racial a sa place dans les items proposés. Cette donnée fait écho à l'*intersectionnalité*²⁴², concept permettant d'apporter du dynamisme à l'analyse des rapports sociaux de sexe en les articulant à d'autres rapports de pouvoir. Les indices permettant de désigner un personnage comme étant racisé seront, dans le texte, le prénom et le patronyme, et dans l'image l'apparence physique. En-dehors de ces indices explicites, les personnages seront notés « *non-racisés* ».

Ces considérations ont donné lieu à l'item *genre* dans la grille d'extraction de données, dont les propositions sont celles-ci concernant les personnages seuls :

Application	Genre
Commune au texte et à l'image	Personnage masculin seul : <ul style="list-style-type: none"> • non-racisé • racisé • indéterminé
	Personnage féminin seul : <ul style="list-style-type: none"> • non-racisé • racisé • indéterminé
	Personnage neutre seul

Tableau 10 : Les personnages seuls et leur genre

Les trois exemples ci-dessous permettront d'illustrer le propos.

²⁴² Les concepts de race et d'intersectionnalité ainsi que leur utilité dans le cadre de cette recherche ont été définis dans la partie théorique (Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 2 : *Le genre*).

- « *Elle ne s'appelle pas Maria Monti.* » (*Écho*, p. 9, unité 1, texte 4, personnage 1). *Maria Monti* est un personnage seul, dont le genre est féminin racisé.
- « *Caractériser une personne* » (*Alter Ego+ 1*, p. 61, unité 3, texte 1, personnage 1). *Personne* est un personnage seul, dont le genre est « neutre ».
- « *Jean-Marc Cuvelier. Il a dix-neuf ans. Il fait des études de géographie. (...)* » (*Nouveau Rond-Point 1*, p. 33, unité 3, texte 4, personnage 3). *Jean-Marc Cuvelier* est un personnage seul, dont le genre est masculin non-racisé.

On a vu qu'ici on parle de personnage, sans distinction. En effet, les études sur les personnages de manuels scolaires tendent à dégager plusieurs catégories, car tous ne s'y valent pas : les personnages ponctuels, qui n'apparaissent qu'une fois, côtoient les « *conducteurs* » ou « *vignettes* » (Brugelles et Cromer, 2005 : 33), récurrents, guidant l'apprenant·e à travers les différentes sections du manuel, servant de matériel de projection principal à l'apprenant·e. Dans les manuels de FLE, il n'y a pas de personnages « *vignettes* » et peu de personnages « *conducteurs* » : la maturité du public limite peut-être ces illustrations ressenties comme infantilisantes. On aura **une catégorie principale de personnages dits ordinaires**, tous tendant à n'être que ponctuels. Mais le fractionnement n'empêche pas la matérialisation des représentations : la récurrence des phénomènes apparaît à travers un matériau dispersé. Seul le manuel *Écho* comporte des personnages dits **conducteurs**, mis en scène dans une série de scénettes filées à travers des groupes d'unités. Un item répertorie les personnages porteurs d'une plus-value symbolique : les personnages **célèbres**, fictifs ou réels. Ils sont en effet le contenant d'une image englobant un ensemble d'idées se rattachant à la culture française-francophone, et constituent des éléments à part.

L'item *Type de personnage*²⁴³ contient les propositions suivantes :

Application	Type de personnages
Commune au texte et à l'image	ordinaire
	conducteur
	célébrité

Tableau 11 : Types de personnages

Les groupes donnent lieu à une comptabilisation à part, en ce qu'ils n'impliquent

243 Pour des raisons pratiques, cet item a été placé en fin de grille, bien qu'il fasse partie des premiers éléments de définition d'un personnage.

pas les mêmes rapports de force. De plus, ils ont une expression différente s'ils sont inclus dans un texte ou une image. Dans un texte, en cas de personnages multiples, le masculin est utilisé en guise de pluriel : c'est la règle du « *masculin qui l'emporte sur le féminin* ». Ce phénomène est à observer en soi, en ce qu'il participe à invisibiliser les données féminines, qui ne sont plus exprimées. Il exclut tout phénomène de dominance, qui implique qu'il existe plus de personnages d'un genre que d'un autre, mais pas ceux d'exclusivité, qui constitue une forme d'exclusion totale du genre opposé (« *les filles* »). Il existe encore d'autres possibilités. À condition d'user de stratégies de féminisation, un terme peut également se trouver masculin *et* féminin. Lorsque le genre est « *mixte* », qu'il s'agisse de groupes ou de personnages seuls, il est noté *Masculin+Féminin*²⁴⁴. La neutralité existe également, par exemple les pronoms personnels pluriel (« *nous* » ou « *vous* » collectif), qui dans un contexte ne permet pas de dégager le genre morphologique : le *neutre* est référencé ici. On trouve aussi les substantifs désignant une collectivité, avec la possibilité d'user d'un terme générique masculin (« *le groupe* ») ou féminin (« *la famille* »). Voici plusieurs exemples tirés des manuels :

- *deux amis, les Français, ils, les comédiens* : masculin grammatical
- *elles, les femmes, les serveuses, les travailleuses* : collectif exclusivement féminin
- *les personnes, la famille, la clientèle* : collectif substantif féminin
- *les touristes, 92% des internautes, vous, les Martin* : collectif neutre

Dans l'image, un collectif est constitué à partir d'une réunion de cinq personnages. On ne trouve pas le masculin grammatical, mais il reste la possibilité d'une nuance entre exclusivité et dominance. La dominance est un surnombre constaté d'un genre ou de l'autre, à partir d'une différence de +1 personnage, par exemple : une illustration montre un groupe d'enfants composé de quatre "garçons" et une "fille" (*Alter Ego+ 1*, p. 116). Un groupe peut également être mixte et paritaire : il est alors noté sans dominance, par exemple : une illustration montre une classe avec deux personnages féminins et deux personnages masculins (*Alter Ego+ 1*, p. 15). Par ailleurs, contrairement au texte, la distinction peut se révéler impossible : si ni la dominance ni l'exclusivité ne sont décelables, la collectivité est « *indéterminée* ». C'est le cas par exemple pour une illustration montrant sept personnages dont le buste et le visage sont dissimulés derrière

244 Aucun personnage n'est rentré dans cette catégorie lors de l'analyse.

des parapluies (*Alter Ego+1*, p. 119) : il est impossible de déterminer leur catégorie de sexe et de définir la répartition des personnages.

Pour les collectifs, on obtient différentes catégories :

Application	Genre
Commune au texte et à l'image	Collectif avec exclusivité masculine : <ul style="list-style-type: none"> • racisé • non-racisé • indéterminé
	Collectif avec exclusivité féminine : <ul style="list-style-type: none"> • racisé • non-racisé • indéterminé
	Collectif neutre
Pour l'image seule	Collectif sans dominance
	Collectif avec dominance masculine : <ul style="list-style-type: none"> • racisé • non-racisé • indéterminé
	Collectif avec dominance féminine : <ul style="list-style-type: none"> • racisé • non-racisé indéterminé
Pour le texte seul	Masculin grammatical
	Masculin+Féminin
	Collectif (substantif masculin)
	Collectif (substantif féminin)

Tableau 12 : Les groupes de personnages et leur genre

Les catégories spécifiques liées à l'âge n'ont pas été retenues. En effet, après essai, il est apparu que les personnages sont très majoritairement inclus dans une tranche d'âge moyenne grand-adolescent/adulte correspondant au public-cible des ouvrages. Les personnages d'enfants ou de personnes âgées ne sont pas assez représentés pour aboutir à des conclusions significatives. La variable de l'âge, qui aurait pu donner lieu à une lecture complexifiée du genre, a dû être abandonnée faute de personnages correspondants. Leur absence même peut cependant être révélatrice de considérations plus larges, quant à la disparition par exemple des personnes/personnages âgé(e)s dans la sphère de représentation publique.

En usant des catégories présentées, les différentes expressions que le genre trouve à travers les personnages mis en scène seront extraites et exposées selon leur fréquence

d'utilisation. Cela fournira une image globale de ce que les manuels considèrent comme la norme en matière de présence. La caractérisation des personnages se poursuit avec les items suivants. Après m'être concentrée sur la catégorisation de sexe des personnages, j'aborderai les dimensions moins visibles des effets de genre.

5.3 *Aborder un personnage : premiers contacts (texte et image, texte & image)*

Les items suivants permettent de travailler sur d'autres caractéristiques qui participent au genre. Il s'agit de voir comment les personnages apparaissent dans le manuel, quelles premières impressions ils donnent. J'exploiterai la **dénomination** sous laquelle ils se manifestent dans le texte, et la **posture** ainsi que l'**apparence** qu'il adoptent dans l'image. Ensuite, la contextualisation du personnage dans le manuel, c'est-à-dire son **rattachement thématique** qui contribue à construire une première impression, sera interrogée à travers l'item de contextualisation commun au texte et à l'image.

5.3.1 **Apparition par la dénomination, la posture et l'apparence (texte et image)**

Dans le texte, outre leur nombre, la manière dont les personnages sont désignés en premier lieu importe également. Dans la société, le statut accordé aux personnes se traduit notamment par la manière de s'adresser à elles. Alors qu'en France l'usage d'un patronyme donne une impression de respect, user du prénom seul dénote une certaine familiarité, voire une condescendance. Les désignations contribuent à inscrire un personnage dans un contexte social : c'est le cas lorsqu'on désigne un·e individu·e sur des critères familiaux, amicaux, professionnels. Il·Elle est alors compris·e comme d'abord un élément de cet environnement valorisant ou non, avant de posséder une identité propre. La valeur des milieux joue un rôle important dans l'estime sociale, et donne aux personnages un statut hiérarchique.

*« L'utilisation du prénom, opposée à celle du nom patronymique a le même effet d'immersion des femmes dans la classe des femelles (...). Tandis que le nom patronymique individualise juridiquement, il détermine la personne en tant que personne sociale. Outre le mépris, la pratique du prénom pour les seules femmes est très efficace pour qu'elles ne laissent pas de trace dans le monde social, en particulier intellectuel, artistique, politique (...). »
(Michard, 2004 : 13)*

Je répertorierai les **manières de dénommer un personnage**, catégories propres au

texte seul, item « *dénomination* », selon ces catégories :

Application	Catégorie de dénomination	Exemples
Pour le texte seul	Patronyme	Dubois, Durand, Mlle Trace, Mlle Toussaint
	Prénom	Gérard, Olof, Yoko, Catherine
	Prénom+patronyme	Gonzalves Pierre, Kozlowski Bruno, Boucher Marie-José, Duparc-Rigaud Camille
	Profession	Les voyantes, deux actrices, un vendeur, un opticien
	Titre de civilité	Madame, Monsieur, Mademoiselle
	Situation familiale	Mon mari, mon frère, ta mère, mon homme
	Relation non-familiale : ami, etc.	Un(e) ami(e), copines, voisins, votre colocataire
	Pronom personnel	Toi, il, elle, je, nous
Autre	Une jeune femme, les coureurs, quatre finalistes, un contact anglophone	

Tableau 13 : *Dénomination dans le texte*

Les données permettront de voir comment sont introduits, présentés les personnages. On observera comment, en-dehors de tout autre indice plus subtil des rapports de genre, personnages masculins et féminins (ne) sont (pas), dès le départ, rattachés à des contextes spécifiques.

Pour l'image, si on ne peut aborder le personnage par la dénomination, celle-ci trouve son équivalent dans **la posture du personnage**. C'est en effet le premier élément venant au contact de celui-celle qui observe l'illustration. Les catégories font cette fois référence au cadrage global de l'image :

Application	Catégorie de dénomination
Pour l'image seule	En pieds (debout)
	En position allongée
	En position assise
	Cadrage sur le buste
	Cadrage sur le visage

Tableau 14 : *Posture dans l'image*

Un personnage qui se tient debout ne dégage pas le même sentiment qu'un personnage assis, allongé, ou dont le cadrage se fait sur le visage. Dans le premier cas, le personnage est en possession de tous ses moyens, il est actif ; dans le second, il paraît inactif et coupé du pouvoir. On trouve ici les idées d'agentivité/de passivité, qui prennent corps, au sens propre.

Par ailleurs, j'ai mentionné précédemment de l'« *inégalité esthétique* » (Löwy, 2006 : 43) qui participe à construire un idéal différencié masculin et féminin²⁴⁵. Cet indice de genre a été transformé en item pour la grille d'extraction de données : l'« **apparence** » **relevée dans l'image donne une idée des attentes** posées pour les personnages masculins et féminins. L'apparence est évaluée à partir de l'apprêt des personnages : vêtements, maquillage, bijoux. Elle sera qualifiée de « *soignée* », d'« *ordinaire* », ou de « *négligée* » :

Application	Catégorie de dénomination	Exemples
Pour l'image seule	Soignée	Un personnage féminin en robe de soirée, avec collier et boucles d'oreilles ; un personnage masculin en costume de travail
	Ordinaire	Un personnage féminin en jupe longue et débardeur ; un personnage masculin en jean et t-shirt
	Négligée	Un personnage masculin en t-shirt large et bermuda (tenue "confort"), un personnage féminin en pyjama

Tableau 15 : Apparence physique dans l'image

La difficulté réside ici dans l'évaluation de l'apparence. En France, le niveau d'appréciation de l'apparence n'a pas le même niveau pour les "hommes" et les "femmes" : par exemple, une tenue ordinaire pour un "homme" peut être qualifiée de négligée pour une "femme", ou porter des bijoux pour une "femme" n'est pas nécessairement synonyme de tenue soignée. Je resterai dans les critères d'évaluation communs pratiqués pour définir l'apparence, l'analyse tiendra quant à elle compte de cet écart.

5.3.2 Apparition par la thématique (texte & image)

Établir la posture ou la dénomination est une première manière d'aborder le personnage. La démarche est renforcée par **la catégorisation des thématiques d'apparition**, qui s'appuie d'une part sur les variables oppositionnelles déjà exprimées : l'appartenance au public ou au privé, qui comprend le rattachement au foyer, le rapport amoureux ; d'autre part sur les grandes thématiques observées, qui sont transversales à tous les manuels de FLE du corpus. Le relevé concerne aussi bien l'image que le texte,

²⁴⁵ Voir Chapitre 1 : Faire apparaître le genre par l'approche qualitative et quantifiée.

qui possèdent un mode de classement identique.

Par ailleurs, chaque unité possède en soi une thématique générale, autour de laquelle se focalisent les enseignements. Or, on constate que, dans une même page, peuvent se trouver des activités ancrées dans des thématiques spécifiques, qui se détachent de la thématique générale de l'unité. Par exemple, l'unité 4 de *Nouveau Rond-Point 1* intitulée « *La vie en rock* » porte sur la musique, la littérature et le théâtre francophones. Mais les personnages de la p. 45 qui s'inscrivent dans l'unité apparaissent dans deux thématiques différentes : la culture ou le quotidien. L'item « *thématique* » de la grille recense, par activité (texte) ou par ensemble d'illustrations (image), le contenu selon cette typologie :

Application	Catégorie de thématique
Commune au texte et à l'image	Découverte de la classe, outils pour la classe, présentation de soi
	La famille
	La France, les fêtes, les traditions
	La francophonie
	Le quotidien, l'emploi du temps
	Le commerce, l'achat, la location, les échanges commerciaux au quotidien
	Le travail
	Les études
	La rue, l'espace urbain
	Les loisirs
	L'amour, les relations amoureuses, les relations entre les partenaires, la gestion du ménage
	Les médias
	La consommation

Tableau 16 : Thématique dans le texte et l'image

Dans ce tableau, la France et la francophonie font l'objet de deux catégorisations différentes, afin de souligner le possible euro-péo-centrisme des manuels, et de rappeler la notion d'intersection qui a été définie précédemment.

On verra en définitive si certaines catégories de sexe sont davantage utilisées dans le développement de thématiques particulières. Si une relation signifiante s'établit, on obtiendra le figement d'une relation genre/domaine qui se rapprochera du stéréotype, dans le cas où l'association a des résonances traditionnelles (exemple : genre féminin/la famille), ou contribuera à l'effacement de stéréotypes récurrents.

5.4 *Oppositions sociales : le couple et le travail (texte & image)*

On retrouve une distinction fondatrice des rapports oppositionnels de genre public-profession/privé-foyer sous la forme d'items, qui recensent les personnages ayant une profession, et ceux notifiés comme inclus dans une situation amoureuse. **La situation amoureuse apporte de plus des précisions quant à l'attachement des personnages à la notion de couple**, qui a une double signification : rattacher ou détacher les genres du foyer, et renseigner quant à la prédominance d'un cadre hétéronormatif.

Des personnages notifiés comme étant dans une certaine situation amoureuse ou célibataires se définissent par cet état de fait, et non plus uniquement par eux-mêmes. Ils perdent en partie la possibilité d'exister seuls, une certaine dimension de leur indépendance sociale. Une distinction s'établit avec les personnages dont on ignore la situation amoureuse, répertoriée comme « *non-identifiée* », qui n'occupe pas assez d'importance pour qu'elle soit visible dans l'image ou notifiée dans le texte. J'opérerai de plus une distinction dans les catégories de reconnaissance civile de l'engagement amoureux, en distinguant les personnages mariés, pacsés, concubins, notés comme « en couple » sans plus de précisions, etc. Cela permettra également de comprendre ce qui constitue un couple aux yeux des concepteur·trice·s, et quelle reconnaissance sociale on peut en attendre. Alors qu'en 2012 la France comptait trois mariages pour deux Pacs²⁴⁶, on verra également quelle conception des unions modernes les manuels proposent, en plus de savoir qui elles concernent. L'item « *situation amoureuse* » comporte les cas suivants, chacun relevant d'une mention explicite dans le texte ou d'un élément rendu visible à l'image (alliance, posture, etc.) :

246 Insee, 2013, *Bilan démographique 2013. Trois mariages pour deux Pacs*, [en ligne] <http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=IP1482> (09/09/12).

Application	Catégorie d'union	Exemple
Commune au texte et à l'image	Célibataire	Mlle Lee Ming
	Mariage	Mme Mendes
	Divorce/Séparation	Sa mère divorcée
	Pacs	
	Concubinage	
	Union libre	
	En couple	Je rêve d'aller à Paris (...) avec ma copine
	Non-identifiée	Je m'appelle Karine ; M. Wong
	Sans-Objet ²⁴⁷	

Tableau 17 : Couple dans le texte et l'image

Quant au domaine professionnel, une distinction est faite non pas selon un découpage précis de l'emploi, mais en terme plus général de nature de profession. Savoir si un personnage masculin ou féminin occupe majoritairement un type de poste, en conformité avec son genre ou non, est intéressant en soi ; mais il est possible d'avoir des données significatives avec un classement plus large qui appuie les effets d'un éventuel clivage de genre. C'est pourquoi **une typologie professionnelle en cinq catégories seulement a été retenue**, qui s'attache à décrire la nature symbolique de ces emplois dans l'espace social.

Les premières catégories sélectionnées sont celles de « *profession* » et de « *sous-profession* » : cette distinction a pour but de mettre en lumière l'effet de plafond de verre, qui maintient les femmes dans des professions subordonnées ou, d'une manière générale, peu estimées socialement. La différence établie entre emplois qualifiés et sous-qualifiés en France²⁴⁸ correspond à ces catégories de profession et sous-profession. Ces indications ne portent pas de jugement en soi sur la valeur d'un emploi, mais mettent en évidence les traces d'une disparité dans la répartition sociale. Les autres catégories sont celles-ci : *retraite*, *chômage*, *femme/homme au foyer*. Il y a aussi la catégorie *étude*, qui permet de recenser les étudiant·e·s. Ceux·Celles-ci se trouvent dans une position intermédiaire qui ne relève pas de l'activité professionnelle ni du chômage. Le cas a été souvent relevé : les personnages étudiants ont peut-être pour fonction de servir de projection à une partie du public utilisateur du manuel.

247 Dans le cas de collectifs. Voir *infra*.

248 Insee, 2013, *Emploi non qualifié (nomenclature des PCS)*, [en ligne] - <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/emploi-non-qualifie-pcs.htm> (27/01/16).

Dans le cas où un personnage est mentionné comme ayant explicitement un emploi dans le texte, et où il est visiblement en position de travail dans l'image, l'item est complété par les données correspondantes :

Application	Catégorie de profession	Exemple
Commune au texte et à l'image	Profession	Employé, employée, journaliste, vétérinaire
	Sous-profession	Serveur, infirmière, secrétaire
	Chômage	Sur une photographie de famille, un personnage est identifié par l'accompagnement C.D. comme étant sans-emploi
	Retraite	Bertrand Laurent, 62 ans, veuf, ancien capitaine de la marine marchande
	Étude	Étudiante, étudiant, lycéen
	Femme/homme au foyer	Une bande dessinée illustre le quotidien d'une femme au foyer
	Non-identifié	
	Autre	(Cas spécifique lorsque les personnages célèbres occupent des catégories professionnelles particulières. Ex : Père Noël)
	Sans-Objet	

Tableau 18 : Profession dans le texte et l'image

Les informations permettront d'observer comment les personnages investissent le public et le privé, le social et l'intime. La double opposition souligne les effets de division, et amène à penser le rôle autant que la place sociale des personnages.

L'item suivant apporte un autre point de vue sur le personnage, en relevant l'environnement humain ou le contexte spatial dans lequel il évolue.

5.5 Un autre point de vue : le contexte (texte et image)

Si la « thématique » contribue à renseigner sur une répartition des rôles masculins/féminins dans le contenu du manuel, elle ne suffit pas à donner une description précise du contexte dans lequel évoluent les personnages. L'item « contexte général » dans le texte a pour but d'aborder à la fois la distribution des rôles et l'attachement des personnages aux domaines privé/public, cette fois par le biais de l'**entourage humain** qui côtoie leur apparition.

Pour évaluer ce dernier, je relèverai dans le texte et l'image les éléments permettant de placer les personnages dans une situation plus large, notamment à travers leurs relations.

Il est ainsi possible d'obtenir une idée de leur appartenance à l'un ou l'autre des domaines suivants :

Application	Catégorie de contexte général	Exemple
Commune au texte et à l'image	Familial	Pascale écrit une carte postale : « <i>Chère maman, ...</i> »
	Amical	Le personnage d'Alice apparaît dans un texte. Sur les illustrations, elle est entourée de ses amies.
	Professionnel (public)	« Je travaille beaucoup, (...) mais ma profession, c'est ma passion !... »
	Lié aux études	Le texte met en scène des études dans une classe de langue
	Lié aux loisirs (public)	Un personnage demande des informations pour faire du sport
	Lié à un contexte amoureux	Des personnages apparaissent dans des faire-parts de mariage
	Autre (public)	Un homme prend un rendez-vous médical
	Non-identifié	
	Sans-Objet	

Tableau 19 : Contexte d'apparition dans le texte

On retrouve l'opposition entre un contexte familial et professionnel, déjà évoquée par les paramètres professionnels ou amoureux. Le contexte lié aux loisirs est une autre approche de l'investissement du lieu public, en-dehors cette fois de tout exercice d'un emploi. Un environnement intermédiaire, le contexte de l'amitié, occupe une place médiane entre la sociabilisation et le sentiment intime. Étant donné le public visé des manuels du corpus, qui est constitué d'adultes mais aussi d'étudiant·e·s, le contexte amical fait référence à un besoin de sociabilisation dans une situation exolingue : l'utilisateur·trice doit se faire des ami·e·s en France.

La situation de référence explique aussi la large fréquence à laquelle les relations d'études interviennent, prenant le pas sur les relations strictement amicales. La distinction entre le professionnel et le milieu étudiant a par ailleurs été conservée. Enfin, les contextes signifiés « *autres* » ne s'inscrivent dans aucun des cas précédents : ils sont publics, mais ne relèvent pas du domaine professionnel, amical ou de loisir. Dans l'exemple cité ci-dessus : un personnage masculin prend un rendez-vous médical, l'environnement humain de ce personnage est le médecin, il s'agit d'un contexte humain public qui n'est pas amoureux, amical ou lié aux loisirs, ni professionnel (le personnage

masculin n'étant pas lui-même en train de travailler²⁴⁹), il s'agit d'un contexte autre. Restent les cas où identifier un contexte s'avère impossible, par manque d'éléments.

Pour l'image, le contexte général se traduit par le « lieu » dans lequel s'ancre la situation. Le lieu possède des catégories qui lui sont particulières, et **répond spécifiquement à la question de la distribution des espaces**. Les catégories de cet item s'articulent à nouveau sur l'opposition privé/public :

Application	Catégorie de lieu	Exemple
Pour l'image seule	Professionnel (public)	Des personnages sont représentés au travail
	Lié aux loisirs (public)	Un homme fait du vélo en montagne
	Public (autre)	Une femme est à la campagne pour faire des courses
	Privé : foyer, intime	Une femme exécute des tâches ménagères chez elle ; un homme travaille de chez lui
	Lié aux études	Des personnages sont à l'université
	Non-identifié	
	Sans-Objet	

Tableau 20 : Lieu dans l'image

Les domaines publics ont été distingués selon le contexte auxquels ils appartiennent. En effet, ils ne donneront pas lieu à la même lecture s'ils sont professionnels ou liés aux loisirs : l'un renseigne sur l'accession des personnages à l'emploi, l'autre sur le clivage de genre relatif à l'investissement du domaine public, et à la représentation liée aux loisirs – masculine et/ou féminine. Quant aux situations extérieures qui ne font pas intervenir de cadre professionnel ou de loisir, elles sont notées « autre ». Comme dans l'exemple ci-dessus, un personnage féminin qui fait des courses à l'extérieur, ou encore des personnages qui font des photos de famille en extérieur, appartiennent à un contexte spatial « autre ».

Comprendre l'occupation des lieux est nécessaire en ce que celle-ci traduit une séparation de genre hiérarchisée. On constate en effet que les milieux urbains en France ne sont pas investis de la même façon : il existe une tendance selon laquelle les "hommes" occupent l'espace public, tandis que les "femmes" ne font que le traverser (Raibaud, 2014). Puisqu'il contribue à distribuer des rôles et possibilités distincts, le

249 Lorsque le personnage du médecin sera recensé, le contexte humain sera alors « professionnel ».

contexte spatial est un facteur de stéréotype à élucider. Il apporte des éléments supplémentaires dans la lecture des caractéristiques des personnages, en faisant écho à une distribution stéréotypée des espaces et des milieux humains d'interaction.

Les premiers items **définissent directement le personnage** (identité de genre, dénomination, posture, etc.), les suivants décrivent son statut (conjugalité, travail) et sa place sociale (contexte spatial et humain). Les derniers items circonscrivent **la situation de communication**. La portée sociale d'un·e individu·e se définit aussi par l'impact matériel qu'il·elle a sur son environnement : c'est ce que cherchent à définir les items suivants qui ciblent les modalités d'actions et d'interactions.

5.6 Action et interaction (texte & image)

Les situations de communication mises en scène dans les manuels, qui servent l'enseignement-apprentissage, inscrivent les personnages dans un contexte sur lequel ils peuvent agir. Les actions entreprises constituent des indices de pouvoir social en ce qu'elles possèdent une dimension symbolique. Ainsi, travailler, manipuler de l'argent ou se déplacer sont des actions à haut coefficient symbolique, contrairement au fait de faire le ménage ou du shopping. L'approche quantifiée analysera **les actions entreprises par les personnages** pour observer d'une part s'il existe une forme de répartition des actions selon les catégories de sexe, d'autre part, si c'est le cas, analyser l'impact que cette répartition a sur la représentation genrée.

Par ailleurs, les personnages ne font pas qu'agir : en tant qu'interactants, ils peuvent également *interagir* avec d'autres personnages. L'interaction est comprise comme une action effectuée avec ou sur un autre personnage, qui y participe volontairement ou non. Les interactant·e·s engagent des actions réciproques de nature discursive (Kerbrat-Orecchioni, 1990) ou pragmatique. Une définition plus complète de l'action et de l'interaction sera discutée dans le dernier chapitre relatif aux critiques du protocole méthodologique²⁵⁰, en ce qu'elle questionne l'encodage réalisé. **L'interaction engage des configurations hiérarchisées dans les situations de communications**, que l'approche quantifiée élucidera afin de vérifier s'il se dégage, là aussi, des règles de genre.

250 Chapitre 3 : *Critiques et limites du protocole méthodologique.*

5.6.1 Action, lieu d'agentivité

L'approche par l'agir est un moyen d'observer comment s'organisent les modalités d'action sur l'environnement, si le genre constitue un trait de répartition de l'impact symbolique qu'un·e individu·e peut avoir sur son environnement. L'action traduit aussi un éventuel classement par compétences qui n'a pas trait à la répartition travail-foyer, mais aussi à l'intensité de certains actes. Ainsi, bavarder et parler sont relatifs à la parole, mais n'induisent pas les mêmes représentations ; or la tradition populaire tend à attribuer le premier aux "femmes", laissant aux "hommes" le soin de discussions élaborées. La nuance implique une évaluation sociale différente.

C'est pour évaluer les domaines d'action du féminin et du masculin qu'une typologie d'actions a été établie. Elle a été constituée d'après les premiers essais de classification effectués sur un manuel-test²⁵¹. La typologie concernant l'image contient quelques catégories en plus : en effet, les actions présentent dans le texte et l'image peuvent être légèrement différentes²⁵². Les exemples donnés proviennent encore une fois des manuels analysés :

251 Le manuel *Ici*, qui a été écarté de l'analyse, voir Chapitre 1 : *Faire apparaître le genre par l'approche qualitative et quantifiée*.

252 Par exemple : j'ai créé trois catégories relatives à la parole dans l'image : « parler 1 » (argumenter), « parler 2 » (discuter), et « saluer ». Les salutations sont effectivement très présentes dans l'image, et peu dans le texte, à moins qu'elles ne fassent l'objet premier de la communication. Dans l'image, le rituel de salutation a davantage sa place, soit comme objet interculturel : les règles de salutations françaises, soit dans la mise en scène générale.

Application	Catégorie d'action	Exemple
Commune au texte et à l'image	Se sustenter : boire, manger	Le matin, je dine à 7 heures : pain et café. (texte)
	Faire du sport	Dimanche, je vais faire du ski. (texte)
	Faire un régime	Je fais un régime. Et Marie aussi. Nous ne mangeons plus de pâtisseries... (texte)
	Actes relatifs à la beauté : se maquiller, faire du sport dans un but amincissant	Moi, j'utilise tous les jours un sèche-cheveux. (texte)
	Acheter, vendre, manipuler de l'argent	Un personnage féminin achète du pain (illustration)
	Travailler	Un personnage masculin s'énervé au bureau (illustration)
	Étudier	Des personnages étudient en classe (illustration)
	Faire la cuisine ou le ménage, s'occuper du foyer, de sa famille	Un personnage masculin exécute les tâches ménagères (illustration)
	Lire, écrire	Un personnage féminin écrit une carte postale (illustration)
	Action liée aux loisirs	Des personnages se costumant (illustration)
	Parler 1 : argumenter, soutenir, expliquer, enseigner, discuter	Je voudrais des informations, s'il vous plaît (texte) ; des personnages parlent à une journaliste (illustration)
	Parler 2 : bavarder, discuter, plaisanter, rire	Allô, Mathieu ? - Ah, bonjour Katia. (...) Qu'est-ce que tu fais ? (texte) ; deux personnages parlent au bord d'une piscine : En décembre, je vais aux Seychelles... (texte+illustration)
	Se marier, officialiser une union	Mathilde Rougier et Benjamin Sarre sont heureux de vous inviter à leur mariage... (texte)
	Lié à l'état : ressentir, rêver, imaginer, être, avoir	David est américain (texte) ; Un personnage dort (illustration)
	Échanger : donner, recevoir	Une actrice reçoit un bouquet de fleurs (illustration)
	Se déplacer	Elle court, quitte la maison, rate le bus... (texte) ; Le meilleur moment est quand je rentre du travail à pied... (texte)
	Médias	Des personnages utilisent un ordinateur dans un cybercafé (illustration) ; Je regarde la télévision (texte)
	Voyager	Chère maman, je suis aujourd'hui devant les pyramides... (texte)
	Aucune	
Sans-Objet		
Pour l'image seule	Saluer	Une suite d'illustrations montrent un étudiant disant bonjour ou au revoir à ses ami·e·s,

		collègues, enseignant·e·s
	Autre	Trois personnages sont assis de dos sur un canapé (illustration) ; une gravure publicitaire pour une représentation théâtrale de Notre-Dame de Paris montre deux personnages enlacés, un troisième tente de les poignarder (illustration) ; un personnage manifeste en faveur de la réintroduction des ours en France (illustration)
	Faire du shopping	Un personnage masculin choisit des vêtements

Tableau 21 : Action dans le texte et l'image

La typologie permet de différencier des actions qui n'auraient pas la même portée symbolique. Ainsi, « acheter » et « faire du shopping », « parler » et « bavarder » se distinguent. Les nuances que ces actions comprennent sont importantes par leur symbolique, et l'écho qu'elles produisent avec la traditionnelle répartition des actions dites féminines ou masculines.

Par ailleurs, ce qu'elles impliquent en terme d'agentivité et de passivité est pertinent à relever. En effet, la dichotomie masculin-agentivité vs féminin-passivité concentre l'inscription des individus dans des sphères distinctes, oppositionnelles, et hiérarchisées, l'une relevant de la domination, l'autre de la subordination. Parce qu'une action peut être aussi bien réalisée que non-réalisée ou soufferte, et que les deux n'ont pas la même interprétation sociale, **un coefficient symbolique des actions a été inclus dans la grille**. Je parlerai de la *valence* des actions. Dans le cas où celle-ci ne correspond pas à ces deux pôles, elle est signalée comme « neutre ». Dans le cas où aucune action n'est relevée, elle est signalée « sans-objet » :

Application	Type d'action	Catégorie de valence
Commune au texte et à l'image	Action effectuée	Positive
	Action subie	Négative
	Ni subie, ni effectuée	Neutre
	Pas d'action/ Action Sans-Objet	Sans-Objet

Tableau 22 : Valence de l'action de le texte et l'image

Voici quelques situations et leur interprétation, qui illustrent le propos :

- Un personnage chante dans une salle d'attente et gêne d'autres personnages (illustration). Le personnage qui chante est en position haute de l'action puisqu'il

l'effectue : pour lui, le coefficient de l'action est positif. Pour les autres personnages qui la subissent, le coefficient est négatif.

- Texte : « (...) *Mélissa n'est pas partie seule au stage de Bruxelles. Elle est partie avec quelqu'un. - Son mari sait quelque chose ? - Non, il ne sait rien.* » Les personnages cités sont Mélissa et son époux²⁵³. Mélissa effectue une action (voyager) : la valence de son action est positive. Son mari « ne sait pas » : il s'agit d'une action liée à l'état (savoir), dont la valence est négative : d'une part, il *ne sait pas*, d'autre part, il subit l'action de son épouse.
- Texte : « *Il n'a rien mangé.* » La catégorie d'action est « se sustenter ». Or, le personnage *ne mange pas* : la valence est négative.
- Texte : « *Elle n'est pas italienne.* » L'action est liée à un verbe d'état, elle est négative.
- Texte : « *Elle étudie l'économie ?* » L'action est « étudier ». En l'absence de réponse, l'action n'est ni positive ni négative : la valence est neutre.
- Texte : « *Léa est devant le monsieur !* » L'action est un verbe d'état, de valence neutre.
- Illustration : un logo représente un bébé allongé. Celui-ci n'a pas de trait de visage, n'exécute pas de mouvement : il est dans un état neutre.

En conjuguant les indications d'action et de valence, le système hiérarchique mis en place autour de ces éléments dans le fonctionnement social sera mis au jour. Si les personnages agissent sur leur environnement, ils ne le font pas nécessairement seuls. Les items suivants permettent de caractériser les formes d'interaction.

5.6.2 Interaction, lieu de positionnement hiérarchique

Les personnages, le plus souvent, n'évoluent pas seuls, mais avec d'autres qui contribuent à construire le contexte. Étudier leurs **modalités d'interaction** permet d'analyser comment ils se positionnent les uns aux autres, leurs rapports et les rapports de pouvoir qui se dégagent de la situation.

Deux modalités ont été établies : l'« *interaction* », dans le cas où le personnage *agit avec*, et la « *coprésence* », dans le cas où le personnage apparaît dans le même contexte

²⁵³ Ainsi que « *quelqu'un* », qui est écarté pour l'exemple.

mais n'agit pas. Dans ce cadre, interagir implique d'effectuer une action, et donne un ascendant qui s'exerce dans la communication. Le degré de pouvoir qui s'exprime dans une intervention active ou une simple présence répond aux facteurs d'agentivité et de passivité. De plus, une interaction ou une coprésence homosexuée indiquerait une socialisation intra-genrée, excluant les fréquentations de l'autre pôle, ce qui constituerait une rigidification des relations entre masculin et féminin.

Pour l'item « *interaction/coprésence* », on obtient un éventail de possibilités liées à celui des personnages : elles peuvent aussi bien s'effectuer avec un ensemble masculin que féminin, mixte, ou avec des personnages que l'on n'identifie pas, c'est-à-dire indéterminés.

Application	Catégorie d'interaction/de coprésence	Exemple
Commune au texte et à l'image	Coprésence personnage féminin	Mes amies Louise et Emma sont grandes... (texte) La narratrice du texte <i>je</i> est en coprésence féminine avec <i>Louise</i> , et <i>Emma</i>
	Coprésence personnage masculin	Elle est grande (...) et il est petit. (texte) <i>Elle</i> est en coprésence masculine avec <i>il</i>
	Coprésence personnage indéterminé	J'adore cet acteur. (texte) <i>Cet acteur</i> est en coprésence indéterminée avec <i>je</i>
	Coprésence collectif (exclusivement) féminin	Marie retrouve ses amies (texte) <i>Marie</i> est en coprésence exclusivement féminine avec ses <i>amies</i>
	Coprésence collectif (exclusivement) masculin	Comment tu fais pour rencontrer ces garçons ? (texte) Dans le discours, la narratrice est en coprésence avec un collectif exclusivement masculin <i>garçons</i>
	Coprésence mixte	Un arbre généalogique (illustration) Chaque personnage est en coprésence avec un collectif à la fois masculin et féminin
	Coprésence collectif indéterminé	Un personnage féminin est assis à la terrasse d'un café. D'autres personnages sont en fond. On ne les distingue pas assez pour déterminer leur genre (illustration)
	Interaction personnage féminin	Une directrice donne du travail à sa secrétaire (illustration) La <i>directrice</i> est en interaction avec la <i>secrétaire</i>
	Interaction personnage masculin	Un personnage commande un café à un serveur (illustration) Le <i>personnage</i> est en interaction avec le <i>serveur</i>
	Interaction personnage indéterminé	Lundi, à 7 heures, je pars pour Paris en avion (...). - Tu pars quand à Marseille ? (...) (texte) Aucun accord ne permet de déterminer le genre de <i>je</i> et <i>tu</i> . <i>Je</i> est en interaction avec <i>tu</i>
	Interaction collectif (exclusivement) féminin	Je dois parler à ses amies ? (texte) <i>Je</i> est en interaction avec <i>ses amies</i>
	Interaction collectif (exclusivement) masculin	[à Clara] Comment tu fais pour rencontrer tous ces garçons ? (texte) Le personnage de <i>Clara</i> est en interaction avec des <i>garçons</i>
	Interaction mixte	Léa demande à Marco et Flore de faire des activités avec elle <i>Léa</i> est en interaction mixte
	Interaction collectif indéterminé	Notre journaliste a interrogé cinq personnes (texte) <i>Notre journaliste</i> effectue une action avec cinq personnages indéterminés

	Aucune	
	Sans-Objet	

Tableau 23 : Interaction et coprésence, dans le texte et l'image

Par ailleurs, la position occupée lors du rapprochement social est également primordiale. Interagir signifie que l'on est actif·ve, mais n'indique pas nécessairement qu'on tienne la position haute dans l'interaction. Afin de savoir qui occupe un statut hiérarchiquement élevé dans les situations d'interaction ou de coprésence, **la valence qui y est liée a également été relevée.**

Application	Catégorie de valence d'interaction/de coprésence	Désignation dans la grille
Commune au texte et à l'image	Personnage en position haute	Positif
	Personnage en position basse	Négatif
	Personnage en position équivalente	Neutre
	Pas d'interaction ni de coprésence/ Interaction et coprésence Sans-Objet	Sans-Objet

Tableau 24 : Valence de l'interaction et de la coprésence, dans le texte et l'image

Les exemples suivants permettront de mieux comprendre comment sont recensées les interactions et leur valence :

- une directrice donne du travail à sa secrétaire (illustration+texte).
 Directrice : interaction avec personnage féminin, valence positive (elle *donne*).
 Secrétaire : interaction avec personnage féminin, valence négative (elle *reçoit*).
- un personnage masculin offre un bouquet de fleurs à un personnage féminin (illustration).
 Personnage féminin : interaction avec personnage masculin, valence négative (elle *reçoit*).
 Personnage masculin : interaction avec le personnage féminin, valence positive (il *donne*).
- une adulte montre comment manger un aliment à une enfant. Deux enfants assistent à la scène, sans intervenir (illustration).
 Adulte : interaction avec personnage féminin, valence positive (elle *montre*).

Personnage enfant qui la regarde : interaction avec personnage féminin, valence négative (elle *se fait montrer*).

Personnage 1 qui assiste à la scène : coprésence personnage féminin, valence neutre.

Personnage 2 qui assiste à la scène : coprésence personnage féminin, valence neutre.

- un facteur délivre du courrier à un personnage masculin, dont le fils regarde la scène sans intervenir (illustration).

Le facteur : interaction avec personnage masculin, valence positive.

Le personnage masculin : interaction avec personnage masculin, valence négative.

Le fils : coprésence avec personnage masculin, valence neutre.

- Sonia envoie un texto à Lucille : « (...) *Tu veux aller au resto avec nous (Hugo et moi) ? (...) On doit passer chez ma sœur avant. (...)* » (texte)

Lucille : interaction avec personnage féminin, valence négative (elle *reçoit* le message).

Sonia : interaction avec personnage féminin, valence positive (elle *envoie* le message).

Hugo : coprésence personnage féminin (Sonia), valence neutre.

Ma sœur : coprésence mixte (Sonia+Hugo), valence négative (elle *reçoit*).

On voit que désassembler les rouages d'un échange social demande un grand nombre d'items. Cependant, cette dépense méthodologique est largement compensée par les apports dans leur lecture des rapports sociaux de genre qui sont, littéralement, des *rappports*, c'est-à-dire non des personnages à évaluer seuls, mais à placer en contexte. Savoir ainsi qui fait quoi, et avec qui, dans quelle position sociale, constitue un ensemble qui permet de définir la nature des échanges sociaux.

Les items de la grille ont été décrits dans les parties précédentes. Ainsi, chaque caractéristique du personnage sera décomposée pour intégrer la grille : cette extraction de données permettra ensuite, lors de l'analyse, d'observer comment opère la répartition.

Afin d'offrir une vision globale de la grille d'extraction de données, un exemplaire vierge contenant les items et leurs catégories possibles est disponible en annexe²⁵⁴. La partie suivante revient sur quelques éléments que je pense nécessaire de préciser afin de mettre en œuvre cet outil méthodologique. Il y a en effet des cas particuliers à prendre en compte.

5.7 *Fonctionnement des cas spécifiques*

On a vu l'objectif de la grille d'extraction : récolter des informations sur qui sont les personnages, ce qu'ils font, avec qui, dans quel contexte. Les données constitueront un ensemble que j'analyserai, en procédant à une lecture par genre des données recueillies.

Le fonctionnement analytique consiste, à chaque occurrence de personnage, à remplir les items dans la partie de la grille correspondante. Toutefois le découpage de ces informations repose sur une lecture claire des personnages et de ce qui les entoure. Or, les textes des manuels proposent aussi des éléments complexes imbriqués les uns dans les autres : cela suppose de mettre en place certaines règles de récolte des données, afin de systématiser une procédure unique. Ainsi, que faire si un personnage agit avec plusieurs personnages, ou effectue plusieurs actions à la fois, ou apparaît sous deux dénominations différentes ? Les items ne prenant en compte qu'un classement possible de ces informations par souci de lisibilité des résultats, j'ai dû instituer un système de hiérarchisation des renseignements afin recenser une donnée pour un item. L'ensemble des cas particuliers donne lieu à quelques précisions supplémentaires.

5.7.1 **Traitement des personnages**

Dire que chaque occurrence sera relevée cache le fait que, parfois, cerner ce qui relève ou pas d'un personnage peut prêter à des interprétations différentes.

Le « *vous* » qui s'adresse à l'apprenant·e inclus dans les **consignes** fera l'objet d'un recensement à part, comme tout ce qui désigne l'apprenant·e, l'enseignant·e ou d'autres éléments de la classe (voisin·e·s de table, collègues, etc.).

Le traitement des personnages célèbres est spécifique. Ce n'est pas la totalité des variables qui renseigne sur leur position, mais quelques informations seulement : qui ils·elles sont, leur dénomination, leur thématique d'apparition, leur domaine d'activité

254 Annexe 2 : Grille d'extraction de données pour le texte.
Annexe 3 : Grille d'extraction de données pour l'image.

renseigné dans l'item « *Profession* », leur posture et leur apparence. C'est pourquoi ne seront pas renseignés les items liés à la situation amoureuse, leur contexte spatial ou humain, leurs actions ou interactions, qui seront notés « *sans-objet* ». Ces quelques données seront suffisantes pour les identifier et observer comment se diffuse leur portée symbolique.

Les collectifs rencontrés sont parfois des groupes homogènes, effectuant une même action : ainsi, les « *49% des Français entre 12 et 13 ans [qui possèdent] leur propre portable* » (*Nouveau Rond-Point 1*, p. 29) ont tous la même pratique des moyens de communication. Mais au-delà d'une apparente uniformité, les collectifs ont des situations disparates, ou effectuent des actions différentes au sein du groupe. Ainsi, l'illustration mettant en scène douze personnages au bord d'une piscine (*Écho*, p. 24), dont certains boivent, d'autres se baignent, conversent ou font du sport, qui sont assis ou debout, ne permet pas de coder une seule et même pratique. Lorsqu'un personnage dit écrire à sa famille et à ses amis (*Alter Ego+ 1*, p. 82), les deux collectifs concernés : *famille* et *amis*, sont composés d'individus indéfinis et variés. C'est pour uniformiser les groupes que seuls les items de thématiques, dénomination, genre et lieu sont renseignés en cas de collectif.

Les mentions sur les cartes, telles que noms de rue, ne sont pas retenues dans l'image. On peut en effet supposer que les concepteurs ont répliqué un plan de ville existant, comprenant une répartition d'odonymie déjà en place des noms propres masculins et féminins.

5.7.2 Traitement des doublons

Afin de ne pas fausser les statistiques, les doublons seront évités. **Est considérée comme doublon toute intervention d'un même personnage à deux passages différents.** La similitude des personnages est basée sur la logique narrative ou des éléments évidents relevés dans le texte ou l'image. En cas de double emplacement dans le renseignement d'un personnage ou d'un groupe de personnages, je n'utiliserai qu'une entrée dans la grille d'extraction. Les informations servant à remplir les items seront récoltées par ajout des renseignements, ou à partir de la mention la plus précise.

Par exemple, le personnage de « *Lucille* » apparaît dans deux activités différentes (*Alter Ego+ 1*, activités 2 et 3, p. 84). La première fois, on observe son emploi du temps

mettant en avant des rendez-vous professionnels. La seconde, on lit un échange de S.M.S. pour organiser une sortie entre amies. Une seule « *Lucille* » fera l'objet d'une entrée dans la grille, où elle sera enregistrée comme ayant une profession (rendez-vous professionnels) et bavardant avec ses amies (elle n'agit que dans ce contexte).

Les informations relatives aux personnages seront complétées par écoute du C.D. audio accompagnant la méthode. Le croisement des deux sources, manuel et C.D., ne donnera pas lieu à une double interprétation des mêmes personnages, mais à une entrée commune. Afin de distinguer ce qui relève de l'audio, pour d'éventuels besoins d'analyse ultérieure, la mention « *CD* » complètera les données incluses dans l'item « *Manuel_Unité* ». Ainsi, « *2_1_CD* » désignera des données extraites du deuxième manuel étudié, dans la première unité, à partir du C.D. audio.

Deux personnages ou plus interagissent ou sont en présence : cela implique que les personnages effectuent plusieurs actions avec des personnages différents, avec qui ils entretiennent plusieurs types de relation. Cela constitue un ensemble disparate d'actions et de possibilités d'interactions ou de coprésences, chacune ayant des valences éventuellement différentes. Pour répondre à ces informations disparates, c'est encore une fois **la hiérarchie de l'information qui primera**. Je ne prendrai en compte que les données considérées comme principales, au détriment de celles évaluées comme secondaires. Bien que cette estimation soit parfois discutable, le consensus est indispensable à la collecte de données, à moins de supprimer purement et simplement celles qui sont concernées, ce qui constituerait une perte d'information. De plus, il est nécessaire de prendre en compte le sens global des énoncés pour remplir la grille.

Un exemple utilisé précédemment illustre le propos : une adulte montre comment manger un aliment à une enfant. Deux enfants assistent à la scène, sans intervenir (illustration, *Écho*, p. 87). L'adulte et l'enfant principale sont enregistrées en interaction, les deux autres enfants en coprésence. Or, chaque personnage participe à l'ensemble de la scène et pourrait aussi être considéré comme en interaction. Ou bien, l'enfant et l'adulte pourraient être enregistrées à la fois en interaction (entre elles) et en coprésence (vis-à-vis des deux autres personnages). Cette forme a cependant été écartée pour rester dans une forme d'utilisation simplifiée de la grille : ***un item = une donnée***.

On voit ici les obstacles rencontrés dans ce qui ne paraît n'être qu'un recensement d'informations unidimensionnelles. Les difficultés ayant été levées, la partie suivante

conclut sur les caractéristiques et les apports de cet outil méthodologique.

5.8 Procédure d'analyse des résultats quantifiés

Les parties ci-dessus ont d'abord exposé la manière dont s'est construite la grille d'extraction de données. Empruntée à Brugeilles et Cromer (2005), ses items ont été adaptés pour répondre aux spécificités de manuels de FLE, tout en traduisant l'ensemble des variables de genre pré-établies et définies dans le chapitre 1.

Les différents items ont été ensuite expliqués. Afin de présenter la grille d'une manière synthétique, le tableau suivant recense les items retenus. Le détail des propositions que contiennent les items ne sera pas reproduit ici, mais pour rappel un exemplaire vierge de la grille dans son ensemble est disponible en annexes 2 et 3 :

- situer le personnage (manuel, unité, page, n°texte/image, n° personnage) ;
- thématique de l'image ou du texte ;
- dénomination du personnage (texte) ;
- identité de genre du personnage (texte et image) ;
- situation conjugale (texte et image) ;
- environnement humain (texte et image) ;
- environnement spatial (image) ;
- profession (texte et image) ;
- action et valence de l'action (texte et image) ;
- interaction/coprésence et valence (texte et image) ;
- type de personnage (texte et image) ;
- posture du personnage (image) ;
- apparence du personnage (image).

Certaines difficultés rencontrées ont nécessité des explications complémentaires sur le fonctionnement de la grille : par exemple, le traitement des doublons ou le recensement des actions. Ces informations permettent de formaliser au mieux la procédure suivie.

Une fois l'ensemble des données extraites, les grilles correspondant à l'image et au

texte seront remplies, et constitueront le corpus détaillé sur lequel va s'effectuer l'analyse. Les données ne sont pas fragmentées, mais déconstruites : c'est ainsi que les personnages ne sont pas morcelés, au point qu'on ne les reconnaîtrait plus, mais plutôt fractionnés. Ce mode opératoire permet de conserver leur intégrité, de ne pas les transformer un matériau de données confus. On conserve l'idée de ce qu'ils sont : des personnages entiers, dont on a isolé certaines caractéristiques.

Les données ainsi récoltées seront analysées par **tri croisé**, ce qui permettra de mettre en regard les indications révélatrices de phénomènes de genre : « *De l'analyse des variables se déduisent les mécanismes que l'on cherche à repérer : dénégation, dévalorisation, minorisation, marginalisation, exclusion, exploitation, banalisation, légitimation, etc.* » (Brugilles et Cromer, 2005 : 20).

Chaque personnage sera déconstruit selon un ensemble de paramètres participant à son identité sociale. L'attribution de ces paramètres sera observée dans une perspective de genre, afin de voir quelle place l'axe masculin/féminin occupe dans la construction d'un personnage. En procédant à l'analyse, on verra **quelles représentations du masculin et du féminin fournissent les personnages.**

6 Conclusion : Deux approches complémentaires

Ce chapitre a permis de montrer comment fonctionnent les approches qualitative et quantifiée qui composent l'ensemble méthodologique pour l'analyse des manuels de FLE sélectionnés. Chacune des approches reprend un ensemble de variables pensées comme des indices de genre et les traduit selon son propre fonctionnement méthodologique. Ainsi, tout en possédant des caractéristiques propres de fonctionnement et de possibilités d'analyse, approches qualitative et quantifiée participent chacune à une observation du genre dont le champ a été délimité.

Chaque approche a pour fonction d'analyser des volets différenciés du manuel, bien que chacune puisse compléter l'autre sur certains points :

- Analyse de la langue :
 - formulation d'une grammaire du genre : approche qualitative pour le précis grammatical + approche quantifiée pour les exemples grammaticaux (grille spécifique) ;

- formulation des consignes : approche qualitative (grille spécifique) ;
- dé-masculinisation/féminisation du lexique : approche qualitative.
- Analyse des personnages :
 - Déconstruction des caractéristiques sociales des personnages : approche quantifiée ;
 - Observation de scènes significatives²⁵⁵ : approche qualitative.

La somme d'indices ainsi recueillie est importante. Il m'appartiendra de ne pas me perdre dans l'analyse et de m'orienter vers des synthèses claires grâce aux hypothèses.

Les deux méthodes sont pensées comme non-substitutives et complémentaires : elles ne fournissent pas d'informations identiques – auquel cas elles seraient redondantes – mais permettent une lecture de plusieurs phénomènes se conjuguant pour former l'objet *genre* dans le manuel. Le cas où les deux méthodes fourniraient des lectures différentes ne serait pas dommageable en soi, en ce que cela traduirait simplement le fait que certaines parties du document contiennent une hiérarchisation moindre ou tierce qu'une autre. Les deux approches étant distinctes, elles permettent des résultats variés.

Le protocole méthodologique jusqu'ici défini ne concerne que le contenu des manuels. Cependant, la parole des concepteur·trice·s participe également à l'analyse du genre. Le chapitre suivant définira le cadre méthodologique mis en place dans les entretiens de recherche.

255 Scènes relatives à : la famille, le couple/le domestique, les situations professionnelles, les figurations symboliques, les situations particulières.

CHAPITRE 2 : L'ENTRETIEN POUR RECUEILLIR LES DISCOURS SUR LE MANUEL DE FLE ET LE GENRE

1 Introduction à l'entretien

Le chapitre a pour objectif de présenter la méthodologie utilisée pour répondre à l'hypothèse 3 : « Dans sa conception, le manuel de FLE se construit au centre d'un réseau de dynamiques qui construit le modèle de genre ». Pour extraire les facteurs qui influencent une forme de politique de genre²⁵⁶ propre à la conception de chaque manuel, les personnes qui ont participé à leur élaboration ont été interrogées, en tant qu'énonciateur·trice·s (Auger, 2011 : 313) du genre . Cette démarche permet d'obtenir les représentations que les concepteur·trice·s ont de leurs pratiques à propos du genre. Le recueil d'informations est effectué à l'aide de **l'entretien de recherche, de type semi-directif**. La première partie de ce chapitre expliquera les raisons de ce choix.

La deuxième partie se penche sur **les personnes enquêtées**. Elle présentera les modalités de sélection du public enquêté et la manière dont la relation enquêtrice/enquêté·e s'est construite dans les entretiens. Exposer les premiers contacts établis et la formulation de la consigne permettra également d'interroger les raisons pour lesquelles la demande d'entretien n'a pas toujours bien été reçue.

La partie suivante aborde **la tenue des entretiens dans ses aspects matériels**, en présentant le déroulement des entretiens menés, et en indiquant le rôle du cadre spatio-temporel. On verra que la réalisation des entretiens n'a pas mobilisé le même dispositif matériel, ce qui a influencé le contenu recueilli. Cette partie présentera également une synthèse des différents entretiens menés.

Le guide d'entretien utilisé pour l'enquête sera ensuite présenté. Sa structure répond aux objectifs de recherche posés, mais certaines questions ont été rédigées spécifiquement pour chaque entretien, selon la personne visée, sa contribution au manuel choisi, et le manuel lui-même. La procédure employée pour exploiter les discours recueillis, en faire des données exploitables dans le cadre d'une recherche, sera expliquée à travers les règles de transcription, de codage et d'anonymisation employées, puis la **procédure d'analyse des données obtenues**.

256 L'expression « politique de genre » sera définie plus avant dans la partie d'analyse des entretiens (Partie 5 : *Analyse des entretiens, le discours autour des manuels et du genre*).

2 Entretien de recherche : accès aux représentations

Cette première partie pose les **bases méthodologiques** de l'entretien de recherche, avant d'aborder ensuite **la tenue matérielle** des entretiens. Elle montrera d'abord en quoi cette méthodologie correspond aux objectifs de recherche posés. **Le type d'entretien** réalisé sera ensuite défini. Enfin, la fiabilité de la parole recueillie sera interrogée à travers **la place du non-dit** dans l'entretien de recherche.

2.1 Une méthodologie correspondant à l'objet recherché

Pour la recherche, il ne s'agit pas uniquement de connaître les processus d'élaboration d'un manuel au niveau matériel, mais de faire émerger le discours qui préside à l'élaboration de manuels de FLE, discours des participant·e·s à la conception. L'objectif poursuivi est triple :

- collecter des informations pratiques de la part des personnes interviewées quant au travail de conception ou à leurs pratiques ;
- faire dire le genre tel qu'il est perçu par les participant·e·s dans leur travail ;
- obtenir leur propre perception de l'outil fini afin de pouvoir finalement établir une comparaison entre manuel perçu/manuel effectif par analyse.

Afin de faire émerger ce discours, le recueil de parole par la technique de l'entretien a été retenue. De plus, **envisager le discours comme construction du sens par des individu·e·s prises dans des configurations sociales** (Maingueneau, 2014 : 23) permet de mettre en perspective le discours recueilli par entretien en l'intégrant à une contextualisation élargie. L'entretien est complexe en ce que, d'après Blanchet A. et Gotman (2010 : 67), il recoupe trois dimensions simultanées : le rapport social, la situation d'interlocution et le protocole de recherche. Le rôle de l'enquêteur·trice, qui doit à la fois soutenir un rapport de communication dans un cadre social et dans un objectif de recherche, est effectivement ambivalent. Selon les mêmes auteur·e·s (*ibid.*), à chacune de ces parties correspondent des paramètres dont la somme constitue la nature d'un entretien de recherche : l'environnement matériel et social, le cadre conceptuel de la communication et les interventions de l'enquêteur. C'est ainsi le temps et le lieu qui sont déclinés, les consignes de l'entretien et le contrat initial, et le type d'échanges verbaux. C'est l'ensemble de ces données qui seront exposées dans ce chapitre méthodologique.

L'entretien étant une méthode de recueil de parole, il reste à définir quelle forme sera retenue. Ce sera l'objet de la partie suivante.

2.2 Type d'entretien retenu

Il existe un choix à effectuer entre liberté ou directivité dans l'entretien. Faire émerger les représentations nécessite un discours qui révèle la pensée de son auteur·e, qui en suit le fil. Un entretien directif se limite à des questions/réponses, or seules des réponses ouvertes peuvent répondre aux objectifs de mon enquête. Un discours plus profond demande de s'engager du côté des entretiens de type libre ou semi-directif.

Pour plusieurs auteur·e·s, l'entretien libre ou non-directif ne correspond pas aux techniques de recherche en sciences humaines. Pour Marmoz (2001), cette distinction entre non-directivité et directivité dans l'entretien de recherche repose l'analogie entre entretien de psychothérapie et de recherche qui constitue en soi une erreur méthodologique, « *un glissement outrancier entre les méthodes de la psychothérapie et celles de la psychologie sociale* » (Marmoz, 2001 : 35). Pour lui, la non-directivité dans la situation artificielle de l'entretien de recherche est « *une fiction, un mensonge ou une absurdité* » (*ibid.*). Il en va de même pour Blanchet A. (1985a : 8), pour qui la recherche d'une « *connaissance objectivante* » menant à un « *savoir communicable* » ne peut être que soumise à la directivité du·de la chercheur·e. Blanchet P. (2000 : 45) le confirme : « *Je n'emploie pas le terme "non-directif" car je pense que dans tout entretien les interlocuteurs orientent les propos en fonction de leurs présupposés et objectifs, a fortiori un enquêteur* ». C'est l'objectif qui différencie les deux types d'entretiens, celui de recherche ne pouvant prétendre dans ce cadre se suffire à lui-même : il doit produire un résultat attendu par l'enquêteur·trice. Langlois (2001) reprend les mêmes considérations. Pour elle la seule posture de réceptivité ne peut convenir à un entretien de recherche qui vise à produire un contenu exploitable :

« *Si cette posture est légitime dans le cas d'entretiens qui visent à favoriser l'élaboration pour le patient d'une pensée-sujet, elle ne peut rester une exigence vis-à-vis des entretiens de recherche qui visent à appréhender les réponses quant à un questionnement dans une dynamique objectivante, dans le but d'élaborer un savoir communicable.* » (Langlois, 2001 : 156)

Le paradoxe est de susciter la parole en obtenant l'implication du sujet, en le laissant s'exprimer, tout en dirigeant la parole dans le cadre attendu : « *obtenir un matériel discursif fiable* » et « *obtenir un matériel valide* » (*ibid.*). L'objectif et le déroulement

effectif des entretiens réalisés pour la recherche déterminent la nature du type d'entretien. Puisqu'une analyse de contenu post-entretien est prévue, c'est la portée informationnelle du discours qui prime et, en ce sens, un entretien totalement libre aurait le risque de ne pas apporter de réponses aux questions posées. L'utilisation d'un guide d'entretien d'une part, qui resserre le discours ; la finalité d'autre part, visant à recueillir un contenu exploitable selon des variables établies, conditionnent la modalité semi-directive de l'entretien.

De plus, l'objectif est de comparer les stratégies de conception des manuels que les concepteur·trice·s emploient. **L'entretien semi-directif permet de mettre en rapport les différentes réponses apportées à une même question.** Cette qualité, indispensable dans le cadre de ce travail, a également déterminé le choix de mon approche. Dans cette optique, l'option méthodologique retenue pour cette recherche permet de faire émerger à la fois des représentations et un contenu informationnel utile pour répondre aux hypothèses posées, à savoir un entretien qui laisse s'exprimer le discours des enquêté·e·s dans la ligne des thématiques attendues.

2.3 Faire émerger le non-dit

Chercher à faire surgir des informations concrètes, telles que les rôles des participant·e·s à la conception, et des données informelles ou personnelles, telles que les relations entre les participant·e·s, qui incluent une explication sur les rapports de pouvoir professionnels ou les opinions, revient à dégager des informations établies sur plusieurs degrés de profondeur. Je devais amener un changement de statut de la parole chez l'interlocuteur·trice interviewé·e : derrière le discours professionnel, c'est la parole relevant de l'intime qui est aussi visée.

Le public enquêté est soumis à des questions destinées à éclairer ses pratiques professionnelles effectives. L'enquêté·e passe d'une posture de « *savoir-faire* » à une posture de « *savoir-dire* » (Blanchet A. et Gotman, 2010 : 26). C'est une attitude réflexive qui est demandée, où le recul exigé pour discourir place l'enquêté·e face à ses propres pratiques – ou aux représentations qu'il·elle en a. Le malaise éprouvé dans une telle position, devant la formulation et en partie la découverte de ses propres pratiques, peut entraîner l'enquêté·e à modifier son discours en cours d'entretien.

L'objectif de l'entretien a été aussi de faire émerger ce qui était dans un premier temps

inaccessible, soit par omission volontaire, soit par une fragmentation inconsciente d'un certain savoir. Il est possible de parler de secret révélé par l'entretien, selon deux acceptions. Le secret entendu comme dissimulation volontaire, dans lequel l'enquêté·e retire consciemment certains éléments de son discours perçus comme nuisibles, à eux ou à d'autres. On peut aussi l'envisager comme un accès qui n'est pas encore exploité, et que l'interviewer tente de reconstituer. L'entretien est là pour contrecarrer le secret : « *Entendu comme ce que l'on ne dit pas, le secret occupe un champ très vaste qui s'oppose comme en symétrie à celui de l'entretien, où il s'agit de faire dire.* » (Marmoz, 2001 : 24). Le secret peut s'apparenter à une forme de censure, qu'elle soit admise, tolérée, ou intériorisée. Lorsque l'enquêté·e de l'entretien ²⁵⁷ demande à voir les transcriptions qui seront faites des entretiens afin de vérifier qu'aucune atteinte n'a été portée à des maisons d'édition concurrentes dans son discours, on peut se demander jusqu'à quel point son discours a été modelé par les impératifs professionnels de neutralité face à la concurrence, ou quelle est la maîtrise de la communication qui, au-delà d'un échange relatif à une recherche universitaire, a une portée commerciale. Par ailleurs, la présence d'un appareil enregistreur au cours de l'entretien a pu avoir deux effets contradictoires : à la fois inhiber et stimuler la parole. Ces deux accentuations soulignent encore une fois le fait que **l'entretien de recherche permet d'accéder à une version de la vérité subjective, et que c'est le rôle de l'analyse des données que de redonner leur place à ces éléments** : « *Cette "vérité" paraît, d'une façon générale, difficile à assurer par le simple émetteur de la parole. Relative, elle trouve sa justesse dans l'analyse qui en est faite et dans les connotations que celle-ci permet* » (Marmoz, 2001 : 41). L'importance de ce qui n'est *pas* dit entre en compte dans le traitement des données recueillies dans un entretien de recherche. Mais c'est de par sa nature une part qui reste peu accessible.

J'ai posé les fondements de mon approche par entretien en montrant en quoi cette méthodologie est adaptée à l'objet de recherche et à sa problématique, et ce qu'il est possible d'attendre de la parole recueillie, entre explicite et implicite, dit et non-dit. La partie suivante aborde la réalisation des entretiens, à travers la position et la relation des enquêté·e·s et de la chercheur·e.

257 Voir le paragraphe relatif à la transcription des entretiens.

3 Face-à-face : posture de la chercheuse et relation réciproque des participant·e·s

Je mettrai l'accent sur la relation entre enquêtrice et enquêté·e·s, en expliquant d'abord **les critères de sélection du public enquêté**, et en exposant ensuite **les modalités de relation dans l'enquête**. Il apparaît en effet que la relation enquêtrice-enquêtée s'est heurtée, dans la tenue des entretiens, à la réalité du terrain. **La consigne initiale**, qui pose le cadre des entretiens, a été formulée pour rendre le projet de recherche attractif pour les enquêté·e·s : les réponses qu'elle a suscitées seront présentées puis, dans une partie suivante, **les premiers contacts** établis seront décrits et analysés ainsi que **les réticences ou refus** des enquêté·e·s de participer aux entretiens.

3.1 Sélection d'un public spécialisé

Le public initialement visé par cette série d'entretiens est constitué par les concepteur·trice·s des manuels choisis, à savoir les éditeur·trice·s ou responsables de l'édition, en charge de projets éditoriaux et qui régulent les relations avec les auteur·e·s, et les auteur·e·s eux·elles-mêmes. Ils·Elles constituent un public professionnel, inclus dans la dynamique de développement du projet d'un ouvrage, touchant à son élaboration et en supportant la responsabilité. **Le recours à ces deux niveaux de concepteur·trice·s : responsables et auteur·e·s, permet d'envisager un processus de travail complexe dans lequel les rôles, relations et responsabilités sont hiérarchisés.**

Si l'ensemble des personnes interviewées répond à ce critère d'implication, la qualification de leurs postes professionnels varie selon les entretiens. Ces différences sont dues d'une part à la différence de dénomination des postes en vigueur dans les maisons éditoriales : il apparaît par exemple que le poste de « *responsable marketing* » existe chez *Hachette FLE* mais pas chez *Maison des Langues*. D'autre part, ma requête auprès des maisons d'édition, initialement formulée auprès d'éditeur·trice·s, a donné lieu parfois à une distribution de la "tâche de l'entretien" en fonction des intérêts et des possibilités des interlocuteur·trice·s, plus ou moins prêt·e·s à s'investir dans une telle démarche. Quant aux auteur·e·s, l'ensemble des personnes enquêtées ont participé aux manuels sélectionnés pour la recherche. Les manuels étant des renouvellements d'anciens titres déjà existants dans la collection (*Alter Ego+ 1*, *Écho 2^e édition*, *Nouveau Rond-Point 1*), certain·e·s ont collaboré à la fois aux anciennes et aux nouvelles versions, ce qui permet d'avoir du recul sur les évolutions d'une édition à

l'autre²⁵⁸. Par ailleurs, les auteur·e·s interrogé·e·s sont tou·te·s des enseignant·e·s, et certain·e·s sont également chercheur·e·s²⁵⁹, ce qui m'a permis d'avoir un double regard sur ma propre recherche.

Toutefois, les critères de sélectivité et de cohérence sont remplis en ce que le public reste constitué de personnes ayant un certain savoir et pouvoir sur la création finale, dont le rôle professionnel est de participer à la création d'un manuel de FLE, voire d'en assurer la diffusion. Il leur est possible de prendre la parole sur le sujet abordé en toute légitimité professionnelle. On peut ainsi estimer que la question de leur légitimité personnelle a trouvé une réponse immédiate dans la description de la recherche qui leur a été communiquée lors de l'envoi de la consigne initiale, et que la question du « Moi ? Pourquoi donc ?²⁶⁰ » a été résolue d'emblée par les participant·e·s.

L'échantillon retenu est constitué d'acteur·trice·s direct·e·s de la conception et de la diffusion de manuels de FLE, dans trois grandes maisons d'édition françaises (Clé International, Hachette, Maison des Langues), se partageant, avec une quatrième, le principal marché du FLE en France.

Le choix du nombre d'entretiens s'est fait en fonction des maisons d'édition visées : un pour chaque maison, quatre au total ont été proposés, seuls trois ont été effectivement réalisés²⁶¹ ; puis un à deux auteur·e·s selon le nombre de contacts proposés. Si ce nombre est restreint, je pose que c'est la qualité du choix des interlocuteur·trice·s qui est privilégié. Ceux·celles-ci ont été choisi·e·s en fonction de leur qualité d'informateur·trice·s sur la thématique de recherche. Ils·elles sont des porte-paroles considéré·e·s comme pertinent·e·s sur le sujet, dont la multiplication ne servirait pas la recherche. Plus que la probabilité des occurrences dans de multiples déclarations, c'est la valeur et la densité des informations qui a conditionné le nombre d'entretiens à réaliser.

J'ai présenté les modalités de sélection des enquêté·e·s. L'échantillon comprend trois éditeur·trice·s/responsables marketing (un·e par maison d'édition), et quatre auteur·e·s

258 Par exemple, les auteures des entretiens n°4 et 5 (*Nouveau Rond-Point 1/Maison des Langues*) ont participé à l'ancienne et nouvelle version du manuel.

259 Par exemple, l'enquêtée de l'entretien n°4 (*Maison des Langues*) a elle-même fait une thèse, l'enquêté de l'entretien n°7 (*Clé International*) participe à la direction d'une revue de recherche et de didactique du FLE.

260 Question utilisée par Carnel (2001 : 75) pour titrer un chapitre d'article, illustrant plus largement l'attitude des enquêté·e·s qui ont besoin de trouver une explication à leur présence dans le choix de l'échantillon, et posent la question de leur propre légitimité.

261 La maison d'édition *Didier* n'a pas souhaité collaborer à la recherche, voir *infra*.

(une auteure pour *Alter Ego+ 1 – Hachette*, un auteur pour *Écho – Clé International*, deux auteures pour *Nouveau Rond-Point 1 – Maison des Langues*).

3.2 Hiérarchie des relations : modèle idéal et écueils

J'expliquerai dans cette partie la manière dont s'est établie la relation entre enquêtrice et enquêté·e·s, en exposant les procédures qui ont permis de mettre en contact les deux parties mais aussi les éléments qui n'ont pas réussi à construire la communication. La manière dont enquêtrice et enquêté·e·s se positionnent respectivement, dans une relation entre co-opération et hiérarchisation, sera d'abord exposée afin de montrer quelles réflexions ont accompagné la préparation des entretiens. Le choix de la consigne initiale et sa formulation seront présentés pour montrer de quelle manière ont été pensés les premiers contacts. Le résultat de ces démarches sera ensuite expliqué afin de montrer en quoi ces mesures (n') ont (pas) abouti.

3.2.1 Position de l'enquêtrice et des enquêté·e·s

L'ensemble des échanges dans un entretien de recherche place enquêteur·trice et enquêté·e dans un cadre de communication créé par le statut respectif de ses acteur·trice·s. De ce cadre émerge un placement de l'un·e par rapport à l'autre, une hiérarchie constituée par un ensemble de facteurs sociaux à la fois internes et externes.

Face à une chercheure débutante dont la légitimité vient de son inscription institutionnelle dans une université, novice en ce qui concerne le sujet de l'entretien, le public interviewé ne peut tenir que la position de personnalité "connaissante", et par là aborder l'entretien avec un statut hiérarchique haut. La remarque de Carnel (2001 : 79) sur l'enquêteur *candide est l'écho de ma propre attitude lors de ces entretiens, alors que j'aborde un monde professionnel dont j'ignore les codes et le travail. Je peux remercier les enquêté·e·s pour leur patience et leur tolérance face à des questions peut-être naïves :*

« L'interviewer, en quête d'informations face à l'expert, se présente en candide, ignorant des us et des coutumes d'un domaine dont il n'a pas la fréquentation. La "naïveté", la redondance de nos questions ont pu provoquer un étonnement, visible, ou, parfois, un agacement, alors qu'il s'agissait d'une demande sincère de renseignements. » (Carnel, 2001 : 79)

Cependant, si dans cette optique la relation chercheur·e/enquêté·e place ce·tte dernier·e en position hiérarchiquement haute, le statut de chercheur·e est investi d'un

prestige social qui établit une distribution hiérarchique à l'opposé. Sous cet angle, **la position du·de la chercheur·e est dominante en ce qu'il·elle maîtrise l'enquête, son déroulement et son aboutissement, en tant qu'acteur·trice social·e de la recherche**, domaine investi d'une certaine prestance dans la société française. De plus, Bézille (1985 : 126) place l'enquêteur·trice comme détenteur·trice du pouvoir de production d'un discours qu'il·elle cherche à faire produire et qui pour l'enquêté·e ne peut émerger qu'avec le médium qu'il·elle constitue.

Cette tendance s'affirme aussi à travers, outre ma posture qui a fait l'objet de réflexions avant la tenue de l'entretien, la question de l'apparence (apprêt, vêtements) qui a fait question dans le cas des entretiens menés sur le terrain avec les responsables de maisons d'édition²⁶². Tout en provoquant un sentiment de statut élevé chez mes interlocuteur·trice·s et libérer au maximum la parole, il n'était pas souhaitable que ma position soit l'objet de condescendance. La « *naïveté* » inhérente à ma position ne devait pas transformer l'objet de recherche en un simple passe-temps pour l'enquêté·e, au risque qu'il·elle se désengage de l'entretien. La question de la présentation de soi a un rôle à jouer dans les échanges.

L'apparence et la tenue vestimentaire sont sujets à des questionnements méthodologiques (Sauvayne, 2013 : 44-45 ; Grawitz, 2001 : 663). Les enquêté·e·s appartiennent tou·te·s ici à un milieu professionnel spécifique, mais la représentation n'amène pas d'image particulière liée à l'apparence, d'exigence d'une conformation à un modèle vestimentaire. Pas d'uniforme, pas de costume-cravate ou de jupe-tailleur : à quoi *doivent ressembler* les personnes issues du milieu éditorial ? Comment équilibrer les éthos professionnels des enquêté·e·s avec mon propre éthos professionnel renvoyant au domaine de la recherche²⁶³ ? **La question de la conformité à l'apparence du groupe social se pose non seulement dans le cas d'une enquête de terrain en immersion**, mais aussi dans un simple entretien où la distance sociale des interlocuteur·trice·s ne peut être trop grande à moins de fausser le discours. En vertu de ces considérations, l'option d'une tenue correcte et sans ostentation a été retenue²⁶⁴, afin

262 Les entretiens avec les auteur·e·s ont été effectués par téléphone, voir *infra*.

263 Cette question amène aussi à interroger l'éthos du·de la chercheur·e. Pour Dayer, cet éthos se construit d'abord à travers une représentation virile du chercheur (Dayer, 2014 : 51-53), à laquelle ma catégorie de sexe ne correspond pas.

264 Mais cette option n'a pas pu être entièrement respectée dans la réalisation des entretiens : le voyage pour rejoindre les enquêté·e·s des maisons d'édition en région parisienne m'a obligée à porter un sac à dos conséquent, qui a déparé dans l'ensemble de la tenue souhaitée.

qu'elle soit assez intermédiaire pour s'intégrer à des milieux variés.

J'ai également, dans l'ensemble des entretiens en présence ou par téléphone, tenté d'amener les interlocuteur·trice·s dans ma propre position sociale (Maingueneau, 1984 : 138) en adoptant une posture, une attitude, une voix posées, et une parole qui, sans comprendre de jargon scientifique, tenait d'un registre courant/soutenu en l'adaptant également à celui de mes interlocuteur·trice·s, afin de ne pas créer de distance discursive.

Si communiquer engage les éléments de son identité et amène à se positionner par rapport à autrui (Mucchielli A., 1991 : 8-10), le cadre particulier de l'entretien appelle à renégocier son identité pour faciliter les échanges. Il s'agit d'exprimer une identité qui favorise la réalisation des entretiens en mettant en place des codes interactionnels partagés : *« S'approprier l'image stéréotypée d'une catégorie sociale est donc indispensable aussi bien en termes de construction d'identité qu'en termes de communication efficace. »* (Amossy, 2010 : 44). Le contrat de parole ainsi construit a tenté de créer un partage de représentations langagières et de pratiques sociales (Charaudeau, 1983 : 50). Ces mesures de présentation de soi verbales et physiques ont eu pour objectif de modérer l'asymétrie enquêtrice>enquêté·e·s :

« D'où la situation paradoxale de l'interviewer-enquêteur qui doit trouver un équilibre entre, d'une part, sa position de supériorité en tant que guide l'interview et, d'autre part, le besoin de proximité sociale, donc de neutralisation de l'asymétrie inhérente à la situation. » (Pekarek, 1994 : 89)

Par ailleurs, Blanchet A. et Gotman (2010) font mention d'un paramètre influant sur l'inégalité de statut de l'enquêté·e et de l'enquêteur·trice qui fait écho à l'objet de cette recherche : celui du genre. Pour ces auteurs, les personnes enquêtées de genre masculin auraient tendance à prendre le pouvoir lors de l'entretien :

« Ainsi en va-t-il de la relation genrée dont la structure hiérarchisée croise ou redouble la hiérarchie enquêteur-enquêté – un homme interviewé par une femme, par exemple, tendra à reprendre à son compte la "prise en charge" de l'entretien. » (Blanchet A. et Gotman, 2010 : 66)

Bien que le public enquêté ait été constitué de davantage de "femmes" (entretiens n°2, 3, 4, 5, 6), ce biais a pu apparaître dans les autres entretiens (n°1 et 7). Il est difficile de savoir dans quelle proportion il s'y est exprimé, d'autant que mon inexpérience a pu jouer dans la propension à me décharger de la responsabilité de l'entretien. Il s'ajoute

aux inégalités telles que l'âge ou l'apparence physique, qu'il est difficile de contrer fondamentalement.

La relation modèle présentée par Blanchet A. et Gotman (2010 : 7) dans laquelle interviewé·e et interviewer interagissent sur la base de rapports égaux semble un idéal. L'intervention à la fois du statut légitimé des enquêté·e·s, du prestige social ou universitaire fourni à l'enquêteur·trice, ou des apparences elles-mêmes : tout conduit à créer un contexte dont l'homéostasie paraît précaire. Dès lors, on ne peut que tendre vers cet objectif. L'attribution de pouvoirs différenciés aux acteur·trice·s de cet échange constitue une échappatoire à cet écueil : Blanchet A. (1985b : 112) établit l'enquêteur·trice comme le « *maitre [·la maitresse] de la communication* », et l'enquêté·e comme le « *maitre [·la maitresse] du discours* ». **Cette concession respective permet de placer les interlocuteur·trice·s sur des niveaux propres, et de tempérer un conflit de hiérarchisation.**

Les considérations matérielles entourant la réalisation des enquêtes ont porté sur les obtentions d'entretiens ou les conditions de voyage, mais aussi sur les modalités de relations humaines. Les facteurs qui les déterminent ont été pensés pour atténuer les effets de hiérarchisation, et tendre vers un modèle coopératif.

3.2.2 Contrat initial : choix de modalisation dans l'énoncé de la consigne

« La situation d'entretien est une situation sociale construite ; situation duale par excellence, elle suppose un contrat de communication préalable entre les interlocuteurs. » (Carnel, 2001 : 73)

La situation que décrit Carnel place les interlocuteur·trice·s face-à-face dans la communication d'un entretien de recherche, mais la « *dualité* » évoque aussi l'idée d'un *affrontement* entre les deux parties. Leur situation respective a été décrite précédemment d'un point de vue hiérarchique. Mais ce qui préside à l'établissement de ces relations reste l'assise de l'échange qui doit suivre : c'est ce qu'implique le contrat de communication. Il est l'explicitation entre les deux parties de ce qui sous-tend l'entretien, l'« *ensemble de savoirs partagés des interlocuteurs sur les enjeux et les objectifs du dialogue* » (Blanchet A., 2013 : 95). Proposer un entretien de recherche et y recevoir un accueil favorable demande, dans le cas des éditeur·trice·s qui reçoivent cette demande sur leur lieu de travail, en pleine activité, des modalités de premier contact qui

respectent la temporalité professionnelle. C'est d'abord une approche par e-mail qui a été retenue en premier lieu pour les maisons d'édition.

Le premier contact a consisté à donner par mail un court descriptif du projet de recherche et du projet d'entretien aux quatre maisons d'éditions : *Clé International*, *Didier*, *Hachette*, *Maison des Langues*. Toutefois, c'est le côté éditorial de la recherche qui a été mis en avant, sans mention d'une recherche portant explicitement sur le *genre*. Cette omission avait pour but d'une part de présenter une accroche par laquelle les interlocuteur·trice·s se sentiraient directement concerné·e·s, légitimé·e·s dans leur participation²⁶⁵ et impliquée·e·s professionnellement ; d'autre part, elle permet d'éviter l'écueil de la mauvaise publicité et des imbroglios relayés par l'ensemble des médias dans une période troublée par la « *théorie du genre* ». Ce premier mail a été envoyé le 25/11/2013 aux maisons d'édition, soit sur le site internet correspondant soit de manière nominative (responsables d'édition ou responsables pédagogiques) lorsque c'était possible. Il incluait en quelques lignes une valorisation de l'intérêt pour la maison d'édition de participer à la recherche. La signature, comportant à la fois mes lieux de travail en tant qu'enseignante FLE et mon laboratoire de rattachement, avait pour but de **légitimer ma requête en tant que chercheuse tout en m'inscrivant dans le paysage familial pour mon interlocuteur·trice de l'enseignement FLE**²⁶⁶.

Deux réponses positives me sont parvenues de la part de responsables d'édition (28/11/2013 pour *Hachette*, 2/12/2013 pour *Maison des Langues*) qui semblaient accueillir sans réserve ma démarche, et elles ont donné lieu aux deux premiers entretiens (20/04/2014 pour *Hachette*, 8/03/2014 et 17/04/2014 pour *Maison des Langues*, voir détails *infra*). La demande auprès de *Clé International* a fait l'objet de plusieurs relances d'abord par mail, puis par téléphone, pour aboutir à un entretien par téléphone et non en présentiel, modalité qui ne convenait pas à l'enquêtée, près d'un an plus tard (27/03/2015). Dans le cas de la quatrième demande auprès de *Didier* par mail (25/11/2013), une relance par téléphone a été engagée (29/01/2014). L'interlocutrice, en reformulant mon projet à des collègues environnant·e·s, a lancé un appel à l'entretien "à la volée" et reçu une réponse positive. Le contact n'a cependant pas pu être fait directement par téléphone : il m'a fallu récupérer une adresse e-mail. Ce contact, moins impliqué dans le projet a été relancé par mail plusieurs fois. N'étant pas joignable au

265 Anticipant ainsi la question du « pourquoi moi ? ».

266 Mail initial et consigne sont disponibles en annexe 5 : *Entretiens : Prises de contact*.

téléphone, la personne n'a pas donné suite : cette maison d'édition a été écartée de l'échantillon²⁶⁷.

C'est après une première réponse positive de la part de *Hachette* et *Maison des Langues* et au cours du second contact par mail (17/02/2014) qu'a été transmise aux participant·e·s la consigne complète de l'entretien²⁶⁸. Celle-ci reprend les stratégies du premier contact, avec la valorisation du côté éditorial de la recherche et le type de formulation déjà émise lors du premier contact, en précisant cependant cette fois l'objet de la recherche. Pour les raisons évoquées précédemment, le terme « *genre* » a été omis, lui étant préféré une référence aux « *hommes et aux femmes* ». La consigne contient un rappel de l'ensemble du projet. C'est au cours ensuite de la prise de rendez-vous individuelle qu'ont été précisées les informations relatives à l'enregistrement, l'anonymisation et les modalités de rencontre.

Dans le cas de *Alter Ego+ 1* (*Hachette*) et *Nouveau Rond-Point 1* (*Maison des Langues*), le contact avec les auteur·e·s s'est fait par l'intermédiaire des premier·e·s enquêté·e·s, responsables d'édition, qui ont bien voulu transmettre la demande à leurs collègues à la manière de « *tiers médiateurs* » (Sauvayne, 2013 : 29). Si ce mode d'accès hiérarchique et indirect aux enquêté·e·s n'est pas conseillé par Blanchet A. et Gotman (2010 : 53-54), il s'est révélé indispensable pour contacter les auteur·e·s. La nature de la transmission du projet de recherche, ce qui a été dit aux auteur·e·s pour que je sois recontactée, n'a pu être maîtrisé : le fait de ne pas contrôler le cadrage de la communication, de ne pouvoir en établir les bases, constitue un obstacle. Je ne peux qu'espérer que le contrat de communication a été transmis tel quel aux auteur·e·s. Ce contrat²⁶⁹ reprenait les mêmes éléments que celui destiné aux maisons d'édition, avec une formulation légèrement modifiée : d'une part pour convenir à ce nouveau public, d'autre part pour ne pas donner l'impression de redondance aux responsables de maison d'édition qui allaient sans doute le lire. Cette étape intermédiaire a eu l'avantage de confirmer le bon déroulement de l'entretien, puisque la coopération des personnes interviewé·e·s s'est poursuivie au-delà du temps imparti initialement. Elle a aussi assuré les auteur·e·s du sérieux de la démarche, les engageant dans une attitude positive puisque leur acceptation ne reposait sur aucune pression de ma part.

267 Les raisons de ce refus et de la difficulté à obtenir un rendez-vous dans le cas précédent seront proposées sous forme d'hypothèses dans la partie suivante.

268 Mail initial et consigne sont disponibles en annexe 5 : Entretiens : *Prises de contact*.

269 Mail initial et consigne sont disponibles en annexe 5 : Entretiens : *Prises de contact*.

Dans le cas de *Écho (Clé International)*, la prise de contact a été plus difficile. En effet, ne pouvant joindre l'éditrice concernée par téléphone (voir *infra*) pour obtenir les coordonnées des auteurs concernés, j'ai élaboré une double stratégie pour contacter ceux-ci. D'une part, des recherches sur Internet m'ont permis de trouver la trace d'un des auteurs sur un réseau social : j'ai tenté par ce biais de soumettre une demande d'entretien, qui n'a pas reçu de réponse. D'autre part, en retraçant le parcours professionnel du second auteur, j'ai contacté par téléphone (17/03/15) un ancien employeur qui a bien voulu se renseigner auprès de collègues pour me communiquer son adresse mail (réponse le même jour, 17/03/15). **Ces stratégies de contournement** ont finalement permis de réaliser l'entretien auprès de cet auteur (21/04/15).

L'ensemble des entretiens réalisés par téléphone (voir *infra*) auprès des auteur·e·s s'est échelonné sur la période fin 2014-début 2015. On voit ici que les modalités de communication prévues se sont adaptées à la réalité du terrain, d'un point de vue spatial autant que temporel. Le tableau ci-dessous reprend ces différentes étapes :

Enquêté·e	Premier contact	Accueil de la demande	Envoi de la consigne	Dates d'entretiens
Responsable marketing Hachette	25/11/13 (mail)	Favorable : 28/11/13 (mail)	17/02/14 (mail)	20/04/14
Responsable de projet 1 Hachette	Initialement non-prévu ²⁷⁰			20/04/14
Responsable de projet 2 Hachette	Initialement non-prévu			20/04/14
Éditrice Clé International	25/11/13 (mail)	Relances (mail et téléphone) Favorable : 23/02/15 (mail)	23/02/15 (téléphone)	27/03/15
Éditrice Maison des Langues	25/11/13 (mail)	Favorable : 02/12/13 (mail)	17/02/14 (mail)	08/03/14
Éditrice Didier	25/11/13 (mail)	Échec des relances		
Auteure 1 Alter Ego+ 1 (H)	16/09/14 (mail)	Favorable : 16/09/14 (mail)	22/10/14 (mail)	06/11/14
Auteur Écho (CI)	17/03/15 (mail)	Favorable : 10/14/15 (mail)	13/04/15 (mail)	21/04/15
Auteure 1 Nouveau Rond-Point 1 (MdL)	Contact transmis suite à l'entretien avec la maison d'édition (mail)	Favorable : 27/05/14 (mail)	22/10/14 (mail)	24/10/14
Auteure 2 Nouveau Rond-Point 1 (MdL)	Contact transmis suite à l'entretien avec la maison d'édition (mail)	Favorable : 27/05/14 (mail)	22/10/14 (mail)	28/10/14
Auteur·e (Didier)				

Tableau 25 : Contacts avec les maisons d'édition et les auteur·e·s

Comme le montre le tableau, les contacts se sont créés et ont été entretenus de différentes manières, et les entretiens se sont échelonnés dans le temps. Certains ont rencontré des difficultés pour être réalisés, ou les demandes n'ont pas abouti. Les raisons qui ont pu pousser les participant·e·s à accepter ou à refuser ces entretiens seront développées dans la partie suivante.

3.2.3 Contacts, relances, fins de non-recevoir : acceptation ou refus de l'entretien

Les deux parties, enquêté·e·s et enquêtrice, ne peuvent accepter de s'impliquer dans un projet d'entretien qu'à condition qu'il existe une motivation des deux côtés. La motivation de l'enquêtrice, dans un entretien de recherche, reste d'avancer dans la

²⁷⁰ Ces participantes qui n'étaient pas prévues *a priori* ont rejoint l'entretien mené auprès de la responsable marketing le 24/04/14, voir *infra*.

résolution de l'objet de recherche. La motivation des enquêté·e·s peut être variée : recherche de publicité pour soi ou pour la maison d'édition, intérêt personnel ou curiosité de voir le résultat de leur travail sous un angle inédit, satisfaction de voir son statut professionnel ou sa position de personne connaissante validés par une personne extérieure, plaisir de prendre la parole sur un sujet que l'on estime maîtriser, etc. Il est difficile d'évaluer en quoi ces critères ont pu présider à la participation des enquêté·e·s à mon enquête. On peut néanmoins penser que, d'une manière générale, l'intérêt de voir son objet professionnel intégrer le champ actuel de la recherche a été un facteur de motivation. Les entretiens ont été en effet l'occasion pour les participant·e·s de trouver une reconnaissance scientifique par leur occupation professionnelle.

Les motivations explicitées lorsque la demande d'entretien a été favorablement accueillie restent d'une manière générale les mêmes pour les maisons d'édition et les auteur·e·s : dans une réponse brève (une à deux phrases), les futur·e·s enquêté·e·s ont exprimé leur accord pour un entretien à mettre en place et un certain intérêt. D'après la réalisation des entretiens, ce n'était pas tant la valorisation de leur maison d'édition qui était recherchée qu'un moyen de s'exprimer sur le sujet de recherche, à titre plutôt personnel. La stratégie précédemment émise lors du contact initial qui consiste à présenter les avantages pour la maison d'édition de participer à cette recherche soit n'a pas atteint son but, soit n'était pas nécessaire pour s'attirer la collaboration des enquêté·e·s.

Les deux premiers contacts chez *Hachette* et *Maison des Langues* ayant souhaité savoir lors des entretiens si d'autres maisons étaient impliquées, j'ai mentionné l'absence de réponse de la part des éditions *Didier*, dont l'éditrice ne répondait pas à mes relances, afin d'éventuellement obtenir une relance par le biais de collègues d'autres maisons qui auraient un poids différent. Les deux responsables éditoriaux·ales ont évoqué à sa décharge un poids professionnel conséquent qui ne laisse pas d'opportunité pour intercaler un entretien dans ses activités. Les deux concourant dans ce sens, je retiendrai cette explication comme possibilité²⁷¹.

Le contact a été difficile à établir avec *Clé International* : après une première réponse positive de la part de l'enquêtée, les rappels par mail n'ont pas abouti. Un nouveau

271 J'avais déjà contacté cette personne lors de mon Master 2 dans le cadre de recherches similaires, pour un entretien que je n'ai finalement pas mené. Elle s'était montrée curieuse et intéressée : on peut supposer que le désintérêt n'est pas le principal motif dans cette fin de non-recevoir.

contact par téléphone a relancé la procédure, et m'a permis de constater que l'enquêtée semblait avoir perdu de sa motivation face à mon sujet de recherche. Un nouvel accord a été trouvé : l'entretien ne se ferait pas en présentiel, modalité occasionnant des dérangements à l'enquêtée, mais par téléphone. À la date prise pour l'entretien téléphonique (16/03/15), l'enquêtée n'a pas répondu. Suite au rendez-vous manqué, l'ensemble de mes appels a été filtré par le standard téléphonique de la maison d'édition et l'enquêtée. En masquant le numéro d'appel j'ai obtenu l'entretien demandé (27/03/15), qui a été réduit à une quinzaine de minutes.

Les deux situations, qui ont dans un cas conduit à écarter une maison d'édition et son manuel du corpus, dans l'autre cas amené à produire un entretien dans de mauvaises conditions de communication, peuvent avoir différents motifs : **de la part de l'enquêté·e, le désintérêt ou le manque de motivation, le manque de temps dans un planning professionnel chargé ; de la part de l'enquêtrice, une consigne floue ou mal expliquée, ou une accroche qui n'est pas assez vive.** Les relances ont été l'occasion d'explicitier le but et les conditions de l'entretien, et de remédier à d'éventuels manques. Somme toute, les règles que j'ai volontairement laissées souples (consigne large, durée sans restriction précise) ont pu avoir un impact négatif sur la décision de réaliser l'entretien. Les hésitations de la part de l'enquêtée sont révélatrices de manques dans les stratégies d'approche, qu'il ne faut pas négliger et qui peuvent donner matière à **formation** pour de jeunes chercheur·e·s.

En me focalisant sur les participant·e·s des entretiens, j'ai montré comment les modalités de relation ont été pensées *a priori*, et comment elles se sont heurtées à la réalité du terrain qui a demandé de l'adaptation et des stratégies parallèles pour parvenir à l'objectif fixé. Le terrain de son côté a eu un impact sur le corpus, puisque l'impossibilité de mener à bien les entretiens prévus auprès de la maison d'édition *Didier* a éliminé cette maison d'édition et le manuel correspondant de l'échantillon. La partie suivante revient sur le déroulement des entretiens d'un point de vue matériel, en développant les aspects temporels et spatiaux de ceux-ci.

4 Déroulement des entretiens

La partie décrira le déroulement des entretiens menés auprès des maisons d'édition et des auteur·e·s à travers les éléments qui ont construit la situation de communication dans chacun des cas. L'ensemble vise à en exposer les « *éléments situationnels*

inducteurs » tels que définis par Mucchielli A. (1991 : 40) : « *un élément inducteur, c'est donc ce qui pèse sur la situation. Il a un statut particulier du fait de son influence, plus forte que d'autres influences, sur la situation de communication.* »

Les conditions matérielles telles qu'elles ont été imaginées *a priori* et mises en place à travers les premiers contacts seront d'abord expliquées. Le cadre de l'échange n'étant pas le même pour les éditeur·trice·s et les auteur·e·s, les raisons de ce choix et les modalités définies seront décrites. Ensuite, **le déroulement général** des entretiens sera abordé. L'accent sera mis sur les imprévus ou les difficultés rencontrés et leurs effets sur la tenue des entretiens. **Une synthèse des données relatives aux entretiens** sera enfin proposée.

4.1 Conditions proposées

L'ensemble des entretiens était prévu initialement en présentiel. Cette modalité de communication est en effet la plus adaptée pour une démarche de co-construction des relations dans l'entretien, établir des liens humains dans la communication.

Ce projet s'est heurté à une difficulté logistique. La concentration des maisons d'édition en région parisienne a permis de rassembler les entretiens menés auprès des responsables d'édition à Paris. Les moyens financiers engagés ont pu être mobilisés en conséquence. Cependant, les auteur·e·s ne résident pas eux·elles-mêmes dans cette région. Habitant en France, voire à l'étranger (Barcelone, pour les auteures de *Nouveau Rond-Point 1*), **la dispersion géographique n'a pas permis de généraliser à l'ensemble des enquêté·e·s l'entretien en présentiel**. J'ai partagé la méthode d'entretien en deux groupes : en présentiel pour les maisons d'édition, par téléphone pour les auteur·e·s, ce qui a parfois occasionné des interruptions liées à leur vie personnelle, qui seront exposées ensuite. En homogénéisant la tenue des entretiens par groupes, les différences matérielles sont aplanies et la comparaison des propos recueillis reste possible.

Dans le cas des maisons d'édition, le lieu proposé *a priori* par mes soins : la maison d'édition elle-même, a été accepté par les enquêté·e·s de *Hachette* et *Maison des Langues*. Ce lieu a été suggéré pour ses liens avec le sujet de recherche : le propos devant intervenir sur les pratiques professionnelles des participant·e·s, cet espace a été considéré comme une interface privilégiée, une mise en cadre de l'enquête à venir. De

mon côté, le fait que les enquêté·e·s acceptent ma présence sur leur lieu de travail était la preuve de leur implication dans l'enquête et la légitimation de mon travail, mis en place sur le lieu professionnel, public, privilégié des participant·e·s. L'éditrice de *Clé International* a finalement préféré que l'entretien soit réalisé par téléphone. Cette demande de changement est intervenue au moment où des difficultés de contacts avec cette maison d'édition sont apparues. Cela confirme le lien entre implication participante et lieu de réalisation des entretiens.

Les conditions générales de réalisation de l'enquête ayant été décrites, les particularités étant intervenues dans les entretiens font l'objet de la partie suivante.

4.2 Temps et espace : entre contraintes et improvisations

Je reviendrai sur les entretiens tels qu'ils ont eu lieu : on verra ainsi comme des données imprévues ont demandé des adaptations. Les deux premiers entretiens réalisés auprès des éditeur·trice·s de *Hachette* et *Maison des Langues* conduisent à plus de développements : d'une part, ayant été réalisés en présentiel, la disposition spatiale des participant·e·s peut être commentée, d'autre part sont intervenus des événements qui ont influencé la tenue des échanges. C'est pourquoi ils feront l'objet de parties spécifiques. Les données ayant affecté le déroulement des autres entretiens seront développées dans une partie commune.

4.2.1 Entretien n°1 (Maison des Langues) : des étapes plurimodales

A l'intérieur du lieu de travail, l'entretien 1 ne s'est pas déroulé dans le bureau de l'enquêté (*É^a(MdL)*²⁷²), comme celui-ci le prévoyait, à cause d'une réunion qui utilisait les lieux. L'étroitesse des locaux a délocalisé son déroulement dans le hall d'entrée, point de convergence des portes des différents bureaux, à la déception manifeste de l'enquêté. Toutefois, l'effet "couloir de passage" a été en partie compensé par la disposition du mobilier dans l'espace : les deux fauteuils qui servaient à accueillir enquêté et enquêtrice et la table ont formalisé, re-balisé cet espace en lui donnant, malgré l'absence de cloisons isolantes, la disposition meublée d'un espace de travail, renforcée par la présence à proximité d'un présentoir supportant des catalogues de réalisations éditoriales. Outre un objectif promotionnel, cet élément a servi à définir l'environnement comme un espace professionnel.

272 Les éléments de transcription seront présentés dans 5.3 : *Options méthodologiques de transcription et d'anonymisation*.

La disposition de l'enquêté vis-à-vis de l'enquêtrice : deux fauteuils positionnés à quarante-cinq degrés, n'a pu faire l'objet de négociations mais a correspondu à un agencement idéal permettant le développement libre du discours sans regard frontal en vis-à-vis (Sauvayne, 2013 : 54), qui marque un espace coopératif. Toutefois, la configuration spatiale n'a pas aidé à la construction d'une configuration privée : les interruptions par des fermetures de portes très audibles, des passages de personnes tierces, ont déconcentré l'enquêté. De plus, le manque d'intimité, renforcé par les contacts visuels établis avec les personnes passant par le hall, ont pu induire certains biais dans les réponses, liés à la désirabilité sociale, dont il faudra tenir compte par la suite. Le premier entretien, réalisé en deux parties par manque de temps, a réellement été clôturé lors de sa deuxième session (*É^b(MdL)*), qui, pour des raisons pratiques²⁷³, s'est déroulée par téléphone. Cette fois-ci, le lieu a été totalement dématérialisé. Dans ce contexte, il était impossible de créer une unité de lieu.

Le déroulement de l'enquête dans ce premier entretien n'a pas été optimal. Le facteur temporel a été bousculé, scindant en deux l'entretien, engendrant et aggravant la gêne spatiale. On peut cependant considérer que les aménagements opérés par l'enquêté, qui s'est largement excusé de ces conditions défavorables et a tenté d'y remédier par plusieurs moyens, permettent de confirmer son investissement dans la démarche de recherche. Il est légitime de penser que l'implication dans ses réponses témoigne d'un même engagement. Par ailleurs, ce fait montre que la méthodologie conseillée par les guides de sociologie n'est pas toujours applicable de bout en bout, et que **les impératifs du terrain se heurtent aux attentes théoriques et méthodologiques idéales – voire idéelles** :

« (...) nous tenons à pointer le fait que la recherche d'informations doit souvent s'accommoder des conditions qui lui sont offertes. Celles-ci sont parfois très éloignées des recommandations de maints manuels de méthodologie sur les ambiances discrètes, intimes, idéales. » (Carnel, 2001 : 76)

4.2.2 Entretien n°2 (Hachette) : un déroulement évolutif

L'entretien 2 s'est décomposé en plusieurs lieux. Suite à un accueil dans le hall d'entrée commun à l'établissement *Hachette*, l'enquêtée (*É(H)*) a emmené l'enquêtrice d'abord dans une salle de restauration collective, afin de partager un café qu'elle a tenu à lui

²⁷³ L'enquêté effectuant des allers-retours entre la France et l'étranger, et l'outil de communication audiovisuel *Skype* initialement prévu ne fonctionnant pas.

offrir. Ce n'est qu'ensuite que l'enquêtée l'a amenée dans son propre bureau.

Le premier contact, autour d'une boisson, a servi de démonstration d'accueil par l'enquêtée. C'est à ce moment qu'a été ré-énoncée la consigne générale d'entretien, après une demande de précisions qu'elle a formulée. Cette étape, entre intimité et assise des statuts, lui a permis de mieux appréhender le sujet de l'entretien, et peut-être d'anticiper une partie de son déroulement. Pour l'enquêtrice, ce moment a fluidifié le début de l'entretien, en passant de sujets de discussion limitrophes (échanges sur le trajet, les exigences matérielles de préparation, etc.) au cœur de l'entretien, initié sans coupure, dans le bureau. Le passage successif de la salle de restauration collective, à l'ascenseur puis au bureau a modifié l'atmosphère de la rencontre, d'abord cordiale et sans focalisation réelle sur son objet, vers une discussion centrée et concentrée. Les liens entre enquêtrice et enquêtée ont eu le temps – et l'espace – de se développer, ce qui a potentiellement contribué à construire un entretien très étoffé.

L'étape de la salle de restauration a permis également une adaptation spatiale progressive. Les premières étapes du contact physique s'y sont déroulées d'abord côte-à-côte puis en ligne lors de la commande de boisson. Cette modulation a évité la gêne au début de l'entretien dans le bureau, liée à la prise de possession des lieux et aux hésitations de disposition attenantes. L'enquêtée a été libre de proposer de s'asseoir non pas à son propre bureau en face-à-face mais à une table ronde présente dans le même espace, offrant une disposition à quarante-cinq degrés conforme aux attentes de l'enquête et dans l'esprit d'une discussion libre. Le fait que l'entretien se déroule dans le bureau de l'enquêtée, à portée de main de ses propres outils de travail et des manuels édités par la maison d'édition, a permis une focalisation sur l'objet de l'enquête.

Le cadre de l'entretien 2, à l'inverse du premier, a offert des conditions idéales pour un entretien de recherche. Spatialement, il s'est déroulé dans l'environnement professionnel direct de l'enquêtée, assez isolé pour provoquer un sentiment d'intimité et libérer le discours. Temporellement, il s'est développé, sur l'impulsion de l'enquêtée, en fonction du discours lui-même.

De plus, l'enquêtée a fait appel à des personnes tierces en dernière partie de l'entretien, pour compléter son propre discours. Ces personnes, responsables de projet (*RPI(H)* et *RP2(H)*), ont permis à l'enquêtée de confronter ou conforter ses propos, en donnant lieu à une table ronde. La posture de l'enquêtrice a évolué pour se mettre volontairement en

retrait et devenir le témoin d'une série d'échanges libres avec l'enquêtée initiale et les participantes imprévues. Elles correspondent aux critères de sélection du public visé : responsables du suivi de projets d'édition, elles sont spécialisées dans la littérature jeunesse et la production scolaire de manuels. Leur discours en soi est pertinent pour ma recherche et a enrichi le discours de l'enquêtée initiale.

L'évènement explique la longueur inhabituelle de l'entretien : plus de deux heures. **L'enquête a vu se mettre en place le principe de co-opération recherché dans l'ensemble des entretiens** : l'enquêtée a mobilisé des moyens importants pour répondre aux attentes de l'enquêtrice, en mobilisant une plage horaire importante de son propre emploi du temps et des collègues de travail.

4.2.3 Entretien n°3 (Clé International) : un échec de la mise en relation

Le troisième entretien destiné à la maisons d'édition *Clé International* a rencontré des difficultés de réalisation. Si entrer en contact n'a d'abord pas rencontré d'obstacles, mener l'entretien a demandé de mettre en place des stratégies pour contourner le refus implicite de l'enquêtée.

Initialement prévu en présentiel, il a été effectué par téléphone suite à la demande de l'enquêtée (*É(CI)*). Sa durée a également été réduite, l'enquêtée ayant demandé lors des premiers contacts qu'il ne prenne pas plus de trente minutes, puis le jour même moins de quinze minutes. L'entretien a été réalisé dans des conditions négatives, matériellement et temporellement. **La relation entre enquêtrice et enquêtée n'a pas permis de dépasser le format "question-réponse" et d'ouvrir la discussion.** Les informations recueillies sont factuelles, et engagent peu les représentations personnelles de l'enquêtée.

L'entretien constitue pour moi une forme d'échec du projet initial, qui avait pour objectif d'inscrire le discours enquêtrice/enquêté-e dans un esprit de collaboration et de parvenir aux représentations de ce-tte dernier-e, voire aux implicites de son vécu et de son discours.

4.2.4 Entretiens avec les auteur·e·s

Le contact avec les auteur·e·s a été établi par l'intermédiaire des responsables d'édition déjà interviewé·e·s, pour *Alter Ego+ //Hachette* et *Nouveau Rond-Point //Maison des*

Langues, et via des stratégies détournées pour *Écho/Clé Internationale*²⁷⁴. L'ensemble des entretiens a été réalisé par téléphone.

Dans le cas de *Nouveau Rond-Point 1*, deux auteures ($A^1(MdL)$ et $A^2(MdL)$) ont répondu positivement à la demande d'entretien (entretiens 4 et 5) : cela a permis de creuser certains points évoqués d'abord par l'une²⁷⁵ et d'avoir un double regard sur le processus de création du manuel et le ressenti personnel des auteures²⁷⁶. C'est le seul cas où la demande d'entretien a été diffusée à deux auteur·e·s par l'éditeur·trice et où ceux·celles-ci l'ont acceptée. Une seule auteure ($A(H)$) a été interrogée pour *Alter Ego+ I* (entretien 6). *Écho* est le seul cas où l'entretien (entretien 7) a été réalisé avec un auteur masculin ($A(CI)$), ce qui sera commenté dans la partie relative à la mise en dynamique des résultats²⁷⁷.

L'ensemble des entretiens s'est effectué dans le cadre espéré : les rendez-vous ont été fixés à la convenance des enquêté·e·s de manière cordiale ; les échanges se sont déroulés dans un contexte bienveillant, tendant vers la collaboration enquêtrice/enquêtée souhaitée ; les enquêté·e·s ont pris leur temps pour développer leur discours, leur réservant une plage conséquente de leur emploi du temps. Quelques éléments imprévus ont interrompu la conversation, liés à un évènement dans la sphère intime (entretien 6, l'auteure A(H) doit vérifier qui est dans son jardin) ou à un problème technique : entretien 4, la communication téléphonique a été coupée avec $A^1(MdL)$. Ce dernier problème étant insoluble²⁷⁸, les enquêté·e·s ont été prévenu·e·s de ce souci technique, qui n'a plus occasionné de surprise par la suite. Ces quelques interruptions n'ont constitué que des évènements mineurs et n'ont pas porté atteinte à la structure générale de l'enquête. **Les entretiens auprès des auteur·e·s correspondent aux attentes formulées *a priori* dans le cadrage méthodologique.**

À présent que le déroulement des entretiens a été détaillé, la partie suivante propose une synthèse qui permettra de mettre en perspective l'ensemble des enquêtes.

274 Voir 3.2.2 : *Contrat initial : choix de modalisation dans l'énoncé de la consigne.*

275 Par exemple, l'importance d'avoir travaillé à la rédaction du manuel dans un contexte espagnol, qui sera exploité dans l'analyse des entretiens (Partie 5 : *Analyse des entretiens, le discours autour des manuels et du genre*).

276 Par exemple, sur les liens hiérarchiques avec la maison d'édition, la répartition des pouvoirs entre concepteur·trice·s, etc.

277 Partie 6 : *Mise en dynamique des résultats d'analyse et propositions.*

278 Ce problème est lié à l'opérateur téléphonique, qui interrompt certaines conversations au-delà de 40 minutes.

4.3 *Synthèse des données de l'enquête*

La synthèse propose de résumer les entretiens effectués. L'ensemble de l'enquête est constitué de sept entretiens. Trois ont été menés auprès d'éditeur·trice·s (entretiens 1, 2, 3). Le premier entretien, auprès de *Maison des Langues*, est scindé en deux sections (entretiens 1a et 1b) : au siège de l'édition en présentiel (55 minutes) et par téléphone (17 minutes). L'entretien 2 (144 minutes), auprès de *Hachette*, comporte trois interlocutrices : une responsable marketing et deux cheffes de projet. L'entretien 3 (16 minutes), auprès de *Clé International*, a été réalisé par téléphone.

Quatre entretiens ont été menés auprès des auteur·e·s. Les entretiens 4 et 5 correspondent aux deux auteures interrogées pour *Nouveau Rond-Point 1/Maison des Langues*. Les entretiens 6 et 7 correspondent aux auteur·e·s de *Alter Ego+ 1/Hachette* et *Écho/Clé International*.

La durée des entretiens a varié selon la disponibilité des interlocuteur·trice·s, l'inclusion d'enquêté·e·s ou d'événements non prévus au départ. Le tableau ci-dessous rassemble ces informations :

N° entretien	Responsabilité professionnelle et rattachement	Date, lieu/ moyen de communication	Durée	Tours de parole
1a	Maison d'édition (éditeur) – Maison des Langues	8/03/14 présentiel, Paris (siège)	55:53:00	330
1b		17/04/14 téléphone	17:30:00	176
2	Maison d'édition (responsable marketing) – Hachette	20/04/14 présentiel, Paris (siège)	02:24:43	1146
	Responsable de projet – Hachette			
	Responsable de projet – Hachette			
3	Maison d'édition (éditrice)– Clé International	27/03/15 téléphone	16:33:00	87
4	Auteure 1 – Maison des Langues	24/10/14 téléphone	01:06:39	1460
5	Auteure 2 – Maison des Langues	28/10/14 téléphone	38:24:00	211
6	Auteure – Hachette	6/11/14 téléphone	01:40:51	908
7	Auteur – Clé International	21/04/15 téléphone	01:17:42	527

Tableau 26 : Synthèse des entretiens

Le tableau montre que, malgré une procédure commune, les entretiens diffèrent dans leur longueur et leurs modalités. Cependant, la cohérence indispensable pour pouvoir ensuite les comparer est assurée par le guide d'entretien, qui maintient un déroulement commun dans l'échange, et qui sera détaillé dans la partie suivante.

5 Traitement du discours recueilli

Les données méthodologique relatives à la structuration, au traitement et à l'exploitation du discours recueilli seront décrites. **Le guide d'entretien** sera d'abord présenté, à partir duquel s'organisent les échanges avec les enquêté·e·s. On verra comment il a été construit, la formulation des questions avant et pendant les entretiens sera ensuite justifiée. **Les choix de transcription** seront exposés. Une dernière partie traitera de la **méthode d'analyse des entretiens**.

5.1 Axes principaux du guide d'entretien

Les hypothèses posées pour l'ensemble de ce travail peuvent être reformulées ainsi :

- le genre s'exprime à travers la mise en scène de personnages dans le manuel, qui participent à l'incarner.
- le genre s'exprime à travers l'approche lexicale et grammaticale élaborée pour l'apprenant·e, qui constitue un modèle de langage et de compréhension du monde.
- les concepteur·trice·s, réparti·e·s entre d'un côté les auteur·e·s et de l'autre les responsables de l'édition, créent un discours émanant en partie de leurs propres représentations concernant le genre, tel qu'il s'exprime dans leur propre contexte socioculturel.

C'est à partir de ces trois idées que s'est construite la structure de l'entretien qui vise à faire apparaître les pratiques et les représentations des pratiques de genre des auteur·e·s dans leur manuel.

Afin de dégager des discours l'importance de la question genre dans les pratiques et les rôles des concepteur·trice·s dans sa mise en scène, l'entretien a suivi deux axes principaux : **la conception générale d'un ouvrage, et les rapports sociaux de sexe présents dans les manuels**. Le premier interroge l'identité des acteur·trice·s et leurs rôles afin de faire émerger les conditions d'élaboration, et les obligations, impératifs ou interdits, qui s'y rattachent. Il constitue un moyen de dégager les dynamiques dans lesquelles s'élabore un manuel de FLE et qui marquent les modes d'expression du genre. Le second axe interroge le genre tel qu'il se pratique dans la conception, c'est-à-dire les moyens mis en œuvre pour le générer dans les manuels. En considérant que la production du genre s'incarne dans les personnages, interroger leur construction devient un moyen efficace de questionner indirectement les enquêté·e·s.

Interroger mes interlocuteur·trice·s sur les personnages m'a paru une stratégie pertinente pour aborder la question de manière non-frontale, et ainsi libérer le discours. La même réflexion s'applique aux questions relatives au contenu grammatical et lexical : considéré comme mode d'expression du genre, il permet de le cerner de manière concrète. Le choix de ces axes répond à l'exigence énoncée par Blanchet A. et Gotman (2010 : 58), de traduire « *les hypothèses de recherche en indicateurs concrets* ».

Le cheminement de l'entretien amène d'abord le discours à se pencher sur les expériences générales des enquêté·e·s quant à ces questions. Ensuite, il aborde le

contenu précis du manuel concerné, les particularités relevées, afin d'amener l'enquêté·e à se pencher sur un cas concret, auquel il·elle a lui·elle-même collaboré professionnellement. Par exemple, la disparition dans la nouvelle version du manuel *Rond-Point 1* de la page relative aux différents types de couples et de familles en France (avec ou sans enfants, nucléaires, monoparentales, hétéroparentales, homoparentales, etc.) est interrogée avec l'éditeur et les auteurs, afin qu'ils·elles puissent expliquer ce choix²⁷⁹.

Le guide destiné aux deux publics, les maisons d'édition et les auteur·e·s, comporte des différences en rapport avec les professions et rôles de chacun. Mais les thèmes explorés sont les mêmes, puisqu'il ne s'agit pas de confronter deux discours, mais de conjuguer les points de vue sur un même questionnement.

Le tableau ci-dessous présente les axes principaux et leur déclinaison en sous-thématiques. Le guide d'entretien complet, avec formulation des questions, est disponible en annexe²⁸⁰.

Thématique	Sous-thématiques	Objectif
Conception générale des ouvrages	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsion d'un projet • Acteur·trice·s • Auteur·e·s 	1. À partir de la chaîne de construction, dégager les éléments influençant la mise en scène du genre. 2. Identifier les rôles et les responsabilités.
Le genre dans les ouvrages	<ul style="list-style-type: none"> • Personnages : sélection, critères, mixité/variation • Morphologie du vocabulaire : stratégies de féminisation • Théories de références grammaticales 	Identifier les pratiques liées au genre : fonctionnement général.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identification du public • Présence des rapports hommes-femmes • Hétérosexualité normative • Tabous culturels et exportation 	Identifier les pratiques liées au genre : fonctionnement sur le cas précis du manuel choisi.

Tableau 27 : Axes et objectifs de l'entretien de recherche

Le canevas a permis de développer le guide d'entretien, qui a dirigé les enquêtes. La partie suivante présente la formulation des questions et les modalités de leur enchaînement.

279 Ce changement dans le manuel sera commenté dans la partie d'analyse des entretiens (Partie 5 : *Analyse des entretiens, le discours autour des manuels et du genre*).

280 Annexe 6 : *Guide d'entretien général à destination des maisons d'édition*.

Annexe 7 : *Guide d'entretien général à destination des auteur·e·s*.

Annexe 8 : *Guides d'entretien spécifiques à destination des auteur·e·s*.

5.2 *Nature des questions et déroulement du discours*

Les questions que comporte le guide d'entretien sont de type mixte : certaines portent directement sur les rapports de sexe et leur représentation ; d'autres cherchent à aborder le sujet de recherche par un biais moins lisible : les questions portant sur les relations entre éditeur·trice·s et auteur·e·s interrogent les responsabilités et rôles des concepteur·trice·s. Le lien avec le thème de recherche reste cependant transparent pour l'interviewé·e, afin que la logique de l'entretien ne se perde pas, et laisse une liberté de parole tout en conservant un cadre imparti sensible.

Afin que les réponses des interviewé·e·s couvrent les mêmes domaines et soient comparables, les questions ont été libellées par avance mais, au cours de l'interview, le nombre et l'ordre des questions sont restés aléatoires selon que l'interviewé·e aborde, spontanément ou pas, une thématique prévue. La formulation des questions est simple ; le fil de la conversation a fait apparaître un langage plus théorique uniquement concernant la didactique des langues. On y retrouve ainsi occasionnellement les termes d'« *apprenant·e* » ou de « *culture-cible* » : en considération du rôle que chaque enquêté·e a tenu lors de la conception de ces ouvrages, j'ai estimé que ce vocabulaire, souvent utilisé en premier lieu par les enquêté·e·s, fait partie de leur lexique professionnel. Le fait est que leur sens n'a pas posé problème, en ce qu'aucune reformulation de terme n'a été demandée.

La suite de l'entretien s'est déroulée de même selon la logique des interactions davantage que selon le respect strict de l'ordre des questions. Les thèmes se sont enchaînés au rythme de l'enquêté·e, sous réserve que tous les thèmes prédéfinis soient explorés pendant l'entretien. Pour ce faire, il a parfois fallu réinvestir un thème que l'enquêté·e pensait avoir entièrement exploré. Ainsi, le thème du mariage développé une première fois par l'auteure de *Alter Ego+ 1* a été convoqué une seconde fois, afin qu'elle complète son propos. Même avec les précautions déployées pour ne pas casser le fil du récit, ce retour a suscité parfois l'étonnement voire la suspicion devant mon insistance. C'est par exemple le cas dans l'entretien 1 : insistant sur les règles posées autour de la représentation d'un personnage et sa variation raciale ou sexuée, l'enquêté (*É^a(MdL)*) a senti un effet de jugement. J'ai interrompu l'échange pour le ré-assurer de la partialité de la démarche avant de poursuivre les échanges²⁸¹.

281 Échanges dans cet extrait de l'entretien :

I246 : « *d'accord/ donc y a toujours cette demande euh explicite formulée à l'oral toujours/*

É^a(MdL)246-250 : (silence) pourquoi formulé à l'oral/ et pas à l'écrit ? (...) / ça peut l'être/ ça peut l'être/

La structure l'enquête et, à l'intérieur de celle-ci, la préparation et la formulation des questions, ont été exposées. La partie suivante se placera à la suite du discours recueilli pour interroger les modalités de la forme écrite du discours.

5.3 Options méthodologiques de transcription et d'anonymisation

Une fois le contenu des entretiens enregistré, j'ai dû leur faire prendre une forme exploitable pour l'analyse. J'expliquerai les choix qui ont présidé aux modalités de transcription et d'anonymisation du discours.

La transcription, indispensable au contrôle méthodologique *a posteriori* de la recherche pour constituer des « *savoirs identifiés et valides* » (Carnel, 2001 : 85), pose la question de la *traduction* des propos recueillis. La transcription propose la parole des protagonistes telle qu'elle a été prononcée. Une transmission directe de la parole, au plus proche de sa forme orale, a été visée. Bien que cette forme ne soit pas toujours privilégiée lorsque l'analyse porte davantage sur le contenu que sur la forme linguistique, elle est apparue comme adaptée lorsqu'il s'agit également d'intégrer des indices de communication non-verbale ou para-verbale potentiellement signifiants. **Un discours le moins possible re-travaillé, re-construit, permet d'intégrer les marques de réflexions et de construction du discours**²⁸².

Les questions et les réponses enregistrées sont retranscrites au même titre, afin que la qualité des questions préparées dans le guide et leur mise en œuvre réelle, demandant parfois une adaptation due au contexte discursif ou subissant une altération par simple maladresse, soit laissée à l'évaluation. Par exemple, une double question est prévue dans le guide d'entretien qui porte sur les désaccords entre auteur·e·s et maison d'édition : « *En cas de désaccord entre les auteur·e·s et l'éditeur·trice ou le-la chef·fe de projet, comment se règle-t-il ? Avez-vous vous même déjà été en désaccord sur des points que vous jugiez importants ?* ». Lors de l'entretien avec la première auteure de *Maison des*

surtout si c'est par rapport à un public-target bien précis euh/ (...) ça pourrait très bien être par écrit dans le dans le protocole/ (...)

I251 : *d'accord/ alors/ du coup un autre exemple/ alors je m'appuie c'est par pour vous euh/ vous coincer hein pas du tout c'est juste que*

É^a(MdL)251 : *non non mais euh [rire]*

I252 : *ça peut donner l'impression c'est pas du tout ça/ je m'appuie plutôt sur la production pour euh comprendre en fait comment c'est fait/ attendez XXX une page euh (feuillette le manuel)/ je ne sais plus où est-ce que c'était//* »

282 Dans l'exemple ci-dessus qui retrace une partie d'entretien dans lequel l'enquêté met en cause les attentes et la probité de l'enquête, c'est d'abord le silence de la phrase É^a(MdL)246 (« *(silence) pourquoi formulé à l'oral/ et pas à l'écrit ? (...)* ») qui m'a informée du doute que l'enquêté entretenait, et qui m'a menée, dans les échanges suivants, à réaffirmer mes intentions.

Langues, celle-ci a déjà commencé à aborder le sujet, que j'ai repris pour enchaîner et le développer, modifiant la formulation prévue : « *d'accord/ et justement en cas de désaccord alors comment ça se réglait ?* » (I61) ; « *d'accord/ vous vous rappelez justement euh des désaccords importants qu'il y a eu sur des points particuliers ?* » (I64).

La transcription des marques verbales ou non-verbales suit les règles de transcription établies ci-dessous. Aucune personne enquêtée n'ayant précisé sa position sur le sujet de la féminisation du vocabulaire ou des expressions, elle n'a pas été utilisée dans la transcription des entretiens.

Expression	Norme de transcription
pause courte	/
pause longue	//
question	?
hésitation de transcription	[;]
indication non-verbale	()
passage inaudible	XXX
rire	[rire]
insistance	gras
mot inachevé	-
Chevauchement de la parole	retrait paragraphe

Tableau 28 : Normes de transcription des entretiens

Les entretiens ont été numérotés selon la personne enquêtée (éditeur·trice ou auteur·e) et selon la chronologie. La numérotation obtenue est visible dans le tableau récapitulatif ci-dessous.

Les participant·e·s ont été rendu·e·s anonymes afin de garantir la liberté des échanges. Les éditeur·trice·s sont noté·e·s « É », les auteur·e·s « A », les responsables de projet « RP » suivi du numéro du tour de parole dans la transcription d'entretien. L'enquêtrice est noté « I ». Afin que chacun·e puisse être distingué·e dans la rédaction, ces lettres sont suivies des initiales de la maison d'édition entre parenthèses : ainsi, A(H) désigne l'auteure de *Hachette/Alter Ego+ 1*. Lorsque deux auteures ou deux responsables de projet ont été interrogées, un numéro permet de différencier l'une et l'autre. Le tableau ci-dessous fait la synthèse des règles d'anonymisation :

N° entretien	Responsabilité professionnelle et rattachement	Anonymisation de la personne (transcription)	Exemples de tours de parole 1 et 2 dans la transcription	Anonymisation de la personne (rédaction) ²⁸³
1a	Maison d'édition – Maison des Langues	É	É1, É2	É ^a (MdL)
1b				É ^b (MdL)
2	Maison d'édition – Hachette	É	É1, É2	É(H)
	Responsable de projet – Hachette	RP1	Rp1-1, RP1-2	RP1(H)
	Responsable de projet – Hachette	RP2	Rp2-1, RP2-2	RP2(H)
3	Maison d'édition – Clé International	É	É1, É2	É(CI)
4	Auteure 1 – Maison des Langues	A	A1, A2	A ¹ (MdL)
5	Auteure 2 – Maison des Langues	A ²	A ² 1, A ² 2	A ² (MdL)
6	Auteure – Hachette	A	A1, A2	A(H)
7	Auteur – Clé International	A	A1, A2	A(CI)
	Enquêtrice	I	I1, I2	I

Tableau 29 : Règles d'anonymisation des entretiens

L'exemple suivant illustre le propos. C'est un extrait de l'entretien 2 tel qu'il est retranscrit en annexe (maison d'édition *Hachette*) qui met en scène la première responsable de projet (RP1), la responsable marketing (É) et l'enquêtrice (I) :

RP1-697 : euh c'est un auteur qui est euh/ son/ [rire] cheval de bataille c'est justement d'apprendre la grammaire à travers des codes couleurs/
 I698 : oui/
 RP1-698 : euh/ et du coup lui sa manière de euh/ de présenter euh le genre/ et euh
 É698 : c'est pas de ton niveau mais c'est [donne un ouvrage] [rire]

Pour citer l'extrait dans la partie d'analyse des entretiens, ces actrices seront nommées RP1(H), pour « Responsable de projet Hachette », É(H), pour « Responsable marketing Hachette » afin de les situer au mieux.

283 Afin de simplifier la lecture des entretiens, qui dans les retranscriptions en annexes sont structurés selon les pôles interrogés, l'anonymisation de l'enquêté-e ne se fait que par la lettre désignant son pôle : É (édition) ou A (Auteur-e). Dans la partie rédactionnelle de l'analyse, il convient cependant de différencier les différent-e-s acteur-trice-s, surtout dans l'approche comparatiste : j'ai rajouté entre parenthèses les initiales des maisons d'édition.

L'ensemble des règles de transcription des discours recueillis a été exposé²⁸⁴. Il reste encore à préciser comment seront utilisés ces discours dans l'analyse : ce sera l'objet de la prochaine partie.

5.4 *Procédure d'analyse du discours*

Une fois les discours recueillis par enquête, ils seront analysés afin de donner des résultats. La dernière partie explique les choix qui ont été faits.

L'objectif est d'accéder aux informations données par les enquêtés à propos du genre, afin de les comparer aux pratiques observées dans les manuels produits. Puisque c'est moins la forme du discours qui déterminera l'analyse que le sens du propos, j'ai retenu l'analyse de contenu et non l'analyse de discours, pour répondre à un objectif défini : « *L'analyse de contenu est d'abord réponse à une demande sociale et non réponse à une demande interne à sa propre constitution* » (Ghiglione et Blanchet A., 1991 : 28). L'analyse de type logico-sémantique (Mucchielli R., 1991 : 27) opérera **un découpage thématique, qui permettra de comparer les informations entre les différents entretiens et de les mettre en relation** : l'analyse thématique « *met à jour les constances, les ressemblances, les régularités.* » (Bardin, 2009 : 96).

La relecture multiple des différents entretiens menés a permis de dégager les thèmes et sous-thèmes, comme autant de « *rubriques significatives* » (Grawitz, 2001 : 616) y apparaissant qui constituent les indicateurs de l'analyse. J'ai regroupé les paroles se rapportant à chaque thème et sous-thème afin d'accéder à une vision structurée du contenu. Cette démarche de tri permet d'obtenir un ensemble d'énoncés articulés autour de thèmes et sous-thèmes et d'amener une démarche comparative entre les énoncés de différentes personnes interrogées relatives à des thèmes communs. La « *cohérence thématique inter-entretien* » est ainsi privilégiée face à la singularité du discours (Blanchet A. et Gotman, 2010 : 96).

Les catégories thématiques ont été construites pour répondre aux quatre exigences

284 Elles sont consultables en préambule de la transcription des entretiens, annexe 17 : *Entretiens : éléments de rappel*. Transcription des entretiens en annexe :

Annexe 18 : Entretien 1 : *Maison des Langues, Pôle Édition*.

Annexe 19 : Entretien 2 : *Hachette, Pôle Édition*.

Annexe 20 : Entretien 3 : *Clé International, Pôle Édition*.

Annexe 21 : Entretien 4 : *Maison des Langues, Auteure 1*.

Annexe 22 : Entretien 5 : *Maison des Langues, Auteure 2*.

Annexe 23 : Entretien 6 : *Hachette, Auteure*.

Annexe 24 : Entretien 7 : *Clé International, Auteur*.

citées par Robert et Bouillaguet (2002 : 29) : celles de pertinence par rapport à la problématique posée, d'exhaustivité (tout le matériau discursif est contenu dans ces grilles), d'exclusivité (un élément de contenu correspond à une catégorie), d'objectivité « *tendancielle* » (*ibid.* : plusieurs chercheur·e·s reproduisant ce travail devraient arriver aux mêmes résultats). Les indicateurs thématiques recouvrent les axes développés dans le guide d'entretien :

Indicateur	Sous-indicateurs
Informations sur la maison d'édition	Le monde du FLE Le public
Initiation des projets d'édition	Projet Choix des auteur·e·s/de la maison d'édition
Acteur·trice·s de la conception	Membres Communication/collaboration Communication/collaboration : mésentente Être auteur·e
Conception du manuel	Étapes Formulation des attentes auteur·e/édition
Personnages	Conception des personnages Choix du sexe du personnage Représentativité (appartenance ethnique, genre, etc.) Consignes aux auteur·e·s Hétéronormativité Mise en situation des rapports sexuels
La langue	Apprentissage du genre morphologique Féminisation/masculinisation Oralisation
Politique de genre	
Le manuel	Objet commercial Diffusion sur le marché Outil inter/multi/transculturel Informations sur le manuel visé
Identification enquêté·e	

Tableau 30 : Indicateurs pour l'analyse d'entretien

Le contenu des interactions est structuré par thèmes, pour obtenir une lecture cohérente et transversale des contenus. Chaque entretien est découpé selon ces indicateurs, puis les informations regroupées par sections thématiques. La production et le traitement des discours recueillis ont été traités à travers la structure du guide d'entretien et la formulation des questions, puis les règles de transcription et enfin le type d'analyse utilisé. La partie suivante conclura sur la méthode de l'entretien.

6 Conclusion : L'entretien pour révéler les dynamiques de production du manuel

Dans le cadre de ma recherche qui compare les pratiques et les discours sur les pratiques, l'entretien constitue un outil permettant de recueillir le produit discursif des acteur·trice·s concerné·e·s. Les entretiens mettent en tension les analyses qualitatives et quantifiées effectuées sur les manuels en leur donnant de la perspective. Ils contribuent à lier l'objet manuel à un environnement social et aux discours entourant sa création. Les objectifs de l'entretien de recherche qu'énoncent Blanchet et Gotman (2010 : 23) font écho à ceux de mon travail : découvrir le sens que les acteur·trice·s donnent à leur pratique, exposer leurs repères normatifs, décrire et faire parler sur.

Ces dynamiques sont autant de thèmes qui constituent les indicateurs de l'analyse des entretiens. Utiliser l'entretien de type semi-directif permet de produire un ensemble de discours qui peuvent à la fois être étudiés pour eux-même, mais aussi se répondre entre eux.

Le protocole méthodologique mis en place s'est adapté à la réalité matérielle et humaine du terrain. Certains obstacles ont pu être contournés. Lorsque des difficultés sont apparues, certaines ont pu être résolues (rassurer un enquêté rendu inquiet par mon insistance), d'autres non (convaincre une enquêtée de s'investir dans le projet).

La structure de l'entretien, inscrite dans le guide utilisé pendant l'enquête, s'est établie autour des hypothèses posées pour l'analyse des manuels : le genre s'exprime par les personnages mis en scène, leurs relations, et le modèle (méta)linguistique. Le thème des questions reprend ces pistes, en cherchant à les inscrire dans les dynamiques (sociales et professionnelles, hiérarchiques, économiques, culturelles, etc.) à l'œuvre dans la production d'un manuel.

Le dernier chapitre de cette partie relative à la méthodologie développera les limites rencontrées par l'ensemble du protocole et les critiques qui peuvent être formulées à son encontre.

CHAPITRE 3 : CRITIQUES ET LIMITES DU PROTOCOLE MÉTHODOLOGIQUE

1 Introduction aux limites méthodologiques

Le chapitre précédent a exposé le fonctionnement du protocole et leur articulation pour former un ensemble cohérent et en accord avec mon objectif de recherche.

Cependant, l'utilisation de ce dispositif a rencontré, lors de sa mise en œuvre, plusieurs difficultés qui ont demandé des aménagements afin d'être évitées ou contournées. Le chapitre a pour but de montrer la nature de ces obstacles, d'en expliquer le contenu et de montrer comment ils ont été surmontés. J'évoquerai, ce faisant, les limites de l'ensemble méthodologique.

Une approche critique des choix méthodologiques sera proposée. D'abord, **les dysfonctionnements rencontrés lors de l'application de l'approche quantifiée** seront exposés. En effet, plusieurs points spécifiques de la grille d'extraction de données ont posé problème.

La méthode qualitative sera ensuite évaluée, car la sélection des éléments à analyser autant que les phases de l'analyse elle-même sont des facteurs dans lesquels intervient la subjectivité. Il en va de même pour **l'entretien** qui sera évoqué ensuite, rencontre dans un cadre spatial ou temporel variable, dont le produit n'est ni prévisible ni formaté.

2 Critiques et limites de l'analyse quantifiée

L'approche quantifiée, on l'a vu, a été développée à partir du modèle de Brugeilles et Cromer (2005). Cependant, malgré un effort d'adaptation à la spécificité du corpus FLE, certains aspects se sont révélés problématiques. Ils concernent en premier lieu **la notion de personnage**, dont la définition ne s'est pas révélée aussi évidente qu'attendu. C'est ensuite un item précis de la grille d'extraction de données que je commenterai : **l'encodage des actions et des interactions**. Je poserai la question de la gestion de **l'implicite**, à travers l'élucidation de la relation qu'entretiennent les personnages. Finalement, l'utilisation de la **grille** sera interrogée²⁸⁵. Dans cette partie, les images servant l'exemplification ont été intégrées à la rédaction et non renvoyées en annexe afin

285 Cette critique de l'approche quantifiée est en partie le fruit d'une collaboration avec M. Vadot dans le cadre de l'animation d'un atelier de linguistique : Vadot et Ranchon, 2015, *Le patient s'appelle Anna Dubrovnik. Propositions méthodologiques pour l'étude de la dimension du genre dans les manuels de français pour étranger.e.s*, 23 juin 2015, Atelier de Recherches Linguistiques sur le genre et les sexualités, Efigies, Paris.

que les difficultés que de tels cas posent soit immédiatement compréhensibles par le·la lecteur·trice.

2.1 *Problème de recensement des personnages*

Brugilles et Cromer (2005) font reposer l'analyse quantifiée des représentations sexistes sur l'hypothèse selon laquelle « *les représentations sexuées s'élaborent de manière fine et complexe grâce à la combinaison des particularités de chacun des personnages et dans leurs interactions* » (2005 : 18). Cela suppose que les personnages sont considérés comme un « *moteur de l'histoire* » (*ibid.*) : ils supportent la narration, et constituent à ce titre une échelle symbolique de la mesure sexiste.

On peut imaginer que cette configuration de narration s'applique dans des manuels de F.L.M., quelle que soit la discipline, c'est-à-dire qu'un personnage, même le temps d'une seule apparition, est assez étoffé pour répondre aux items de la grille. Il n'en va cependant pas de même **dans un manuel de D.L. dont la spécificité amène parfois à proposer des personnages décontextualisés**. Ainsi, comment considérer un personnage nommé le temps d'une suite phonétique ? Est-ce un personnage à part entière ? Pour présenter cette particularité, voici deux extraits de *Alter Ego+ 1* contenus dans la dossier « *Phonie-graphie* » du manuel :

- *Exemple 1* : un exercice sur les sons [u] et [y] a pour consigne : « *Écoutez les deux annonces et complétez avec les graphies ou et u.* ». La première phrase de l'exercice est : « *Étudiant en littérature russe donne cours de russe pour douze euros de l'heure.* » (dossier 1, leçon 1, exercice 1, « *Phonie-graphie* » p. 190).

L'énoncé met en place un personnage dans une situation de communication (communication unilatérale différée) et dans un contexte (situation scolaire). Le personnage accomplit une action (vendre un acte d'enseignement) et une interaction qui entraînent un coefficient (positif).

- *Exemple 2* : dans un exercice qui associe la graphie des verbes en -er et leur aspect phonétique, la consigne est : « *Dans quel ordre entendez-vous les mots suivants ?* ». La première paire de mots est : « *étudiant/étudiant* » (dossier 1, leçon 3, exercice 3, « *Phonie-graphie* » p. 190).

« *étudiant* » est considéré comme un personnage, puisque le terme est associé à un référent humain, à la représentation d'un être humain. Pourtant, le personnage

ne fait partie d'aucune situation de communication élaborée. Il ne se situe dans aucun lieu ni contexte humain, ne produit aucune action ou interaction. Dès lors, son inscription dans la grille de données sera majoritairement composée d'items « *non-identifiés* ».

Le personnage de l'exemple 2 ne répond plus à la définition posée par Brugeilles et Cromer selon laquelle le personnage « *est à la base de toute histoire, la plus embryonnaire soit-elle* » (2005 : 18), le personnage appartient nécessairement à une narration. Au-delà d'une adaptation à la discipline du manuel que les chercheurs préconisent (2005 : 22), l'existence même du personnage est problématique.

Deux propositions apparaissent : soit le type d'apparitions mentionné ci-dessus, fréquent dans les exercices de phonétique, contrevient à la définition même du personnage et ne peut être intégré à la grille de données. Soit il est considéré comme un personnage à part entière et intègre la grille au même titre que l'ensemble des personnages. Or, ces personnages sont signifiants du point de vue du genre en ce qu'ils participent à la présence numérique d'une catégorie de sexe ou d'une autre dans l'ensemble du manuel. Mon choix a été de les conserver.

Cependant, leur pleine signification aurait été atteinte si la grille avait permis de les différencier lors de l'extraction de données. Ainsi, le travail aurait permis de révéler quelle catégorie de sexe peut prioritairement se dispenser de la contextualisation et fonctionner comme un référent phonétique absolu. Du point de vue du genre, on aurait abouti à une catégorie de sexe dé-référencée et fonctionnant comme un universel. Toutefois, la grille de Brugeilles et Cromer ne le permet pas, aucun item n'étant prévu à cet effet, et aucun item de ce type n'ayant été rajouté dans la version modifiée pour ma recherche.

Rajouter un item aurait contribué à alourdir un outil dont le fonctionnement est déjà complexe. **Le type de personnage complètement décontextualisé a intégré la grille sans précision supplémentaire, sans établir une différence visible dans l'interprétation des résultats.** Dans l'analyse, les personnages ont en effet été pris dans leur ensemble, sans distinction de leur section, à l'exception des parties grammaticales. Il aurait cependant été intéressant d'observer la distribution des personnages selon ces sections. Ainsi, les personnages masculins et féminins sont-ils cités dans les mêmes proportions lorsque le contenu relève d'une activité orale ou écrite, de compréhension

ou d'expression ?

2.2 *Coder les actions et les interactions*

La grille originale de Brugeilles et Cromer pose aussi que les actions des personnages doivent être encodées en catégories d'activités (« activité scolaire », « activité professionnelle », etc.). Leur classification ne correspond cependant pas à la variété des actions effectuées dans un manuel de FLE, qui reflètent par ailleurs souvent des situations d'apprentissage (apprendre, parler, lire, etc.). Dès lors, plutôt que des classes d'activités, la typologie d'actions a été construite sur un recensement d'actions et de domaines d'actions plus détaillé, sous la forme de verbes à infinitif (donner, recevoir, parler (1) et parler (2), verbe d'état, etc.). Toutefois, quelle que soit la typologie des actions adoptée, la détermination des actions demande fréquemment de devoir interpréter la situation pour les classer.

Dans leur travail, Brugeilles et Cromer précisent que « *relever les actions des personnages individuels ne pose pas de problème méthodologique* » (2005 : 40). Pourtant, la démarche n'est pas évidente : comment définir une action dans la communication ? **En conséquence, que faire des notions d'interaction et d'action de Brugeilles et Cromer, difficilement conciliables avec celles d'interaction linguistique (linguistique de l'énonciation) et d'actes de langage (pragmatique) ?**²⁸⁶

La pragmatique décrit la langue comme un moyen d'agir sur l'autre, et met en avant la notion d'interaction, entendue comme la chaîne d'actions entreprises réciproquement par les interactant-e-s : les « *participants exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant.* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 54). L'idée d'agir dans et par la langue se retrouve dans le concept d'acte de parole. Dans la pragmatique, le langage est un outil d'action sociale, il accomplit et a une portée performative (Austin, 1970). En didactique des langues, le langage sert à agir dans et sur le réel. Ainsi, il ne s'agit pas d'enseigner/apprendre à *parler*, mais à *convaincre, promettre, donner rendez-vous*, etc. Les différentes conceptions se rejoignent autour d'une langue-action.

Dans l'outil de Brugeilles et Cromer, la définition de l'action comme ce qui est réalisé par les personnages n'entre pas dans ces perspectives langagières. Or le niveau d'action à prendre en compte est parfois difficilement distingué lorsque l'énoncé ne contient pas

²⁸⁶ La formulation de cette question revient à M. Vadot (*ibid.*)

de verbe performatif pour nommer l'acte mais conserve une valeur performative. Ainsi, l'énoncé suivant trouve place dans un manuel de FLE sans contexte : « 3. *Salut mon chou, c'est Martine. Désolée mais... impossible pour le diner de vendredi. On se voit samedi ? Bisous-bisou ! (...)* » (*Nouveau Rond-Point 1*, activité 5a p. 64, transcription). À partir de cet extrait, la question autour de l'action effectuée peut être de deux ordres : 1. *Que fait le personnage féminin ?* ou : 2. *Quelle est la fonction illocutoire de son énoncé ?* Ces deux questions amènent trois réponses différentes et autant d'actions potentielles :

→ le personnage effectue une action physique : laisser un message sur le répondeur.

→ le discours contient une valeur informative : le personnage informe.

→ l'énoncé est performatif : le personnage remet le rendez-vous.

Faut-il adopter une définition de l'interaction comme étant ce que fait le personnage, en oubliant sa dimension linguistique ? De véritables problèmes pour l'encodage des actions, parfois difficiles à circonscrire, sont liés à la question pragmatique mais aussi à l'interprétation générale de la situation. Les exemples suivants illustrent les hésitations qui se créent à la lecture de l'énoncé :

- *Exemple 1* : « *Tu dois être chez le coiffeur avant 18 heures* » (*Alter Ego+1*, exercice 2, p. 94). Dans cet énoncé, « *tu* » constitue un personnage, il crée une entrée dans la grille d'extraction de données. Mais quelle action lui accoler : celle de recevoir un message de la part d'un personnage hors-champ, ou d'aller se faire coiffer ? Et, dans le dernier cas, plutôt l'action du mouvement (« aller ») ou de l'acte de beauté (« coiffer ») ?
- *Exemple 2* : l'image suivante montre une famille à table (*Écho*, illustration 2, p. 61). Les parents discutent, les enfants mangent et les regardent. Quelle action enregistrer pour les parents : le fait de manger ou de parler ? Comment enregistrer celle des enfants, alors que le principe de l'image est de montrer les habitudes de repas françaises ? Sur la photographie ils sont à table *avec* leurs parents, mais ne participent pas à ce moment à la conversation. Faut-il les enregistrer en coprésence, en considérant que les enfants assistent à la conversation parentale, ou en interaction, en considérant que les enfants y ont participé et y participeront encore ?

- *Exemple 3* : sur cette illustration, un personnage féminin a acheté du pain et récupère la monnaie :

Faut-il encoder le personnage sur le thème d'une action en rapport avec les courses alimentaires (« *ménage* »), ou avec l'argent (« *argent* ») ?

Sur les questions d'encodage, Brugeilles et Cromer apportent une forme de réponse : « *Une réflexion sur les grandes catégories et l'individualisation de certaines activités est à approfondir en fonction du contexte culturel, du support et des objectifs de l'étude.* » (2005 : 41). Les auteures soulignent le fait que l'objet d'analyse influence les catégories d'observation. Pour la recherche, c'est le genre qui est central ; dès lors, une interprétation *genrée* de l'action prime afin de mettre en avant ce facteur. Ainsi, dans l'exemple 3, le rapport à l'argent a été retenu en tant qu'expression primordiale des rapports de pouvoir : la manipulation d'argent prime.

Cependant la variable d'observation ne résout pas toutes les interprétations qui restent

posées dans les autres exemples ci-dessus. L'encodage des items répond à certaines variations en fonction de l'interprétation. La variable implique une application au cas par cas de l'outil d'analyse. Il m'a alors fallu **mettre en place une manière de penser les situations la plus procédurale possible, pour se rapprocher d'un fonctionnement quantifié systématique**. La difficulté d'interprétation opère conjointement avec la question de l'implicite, développée ci-après.

2.3 *L'implicite*

L'implicite concerne nombre de situations de communication présentées à travers la mise en scène des personnages. Relève de l'implicite toute caractéristique non-explicitée participant à la définition sociale du personnage dans la communication. Or, nombre d'éléments sont véhiculés par l'énoncé sans être clairement décrits. Ainsi, les liens entre les personnages font rarement l'objet de mentions explicites. Se pose le problème de l'interprétation et de ses limites. Ainsi, devais-je me fier à ce que je comprenais de la situation, ou seulement à ce que la situation présentait de manière évidente ? Devais-je faire intervenir l'implicite de l'énoncé dans ma compréhension de la situation ?

La grille modifiée fait intervenir l'item relevant la situation conjugale des personnages, qui concentre une partie de la problématique liée à l'implicite de genre. Les trois extraits suivants illustrent le problème :

- *Exemple 1* : un extrait d'agenda montre les rendez-vous de « Paul » pour le vendredi (*Écho*, document 4, p. 37). Pour le soir y est indiqué : « *diner avec Clara chez Odile et Olivier* ». La relation de Paul et de Clara ne relève pas de l'évidence : il pourrait s'agir d'ami·e·s comme des membres unis d'un couple. Mais la relation de Odile et Olivier pose moins de doutes : les deux personnages reçoivent ensemble : il·elle partagent un même appartement. Leur lieu de résidence commun et l'organisation d'une soirée commune laissent à penser qu'il s'agit effectivement d'un couple. Mais il est impossible d'en être certain·e.

- *Exemple 2* : le même cas de figure apparaît dans cette consigne : « *Julie et Amadou ont des invités pour le dîner. Écoutez cette conversation, dans laquelle ils décident du menu et font une liste de courses. (...)* » (*Nouveau Rond-Point 1*, activité 2a, p. 92). Comment juger de la relation de Julie et Amadou ?
- *Exemple 3* : une image montre un personnage masculin et un personnage féminin à la terrasse d'un café. Le personnage masculin photographie le personnage féminin et entoure ses épaules de son bras. Le personnage féminin découvre un cadeau que le personnage masculin lui a offert. Leur partage du même statut social (vêtements, postures) et leur proximité physique laissent à penser qu'il·elle entretiennent une relation intime. Pourtant, le dialogue associé laisse au contraire transparaître une forme d'éloignement affectif :

« *L'homme* : *Bon anniversaire, Aurélie . Tiens, un petit cadeau pour toi.*
- *La jeune femme* : *Oh, c'est trop gentil. Qu'est-ce que c'est ?*
- *L'homme* : *Ben, regarde !* »
(*Écho*, activité 3, p. 101, transcription p. 141)

Faut-il considérer que l'image et le dialogue transcrit sont divergents ? Faut-il

privilégier l'interprétation de l'image, qui est le seul support immédiatement accessible à l'apprenant-e ? Par ailleurs, l'image montre-t-elle effectivement, à l'origine, un couple ?

L'ensemble des exemples montre comment l'interprétation des textes et des images est sujette à l'implicite. Or, la proposition originale de Brugeilles et Cromer (2005) n'en fait pas état : soit que les manuels de F.L.M. utilisent moins l'implicite dans leur mise en scène narrative, soit que les chercheuses n'aient pas explicité cet aspect.

La place à laisser à l'implicite a été difficile à définir, d'autant que cette question est liée à une autre, qui embrasse tout le contenu du manuel : **comment différencier interprétation et sur-interprétation, se prémunir de projeter ses propres représentations ?** Or, les liens relationnels sont signifiants, puisqu'ils participent à déterminer le type de relations qui régule les rapports entre personnage, masculins et féminins. Le sens de ces rapports sera en effet différent s'il s'agit de liens amicaux, professionnels, familiaux ou conjugaux.

La résolution de ce problème n'a pas fait l'objet d'une systématisation, mais plutôt d'une approche au cas par cas. L'item relatif à la relation conjugale n'a été complété que lorsque la mention du couple était évidente ou explicite. Cependant la frontière est complexe à tracer, et la subjectivité de l'analyste se confronte à la dimension systématique de l'appareillage quantifié.

2.4 Une approche quantifiée non-systématisée

J'ai également plusieurs difficultés lors de l'utilisation de l'outil quantifié. La définition même du personnage a posé problème, quand il n'est le moteur d'aucune narration mais apparaît décontextualisé. J'ai alors choisi de traiter ce type d'apparition au même titre que les autres, bien que cela réduise la précision des résultats. Le nombre d'entrées dans la grille d'analyse correspond au nombre de personnages cités dans l'ouvrage, sans que le développement des personnages par le contexte fasse l'objet d'un référencement détaillé.

L'encodage des actions et des interactions a révélé le problème de l'inadéquation de la définition de l'item « action » aux concepts de la théorie du discours. La définition proposée par Brugeilles et Cromer ne résout que partiellement la lecture des actions et interactions dans la perspective d'un discours performatif. C'est l'option de la cohérence

du discours qui a été adoptée : l'encodage des actions s'est fait selon la dimension performative de la situation de communication.

La part d'implicite pour lire les relations entre les personnages m'a posé le problème de l'interprétation. Les rapports humains ont été évalués au cas par cas, tirant tous les indices possibles du contexte de l'énoncé et de la cohérence sémantique du discours pour remplir l'item relatif aux relations humaines. Quant aux relations conjugales, qui ont été traitées de manière spécifique afin de répondre au concept d'hétéronormativité, je ne les ai comptabilisées que lorsqu'elles ne faisaient l'objet d'aucun implicite.

Au final, l'utilisation de l'outil d'extraction de données a demandé de multiples adaptations pour rester en cohérence avec la logique des énoncés. **Or, ces variations font intervenir la question de la subjectivité dans une méthode quantifiée qui tente justement de l'évacuer.** L'outil d'analyse quantifiée n'est pas aussi systématique que prévu.

La prescription de Brugeilles et Cromer de modifier la grille d'extraction de données selon le corpus de l'étude (2005 : 41) montre qu'il existe une dimension adaptative de cet outil. Cependant, il a été utilisé par les chercheuses sur un corpus de manuels de mathématiques, et certaines des difficultés rencontrées proviennent de la complexité du discours dans les manuels de langue. La remédiation à apporter est de compléter l'approche avec un outil plus souple, l'analyse qualitative.

3 Critiques et limites de l'approche qualitative

L'analyse qualitative repose sur la sélection d'extraits de manuels répondant à une série de critères posée en amont. Cela suppose d'une part que les critères correspondent à l'objet de la recherche, d'autre part que les extraits relevés puis analysés dans la rédaction de la recherche ne fassent pas l'objet d'une sélection active mettant de côté des contre-exemples. Ainsi, vouloir montrer les rapports sociaux de sexe entre les personnages de manuels de FLE consiste à mettre en valeur les passages dans lesquels ceux-ci s'exercent. Il est alors aisé d'aller dans le sens général de la domination de genre et de minorer les passages dans lesquels elle ne s'exercerait pas.

Autrement dit, **l'analyse qualitative tend à produire une focalisation sur des points précis des ouvrages répondant majoritairement à une mise en scène de la domination masculine, en dépit de passages dans lesquels les rapports de pouvoir**

soit ne trouveraient pas de réalisation, soit seraient égalitaires. Le biais de la subjectivité peut amener à négliger les extraits n'allant pas dans le sens d'une hypothèse plaçant *a priori* la catégorie du masculin dans un rôle oppressif.

Ce biais concerne la constitution du corpus qualitatif comme son interprétation. L'analyse qualitative peut rencontrer un triple biais de subjectivité : dans la constitution du corpus, dans son interprétation générale, et dans l'accent mis sur certains éléments au détriment d'autres. Afin de contrer cet effet, le corpus constitué pour l'analyse qualitative est laissé en consultation aux lecteur·trice·s (C.D. joint). Mais le corpus dans son ensemble ne peut être vérifié qu'en consultant directement les ouvrages.

Par ailleurs, l'approche qualitative ne s'attachant qu'à des extraits, la généralisation des résultats observés est limitée. **Les résultats ne constituent pas des prévisions pour d'autres mises en scène observant des codes identiques** : ainsi, si un rapport de domination masculin>féminin est observé pour des personnages dans un contexte professionnel à l'occasion d'une leçon précise dans un ouvrage, à une certaine page, cela ne signifie pas que le phénomène se reproduira nécessairement à la prochaine mise en scène à contexte professionnel. L'approche qualitative n'est pas à visée prédictive.

Elle est plutôt à comprendre comme une accumulation d'indices dont se dégage une interprétation des stratégies de l'ouvrage en termes de genre. Mais elle trouve son sens dans la complémentarité avec le quantifié. Loin de voir les deux méthodes en opposition, je dirais qu'elles se complètent : lorsque le quantifié dépeint une situation globale et donne une règle de systématisation des phénomènes observés, le qualitatif permet d'observer la construction de tels phénomènes, leur mise en place, leurs variations et leurs effets. Cette complémentarité d'approches se retrouve dans la remarque de Grawitz (2001), qui met en avant leur lien :

« Ils [les savants et chercheurs en sciences sociales] reconnaissent qu'il n'y a pas opposition entre qualitatif et quantitatif, mais un continuum allant de la recherche qualitative systématisée, jusqu'à des formes de mesure plus rigoureuses. » (Grawitz, 2001 : 374)

Ni la méthode quantifiée ni la méthode qualitative n'impliquent une systématisation dans leur application. Dès lors, comment prendre en compte l'intervention humaine dans la mise en place de l'expérimentation ?

4 Critiques et limites de l'entretien : discours partiel et partial

J'interrogerai la méthode de l'entretien et ses limites, dans une perspective à la fois globale, inhérente à toute mise en œuvre de ce dispositif, et singulière, en relation avec les obstacles rencontrés sur le terrain de ma recherche. Le propos mettra en valeur l'imbrication du théorique et l'empirique. La première partie reviendra sur **les difficultés rencontrées** lors de la tenue des entretiens, leurs éventuelles causes et conséquences sur les résultats obtenus, et les remédiations adoptées. La seconde partie s'attardera sur **la parole échangée**, son statut dans la méthode et son actualisation dans les enquêtes qui s'est avérée problématique.

4.1 Médiation entre entretien idéal et entretien réel

La réalisation des entretiens s'est heurtée à la réalité du terrain : impossibilité d'effectuer des entretiens de pré-enquête, (in)disponibilité voire désaffection des enquêtés, déséquilibre dans la longueur des propos recueillis. Les difficultés sont autant d'écueils qui ont eu un impact sur le recueil de données et son exploitation.

Réaliser des entretiens exploratoires aurait permis de tester la pertinence du guide d'entretien, de la formulation des questions ou de leur adéquation avec les hypothèses de recherche. Cependant, la difficulté de trouver des interlocuteur·trice·s disponibles pour cette enquête et correspondant aux critères établis n'a pas permis d'expérimenter préalablement le guide d'entretien, j'ai éliminé l'idée de réaliser des entretiens qui n'auraient eu que la valeur de tests. C'est directement un « *entretien à usage principal* » (Blanchet et Gotman, 2010 : 41) qui été effectué, par défaut.

Par ailleurs, les difficultés inhérentes à la prise de rendez-vous lorsque les deux parties ont un planning chargé étaient inévitables. Mais il est à regretter que les modalités des rendez-vous pour les entretiens (négociation de la date, déplacement du rendez-vous, du jour, de l'heure) aient suscité plus d'échanges de mails que le contenu même du travail. Mon manque de disponibilité n'a pas concouru à mettre en condition mes interlocuteur·trice·s.

Le facteur temps qui, indiquant une durée initialement fixée à une heure trente/deux heures, a en réalité donné lieu à des résultats variés. Ainsi, du côté édition : deux fois 45 minutes à 1h pour l'entretien 1, plus de 2h30 pour l'entretien 2 qui s'est encore trouvé allongé par la venue de collègues, une quinzaine de minutes pour l'entretien 3. Le cadre

fixé n'a pas été tenu. Il est difficile de limiter la parole des enquêté·e·s, en risquant d'amener des coupures dans la formulation des idées et de couper court à la recherche d'informations. Mais la peur d'un tel écueil a pris le pas, à plusieurs reprises, sur un recadrage du propos qui aurait pu se révéler utile à certains moments des entretiens²⁸⁷.

L'attitude des enquêté·e·s s'est cependant révélée bienveillante dans l'ensemble. Le cadre de la communication a le plus souvent correspondu à un réel échange avec les enquêté·e·s. Toutefois, les résistances de l'enquêtée É(CI) restent inexplicables. Les difficultés de communication résultent-elles d'un manque de temps, ou de motivation ? D'autres facteurs sont-ils entrés en jeu ?

La première difficulté dans la méthode reste mon manque d'expérience personnelle dans la tenue d'un entretien de recherche. N'ayant jusque-là jamais employé cette méthodologie particulière, je n'avais pas d'expérience préalable. Carnel (2001 : 80) résume la situation vécue dans ces entretiens :

« Une timidité naturelle jointe à l'inexpérience et à l'émotion liée au statut et au renom des personnes interviewées, la perception du statut que vous confère d'emblée votre vis-à-vis (...), les intentions qu'il vous prête, ont empreint ces rencontres. Impressions fugaces qui rejaillissaient sur l'attitude de l'interviewé, et qu'aucune trace ne pouvait fixer : neutre ou dubitatif sur le fond de nos questions, interrogatif quant à nos motivations, parfois docte, professoral, bienveillant, voire amical. »

En marge de **ces difficultés d'ordre technique, matériel ou psychologique liées pour beaucoup à la réalité du terrain**, le recueil du discours a également été influencé par le statut de la parole dans l'entretien, et à la manière dont elle s'est réalisée avec les enquêté·e·s.

4.2 L'entretien : un outil empirique

L'entretien semi-directif comme méthode rencontre un ensemble de critiques et limites. L'un est lié aux paramètres de la mise en œuvre de la parole. Organisant une rencontre entre plusieurs individu·e·s, plusieurs subjectivités, dans des contextes spatiaux, temporels, émotionnels particuliers, l'entretien pose la question des variables. L'autre est lié à un aspect apparu sur le terrain : les enquêté·e·s ont parfois eu des difficultés à s'exprimer sur le sujet visé.

287 Par exemple, dans l'entretien 7, l'enquêtée A(CI) fait une digression sur l'approche actionnelle (tours de parole 47 à 99) que je n'ai pas interrompue.

L'interviewé·e collabore en tant que « *témoin et acteur de la construction du savoir* » (Carnel, 2001 : 85), savoir qu'il reconstitue auprès de l'enquêteur·trice sous la forme de son discours. La parole est comprise comme un objet support de la recherche. Le dispositif méthodologique sert en amont à la faire émerger, à la transformer en corpus observable par la transcription puis en aval à l'analyser, à rendre possible l'exploitation de cet objet. Ghiglione et Blanchet A. (1991 : 104) relèvent deux biais. Le premier est relatif au recueil du discours, en tant que co-construction dans laquelle les acteur·trice·s s'influencent mutuellement : « *ce discours correspond-il à ce que pense l'interviewé indépendamment de la situation d'entretien, et quelle est l'influence de l'interviewer dans cette construction discursive ?* ». Le second au traitement des données qui, dans une analyse thématique, dépend de la lecture subjective de l'enquêteur·trice pour établir des « *codages interprétatifs* » (*id.*, 1991 : 105). Léger et Florand (1985 : 239) citent une autre « *insuffisance de la définition des catégories* » liée à « *la réécriture paraphrastique du texte* » : **l'opération de découpage thématique serait moins une forme de décodage de la structure sémantique du discours par l'enquêteur·trice qu'une réécriture superficielle de celui-ci**. Cette critique peut être cependant limitée par l'établissement de catégories rigoureuses en lien avec la problématique, qui établissent une grille de lecture propre à répondre à l'objectif de la recherche.

Blanchet A. et Gotman (2010 : 19) décrivent l'entretien comme une expérience « *singulière* », qui ne peut être reproduite deux fois à l'identique. Elle se déroule dans un contexte particulier, chaque participant·e·s a des réactions propres, et les dispositions de l'enquêteur·trice ne peuvent être exactement les mêmes à chaque événement. D'ailleurs, Gotman (1985 : 173) insiste sur la nécessité pour l'enquêteur·trice de ne pas confondre neutralité et standardisation dans la conduite des entretiens ; de fait chaque entretien est considéré comme un cas particulier auquel l'enquêteur·trice s'adapte dans une perspective tant pratique que méthodologique. Blanchet P. (1985 : 1-2) le décrit ainsi comme un « *dispositif hyperempirique* », en ce qu'il répond à des contextualisations singulières, loin d'une description scientifique régulée. Tous ces éléments non-maitrisables font de l'entretien une méthodologie reconnue, qu'il est possible d'encadrer, mais partiellement **incontrôlable dans son déroulement en ce qu'il est relatif aux individu·e·s et aux contextes**. Toutefois, l'imprévisibilité de l'entretien lui donne aussi de la richesse.

De plus, l'entretien est sujet à certaines restrictions : **le discours recueilli reste encore**

celui que l'enquêté·e a bien voulu fournir. Une analyse thématique, servant à rechercher des informations directement dans ce que dit l'enquêté·e, a le défaut de ne pas avoir pour objectif premier de faire apparaître le reste, le *caché* qui peut apparaître dans une analyse de discours. La majeure difficulté est ici de faire émerger dans le discours ce que chacun·e des enquêté·e·s considère comme non-pertinent : en effet, il ressort que pour chacun·e les rapports sociaux de « *sexe* » se construisent de manière *spontanée* dans les ouvrages. Ils·Elles ont eu du mal à cerner un objet qui pour eux·elles n'était pas formulé, pas formulable, ni, surtout, digne d'attention. Même en prenant des "chemins de traverse" pour parvenir aux but de ces entretiens : j'ai parlé par exemple de la mise en place des personnages ou des tabous culturels pour ne pas aborder frontalement et, en un seul bloc, la problématique du genre et des manuels, les enquêté·e·s ont parfois peiné à s'exprimer sur le sujet, à développer leur pensée autour d'un objet relevant pour eux·elles de l'évidence²⁸⁸.

Cette difficulté majeure s'est posée à moi dans tous les entretiens et leur analyse, et je ne l'ai pas entièrement résolue. De plus, mon inexpérience en la matière a très certainement joué un rôle important dans les barrières devant lesquelles mes interlocuteur·trice·s se sont parfois trouvé·e·s, et que j'ai eu du mal, même en formulant différemment les questions ou en proposant d'autres angles d'attaque, à les aider à franchir. Bien que leurs (non-)positionnements face au genre soient signifiants en soi dans la recherche, ils n'en restent pas moins une forme de limite de la méthode par enquête.

En-dehors de critiques relatives aux méthodes particulières d'analyse, c'est également l'outil méthodologique dans son ensemble qu'il convient d'interroger, du point de vue de sa cohérence globale et de son utilisation.

5 Conclusion : Critiques et limites de l'ensemble méthodologique

Mon appareil méthodologique est constitué d'une méthode quantifiée et d'une méthode qualitative pour analyser les manuels, ainsi que d'une méthode d'analyse thématique de contenu pour les entretiens menés auprès des concepteur·trice·s des ouvrages. L'emploi de chaque approche est justifié par la cohérence des résultats. Les analyses quantifiée et qualitative mettent en place une double approche qui converge vers une émergence du

288 Cette dimension sera exploitée dans la mise en dynamique des résultats (Partie 6 : *Mise en dynamique des résultats d'analyse et propositions*).

sens. Quant aux entretiens, ils sont là pour élargir le questionnement et lier l'objet de recherche à son contexte d'émergence socioculturel. Cependant, ce montage implique un effort d'articulation afin que les procédés ne se superposent pas mais engagent au contraire des dynamiques complémentaires. Il en découle que le processus méthodologique reste complexe à manier.

Dans l'analyse de manuels, différentes phénoménalisations du genre sont abordées par l'analyse : à travers les personnages, et à travers le modèle métalinguistique de l'ouvrage. Cette dispersion des manifestations du genre pose un premier obstacle pour structurer la recherche. Lier le tout, associer l'analyse de ces différentes modalités d'expression du genre, demande de porter une attention particulière aux articulations utilisées qui doivent à la fois faire se rejoindre les différentes lectures et éviter les redondances. Les articulations mises en place entre les deux tentent de fluidifier le passage d'une approche à une autre dans la perspective d'un discours convergent. Mais l'outil méthodologique reste imposant. Un premier écueil apparaît : la nécessité de structurer à la fois chaque approche comme un processus singulier, mais dans un ensemble auquel chacune contribue.

Le rapport entre la petite taille du corpus initial (3 manuels) et le champ de recherche couvert a été pensé pour donner lieu à une analyse fine, ce qui explique l'usage de plusieurs méthodes de manière concomitante. L'approche correspond à un parti-pris : il s'avère en effet intéressant à mon sens de dégager les convergences mais aussi les spécificités de quelques ouvrages afin de comprendre de quelles manières le système de genre se met en place. L'option est alors de reconstituer les différentes stratégies de production pour en montrer les effets.

Le rapport entre taille du corpus et analyse étendue donne lieu à deux remarques, l'une concernant le corpus lui-même, l'autre concernant l'utilisation des méthodes. D'une part, **la taille restreinte du corpus interdit toute généralisation**, toute extrapolation vers un fonctionnement plus large. Les résultats obtenus ne montreront ce qu'il en est du genre que pour les trois manuels choisis. Le corpus constitue en soi une limite certaine à la méthodologie. D'autre part, **la multiplication des méthodes m'a demandé une maîtrise de nombreux outils, ce qui s'est avéré difficile quand ils fonctionnent de manière aussi différente**. L'impression de dispersion méthodologique a été restreinte en travaillant la cohérence des démarches. Certains résultats restent cependant isolés.

L'appareillage méthodologique a été construit dans un souci de cohérence interne, afin que chaque pratique réponde à ses objectifs propres aussi bien qu'à l'objectif final. C'est d'abord la thématique même de la recherche qui offre un premier lien, le plus stable : le genre dans le manuel. Dans chaque méthode, l'entretien, l'analyse qualitative et quantifiée, les éléments servant de base à la recherche ont été les traductions en indicateurs des piliers transversaux s'appliquant à l'ensemble des études de genre, définis par Béréni *et al.* (2012 : 5) : « *le genre est une construction sociale (1) ; le genre est un processus relationnel (2) ; le genre est un rapport de pouvoir (3) ; le genre est imbriqué dans d'autres rapports de pouvoir (4).* » **En restant dans une déclinaison des mêmes variables, chaque étape méthodologique a ainsi contribué à une cohérence globale.** Articuler le tout constitue à la fois un obstacle et un enjeu. Dans l'objectif global défini, qui était de faire apparaître les représentations et les pratiques de genre dans les manuels de FLE, proposer une articulation oppositionnelle entre *ce qui est dit sur / ce qui est pratiqué* a constitué un moyen à la fois de raccrocher l'objet manuel à son environnement social, et de donner un sens de lecture aux pôles d'analyse entretien/manuels en liant les différentes parties. **La cohérence du travail repose sur un ensemble méthodologique articulé *en cascade*, qui lie les résultats pour les mettre en perspective.**

Malgré ses complexités et ses faiblesses, mon protocole méthodologique m'a paru satisfaisant par la richesse des résultats obtenus, que j'exposerai dans la partie suivante.

CONCLUSION DE LA MÉTHODOLOGIE

J'ai exposé dans cette partie le dispositif qui a été utilisé dans cette recherche. Un ensemble de variables par lesquelles le genre s'exprime a été défini, qui traversent l'ensemble méthodologique, en constituant les axes d'approche du corpus.

Le corpus est complexe : à partir de trois manuels de FLE rassemblant des critères communs (époque et lieu de publication, niveau) et d'autres divergents (spécificité de l'approche : communicative ou actionnelle), le corps du manuel autant que certaines parties des annexes (précis grammaticaux) seront exploités. Parallèlement, un corpus composé d'entretiens est destiné à compléter l'analyse.

Dès lors, **l'analyse est elle-même d'ordre complexe**. Elle rassemble en effet trois approches principales : quantifiée, elle correspond à un besoin d'envisager l'ouvrage dans son ensemble ; qualitative, elle permet de focaliser l'étude sur des axes ou des extraits spécifiques. Les deux seront menées de manière conjointe, puisqu'elles ont pour but de se compléter. Enfin, les analyses thématiques d'entretien donneront de la perspective aux résultats tirés des approches précédentes. Il m'appartiendra de les réunir ensuite.

L'approche quantifiée relève d'un choix particulier, puisqu'elle est basée sur un outil existant : celui de Brugeilles et Cromer (2005) développé pour « *analyser les représentations du féminin et du masculin* ». Outre le fait qu'il posait des piliers pertinents pour mon type de travail, j'ai fait le choix d'utiliser cette approche afin de **valoriser la transdisciplinarité** dans les recherches croisant genre et manuel et de mettre en valeur la capacité d'emprunt propre au champ disciplinaire FLE. Il me semble en effet que ce type de démarche participe à une dynamique générale de recherche qu'il convient d'entretenir en faisant jouer les liens entre les disciplines particulières.

L'approche quantifiée a cependant posé des difficultés, malgré une adaptation au corpus. L'approche qualitative n'a pas amené de tels obstacles, son utilisation restant dans les limites méthodologiques posées *a priori*. Quant aux entretiens, d'autres difficultés liées au recueil de données sont survenues, comme le fait que les enquêtés ont peiné à développer le sujet du genre qui fait partie pour eux-elles d'un inexprimé général. Les différentes limites liées à ces choix méthodologiques ont été exposées. Pour en contrer les aspects négatifs, l'extraction de données a été voulue la plus

transparente possible, afin qu'elle reste lisible pour le·la lecteur·trice. C'est pourquoi les corpus constitués et les outils utilisés ont été décrits et sont disponibles en annexe ou sur le C.D. joint²⁸⁹.

Sans qu'elles en paralysent l'utilisation, les limites et critiques des méthodes rappellent aussi les précautions à prendre à la fois lorsqu'elles sont utilisées : par exemple à propos du statut de l'enquêteur·trice dans le recueil du discours d'entretien, et lorsque les résultats sont lus à partir d'une analyse : par exemple à propos du biais de subjectivité ou de sélectivité des résultats en vue d'un discours attendu. Dans ma recherche, les approches du terrain ou l'analyse ont comporté certaines résistances attendues, d'autres non. Les trois méthodes ont été élaborées pour répondre à la question commune du genre dans le manuel de FLE. Dès lors, l'objectif commun visé sert de lien entre ces différents procédés. L'appareillage méthodologique reste pourtant dans son ensemble difficile à articuler de par sa taille.

La tableau suivant donne une vision globale du protocole méthodologique, en reliant chaque approche à ses objectifs dans cette recherche et à ses apports dans la résolution des hypothèses et sous-hypothèses.

L'outillage méthodologique a été exposé. L'analyse et ses résultats seront abordés dans la partie suivante, qui regroupe l'analyse des manuels.

289 Voir partie suivante pour le détail.

Corpus	Type d'analyse	Support	Sous-hypothèse	Hypothèse	Objet recherché	Réponse à la problématique
Manuels FLE	1. Analyse qualitative	Langue : grammaire et stratégies de féminisation	Le genre opère comme agent de hiérarchisation dans le modèle métalinguistique présenté aux apprenant·e·s	Dans les manuels, le genre opère comme agent de construction de la sexualité, engageant seulement deux catégories de sexe dans un rapport de pouvoir	Pratique effective	En quoi les catégories sexuées et leur organisation dans les manuels de FLE répondent-elles ou non à l'actualisation d'une politique de genre mise en place par les concepteur·trice·s ?
	2. Analyse quantifiée	Personnages et leurs rapports : représentations ponctuelles	Le genre opère comme agent de répartition des caractéristiques sociales, en dévalorisant les attributions féminines			
		Personnages et leurs rapports : tendances ou « fossilisation » des traits de genre (stéréotypes)	Le genre opère à travers une norme hétérosexuelle engageant une complémentarité des deux catégories de sexe			
Entretiens	Analyse thématique de contenu	Discours : ce qui est déclaré fait ou non-fait		Dans sa conception, le manuel de FLE se construit au centre d'un réseau de dynamiques qui construit le modèle de genre	Représentation des pratiques	

Tableau 31: Protocole méthodologique

PARTIE 4 : ANALYSE DES MANUELS

INTRODUCTION À L'ANALYSE DE MANUELS

1 Analyse de la performance : les rôles et la langue dans les manuels

Précédemment les concepts servant cette recherche, le contexte dans lequel elle se place, et la méthodologie destinée à valider les hypothèses ont été exposés. L'analyse des données se compose de deux volets principaux : une analyse de **manuels**, qui a pour objectif de mettre au jour le système de genre dans les ouvrages sélectionnés, et une analyse d'**entretiens**, servant à donner la parole aux concepteur·trice·s de l'ouvrage et à lier les manuels à une production sociale contextualisée. Plusieurs méthodologies sont mobilisées : analyse **qualitative** et **quantifiée** (manuels), et analyse **thématique** (entretiens).

Le premier volet de l'analyse s'appuie sur les manuels pour mettre au jour **la mise en phénomènes du genre et exposer son fonctionnement**. Il cherche à répondre à l'hypothèse 1 : « Dans les manuels, le genre opère comme agent de construction de la sexualité, engageant seulement deux catégories de sexe dans un rapport de pouvoir ». L'analyse emprunte deux axes : **le genre comme performance comportementale**, qui correspond à l'analyse de la mise en scène des personnages, et **le genre comme performance langagière**, qui correspond au modèle linguistique construit par les ouvrages.

Le premier axe comporte deux chapitres. Le premier interroge **la distribution des rôles masculins et féminins**, selon un ensemble d'indicateurs considérés comme des facteurs d'expression du genre. Il correspond à la sous-hypothèse 1.1 : « Le genre opère comme agent de répartition des caractéristiques sociales, en dévalorisant les attributions féminines ». Le second chapitre interroge **le modèle de relation entre masculin et féminin**, "hommes" et "femmes", en usant du concept d'hétéronormativité. Il répondra à la sous-hypothèse 1.2 : « Le genre opère à travers une norme hétérosexuelle engageant une complémentarité des deux catégories de sexe ».

Le second axe, qui concerne le genre comme performance langagière, interroge **le modèle linguistique et métalinguistique** de chaque ouvrage. C'est le genre dans la langue didactisée qui est étudié. Ce troisième chapitre cherche à apporter une réponse à la sous-hypothèse 1.3 : « Le genre opère comme agent de hiérarchisation dans le modèle métalinguistique présenté aux apprenant·e·s ».

Une conclusion proposera de rappeler les différents résultats obtenus, afin de dresser le portrait genré des manuels. Les différentes stratégies choisies pour construire un modèle genré et leurs résultats seront synthétisés.

2 Indications de lecture

J'ai effectué certains choix dans la présentation de l'analyse et des résultats afin d'en guider la lecture, dans un souci de simplification des renvois et repérages.

L'analyse quantifiée repose sur un relevé des personnages dans la grille d'extraction de données. La totalité de la grille et les tableaux quantifiés indiquant les chiffres relevés et leurs pourcentages correspondant sont disponibles sur le C.D. joint. Les méthodes de calcul choisies sont signalées et rappelées pour chaque partie. Le renvoi aux tableaux pour consulter l'intégralité des résultats est signalé au fil de la rédaction de l'analyse. Celle-ci ne comporte pas nécessairement une description exhaustive des résultats, mais propose une interprétation qui se veut cohérente. Les personnages relevés sont présents dans le corps du manuel, en-dehors des exempliers grammaticaux et des consignes, pour l'analyse du genre comme performance comportementale²⁹⁰. Les personnages dans les exempliers grammaticaux et les consignes sont utilisés pour l'analyse du genre comme performance linguistique (chapitre 3 de l'analyse). Les grilles d'extraction les concernant sont également consultables dans leur intégralité sur le C.D. joint.

L'analyse qualitative recoupe le support textuel et illustratif des ouvrages. Bien que ces deux supports recouvrent des pratiques sémiotiques différentes, ils ont été considérés comme appartenant à un même champ discursif (Maingueneau, 1984 : 158). Ils sont donc analysés conjointement.

Le corpus qualitatif a été constitué par le relevé d'extraits portant sur plusieurs thématiques : la famille, le couple ou le domestique, les noms de métiers, les mises en scène des situations professionnelles, celles mettant en jeu des situations particulières engageant des valeurs masculines et féminines (rôles, comportements, apparence, etc.), la figuration symbolique²⁹¹. L'intégralité du corpus constitué est consultable sur le C.D. joint.

Afin de faciliter le renvoi aux données complètes dans la rédaction, chaque partie

290 Se référer à la partie méthodologique pour le détail.

291 Se référer à la partie méthodologique pour le détail.

d'analyse quantifiée ou qualitative est rapportée en note de bas de page à son corpus : « *l'intégralité des résultats est consultable sur C.D. en annexes* [références de l'annexe] ».

La référence à l'un ou l'autre document dans la rédaction se fait par la mention du manuel concerné, du numéro de l'activité ou de celui de l'illustration, et de la page : « *Nouveau Rond-Point 1*, illustration 1, p. 65 ». Pour simplifier le renvoi aux sections du manuel, la numérotation des activités ou exercices telle qu'elle est indiquée dans les manuels a été conservée. Les illustrations ne comportant généralement pas de numérotation, elles ont été comptées par ordre d'illustration dans une même page. Quant à la mention « Document », elle concerne un énoncé écrit constituant un tout et ne correspondant ni à une activité, ni à un exercice (un document fabriqué reproduisant un guide touristique, une lettre, etc. Exemple : « *Nouveau Rond-Point 1*, document 2, p. 33 »).

Dans la rédaction, les textes sont reproduits tels qu'ils sont énoncés et signalés par des guillemets. Sauf mention : « [je souligne] », les parties en gras dans les citations de manuel sont une reproduction de la typographie originale. Les illustrations ne sont pas reproduites mais décrites afin d'éviter la surcharge du contenu ; elles restent consultables en annexe 25 : *Corpus d'images* qui contient les reproductions des trois manuels et est organisée selon le contenu de chaque manuel : *Alter Ego+ 1*, *Écho*, puis *Nouveau Rond-Point 1*.

Les pages audio jointes aux ouvrages *via* C.D. participent également à l'analyse. *Alter Ego+ 1* et *Écho* reproduisent en fin d'ouvrage la transcription des bandes-sonores. Leur référencement est alors signalé comme suit : ([numéro de l'activité], [page], [page de la transcription]) : « *Alter Ego+ 1*, activité 9a, p. 64, transcription p. 218 ». *Nouveau Rond-Point 1* ne comprend pas les transcriptions des pages. En conséquence, elles ne sont pas référencées avec leur numéro de page et apparaissent comme suit : ([activité], [page], [mention :]transcription) : « *Nouveau Rond-Point 1*, activité 1c, p. 31, transcription ».

La terminologie relative à la didactique pour désigner un contenu d'enseignement-apprentissage telle que : « contenu socioculturel », « contenu sociolangagier », « objectif pragmatique » (*Alter Ego+ 1*), « civilisation » (*Écho*), ou « tâche » (*Nouveau Rond-Point 1*) est reproduite en accord avec les modalités terminologiques de chaque ouvrage. L'analyse ne portant pas sur l'adéquation entre la terminologie et le contenu

effectif, celle-ci n'a pas été modifiée.

Lorsque l'analyse procède à une approche comparative ou s'attache à explorer des extraits particuliers d'ouvrage, elle s'ouvre sur *Alter Ego+ 1*, continue sur *Écho*, se clôt sur *Nouveau Rond-Point 1*. Cet ordre a été choisi pour refléter l'ordre alphabétique des titres d'ouvrages, et systématisé.

CHAPITRE 1 : LE GENRE COMME DISTRIBUTION DES RÔLES

1 Introduction à l'analyse des rôles

Les personnages sont pensés dans ma recherche comme la projection d'acteur·trice·s sociaux·ales, ils sont les incarnations de l'ordre social sexué tel qu'il est conçu par les concepteur·trice·s du manuel. Les considérant comme des phénomènes de genre, les étudier revient à approcher les règles du genre, à faire apparaître le discours sur le genre comme principe d'organisation sociale tel qu'il est construit dans le manuel.

Le premier chapitre de l'analyse de manuel concerne **la mise en scène des personnages**. Il a pour but **d'analyser la distribution de leurs rôles** en fonction de leur catégorie de sexe. Les variables d'analyse sont les suivantes : la composition des personnages (présence masculine et présence féminine), l'attribution des compétences et l'occupation des espaces sociaux (travail/foyer, public/privé), l'agentivité et la passivité, et l'idéal différencié. Chacune de ces variables construit un plan en six parties.

Tout d'abord, **la répartition des personnages par le nombre et le type** sera évaluée, afin de donner un état des lieux général. L'analyse quantifiée permettra de savoir combien il y a de personnages masculins et féminins. Les approches suivantes s'inscrivent dans la dynamique des personnages et de leurs relations et mélangent quantifié et qualitatif.

Le deuxième axe d'analyse sera constitué par **l'analyse des espaces**, à travers l'occupation spatiale des personnages et le contexte social dans lequel ils apparaissent. Le contexte discursif sera également analysé à travers l'analyse des thématiques dans lesquelles les personnages sont mis en scène. Ce deuxième axe porte sur la **dichotomie privé/public** pour établir la répartition de genre.

Le troisième axe est relatif au **travail**. Le travail détermine la dimension des personnages à la fois en termes d'inclusion sociale : être une part active de la société, mais aussi en termes de hiérarchie professionnelle : verticalité (statut hiérarchique) et horizontalité (distribution des compétences). Il est un pôle particulièrement signifiant dans la variable générale public/privé.

La quatrième dimension est traduite à travers les concepts antagoniques **d'agentivité et de passivité**. Ils inscrivent les personnages dans l'action ou l'inaction, dans le faire ou le subir. L'analyse des domaines d'action et de leur valence, de la

posture des personnages dans l'image qui met en forme la potentialité de l'action du corps, montreront les modalités de distribution du rapport au pouvoir.

La cinquième approche se fait le biais de **l'idéal ou de la représentation de l'idéal** masculin et féminin. Cette partie s'appuiera sur l'idéal physique : les normes esthétiques jouent un rôle de différenciation pour organiser les catégories de sexe, ainsi que sur les attentes formulées autour des portraits moraux masculins et féminins.

Enfin, la sixième approche file l'idée de l'idéal à travers une dimension spécifique : **la valeur symbolique** des personnages. Les personnages sont parfois utilisés non comme une représentation du réel, mais une projection d'éléments symboliques de l'apprentissage. Ils deviennent les personnifications de la signification linguistique ou de la pratique culturelle. Cet aspect de l'analyse permettra d'observer les personnages non plus comme des transpositeurs de l'ordre social, mais comme les vecteurs de compréhension du monde, de la langue et de la culture.

Parce que les analyses qualitative et quantifiée se complètent, leurs résultats seront exploités de manière conjointe. Une procédure fractionnée ne correspondrait pas à l'effort de lecture multidimensionnelle des résultats et amènerait des redites. De plus, les analyses qualitative comme quantifiée sont considérées comme faisant partie d'un tout discursif qui ne fait que s'exprimer par des pratiques différentes.

Pour alléger la lecture, les tableaux détaillés des résultats de l'analyse quantifiée et des extraits de l'analyse qualitative ont été renvoyés sur C.D. J'ai cependant reproduit certaines parties dans le corps de la rédaction afin d'en simplifier l'interprétation. L'analyse porte sur les personnages du corps du manuel, hors personnages de consignes et d'exempliers grammaticaux qui engagent un type particulier de réflexion et seront eux inclus dans la troisième partie de l'analyse de manuel (le genre comme performance linguistique).

Les taux relevés dans l'analyse quantifiée sont calculés à partir du nombre rapporté de personnages masculins et féminins car, dans le cas où une catégorie de personnages apparaît déjà comme numériquement supérieure, ramener le calcul de la répartition sur le chiffre global ne ferait que perpétuer cet écart, sans faire le constat de variations d'attribution au sein d'une même catégorie. Le taux sera ramené au nombre de personnages masculins puis de personnages féminins.

L'analyse se fera soit sur l'ensemble des manuels soit, si cela s'avère pertinent, de

manière différenciée selon les ouvrages. Certains points montrent parfois une variation dans les stratégies de genre utilisées, ce qui constitue des spécificités dans l'expression du genre qu'il sera possible de mobiliser dans la partie propositionnelle.

2 Manuels aux tactiques convergentes et divergentes, une analyse globalisante et détaillée

Je m'attarderai sur le contenu annoncé des ouvrages à travers leur table des matières qui permet d'anticiper le contenu qui suivra. Les pages d'ouverture de chaque manuel portent déjà un indice à la fois de la place des catégories de sexe dans l'apprentissage et de leur traitement. L'analyse qualitative portera sur les tables des matières de chaque ouvrage²⁹².

Alter Ego+ 1 est le seul ouvrage à mentionner les deux catégories de sexe dans un titre de leçon et à axer la leçon sur leurs relations. L'unité 3, « *Dis-moi qui tu es* », comporte une leçon 2 portant sur le contenu socioculturel : « *Les nouveaux modes de rencontre* » ; « *Les différences hommes/femmes* » (p. 62-69). La thématique engage l'existence de deux catégories de sexe désignées, incluses dans des rapports d'opposition exprimés par la typographie : la barre oblique « / ». La leçon 3 annonce un contenu problématisé autour de la transmission du patronyme : « *Les noms de famille des femmes mariées/des enfants* ». La répartition des rôles masculins et féminins trouve également une forme de problématisation avec la page culturelle de l'unité 4 centrée sur « *La répartition des tâches ménagères dans le couple* » (p. 92-93).

Le manuel *Écho* ne mentionne ni "homme", ni "femme" dans sa table des matières. Le couple et la famille articulent le thème de la leçon 9, qui propose en page « *civilisation* » : « *Le couple et la famille* », déclinés sous forme lexicale : « *Les moments de la vie* » ; « *La famille* » ; « *Les relations amicales, amoureuses, familiales* » ou discursives : « *Demander/donner des informations sur la biographie d'une personne, sur ses relations amicales ou familiales* » (p. 86-93). Le manuel mobilise les catégories de sexe pour parler de la vie conjugale qui occupe l'espace d'une leçon. Le rapport aux normes conjugales, qui fait l'objet de l'analyse dans le chapitre suivant²⁹³, trouvera dans cet ouvrage un terrain explicite.

Nouveau Rond-Point 1 n'annonce aucun contenu calqué sur les catégories de sexe ou leurs rapports. La qualité de la mise en scène des rapports de genre par les personnages

292 Disponible dans le corpus d'images en annexe 25.

293 Chapitre 2 : *Le genre comme performance hétéronormée*.

renseignera sur la perspective adoptée.

L'analyse des tables des matières montre qu'il y a **plusieurs stratégies développées face aux catégories de sexe, à leur régulation, et à leur phénoménalisation**. Une démarche d'analyse à la fois globalisante, qui s'attache à décrire le contenu général des ouvrages, et détaillée, qui dégage les tactiques de genre développées, exposera les effets de politiques concomitantes ou divergentes.

3 Nombre de personnages et présence globale

La présence générale du masculin et du féminin donne un premier indice du système de genre mis en place dans les manuels. **Le nombre de personnages** et leur assignation de genre permet d'analyser la structuration générale des ouvrages. Il est déterminé par résultats quantifiés dans le texte et l'image²⁹⁴.

Les résultats sont présentés sous forme de pourcentages²⁹⁵. L'analyse portera d'abord sur **les personnages seuls** : elle s'attardera sur le résultat global, puis sur **les variations opérant entre manuels** et la **variation raciale** entre personnages. Elle isolera ensuite des types particuliers de personnages : **les célébrités**²⁹⁶ et **les collectifs**. Une dernière partie proposera une discussion des résultats.

3.1 *Personnages seuls*

Les tableaux suivants concernent la présence des personnages. Leurs pourcentages se rapportent au nombre total de personnages, c'est-à-dire 3779 pour le texte et 1096 pour l'image tous manuels confondus. Cette première approche s'articule autour de trois tableaux qui concernent les personnages seuls : le premier confronte le nombre de personnages masculins et féminins dans le texte et dans l'image, sans détail de leur racisation. Le second reprend le même motif en proposant une évaluation manuel par manuel. Le troisième détaille les personnages en fonction à la fois de leur catégorie de sexe et de leur racisation, permettant une vision intersectionnelle des rapports de pouvoir.

294 Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse quantifiée : nombre et types de personnages*.

295 Les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche.

296 Les personnages célèbres ne font que l'objet d'un décompte numérique. Leur portée symbolique sera exploitée plus avant dans la dernière partie de ce chapitre : 8.1 : *Masculinités et féminités symboliques*.

3.1.1 Total des personnages

Le total des personnages concerne le comptage de l'ensemble des personnages seuls, sans distinction de type.

Genre	Texte	Image
Personnages masculins	30%	43%
Personnages féminins	22%	40%
Personnages neutres/non-identifiables	19%	5%
Masculin grammatical	11%	

Tableau 32 : Nombre de personnages seuls et genre, lecture globale, texte et image

Le tableau montre **une prédominance numérique des personnages masculins** : avec +8 points pour le texte et +3 points pour l'image, ils restent les personnages les plus nombreux. L'écart au départ plus important observé dans le texte prend de l'ampleur si on considère le masculin grammatical. En effet, ce masculin qui traduit dans le texte l'effet d'accord en français par lequel *le masculin l'emporte sur le féminin* en cas de pluriel, n'est pas assimilable à un terrain neutre. Il véhicule l'idée d'un masculin, et participe à l'occultation du féminin. Ces 11% sont à ajouter à l'inclinaison masculine, creusant ainsi l'écart.

La présence des personnages neutres varie fortement en fonction du support : de presque 20% dans le texte, il passe à moins de 5% dans l'image. Dans le texte, il se rencontre surtout en association avec une première personne du singulier « je » ou la seconde du pluriel « vous » sans qu'aucun autre terme permette de différencier masculin ou féminin, ou parfois accompagné d'un terme avec une double-forme : « *Je suis allé(e)* » (*Écho*, p.85), « *Vous êtes organisé(e)* » (*Nouveau Rond-Point 1*, p.83). Le cas le plus fréquent est cependant de les trouver sans autre indice de genre, au niveau textuel : « *Moi, (...) j'aime bien son style* » (*Nouveau Rond-Point 1*, p. 41). Dans l'image, une identité perceptible de genre est fortement présente. Dans le texte, la double-forme de genre constitue une stratégie d'apprentissage du genre morphologique²⁹⁷.

Les taux proches du neutre/non-identifiable et des personnages féminins dans le texte (3 points de différence) permet une autre interprétation du phénomène. Le neutre/non-identifiable pourrait aussi relever d'un implicite masculin, lequel s'avère déjà

297 Les choix effectués pour l'apprentissage du genre morphologiques seront développés dans le chapitre 3 : *Le genre comme performance linguistique*.

hégémonique avec ses 41% de présence (personnages masculins+masculin grammatical). La probabilité de l'interpréter spontanément comme un féminin est d'autant réduite par cette force présentielle masculine.

Les taux relatifs au masculin et au féminin montrent un écart faible dans l'image, et s'il est plus grand dans le texte, il n'existe pas de situation où il n'y aurait aucun féminin. Mais **la lecture de résultats complémentaires amplifie les résultats**. La priorité accordée au masculin est augmentée à l'écrit par le phénomène du masculin grammatical. Cet ajout modifie à sa suite la lisibilité des personnages qui ne possèdent pas de marque de genre linguistique (personnages dits neutres), et deviennent implicitement des *a priori* masculins.

3.1.2 Variation entre les manuels

La moyenne effectuée pour l'ensemble du corpus permet de rendre visibles certains phénomènes, mais l'approche manuel par manuel propose également des indices intéressants.

Nouveau Rond-Point 1 met en scène 803 personnages au total dans le texte, contre 1556 pour *Alter Ego+ 1*, soit presque la moitié. Il en va de même pour les images, avec un minimum de 248 pour *Nouveau Rond-Point 1* et un maximum de 453 pour *Écho*.

	<i>Alter Ego+ 1</i>		<i>Nouveau Rond-Point 1</i>		<i>Écho</i>	
	Texte	Image	Texte	Image	Texte	Image
Nombre total de personnages	1556	395	803	248	1420	453

Tableau 33 : Nombre de personnages par manuels, texte et image

Les variations de méthodologies n'expliquent pas ces écarts. La Perspective Actionnelle, qui pourrait favoriser l'inscription des situations d'apprentissage dans la réalité sociale et limiter le phénomène de projection dans des personnages fictifs, est partagée par *Écho* et *Nouveau Rond-Point 1*²⁹⁸.

Chaque manuel reproduit l'écart observé dans la lecture globale, en mettant plus de personnages masculins en scène. **La tendance se trouve cependant plus ou moins marquée selon les ouvrages** : ainsi, *Nouveau Rond-Point 1* offre un écart maximal

298 Selon leur préface : « *Le premier Rond-point a introduit en Français Langue Étrangère l'approche actionnelle (...). Ces changements ne nous ont évidemment pas fait perdre de vue la démarche actionnelle qui a guidé l'élaboration de ce [Nouveau Rond-Point 1] manuel (...).* » (« Avant-Propos », p. 3) ; « Une approche actionnelle. Par ses objectifs et sa méthodologie *Écho* s'inscrit pleinement dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). » (*Écho*, « Introduction », p. II).

entre personnages masculins et féminins de 13 points dans le texte, supérieur à la moyenne précédemment relevée.

3.1.3 Lecture intersectionnelle des résultats

Une approche intersectionnelle des résultats implique une lecture des personnages par racisation. Les taux précédemment relevés sont repris et cette fois distingués selon la racisation des personnages.

La plus grande partie des personnages racisés n'est identifiée ni comme française ni comme francophone : ils servent de projection aux apprenant·e·s allophones. La racisation symbolise dans les manuels l'Étranger·e non-français·e. Elle fait moins référence à une France pluriraciale et pluriculturelle qu'à un souci de représentation du public visé.

Genre	Racisation	Texte	Image
Personnages masculins	non-racisés	14%	39%
	racisés	5%	4%
	indéterminés	11%	
Personnages féminins	non-racisés	11%	37%
	racisés	4%	4%
	indéterminés	7%	

Tableau 34 : Nombre de personnages seuls et genre, lecture détaillée, texte et image

Les personnages non-racisés sont largement majoritaires et, **si le pourcentage de personnages féminins est plus faible dans le texte que dans l'image, la proportion de personnages racisés féminins reste stable**. Les personnages indéterminés amènent la même tendance décrite précédemment pour les personnages dits neutres : en-dehors de toute précision, ils se rattachent spontanément à une expression silencieuse de la majorité. Non seulement les personnages non-racisés sont majoritaires en soi, mais on peut leur rattacher les personnages indéterminés qui constituent un *a priori* de non-racisation dans la représentation collective.

Une approche manuel par manuel²⁹⁹ pour l'image, qui ne comprend aucun personnage indéterminé, rend compte d'un écart maximal de 37 points entre personnages masculins racisés/non-racisés pour *Écho* (écart minimum : 33 points pour *Alter Ego+ 1*). L'écart minimum constaté pour les personnages féminins est de 27 points pour *Nouveau Rond-*

299 Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse quantifiée, nombre et types de personnages*.

Point 1 (écart maximum : 35 points pour *Alter Ego+ 1*). Ainsi, on trouve d'un côté le manuel *Écho* qui a une proportion de personnages masculins et féminins quasiment paritaire dans l'image : respectivement 43% et 42%, et est aussi celui qui produit la plus forte différenciation entre personnages racisés et non-racisés pour les personnages masculins. De l'autre, *Nouveau Rond-Point 1* qui met en scène dans l'image le moins de personnages féminins (37% contre 45% de personnages masculins) est celui qui inclut proportionnellement le plus de personnages racisés.

On ne constate pas de rapport cohérent entre parité de sexe et équilibrage de la racisation, si ce n'est un lien entre personnages sous-représentés : les personnages féminins sont ceux qui comportent proportionnellement le plus de racisation. **Il y aurait un lien d'imbrication de la discrimination sexe/race, face à la majorité masculine et non-racisée.**

3.2 Différents types de personnages

Les personnages en eux-mêmes n'ont pas la même portée. En distinguant personnages ordinaires, conducteurs ou célèbres, on distingue personnages ponctuels, récurrents ou symboliques. La majorité étant constituée par les personnages ordinaires, la distinction ne se fera plus pour le reste de ce travail, en-dehors d'indications particulières. La part du tableau concernant les personnages célèbres seuls est reproduite ci-dessous pour plus de lisibilité.

Les célébrités ne font que peu référence à des collectifs, qui correspondent dans le texte par exemple à des noms de groupes musicaux pour les collectifs neutres (« *U2* », *Écho*, p. XIV et « *Mickey 3D* », *Écho*, p. 28), d'associations commerciales ou artistiques (« *Balestra Berlin&We Love Art* », *Nouveau Rond-Point 1*, p. 68), voire de familles célèbres (« *Les Simpson's* », *Alter Ego+ 1*, p. 82) ; des groupes de personnages fictionnels pour les collectifs avec substantif masculin (les pirates du film « *Pirates des Caraïbes* », *Alter Ego+ 1*, p. 143) ; ou d'un masculin grammatical incarné par « *des chanteurs* » (français ou francophones, *Écho*, p. 11). Les collectifs célèbres, réduits au nombre de 6, sont considérés comme non-significatifs.

L'écart de nombre entre personnages féminins et masculins se retrouve encore : dans le texte, on trouve trois fois plus de personnages masculins ; le chiffre se réduit dans l'image. Le domaine auquel les célébrités sont rattachées donne des informations quant à l'attribution des domaines de compétence. On en retrouvera le détail dans la partie

consacrée aux préoccupations exclusivement masculines et féminines³⁰⁰.

Genre	Détail	Célébrité, texte		Célébrité, image	
Personnages masculins	racisés	2%	6%	2%	6%
	non-racisés	4%		4%	
	indéterminés				
Personnages féminins	racisés	1%	2%	1%	4%
	non-racisés	1%		3%	
	indéterminés				

Tableau 35 : Type de personnages seuls et genre, texte et image

Les personnages célèbres singuliers ne constituent qu'un pourcentage minime sur le total des personnages tous types compris, mais ils renseignent quant à ce que les concepteur·trice·s considèrent comme efficace pour représenter la langue et la culture francophones et françaises. Les célébrités appartiennent toutes au système de la catégorisation binaire de genre : elles sont féminines ou masculines. Elles sont aussi majoritairement non-racisées, mais l'écart entre personnages racisés et non-racisés s'est réduit par rapport au même écart concernant les personnages ordinaires. Cela est dû notamment à l'inclusion de personnalités célèbres francophones et non-françaises ou non-métropolitaines. La mixité raciale passe davantage par l'éventail de célébrités mises en avant, chargées de faire la promotion d'une mixité dont les personnages ordinaires ne rendent pas compte. **Il y a une forme d'actualisation de la racisation qui passe par les personnages célèbres.**

On retrouve les observations déjà effectuées en terme de racisation : **les personnages les moins nombreux sont encore une fois les personnages s'éloignant de la majorité masculine et non-racisée.**

3.3 Collectifs : dominance numérique

Les données précédentes donnent une vue d'ensemble des personnages seuls, cette partie s'attardera sur les collectifs. Les collectifs sont un mode de mise en scène particulier, en ce qu'ils impliquent plusieurs personnages qui ne sont pas nécessairement homogènes. C'est pourquoi, en-dehors de cette partie, ils ne seront plus évoqués pour l'analyse quantifiée.

Un collectif dans un texte apparaît sous plusieurs modalités : le masculin grammatical, les collectifs exclusifs, ou les formes morphologiques plurielles des substantifs. Dans

300 Cf. 8 : *Féminité et masculinité symboliques*.

l'image, il est un regroupement de personnages (+5) qui se distingue par la dominance ou l'exclusivité d'une catégorie de sexe. Les collectifs n'étant pas soumis aux mêmes règles de fonctionnement dans le texte ou dans l'image, ils donnent lieu à une analyse distincte.

Dans le texte, les collectifs masculins et féminins en situation d'exclusivité obtiennent des taux très proches :

Type	Genre	Texte
Collectif exclusivité	masculine	1%
	féminine	2%
Collectif substantif	masculin	2%
	féminin	3%
	neutre	11%

Tableau 36 : Nombre de collectifs, texte

Une lecture détaillée des collectifs exclusifs montre qu'un nombre équivalent de personnages est désigné par son appartenance à une catégorie de sexe : sur 54 groupes à exclusivité masculine, 20 apparaissent sous l'appellation « *hommes* » ou « *garçons* » ; sur 57 à exclusivité féminine, 25 sous les termes de « *filles* », « *jeunes filles* » ou « *femmes* ». La logique de ces collectifs exclusifs est la désignation par la catégorie de sexe plus que par d'autres caractéristiques (professions, âges, etc.) : **la catégorisation de genre devient dans ces cas le moteur de ces groupes.**

Le fait que les collectifs féminins soit en légère majorité alors que le nombre de personnages féminins est globalement plus bas, induit l'idée que les personnages féminins se retrouvent davantage en situation de non-mixité que les personnages masculins. On trouve une première ébauche du motif de l'homosexualité, qui réapparaîtra et sera exploitée dans le chapitre 2 consacré aux modalités d'interaction.

Le substantif utilisé : masculin (« *le couple* », « *le ménage* »), féminin (« *la famille* », « *la classe* », « *les personnes* ») ou neutre (« *enfants* », « *touristes* », « *nous* » et « *vous* »), donne un renseignement complémentaire sur ce qui forme ces collectifs, le genre linguistique. En l'occurrence, une large majorité de substantifs neutres apparaît, alors que jusque-là la neutralité, dans l'image ou la langue, était peu importante. Les formes personnelles : « nous », « vous », « on » sont les plus nombreuses : 212 occurrences cumulées pour 471 substantifs neutres, soit 45%. Cela nous renseigne sur le fait qu'au début de l'apprentissage, les formes simples pronominales plurielles sont

privilégiées. Je propose plusieurs hypothèses pour expliquer le phénomène :

- retarder l'apprentissage complexe du genre morphologique. L'hypothèse est cependant démentie face à la précocité de ce fait linguistique, qui intervient dès les premières leçons dans tous les manuels ;
- faire écho aux situations de classe, dans laquelle la co-opération est largement sollicitée par l'enseignant·e : les activités sont en effet très rarement solitaires mais appellent à un travail de groupe.
- former une langue inclusive, de laquelle l'apprenant·e est invité·e à faire partie.

Les substantifs ne marquent pas de distinction quant à la distribution morphologique privilégiée pour désigner un collectif, entre masculin et féminin morphologiques. Largement devancés par les formes épiciènes, ils n'impriment pas de surenchère dans la distribution des personnages par un sentiment de genre morphologique et social confondus, de masculin/féminin dans la langue et de masculin/féminin dans la mise en scène. **Les collectifs ne sont pas utiles dans les cas des substantifs pour lire le genre.**

Les images ne contiennent pas de neutre, les groupes sont sexués par des attributs ou des postures. Les illustrations et photos de cohue ou de mêlée sont en effet nombreuses : on peut imaginer que celles-ci donnent au manuel un effet de vie intense, et a pour objectif de le dynamiser. Cependant l'effet de foule rend le comptage précis impossible et transforme les collectifs en regroupements indéterminés, majoritaires : 7%.

Type	Genre	Image
Collectif exclusivité	masculine	1%
	féminine	0% (0,46%)
Collectif dominance	masculine	2%
	féminine	1%
Collectif sans dominance		0% (0,46%)
Collectif indéterminé		7%

Tableau 37 : Nombre de collectifs, image

Bien que la fréquence des collectifs soit faible par rapport à celle des personnages seuls, il y a des divergences concernant leur composition. Les collectifs à dominance masculine sont prédominants et confirment l'avance des exclusivités masculines ainsi que le décomptage global des personnages.

Contrairement au texte, on remarque un processus d'homosexualité masculine. Alors

que précédemment la non-mixité majoritaire des groupes féminins induisait un effet de restriction du féminin qui ne prend place que dans un entre-soi, **l'effet de non-mixité masculine vient s'ajouter à l'effet de la majorité numérique pour construire une forme de domination, au moins sous la forme du nombre.**

3.4 Conclusion des premières observations

Je retiendrai les informations suivantes : d'une part, **les personnages masculins seuls ou en collectifs, ordinaires ou célèbres, sont prédominants.** Leur fréquence d'apparition initialement plus élevée donne ensuite une orientation particulière à la lecture de différents phénomènes, par exemple le sens de l'homosexualité masculine et féminine ou le masculin grammatical. La présence de la neutralité comme phénomène variable s'explique par la complexité des accords morphosyntaxiques. Elle n'invalide pas le phénomène de catégorisation comme procédé utilisé dans la détermination des personnages. **L'identité des personnages passe par une forme d'assignation de genre.**

Le faible taux de racisation des personnages, particulièrement visible en regard des utilisateur·trice·s du manuel qui ne sont, par définition, pas français·e·s/francophones, est un phénomène intersectionnel qui permet de croiser deux rapports de pouvoir opérant de manière concomitante : la race et le sexe. Les personnages de genre féminin et racisés ont une représentation minorée par rapport aux personnages masculins et non-racisés. On observe **un effet de croisement de rapport de pouvoir**, puisque se trouver marqué·e par le genre et la race concourt à réduire les occurrences d'apparition. Il existe **un effet de déclassement jouant sur la race et le sexe.**

Par ailleurs, aucun indicateur sur la classe n'a été inclus dans la grille de récolte des données, face à la complexité de trouver un indice certain de l'appartenance de classe³⁰¹. Toutefois, je me baserai sur les observations de Baider (2014) pour abonder en son sens et noter que la seule classe représentée est une classe économiquement et socialement moyenne/haute. Resterait alors à articuler sexe, race et classe, pour profiter d'une vue intersectionnelle complète sur les résultats obtenus.

Ces différentes observations amènent à **poser le personnage masculin et non-racisé comme le sujet premier de l'ensemble des personnages**, face à une catégorie féminine

301 Les attributs seuls ou la situation ne sont pas les marqueurs d'une classe exclusive : difficile alors d'inclure une variable permettant de remplir un item « classe » sans multiplier les indices d'observation.

qui est en sous-nombre. Le genre et la race sont les moteurs de répartition des personnages du point de vue de la présence numérique.

Les analyses qui suivent compléteront ce premier tableau. Les attributions (d'espace, de relations, d'actions, d'idéaux, etc.) liées au genre donnent des informations complémentaires sur les modalités de répartition des personnages. La partie suivante traite de l'occupation différenciée des espaces selon les catégories de sexe des personnages.

4 Privé/Public, des espaces sociaux qui s'opposent

Dans la partie contextuelle de la recherche, j'ai mentionné la dichotomie privé/public comme un lieu de revendication féministe en ce qu'elle lie les catégories de sexe aux espaces d'expression sociale. Elle s'exprime à travers trois dimensions, qui seront exploitées d'après les indications quantifiées relevées dans la grille d'extraction des données³⁰². Elle traduit d'abord une partie du statut social, qui s'exprime à travers **la dénomination des personnages** qui implique différents degrés : un prénom relève de l'intime (du privé), un patronyme ou un titre de civilité englobe le personnage dans une sphère publique. La séparation des espaces se décline également d'après **l'environnement** : qu'il soit **humain ou spatial**, il dénote l'inclusion du personnage dans une des deux sphères. Enfin, les **thématiques** dans lesquelles les personnages apparaissent font partie d'une attribution de l'espace : celui de l'ouvrage et, plus largement, celui de la société en projetant la participation sociale des sujets.

Sauf mention contraire, les collectifs ne seront plus utilisés, et les taux sont calculés non plus en fonction du nombre total de personnages, mais selon le nombre total des catégories de sexe féminine et masculine sans distinction de racisation, afin de montrer le pourcentage de personnages concernés dans une même catégorie de sexe.

4.1 Dénomination, enjeu du statut social

Lorsque les personnages apparaissent dans le texte, le premier élément de leur identité est la manière dont ils sont désignés, soit par le texte lui-même, soit par un autre personnage. La dénomination peut se faire par différents moyens : prénom, patronyme, profession, etc. Elle est un introducteur et un indicateur social.

Les plus hauts résultats se trouvent d'abord dans la présentation par le prénom, ce qui

302 Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse quantifiée : privé/public*.

s'explique par la progression de l'apprentissage et par la proximité établie avec les apprenant·e·s. Ainsi, la dénomination par le prénom, le patronyme, ou les deux assemblés, fournissent de premiers éléments d'observation :

Type	Désignation par le prénom	Désignation par le patronyme	Désignation par prénom+patronyme
Personnages masculins	32%	3%	9%
Personnages féminins	44%	4%	12%

Tableau 38 : Désignation et genre, texte (1)

Sur la totalité des personnages féminins, 44% sont désignés par leur prénom pour 32% des personnages masculins. L'écart est conséquent : +12 points pour les personnages féminins. L'écart par la désignation à la fois du prénom et du patronyme est plus faible : +4 points pour les personnages féminins. L'écart le plus faible concerne la désignation avec le seul patronyme avec +1 point pour les personnages féminins. La désignation par le seul patronyme et par le prénom+patronyme place les personnages féminins en tête, avec un écart maximal pour le prénom³⁰³. Les personnages féminins sont davantage désignés par leur seul prénom.

Les patronymes donnent une tonalité officielle à l'individu·e qu'il introduit, alors que le prénom dénote une certaine familiarité. Par conséquent, il y a **une distinction sur la place sociale : dès le moment où ils apparaissent dans le texte, les personnages féminins ont tendance à être dévalorisés socialement.**

Les désignations par la profession ou la relation familiale/non-familiale forment des données annonçant ce qui sera constaté pour l'occupation professionnelle et l'occupation des espaces. En effet, si on compare ces trois catégories, on constate une disparité :

Type	Désignation par la profession	Désignation par la relation familiale	Désignation par la relation non-familiale
Personnages masculins	18%	9%	3%
Personnages féminins	7%	11%	2%

Tableau 39 : Désignation et genre, texte (2)

3% des personnages masculins apparaissent sous une désignation de relation non familiale³⁰⁴, contre 2% des personnages féminins. La relation non-familiale est un intermédiaire entre l'intime (privé) et le public, elle établit une relation affective sans être relative au domestique. L'écart est faible (+1 point), mais il existe : plus de

303 Le « mademoiselle » sera traité dans la partie relative à l'analyse linguistique.

304 Exemple de relation non-familiale : « voisine » : *Alter Ego+ 1*, p. 94 ; « ami » : *Écho*, p. 41.

personnages masculins ont accès à ce type de relation. Toutefois ce résultat ne sera parlant qu'avec la mise en perspective de la désignation par la relation professionnelle et familiale.

La désignation par la profession et par la relation familiale³⁰⁵ s'inscrit dans la dichotomie public/privé. Or, les personnages masculins sont proportionnellement au-dessus lorsqu'il s'agit d'être désigné par sa profession (18% des personnages masculins, soit +11 points par rapport aux personnages féminins), alors que les personnages féminins prédominent légèrement avec +2 points lorsque la désignation est relative à la relation familiale. Les personnages masculins sont plus souvent désignés comme membres d'une profession que comme membres d'une famille. Les rapports s'inversent pour les personnages féminins. À la troisième place pour les personnages masculins, après le prénom et le prénom+patronyme, à la sixième pour les personnages féminins (après le prénom, le prénom+patronyme, le pronom personnel, la relation familiale, l'autre), la désignation professionnelle est loin d'être prioritaire pour ces derniers. D'autant que **les personnages féminins sont plus désignés par la relation familiale que par la profession**. En somme, **si leur introducteur ne cantonne pas les personnages féminins à un rôle familial, les personnages féminins restent éloignés d'un rôle primordialement professionnel**.

Enfin, la désignation par les pronoms personnels ne constitue pas une information sur la distribution genrée. Les pronoms personnels utilisés en introducteurs ne sont pas socialement signifiants : utiliser « je », « il » ou « elle » n'est ni valorisant ni dévalorisant. Un fort écart entre masculin et féminin aurait révélé qu'une catégorie de sexe était plus aisément désignée de manière floue, occupait une place sociale plus indéfinie. L'écart de +2 points existe, mais n'est pas assez net pour être interprétable sans autre point de comparaison. Cette proposition ne sera pas utilisée.

En conclusion, les données convergent vers **une répartition des introducteurs sociaux marquée par le genre**. Les personnages masculins, par leur seule désignation, apparaissent comme occupant immédiatement une place avec une plus haute considération. Appelés par leur prénom+leur patronyme, leur identité est complète ; par leur emploi, ils possèdent une utilité productive publique. Les personnages féminins sont plus familiers, plus intimes (désignation par le prénom seul), ils sont consignés à

305 Exemple de relation familiale : « mère » : *Alter Ego+ 1*, p. 77 ; « père » : *Nouveau Rond-Point 1*, p. 85.

un schéma privé de par leur rôle familial.

Le premier contact avec les personnages montre une catégorisation marquée par un rapport de pouvoir. L'entourage direct des personnages, sur le plan humain, sera un second indice d'occupation des espaces.

4.2 *Contexte d'apparition*

L'environnement est une autre déclinaison de la dichotomie privé/public. L'investissement dans une des deux sphères peut se faire à travers le réseau de relation : l'environnement humain, social ; ou à travers l'occupation de l'espace : l'environnement spatial.

4.2.1 **Environnement humain**

Le repérage de l'entourage humain donne un indice supplémentaire sur le cadre des échanges. C'est une manière d'approcher de manière indirecte le contexte, au sens social, qu'occupent les personnages ; mais aussi d'élargir l'idée d'occupation de l'espace, qui n'est pas qu'un lieu physique : il est aussi le lieu symbolique dans lequel se construisent les interactions³⁰⁶. La division entre sphère privée et publique ne touche pas qu'à la résidence physique d'un individu, les "femmes" reléguées au foyer ne sont pas seulement isolées au sens littéral chez elles, mais se voient coupées également des relations sociales extérieures. Le contexte humain a été relevé pour les personnages afin de montrer le médium de socialisation qui leur est attribué à travers un item « Contexte général » (texte) ou « Environnement humain » (image)³⁰⁷.

En ce qui concerne les entourages amicaux, amoureux et familiaux, les personnages féminins dominent avec respectivement +3 points, +1 point, +4 points dans le texte ; et +4 points, +0 point (écart de +0,75%) et +2 points dans l'image. L'écart plus faible dans l'environnement amoureux s'explique par la composition des couples et des familles : duals et hétéroparentaux, ils mettent systématiquement en scène personnages féminins et masculins côte à côte³⁰⁸. Même si les ami·e·s constituent un intermédiaire entre privé et public, je retiendrai que l'environnement affectif est d'abord investi par les

³⁰⁶ Interaction au sens large : situation d'échange, co-présence, de comparaison, etc., entre les individu·e·s.

³⁰⁷ Résultats pour les personnages ordinaires et seuls, sans distinction de racisation. Les informations potentiellement pertinentes pour les collectifs auraient été celles relatives aux groupes à dominance ou exclusivité masculine ou féminine, mais, après vérification, les résultats n'étaient pas concluants et ont été mis de côté.

³⁰⁸ Voir le chapitre suivant concernant l'hétéronormativité comme régulateur des relations "hommes"- "femmes".

personnages féminins. **Les personnages féminins ont tendance à être inclus dans des schémas affectifs de *care*, et à être éloignés de la sphère publique et professionnelle.**

Les personnages féminins entretiennent cependant une forme de sociabilisation à travers la proposition « Public-loisir ». Dans ce type d'environnement humain, l'écart se réduit dans le texte (+ 1 point pour le masculin) et s'établit en faveur du féminin dans l'image (+3 points). Les mêmes tendances s'observent pour le « Public-autre », avec +2 points pour les personnages féminins dans le texte et +2 points dans l'image. Les personnages féminins sont reliés à un entourage qui déborde du seul domestique.

C'est la mise en perspective de ce résultat avec celui de l'entourage professionnel qui permet une observation sur le caractère distinctif des catégories sexuées. Dans le texte, les personnages masculins sont à 11% entourés par un environnement professionnel, qui tombe à 6% pour les personnages féminins. L'écart est moins grand dans l'image, avec +3 points pour les personnages masculins. Les personnages masculins évoluent plus souvent dans un contexte professionnel. Les taux se modifient dans le contexte étudiant : +1 point pour les personnages féminins dans le texte, +0 point (+0,87%) pour les personnages masculins dans l'image. Mais l'ensemble des résultats s'inscrivent dans une même tendance : **les personnages masculins apparaissent davantage dans un environnement humain professionnel**, ils investissent davantage cette sphère, jusqu'à près du double pour le texte. Les personnages féminins apparaissent quant à eux davantage dans un milieu étudiant : les écarts se réduisent ou s'inversent. Les personnages féminins **ne sont donc pas exclus de la sphère professionnelle en puissance, mais ne sont pas non plus présents dans la sphère de production actuellement en marche**. Si les écarts ne sont pas très élevés, ils restent significatifs d'une certaine distribution. Les personnages féminins ne sont pas socialement isolés dans le foyer : ils entretiennent une forme de sociabilisation. Cependant, si le rattachement à un univers public à travers l'humain se retrouve, le domaine professionnel est nettement moins investi par ces mêmes personnages.

La différence n'opère pas sur le plan d'une opposition entre public et privé, mais sur le plan d'une sociabilité publique large et publique à spécialisation professionnelle. Le schéma n'est plus celui d'une séparation réellement traditionnelle entre les catégories de sexe, mais d'un autre type, plus subtil car les deux espaces sociaux sont tous deux publics.

L'occupation des contextes spatiaux donnera un éclairage complémentaire, en

développant le thème de l'appartenance au privé et au public sous un autre angle.

4.2.2 Occupation spatiale

L'occupation spatiale s'inscrit la distribution des espaces. Elle sera relevée dans l'image. Nombre de lieux sont non-identifiés car les personnages sont souvent non-contextualisés : ils apparaissent seuls, sans décor de fond pour les situer. Je me limiterai à ces propositions : privé, public et professionnel.

Les résultats tous manuels compris confirment ce qui a été relevé précédemment pour l'entourage humain. Les personnages féminins ne sont pas, physiquement, reliés au foyer : avec 14% de personnages masculins apparaissant dans un espace domestique contre 15% de personnages féminins (précisément 14,07% et 14,55%), **une quasi-égalité se fait.**

Les personnages féminins sont d'ailleurs davantage visibles dans un espace public : 47%, contre 39% pour les personnages masculins. Les personnages féminins entretiennent largement une sociabilité en-dehors du foyer (voir partie précédente). Il existe cependant toujours un écart dans le domaine professionnel : avec 16% des personnages masculins contre 12% des personnages féminins, l'écart de +4 points se fait toujours en faveur du masculin.

Le relevé de l'occupation spatiale va dans le sens de l'environnement humain : **il existe une forme de distribution des espaces. Si le privé ne relève plus seulement des personnages féminins qui sont présents dans une représentation extérieure, publique, la sphère professionnelle reste un bastion de l'inégalité.** La dichotomie opère encore une fois moins sur la distinction privé/public que sur celle, moins visible, de la **nature des espaces publics**. La sphère professionnelle reste l'apanage du masculin. La partie suivante met en jeu les thématiques qui répondent à l'inscription des personnages dans différents types de contextes.

4.3 *Thématiques : un investissement social*

L'analyse des séquences thématiques dans lesquelles les personnages sont inclus sont une autre manière d'aborder les espaces sociaux. Elle permet de comprendre quels personnages sont sollicités pour répondre aux besoins thématiques, et ce faisant de comprendre la distribution opérée pour occuper ces différents contextes.

La thématique du « quotidien » réunit près de la moitié des réponses. Les manuels

s'attachent à plonger le·la lecteur·trice dans les habitudes quotidiennes françaises pour transmettre l'enseignement-apprentissage. Les personnages présents dans ce thème sont tant masculins (avec 44% dans le texte, 46% pour l'image) que féminins (avec 47% pour le texte et 44% pour l'image). **Personnages féminins comme masculins sont utilisés lorsqu'il s'agit de mettre en scène le commun, le quotidien.**

Concernant le travail, il existe un écart dans le texte : avec +1 point, les personnages masculins (soit 4% des personnages masculins) sont légèrement plus présents dans cette thématique. Mais c'est l'image qui entérine l'écart : avec 8% des personnages masculins présents dans la thématique « travail », ce pourcentage est le troisième plus important (après le quotidien, les loisirs, les voyages) alors qu'il est le cinquième (après le quotidien, les voyages, la culture française, les loisirs) pour les personnages féminins sur douze propositions au total. Les personnages féminins sont autant reliés à la thématique du travail (3%) qu'à celle des études (3%) dans le texte. Le fait d'être en position étudiante implique l'idée selon laquelle le personnage n'est pas intégré à la vie active. En conséquence, c'est encore une **dévalorisation qui s'applique aux personnages féminins.**

La thématique de la « famille » relevée pour le texte³⁰⁹ montre une prédominance des personnages féminins (7%, +2 points par rapport aux personnages masculins) : dans les contenus relatifs à la relation familiale, les personnages féminins sont plus souvent sollicités. Ce fait mis en comparaison avec la thématique du travail creuse un écart, qui reste persistant, **entre un masculin/professionnel et un féminin/domestique.**

Personnages masculins et féminins intègrent de manière proche la thématique liée au « loisir » (personnages masculins : 9% dans le texte et 11% dans l'image, personnages féminins : 9% dans le texte et 9% dans l'image). Les personnages féminins sont présents dans des espaces publics ouverts, ce qui rejoint les remarques effectuées dans la partie relative aux lieux et aux espaces sociaux. Il y a par contre un écart en ce qui concerne les thématiques « vacances/voyage » dans l'image : les personnages féminins sont plus souvent choisis (17%) que les personnages masculins (12%). Cela confirme **l'intégration des personnages féminins dans des espaces publics**, mais reste difficile à interpréter : faut-il le mettre en opposition avec le thème du « travail », et souligner le clivage entre des personnages masculins mobilisés pour parler du professionnel et des personnages féminins quand il s'agit de montrer les moments d'évasion du quotidien,

309 Dans l'image, elle a été intégrée au « quotidien ».

reconduisant ainsi la séparation entre masculin/professionnel/agentif et féminin/ludique/passif ?

Les personnages féminins sont davantage mobilisés lorsqu'il s'agit de parler de la culture française dans l'image (10%), où elles surpassent les personnages masculins (7%), que dans le texte, où les personnages masculins prennent la tête (16% contre 15%). La thématique de la culture française est présente à travers ses représentants célèbres. Or, l'analyse des personnages célèbres montre que **les personnages féminins sont sur-sollicités dans certains domaines**, notamment celui du cinéma, qui ont une image plus superficielle que les domaines littéraires par exemple, dans lesquels les personnages masculins prédominent³¹⁰. À l'image, les personnages féminins sont plus présents car souvent reliés à une image "glamour". À l'écrit, dans des domaines moins visuels, les personnages masculins sont en plus grand nombre.

Quant au domaine de la culture qui ne relève pas de la culture française, elle représente un faible pourcentage, mettant en avant une supériorité masculine (dans le texte : 0,45%, dans l'image : 3%) face à des personnages féminins en sous-nombre (dans le texte : 0,14%, dans l'image : 2%). Le fait que dans l'image, **aucun personnage féminin ne soit racisé**, alors qu'il est traité de culture non-française, indiquerait **le degré d'invisibilisation des "femmes" subissant un rapport intersectionnel de domination**³¹¹.

Les résultats corroborent ce qui a été dit concernant la répartition des espaces physiques et sociaux. Au niveau quantifié, il existe une distinction entre des personnages masculins professionnels et des personnages féminins présents lorsque le domestique est évoqué ou lorsqu'il s'agit de la sphère publique ludique. De faibles différences de pourcentages existent : ainsi, les autres thématiques : « amour », « média », « consommation », « langue », « espace urbain », n'ont pas donné les résultats significatifs attendus. Mais si ces écarts ne sont pas fortement marqués, ils restent **les traces d'une distinction** opérant à partir du genre. La mise en scène des personnages selon la thématique fonctionne en adéquation avec le rôle de genre, plaçant les personnages féminins dans des statuts subalternes.

Les personnages relatifs à la « classe », c'est-à-dire la projection de la classe de langue et de ses interactions, concerne proportionnellement plus de personnages masculins (2%

310 Voir 8.1 : *Masculinité et féminité symboliques, Célébrités.*

311 Cet exemple illustre ce qui a été montré par le dénombrement des personnages racisés et non-racisés dans ce chapitre en 3 : *Nombre de personnages et présence globale.*

dans le texte et 2% dans l'image) que de personnages féminins (0,97% dans le texte et 2% dans l'image). **Lorsqu'il s'agit de projeter une image de la classe, les personnages masculins sont davantage sollicités.** Si l'écart est faible, la conclusion est forte : le manuel montre un espace d'enseignement/apprentissage essentiellement masculin.

4.4 Conclusion sur la distribution privé/public : des tendances

Les trois aspects abordés : la dénomination, le contexte d'apparition, les thématiques, convergent vers un même discours. Le féminin n'est pas confiné au domaine privé face à un masculin qui serait investi dans le domaine public : le discours ne répond pas à ce canon de la stéréotypie. Il forme davantage des *tendances* qu'une séparation stricte entre l'attribution des espaces aux catégories de sexe.

La tendance est à former **un masculin ayant accès aux différents espaces sociaux publics et professionnels, et un féminin qui, s'il n'est pas isolé dans l'espace domestique et investit l'espace public, reste éloigné de la sphère professionnelle.** Elle montre par contraste que, si les différences dans l'attribution des espaces ne sont pas toujours fortement marquées, elles persistent et sont en cela significatives.

Le féminin appartient autant à l'espace public qu'à celui privé, mais le masculin appartient plus encore à l'espace professionnel. Il se produit **un déplacement des sphères** : la dichotomie n'opère plus sur le privé/public, mais sur la nature de la sphère publique. La nature de cette socialisation comporte plusieurs degrés, qui n'ont pas le même impact sur le statut social. Un espace public lié aux loisirs engage une idée de jeu, de superficialité, de frivolité ; lié au domaine professionnel, il évoque l'engagement de compétences et les enjeux de production sociale. Il ne confère pas la même importance aux personnages qui s'inscrivent dans l'un ou l'autre.

La distribution des espaces **n'opère pas sur un mode stéréotypique**, en ce qu'elle ne reproduit pas un schéma traditionnel. **Les tendances qui existent continuent cependant à produire des distinctions fondées sur le genre.** D'une part il existe une séparation des espaces qui s'organise selon les normes de genre, et d'autre part, si elle diffère du modèle canonique de ségrégation genrée, elle relaie une hiérarchisation des rapports de pouvoir à travers une reconnaissance sociale en faveur du masculin.

La partie suivante traite de la sphère professionnelle, et de la manière dont les personnages y sont placés. L'occupation des emplois traduit un autre aspect de l'enjeu

social et du rapport de pouvoir dans lesquels les catégories de sexe sont engagées.

5 Sphère professionnelle

La répartition professionnelle intègre les questions de visibilité de la production dans le milieu social. Touchant directement au statut, à la valeur d'un·e individu·e dans la société, elle constitue une variable centrale dans les rapports de pouvoir.

Une double approche, quantifiée et qualitative, sera utilisée. Le quantifié montrera la manière dont sont réparties les occupations professionnelles dans l'ensemble du corpus. La première partie portera sur **les taux d'occupation professionnelle** relevés dans l'analyse quantifiée³¹². Elle montrera la différence de répartition des emplois parmi les personnages. Après avoir dessiné cet axe de répartition, l'analyse qualitative mettra en lumière des **situations professionnelles** particulières exposant des rapports de pouvoir. J'analyserai la distribution professionnelle par **le lexique**. Des extraits mettant explicitement en cause **la discrimination professionnelle** dans les ouvrages permettra d'observer la manière dont ils posent et traitent cet enjeu. Je montrerai ensuite comment sont développées **les relations de travail** puis comment sont réparties **les préoccupations professionnelles et familiales**³¹³.

5.1 *Les "femmes", éternelles étudiantes ou employées survalorisées ?*

Une vue d'ensemble concernant la manière dont sont distribuées les professions dégagera leurs règles de répartition. L'analyse des manuels permettra d'approcher les mécanismes de ségrégation professionnelle, salariale ou lieu du plafond de verre. Les données relevées pour les personnages seuls ordinaires dans le texte comme dans l'image seront analysées ensemble, attendu qu'elles vont dans le même sens d'interprétation. La part des personnages occupant des situations étudiantes a été cette fois séparée de celle professionnelle. Par ailleurs, les énoncés/apparitions étant ponctuels et très courts, l'emploi d'un personnage est peu souvent précisé dans un manuel : nombre de personnages sont notés comme statut « non-identifié » (52% de la part totale des personnages dans le texte et 62% dans l'image).

Dans le texte et l'image, la part des personnages occupant un « emploi » d'étudiant·e n'est pas identique selon la catégorie de sexe. Cela concerne 8% des personnages

312 Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse quantifiée : occupation professionnelle*.

313 Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse qualitative : grammaire, les noms de métiers et Analyse qualitative : grammaire, les situations professionnelles*.

féminins et 5% des personnages masculins dans le texte. Mais dans l'image, la part est quasi-identique : 7% des personnages féminins et 8% des personnages masculins. Pour les personnages « à profession », l'écart est plus profondément marqué : cela concerne 23% des personnages masculins dans le texte et 22% dans l'image, contre 14% des personnages féminins dans le texte et 15% dans l'image. Ainsi **les personnages féminins, dans les situations d'étude, sont en légère sur-représentation, quand ils sont en grande sous-représentation dans les situations professionnelles**. Les personnages féminins font partie du premier maillon de cette chaîne professionnelle puis disparaissent ensuite de la vie active.

Le public-cible des manuels peut constituer un facteur d'explication de ce phénomène. Destinés à un public grand-adolescent/adulte, nombre de sujets semblent circonscrits à un public jeune et étudiant (colocation estudiantine dans *Alter Ego+ 1*, invitations à des festivals musicaux dans *Écho*, etc.). Le nombre de personnages reliés aux études, par leur environnement humain ou leur situation "professionnelle", s'expliquerait par ce biais. Dès lors, une préoccupation accrue de la représentation de ce public dans les manuels se manifesterait dans la parité observée à ce niveau. Parité qui disparaît lorsque la représentation ne touche plus le public principal.

Les personnages masculins sont davantage montrés sous l'angle de leur profession que les personnages féminins. L'écart montre qu'il existe une répartition fondée sur le genre qui se confirme dans l'observation des « sous-professions »³¹⁴.

Les mentions de « sous-profession » sont peu nombreuses en raison du manque de précision du discours³¹⁵. Cependant, les quelques résultats montrent un écart commencé dans le texte (+1 point pour les personnages féminins), qui passe d'une relation de simple au double (+2 points) dans l'image. **Les personnages féminins subissent une double dévaluation : d'une part ils accèdent moins à l'emploi, d'autre part lorsqu'ils le font, celui-ci est davantage relié à des emplois sous-qualifiés**. Les personnages féminins participent moins à la vie active et, lorsque c'est le cas, par des professions ne fournissant aucun statut reconnu ou valorisé. De plus, si les deux seuls personnages au chômage ou en retraite sont paritaires, les deux seuls personnages explicitement cités sans activité professionnelle, un dans le texte (*Nouveau Rond-Point 1*) et un dans l'image (*Alter Ego+ 1*), sont féminins.

314 La mention désigne les professions sous-catégorisées. Voir Partie 3 : *Protocole méthodologique*.

315 En l'absence d'un énoncé explicite, les emplois ont été enregistrés comme « profession ».

L'analyse qualitative complète et confirme cette observation. L'annexe 9 : *Les professions citées dans les manuels* répertorie toutes les professions citées dans le texte. Le premier tableau montre les professions relevées par manuel, le tableau suivant celles relevées tous manuels confondus³¹⁶. Le tableau met en évidence le sous-nombre des personnages féminins engagés dans une profession.

Dans cette typologie, certaines professions se recoupent au masculin et féminin : acteur/actrice, boucher/bouchère, journaliste (masc.)/journaliste (fem.), auteur/auteure³¹⁷, etc., d'autres non ou de manière hiérarchisée. Ainsi, des personnages masculins revêtent les professions de : animateur radio, artiste, avocat, commerçant, diplomate, dessinateur, joueur sportif, ouvrier, pâtissier, pompier, présentateur de télévision, etc. Le nombre de professions est élevé, et est un mélange de domaines variés, valorisés ou moins considérés. Les personnages masculins ont accès à un éventail d'emplois. Les personnages féminins partagent des métiers communs : bouchère, coiffeuse, secrétaire, etc. D'autres leur sont spécifiquement réservés : assistante sociale, cheffe de cabine, chimiste, députée européenne, employée à la télévision, fille au pair, infirmière, informaticienne, interprète, mannequin, publicitaire, standardiste, styliste. **Les personnages féminins n'ont pas le même accès à la variété de professions qui sont soit tout à fait ordinaires, soit très exceptionnelles.** Doter les personnages féminins d'un métier valorisé consiste à les sur-valoriser, en faire des événements extra-ordinaires. Un processus d'exagération y participe qui isole les personnages féminins dans une catégorie de sexe à *part*.

Dans cette analyse, **les personnages féminins ne sont pas absents de l'occupation d'un emploi** : il s'y trouve un "homme" politique comme une "femme" politique. Cependant le relevé des métiers montre que d'une part, **ils sont moins présents**, d'autre part, **ils participent à une distribution de genre spécifique** : leur catégorie de sexe leur attribue soit un métier sous-valorisé, soit sur-valorisé. Ainsi, il n'existe aucun infirmier, seulement des infirmières, mais aussi uniquement *une* députée européenne. Un fossé se crée avec les personnages masculins qui ont, eux, une palette de professions tant ordinaires que sous et sur-valorisés.

Les approches quantifiée et qualitative se complètent pour tracer une frontière de

316 Ces données sont également consultables dans le relevé qualitatif du corpus, en annexe sur C.D. : *Analyse qualitative : grammaire, les noms de métiers*, mais les données n'y sont pas classées.

317 Les règles de féminisation de ces termes seront Chapitre 3 : *Le genre comme performance linguistique*.

genre autour de l'attribution des professions : si personnages masculins et féminins ont des métiers, ce n'est pas dans la même proportion et ceux-ci ne sont pas de même nature. Des différences de statut social apparaissent de par la place que les personnages occupent dans la société comme membres actifs, dans le processus de production de la force de travail, et sur le statut salarial³¹⁸.

Afin de compléter le propos, l'analyse qualitative abordera des situations professionnelles spécifiques relevées dans chaque manuel qui illustreront les règles de répartition de métiers et les relations horizontales au travail.

5.2 *Lexique paritaire*

Dans le manuel *Alter Ego+ 1*, la leçon qui a pour objet : « *parler de sa profession* » (leçon 1, unité 3, p. 64) présente une répartition égalitaire des métiers à travers un lexique comportant les versions morphologiques masculine et féminine de plusieurs professions :

a. Écoutez les personnes qui parlent de leur profession. Associez les photos et les personnes.
 b. Pour chaque photo, trouvez dans la liste suivante le nom de la profession au masculin et au féminin : *boulangier – opticienne – journaliste – vétérinaire – coiffeur – couturière – pharmacienne – photographe – boulangère – couturier – réalisatrice – pharmacien – journaliste – coiffeuse – opticien – photographe – réalisateur – vétérinaire*

(activité 9, p. 64).

Nouveau Rond-Point 1 féminise les professions lorsque c'est possible³¹⁹ dans une activité proposant de trouver les aspects positifs et négatifs d'une liste de professions (activité 3a, p. 82) : « *dentiste* », « *enseignant(e)* », « *chauffeur de taxi* », « *psychologue* », « *juge* », « *médecin* », « *assistant(e) social(e)* », « *informaticien(ne)* », « *journaliste* », « *avocat(e)* », « *traducteur/trice* », « *employé(e) de bureau* », « *agriculteur/trice* » (texte 4, p. 82). Les domaines ne sont pas réservés : l'assistante sociale est aussi au masculin, l'informaticienne au féminin. Le même manuel présente le lexique du travail dans une activité associant profession et photographies (activité 1, p. 81). Chaque terme est morphologiquement généré, on retrouve par attribution de genre :

- féminin : une chimiste, une secrétaire, une photographe, une dentiste, une

318 Le salaire des "femmes" n'étant que le salaire annexe du foyer, une forme de complément alimentaire (Silvera, 1995 : 547).

319 « *chauffeur de taxi* » ne faisant l'objet d'aucun consensus francophone en usage pour sa féminisation, malgré la recommandation du *Guide à la féminisation des noms de métiers* (1999) ; d'autant que le terme de « *chauffeuse* » est déjà utilisé en français (de France) soit pour désigner une forme d'assistante, soit une épouse/amante.

coiffeuse, une professeure, une musicienne, une journaliste, une infirmière, une interprète ;

- masculin : un pompier, un vendeur, un camionneur, un ouvrier, un agriculteur, un artisan menuisier, un mécanicien, un serveur, un architecte, un médecin.

Dans les deux exemples, **les professions sont déclinées en termes équivalents** : elles sont paritaires (*Alter Ego+ 1*) ou ne relaient pas une distribution de genre spécifique en matière de sur- ou sous-qualifications. Mais dans *Alter Ego+ 1* un ensemble illustratif vient contredire le propos égalitaire sur la page en face (illustrations 1 à 16, p. 65)³²⁰. Différents logos représentent un éventail de métiers : un ébéniste, un employé, un homme d'entretien, un enseignant, un chef cuisinier, un serveur, un personnage masculin avec un porte-voix dont la profession n'a pas été identifiée, un cycliste, un employé d'entreprise, un disc-jockey, un médecin, un peintre en bâtiment, un photographe, et une serveuse, une vétérinaire, une infirmière. D'une part, les personnages féminins sont en sous-nombre (3 contre 13). D'autre part, leurs professions ne font pas montre d'une diversité de statuts : serveuse et infirmière sont des « sous-professions », d'autant que l'infirmière est à côté d'un médecin. Ensuite, leur représentation même fait usage des normes de genre : deux des trois personnages féminins ont les bras croisés, ce qui indique une occupation de l'espace minimisée et n'est le cas d'aucun des treize personnages masculins. Enfin, les trois empruntent la même gamme de teintes : rose, violet et rouge/orange, ce qui renforce l'idée d'une appartenance de genre commune "femme" comme individu spécifique et s'inscrit dans les normes de couleurs genrées.

Les métiers sont genrés.

Dans l'activité suivante, les personnages rappellent chacun à leur manière leur catégorie de sexe : « 2. *Je fais des reportages, mais j'aime aussi faire des photos de mode pour les magazines féminins.* » ; tandis que le coiffeur dit : « 3. *Imaginer des coiffures nouvelles, coiffer les femmes pour les fêtes, c'est ma passion !* » (*Alter Ego+ 1*, activité 9a, p. 64, transcription p. 218). La photographe est une professionnelle (de l'information ?) mais rappelle qu'elle traite aussi des sujets conformes à son genre ; le coiffeur n'aime pas *créer des coiffures*, mais *coiffer des femmes* : il inscrit les "femmes" comme sujets passifs de la préoccupation esthétique. **Il y a un effet d'attente liée au genre dans la distribution et la réalisation professionnelle.** Ainsi, dans *Écho* une

320 Ces « logos » ne font l'objet d'aucune activité, et ont une fonction uniquement illustrative. N'étant pas partie prenante de l'apprentissage, ils n'ont peut-être pas fait l'objet d'autant d'attention que le reste du contenu de la double-page qui cherche à produire une égalité professionnelle stricte.

série d'interviews est annoncée comme étant dirigées par « *une journaliste* » dans l'activité 1, p. 61. Or, l'écoute de la plage audio correspondante ainsi que la transcription en fin d'ouvrage (p. 139) indiquent qu'il ne s'agit pas d'une, mais d'un journaliste. Le *lapsus* remplace un personnage féminin annoncé dans une profession plus largement masculine par un homologue masculin. **Il existe des représentations de professions liées à une distribution de genre, qui s'actualisent dans le manuel.**

La profession de chef·fe de cuisine, présente dans chacun des trois ouvrages, constitue un second exemple. Quant il s'agit de personnages célèbres, elle est dans le texte rattachée à des personnages masculins : par exemple Bocuse (*Alter Ego+ 1*, document 1, p. 158). Dans les personnages ordinaires, il existe pourtant une cuisinière, mais elle n'exerce pas dans la même sphère de reconnaissance et de célébrité. Une activité phonétique comporte ces deux phrases : « *c. Mon fils rêve d'être cuisinier dans un grand restaurant.* » et « *f. Claude est cuisinière à l'école primaire.* » (*Alter Ego+ 1*, activité 2, p. 191, « *Phonie-graphie* »). Le mot désignant le métier est le même, mais « *cuisinier* » et « *cuisinière* » ne désignent pourtant pas la même profession. Survalorisée pour le personnage masculin, elle est sous-valorisée pour le personnage féminin. **Ces exemples illustrent le plafond de verre, qui exclut les personnages féminins de l'accession à un ensemble de professions de statut élevé.**

Dans le manuel *Écho*, les métiers féminins ne sont pas absents. On trouve : une manœuvre (personnage féminin en tenue de travail : casque, salopette, chaussures de sécurité, sur un chantier de construction, photographie 2, p. 63), deux personnages féminins issus du monde du spectacle (actrices ? chanteuses ? danseuses ?) se maquillant devant un miroir (photographie 1, p. 63)³²¹, une agent de police (photographie 2, p. 109), une employée de centre d'appels (photographie 1, p. 37). Quant aux personnages masculins, ils sont : ambulanciers (photographie 1, p. 109), facteurs (photographie 2, p. 85), employés (photographie 3, p. 101). **Les métiers du quotidien sont incarnés par des personnages masculins**, tandis que les métiers d'exception, surcomme sous-valorisés, reviennent aux personnages féminins

Cette forme de discours cohabite cependant avec un souci d'équilibre de genre en la matière. Ainsi, les exemples suivants tirés de *Alter Ego+ 1* vont dans ce sens : « *Oh la la, je suis crevée ! J'ai trop de boulot en ce moment !* » (activité 4 et 5, p. 159,

321 Le maquillage ne correspond pas aux règles esthétiques conventionnelles : il ne s'agit pas de maquillage-beauté, mais de maquillage-performance, ce qui évite le renvoi au stéréotype de la "femme"-beauté.

transcription p. 223) ; « *Dans mon travail maintenant, je suis [plus] efficace et j'ai de [meilleurs] résultats parce que je suis [moins] stressé qu'avant.* » (exercice 16, p. 169). Le souci de la parité professionnelle cohabite avec une représentation parfois stéréotypée de la distribution des métiers. Il y a une attention ponctuelle développée autour de la distribution des métiers et de la parité qui apparaît **lorsque la situation d'enjeu en matière de genre est rendue visible** (p. ex. : accumulation de vocabulaire en un point). L'attention tend à disparaître lorsque la situation d'enjeu est rendue moins évidente, par effet de dispersion dans l'ouvrage.

En résumé, un ensemble de processus contradictoire se dégage :

- **il y a souci de parité lorsque les professions sont listées**, sous forme de vocabulaire ;
- lorsqu'elles sont disséminées dans l'ouvrage, **les mentions de professions tendent à se ségréguer**, pour construire une distribution soit inégalitaire, soit plaçant le féminin dans un statut particulier de sous-valorisation ou de valorisation extrême.

5.3 *Métiers genrés ou problématisation de la ségrégation ?*

Malgré une différenciation et une hiérarchisation des métiers, les manuels prennent en compte l'inégalité professionnelle et la remettent en cause ou l'expriment de plusieurs manières. Par exemple, *Nouveau Rond-Point 1* reproduit le contenu de petites annonces ci-dessous :

- annonce 1 :

Le Parlement européen et la Commission européenne recherche des assistants adjoints. Le Parlement, la Commission et la Cour des Comptes mettent en œuvre une politique d'égalité des chances entre les femmes et les hommes et encouragent vivement les candidatures féminines. Vous avez moins de 30 ans. Vous êtes titulaire d'un Bac +3. Vous êtes disposé(e) à voyager. Vous parlez l'anglais et l'espagnol. (...)

(document 1, p. 83)

- annonce 2 :

Station J recrute un(e) assistant(e) de direction. Vous avez entre 25 et 35 ans et au moins 2 ans d'expérience. Vous êtes dynamique, très organisé(e) et doué(e) d'une bonne mémoire. Vous maîtrisez l'orthographe, vous êtes autonome, motivé(e) et vous avez un bon esprit d'initiative. (...)

(document 2, p. 83)

La première annonce base son propos sur une politique de non-discrimination sexiste.

L'annonce en elle-même se trouve problématisée : elle soulève l'inégalité professionnelle de genre. La seconde annonce féminise son propos à l'aide du système de parenthésage, s'adressant aux "femmes" comme aux "hommes". Son aspect linguistique fera probablement en classe de langue question : les techniques de féminisation ont leur place dans l'apprentissage linguistique. Ces deux annonces prennent pour fondement le système de genre, pour mieux le faire apparaître et l'interroger.

Les trois annonces suivantes également extraites de *Nouveau Rond-Point 1* sont regroupées pour former un texte à trou à compléter avec les mots donnés (activité 9a, p. 86) :

- annonce 1 : « *Animateur. Le Parc Astérix cherche un animateur pour un emploi saisonnier (avril-octobre). (...) Idéal pour [étudiant ou étudiante]. (...)* » ;
- annonce 2 : « *Serveur. Serveur (H) restaurant (trois fourchettes) sur les Champs-Élysées. Bonne présentation, sens de l'organisation. Vous êtes agréable, [sérieux et dynamique]. (...)* » ;
- annonce 3 : « *Guide. La ville de Paris recrute un guide pour ses musées et monuments. (...) Vous êtes sérieux et patient. (...)* » (document 1, p. 86).

Elles n'utilisent plus la stratégie du parenthésage pour s'adresser aux "hommes" et aux "femmes". La première annonce cherche un animateur, mais inclut une double-forme masculine et féminine : « étudiant ou étudiante » dans les profils recherchés : il y a contradiction entre l'application d'une double-forme et l'absence de féminisation du nom de profession. La deuxième annonce est destinée à des "hommes" : « (H) ». La troisième annonce confond masculin et universel, en annonçant la recherche d'un guide sérieux et patient, sans autre marque justifiant qu'on cherche un employé et non pas une employée.

Les manuels se saisissent des enjeux de l'égalité professionnelle, en proposant un discours qui la pointe du doigt et contrebalance les effets de discrimination. Cette stratégie reste pourtant ponctuelle : la problématisation agit comme un point de focalisation efficace, mais n'est pas actualisée de manière stable au fil des ouvrages. Comme pour le lexique (voir partie précédente), **le traitement de l'égalité professionnelle se caractérise par une attention discontinue** : les contenus des ouvrages reflètent une préoccupation qui s'exacerbe ou disparaît au fil des pages.

5.4 *Relations professionnelles*

Les relations professionnelles seront d'abord étudiées sous l'angle de la hiérarchie, en termes de relations verticales ; puis, dans un second temps, sous l'angle de la relation entre collègues, personnages de même statut professionnel, en termes de relations horizontales.

Dans *Alter Ego+ 1*, le personnage de « Méлина » décrit son quotidien et son activité professionnelle : « *Je vais faire un stage de six mois chez ST Electronics (...). J'ai vu le directeur et Delphine, une fille dynamique. Je vais travailler avec elle. (...)* » (document 1, p. 36). La subordination a un double effet, puisque *la* stagiaire va travailler avec l'assistante *du* directeur. On trouve un cas dans le manuel *Écho* dans lequel une directrice occupe la position hiérarchique haute. Elle est présente sur un ensemble d'images, en situation de travail, déléguant une tâche à un personnage féminin³²² (illustrations 1 et 2, p. 96), puis évoquée par des subordonné·e·s dans l'image d'après, à travers son assistante : « *La nouvelle assistante de la directrice n'est pas très sympa. (...)* » (illustration 3, p. 96). Le poste hiérarchique le plus haut est occupé par un personnage féminin, mais on ne *voit* ce dernier travailler qu'avec un seul élément subordonné, qui est un autre personnage féminin.

La relation de subordination fonctionne d'un personnage masculin à un personnage féminin (voir les deux exemples ci-dessus), ou d'un personnage féminin à un autre féminin, mais **ne s'applique pas d'un personnage féminin envers un personnage masculin**. Le genre marque les relations hiérarchiques, en ce qu'elles suivent les normes du rapport de pouvoir. Les relations entre collègues, qui n'engagent pas de pouvoir sous forme hiérarchique, renvoient-elles à des normes de genre ?

L'extrait suivant est une activité de compréhension orale tirée de *Alter Ego+ 1* qui met en scène deux personnages cherchant un cadeau sur Internet pour fêter le départ à la retraite d'une collègue :

<p>1. Tu sais, Martine, elle aime bien sortir. On lui offre un spectacle ou un grand restau ? Qu'est-ce que tu en penses ? - Ah non ! Écoute... À la retraite, elle va avoir du temps et elle adore cuisiner. On peut lui offrir des cours de cuisine, plutôt, non ? - Oui, tu as raison, c'est une bonne idée. - Les collègues ont donné 125 euros. Clique, on va regarder le prix des ateliers.</p>

322 On peut d'ailleurs voir sur la première image que ce personnage féminin passe un appel téléphonique personnel, et raccroche à l'arrivée de sa supérieure hiérarchique. L'illustration répond à des canons stéréotypés : le personnage féminin subalterne, qui ne montre pas d'application dans son travail, et fait passer le bavardage avant son travail (illustration 1, p. 96).

(activités 4 et 5, p. 145, transcription p. 222)

Les deux personnages féminins ont pris en charge l'organisation d'un évènement à caractère relationnel dans l'entreprise : le départ en retraite³²³ d'un autre personnage féminin. Le second extrait est un document fabriqué imitant un email d'entreprise (document 7, p. 152). Les destinataires ne sont pas identifiés : regroupés sous l'adresse « *groupe@adm.fr* », il concerne un ensemble de collègues de travail (le service administratif ?). L'expéditrice est « *Sabine* » :

Chers collègues, À la fin du moins, nous fêterons le départ à la retraite de Dominique. Je vous propose d'organiser le pot de départ ensemble. Qu'allons-nous manger ? Boire ? Quel cadeau pour Dominique ? Si vous avez des idées, répondez à ce mail et préparons une belle fête pour notre collègue ! (...)

(document 7, p. 152)

Dans les deux exemples, l'évènement touche au relationnel d'une équipe de travail : le départ en retraite d'une collègue. Il est dans les deux cas organisé par des personnages féminins. Les personnages féminins sont en charge du relationnel, du lien dans ces corporations. Les "femmes" assurent le relais de la communication au sein d'un groupe, quand bien même elles n'en sont que des membres inférieurs. On retrouve **la compétence du *care* comme spécificité féminine**.

Dans une illustration de *Écho*, trois collègues discutent d'un personnage féminin et de la difficulté de l'aborder (illustration 3, p. 96) :

- à la machine à café, un personnage masculin mécontent explique ses difficultés à communiquer avec « *la nouvelle assistante* » : « *La nouvelle assistante de la directrice n'est pas très sympa. Je **lui** dis bonjour. Elle ne **me** répond pas. Et vous, elle **vous** parle ?* ».
- Un personnage féminin lui répond : « *Bien sûr. Elle **nous** parle. On **la** voit souvent. Elle **nous** connaît bien... Toi, elle ne **te** connaît pas.* »
- Un personnage masculin surenchérit : « *Nous, avec les nouvelles, on a la technique. On **leur** offre un café. On **les** invite à la cantine. On **leur** présente tout le monde. On **leur** raconte des histoires drôles... Viens, on va **te** présenter.* »
(illustration 3, p. 96)

323 Le personnage de Martine travaillant toujours au moment de l'énoncé, le personnage a été enregistré comme ayant une « profession » dans l'analyse quantifiée.

Le conflit se base sur un problème relationnel dans l'entreprise. Le premier personnage masculin reproche à l'assistante, absente de l'image, de ne pas se montrer aimable. Il ne lui reproche pas ses compétences professionnelles, mais son manque de sociabilité. Deux explications sont avancées par chacun des autres personnages : le personnage féminin pointe du doigt un manque de communication. Elle excuse le comportement de l'assistante en en appelant à un manque de rapprochement entre le personnage masculin et l'assistante et engage la responsabilité mutuelle des deux protagonistes. Le dernier personnage masculin accuse le premier de ne pas posséder les bonnes « *techniques* » : la sociabilité relèverait d'une conjugaison de stratégies visant à créer le contact qu'il n'a pas su mettre en œuvre. Il ne met cependant pas en cause ses insuffisances, mais propose de rétablir la situation. Tout en reprenant l'idée du personnage féminin, la forme de son discours tend à objectiver l'assistante. Là où le personnage féminin appuie sur un engagement réciproque, le personnage masculin fait d'elle la cible de techniques opérantes. Il ne s'agit pas d'entrer en contact, mais d'accomplir des étapes prédéfinies et balisées pour atteindre à coup sûr non pas les nouveaux employés en général, mais les « *nouvelles* ». Dans cette situation, le personnage féminin produit une zone de neutralité qui engage la responsabilité de chacun·e dans le conflit et en assume une forme de résolution (motif du *care*). Les deux personnages masculins mettent en défaut l'assistante : le premier se dégage de toute faute, le second confisque la personnalité de l'assistante pour en faire l'objectif d'un parcours d'étapes, en l'identifiant à n'importe quelle nouvelle arrivante.

Dans cet extrait, les rapports horizontaux ne placent pas les personnages sur un pied d'égalité. Les stratégies discursives s'inscrivent dans des « *sexotypes langagiers* » : évitement du conflit, conciliation, décentrage et dés-implication du discours (pas d'usage du « *je* », position passive : « *elle nous parle* », etc.) pour le personnage féminin ; discours direct orienté vers l'action, le résultat, pour les personnages masculins (Bailly, 2008). **Il existe une attribution de compétences et de comportements répondant aux normes de genre.** Au féminin la communication et l'apaisement, au masculin l'attribution unilatérale des erreurs et la technicité de leur résolution. Or, la compétence relative au *care* soutire les "femmes" de la compétition (Goffman, 1977 : 105) : les personnages féminins tendent à être en retrait du pouvoir.

5.5 *Vie professionnelle et vie familiale*

Les exemples suivants mettent en valeur les rapports entre la famille/le couple³²⁴ et le travail. Les situations mettant en scène la gestion des deux espaces famille/profession traduisent la priorité accordée à l'un ou à l'autre, selon les personnages.

Alter Ego+ 1 présente l'interview de deux personnages citadins s'étant récemment installés à la campagne. Le premier est féminin :

[Florence :] En semaine, c'était difficile de profiter de la vie culturelle parisienne. Le week-end, on passait beaucoup de temps à faire les courses, avec des files d'attente partout ! On a proposé un poste à mon mari, et moi, j'ai eu la possibilité de demander une mutation pour le suivre. (...)

(activités 10 et 11, p. 164, transcription p. 223)

La décision de quitter la vie urbaine est la conséquence d'un choix mutuel entre le personnage féminin et son époux. Cependant, la formulation laisse la responsabilité du déménagement à l'époux, agent de la situation : d'une part, le changement s'est produit parce qu'il a obtenu un poste, il est initié par sa gratification professionnelle. D'autre part, le personnage féminin l'a suivi dans une forme de passivité : elle n'a pas demandé sa mutation, mais a eu *la possibilité de* demander la mutation : l'occasion s'est créée d'elle-même sans qu'elle la provoque. « *Florence* » n'a pris aucune décision ni pris part au mouvement, elle s'inscrit dans la passivité face aux événements. Sa passivité la met en retrait de son activité professionnelle, et place le besoin d'aménager la vie conjugale devant la nécessité de son travail. Le rapport de l'époux à la situation professionnelle et conjugale est équilibré : la décision de partir a été prise en fonction d'une idée de mieux-vivre et d'amélioration de la vie maritale, tandis que son profil inscrit dans l'agentivité permet de ne pas donner une priorité entière au domestique dans cette décision.

Un second personnage masculin s'exprime sur le changement de cadre de vie dans cette interview :

[Damien :] Je voulais un cadre de vie plus sympathique pour ma famille. Je ne voulais pas voir mes enfants grandir dans le stress et la pollution ! (...) Moi, je suis mieux organisé dans mon travail et plus cool quand je vais au bureau, deux jours par semaine. (...) [Il décrit les inconvénients par rapport aux avantages :] (...) le TGV et une nuit par semaine à Paris, ça coûte cher et je suis loin de ma famille, mais ce n'est pas trop grave !

(activités 10 et 11, p. 164, transcription p. 223)

Le personnage met en avant son inquiétude concernant l'avenir de ses enfants pour expliquer son choix de vie. Aucune mention n'étant faite de son état conjugal, il est le seul initiateur de ce changement qu'il a provoqué et qu'il assume malgré des

³²⁴ La famille comme le conjugal étant du ressort de l'affectif et du domestique.

inconvenients certains, minimisés par rapport aux nouveaux acquis professionnels qui sont apparus : une nouvelle organisation et, subséquemment, une nouvelle efficacité. Bien que ce soit la préoccupation domestique qui ait présidé à cette modification du lieu de vie, la famille n'est pas au premier plan dans cette relation. Les bénéfices sont au contraire soulignés, et la séparation familiale minorée. Le personnage s'oriente vers une préoccupation professionnelle malgré l'ancrage familial.

Dans *Écho*, un personnage masculin relate les changements intervenus dans sa vie depuis une rencontre amoureuse. La conjugalité n'a pas entravé sa vie professionnelle mais l'a, au contraire, favorisée : « *J'ai changé **depuis** ma rencontre avec Zoé. J'ai rencontré Zoé **il y a dix ans. Il y a dix ans** que je n'ai pas vu mes copain. **Ça fait 10 ans** que je travaille dans l'entreprise du père de Zoé. Je suis directeur **depuis 5 ans.** » (texte et illustration 2, p. 89). Le personnage a retiré des bénéfices de sa vie professionnelle en créant un lien d'héritage du patrimoine père/gendre. Le lien de genre a été plus déterminant que le lien filial dans cette transmission. La priorité accordée à la conjugalité provoque un changement de statut professionnel positif : elle sublime l'ancrage professionnel. Le personnage exploite le lien entre profession et conjugalité sans perdre de son pouvoir social.*

La préoccupation professionnelle reste un trait caractéristique des personnages masculins. Elle exprime un plus grand attachement à ce domaine, qui est un vecteur de pouvoir social. L'attribution d'une préoccupation avant tout familiale n'est pas systématique pour les personnages féminins, mais reste plus importante. La relation entre famille et travail inclut un choix à faire : il s'agit de prioriser l'un ou l'autre. Pourtant, l'impact n'est pas le même pour les personnages masculins et féminins : même lorsque les personnages masculins favorisent leur famille, leur carrière n'est pas impactée. Ces exemples montrent que **le masculin possède une capacité à se défaire de l'emprise du conjugal/familial, quand le féminin a tendance à y perdre de son autonomie.**

5.6 Conclusion : la profession, enjeu du genre

Les stéréotypes majeurs liés aux métiers ont disparu des ouvrages : les personnages féminins exercent des professions multiples. Ils font l'objet d'une préoccupation spécifique dans la distribution des métiers ou du statut professionnel.

Dans le même temps, selon l'analyse des extraits de manuels, il existe une forme de

ségrégation genrée des métiers, avec une forme de préférence professionnelle en faveur du masculin lorsque les métiers sont ordinaires, qui côtoie une préoccupation d'égalité. **Il y a un double discours, dans lequel l'égalité professionnelle représente un enjeu, qui disparaît dans le développement des ouvrages.**

Les relations professionnelles placent davantage les personnages féminins en position de subordonnées sur le plan hiérarchique, et reproduisent une distribution de compétences et d'attitudes genrées lorsque la situation n'engage plus d'enjeu hiérarchique. **Relations horizontales et verticales sont marquées par le genre.**

Si les professions sont communes, **la catégorie de sexe participe à construire pour les personnages féminins des préoccupations professionnelles différenciées.** Les personnages féminins ne sont plus au foyer, mais la préoccupation familiale/conjugale reste un facteur important dans leur trajectoire alors que la valorisation est d'abord professionnelle pour les personnages masculins.

6 L'axe agentivité/passivité comme dichotomie dans les rapports de pouvoir

Les concepts antagonistes d'agentivité et de passivité se fondent autour de l'action, sur un double-niveau. D'une part, il y a l'opposition entre action et inaction qui est une variable de lecture du pouvoir : l'agent, *l'agent agissant*, est capable de *produire un effet sur*; ce qui lui confère une place élevée dans un rapport social. Cependant, il peut y avoir une action produite sans qu'elle s'inscrive dans l'agentivité : la nature de certaines actions les rendent analogues aux non-actions. Par exemple, le ressenti ou l'action imaginaire (*rêver*) est rattaché à un état et, à ce titre, perçu comme une action passive.

Le **relevé des actions** et de leur coefficient dans le corpus reflète cette double interprétation. L'item « Action » a recensé, à partir d'une typologie pré-établie, les actes des personnages dans l'approche quantifiée. Des extraits du corpus qualitatif viendront confirmer les résultats qualitatifs. Une action inspirée du répertoire stéréotypique, particulièrement symbolique, sera abordée : **l'action relative aux tâches domestiques** est l'enjeu de revendications féministes en ce qu'elle traduit le thème du travail visible/invisible des sphères publiques/privées. **L'item « Coefficient » des actions** montre si elles sont effectuées ou subies, et établit le mode de répartition de l'agentivité et de la passivité dans la construction des personnages. Seule l'approche quantifiée sera utilisée. **La posture** que prend un personnage est une autre expression du rapport à

bla bla bla bla bla bla » (document 2, p. 33). Dans un exercice d'*Alter Ego+ 1*, un travail sur les verbes pronominaux propose à la suite ces deux phrases : « 4. *Quand elles ne sont pas ensemble, elles [se téléphonent] deux ou trois fois par jour !* » et « 5. *Ils [s'envoient] des mails pour communiquer.* ». Le collectif féminin discute, le collectif masculin échange : **il y a différenciation de valeur de la communication.**

Le relevé quantifié de l'acte de parler ne montre pas de divergence concluante. Pourtant, **les extraits mettant en scène préférentiellement des "femmes" pour illustrer les discussions de type bavardage recourent à un procédé de réactualisation de stéréotype déjà présent dans l'imaginaire sociale.**

Parallèlement, l'acte d'« écrire » est surtout féminin : 5% des personnages féminins contre 3% des personnages masculins. Cela tendrait à confirmer cette tendance où la communication différée ou non-active concentre le féminin. La parole est un lieu de pouvoir, puisqu'elle indique qui *possède* le discours : **les personnages masculins ont un discours plus construit et plus actif que les personnages féminins.**

Les actes relatifs à la beauté ne comptent aucun personnage identifié comme masculin ou féminin (seuls 3 personnages neutres/non-identifiés). Cependant, la mention du sport comme moyen de perdre du poids qui n'apparaît qu'une fois est effectuée par un personnage féminin. Cela alors que le sport (à finalité autre) est davantage pratiqué par des personnages masculins : +1 point (2% des personnages masculins, 1% féminins). La différence opérant sur le sport est aussi symbolique : une activité sportive réalisée dans un but sanitaire est synonyme de puissance physique. La déviance de cette finalité à des fins esthétiques est un acte de minceur qui est associé à une "perte de", notamment une perte de poids/de force. La distinction entre ces deux types d'activités renvoie à une certaine distribution de pouvoir. L'attente envers l'activité sportive est sexuée. *Nouveau Rond-Point 1* contient ainsi un texte relatif à la santé et la pratique sportive présenté comme une description réaliste des habitudes, la source citée étant l'INSEE : « *Insee Première, n° 869* » (document 1, p. 79). Le document original en question³²⁷ se fonde lui-même sur la dichotomie "hommes"- "femmes" pour décrire le rapport des individus à la santé : *Nouveau Rond-Point 1* en a repris la construction et les principales informations. Mais la manière dont elles sont interprétées et réécrites place les "femmes" dans une plus grande position de passivité face à l'action sur la santé que

327 Aliaga Christel (INSEE), 2002, *Les femmes plus attentives à leur santé que les hommes*, [en ligne] <http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ip869.pdf> (14/06/15).

dans le texte original. Le texte du manuel est fidèle aux informations fournies dans l'original, mais son remaniement : coupures, décontextualisation, réécriture, amène une fragilisation des personnages féminins dans leur rapport à l'activité sportive : ces modifications sont visibles dans leur intégralité en annexe³²⁸. Les "femmes" y sont médicalement plus sensibles, pratiquent moins de sport et dans un objectif esthétique³²⁹. Si ces différences existent réellement dans le tissu social français, les organiser autour de l'écart force/faiblesse, agentivité/passivité du masculin et du féminin sans les interroger ou les problématiser met en valeur les normes de genre. L'action relative au sport fait écho à **une sexuation de la pratique sportive** (Gardey, 2005 : 145).

L'acte d'achat est rattaché à la possession et l'usage de l'argent, un symbole fort de pouvoir social. Les personnages masculins en font davantage usage, avec 6 cas contre 2 (0,68% des personnages masculins, 0,28% des personnages féminins). On ne peut pas parler de monopole : **les échanges engagent plus de personnages masculins, sans qu'il y ait de forme hégémonique du contrôle des échanges commerciaux**. Dans *Écho*, la page de « *civilisation* » consacrée aux échanges d'argent (p. 69) utilise pour ses activités orales plus de personnages masculins en position d'acheteurs, avec ce type de dialogues :

Scène b. Le client : Je voudrais ma note. Je suis Pierre Dumont. - La réceptionniste : Vous avez bien trois nuits, trois petits-déjeuners et deux téléphones ? - Le client : C'est ça. - La réceptionniste : Voilà, ça fait 320 euros. Vous payez comment ? - Le client : Par carte bancaire. - La réceptionniste : Alors faites votre code, s'il vous plait... Merci.

(activité 4, p. 69, transcription p. 140)

Cependant, si on se penche sur l'ensemble des scènes relatives à l'argent, on retrouve plusieurs modalités de rôles pour l'ensemble des personnages : le partage d'une addition entre personnages masculin et féminin (scène a), un client face à une boulangère (scène b), un client face à une réceptionniste (voir *supra*), un personnage féminin (« *elle* ») face à un vendeur (scène c) (activité 4, p. 69, transcription p. 140). Il n'y a pas partage égal, les personnages masculins prédominent dans ce type de situation ; mais les personnages féminins n'en sont pas absents.

Si l'analyse de l'environnement humain laissait paraître des personnages féminins dans des situations de loisirs, l'acte de loisir, lui, est à tendance masculine avec une différence

328 Annexe 10 : *Le sport dans Nouveau Rond-Point 1*.

329 Mais les efforts fournis dans cet objectif ne sont pas comptabilisés comme réellement efficaces, ils sont inclus dans une stratégie de la passivité.

de 2 points³³⁰. La détente, l'amusement et l'évasion, auxquels se réfèrent cet item, sont masculins. Les personnages masculins ont l'opportunité de se concentrer sur un loisir, sans que celui-ci soit éclipsé par une autre activité ou tâche. Cette capacité est aussi un indice de pouvoir, en ce que seul **le groupe dominant peut se détacher d'une activité sans objectif concret ou pratique**.

L'écart est inversement proportionnel pour les actions « se déplacer » et « voyager ». Les personnages féminins sont à quasi égalité avec « se déplacer » (1,52% des personnages féminins), bien que les personnages masculins soient en tête (1,60% des personnages masculins), puis ils dominent avec « voyager » : +1 point³³¹. **Les déplacements sur grande distance sont entrepris par les personnages féminins**, ce qui témoigne d'une certaine force, et d'un certain statut – notamment financier. Le fait que le déplacement à plus courte distance soit davantage masculin rejoint l'inégalité d'occupation des espaces : **les personnages masculins occupent majoritairement l'espace urbain**, et s'y déploient. Il existe une différence de focale, qui explique le phénomène.

L'action « travailler »/« ménage » (effectuer des tâches domestiques) fait écho à une répartition inégalitaire : les personnages masculins travaillent davantage (+3 points) alors que à +1 point les personnages féminins s'occupent du foyer. On se trouve dans une perspective à tendance stéréotypisante, dans laquelle **les personnages féminins, exclus de l'espace physique et de l'environnement professionnel, sont aussi écartés de l'acte de travailler lui-même**. Les tâches domestiques ne sont pas considérées comme socialement valorisantes en ce qu'elles ne confèrent pas un statut positif, et inscrivent ses agentes comme **non-productives**.

La typologie des actions a avant tout été centrée sur la répartition stéréotypée des rapports de pouvoir : les catégories ont été construites pour refléter les signifiants sociaux. **Les résultats relevés ne fournissent pas une répartition nette**, en ce que les écarts sont souvent serrés. Cependant, **la totalité des écarts vont dans le sens d'une lecture genrée des actions**. Le texte donne aux personnages masculins la primauté

330 Bien que cet item inclue certaines pratiques sportives, c'est leur cadre qui les établit comme prioritairement liées au loisir. Ainsi, un prospectus vantant la pratique de la motoneige au Québec a moins pour discours le sport que le plaisir et l'évasion (*Nouveau Rond-Point 1*, p. 53).

331 Pour des raisons de simplification, les résultats ne sont pas donnés manuel par manuel. Cette lecture ne serait d'ailleurs pas pertinente, puisque les actions se répartissent dans l'ensemble des manuels de manière homogène. Mais il faut considérer une exception : le fait que les personnages voyageurs se concentrent dans un seul manuel. *Écho* en rassemble en effet 12 sur 13 pour les personnages féminins (le dernier apparaît dans *Nouveau Rond-Point 1*), et la totalité des personnages masculins.

sociale, en leur attribuant des actions valorisées et valorisantes qui les placent prioritairement comme les occupants du pouvoir social.

6.1.2 Image : le rapport à l'argent comme reconquête du pouvoir

On verra comment les actions se répartissent entre personnages masculins et féminins, afin de comprendre quel scénario se développe dans l'image et voir en quoi il suit le texte ou en diffère.

2,47% des personnages masculins effectuent des actes relatifs à l'« état » contre 1,54% des personnages féminins. Mais les personnages féminins surpassent les masculins en matière de non-actions (+5 points pour « Aucune »). Ils apparaissent régulièrement comme de simples figurants, **ce qui les engage dans une certaine représentation de la passivité.**

Si les écarts sont plus réduits que dans le texte, on retrouve un même mode de distribution de l'acte de « parler ». Parler/argumenter engage 5% des personnages masculins contre 4% des féminins, et parler/bavarder 9% pour les deux (écart exact de 0,20%). Les salutations sont du côté masculin, avec 6% contre 5% de personnages féminins. Les personnages masculins initient davantage la conversation, ce qui traduit un pouvoir d'entreprise plus grand et **une forme de maîtrise de l'acte discursif.**

Le binôme sport/beauté s'inscrit dans des écarts légers mais persistants, au même titre que le texte. Les personnages masculins font davantage de sport (à 8,4%, pour 7,91% des personnages féminins). En même temps, les actes relatifs à l'apparence physique concernent avant tout les personnages féminins. On retrouve la dichotomie opposant **le masculin qui se construit dans la force physique, et le féminin autour d'une idée de beauté socialement associée à l'état du paraître**, de la faiblesse.

L'acte d'acheter est principalement entrepris par les personnages féminins avec +1 point, soit 4 cas contre 1, qui possèdent une forme de pouvoir social. Trois des quatre cas recensés apparaissent dans les pages du manuel *Écho* dans les images d'une page « *civilisation* » qui illustrent les règles de l'achat en France (p. 69). Sur la première, un personnage féminin récupère de la monnaie dans une boulangerie. Cette scène est issue du quotidien et ne place pas en elle-même les personnages féminins dans une position de pouvoir : cet achat s'inscrit dans la routine domestique. Les autres images prennent quant à elles pour cadre un espace en-dehors de la routine : restaurant (photo 3, p. 69) ou hôtel (photo 2, p. 69). Dans les deux cas, le paiement a valeur de manifestation

publique. Les personnages féminins n'y prennent pas en charge tout l'échange d'argent : ils partagent l'espace avec un personnage masculin (photo 2) ou sont utilisés pour illustrer le partage de l'addition (photo 3, légendée comme suit : « *Quand on va au restaurant ou au café entre amis, il est normal de partager.* »). Le dialogue associé à cette dernière photographie reflète **le partage de la relation de pouvoir engagée par le biais de l'argent** :

Scène a. Le serveur : Voici votre addition. - Elle : C'est pour moi. - Lui : Ah non, pas question ! - Elle : Alors on partage. - Lui : J'ai envie de t'inviter... - Elle : Une autre fois. Aujourd'hui, on partage. - Lui : Ça fait combien ? 48 euros. Donc 24 chacun. - Elle : Tiens, voilà 24 euros.

(activité 4, p. 69, transcription p. 140)

Ces illustrations sont symboliques d'une certaine prise de pouvoir social de la part des personnages féminins.

Les remarques déjà émises pour le texte en regard de l'action de « voyager » ou de « se déplacer » s'appliquent de même pour l'image. Lorsqu'il s'agit d'un déplacement à longue distance, les personnages féminins sont sollicités avec +2 points pour « voyager ». La tendance s'inverse lorsque le déplacement est urbain, avec un rapport du simple au double : 6% des personnages masculins se déplacent contre 3% des personnages féminins. Les personnages masculins occupent moitié plus l'espace par des mouvements au sein de la ville : ils s'inscrivent dans la réalité urbaine. Cela constitue **une forme de marquage de l'espace public**, qui ne relève plus d'une simple tendance mais d'une répartition marquée.

L'acte de « se sustenter » se démarque de l'analyse du texte en ce que les personnages féminins prédominent : 7% contre 4% de personnages masculins. Il marquerait une certaine puissance, puisque se nourrir contrevient aux idées de minceur/de faiblesse attribuées ordinairement au féminin. Cependant, l'observation de la leçon consacrée à la nourriture dans le manuel *Alter Ego+ 1* (leçon 1, dossier 7) : « *Indiquer ses goûts alimentaires* » (p. 136-137) et « *Parler de sa consommation alimentaire* » (p. 138-139) amène un autre point de vue. Ces leçons utilisent comme angle d'attaque l'enjeu des politiques françaises en termes d'équilibre alimentaire : des affiches du « *Programme National Nutrition Santé* » et une affiche pour la « *Semaine du goût* » sont reproduites. Dans la première, le seul personnage est un dessin de personnage féminin, en robe rose, sur fond d'affiche de la même couleur : une couleur *genrée*. Dans la seconde, cinq personnages sont assis dans un copier-coller de cinq tablées différentes qui donne une

impression d'unité et de différence dans la dégustation des plats. Deux personnages masculins sont placés aux extrêmes droite et gauche, l'attention est focalisée sur les trois personnages centraux, féminins, dont deux appartiennent à un décor à dominante rose. Ces quatre personnages féminins sont utilisés moins pour évoquer le goût que l'hygiène alimentaire : il est moins question de s'alimenter que de promouvoir une attitude saine. Dans le même manuel, deux autres évocations de nourriture mettent en scène des personnages féminins : l'un devant un réfrigérateur rempli de fruits et légumes colorés, l'autre désappointé devant un frigo vide (photographies 2 et 3, p. 182). La relation au pouvoir n'est plus la même lorsque les personnages féminins sont utilisés pour faire la promotion de comportements positifs spécifiques : **ils sont utilisés dans un cadre de *care* et perdent de leur puissance.**

Le binôme ménage/travail donne une répartition moins tranchée que dans le texte mais toujours présente. Si personnages féminins et masculins se partagent à part quasi égale les tâches domestiques (« ménage », 2% des personnages, 0,08% d'écart), **le passage des personnages féminins à la sphère professionnelle n'opère toujours pas.** 15% des personnages masculins travaillent, contre 12% des personnages féminins. Là encore, les personnages féminins n'atteignent pas la sphère productive de la population dite active.

L'action de « se marier » recouvre exactement la même signification dans le texte et dans l'image, en étant paritaire : 0,5% des personnages. Cette égalité coïncide avec la composition des couples mis en scène, qui sont uniquement hétérosexuels³³².

Dans l'image les personnages féminins tendent à être écartés du pouvoir par leur inaction, leur présence moindre dans la sphère professionnelle, leur désengagement discursif ou l'occupation de l'environnement urbain. Les personnages féminins recouvrent cependant un certain pouvoir dans leur rapport à l'argent, et généralement dans les écarts réduits entre personnages masculins/féminins par rapport au texte. **Si les actions présentées sont encore inscrites dans un discours à tendance stéréotypée, elles s'en échappent aussi dans une tendance à la reconquête du pouvoir.** En définitive, bien que les résultats soient différents, le texte comme l'image montrent un ensemble d'actions régulées par certains stéréotypes. Il s'agit cependant plus de **tendances allant dans le sens du stéréotype qu'une répartition nette selon les normes de genre.**

La partie suivante est relative aux actes spécifiques à l'espace domestique, en ce qu'ils

332 Pour plus de précisions, se reporter au Chapitre 2 : *Le genre comme performance hétéronormée.*

représentent un créneau traditionnellement stéréotypé de l'activité féminine.

6.2 *Un domaine d'actions symboliques : qui est aux fourneaux ?*

Les résultats ont montré une tendance à réguler la distribution des actions selon l'axe du genre. Cependant, les actions relatives au ménage n'ont, dans les chiffres, pas révélé d'écart flagrant. Les actions effectuées au sein de l'espace domestique et qui visent son entretien constituent un domaine symbolique en ce qu'elles renvoient aux stéréotypes de la "femme" au foyer. Ce type d'actions : faire le ménage, les courses, la cuisine, tâches liées au *care*, participent aux enjeux des rapports de pouvoir. C'est pourquoi je les aborderai à nouveau, sous l'angle cette fois du qualitatif³³³, afin de nuancer le premier résultat quantifié.

Dans *Alter Ego+ 1*, un personnage masculin regrette que les aptitudes en cuisine de son épouse n'aient pas été à la hauteur dans un exercice sur le passé composé : « 4. *D'habitude, ma femme cuisine très bien, mais hier soir...* » (exercice 18, p. 95). Une interview sur les habitudes alimentaires menée auprès d'enfants fait dire à l'un d'eux : « *Et bien moi, ma mère, quand elle fait des courgettes, j'aime pas ! (...)* » (activité 2 et 3, p. 136, transcription p. 221). Dans *Nouveau Rond-Point 1*, une double-page consacrée à une recette de cuisine prend pour protagoniste un personnage féminin (p. 96-97). Sur la première page, les étapes de la recette sont photographiées : les mains, avec bague et bracelet, sont féminines (document 1, p. 96). Sur la seconde, l'activité parle de « la recette de Virginie » (activité 9b, p. 97), le personnage féminin décrit sa recette dans une activité de compréhension orale : « *Dis-moi Virginie, tu me donnes la recette de la quiche aux poireaux que tu m'avais promise ? - [Virginie :] Ah oui, c'est vrai. Alors, pour faire une quiche aux poireaux (...)* » (activité 9b, p. 97, transcription).

Cuisiner est une occupation féminine.

Les personnages masculins ne sont pas totalement absents de la cuisine ou du rapport à la nourriture, mais ils ne se trouvent pas impliqués directement dans sa confection. Dans *Alter Ego+ 1* un exercice de conjugaison met en scène des personnages qui organisent une fête. Les deux catégories de sexe assurent le service de la nourriture, mais c'est un personnage féminin qui s'occupe de sa préparation, tandis que le personnage masculin est engagé dans des préparatifs manuels : « 3. *Préparer les sandwiches (Emma)*. 4. *Finir de décorer la maison (Antoine)*. 5. *Servir les boissons (Maxime et Laure)*. » (exercice 4,

³³³ Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse qualitative*, corpus, *Situations particulières, masculin et féminin*.

p. 112). Dans *Nouveau Rond-Point 1*, un ensemble de photographies présente des activités quotidiennes. Sur la première (photographie 1, p. 127), un personnage féminin cuisine au premier plan avec le sourire, un personnage masculin est en retrait et se réfère à un livre de recettes. La relation à la cuisine est différent : **les personnages féminins ont un rapport de naturalité, les personnages masculins ont un rapport de technicité**. On peut ainsi se rappeler l'attribution de la profession de chef majoritairement à des personnages masculins, quand les cuisinières sont des "femmes"³³⁴.

Une fois le repas servi, les normes de genre se poursuivent : l'image d'un repas familial dans *Nouveau Rond-Point 1* montre un père désignant un plateau de nourriture pour que son enfant, personnage féminin, se serve (photographie 1, p. 99). Le plateau de nourriture est mis à la disposition de l'enfant par la mère de famille. Même lorsqu'il est inclus dans un repas, le rapport à la nourriture est direct pour le personnage féminin, tandis qu'il est l'occasion, pour le personnage masculin, de rappeler son autorité.

Il existe des contre-exemples. Dans *Nouveau Rond-Point 1*, l'organisation d'une fête ne donne pas lieu à une affectation des personnages féminins à la préparation du buffet : « *Qui fait quoi ? - Jane va apporter des CD et de la musique sur son mp3 - Uwe va apporter des haut-parleurs - Julia va préparer les canapés - Sam va acheter les boissons - Édith va s'occuper de la décoration.* » (document 2, p. 67). Dans *Alter Ego+ 1*, un ensemble d'illustrations montre des enfants s'occupant de tâches ménagères, avec une répartition équitable qui ne s'axe pas sur des normes de genre : le personnage masculin sort la poubelle (illustration 2, p. 96), cuisine (illustration 3, p. 96), passe l'aspirateur (illustration 4, p. 96) ; le personnage féminin étudie (illustration 1, p. 96), fait la vaisselle (illustration 5, p. 96), met la table (illustration 6, p. 96).

Alter Ego+ 1 développe la thématique de la distribution des tâches domestiques sur plusieurs pages différentes, et la présente comme un enjeu pour l'égalité "hommes"- "femmes". Une bande-dessinée, document authentique, met en scène la journée d'une "femme au foyer" : le personnage féminin multiplie les activités domestiques (courses, enfants, ménage, cuisine, etc.) pour se retrouver face à l'ingratitude de son époux qui lui reproche son manque d'activité sportive ; elle punit cette remarque en lui lançant le contenu d'une casserole au visage (p.88). Un journal intime, document fabriqué, relate la satisfaction d'une mère de famille qui prend des

334 Voir 5 : *Sphère professionnelle*, qui concerne l'attribution de professions différenciées.

vacances éloignées de son époux, de ses enfants, et des tâches corrélées (p. 90). Un travail sur une chanson demande de remettre dans l'ordre les images d'un clip-vidéo montrant un homme effectuant l'ensemble des tâches domestiques (p. 92) ; la conclusion du clip redonne son sens à ces photographies en les plaçant dans un contexte imaginaire et utopique, qui sera utilisé dans l'activité 5 : « **Rêve ou réalité ?** À la fin du clip, la jeune femme se réveille d'un rêve et fait la vaisselle. Regardez ci-dessous l'image finale du clip et interprétez cette fin inattendue. Puis expliquez le titre de la chanson : Chéri(e). » (activité 5, p. 93). Des ressources de l'Ined montrent l'inégalité de la répartition des tâches domestiques en France, et des témoignages du journal *Le Monde*, document authentique, donne la parole à des "femmes" (p. 93) :

Depuis cinq ans, nous alternons la responsabilité de la maison. Chacun sa semaine. La personne « en charge » (lui ou moi) s'occupe de tout organiser : les menus, les courses, les déplacements des enfants, etc. Sauf les poubelles et le recyclage (c'est lui) et le linge (c'est moi).

(activité 6, p. 93)

Le manuel multiplie les sources, les supports, les activités autour de la distribution des tâches dans l'espace privé. Pourtant, l'effet attendu de problématisation n'est pas actualisé : la question est restreinte à l'aménagement conjugal et relève plus de la gestion du quotidien que de la distribution de pouvoir. **L'impact social des revendications en matière de domestique est largement minoré par le manque de problématisation.** L'approche qualitative permet de relever un exemple de modèle ambivalent : ses aspirations, aborder les rapports de pouvoir par la question du domestique, s'effacent devant la mise en œuvre, qui n'est reliée à aucune imbrication de pouvoir au-delà de la négociation de couple.

Dans les manuels, **l'activité domestique n'est pas exclusivement féminine.** Mais si la répartition des tâches n'est pas inégalitaire au niveau quantifié, **l'analyse qualitative montre que les catégories de sexe n'ont pas le même rapport au domestique.** Le genre participe à modéliser les attributions du masculin et du féminin à travers un ensemble de normes qui mobilisent des stéréotypes de sexe, et participent à reconduire le genre.

6.3 *Le coefficient des actions : pas de réelle répartition*

Les rapports de pouvoir, analysés à travers les actions à l'aide de l'axe agentivité/passivité, placent les personnages féminins dans une position hiérarchique

inférieure. Ce même axe est exprimé par le coefficient des actions, c'est-à-dire l'évaluation d'une action *effectuée* (coefficient positif), *subie* (négatif), ou n'amenant *pas de distinction hiérarchique* (neutre). Les résultats ne concernent que les personnages ayant effectué une action préalable.

Dans le texte comme dans l'image, les personnages effectuent le plus souvent une action et récoltent un coefficient positif. Les coefficients négatifs en concernent moins de 10%, il y a relativement peu de situations dans lesquelles les personnages ont une position basse. Dans le texte, le coefficient négatif concerne 7% des personnages féminins contre 8% des personnages masculins ; dans l'image, 3% de personnages féminins contre 4% des personnages masculins. **Les personnages masculins se retrouvent plus souvent avec un coefficient négatif.** L'écart se modifie lorsque le coefficient est neutre : dans le texte, les personnages féminins prédominent dans le texte avec +4 points, dans l'image avec +0,58 point. **Lorsque une action relève de l'état inconscient, les personnages féminins sont à nouveau concernés.**

Le coefficient positif place les personnages masculins en tête dans le texte, avec +2 points. Dans l'image, les personnages sont proches, avec une différence de 0 point (écart de +0,08%) en faveur des personnages féminins.

Les personnages masculins prédominent pour le coefficient négatif, dépassés par les personnages féminins pour le neutre. Dans le positif, les personnages masculins prédominent ou sont à part égale avec les personnages féminins. Il est difficile de dégager une règle de genre concernant le coefficient des actions. Je relèverai le fait que si les personnages féminins ne sont pas inclus dans la passivité par ce biais, ils n'occupent pas non plus une position d'agents face aux personnages masculins. **La distribution de l'agentivité n'est pas en défaveur des personnages féminins par la valence des actions, sans pour autant les favoriser.**

Le relevé des actions précédemment établi a placé les personnages féminins dans une distribution d'actes genrée qui se rapproche d'une certaine tendance à la stéréotypie. Les actions s'inscrivent dans une opposition agentivité/passivité, dont la distribution est aussi marquée par le genre. Le relevé des coefficients confirme partiellement cette modalité de répartition. **Les personnages masculins effectuent des actions qui sont non seulement « agentivisantes » par elles-mêmes, mais « agentivisées » par coefficient**, tandis que les personnages féminins, sujets non-agissant, ne voient pas cette tendance contrebalancée par le coefficient.

6.4 *Les mouvements du corps : la posture*

La relation à l'action s'exprime par le corps lui-même : figuré en mouvement, il contribue à véhiculer la force attribuée à un personnage. Le corps fait l'objet d'une analyse à travers la posture des personnages relevée soit à travers la position : assis, ou allongé ; soit par le cadrage de l'image : sur le visage, en buste, en pieds.

L'item « Posture » comprend cinq catégories possibles : « visage », « allongée », « assise », « en buste », « en pieds » entre lesquelles il existe une gradation : d'une part la focale s'élargit, d'autre part le corps est compris comme un tout en puissance. Les seules postures rendant compte d'une possibilité de mouvement sont « en buste » ou « en pieds ». Les premières soit ne montrent pas le corps (« visage »), soit le rendent inactif (« allongée », « assise »). Un axe sépare ces catégories en deux parties distinctes : d'un côté, celles relatives à un corps non-puissant, de l'autre celles relatives à un corps possédant une puissance latente.

Le tableau ci-dessous reprend les données en nombres de cas et en pourcentages, en les situant par rapport à cette division. Les zones grisées soulignent les personnages majoritaires :

Genre		Personnages masculins racisés et non-racisés	Personnages féminins racisés et non-racisés
Posture			
Corps non-puissant	Visage	54 (13%)	65 (17%)
	Allongée	10 (2%)	12 (3%)
	Assise	75 (19%)	90 (23%)
			103 (26%)
			122 (31%)

Tableau 40 : Posture et genre, image

Si les écarts sont faibles, ils révèlent aussi que la distribution des postures par les personnages suit précisément cet axe. La séparation est visible : les postures impliquant un corps impuissant placent en tête les personnages féminins, celles un corps en mouvement les personnages masculins. La tendance est pour les personnages féminins soit de posséder un corps rendu impuissant en étant allongés ou assis, soit d'être coupés de leur corps et coupés du pouvoir par un cadrage sur le visage.

Il y a une division de la force symbolique. Aux personnages masculins le mouvement, aux personnages féminins l'immobilité. C'est là un autre moyen d'aborder les concepts d'agentivité et de passivité. Les personnages féminins sont impuissants, et

s'inscrivent dans la passivité. Les personnages masculins sont en mouvement, actifs, et participent de l'agentivité.

6.5 Conclusion : tendance à la distinction « personnage masculin actif » / « personnage féminin passif »

La dichotomie agentivité/passivité a été exploitée sous trois formes dans cette analyse : la distribution des actions, celle de leur coefficient, et la posture à l'image. L'ensemble des observations a fait apparaître certaines tendances.

Sans qu'il existe d'écart signifant à lui seul, leur accumulation, convergeant dans une même direction, finit par faire signe. **Les écarts vont dans le sens d'une répartition des actions à partir de stéréotypes sexués.** Les personnages féminins sont davantage inclus dans des occupations domestiques ou ludiques, les personnages masculins dans des occupations professionnelles.

Les coefficients relevés ne sont pas concluants en soi. Cependant, **la posture dans l'image amène l'actualisation³³⁵ de la dichotomie actif/passive** pour représenter les personnages. Là encore, il s'agit de tendances qui finissent par former un motif.

Les analyses ne sont pas complètement concluantes, en ce qu'elles n'ont pas réussi à démontrer une dichotomie claire. Elles ont cependant mis au jour une propension à placer les personnages masculins en position d'agentivité et les personnages féminins en position de passivité. Ces tendances s'inscrivent dans les stéréotypes sexués préexistants, que l'accumulation d'écarts réifie.

La partie suivante propose une analyse qualitative et quantifiée relative à la variable de l'idéal.

7 Relation à l'idéal masculin, à l'idéal féminin, comme distinction de la catégorie sexuée

La relation à l'idéal constitue un autre point de la distribution du pouvoir entre "hommes" et "femmes". J'ai relié la notion d'idéal à deux aspects : **l'idéal physique** et **l'idéal moral**. On verra comment **les références à la beauté** apparaissent dans les manuels et participent à différencier les sexes. L'approche quantifiée³³⁶ sur les images

335 L'« actualisation » fait référence au passage d'un état virtuel à un état réel, « *de la puissance à l'acte* » (Larousse, 2016), voir *Introduction générale*.

336 Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse quantifiée : apparence des personnages*. Personnages masculins et féminins ordinaires seuls sans distinction de racisation, tous manuels compris

des manuels a permis de placer un item concernant l'apparence. Sa lecture sera complétée à l'aide d'extraits qualitatifs³³⁷.

7.1 *Une attente envers la beauté féminine*

J'ai choisi de quantifier l'apparence à travers la tenue vestimentaire. Bien que ces indices puissent être le marqueur de plusieurs objets combinés : classe sociale, fonctions professionnelles, etc., ils indiquent aussi le degré de préoccupation esthétique qui a modelé les personnages.

Les trois catégories d'apparence : « négligée », « ordinaire » et « soignée », présentent une forme de gradation. De l'une à l'autre, la préoccupation esthétique devient de plus en plus visible. La majorité des personnages s'inscrivent dans la version médium de l'apparence : la catégorie « ordinaire » regroupe 76% des personnages masculins et 77% des personnages féminins.

Les écarts se creusent dans les deux autres catégories, dans un rapport croisé : les personnages féminins dominent à +6 points lorsqu'il s'agit d'une apparence « soignée ». Puis c'est au tour des personnages masculins, qui sont 13% à appartenir à la catégorie « négligée », contre 7% des personnages féminins. **Les personnages féminins apparaissent davantage avec une apparence soignée** impliquant une grande préoccupation esthétique. **Les personnages masculins ont davantage de latitude**, puisqu'ils apparaissent dans une tenue qui peut être soignée (11%) mais aussi négligée (13%), quand les personnages féminins n'ont pas accès à un tel choix (17% et 7%). Ces écarts indiquent que le statut social s'exprime indifféremment de l'apparence pour les personnages masculins, qui conservent leur statut intact *malgré* leur tenue, tandis qu'il existe pour les personnages féminins un rapport direct entre apparence et statut.

Un degré d'apparence est attendu des personnages féminins, quand les personnages masculins évoluent dans ces trois catégories. **L'apparence forme une condition de mise en scène pour les personnages féminins**. Elle constitue un facteur de distribution des caractéristiques féminines et masculines, et, dans ce qui lie l'apparence au statut, de pouvoir en faveur du masculin.

Les parties suivantes apportent un éclairage nuancé à ces résultats, en proposant une lecture qualitative des attributs moraux et physiques des personnages.

337 Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse qualitative : situations particulières, masculin et féminin*.

7.2 *Le rapport à la beauté*

La beauté reflète une forme d'attente par rapport à l'idéal masculin et féminin. Elle sera observée sous deux perspectives : d'une part, la caractérisation de beauté pour les personnages, d'autre part l'acquisition ou le rapprochement d'un idéal esthétique.

Écho fait plusieurs fois référence à des personnages qualifiés de beaux, et la beauté est avant tout féminine. La manière dont ces "belles femmes" sont mentionnées dans les énoncés est un autre indicateur du rapport du féminin à la norme esthétique. Ainsi, un exercice sur l'accord du groupe du nom : « *Il aime les (...) [belles] femmes [célèbres].* » ; « *Il aime les [hôtels] [internationaux]. (...)* » (activité 2, p. 17, « *Accorder les noms et les adjectifs* »), met sur le même plan des objets d'intérêt tels que les hôtels (et dans les phrases précédentes de l'exercice, les restaurants et les voitures) et les "femmes", célèbres et belles. Le même manuel propose cette suite pour travailler sur le masculin et le féminin des adjectifs : « *un chanteur célèbre – une chanteuse célèbre* » ; « *un beau tableau – une belle actrice* » (texte 3, p. 17). Le masculin de la personne « *chanteur* » est une autre personne : « *une chanteuse* » ; le féminin de l'objet « *tableau* » est une personne « *actrice* ». Les deux extraits amènent une "chosification" du féminin par la beauté, les personnages féminins prennent la valeur d'objet. **Les mentions de beauté sont prioritairement rattachées à un personnage féminin, rapprochant la féminité d'un idéal esthétique, tout en faisant des personnages féminins des supports et des objets de beauté.**

Alter Ego+ 1 mentionne un rapport à la beauté pour le masculin en parallèle du féminin. Le « *Point Langue* » (texte 4, p. 141) prend pour exemple de pronominalisation : « *Je la trouve belle.* », « *Je le trouve élégant.* ». L'« *Aide-Mémoire* » (texte 6 p. 141) propose une série de phrases neutralisées à l'aide du double pronom « *Il/Elle* », à l'exception de ces deux : « *Je trouve cet homme très distingué.* », « *Je trouve la fille bien/belle.* » Les critères de jugement ne sont pas les mêmes pour les personnages masculins et féminins. Les critères masculins opèrent sur la forme : la distinction, le "style", l'allure générale ; les critères féminins sur le fond, l'intégrité de la personne : la beauté. **Les personnages masculins ont un rapport technique avec la beauté, les personnages féminins un rapport naturel.**

Les mentions relatives à la beauté comportent un implicite relatif au désir. Dans *Nouveau-Rond-Point 1*, un personnage masculin est présenté comme « *journaliste* », « *jeune, il est beau et il est célibataire.* » (document 1, p. 33). L'enchaînement des

qualificatifs positifs sur son apparence et la mention de son célibat transforment sa description en un appel discret à la candidature amoureuse. La description unanimement flatteuse fait de ce personnage un parti idéal, peut-être parodique³³⁸. Dans *Écho*, des photos de vacances à l'allure paradisiaque accompagnées de cette mention : « *Vous aimez la mer, les belles plages, les belles filles, les beaux garçons... Alors regardez ces photos de Tahiti !* » (document 3, p. XVI) annoncent comme enjeu promotionnel la beauté et la disponibilité des personnages masculins et féminins. Il y a dans ces exemples une érotisation de la beauté, à laquelle personnages masculins et féminins n'ont pas le même rapport. Dans une illustration de *Écho*, un gardien de musée en fonction fait face à deux interlocuteur·trice·s qui lui demandent des indications sur la direction à prendre. Il se désintéresse du personnage masculin et lui tourne le dos pour faire face au personnage féminin qui revêt une robe très décolletée : sa tenue érotisée explique le sourire équivoque que lui fait le gardien de musée (illustration 2, p. 16). L'attrait physique fonde un système hétérosexuel de répartition des personnages. Pour les personnages masculins, l'idéal érotique comprend la beauté, mais elle est associée à d'autres caractéristiques (jeune+beau+journaliste, dans l'exemple ci-dessus). **La beauté constitue la caractéristique unique de l'érotisation des personnages féminins.**

Dans ces exemples, la beauté entre dans une caractérisation naturalisée du féminin, relayée par l'utilisation répétée de personnages féminins pour incarner le désir. **Il y a une répartition différenciée de la beauté, qui construit une érotisation marquée par l'objectivation du féminin.** La partie suivante permettra de dégager les règles organisant le rapport à la beauté.

7.3 *La norme esthétique*

Les personnages masculins et féminins sont qualifiés selon la beauté de leurs traits, de leur allure ou de leur corps. Dans les manuels, on trouve également des références à des actes d'acquisition de la beauté, des actions d'embellissement.

Une page d'*Alter Ego+ 1*, qui travaille la langue à travers l'acte de parole : « *Donner des conseils vestimentaires* » (p. 142-13), relaie une préoccupation esthétique. Il reproduit une annonce de concours sur le thème du « *relooking* » (document 1, p. 142). L'ensemble des personnages sur les photos ou les bulletins de participation sont féminins. Le contenu de la présentation interdit la participation de tout personnage

338 Sans que je puisse déterminer avec certitude s'il se trouve un effet comique volontaire de la part des concepteur·trice·s.

masculin : « *Chaque mois, nos spécialistes Mode et Beauté conseillent **la gagnante** [je souligne] du mois et la transforment le temps d'une journée. »*

Une activité orale s'appuie sur une mise en scène de relooking : « 1. *Quels conseils sont donnés à la femme pour mettre en valeur : - son visage ? - sa silhouette ?* 2. *Quelle est sa réaction finale ?* 3. *Pensez-vous qu'elle va suivre tous les conseils ?* » (activité 13, p. 143). Le dialogue sur lequel repose l'activité met en scène deux personnages féminins :

Non, je n'aime pas du tout mon physique... Je trouve que j'ai l'air d'un pot de yaourt !
- Écoutez, moi, quand je vous regarde, je vois avant tout une jeune femme avec un très joli visage, avec de beaux yeux bleus mais, bien sûr, il faut les mettre en valeur avec un bon maquillage. Et puis évitez de porter des lunettes, mettez plutôt des lentilles de contact ! Soyez moins classique !
- Oui, pourquoi pas, je peux essayer.
- Et puis, vous n'êtes pas très grande, il faut porter des chaussures à talons !
- Oui... Je n'ai pas l'habitude... et je ne suis pas très mince non plus !
- Mais vous pouvez jouer sur les couleurs et sur les formes aussi !
- Ouais, j'ai tout essayé, rien ne me va !
- Passez donc cette petite robe noire en soie, toute simple. Vous faites un petit 40, c'est ça ?
- Oui.
- Et vous chaussez du 36, on a dit. Tenez, essayez ces escarpins aussi !... Voilà : magnifique ! Vous voyez, il vous faut des couleurs sombres pour affiner votre silhouette et des rayures pour allonger aussi.
- Oui, c'est vrai, c'est bien.
- Je vous conseille de porter toujours des chaussures à talons, avec une jupe ou une robe assez longue.
- Ouais...
- Et puis, n'hésitez pas à porter des accessoires. Regardez la robe avec cette écharpe bleue qui rappelle la couleur de vos yeux... c'est superbe !
- Ah oui ?
- Et puis, vous devez vous faire couper les cheveux, pour vous donner du style.
- Couper mes cheveux ?
- Mais bien sûr ! N'ayez pas peur de changer !

(activité 13, p. 143, transcription p. 222)

Le dialogue sur C.D. laisse entendre le manque de conviction du personnage féminin face aux conseils de la relookeuse à la fin du dialogue, sur les répliques : « *ouais...* », « *ah oui ?* », « *couper mes cheveux ?* ». Le ton suggère qu'il remet en cause les paroles du second personnage, sans qu'on sache avec certitude s'il suivra ces conseils, ce qui est un enjeu de l'activité (question 3).

Les activités mettent en place **un entre-soi féminin** lorsque la beauté est prise sous l'angle de l'amélioration esthétique. Dans le dialogue ci-dessus, lorsque la relookeuse conseille au personnage féminin de porter des talons, celui-ci oppose deux arguments, l'un pratique et l'autre esthétique, qui sont ignorés. L'instauration d'une norme esthétique féminine produit une différence de genre : ce sont **les personnages féminins qui**

supportent le coût social et matériel des améliorations esthétiques dans le quotidien.

Lorsque la préoccupation esthétique et ses remédiations sont représentées ou produites par des personnages masculins, elles n'engagent pas les mêmes enjeux. Dans *Alter Ego+ 1*, le créateur français Jean-Paul Gauthier est évoqué pour incarner la haute couture (illustration 3, p. 141), un personnage masculin donne la réplique à un personnage féminin pour critiquer un défilé de mode (activité 8, p. 141). Dans *Écho*, un personnage masculin effectue une action en vue d'agrandir son capital esthétique qui a valeur de travail sur lui-même :

Tu [prends] un croissant ? - Non, merci. Je [fais] un régime. Et Marie aussi. Nous ne [mangeons] plus de pâtisseries du tout et nous ne [buvons] plus de boissons sucrées. Le soir, nous [faisons] un diner léger. Puis je [sors], je [me promène] en ville et je [me couche] tôt. Dans la journée, j'[attends] l'heure des repas pour manger.
 - Et vous [perdez] du poids ?
 - Nous avons commencé le régime hier.

(activité 12a, p. 81)

Le régime est décrit sous l'angle non de la privation (de nourriture) et de l'affaiblissement, mais de l'action saine. Le personnage masculin reste pleinement agent de son changement physique qui ne répond, au fond, qu'à un ajustement hygiénique de son mode de vie afin qu'il recouvre la puissance de sa catégorie de sexe : force et maîtrise de son corps. Il les actualise par son action sur lui-même dont le personnage féminin, avec qui il suit le régime, a finalement été évincé : « je sors », « *je me couche tôt* », « *j'attends l'heure des repas pour manger*³³⁹ ». **Les personnages masculins entretiennent un rapport de technicité ou d'agentivité face à l'embellissement.**

La mode est utilisée pour soutenir l'enseignement-apprentissage. Dans *Nouveau Rond-Point 1*, une photographie montre un personnage féminin montrant son sac (illustration 1, p. 65) avec pour objectif de formuler des hypothèses sur son contenu : « *Observez la photo de cette jeune fille et imaginez ce qu'elle a dans son sac à main.* » (activité 6a, p. 65). Le personnage féminin a une apparence correspondant aux attentes relatives au féminin : corps mince, tenue soignée, coiffure étudiée, bijoux, sac à la mode. Une image comparable est utilisée dans le manuel *Écho* pour travailler sur la possession, un personnage féminin hausse son sac à mains pour le montrer à un autre personnage féminin et lui demande : « *À qui est ce sac ? Il est à toi ?* » (illustration 2, p. 57). La mise en scène est reprise dans le détail de la posture et de l'accessoire dans l'un et l'autre

³³⁹ Ce qui ne signifie pas qu'il attend impatiemment et passivement, mais qu'il se maîtrise en ne mangeant qu'aux heures des repas.

ouvrage. Elle s'appuie sur une référence esthétique féminine. **Le stéréotype féminin du rapport à la beauté est exploité dans l'acquisition de la langue.**

Les personnages masculins apparaissent lorsqu'ils peuvent se réapproprier la norme esthétique et l'exercer par eux-mêmes. La préservation de la beauté, par la répétition de représentations, remarques, jugements, conseils, concourt à formuler **une injonction à la préoccupation esthétique pour les personnages féminins** qui tendent vers la reproduction de canons d'une beauté normative.

7.4 *Portrait physique et moral*

Je dresserai le portrait idéal du masculin et du féminin à partir de la manière dont certaines activités décrivent leurs personnages relativement à leurs catégories de sexe.

Alter Ego+ 1 dresse une description morale et physique des personnages dans une activité de phonétique s'appuyant, pour sa réalisation, sur la catégorisation sexuée. L'objectif est de discriminer les indications orales de genre morphologique ; pour cela, plusieurs personnages possédant des prénoms épïcènes sont décrits, avec cette consigne : « *On parle d'un homme ou d'une femme ? Écoutez et répondez.* » (activité 5, p. 67) :

1. Claude est intelligente et décontractée.
2. Dominique est musclé et sportif.
3. Frédéric est grand et optimiste.
4. Andrée est dynamique et indépendante
5. Joëlle est un peu ronde et très cultivée.
6. Michèle est douce et romantique.
7. Axel est autoritaire mais généreux.
8. Renée est élégante et calme.

(activité 5, p. 67, transcription p. 218)

Le manuel propose de la même façon un travail sur les adjectifs qualificatifs :

Reformulez les informations avec un adjectif qualificatif.

Exemple : Lui : 1m90, pratique 5 sports.

→ Lui, grand, sportif.

1. Elle : diplômée d'une grande école, adore lire, communique peu avec les autres.
2. Elle : 1m80, 56 kg, championne de ski, aime l'action.
3. Lui : fait de la peinture et écrit des chansons, aime rencontrer des gens, voit la vie en rose.
4. Elle : 1m55, 62 kg, rêve du grand amour.

(exercice 8, p. 76)

Enfin, dans la même page, un exercice qui demande de modifier la catégorie de sexe des personnages pour travailler sur les adjectifs qualificatifs décrit des partenaires amoureux·ses idéaux·ales selon la conjugalité hétérosexuelle. Je ne tiendrai pas compte

de la version résolue de l'exercice, mais de celle de l'ouvrage :

Observez ces annonces de rencontres : il y a une erreur sur le prénom des personnes. Faites les changements nécessaires pour marquer le masculin ou le féminin des adjectifs.

ALEXANDRE. Grand, mince, la trentaine. J'ai un poste à responsabilités. Je suis dynamique et organisé. J'aime les voyages, la musique, mais je déteste être seul. Qui veut passer un week-end avec moi, ou peut-être plus ?

→ *Alexandra* : ...

NICOLE. 35 ans, petite, mince. Sincère, généreuse, douce, j'aime la vie en famille. J'ai un chien, mais je suis allergique aux chats. Je ne suis pas sportive. Je cherche un partenaire pour la vie.

→ *Nicolas* : ...

LAURENT. 25 ans, grand, sportif, professeur de gym. Je suis indépendant. J'aime les sorties avec des amis, les musées, les restos. Je suis à la recherche d'une partenaire cultivée, dynamique, positive mais pas autoritaire.

→ *Laure* : ...

(exercice 7, p. 76)

En conjuguant les trois activités, les caractéristiques associées aux personnages masculins et féminins apparaissent :

- portrait physique :
 - masculin : haute taille (activité 5, p. 67, exercice 8, p. 76, exercice 7, p. 76 à deux reprises), sportivité (activité 5, p. 67, exercice 8, p. 76 et exercice 7, p. 76), musculature/minceur (activité 5, p. 67 et exercice 7, p. 76) ;
 - féminin : petite taille (exercice 7, p. 76), sportivité (exercice 8, p. 76) et non-sportivité (exercice 7, p. 76), surpoids (activité 5, p. 67), élégance (activité 5, p. 67), minceur (exercice 7, p. 76) ;
- portrait moral :
 - masculin : optimisme (activité 5, p. 67 et exercice 8, p. 76), autorité (exercice 8, p. 76), générosité (exercice 8, p. 76), sensibilité (activité 5, p. 67), dynamisme (exercice 7, p. 76), organisation (exercice 7, p. 76), extraversion (activité 5, p. 67 et exercice 7, p. 76), sociabilité (exercice 7, p. 76 à deux reprises), indépendance (exercice 7, p. 76) ;
 - féminin : culture (activité 5, p. 67 et exercice 8, p. 76), intelligence (activité 5, p. 67), dynamisme (activité 5, p. 67 et exercice 8, p. 76), indépendance (activité 5, p. 67), décontraction (activité 5, p. 67), calme (activité 5, p. 67), douceur (activité 5, p. 67 et exercice 7, p. 76), introversion (exercice 8, p. 76), romantisme (activité 5, p. 67 et exercice 8, p. 76), amabilité (exercice 7,

p. 76).

Bien que certaines caractéristiques soient partagées, une répartition des attributs moraux et physiques vient se dessiner. Masculin et féminin s'opposent sur la taille et le rapport à l'activité sportive : l'un est grand et sportif, l'autre petit et engage une question de poids relative au surpoids ou à la minceur.

La retenue féminine s'exprime dans le portrait physique avec l'élégance ainsi que dans le portrait moral : les "femmes" sont calmes, douces, introverties, trouvent leur personnalité dans le soin à l'autre et la pudeur, elles sont aimantes et romantiques. Ce qui ne les empêche pas forcément de briller sur les domaines intellectuels (culture et intelligence) ou par leur esprit d'entreprise (dynamisme et indépendance). **Le portrait s'appuie sur les stéréotypes féminins, mais développe aussi un ensemble de compétences intellectuelles moins stéréotypé.** Ils ne sont pas restreints à un portrait positif dans lequel s'exercent des qualités relatives au *care*. Cependant, les sphères restent distinctes : au masculin reviennent les domaines de l'action (culture sportive, optimisme, dynamisme), les compétences de sociabilité (sociabilité, extraversion), et la supériorité hiérarchique (autorité).

Si les "femmes" ont des qualités d'organisation qui les éloignent d'un portrait domestique, elles ne s'approprient pas les qualités masculines : par exemple, elles sont responsables mais ne sont pas autoritaires. À l'inverse, les personnages masculins ne s'approprient pas les caractéristiques féminines. L'attribution de caractéristiques physiques et morales répond jusqu'à un certain point à l'attribution genrée de pouvoir, sous forme d'une tendance. Mais plus qu'un rapport de pouvoir, **les portraits physiques et moraux reconduisent une répartition sexuée des qualités morales et physiques** et l'idée de complémentarité des deux catégories de sexe.

7.5 Conclusion : entre idéal dé-genré et normé

Les portraits masculins et féminins partagent certaines caractéristiques communes, des traits traditionnellement rattachés spécifiquement à l'une ou l'autre catégorie de sexe. Les portraits moraux reposent sur des descriptions individuelles mélangeant positif et négatif. Mais il n'y a pas d'échange : la distribution des qualités tend à reproduire la division sexuée des individus. **Les idéaux se déclinent selon les deux catégories de sexe.**

Lorsque le discours prend pour sujet le rapport au corps, la nuance du portrait moral

disparaît du portrait physique. **La beauté se construit en relation avec le féminin**, les personnages masculins étant peu concernés par la préoccupation esthétique. La beauté devient un critère de caractérisation pour les personnages féminins, qui la mettent en scène à travers l'érotisation de leurs attributs physiques. La beauté devient à la fois **une condition de mise en scène et un objectif pour les personnages féminins**.

De plus, elle les place dans une configuration dans laquelle ils sont patients : les personnages féminins ne produisent pas eux-mêmes le discours sur leur propre beauté ou les normes esthétiques, mais les subissent. **L'idéal constitue une injonction normative pour les personnages féminins qui les enferme dans un rôle passif**.

La partie suivante, la dernière de l'analyse, détaille l'investissement symbolique des personnages.

8 Masculinité et féminité symboliques

Certains personnages sont particuliers en ce qu'ils possèdent une force d'impact importante sur l'utilisateur·trice de l'ouvrage, une portée symbolique qui les extrait de la masse de la totalité des personnages. Les figures symboliques interviennent dans trois champs : la célébrité, l'incarnation du fait de langue, la conduite de l'apprentissage.

Les personnages célèbres ont été abordés de manière globale au début de l'analyse, lors de l'observation de la présence numérique des personnages. Mais leur particularité, qui fait d'eux les représentants privilégiés d'une communauté de langue française, demande à les étudier de manière spécifique. Une première partie sera consacrée aux **personnages célèbres et leur répartition selon les domaines de célébrité** dans une approche quantifiée³⁴⁰, afin de comprendre quels personnages, masculins, féminins, (non-)racisés, sont utilisés pour faire la promotion de l'enseignement-apprentissage du français. Ensuite, j'analyserai **les figures symboliques de faits langagiers** : des personnages qui illustrent un point linguistique ou culturel³⁴¹ et ont vocation à soutenir l'apprentissage et incarner la langue. Enfin, un des trois manuels choisis, *Écho*, comporte des **personnages conducteurs** : apparaissant à intervalles réguliers, ils intègrent une histoire filée dans chaque unité. Ils possèdent un poids important dans la représentation globale du masculin et du féminin et feront l'objet d'une troisième partie d'analyse, de

340 Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse quantifiée : célébrité et domaines de célébrité*. Personnages masculins et féminins ordinaires seuls avec distinction de racisation, tous manuels compris.

341 Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse qualitative : figuration symbolique*.

type qualitatif.

8.1 *Célébrités*

Les personnages célèbres sont les porte-drapeaux de la France ou de la francophonie, ils fonctionnent comme une publicité pour la langue-cible. Avec ce statut symbolique, ils sont aussi les incarnations de la masculinité et de la féminité (françaises). Les célébrités ont été invoquées au début de l'analyse de manuels, afin de voir le rapport numérique entre les différents personnages. Leur « domaine de célébrité » n'a pas encore été analysé : l'analyse quantifiée s'appuiera sur les résultats obtenus dans le texte et l'image.

Dans le texte, le plus haut pourcentage pour les personnages masculins se concentre dans le domaine de la littérature, avec 32%. Pour les personnages féminins, ce n'est que la seconde place, avec 21%. L'écart de 11 points s'accroît avec les données relatives à l'image : avec 20% pour les personnages masculins et 7% pour les personnages féminins, il devient de 13 points. Il marque une différence d'occupation des domaines symboliques : les personnages masculins représentent la littérature, les personnages féminins incarnent le cinéma, avec 35% dans le texte (8% pour les personnages masculins) et 45% dans l'image (pour 13% des personnages masculins). La littérature concentre les auteur·e·s, c'est-à-dire les producteur·trice·s d'une littérature française et francophone s'appuyant sur une production solide et ancienne, le domaine du cinéma concentre moins des réalisateur·trice·s que des acteurs, en l'occurrence des actrices, à la mode. Il y a **une différence de prestige** entre les deux domaines : l'un est plus sérieux et intellectuel, l'autre relève d'une attraction glamour.

La gastronomie (texte : 0,85% ; image : 2%), la science/la technologie (texte : 6% ; image : 5%) et le sport (texte : 4% ; image : 5%) sont des domaines concentrant de faibles pourcentages, mais exclusivement masculins. On a pu voir dans la partie analysant les professions que si l'emploi de cuisinier·e est occupé par un personnage féminin, l'emploi de chef·fe est masculin. **Les personnages célèbres entérinent la règle d'une distribution genrée des domaines de compétence.**

Le domaine de la mode est exclusivement masculin dans le texte (3%) et partagé en faveur du masculin dans l'image : 7% contre 3% pour les personnages féminins. L'identité des célébrités impliquées joue un rôle dans ces résultats : les célébrités féminines sont avant tout des mannequins, les célébrités masculines des créateurs et

stylistes. Se rejoue dans cet item la distinction entre **des personnages masculins valorisés grâce à leur maîtrise technique du domaine, face à des personnages féminins mobilisés non comme force motrice mais comme support (objet) du domaine.**

Le domaine du politique et du journalisme est dans le texte partagé avec un taux de 9%. C'est un symbole fort : politique et journalisme d'information sont les médias d'un statut et d'un pouvoir social important, et les personnages féminins n'en sont pas exclus dans le texte. Mais dans l'image, l'écart se creuse : 10% pour les personnages masculins, 5% pour les personnages féminins. Les personnages féminins politiques intègrent l'écrit, mais le visuel les écarte de cette sphère. **Les personnages féminins ne sont pas utilisées comme représentantes politiques.**

La division des domaines se fait selon une représentation à tendance stéréotypée, dans laquelle les domaines intellectuels, techniques et relatifs au pouvoir relèvent du masculin, laissant au féminin le domaine de l'apparence.

Les personnages célèbres sont les seuls à mettre en scène de manière conséquente des personnages racisés. Dans le texte, les personnages masculins racisés et non-racisés ont un pourcentage proche dans les arts (10% et 11%), la musique (6% et 8%). Les innovations technologiques américaines permettent à des personnages racisés de prendre le dessus dans les sciences/technologie (4% et 2%). Les personnages masculins racisés sont présents dans le texte, mais disparaissent à l'image. La représentation par l'image actualise une non-racisation : **la racisation est présente dans la virtualité du texte, mais pas dans la représentation visuelle.**

Concernant les personnages féminins, dans le texte le taux des personnages racisés et non-racisés se rapproche dans le domaine de la littérature (10% et 11%) ; dans l'image, les personnages racisés (5%) dépassent les non-racisés (2%). Le domaine cinématographique qui concentre quasiment la moitié des personnages féminins dans l'image (45%) ne contient *aucun* personnage racisé. Dans le domaine de la musique, les personnages racisés cèdent le pas à l'image (12% contre 21%) alors qu'ils prédominent dans le texte (9% contre 7%) : cette différence s'explique par la racisation des chanteuses québécoises, qui reproduisent cependant une représentation blanche des personnages³⁴². Il semblerait que, comme pour les personnages masculins, la

³⁴² La racisation pour les célébrités concerne majoritairement des personnages à l'apparence non-occidentale. Elle exprime une division raciale qui se base moins sur l'axe Français·e/Étranger·e que sur celui de Blanc·he/Non-Blanc·he.

représentation de la France qui opère par la voie des actrices à l'étranger ne concerne pas les "femmes" racisées.

Le phénomène induisant une présence plus marquée de personnages racisés pour les célébrités masculines ne se retrouve pas vraiment avec les personnages féminins. Cette différence amène à penser que **la discrimination intersectionnelle opère un double marquage pour les personnages célèbres féminins et racisés.**

En conclusion, le partage de certains domaines n'empêche pas **une domination masculine et non-racisée dans les domaines les plus valorisants.** Un extrait de *Écho* résume cette tendance. Un test Q.C.M. de connaissance sur la France et la francophonie accompagne une photo de Marion Cotillard avec cette question : « 6. *Les femmes célèbres. Qui est-ce ? une chanteuse, une sportive, une actrice, une femme politique* » (texte 6, p. 14). Les réponses proposées ouvrent le champ des possibles : un personnage féminin peut être sportif, intégrer le monde du spectacle, ou être "femme" politique ; mais au final, il s'agira d'une actrice.

8.2 *Figures symboliques de la langue*

Les personnages qui incarnent la langue enseignée et apprise ont pour caractéristiques d'apparaître de manière ponctuelle et en-dehors de toute situation de communication, uniquement sous forme d'illustrations, souvent dans des encadrés grammaticaux ou lexicaux. Leur analyse sera d'ordre qualitative, et s'organisera autour de la nature des faits de langue qu'ils accompagnent : lexicaux et syntaxiques, relatifs à l'expression des actes de parole, ou culturels.

8.2.1 *Figures symboliques du lexique et de la syntaxe*

Pour accompagner l'apprentissage du lexique, deux types de figuration symbolique interviennent : soit l'image se veut l'illustration exacte du signifié, soit elle met en scène un contexte destiné à faire comprendre l'idée du signifié.

Dans les deux cas, des personnages sont parfois utilisés comme supports au vocabulaire. Dans *Nouveau Rond-Point 1*, un document rassemble le champ lexical associé aux vacances. Celui des saisons (document 1, p. 52) avec le printemps, l'été, l'automne et l'hiver (illustrations 5 à 9, p. 52) est illustré à chaque fois par un symbole saisonnier et le portrait d'un personnage masculin. Plus loin, le manuel présente les clubs et activités possibles qui sont représentés sous forme de vingt logos dont onze

sont des personnages (illustrations 1, 2, 4, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 17, p. 55), des formes humaines simplifiées en "fil de fer" dont les caractéristiques corporelles se rapprochent du corps sexué masculin. Dans *Écho*, le lexique relatif au corps et aux problèmes de santé fait l'objet d'un encadré spécifique (p. 109) et est représenté par deux personnages masculins³⁴³. *Alter Ego+ 1* met en scène un collectif de cinq enfants, quatre "garçons" et une "fille", pour illustrer « *les jeux de la piscine* » (illustration 6, p. 116). **La symbolisation du lexique passe par une représentation masculine.** Elle engendre un impact sur l'interprétation de représentations incertaines : dans « *les feuilles mortes* » (*Alter Ego+ 1*, illustration 8, p. 116) et « *la neige* » (*Alter Ego+ 1*, illustration 10, p. 116), seuls les jambes ou les pas d'un personnage sont visibles. Si aucun indice ne permet de conclure formellement qu'il s'agit de personnages masculins, il ne s'y trouve aucun indice de féminisation à travers les vêtements ou les chaussures. **La représentation masculine assimile à un masculin les représentations qui ne sont pas clairement féminisées.**

Le manuel *Écho* met cependant à l'honneur un personnage féminin dans un encadré d'ordre lexico-syntaxique. Illustrant à travers trois images les expressions « *avant* », « *pendant* », « *après* », un même personnage féminin est décliné dans trois images : regardant la neige par une fenêtre (« *avant* », illustration 3, p. 104), prenant un bonnet (« *pendant* », illustration 4, p. 104), sortant dans la neige (« *après* », illustration 5, p. 104). Les phrases accompagnant ces illustrations attribuent au personnage une identité : « *Valérie n'est pas encore sortie* » ; « *elle est en train de se préparer* » (texte 5, p. 104), etc. Un personnage féminin illustre les marqueurs temporels, mais le fait qu'il soit identifié avec un prénom le rapproche d'un personnage ordinaire et lui enlève sa valeur de représentant du langage. En l'incarnant comme personnage et non plus comme figure symbolique, le texte ne donne pas à ce personnage féminin la valeur référentielle attribuée aux personnages masculins dans les exemples précédents. Cette exception ne contrevient donc pas aux conclusions énoncées précédemment et montre également la subtilité des questions de figuration et de représentation.

Les personnages masculins sont mis en scène de manière quasi-systématique pour représenter l'apprentissage lexical. **Les personnages masculins personnifient le langage.** De plus, *Écho* utilise, pour parler des maux du corps, une formulation au

343 Le personnage utilisé pour le lexique du corps (illustration 4, p. 109) est dénudé afin de permettre une meilleure visualisation des membres : les tabous culturels autour de la nudité féminine ont peut être guidé le choix d'un personnage masculin.

masculin singulier : « (...) *se sentir bien/mal – il ne se sent pas bien – il se sent mieux – guérir – il est guéri* » ; « *il s'est blessé à la jambe* », etc. (p. 109). Cette modalisation montre la capacité du masculin à incarner n'importe quelle référence lexicale. Elle indique que **les personnages masculins constituent le référent neutre du lexique**³⁴⁴.

8.2.2 Figures symboliques des actes de parole

Les personnages attachés à l'explication, la mise en scène ou l'exploitation d'expressions ou d'actes de parole sont d'autres figures symboliques.

Dans *Alter Ego+ 1*, une activité d'échange oral demande aux apprenant·e·s d'échanger sur leurs habitudes de vie en se basant sur une série d'images (illustrations 1 à 12, p. 89) : « *Comparez vos rythmes de vie : à l'aide des dessins, dites quelles activités vous faites le matin, à midi, le soir. Précisez l'heure.* » (activité 4, p. 89). Sur les douze dessins, cinq mettent en scène un personnage totalement ou partiellement identifiable comme masculin³⁴⁵. Un « *Point Langue* » du même manuel recense les expressions utilisées pour « *indiquer un itinéraire* » (« *Point Langue* », p. 51) en les illustrant avec un personnage en "fil de fer" (illustrations 1 à 4, p. 51). Comme précédemment pour le lexique, ces personnages filiformes ne mettant pas en scène des attributs du corps sexué féminin, ils sont considérés comme masculins. Les exemples montrent que **la représentation symbolique des actes de parole se fait par des personnages masculins**.

Écho met en scène des illustrations dans les doubles-pages « *Ressources* » de chaque leçon qui présentent les points de langue abordés (doubles-pages 8-9, 16-17, 24-25, 32-33, 48-49, 56-57, 64-65, 72-73, 88-89, 96-97, 104-105, 112-113). Les illustrations sont construites selon un même modèle graphique et contiennent des personnage fortement sexués à travers leurs attributs. Les personnages féminins sont sur-féminisés par leurs tenue, apparence, posture, visage, etc. Dans ce cas, les personnages féminins sont présents, mais la sur-catégorisation sexuée qui ne concerne pas leurs homologues masculins contribue à les marquer face à un masculin omniprésent qui n'a pas besoin d'attributs pour exister. Le masculin revêt encore une fois une forme de neutralité dans l'attribution du genre, ce qui contribue à lui donner **une place d'universel**.

344 L'aspect linguistique développé dans les manuels fera l'objet du troisième chapitre de l'analyse.

345 Trois visages sont ceux de personnages masculins (illustrations 1, 4 et 5). Les illustrations 8 et 12 montrent des mains qui tiennent un livre et font la vaisselle. En l'absence de marques de sexualité féminine (d'attributs), ils sont considérés comme masculins.

Comme pour l'acquisition du lexique, **les personnages masculins représentent un support neutralisé pour l'apprentissage de la langue**, ce qui en fait à la fois une catégorie de sexe en opposition avec les personnages féminins et un référent universel.

8.2.3 Figures symboliques dans le fait culturel

Des points culturels, à savoir des références à la culture francophone/française, utilisent des formes de figuration symbolique qui exemplifient les faits abordés. Dans cette catégorie, les illustrations sont plus variées en support et en composition car elles se rattachent à des phénomènes de natures différentes.

Pour illustrer l'invention de la montre-bracelet par Cartier, *Nouveau-Rond-Point 1* montre les avant-bras d'un personnage masculin (photo 2, p. 112). Mais les personnages féminins sont également présents : pour faire le point sur « *les mots du savoir-vivre* », *Écho* propose une activité-bilan qui s'appuie sur une série de cinq images-situations du quotidien, pour lesquelles l'apprenant·e doit imaginer un cours dialogue ou monologue (activité 3, p. 38). La première se situe à l'extérieur, et met au premier plan un passant demandant son chemin à une passante (illustration 1, p. 38). La deuxième montre deux personnages, un masculin et un féminin, se faisant la bise (illustration 2, p. 38)³⁴⁶. Dans la quatrième, un personnage masculin offre une coupe sportive à une joueuse de tennis (illustration 4, p. 38). Les troisième et cinquième images mettent en scène deux personnages masculins ayant eu un accident de voiture (illustrations 3 et 6, p. 38). **Les personnages féminins sont plus rares que les personnages masculins pour personnaliser un fait culturel, mais ils ne sont pas absents.**

Pour interroger les motivations des apprenant·e·s, *Nouveau Rond-Point 1* propose un éventail de raisons poussant à l'apprentissage du français. Parmi elles, « *Moi, j'apprends le français... pour mieux connaître la culture française* » (texte 6, p. 20) est illustrée par la photographie d'une rue sur laquelle est transposée une série de mots de différentes typographies : « *cinéma* », « *révolte* », « *vérité* », « *rêves* », etc. (illustration 2, p. 21). Autant de mots qui forment des réseaux d'idées. « *Femmes* » apparaît en haut de l'image, immédiatement autour de lui gravitent : « *égalité* », « *jeu* », « *fin* », « *sexe* », « *étoiles* », « *des[ir]* ». Il est impossible définir exactement à quel réseau d'idées

³⁴⁶ On peut se demander si le fait de se faire la bise ne s'appuie pas sur une forme de pré-conjugalité hétérosexuelle, et implique ce faisant dans sa mise en scène un rapport préférentiellement hétérosexuel entre deux personnages. Si c'est le cas, ce fait justifie la présence d'un personnage féminin qui, en-dehors de cette configuration, ne serait pas apparu.

appartient ce mot : s'agglutine-t-il avec ceux immédiatement à portée, ou avec ceux placés plus loin (« *sexe* » ? « *révolte* » ?), et selon quelle configuration ? Les "femmes" représenteraient un atout motivationnel pour l'apprentissage. **Elles sont présentes symboliquement, quoique la valence reste indéfinissable** : sont-elles objectivées ou au contraire agentives ?

Les figures symboliques sont davantage masculines, bien qu'elles ne le soient pas de manière exclusive. **Quelle que soit la nature des contenus d'apprentissage, les personnages masculins l'emportent sur les personnages féminins** : d'une simple question de présence (les personnages masculins sont plus nombreux), on passe à une question sur la puissance investie par le symbolique : **les personnages masculins deviennent des référents dé-marqués du genre et prennent valeur d'universels**.

8.3 *Personnages conducteurs dans Écho*

Les personnages conducteurs sont rares dans les manuels de FLE édités en France et destinés à des adultes : suite aux premiers essais concernant la grille d'extraction de données, j'avais d'ailleurs supprimé cette proposition présente dans la grille originale de Brugeilles et Cromer (2005) avant de la réintégrer. En effet, le manuel *Écho* met en scène des personnages conducteurs. Ce type de personnages comporte une portée symbolique, en ce qu'ils sont les éléments récurrents d'une narration suivie. Les apprenant·e·s ont le temps de les connaître, se familiariser avec eux, s'y projeter. *Écho* met en scène **trois histoires différentes**, une pour chaque unité. Les leçons, 4 par unité, comprennent un « épisode » pour les unités 1 et 2, deux épisodes pour l'unité 3, qui est plus complexe. Chacun de ces récits sera traité comme une histoire ininterrompue dans l'analyse, laquelle sera axée sur les personnages et leurs caractéristiques de genre.

8.3.1 **Histoire suivie n° 1 : étudiant·e·s paritaires et caractéristiques genrées**

L'histoire de l'unité 1 se situe à Paris, et met en scène des étudiant·e·s français·e·s et francophones qui se rencontrent au début de l'année universitaire, et vont suivre ensemble un stage de musique et de théâtre, pour finalement monter une pièce.

Les personnages centraux sont au nombre de quatre et comportent deux personnages masculins et deux féminins ; deux personnages secondaire s'y ajoutent, l'un masculin (Maxime), l'autre féminin (Sarah). Il y a parité du point de vue du nombre, d'autant qu'ils·elles sont mis en scène selon une alternance "homme"/"femme" rigoureuse. Les

personnages centraux comportent des caractéristiques variées, et proposent à l'apprenant·e un large panel auquel il·elle peut s'identifier. Il y a une volonté d'élargir l'éventail de la francophonie à travers ces personnages, chacun venant d'une zone francophone différente³⁴⁷.

Le personnage principal de Lucas Marti ressort plus que les autres, il est plus souvent impliqué dans les dialogues et mis en avant comme un personnage amusant et sympathique, qui plaisante et chante. Il est le seul à s'intéresser à la vie amoureuse, en élucidant la situation conjugale des personnages ou en entretenant un lien de séduction avec un personnage féminin :

[Noémie³⁴⁸ consulte des photos sur son téléphone portable]
 (...) **Lucas** : Et lui, qui est-ce ?
Noémie : Maxime, un copain.
Lucas : Juste un copain ?
Noémie : Tu es bien curieux, toi !

(épisode 2, texte 3)

Noémie montre des photos à Lucas. (...) [Lucas :] Et lui, qui est-ce ? [Ton] petit ami ? - Tu es bien curieux, toi! - Oui, je veux savoir [son] nom, [sa profession], [ses] goûts, tout !

(« *Indiquer une appartenance* », activité 2, p. 49)

Le personnage possède un profil de charmeur malheureux, attirant la compassion. Cette caractéristique est un trait de la performance de genre, il s'inscrit dans une relation "homme"- "femme" régulée par le rapport hétérosexuel, que le personnage masculin agent initie. L'échec du personnage dans sa vie amoureuse ne sanctionne pas le personnage lui-même, mais blâme plutôt les circonstances – voire les personnages féminins indisponibles³⁴⁹. Ce ressort comique **s'axe sur l'idée de la complémentarité du masculin et du féminin**, qui s'actualise dans la relation conjugale, mais aussi sur **une forme de rapport de pouvoir**.

La performance de genre apparaît sous d'autres formes. Ainsi, lorsque les personnages prennent un cours de danse, les personnages féminins exécutent les mouvements demandés alors que les deux personnages masculins sont désynchronisés et maladroits

347 Pour un descriptif précis des personnages principaux :

- Lucas Marti est français, travaille dans une pizzeria. Il est racisé. Il est célibataire.
- Mélissa est antillaise et professeur de danse. Elle est en couple avec Florent Rivière.
- Florent Rivière est martiniquais, il est professeur de français. Il est en couple avec Mélissa.
- Noémie Laforêt est canadienne (québécoise), étudiante. Elle est en couple avec Maxime.

348 Bien qu'elle ne soit pas explicite, la relation amoureuse entre les deux personnages est fortement sous-entendue, notamment quand Maxime rejoint Noémie par surprise en France à la fin du récit (épisode 4, texte 4, p. 35).

349 Ainsi, le personnage de Noémie n'a pas l'agentivité pour clarifier la situation avec Lucas.

(illustration 1, p. 18) :

<p>Le professeur : On arrête ! Ça va pas ! Tous : Qui ? Le professeur : Les garçons. Vous n'avez pas le rythme.</p>
--

(épisode 2, texte 1, p. 18)

Si l'introduction d'un personnage masculin pour faire le professeur de danse repousse le cliché de la répartition des activités sportives par catégorie de sexe, la mise en scène implique l'idée que les personnages masculins ne suivent pas *parce qu'ils* sont masculins et pratiquent une activité qui n'est pas conforme à leur rôle genré. Il y a une **réification de l'adéquation entre catégorie sexuée et performance de genre**.

8.3.2 Histoire n° 2 : deux couples, des normes de genre fortes

Le second récit met en scène un couple, Fanny et Bertrand, qui cherche un lieu de séjour pour leurs vacances. Le premier épisode de l'histoire se focalise sur le choix de la destination, sujet de désaccord pour le couple. Il souligne la distinction entre préoccupation maternelle et paternelle : tandis que le personnage masculin pense à une destination lointaine, profitant implicitement du fait que sa fille n'est pas là, le personnage féminin ne veut pas s'éloigner trop de son enfant : « (...) *quand ma fille passe ses vacances en France, je reste en France.* » (épisode 1, texte 1, p. 50). La mise en scène de cette préoccupation maternelle s'appuie sur une différenciation des rôles parentaux, construits autour de l'attention féminine pour le *care*³⁵⁰.

L'évocation des parents des personnages principaux fait référence à une problématique genrée :

<p>(...) Fanny : C'est pas un problème. Laissons Choucroute à tes parents ! Bertrand : Mon père n'aime pas les chiens. Pourquoi pas à ta mère ? Elle adore les animaux ! Fanny : Ma mère a son chat, ses oiseaux et son mari. Ça fait beaucoup !</p>

(épisode 1, texte 2, p. 50)

Ce qui dispense le père de Bertrand de s'occuper du chien, c'est sa désaffection pour les animaux. La mère de Fanny ne peut pas s'en occuper à cause des responsabilités qu'elle additionne. Si pour le premier personnage c'est un choix délibéré, pour le second c'est une surcharge de travail. Pourtant la charge du travail domestique est prise en défaut sur un ton amusant : la responsabilité de deux animaux, un chat et un oiseau est déjà

350 Cette attitude sera renforcée lors du départ en train de leur fille, partie orale du dialogue, à laquelle Fanny lui donnera plusieurs recommandations, justifiant ces précautions par le fait que pour elle, elle est « *toujours [son] bébé.* » (épisode 1, texte 4, transcription p. 139).

importante, sans compter celle de son époux. La phrase tend à décrédibiliser le travail domestique effectué par ce personnage féminin, sans en souligner l'invisibilité. **Les rôles de genre sont confirmés plutôt que d'être interrogés** en servant de ressorts narratifs et humoristiques.

Le reste de l'histoire montre les personnages finalement en séjour chez deux de leurs amis mariés, qui ont déménagé pour une vie rurale. L'un est Jérôme, artiste qui commence à avoir une certaine renommée, l'autre Claudia, dont on ignore la profession. Il y a un premier décalage entre les personnages, du point de vue professionnel. Il s'accroît dans la distribution de leur rôle dans leur vie quotidienne. Si certaines de leurs occupations sont partagées, comme les randonnées en montagne (épisode 3, texte 4, p. 67), la manipulation de nourriture revient à Claudia qui achète des fruits pour faire des confitures (épisode 3, texte 3, p. 66) en compagnie de Fanny, qui la sollicitera à nouveau pour réaliser la préparation (épisode 4, texte 4, p. 75) ; tandis que Jérôme sollicitera Bertrand pour l'installation de panneaux solaires (épisode 4, texte 5, p. 75). Il y a une répartition homosexuée des tâches, **domestiques pour les personnages féminins et manuelles pour les personnages masculins**.

8.3.3 Histoire n° 3 : des rôles moins stéréotypés dans la progression

La troisième histoire relate les tentatives d'un jeune personnage féminin pour rassembler sa famille dispersée suite à une dispute. La trame de ce récit sera développée dans la partie suivante qui traite de la notion de famille dans les ouvrages, car elle implique un conflit familial. On pourra retenir que l'histoire est davantage développée que les deux premières, relativement à la progression de l'apprentissage. Les personnages entretiennent un réseau de relations plus complexe, et possèdent des caractéristiques variées. L'ensemble des situations ne mobilise que peu de rôles vraiment stéréotypés.

En conclusion, les personnages conducteurs sont, pour les deux premières histoires, **modélés à partir du rôle attribué à leur catégorie de sexe**. La catégorisation sexuée modélise les personnages qui utilisent à leur tour ces caractéristiques pour jouer un rôle dans les limites de leur attribution de genre. À la fois mobilisées et rejouées, les normes de genre sont performées à travers les différentes situations mises en scène et tendent à reconduire des stéréotypes de sexe.

La troisième histoire évite les stéréotypes en développant de manière plus nuancée les

personnages. Le développement des personnages en-dehors de rôles stéréotypés se fait en parallèle de la progression de l'apprentissage langagier. L'analyse des personnages conducteurs montre que l'effet de simplification du stéréotype est utilisé pour construire les personnages : il y aurait pour les concepteur·trice·s correspondance entre **complexification de la représentation et complexification de la ressource langagière**.

8.4 Conclusion : une figuration symbolique masculine

Selon les analyses, les personnages masculins sont davantage sollicités pour incarner des personnages symboliques qui représentent la langue ou les rôles de genre. **La masculinité s'inscrit comme une référence première de la représentation**.

La représentation des féminités et des masculinités fait appel à une performance genrée pour se construire. **Les rôles de genre sont confirmés symboliquement**, à travers la distribution des rôles et des statuts. Les figures symboliques entérinent le système de genre, en reconduisant la binarité sexuée des personnages ordinaires et les rapports de pouvoir qui les ordonnent.

La partie suivante reviendra sur l'ensemble des analyses effectuées sur les personnages, pour en donner une synthèse et en tirer un ensemble de conclusions.

9 Conclusion de l'analyse des rôles

Dans ce chapitre, l'analyse a porté sur les personnages de manuels en tant que vecteurs de certaines normes de genre. Deux dispositifs d'analyse ont été conjugués, dans une perspective combinatoire :

- une approche quantifiée, visant à décomposer les caractéristiques sociales des personnages comme autant d'expressions du genre. Ces caractéristiques ont ensuite été comparées par catégorie de sexe, afin de comprendre leur distribution ;
- une approche qualitative, visant à mettre au jour le fonctionnement des normes de genre par la sélection d'extraits de manuels à partir de thématiques ciblées, et à les analyser en tant que scènes mettant en jeu des normes de genre.

La première variable des rapports de pouvoir étudiés était relative à la présence numérique des personnages : quels sont les plus nombreux ? Les résultats montrent qu'il

existe **un écart conséquent entre personnages masculins et féminins**, et **entre personnages racisés et non-racisés**. La hiérarchie s'établit en termes de catégories de sexe : le masculin est le sujet premier, et en termes de racisation : toutes catégories de sexe confondues, les personnages sont de préférence non-racisés. Le personnage principal des ouvrages est le personnage masculin et non-racisé.

Le second facteur des rapports de pouvoir concernait l'occupation des espaces sociaux. L'analyse a montré que les manuels ne reproduisent pas le stéréotype plaçant une opposition masculin-public *versus* féminin-privé. Il existe plutôt des tendances convergeant vers un féminin investissant le domestique et le public, mais toujours éloigné du professionnel. **La dichotomie des sphères sociales a évolué, passant à une opposition masculin-professionnel *versus* féminin-public/privé**. La reconnaissance sociale liée au statut professionnel revient au masculin, engendrant une forme de reconnaissance sociale plus élevée.

La variable suivante était propre au champ professionnel. Il existe une forme de ségrégation des personnages féminins, en ce qu'ils ont accès à des professions soit sous-valorisées, soit sur-valorisées, mais restent dans une dimension extra-ordinaire. Au contraire, les personnages masculins ont accès à tout l'éventail des professions. S'opère un décalage avec le stéréotype plaçant les "femmes" comme en-dehors du travail : **les personnages féminins n'en sont pas absents, mais ne partagent pas la même reconnaissance de leur emploi**.

Le rapport à l'agentivité et à la passivité a été analysé à travers les actions effectuées, leur valence, et la posture des personnages. L'analyse des actions et de leur coefficient a exposé **une tendance** à la distinction masculin/féminin et à la reconduction de compétences stéréotypées, sans qu'il soit possible de conclure de manière forte. La posture des personnages place cependant les personnages masculins dans des attitudes physiques engagées et les personnages féminins dans des positions passives. Elle permet de relier **l'agentivité au masculin et la passivité au féminin**.

La relation à l'idéal a exploité le rapport à la corporalité, l'apparence, la beauté, et à la caractérisation morale. La catégorisation sexuée est construite par une attente établie autour de l'injonction esthétique pour les personnages féminins, qui les restreint à être passifs dans leur relation à la beauté. Les portraits moraux mélangent distribution stéréotypée et caractéristiques communes pour le masculin et le féminin. Il en résulte une tendance à **former des idéaux distincts en fonction de la catégorie de sexe, qui**

impliquent un rapport de pouvoir en faveur du masculin.

L'analyse des personnages comme vecteurs symboliques a développé une forme de relation primordiale à la masculinité. Les personnages célèbres sont avant tout des personnages masculins évoluant dans des domaines signifiants culturellement et intellectuellement. Les personnages utilisés pour incarner des faits langagiers sont masculins par défaut. Les personnages conducteurs reproduisent la performance genrée des personnages ordinaires. **Les personnages masculins restent des référents premiers et symboliques.**

Les résultats quantifiés aboutissent davantage à **des tendances que des distinctions nettes**. Le niveau macro a indiqué que les écarts n'étaient pas aussi forts que ceux attendus *a priori*. C'est plutôt **leur accumulation qui s'est révélée significative en soi** : convergeant pour mettre du sens dans les rapports de pouvoir de sexe, elle construit les catégories et leur hiérarchisation par la **persistance de différenciations**. À l'instar de Brugeilles *et al.* (2002 : 288) dans leur analyse des albums jeunesse, il ne se trouve pas de démarcation étanche mais une accumulation d'écarts de représentation. **La catégorisation aboutit par l'effet de répétition à un ordre hiérarchique attribuant au masculin et à la non-racisation, par divers moyens, une position dominante.** L'analyse qualitative permet de dégager des situations micro significatives dans le rapport social de sexe là où le quantifié met au jour des tendances. Elle nuance, complète et réaffirme les résultats quantifiés, en inscrivant les personnages dans un système de relations sexuées binaires et hiérarchisées.

Je soulignerai le fait que l'analyse partagée des trois manuels aplanit des variations apparaissant entre les ouvrages. Certains procédés de mise en scène du genre sont communs, en même temps que chaque manuel développe certaines stratégies particulières pour mettre en scène le genre. Ainsi, *Alter Ego+ 1* tend à naturaliser la catégorisation sexuée binaire, *Écho* met en scène des normes de genre puissantes, quand *Nouveau Rond-Point 1* inclut une variable sociale dans la construction de ses personnages, ce qui raréfie le stéréotype de sexe. La diversité représente alors autant de procédés possibles de performances du genre.

L'ensemble des résultats combinés permet de répondre favorablement à la sous-hypothèse 1.1 « Le genre opère comme agent de répartition des caractéristiques sociales, en dévalorisant les attributions féminines ». Le chapitre suivant complètera cette première approche du genre dans les manuels. Il s'attachera à décrire les modalités

de régulation des relations "hommes"- "femmes", personnages masculins-féminins, et interrogera les pratiques de naturalisation de la relation hétérosexuelle.

CHAPITRE 2 : LE GENRE COMME PERFORMANCE HÉTÉRONORMÉE

1 Introduction à l'analyse du système relationnel

Étudier les rapports de pouvoir entre "hommes" et "femmes" conduit à appréhender les interactions comme modalités de contact entre deux groupes socialement différenciés. J'observerai comment se forment les groupes à travers deux aspects de l'interaction : la communication et le modèle de régulation des relations.

Les modalités de communication seront analysés par l'item de quantification « interaction/coprésence » et son « coefficient » présents dans la grille d'extraction de données. L'objectif de la première partie est d'**analyser la composition des interactions dans une perspective globale**.

Le modèle de régulation des relations sera abordé du point de vue de l'hétéronormativité. Je rappelle que **l'hétéronormativité est comprise comme l'hétérosexualité mise en système, par laquelle opère la distinction et la mise en relation des "hommes" et des "femmes"**³⁵¹. Elle apparaît à travers une conjugalité normative sous la forme d'un couple hétérosexuel, qui se prolonge dans la reproduction de ce modèle via la procréation. Ces phénomènes se traduisent dans les ouvrages par les notions de *conjugalité* et de *famille*. J'observerai la manière dont la conjugalité et la famille sont construites, leur place et leurs liens.

L'analyse quantifiée analysera d'abord les mentions explicites des unions conjugales des personnages pour dresser un constat sur la présence de l'hétéronormativité. Une analyse qualitative permettra ensuite de **voir la composition et le fonctionnement interne des relations familiales et conjugales**. Plusieurs formes de discours seront mobilisées : compte-rendu culturel, activité langagière les mettant en scène, personnages intervenant dans ce cadre. La **fréquence** et la **fonction** du couple et de la famille seront développées.

Moins que de déterminer *si* les manuels évoluent dans un cadre hétéronormatif, je m'attacherai plutôt à **montrer comment ce cadre se compose et ce qu'il implique**, à la fois en termes de représentations et d'apprentissage. C'est pourquoi, afin de démontrer en quoi chaque ouvrage possède une gestion particulière de l'hétéronormativité, c'est une analyse manuel par manuel qui a été développée. Je reviendrai en conclusion **sur**

351 Pour une définition complète, se reporter Partie 1 : *Définition théorique des objets, des concepts et de la démarche*, Chapitre 2 : *Le genre*.

les stratégies utilisées, pour souligner leurs écarts et leurs effets respectifs.

2 Relations "hommes"- "femmes" : les interactions

La modalité des interactions apporte des informations sur le rapport de chaque catégorie de sexe avec l'autre. Elle traduit les modalités de sociabilisation envisagées : hétéro- ou homosexuées. Une interaction englobe l'idée de co-présence ou d'interaction, items présents dans la grille d'extraction des données quantifiées.

Les résultats³⁵² seront dissociés pour le **texte** et pour l'**image**, chaque support engageant des modalités particulières. Dans chaque partie les interactions seront explorées sous trois dimensions :

- le nombre des interactant·e·s et des non-interactant·e·s, qui indique si les personnages masculins ou féminins participent aux échanges de la communication. L'interaction ne constitue pas un simple échange relationnel : elle est aussi le lieu où se forme le statut des locuteur·trice·s qui initient ou dirigent l'interaction ;
- la nature des interactions (interaction/coprésence) : réciproque, c'est-à-dire dirigée vers l'autre catégorie de sexe, ou réflexive, c'est-à-dire orientée vers sa propre catégorie de sexe ;
- la construction de la parité, avec la relation aux collectifs (mixtes, en exclusivité masculine ou féminine, ou à dominance d'une catégorie de sexe).

2.1 *Texte : un modèle communicationnel hétérosexuel*

Le nombre de personnages engagés dans une interaction ou une coprésence accuse un écart du point de vue des catégories de sexe. En effet, 34% des personnages masculins ne sont engagés dans aucune interaction, contre 28% des personnages féminins. La différence de +6 points indique que les personnages masculins sont moins impliqués dans des formes d'interaction/de coprésence. Les personnages masculins sont moins placés dans des situations relationnelles. Ils se construisent en-dehors du besoin de sociabilisation, et **existent davantage par eux-mêmes**.

Dans l'interaction et la coprésence, les personnages masculins et féminins³⁵³ agissent

352 Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse quantifiée : relations hommes-femmes, interaction et coprésence*.

353 Personnages masculins et féminins ordinaires seuls sans distinction de racisation, tous manuels compris.

davantage avec ceux de l'autre catégorie de sexe. Ainsi, les personnages masculins sont davantage en coprésence avec les personnages féminins (9%) qu'avec leur propre groupe (5%); et les personnages féminins sont davantage en co-présence avec les personnages masculins (11,5%) qu'avec leur propre groupe (7%). De même les personnages masculins interagissent davantage avec les personnages féminins (10%) qu'avec leur propre groupe (7%); et les personnages féminins interagissent davantage avec les personnages masculins (15%) qu'avec leur propre groupe (7%). Les interactions (interaction et coprésence) sont réciproques pour les deux catégories de sexe. **L'interaction comme la coprésence construisent une modalité relationnelle entre personnages féminins et masculins** sous la forme d'un motif croisé qui **modèle une relation oppositionnelle hétérosexuelle**.

La coprésence avec les collectifs tend à inscrire une forme de parité dans l'interaction. Ainsi, aucune coprésence avec un collectif à dominance ou à exclusivité masculine ou féminine n'a été relevée : seule la coprésence avec un collectif mixte (paritaire) apparaît pour les personnages masculins (14% des personnages masculins) comme féminins (16% des personnages féminins). Pourtant, les interactions ne concernent que peu ces groupes mixtes : 4% des personnages masculins et 2% des personnages féminins interagissent avec un collectif mixte. La mixité est présente mais pas interactive : **elle tend à rester superficielle**.

En conclusion, **les personnages féminins s'inscrivent dans un espace plus sociabilisant que les personnages masculins**. Cependant, lorsque les personnages interagissent, **ils le font de manière comparable à travers un modèle interactionnel croisé**.

La valence de ces coprésences et interactions permet d'aller au-delà du simple constat numérique et d'éclairer la hiérarchie que ces relations comportent, de comprendre la distribution de pouvoir qui se joue à travers les interactions. Elle ne concerne que les personnages ordinaires³⁵⁴ et seuls, qui ont été précédemment en situation d'interaction ou de coprésence.

La majorité des interactions et des coprésences donnent lieu à un coefficient neutre, c'est-à-dire que le personnage concerné n'est pas inclus dans un système de hiérarchie dans l'échange (36% des personnages masculins, 43% des personnages féminins).

³⁵⁴ Un personnage ordinaire est un personnage ponctuel et non-célèbre. Voir Partie 3 : *Protocole méthodologique*.

Les personnages masculins ont une valence positive et négative identique : avec 15% dans les deux cas, ils occupent une position dans l'interaction et la coprésence haute ou basse. Parce qu'ils apparaissent dans l'une ou l'autre position, *a priori* ils n'occupent pas dans l'échange une place dominante en soi. Cependant la comparaison avec la valence des personnages féminins amène une autre lecture. Les personnages féminins se trouvent à 13% dans un échange à valeur positive, pour 17% à valence négative. Davantage de personnages féminins se trouvent dans une valence négative (+2 points), et les personnages féminins ont plus souvent dans une valence négative que positive (+4 points alors que l'écart pour les personnages masculins est de +0). **Si les personnages masculins occupent à part égale une position haute ou basse dans les échanges, les personnages féminins occupent plus souvent une position basse.**

L'analyse des interactions et de leurs valences expose le fait que d'une part, les personnages masculins et féminins sont le plus souvent en inter-relation, mais que d'autre part, celle-ci est régie par **une double-règle spécifique** : les personnages féminins sont moins en interaction, et les interactions des personnages féminins aboutissent davantage à une position hiérarchique faible.

2.2 Image : un motif limitatif pour les personnages féminins

Dans l'image, certains phénomènes recourent les développements amenés dans le texte, qui ne seront pas explicités encore une fois afin de ne pas surcharger le propos.

Les personnages n'étant ni en interaction ni en coprésence sont à taux comparables : 25% des personnages masculins et 24% des personnages féminins. **Ils interagissent à taux égal.**

Les personnages masculins sont 2% à être en coprésence avec un autre personnage masculin et 8% avec un personnage féminin ; les personnages féminins sont 6% à être avec un autre personnage féminin et 6% avec un personnage masculin. La coprésence reproduit le motif croisé qui place les personnages en situation de contact avec la catégorie de sexe opposée, mais les écarts se modifient : les personnages masculins cumulent à +6 points le fait d'être avec un personnage de l'autre catégorie de sexe, qui tombent à +0 point pour les personnages féminins. Si les personnages sont davantage avec l'autre catégorie de sexe, c'est surtout le cas pour les personnages masculins. **L'écart marque une forme de distinction dans la sociabilisation** : les personnages féminins tendent à être aussi en situation homosexuée.

L'interaction finit de mettre à mal le modèle hétérosexué des interactions. Les personnages masculins interagissent davantage avec leur propre catégorie de sexe (19%) qu'avec les personnages féminins (17%), avec un écart de +2 points. Quant aux personnages féminins, ils interagissent davantage avec les personnages masculins (20%) qu'avec leur propre catégorie de sexe (10%), l'écart étant de +10 points.

Le modèle de la coprésence et de l'interaction brosse un tableau différencié pour les catégories de sexe : pendant que les personnages masculins côtoient (coprésence) les personnages féminins mais interagissent avec tout le monde, les personnages féminins côtoient (coprésence) les autres personnages féminins mais n'interagissent pas avec eux. **Les personnages masculins s'établissent comme interactants universels, tandis que les personnages féminins restent dans une perspective hétérosexuelle des relations :** ils dépendent de cette modalité de relation pour être en coprésence et interagir. Les personnages féminins *passent par* les personnages masculins pour interagir.

Les personnages féminins subissent une modélisation relationnelle doublement limitative : d'une part, côtoyer les autres personnages féminins sans rentrer dans l'échange de l'interaction : la présence des personnages féminins souffre du phénomène d'homosexualité de leur représentation ; tout en se construisant par les personnages masculins, avec lesquels, seuls, ils peuvent interagir.

La valence des coprésences et interactions confirme le schéma présenté pour le texte. Si la neutralité dans l'interaction/coprésence prédomine, les personnages masculins sont plus souvent en position haute dans l'interaction/coprésence (14%) que basse (11%), quand les personnages féminins sont plus souvent en position basse (9%) que haute (8%). **L'écart proportionnel entérine la place haute des personnages masculins.**

La dynamique qui anime les personnages de l'image n'est pas la même que celle du texte car les motifs ne sont pas simplement croisés. Les modalités d'interaction sont encore hétérosexuées pour les personnages féminins uniquement, **les plaçant dans une relation de dépendance au masculin. Les personnages masculins ont un statut communicationnel polyvalent, ce qui les inscrit dans une hiérarchie positive d'interaction sociale.**

Le fait qu'image et texte donnent des résultats différents ne constitue pas une contradiction. En effet, ils présentent deux moyens par lesquels s'établit un même modèle de pouvoir : ils se complètent plus qu'ils ne divergent. Si le motif est différent

selon les supports, **il engage à chaque fois une situation en faveur du masculin, au détriment du féminin.**

3 Approche du couple par le quantifié

Les modalités d'entrée en relation des personnages masculins et féminins ont été analysées, et ont montré qu'elles donnaient lieu à différents modèles incluant un rapport de pouvoir. Au-delà du modèle interactionnel général, ce chapitre cherche à faire apparaître la composition du cadre hétéronormatif des manuels.

J'ai relevé les personnages inclus dans une relation de couple³⁵⁵, en en distinguant la composition : couples, autrement dit unions non-officialisées légalement, unions maritales, Pacs, divorces, et célibats, ces derniers participant à construire l'idée de la conjugalité. Pour ne pas céder à une interprétation abusive, seules les mentions explicites ont été retenues. Ainsi, nombre de situations qui laissent pourtant deviner que deux personnages sont liés par une situation conjugale ont été mises de côté. Les taux relevés pour l'image étant dans la même mouvance que ceux du texte, je m'appuierai uniquement sur les données du texte qui a davantage pu développer ses personnages au cours d'activités ou exercices s'étendant sur plusieurs lignes. Je parlerai en nombre de cas et/ou en pourcentages, selon que le propos gagne à être explicité par l'une ou l'autre modalité.

On peut d'abord remarquer que, pour la situation conjugale des personnages, les ouvrages ne l'indiquent généralement *pas*. Cela s'explique par le fait que les personnages ordinaires sont peu développés : dans le texte ils ne sont présents que le temps d'une phrase, dans l'image ils ne le sont que le temps d'une illustration. Aucune marque morphosyntaxique ne permet de la distinguer dans le texte³⁵⁶, et l'image permet rarement de faire la différence entre par exemple un couple d'ami·e·s et un couple amoureux·ses. Le « non-identifié » relevé pour cet item atteint 59% dans le texte et 76% dans l'image³⁵⁷.

Il existe une nette disparité selon les manuels dans la préoccupation de la situation conjugale des personnages : tandis que dans *Alter Ego+ 1*, 149 personnages (21% des

355 Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse quantifiée : relations hommes-femmes, situation conjugale*. Personnages masculins et féminins ordinaires seuls sans distinction de racisation, tous manuels compris.

356 À l'exception du « mademoiselle », qui fait par ailleurs l'objet d'une analyse linguistique dans le chapitre suivant.

357 Pourcentages des « non-identifiés » (personnages ordinaires seuls) par rapport au nombre total de personnages ordinaires.

personnages) apparaissent comme étant célibataires, mariés ou en couple, le nombre tombe à 37 cas (12% des personnages) pour *Nouveau Rond Point 1* (85 cas, soit 14% pour *Écho*). Dans *Alter Ego+ 1*, la conjugalité apparaît comme un élément important dans l'approche des personnages.

Dans *Alter Ego+ 1*, on trouve 11% de personnages féminins mariés contre 9% de personnages masculins, 10% de personnages féminins contre 6% dans *Nouveau Rond-Point 1*, 4% de personnages féminins et 3% dans *Écho*. Les personnages mentionnés comme en couple sont plus nombreux féminins que masculins dans *Alter Ego+ 1* : 9% de personnages féminins contre 8%, et dans *Écho* : 10% de personnages féminins contre 8% de personnages masculins. La mention du célibat place également les personnages féminins au-dessus : s'ils sont également répartis dans *Écho* en nombre de cas (1 et 1, soit 0,37% des personnages féminins et 0,3% des personnages masculins), on retrouve un écart de +1 point pour les personnages féminins célibataires dans *Nouveau Rond-Point 1* (3 cas féminins contre 2 masculins), et l'écart est entériné avec *Alter Ego+ 1* qui cite 13 personnages féminins comme célibataires contre 6, soit deux fois plus (soit 4% des personnages féminins et 2% des personnages masculins). **Les mentions du statut conjugal accompagnent davantage les personnages féminins.**

Même si les écarts sont faibles, ils restent significatifs, d'autant que l'apparente égalité numérique tient surtout au fait qu'un membre d'une union, quelle que soit sa nature, est cité en corrélation avec son·sa conjoint·e³⁵⁸ : les personnages se marient *avec*, sont en couple *avec*. L'ensemble des indices laisse penser que **les personnages masculins auraient été moins souvent cités comme partie prenante d'une union s'ils n'étaient pas cités à travers leur conjointe**. Cela se confirme avec la prédominance des célibataires féminines, plus nombreuses lorsque aucun conjoint n'est rattaché à elles.

Les écarts entre les manuels montrent qu'il n'y a pas qu'une façon de faire intervenir la conjugalité dans la définition d'un personnage. Pour certains manuels, mentionner un personnage *comme* (célibataire, en couple, marié, etc.) intervient davantage dans la définition de son identité (*Alter Ego+ 1*). Pour d'autres, la mise en scène des personnages attache moins d'importance à cet élément (*Nouveau Rond-Point 1*). Ces observations montrent que **les manuels ont une manière spécifique de gérer le cadre social hétéronormatif**. À l'intérieur de ce cadre hétéronormatif plus ou moins

358 Les seuls modèles de conjugalité observés dans les manuels étant les unions composées de deux et seulement deux personnes, et les cas de non-hétérosexualité étant rares.

prononcé, les variations entre manuels s'effacent pour laisser place à une disparité entre des personnages féminins plus souvent définis comme liés par un rapport amoureux et qui s'inscrivent dans une conjugalité implicitement attendue. Les personnages féminins sont en partie définis par leur complémentarité conjugale : **ils sont avant tout le complément d'un personnage masculin, sans que la réciproque se vérifie.**

De plus, les modalités d'union existant dans les manuels diffèrent. Ainsi, dans *Alter Ego+ 1* les personnages, masculins ou féminins, apparaissent aussi bien unis par l'officialité du mariage (70 cas) que par une union non-officielle (60 cas). *Écho* place plus de couples non-officialisés (54) que de mariés (22), alors que *Nouveau Rond-Point 1* fait l'inverse : 8 couples non-mariés contre 24 mariés. Il faut par ailleurs signaler que le divorce est mentionné dans le corps de l'ouvrage par *Écho*³⁵⁹, qui l'attribue à 4 personnages féminins et 3 masculins, et une fois par *Nouveau Rond-Point 1*. Bien qu'il ne contrevienne pas au cadre marital prégnant dans cet ouvrage, il donne un nouveau souffle à la dimension traditionnelle des unions par le mariage. **Les manuels donnent chacun une version différente du cadre hétéronormatif, plus ou moins traditionnel.** L'approche qualitative se situe dans le prolongement des résultats quantifiés.

4 Approche de la famille et du couple par le qualitatif

D'après la proportion variable d'états conjugaux relevés dans l'analyse quantifiée, l'expression des relations amoureuses occupe des places variées selon les manuels. Mais le détail de ces relations demande une analyse approfondie, pour accéder aux différentes modalités de gestion du couple et à son articulation à la famille. Afin de compléter ces premiers indices, l'analyse qualitative éclairera les mécanismes hétéronormatifs présents dans les manuels.

La table des matières des manuels renvoie déjà à une préoccupation différenciée. Y trouver une référence à la famille comme objectif langagier est cohérent avec le descriptif des compétences du C.E.C.R.I., qui l'indique comme objectif au niveau A1 :

« Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 26)

Nouveau Rond-Point 1 est le seul des trois ouvrages à ne pas introduire un chapitre

359 On en trouve une mention dans *Alter Ego+ 1*, mais sur une page de CD uniquement : la trace écrite n'est pas visible dans le corps du manuel, mais dans le chapitre additionnel des transcriptions.

référéncé sur les thèmes du couple ou de la famille. La famille se trouve incluse en tant qu'acte de parole parmi d'autres, dans une unité centrée sur la présentation de soi et des autres : « *Communication et savoir-faire : (...) parler de sa famille* » (Unité 3 : « *Points Communs* », table des matières, p. 6). *Écho* présente dans l'unité 3 une leçon 9 contenant l'objectif lexical : « *Vocabulaire : (...) la famille ; les relations amicales, amoureuses, familiales* » et socioculturel : « *Civilisation : Le couple et la famille* » (table des matières, p. VIII). Le dossier 3 de *Alter Ego+ 1* est composé de 3 leçons, la deuxième étant intitulée : « *Les nouveaux modes de rencontre [amoureux] ; Les différences hommes/femmes* », suivie de la troisième : « *Les noms de famille des femmes mariées/des enfants ; Faire-part et événements familiaux* » (table des matières, p. 8). On trouve, comme dans *Écho*, l'association immédiate entre le couple et la famille. La leçon 2 est centrée sur le couple, la rencontre ou la formation d'un couple : « *Les nouveaux modes de rencontre* », qui enchaine dans la même leçon sur « *Les différences hommes/femmes* » : le couple, c'est le couple hétérosexuel, composé de deux êtres humains différents dans un système binaire et complémentaire. La typographie révèle toute son importance : la barre oblique dans « *homme/femme* » place les deux non pas côte à côte, mais face-à-face, dans une différenciation et une opposition/complémentarité incompressible.

Les sections relevées dans les tables des matières donnent le ton : tandis que pour *Nouveau Rond-Point 1* le couple ou la famille ne paraissent pas au centre des préoccupations, *Écho* et *Alter Ego+ 1* les citent comme thématiques socioculturelles indépendantes. **Ils empruntent les marques d'un cadre hétéronormatif pour présenter un contenu d'apprentissage langagier.**

Il reste à détailler le contenu de ces passages afin d'observer quelles valeurs ils donnent à ces thématiques ou le degré de problématisation développé. L'analyse qualitative s'appuiera sur des extraits de chacun s'articulant autour des thématiques associées de conjugalité et de famille³⁶⁰.

5 *Alter Ego+ 1* : les catégories sexuées en apprentissage

L'analyse qualitative, au-delà du comparatif inter-manuel, permet une approche commentée de certains faits qu'on trouve dans les ouvrages. Pour rendre compte de la place et du rôle de la conjugalité et de la famille dans *Alter Ego+ 1*, l'analyse approchera

³⁶⁰ Intégralité des résultats consultable sur C.D., annexe *Analyse qualitative : la famille* et *Analyse qualitative : le couple, le domestique*. Se reporter au manuel concerné.

respectivement l'une, puis l'autre.

Pour approcher l'hétéronormativité dans le manuel Alter Ego+ 1, j'analyserai d'abord la représentation et la place de la **conjugalité** dans le manuel, à travers sa **présence** et les **fonctions** qui lui sont attribuées. La notion de **famille** sera ensuite abordée. Ses contextes d'apparition montreront, de la même manière, la **place** qu'elle occupe. Une approche par le lexique posera ainsi sa signification, sa composition dans l'ouvrage. Ses **fonctions** seront décrites, avant de poser le **modèle familial** formé dans l'ouvrage. La manière dont conjugalité et famille sont articulées, dont est organisé le passage de l'un à l'autre, permettra de conclure quant à la gestion sur le **cadre hétéronormatif** développé dans ce manuel

5.1 Présence et fréquence du couple dans le manuel

Les types d'activités langagières que recouvre la conjugalité donnera un indice de sa **présence** dans le manuel. On verra ensuite comment l'éloge de l'amour et le conflit amoureux sont déclinés de manière concomitante pour instaurer la conjugalité comme **une modalité des rapports de genre**.

5.1.1 Le couple : une notion incontournable

Le thème du couple est filé tout au long de l'ouvrage, à travers la mention de la situation conjugale des personnages ou son évocation anecdotique dans une perspective contextualisante : donner du sens à une situation entre personnages.

Le couple peut être implicite ou explicite. Par exemple, une activité de compréhension écrite présente le personnage de Tom [31 ans, né aux États-Unis, travaille dans un bar (informations tirées du CD)], dont **l'identification** passe notamment par la mention d'une relation amoureuse : « *Je rêve d'aller à Paris pour la Fête de la musique le 21 juin, avec ma copine. Comme moi, elle joue de la guitare et nous adorons la musique, toutes les musiques !* » (activité 6a, p. 36). Dans une autre activité écrite, Charlotte et Clément invitent des ami·e·s. Leur relation se comprend comme conjugale lorsqu'il est mentionné un logement commun : « *On habite au 23 rue Mandar (...)* » (document 1, p. 86).

Des exercices **grammaticaux** mettent en jeu la conjugalité. Ainsi, le travail sur des verbes à l'impératif s'appuie notamment sur un rendez-vous amoureux : « *2. Mon amour, [Prends] un taxi et [viens] tout de suite, je t'attends !* » (exercice 10, p. 95) ; le

passé composé et la concordance des temps se fait à partir d'une rencontre arrangée : « 3. Il : danser – rencontrer Simone – aller dans une agence matrimoniale – tomber amoureux » (exercice 17, p. 95).

Une activité d'**expression orale** propose une discussion de classe sur le thème des changements intervenant au cours de la vie : « Avez-vous vécu des changements dans votre vie ? (vie étudiante/vie professionnelle – vie de célibataire/vie de couple – vie chez les parents/vie dans un logement indépendant (...)) » (activité 14, p. 165). Une activité **phonétique** se base sur le vocabulaire utilisé pour désigner sa conjointe pour travailler la liaison et l'enchaînement : « Écoutez les « mots doux » et répétez : mon amie – mon amour – mon épouse – mon artiste – mon esprit – mon âme – mon ange » (activité 5a, p. 71, transcription p. 218)³⁶¹.

Des activités **culturelles** font référence à l'amour. Un « Point-Culture » (p. 100) sur les fêtes et traditions demande d'associer dates du calendrier et fêtes, dont la Saint-Valentin qui été plusieurs fois exploitée les pages précédentes. Le mariage est un objet d'activité **interculturelle**, par exemple à l'occasion d'une activité portant sur la symbolique des couleurs et leur référence culturelle : « Blanc ? Ah, le mariage, la pureté ! - La paix ! - Oui, mais, au Japon, c'est la couleur du deuil, de la mort. » (activité 7, p. 149, transcription p. 222).

La conjugalité est une idée transversale dans *Alter Ego+ 1*, qui y consacre des thématiques dédiées ou y fait appel à travers des activités ou documents plus ponctuels. L'ensemble de ces exemples montre la diversité des supports et des objectifs d'apprentissage dans laquelle est impliquée l'idée de la conjugalité. **La norme conjugale est un élément narratif central** pour la composition d'*Alter Ego+ 1*.

5.1.2 Le couple au quotidien : célébration et conflit

De nombreux documents et activités mettent en scène le couple (hétérosexuel). Si c'est principalement le quotidien qui sert alors de décor, deux thèmes apparaissent plus particulièrement, qui sont aussi les lieux d'exercice de la norme de genre et de sa remise en cause : la célébration du couple, et la distribution des tâches domestiques.

³⁶¹ Ce sont les pages de transcription dans le manuel qui proposent le terme « amie » féminisé, sans que l'oral permette de distinguer masculin ou féminin. « Amie » et « épouse » sont tous les deux au féminin, les autres termes sont épiciènes. Cependant, la tendance à lier sémantiquement l'ensemble tendrait à faire comprendre cette liste de vocabulaire comme servant à désigner des "femmes", d'autant qu'ils sont prononcés par une voix masculine. Cette liste s'inscrit dans la tendance stéréotypique à inclure les "femmes" dans la gestion de l'amour.

La vie amoureuse apparaît tout au long du manuel, elle est célébrée et, ainsi, valorisée. Ainsi, la Saint-Valentin est évoquée comme contenu socioculturel (« *Fêtes et rituels en France* », table des matières, p. 8) : « *Quelle est votre fête préférée ? Le réveillon du Nouvel An/la Saint Sylvestre ; la Saint Valentin ; Pâques ; Noël ; autre* » (document 1, p. 98). Elle est utilisée comme sujet d'une compréhension orale :

(...) 2. Bonjour, vous avez quelques instants pour répondre à une enquête sur les fêtes ? - Oui, si c'est pas trop long. - Non, cinq questions, c'est rapide. La première : quelle est votre fête préférée ? - Noël... Non, non, la Saint-Valentin ! - Où est-ce que vous passez cette fête ? Avec qui ? - La Saint-Valentin, évidemment, c'est avec l'homme de ma vie, mon compagnon. Et... où ? En général, au restaurant. - Et pourquoi vous aimez spécialement cette fête ? - Quelle question ! Parce que je suis amoureuse, tout simplement ! - Oui, oui, bien sûr... Vous faites quoi à cette occasion ? Est-ce qu'il y a un rituel spécial ? - Ah, à la Saint-Valentin... » (activité 1 et 2, p. 98, transcription p. 219) ; « Avec mon chéri, on sort le soir, on choisit un bon restaurant. Et on s'offre des petits cadeaux : l'année dernière, il m'a offert une bague et aussi mes chocolats préférés !

(activité 5, page 100, transcription p. 220)

Le statut d' amoureux·se est mis en scène à travers nombres de situations relatives à la vie conjugale, qui sont autant d'évènements informels célébrant le couple. Ainsi, un exercice de conjugaison prend pour contexte la relation amoureuse et la Saint Valentin : « 1. Ils [se regardent] et ils [se disent] « je t'aime » cent fois par jour. 2. Vous [vous offrez] des cadeaux à la Saint-Valentin ? 3. Nous sommes très amoureux : nous [nous aimons] vraiment ! » (exercice 6, p. 112). Une activité écrite demande de choisir une situation parmi trois proposées et de rédiger une liste d'achats en conséquence. On retrouve dans le choix : le « *diner en amoureux* » (activité 9, p. 157). Ces références se multiplient au fil de l'ouvrage.

Les petites célébrations de l'état conjugal sont régulièrement mises en scène, soit comme un objectif culturel, comme c'est le cas pour la Saint Valentin pour laquelle il est question de présenter sa place dans la culture française/francophone, soit comme un élément contextualisant des situations de communication.

À l'inverse, **le couple peut aussi être un lieu de conflit**. *Alter Ego+ 1* consacre, dans son unité sur le logement (« *Lieux de vie* », unité 9) plusieurs pages à la question de la colocation (p. 180-183). Par exemple, un travail sur les pronoms compléments se présente comme un test avec réponses multiples sur la relation avec un·e colocataire. La question numéro 3 est :

Votre colocataire vit avec sa petite amie dans votre appartement commun depuis deux mois.
a. Vous acceptez la situation : vous ne [lui] dites rien.
b. Vous parlez à sa petite amie et vous [lui] demandez de payer sa part de loyer.

c. Vous [leur] demandez de partir tous les deux.

(exercice 11, p. 187)

La présence du partenaire conjugal est source de mécontentement. Ce partenaire est un personnage féminin : une "petite amie" sème la zizanie dans la colocation. Ce schéma fait écho au stéréotype de la "femme" venant troubler une bonne entente (masculine ?) par son empiétement sur un espace (masculin ?) autrefois préservé. L'extrait met en scène un conflit prenant pour origine un couple, et mêle des problématiques d'entente par catégorie de sexe (homosexuée ?) et de partage d'espaces sociaux.

Les modèles de gestion du couple dégagés sont autant celui de la célébration de la vie amoureuse que du conflit lié au quotidien. Chacun fait écho **aux dynamiques du modèle hétérosexuel normatif** s'organisant à la fois autour de la complémentarité, qui prend forme à travers la célébration de la conjugalité, et l'opposition, qui prend corps à travers le conflit.

Si la récurrence de ces indices montre l'importance de la conjugalité, ils amènent aussi à penser que cette forte présence implique qu'elle joue un rôle pour l'ouvrage. Ces différentes fonctions sont développées dans la partie suivante.

5.2 *Fonctions de la conjugalité : un élément transmissible*

Le couple est un élément récurrent du manuel *Alter Ego+ 1*. Déterminer ses fonctions permettra de comprendre pourquoi la conjugalité est sollicitée dans un manuel de langue. J'identifierai ses rôles à partir de **l'analyse des doubles-pages** centrées sur les relations "hommes"- "femmes" et les rencontres amoureuses (p. 66-67, 68-69). Je synthétiserai ensuite les apports des différentes parties dans un essai de **typologie**.

5.2.1 **La conjugalité : une valeur transmissible**

Le contenu sociolangagier de l'identité et du rapport à l'autre (« *Dis-moi qui tu es* ») est exploré à travers la leçon 2 de ce dossier 3 qui s'intitule « *Solo ou Duo ?* », et se divise en deux doubles-pages visant chacune un objectif pragmatique : « *Parler de soi* » (p. 66-67) et « *Caractériser une personne* » (p. 68-69). Le contenu socioculturel annoncé (« *Les nouveaux modes de rencontre ; Les différences hommes/femmes* ») s'y trouve. La première double-page « *Parler de soi* » débute sur un document authentique : une invitation pour une « *soirée des célibataires* », pour « *[trouver] sa valentin(e)* » (document 1, p. 66). Sous ce document se trouvent des petites annonces, documents

fabriqués, de deux personnages féminins et deux masculins cherchant un·e compagnon·e. L'amour (hétérosexuel) sera le centre thématique mais aussi le support à l'activité linguistique. « *Parler de soi* », c'est parler de soi pour rencontrer l'âme sœur (hétérosexuelle). **L'expression langagière de l'identité se définit dans un rapport à l'autre de nature conjugale.**

L'activité 3 donne forme à cette union : à partir des petites annonces, il faut associer les personnages : « *Mariez les célibataires ! À partir des caractéristiques données, imaginez quels couples vont se former. Justifiez votre réponse.* » (p. 66, activité 3). Dans l'activité 7, l'apprenant·e doit reproduire une annonce sur le modèle de celles qui ont été vues : « *Vous désirez rencontrer des gens. Vous allez sur le site rencontres.com. Écrivez votre annonce sur le modèle des annonces p. 66. (...)* » (activité 7, p. 67). **On parle de soi pour former un couple et se marier.**

Le processus de conjugalité prend forme dans l'activité 8 dans laquelle la rencontre doit se réaliser : « **Jouez la scène.** Pendant la soirée organisée par rencontres.com, vous participez à un speed-dating : vous avez 3 minutes pour faire connaissance avec chaque personne ! » (activité 8, p. 67). L'activité orale utilise la rencontre amoureuse comme un ressort scénaristique pour le jeu de rôle, dans lequel l'apprenant·e incarne le personnage, l'actualise. Pour résoudre ces deux activités, il est attendu de l'apprenant·e **qu'il·elle adhère et promeuve un certain modèle conjugal** : fondé sur le couple et par le mariage, hétérosexuel³⁶².

Les activités s'enchaînent ainsi : la caractérisation de la personne se scénarise autour de la rencontre amoureuse. Des activités 1 à 6 (p. 66-67), l'apprenant·e décrit, met en scène ou négocie des rencontres qu'il·elle compose autour du modèle proposé (couple hétérosexuel). Les deux dernières activités de la double-page, activités 7 et 8 (p. 67), consistent à rendre ces scénarios crédibles en les inscrivant dans le réel. Il y a présentation d'un modèle exclusif, que l'apprenant·e doit imiter et acquérir : **ce processus aboutit à une transmission de savoirs et de savoir-faire.**

Le contenu de l'apprentissage est fondé sur la norme de complémentarité conjugale hétérosexuelle. Les activités d'exploitation des documents s'orientent vers **une activation de ces savoirs**, une réalisation au sens propre de ces apprentissages : il s'agit de reconnaître ce modèle, conjugal hétérosexuel, et de le reproduire.

362 Le manuel ayant été édité avant la loi française autorisant le mariage entre couples de « sexes » différents, et ne présentant pas dans ses pages d'autre modèle d'union possible (rappel).

5.2.2 La transmission de la catégorisation

Si *Alter Ego+ 1* utilise la conjugalité comme support à l'enseignement-apprentissage, la catégorisation en "hommes" et "femmes" des personnages est également mise en scène à travers le motif conjugal.

Plusieurs activités relient la langue au système de sexuation binaire. Un travail de phonétique exploite l'aspect épïcène de certains prénoms francophones : « *On parle d'un homme ou d'une femme ? Écoutez et répondez.* » (activité 5, p. 67). L'énoncé est construit sous la formule : [Prénom] est [adjectif] et [adjectif] ; le prénom étant épïcène, c'est la forme des adjectifs qualificatifs qui donnera l'identité de genre du personnage. L'activité porte l'idée selon laquelle la langue vient justifier la bi-catégorisation sexuée.

Le modèle langagier confirme l'évidence d'une division duale de l'humain.

La double-page suivante (p. 68-69) est centrée autour de l'acte de parole « *Caractériser une personne* » et correspond au contenu socioculturel « *Les différences hommes/femmes* ». La compétence langagière part de la catégorisation binaire "homme" ou "femme" qui sert de support à l'apprentissage de l'acte de parole. **L'opposition dans le modèle sexué dual permettra d'activer les compétences linguistiques visées.**

La double-page s'ouvre sur un document authentique : la couverture du livre internationalement diffusé de John Gray, théoricien de la différence sexuelle, « *Les hommes viennent de Mars, les femmes viennent de Vénus* » (1992)³⁶³. Le titre comme l'illustration de la couverture mettent face à face, en opposition, les "hommes" et les "femmes", dans une différence certes incompressible mais dont les effets peuvent être régulés grâce à des efforts d'intercompréhension : « *Connaitre nos différences pour mieux nous comprendre.* », précise le complément du titre. Le choix de ce document comme support authentique de la double-page inscrit les "hommes" et les "femmes" comme une réalité en-dehors du manuel lui-même, **il donne à la catégorisation de genre une légitimité extérieure.**

Un document fabriqué fait suite : une enquête sur Internet reprenant le thème du livre. La première question du sondage s'appuie sur la catégorisation préexistante pour interroger l'entente possible entre les sexes : « *Les femmes et les hommes sont fondamentalement différents. oui, tout à fait d'accord. plutôt d'accord. non, pas d'accord.* » (document 2, p. 68). La deuxième s'appuie sur deux colonnes déroulant une liste de caractéristiques communes dans laquelle il faut piocher celles relatives aux

363 Gray John, 1992, *Les hommes viennent de Mars, les femmes viennent de Vénus*, Paris, J'ai lu.

"hommes" et aux femmes". La formulation de la consigne : « *Les hommes sont :* », « *Les femmes sont :* », laisse entendre que les caractéristiques sont exclusives, non-partagées : ce que les "hommes" sont, les "femmes" ne le sont pas, et vice-versa. La consigne de travail n'est jamais de répondre à ce sondage : l'apprenant·e doit en relever le thème et classer sémantiquement les caractéristiques : « a) *Lisez l'enquête sur Internet et dites quel est le thème. b) Classez les caractéristiques en deux catégories : positives et négatives.* » (activité 10, p. 68). Cependant, la mise en forme est une invitation pour l'apprenant·e à se positionner sur ces questions, à communiquer ses propos en classe. D'une part, la première question pose **la différence sexuée comme une affirmation** : il n'est pas demandé *si* les "hommes" et les "femmes" sont différent·e·s mais de statuer sur *le degré* de leur différence. D'autre part, la seconde question **entérine la division binaire de la sexualité**, qui correspond à une attribution différenciée de caractéristiques.

Le ton humoristique, qui court tout le long de la double-page, joue sur un décalage entre le sens littéral du contenu et un implicite partagé par les participant·e·s : les activités 10, 11 et 12 scénarisent une distribution sexuée d'attributs respectifs pour mettre en évidence – par l'humour – qu'une telle distribution n'existe pas. L'humour recherché à travers ces activités et ces documents permet de ne pas cautionner une attribution de caractéristiques discriminantes. Cette ironie dont il est attendu de l'apprenant·e qu'il·elle se saisisse vise à remettre en cause les stéréotypes concernant les "hommes" et les "femmes". Le ton n'a cependant pas pour objectif de remettre en cause la catégorisation binaire elle-même : la distribution des attributs est plaisantée, mais l'humour est fondé sur **l'existence préalable, non-discutée et non-discutable** d'"hommes" et de "femmes" en soi, leur opposition et leur complémentarité.

L'activité 13 est une activité orale de grande ampleur, puisqu'elle demande de réaliser des déplacements dans la classe. Elle possède un aspect conclusif : elle reprend les compétences lexicales développées précédemment dans une sorte de grand jeu final, dont on imagine la portée ludique en classe.

<p>Faites une enquête dans la classe. Formez un groupe femmes et un groupe hommes.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Chacun écrit deux caractéristiques positives (qualités) et deux caractéristiques négatives (défauts) pour qualifier les personnes du sexe opposé.2. Dans chaque groupe, vous échangez et décidez d'une liste commune (...). Vous classez les caractéristiques par ordre d'importance.3. En grand groupe, comparez les deux classements et réagissez : les classements sont-ils positifs, négatifs ? Est-ce qu'il y a des caractéristiques communes ? Quelle est votre conclusion après cette enquête ? Les hommes et les femmes sont-ils très différents ?

(activité 13, p. 69)

Pour réaliser cette activité, l'apprenant·e doit préalablement adhérer au phénomène de catégorisation binaire sexué, présenté comme naturel, à un système de distribution des caractéristiques partiellement partagé mais fondamentalement différent, et à l'inscription de ces phénomènes dans un système de complémentarité. Il·Elle doit *partager* cet ensemble de conceptions, puisqu'il·elle doit s'inscrire dans le système ainsi construit : l'activité repose avant tout sur le fait que **l'apprenant·e préalablement : se désigne, est désigné, est désignable comme "homme" ou "femme"**. Cette activité prend vie dans la classe. Les activités précédentes convergent vers l'actualisation d'une compétence de sexualisation binaire opposée/complémentaire.

Les compétences visées sont langagières ; pourtant, ce qui devait être le support de cet apprentissage est devenu un objectif sous-jacent à l'enseignement-apprentissage. Le manuel fait plus qu'exploiter un ressort scénaristique, il crée et diffuse un ensemble de conceptions appartenant à la norme du système de la différence des sexes. **Il y a visée transmissive de ces normes genrées.**

L'activité finale de la double-page p. 68-69 semble être la conclusion des deux doubles-pages précédentes, puisqu'elle fait intervenir à la fois les thèmes du couple et de la caractérisation par catégories différenciées. Elle s'appuie sur la couverture d'un ouvrage, document authentique : « *Cartographie d'une dispute de couple. Le secret des couples heureux* »³⁶⁴ :

- | |
|---|
| <p>a) Observez la couverture de livre et le dessin ci-dessus. Trouvez dans le titre du livre le mot clé qui correspond au dessin.</p> <p>b) Échangez en petits groupes.
Les psychologues identifient des thèmes très spécifiques à l'origine des disputes dans les couples. Par exemple : l'éducation des enfants.
Dites quels sont, à votre avis, les autres sujets de conflits pour les couples.</p> <p>c) Lisez le sous-titre du livre et échangez à deux.
D'après vous, quelles sont les caractéristiques nécessaires, chez l'homme et la femme, pour former un couple heureux ?</p> |
|---|

(activité 14, p. 69)

Le support et les consignes de l'activité induisent plusieurs idées : *il existe deux catégories*, "homme" et "femme", qui possèdent chacune des caractéristiques ; *les couples sont des duos hétérosexuels*, placés dans la perspective d'une construction familiale sur le modèle de la famille traditionnelle ; *la différence sexuée conduit à des conflits inévitables mais aménageables par plusieurs stratégies*. L'activité se résout par

364 Dallaire Yvon, 2007, *Cartographie d'une dispute de couple. Le secret des couples heureux*, Paris, Jouvence.

l'adhésion préalable à ces conceptions.

Durant ces doubles-pages, la catégorisation binaire genrée, construite par les phénomènes d'opposition/complémentarité liant les "hommes" et les "femmes", aboutit nécessairement à une conjugalité qui n'est qu'hétérosexuelle. **Naturalisée**, elle est rappelée tout au long de ces activités, réifiée, et constitue une condition de réussite de la production langagière. **Elle sert un processus de transmission qui actualise le genre performé dans la classe.**

Le thème base son attractivité sur le fait qu'il doit *parler à tout le monde*, rejoindre les préoccupations intérieures de l'utilisateur·trice non seulement en tant qu'apprenant·e mais aussi et surtout en tant qu'être humain ordinaire, normal/normé : *tout le monde sait qu'il existe des catégories sexuées préluces à la conjugalité*. Le renvoi à des documents authentiques et des ouvrages d'auteurs légitime le propos commun. **La préoccupation didactique s'appuie sur le système de genre et la norme conjugale.**

5.2.3 Des fonctions multiples, dans et au-delà du manuel

À partir de la place de la conjugalité et la manière dont elle est mise en scène dans le manuel, j'en tire une typologie de ses rôles.

La conjugalité participe à la définition d'un personnage, en constituant un paramètre de son identité. Par exemple : « *Ling est née à Pékin, [en] Chine. Elle est mariée avec un Français et elle vit [en] France.* » (exercice 13, p. 41). Elle revêt une **fonction identitaire**.

La conjugalité possède une **fonction narrative et contextualisante**, en ce qu'elle définit l'espace dans lequel se déroulent les situations de communication. Ainsi, lorsqu'un personnage masculin téléphone au nom de son épouse à un médecin, la nature de leur relation permet de saisir immédiatement la raison pour laquelle il téléphone à sa place : « *Bonjour, c'est monsieur Lebon, je vous appelle pour ma femme, elle a très mal à la tête et au ventre. Elle est très fatiguée aussi... Vous pouvez venir à la maison pour une consultation ? (...)* » (activité 2, p. 78, transcription 218).

La conjugalité a la fonction de **support d'apprentissage linguistique**. Elle met en scène la langue.

Le couple transfère le modèle de catégorisation hétérosexuelle mis en place. L'analyse des doubles-pages spécifiques sur les modes de rencontre, le couple et le mariage,

montre qu'il existe une fonction de **transmission**, une **fonction d'actualisation** d'un modèle conjugal. D'un modèle représentationnel dans le manuel, on passe à un modèle-à-intégrer par les apprenant·e·s.

La conjugalité est un élément récurrent, support à la construction du manuel et à son discours. Son articulation avec la notion de famille permettra de déterminer comment elle participe au modèle hétéronormatif.

5.3 *Présence de la famille dans le manuel*

La manière dont la famille est abordée dans les ouvrages, la place qui lui est accordée, les modèles présentés forment des indices éclairant la relation de l'ouvrage avec cet ensemble de normes hétéronormatives. La place de la famille sera d'abord étudiée à travers **les contextes** dans lesquels elle est mise en scène. Ensuite, **sa composition** sera élucidée par l'observation du lexique mis à disposition dans l'enseignement-apprentissage.

5.3.1 **Les scénarios familiaux : la place de la famille**

Les contextes d'apparition de la famille donnent à voir les préoccupations qui entourent cette notion et les valeurs qui lui sont associées. Je recenserai les scénarios dans lesquelles elle est mise en scène pour déterminer sa place dans l'ouvrage.

La gestion du quotidien s'appuie sur la répartition des tâches domestiques aux membres de la famille. Les activités routinières y sont décrites, par exemple dans un travail sur la chronologie : « *Exemple : Clara a préparé le petit-déjeuner, puis elle a emmené les enfants à l'école. Elle a fait les courses et elle a repris les enfants à l'école.* » (exercice 17, p. 95) ; ou l'apprentissage du quotidien : « *1. Tu [fais] attention, tu [dis] bien « bonjour » à la dame, mon chéri ! (...) 5. Vous [faites] beaucoup de promenades en famille ? (...)* » (exercice 16, p. 77). La répartition discriminante des tâches est parfois critiquée³⁶⁵, mais **le ton est le plus souvent descriptif voire enjoué**. Les vacances se vivent en famille, par exemple : « (...) *2. Nouveau programme : [cette semaine], les enfants partent en vacances avec leur père. (...)* » (exercice 15, p. 95). Les vacances sont **positives** : elles sont un moment privilégié de découverte. L'aspect ludique est favorisé tandis que les tracassés liés à l'organisation ou aux difficultés d'organisation ne sont pas abordés.

365 Voir Chapitre 1 : *Le genre comme distribution des rôles*, 6.2 : *Un domaine d'actions symboliques : qui est aux fourneaux ?*.

Le lien familial constitue un moyen d'évoquer le transfert de biens, qu'il réponde à une logique de don ou de gestion du patrimoine. On trouve l'échange de cadeaux lié aux traditions socioculturelles : « *Pour les cadeaux de Noël à ma famille, je dois acheter : une clé de poche, un ordinateur de BD, un livre portable, un album USB 4 giga.* » (exercice 3, p. 168) ; « *Je regarde des idées de cadeaux pour l'anniversaire de mariage de mes parents (...)* » (activité 4 et 5, dialogue 2, p. 145, transcription p. 222). L'acquisition ou la transmission de biens fait appel aux liens familiaux : « (...) *Vous travaillez ? Vous avez des bulletins de salaire ? - Non, je suis étudiant. Ce sont mes parents qui vont payer l'appartement.* » (activités 5 et 6, p. 177, transcription p. 224) ; « *Le tour du monde ? Mais avec quel argent ? - Je viens de recevoir un petit héritage – de ma grand-mère. Alors, je vais réaliser mon rêve : voyager ! (...)* » (activité 2 et 3, p. 102, transcription p. 220). La famille apporte une **opportunité** pour acquérir des biens matériels.

La famille est un moyen de convoquer et mettre en scène le souvenir. Cette dimension est par exemple exploitée dans une activité autour de l'écriture du son [ε] : « (...) *d. Ma grand-mère nous servait des tartes exquis et nous donnait ses recettes.* » (activité 4, p. 194, transcription p. 223) ; ou dans l'acquisition du vocabulaire : « *Cette belle [armoire] est très ancienne ; comme ma grand-mère autrefois, j'y mets tout le linge de la maison.* » (exercice 2, p. 186). La famille appelle un discours affectif et **positif**.

Le thème familial est une dynamique de la vie quotidienne, un axe autour duquel la banalité se construit. La famille est un élément positif de la vie intégré au quotidien. Elle est un élément de l'ordinaire et, en cela, n'a pas vocation à être problématisée. **Le réseau de normes dans lequel elle s'insère apparaît comme naturel.**

La famille est un élément récurrent du manuel, proposée comme une évidence à laquelle il est possible de s'identifier. La partie suivante définira sa composition.

5.3.2 Approche par le vocabulaire : un premier portrait familial

Les outils mis à disposition des apprenant·e·s pour nommer la famille conditionnent les modèles disponibles : le lexique est un indice de ce qu'elle *est* et *doit être* pour les concepteur·trice·s. Les mots désignant les membres de la famille ont été relevés à travers le manuel, activités orales sur C.D. comprises.

On trouve d'abord un « *Aide-mémoire* » (p. 71) consacré à ce lexique, dans une leçon

centrée sur ce thème³⁶⁶ :

La famille

les parents = le père et la mère
 les enfants = le fils et la fille
 les grands-parents = le grand-père et la grand-mère
 les petits-enfants = le petit-fils et la petite-fille
 le frère/la sœur
 le beau-frère/la belle sœur
 le beau-père/la belle-mère
 l'oncle/la tante
 le cousin/la cousine
 le neveu/la nièce

(« Aide-Mémoire », p. 71)

La liste comprend l'ascendance directe (parents, grands-parents), la fratrie (frère/sœur), l'ascendance et la descendance par liens fraternels (oncle/tante, neveu/nièce, cousin/cousine), et les membres par alliance (beau frère/belle-sœur, beau-père/belle-mère)³⁶⁷. Les autres liens familiaux relevés dans le reste du manuel sont : « *petite-fille* » (exercice 13, p. 77) et « *bébé* » (exercice 17, p. 77) ; « *maman* » (activité 3, p. 70, transcription p. 218) et « *papa* » (illustration 5, p. 72) ; « *grand-père paternel* », « *grand-mère maternelle* » (activité 3, p. 70, transcription p. 218), et « *mamie* » (illustration 5, p. 72) ; « *petite sœur* » (document 4, p. 72), « *petit-frère* », « *grand-frère* » (exercice 15, p. 77). **Le lexique rassemble les membres traditionnels d'une famille occidentale.**

Les membres de familles recomposées sont mentionnés en-dehors de la leçon spécifique consacrée à la famille. Une activité orale de la leçon « *Vie privée, vie publique* » (dossier 5, leçon 3) demande de comparer le portrait de deux personnages célèbres : « *Observez les photos de Laura Smet et David Halliday et dites si le demi-frère et la demi-sœur se ressemblent. Justifiez votre réponse.* » (activité 13, p. 109). La famille recomposée n'est pas partie prenante du lexique consacré à la famille : lors de sa première mention (pour la seconde, voir *infra*), il revient à l'apprenant·e d'en dégager le sens. Par ailleurs, le fait de ne pas l'inclure au même titre que la famille traditionnelle – qui n'est elle-même pas mentionnée comme telle – en fait une donnée à part, optionnelle, dont l'enseignant·e peut faire l'économie, dans l'apprentissage.

La représentation de la famille s'appuie sur un modèle classique : nucléaire,

³⁶⁶ La leçon sera analysée *infra*.

³⁶⁷ Beau-père et belle-mère ne peuvent s'entendre que dans ce sens. En effet, la mention des membres familiaux par famille recomposée n'intervient que plus tard dans le manuel, et dans la double-page d'exercices correspondant à la leçon on en trouve un proposant d'associer vocabulaire et définition par paraphrase, lequel définit effectivement « *beau-père* » comme « *Le père du mari ou de la femme* » (exercice 12, p. 77).

incluant les relations les plus proches. Elle n'est pas nommée pour ce qu'elle est : traditionnelle. Le contre-modèle de la famille recomposée est rendu facultatif dans l'enseignement-apprentissage, et sa rareté n'en fait pas une représentation disponible pour le récit.

La famille est un thème ou un support omniprésent dans le manuel, développé sous une forme traditionnelle. La partie suivante vise à décrire ses fonctions dans l'ouvrage pour comprendre les rôles qui lui sont attribués.

5.4 *Fonctions de la famille*

Sur la notion de famille reposent plusieurs fonctions, qui seront établies. Le C.E.R.R.I. en fait un élément de compétence, et elle est également un objet culturel à apprendre-enseigner : parler de sa famille, c'est connaître la famille dans le langage mais aussi dans la société.

On retrouve la famille comme une donnée langagière :

- discursive : à travers l'acte de parole « *Annoncer un événement familial* » (p. 72-73) ;
- lexicale : les termes pour désigner ses membres (voir *supra*) ;
- phonétique : plusieurs activités comprennent des termes relatifs à la famille pour travailler les sons. Ainsi, la « *liaison et l'enchaînement avec l'adjectif possessif* » (table des matières, p. 8) se travaille avec notamment : « 1. *leur fils Tom – leurs fils Tom et Fred* » ; « 2. *leur fille Claire – leurs filles Claire et Anne (...)* » (activité 5b, p. 71, transcription p. 218) et « (...) 3. *leurs oncles* » ; « 4. *leurs enfants (...)* » (activité 5c, p. 71, transcription p. 218) ; on retrouve le mot « *cousin* » dans la partie « *Phonie-graphie* » du manuel destinée à la discrimination du [s] et du [z] (p. 193).

Parler de sa famille est également un objet de l'apprentissage culturel et interculturel, car pouvoir discourir sur le thème revient à avoir connaissance de ce que recouvre le terme de famille en France. Il n'existe aucun « *Point Culture* » dédié à ce que serait une famille en France ou en pays francophone. La famille n'est jamais définie en soi, mais apparaît en filigrane à travers tout le manuel. Ainsi, la description des habitudes de logement présente des environnements délimités pour parents et enfants (texte 4, p. 172). Si l'objectif est de constituer à la fois un support pour l'acte de parole visé :

« *Décrire un logement* » (p. 172) et pour le contenu socioculturel : « *Les préférences des Français concernant leur maison* » (table des matières, p. 10), le document renseigne aussi sur la culture familiale comprise comme nucléaire. Elle se dessine à travers les habitudes sociales et culturelles qui se construisent autour d'elle. Par exemple, le « *Point Culture* » (p. 71) inclus dans la leçon consacrée à la famille est consacré à la passation des noms de famille du côté des "femmes"³⁶⁸. Invitant à la comparaison avec les habitudes dans les pays d'origine des apprenant·e·s, il est de manière implicite une invitation à poser certains modèles familiaux. De manière directe ou indirecte, à la notion de famille est associée une fonction **d'objectif d'apprentissage**.

La famille est aussi un outil pour mettre en place des situations et des personnages ; partie prenante du cadre de communication, elle en construit le contexte et dispose des personnages définis par ces relations. Dans l'exemple suivant, le lien familial permet à la fois de fournir un rebondissement dans la conversation et de se dispenser d'explications supplémentaires : deux personnages négocient un jour et une heure de rendez-vous dans un cadre amical, « (...) *On a rdv à 18h30, on boit 1 verre et on va au ciné. - D'accord, mais on arrive à 19h, on doit passer chez ma sœur avant. On se retrouve où ? - Sur le Vieux-Port. (...)* » (document 2, p. 84). Mentionner un·e ami·e tierce aurait rendu nécessaire un second élément de contextualisation expliquant en quoi sa présence décalerait un rendez-vous de toute façon amical : le lien de proximité familiale dispense de justification complémentaire. Dans le second exemple, la famille représente une ressource utile pour travailler l'expression liée au quotidien, à la régularité, la fréquence, la succession d'activités, qui font écho au quotidien familial dans ce manuel : « 2. [*Cet après-midi*], *ma sœur est allée chercher ses enfants à l'école, comme d'habitude.* » (exercice 14, p. 95). Dans ces cas, la famille est un facilitateur de la narration. Elle a une **fonction narrative et contextualisante**.

La famille présente l'avantage de condenser des habitudes variées au sein d'un même groupe. Ainsi, le fait de « *Parler de ses habitudes* » multimédias est illustré dans un document en relatant les différentes utilisations au sein d'une même famille : le père, la fille, le fils, la grand-mère (document 1, p. 82), sous forme de témoignages. C'est l'occasion d'introduire une variable générationnelle dans les habitudes quotidiennes. Elle possède une **fonction extensive** : elle élargit le panel des possibilités pour un même évènement.

368 Ce point sera développé dans la partie consacrée aux liens entre conjugalité et famille dans le manuel.

Il y a enfin des cas où l'utilisation de la famille comme thématique du texte ou de l'image n'est pas justifiée. Par exemple : « *Indiquer la provenance, la destination* » est un acte de parole exploité à travers des avis de réception postaux, reproductions de documents authentiques. Sur la gauche de la page, une image montre un facteur satisfait livrant le courrier à un père de famille surpris (par la provenance du courrier ?) sous les yeux de son fils indiquant l'adresse sur l'enveloppe (illustration 1, p. 54). Cette image aide à relier les avis de réception reproduits sur la page à l'envoi postal, à les situer dans le contexte du quotidien, en ajoutant une touche d'humour et de légèreté. Mais l'utilisation de la famille plutôt qu'une autre thématique n'est pas expliquée. En ce cas, elle possède une **fonction nulle**.

Dans le manuel, c'est principalement la famille comme ressort contextualisant ou extensif qui est utilisée. Qu'il s'agisse d'exposer des habitudes socioculturelles, de multiplier les ressorts du récit ou de mettre en scène le quotidien, elle permet d'enchaîner situations et rebondissements à moindre coût narratif. Le dernier cas relève du choix des concepteur·trice·s d'utiliser dans certaines situations un thème familial plutôt qu'un autre. La mise en scène sans justification fonctionnelle de la famille constitue un indicateur de l'importance de la famille dans les ouvrages : **la notion de famille occupe une grande place dans l'imaginaire des concepteur·trice·s**. C'est un indice d'hétéronormativité : un élément qui lui est lié apparaît de manière logique et naturelle/naturalisée.

5.5 *Le modèle familial : un modèle hétéronormatif*

En articulant les conclusions temporaires émises quant à la dimension descriptive et fonctionnelle de l'idée de famille, je dégagerai le modèle familial présenté dans *Alter Ego+ 1*.

Bien que la famille ne soit jamais précisément définie dans le manuel, le lexique a montré qu'elle est centrée sur **une composition nucléaire hétéroparentale** à partir de laquelle elle s'élargit aux membres ascendants proches. Elle est stable : les cas de rupture et recomposition familiales sont limités à trois occurrences³⁶⁹. Le divorce apparaît dans une activité orale : il n'est disponible que sur le C.D. Un personnage féminin y aborde ses difficultés à trouver un appartement depuis sa séparation : « *Je*

369 Il en existe une quatrième, mais elle ressort davantage du jeu sur la langue que d'une information socioculturelle : « *Lundi, M. Catastrophe [est arrivé] en retard au travail. Mardi, il [a eu] un accident de voiture. Mercredi, ses enfants [ont cassé] l'ordinateur. Jeudi, sa mère [est entrée] à l'hôpital. Vendredi, il [a perdu] son travail. Dimanche, sa femme [est partie].* » (exercice 16, p. 95).

suis vendeuse. Depuis mon divorce, impossible de louer un appartement assez grand pour moi et mes deux enfants. » (activité 11 et 12, p. 179, transcription p. 224). La séparation conjugale, reliée à un contexte social et économique difficile pour un personnage féminin occupant un emploi sous-considéré, y est problématisée. Cependant, elle n'est pas l'objet premier du dialogue, qui reste focalisé sur le choix d'un logement.

La composition familiale ne se dégage pas du modèle occidental. Si une activité en propose une exploration interculturelle, elle se limite à interroger le nombre des participant·e·s selon le modèle traditionnel pré-établi : « **Échangez !** Comparez la composition de vos familles (nombre de frères/sœurs, oncles/tantes, cousins/cousines, nombre d'enfants...). Qui a une très grande famille ? Qui a une petite famille ? » (activité 6, p. 71). Les relations plus larges, qui composent certains modèles familiaux non-occidentaux, ne sont pas envisagées comme des réponses possibles.

Le lexique met en place un modèle répondant à des critères traditionnels occidentaux de composition et de stabilité, tandis que sa dimension ordinaire et non-problématisée en fait un élément non-discutable, elle devient par ce biais un élément naturalisé. Les nombreuses fonctions qu'elle recouvre : interculturelle, narrative et contextualisante, extensive, nulle, entérinent sa récurrence. Elle constitue une valeur importante portée par l'ouvrage, elle s'inscrit dans un discours sous-jacent qui lui donne **un caractère systémique**.

Elle répond aux critères d'hétéronormativité sur les points suivants : le modèle familial qu'elle présente est unique (hétérosexuel et occidental), et la norme hétéroparentale s'inscrit dans un processus d'effacement de la construction sociale. Elle converge vers **la naturalisation d'une tendance familialiste**. Afin de conclure à son inscription potentielle dans un schéma hétéronormatif global, il reste encore à éclaircir les liens qui rassemblent les idées de conjugalité, famille et procréation.

5.6 *Alter Ego+ 1 : de la conjugalité au mariage, du mariage à la parentalité, de la parentalité à la famille : la boucle hétéronormative*

Après avoir élucidé ce que recouvrent les notions de conjugalité et de famille dans *Alter Ego+ 1*, la manière dont elles entrent en relation sera analysée. J'analyserai la manière dont le **mariage** est présenté dans l'ouvrage, avant d'élucider le rapport entre mariage et **procréation**. J'établirai ainsi le lien entre les analyses précédemment

établies pour conclure quant au **cadre hétéronormatif** mis en place dans l'ouvrage.

5.6.1 De la relation amoureuse au mariage

Les indices récupérés précédemment concourent à brosser une représentation de ce qu'est la famille pour *Alter Ego+ 1*. Le manuel y consacre aussi explicitement une leçon, composée de deux doubles-pages, intitulée : « *En famille* » (dossier 3, leçon 3, p. 70-71 et 72-73).

« *Parler de sa famille* » est un objectif pragmatique de la leçon 3 du dossier 3 (p. 70-73, table des matières p. 8). La double-page s'ouvre sur une photo de mariage hétérosexuel, document authentique (photo 1, p. 70). Les costumes des figurant·e·s laissent penser qu'il s'agit d'un mariage de classe aisée, aucun·e invité·e n'est racisé·e³⁷⁰. La photo est prise devant un bâtiment de facture classique, qui suggère fortement une église. La leçon centrée sur la famille s'ouvre sur un mariage traditionnel religieux.

Le « *Point Culture* » (p. 71) de cette même leçon est centré sur la question de la transmission du nom de famille. Il explore un point particulier lié au mariage qui possède une valeur sociale :

Les noms de famille

A. Observez les noms de famille des trois femmes mariées dans l'arbre généalogique p. 70. [« Hélène Bossan (née Tailé) » ; « Sonia Bossan Kassovitz », mariée à « Franck Kassovitz » ; « Laure Vaillant-Bossan », mariée à « Philippe Vaillant »].

Observez les noms de famille des enfants, Florian [« Florian Kassovitz-Bossan », né de « Franck Kassovitz » et « Sonia Bossan-Kassovitz »], **Marion, Camille et Alexandre** [« Marion Vaillant », « Camille Vaillant », « Alexandre Vaillant », né·e·s de « Laure Vaillant-Bossan » et Philippe Vaillant »]. **Que remarquez-vous ?**

B. À partir de vos observations, complétez.

Sonia Bossan se marie avec Franck Kassovitz. Après son mariage, elle a quatre choix possibles pour son nom de famille :

- Elle peut garder son nom de jeune fille (Bossan).

- Elle peut aussi s'appeler : [Kassovitz], [Kassovitz-Bossan] ou [Bossan Kassovitz].

Il y a aussi quatre possibilité pour le nom de son enfant : [Bossan], [Kassovitz], [Kassovitz-Bossan], [Bossan Kassovitz].

C. Comparez avec la situation dans votre pays.

(« *Point Culture* », p. 71)

Ce « *Point Culture* » met en valeur le fait qu'aujourd'hui, le choix en matière de nom de famille est souple pour les "femmes" : cette flexibilité est au centre de l'information socioculturelle. L'accent est mis sur la "femme" en tant qu'agent de l'action, qui s'approprie le nom plus qu'il ne lui est donné ou imposé. Après un ancrage traditionnel du mariage, cet encadré en propose une vision plus moderne. Il existe un contraste en

370 Le texte de compréhension écrite correspondant cite une racisation de certains personnages de par les noms de famille : « *Kassovitz* » (activité 3, p. 70), qui permet de se décentrer d'une famille franco-française. Cette précision n'intervient cependant qu'à la réalisation de l'activité.

les deux. La représentation initialement classique est complétée par un apport qui nuance le propos.

La famille est envisagée du point de vue de l'alliance conjugale : le lien direct entre union conjugale, mariage et famille est établi. La position des doubles-pages dans la composition de l'ouvrage fait directement suite aux passages déjà analysés en détail sur le thème de la conjugalité : « *Solo ou Duo, Parler de soi ; Caractériser une personne* » (p. 66-67 et 68-69), fondés sur la recherche d'un·e partenaire amoureux·se. L'enchaînement : relation conjugale – mariage pousse à l'équivalence entre ces deux idées.

Le mariage répond dans cette leçon aux codes de la tradition, en présentant une union de classe aisée, hétérosexuelle, religieuse. Il est compris comme **l'élément transitoire** entre le couple et la procréation d'enfants. Cette dernière idée est développée dans les doubles-pages suivantes du manuel.

5.6.2 Du mariage à la procréation

Alter Ego+ 1 poursuit la leçon 3, « *En famille* », par l'apprentissage de l'acte de parole : « *Annoncer un événement familial, réagir* » coordonné avec « *Demander/Donner des nouvelles de quelqu'un* » (p. 72-73).

Annoncer un évènement familial s'enseigne à partir de quatre faire-parts (document 1 à 4, p. 72) et cinq écrans de téléphone portable affichant leur S.M.S (document 5 à 9, p. 72). Les faire-parts concernent deux mariages³⁷¹ et deux naissances. Chacun utilise une voix différente pour annoncer l'évènement, peut-être en vue d'un travail sur l'énonciation : celles des parents d'un enfant (« *Julie et David sont heureux de vous annoncer la naissance...* », document 1), de la double ascendance des marié·e·s (« *M. et Mme Dunand (...) M. et Mme Lagrange (...) sont heureux de vous annoncer...* », document 2), des futurs marié·e·s (« *Le 17 mai nous disons oui, oui, oui !..* », document 3), de la fratrie (« *Notre petite sœur s'appelle Léa...* », document 4). Ces variations d'énonciateur·trice·s permettent la présentation des différent·e·s acteur·trice·s possibles de l'évènement.

Les évènements familiaux tournent autour du mariage et de la naissance, qui partagent les mêmes supports. Les deux phénomènes se trouvent mis sur le même plan, il y a un

371 L'un des faire-parts constitue le premier document support mettant en scène le mariage laïc : il présente seulement la tenue d'une « *cérémonie* » (document 3).

enchaînement créé ou renforcé.

Les seconds supports, reproductions de messages sur téléphone portable, mettent en avant la communication intra-familiale :

- Mamie Marie : « Quelle bonne nouvelle ! Tous mes vœux de bonheur pour toi et ton futur mari ! Bises »
- Claire : « Je sors de l'hôpital. J'ai une mauvaise nouvelle : tante Marcelle est décédée... »
- Samuel : « Félicitations pour la naissance de ta fille ! Je suis très heureux pour vous. Et comment va la maman ? »
- Clémence : « J'ai une grande nouvelle ! Je me marie ! Bisous »
- Marc : « Je suis papa pour la 2^e fois ☺ ! Nathan est né cette nuit à 3h !

(activité 10, documents 5 à 9, p. 72)

Sur cinq événements, quatre concernent à nouveau le mariage et la naissance. La distribution des messages s'effectue en situations d'homosexualité : ce sont des personnages masculins qui communiquent entre eux pour les naissances ; des personnages féminins dans le cas du premier message. La distribution des nouvelles s'ancre dans la tradition de genre : les "femmes" se préoccupent du mariage, les "hommes" s'occupent de célébrer la naissance. **Le mariage et la naissance s'inscrivent dans les normes de genre.**

L'activité 11 est une activité réalisée pour l'apprentissage de « *Demander/Donner des nouvelles de quelqu'un* » (p. 73). Elle suit la logique narrative précédemment établie en poursuivant le dernier texte de l'activité 10. « *Marc* » (p. 72) parle à sa mère pour lui annoncer la naissance de son fils dans une activité d'expression orale :

Allô oui ? [- Maman, ça y est, Nathan est arrivé !] - Ah, c'est pas possible, déjà ? [- Oui, cette nuit à 3 heures !] - Comme je suis contente ! Et Marie, comment elle va ? [- Oh, elle va bien, elle a juste un peu mal au ventre, c'est normal ! Mais moi, je suis épuisé. J'ai mal à la tête, c'est terrible.] - Oh Marc ! Ta femme accouche et toi, tu es fatigué ! Bon, mais parle-moi un peu de mon petit-fils, il est comment ? Il est gros ? [- Je trouve qu'il ressemble à sa maman, il a le nez et la bouche de Marie ! Il pèse 3 kilos et il mesure 50 cm !]

(activité 11, p. 73, transcription p. 218)

Deux répliques mettent en avant le décalage entre l'attitude désinvolte de Marc et l'état du personnage féminin qui vient d'accoucher : « *Oh, elle va bien, elle a juste un peu mal au ventre, c'est normal ! Mais moi, je suis épuisé. J'ai mal à la tête, c'est terrible. - Oh Marc ! Ta femme accouche et toi, tu es fatigué !* ». La réprimande vient de la mère de Marc, mais le ton utilisé (piste 101 du CD audio) est enjoué : la phrase est récitée dans un rire. La maladresse du personnage masculin en devient amusante et est excusée. Ces attitudes se rattachent à des attentes genrées : une descendance masculine est annoncée par le père, qui établit une distance avec l'acte d'accouchement en le minimisant,

entérinée par le personnage féminin à travers l'humour. L'attente autour de l'enfant également répond à des critères masculins, puisque le personnage de la mère questionne et met en valeur sa force : « *Il est gros ?* ». Le manuel fait appel au stéréotype associant force et sa vitalité (le bébé est gros, il est plein de vitalité) et masculinité. **La naissance reconduit et renforce les normes de genre.**

Mariage et naissance sont hétérosexuels et hétéroparentaux. Ils inscrivent la modalité hétérosexuelle comme modalité de relation conjugale et familiale première et unique : les modèles établis sont en eux-mêmes hétéronormatifs. Les normes de genre sont ainsi réifiées. Enfin, les liens entre le mariage et la procréation sont très étroits, l'un y étant à la fois la condition et la cause de l'autre. Cet enchaînement contribue à les inscrire **dans un processus d'hétéronormativité.**

5.6.3 Des relations construites par la catégorisation et régulées par l'hétéronormativité

Les paragraphes précédents ont élucidé le discours autour des idées de conjugalité, d'union et de famille dans le manuel *Alter Ego+ 1*. La manière dont ces trois éléments sont exposés, et les liens qu'ils entretiennent, donnent à conclure sur l'aspect hétéronormatif de l'ouvrage.

J'ai montré l'importance de l'idée de conjugalité dans ce manuel, qui se trouve sous plusieurs formes. Elle recouvre plusieurs fonctions : élément de narration ou de contextualisation, ou support d'activité, elle est utilisée comme complément ou pour elle-même. Elle recouvre également une fonction identitaire. Elle s'articule avec la mise en place de la catégorisation sexuée "homme"- "femme", dressée en parallèle, et qui recouvre des fonctions identiques. Une conjugalité fondée sur une catégorisation binaire, opposée mais complémentaire, des personnages et de leurs attributs est mise en place. **Le manuel met en scène les catégories sexuées dont l'interaction est régulée par la conjugalité.**

La conjugalité s'exprime dans la mise en relation des personnages masculins et féminins, par le biais du mariage, principale option d'union conjugale. Une **confusion entre les idées de mariage et de famille** : identifier ses origines, exprimer son identité en parlant de son environnement familial, se fait en même temps que discourir à propos du mariage. Le mariage est associé ensuite à la procréation, les deux éléments étant mis à nouveau sur le même plan et exploités en même temps.

L'enchaînement de ces thématiques dans les doubles-pages analysées : la relation de couple (p. 66-67), la catégorisation (p. 68-69), la famille/le mariage (p. 70-71), le mariage/la naissance (p. 72-73), contribue à fondre ensemble les événements et à les comprendre comme une suite logique. La modélisation du schéma de vie se construit selon ces étapes définies et incontournables : **identification de genre** → **couple** → **mariage** → **procréation**.

Chaque personnage ou phénomène entre les personnages est construit selon un modèle répondant aux critères genrés et cisgenrés³⁷² dominants. Le couple constitue une régulation des rapports "hommes"- "femmes", dans un système articulant couple, mariage, naissance. En conséquence, *Alter Ego+ 1* intègre comme une valeur forte la **normativité du système hétérosexuel**.

6 *Écho* : des tendances contradictoires

Comme précédemment dans *Alter Ego+ 1*, le discours concernant la famille et la conjugalité trouve un double emplacement dans *Écho* : d'une part, il comprend une leçon qui leur est spécialement consacrée, d'autre part, des éléments significatifs courent tout le long du manuel.

La première partie fera l'analyse de la première tendance qui s'exprime dans la totalité du manuel. La **conjugalité** sera d'abord analysée : on verra ainsi sa **fréquence** d'apparition et son lien avec le **marquage genré**. Ses **fonctions** seront ensuite définies. Le schéma d'analyse sera repris pour la **famille**. La deuxième partie s'appuiera spécifiquement sur **la leçon 9** dont le contenu est consacré aux thèmes du couple et de la famille. Ne pouvant les démêler à moins de briser la cohérence interne de l'unité, l'analyse se fera au fil des doubles-pages et fera apparaître la manière à la fois dont ils se manifestent et dont ils sont imbriqués. La conclusion s'attachera à mettre en regard les deux modèles ainsi construits afin de les confronter et de déterminer leur attachement au cadre hétéronormatif.

6.1 *Une première tendance : la conjugalité au fil du manuel*

La conjugalité sera analysée dans l'ensemble du manuel, en-dehors de la leçon 9 qui lui est spécifiquement consacrée et qui sera étudiée séparément. La place qu'elle occupe sera évaluée par sa **fréquence** d'apparition et les **modèles** de couples présentés. Elle est

372 Et non-racisés, cette dimension n'ayant pu être développée plus avant dans les analyses.

aussi dans l'ouvrage le lieu de **distribution des rôles** genrés. Je déterminerai finalement les **fonctions** qu'elle recouvre dans le manuel.

6.1.1 Fréquence et modalité de la conjugalité

Les différents types d'apparition de la conjugalité seront exposés pour montrer la manière dont elle est développée dans l'ouvrage. J'en tirerai des éléments permettant de former les modèles de conjugalité disponibles.

La conjugalité peut émerger comme support ou complément à une autre thématique. Elle constitue alors un autre point de vue à propos d'un fait particulier. Par exemple, un sondage intitulé « *Êtes-vous accro aux nouvelles technologies ?* » (p. 94), qui aborde la place du numérique dans le quotidien, propose des questions abordant la possession d'outils informatiques, et leurs utilisations. On y retrouve cette question : « (...) 6. *Pour dire à votre petit(e) ami(e) que vous l'aimez... vous lui écrivez une longue lettre ; vous lui téléphonez ; vous lui envoyez un e-mail ; vous lui envoyez un SMS* » (texte 6, p. 94), accompagnée d'un dessin humoristique authentique de Pétilion mettant en scène un couple communiquant par message instantané (illustration 2, p. 94). **La conjugalité constitue alors une forme de variation dans l'exploitation d'une autre thématique.** C'est également le cas dans l'exemple suivant, lors d'un texte de compréhension écrite portant sur le quotidien de sept personnes différentes, autour de la question :

Quel est pour vous le meilleur moment de la journée ? » : « (...) Kriss : C'est le soir avec mon homme. On prépare le repas. On se raconte la journée. On est bien ensemble. » ; « Ludo : Le meilleur moment, c'est quand je me couche, de préférence avec ma copine préférée ou avec un livre ou devant un bon film ou avec un morceau de pizza. (...) »

(document 1, p. 62)

Dans *Écho*, le couple est fréquemment associé à l'idée de voyage et des loisirs. Ainsi, un couple raconte son voyage à Paris : « *Nous avons fait un voyage à Paris. Nous sommes partis à 6 h (...). Nous avons visité le musée Grévin. J'ai vu Jean-Paul Gauthier et Céline Dion, Luc a aimé Monica Bellucci.* » (illustration 1, p. 32) ; ou décrit ses vacances à un autre couple marié : « *Laurent fait du golf, moi du vélo. On rencontre des gens sympas. (...) Maurane et Laurent* » (document 2, p. 28). Le couple s'éloigne d'une confusion avec le quotidien ordinaire. Contrairement à *Alter Ego+ 1*, ce n'est pas la banalité qu'il met en scène. Il n'est pas nécessairement une norme rendue banale à atteindre dans la culture cible. Sa dimension événementielle permet de prendre du recul : si son importance dans le système de valeurs sociales n'est pas questionnée, il

n'est pas non plus un modèle en soi pour les utilisateur·trice·s de l'ouvrage.

Le type de relation conjugale le plus fréquent est l'**union non-officialisée**. La pratique elle-même n'est pas remise en cause, mais témoigne de l'évolution des mœurs. Ainsi, une mère de famille déplore le manque d'indépendance de son fils, pourtant âgé de 30 ans et qui continue de vivre chez ses parents. Elle invoque les problèmes liés au quotidien d'une telle situation, et notamment celui-ci : « *Je suis peut-être vieux jeu mais quand, le matin, dans la cuisine, à l'heure du petit-déjeuner, je découvre une de ses copines, je ne trouve pas ça normal. (...)* » (texte 1, p. 103). L'écart générationnel est mentionné comme facteur d'incompréhension.

Les **couples implicites** sont nombreux dans l'ouvrage. Lorsque dans un texte à propos des départs en vacances un personnage masculin et un autre féminin partagent le trajet, leur voiture et leur séjour, leur relation est sans équivoque : « *Bénédicte et Karim mettent leurs valises dans la petite Renault Clio. (...)* » (document 1, p. 52). Dans cet extrait de courrier, la relation entre les personnages est également implicite : « *Chère Carole et cher François (...)* Paul est professeur à l'université. Moi je travaille à la bibliothèque de la ville. (...) *Nous allons beaucoup au cinéma et au théâtre (...)* Sophie » (document 2, p. 39).

Le **mariage** est également présent dans l'ouvrage à plusieurs endroits : une activité concernant l'expression des moments de l'action fait intervenir un événement sportif, un voyage en train, une course rapide, et la célébration d'un mariage : « b. Jeanne et pierre se marient (arriver à la mairie, dire « oui » au maire, s'embrasser) » (« *Préciser les moments d'une action* », activité 2, p. 105). La cérémonie, religieuse ou non, est l'objet d'une description socioculturelle (document 1, p. 93). Les questions vrai/faux s'y rapportant dans le bilan de la leçon gardent un angle descriptif : « a. *En France, 70% des couples sont mariés. b. Tous les Français qui se marient font une cérémonie religieuse. c. Beaucoup de couples ne restent pas mariés toute leur vie. (...)* j. *Quand les parents divorcent, ils se partagent la garde des enfants.* » (activité 11, p. 120, transcription p. 141). Ce passage de description socioculturelle mentionne également le **Pacs** et le **divorce**.

La conjugalité est omniprésente dans cet ouvrage, et sous différentes formes. Les différentes modalités relevées l'inscrivent dans la répétition. **Elle est une préoccupation constante**, un élément de discours important dans la construction globale de l'ouvrage. Elle se construit autour d'une distribution des rôles fortement

marquée par le genre, qui sera examinée dans la partie suivante.

6.1.2 Distribution genrée des rôles conjugaux

Écho est le seul des trois manuels étudiés qui mette en scène toutes les étapes d'une vie de couple, de sa formation à sa rupture. Les discours relatant ce parcours seront analysés, afin d'en retirer des éléments de construction du genre et des rôles genrés masculin et féminin.

Différents angles sont utilisés pour aborder le fait d'établir une relation conjugale. Le·La lecteur·trice assiste aux prémices de la rencontre. Ainsi, une activité phonétique est l'occasion de dépeindre un personnage masculin projetant la rencontre amoureuse : « *Montmartre / Dans sa chambre, sous les toits / Au sixième étage / Charles peint des paysages / Il fait chaud en juillet / Et il neige en janvier / Chaque dessin, un peu d'argent / Et Charles fait des projets / Avec sa charmante voisine* » (« *Sons, rythmes, intonations* », p. 99). Dans cette catégorie, il n'y a dans ce manuel aucun équivalent féminin : le personnage féminin de la voisine est réduit à un objet « *charmant* », sujet de projections auxquelles elle ne peut pas répondre, n'ayant pas la fonction d'agent. Il y a en ce qui concerne **le rêve de la rencontre amoureuse un déséquilibre de genre**.

La rencontre amoureuse n'est cependant pas l'apanage exclusif du genre masculin : les personnages féminins peuvent aussi devenir sujet. Un encadré de grammaire ayant pour thème « *Pour caractériser une personne ou chose* » introduit, parmi d'autres exemples, un cas de rencontre amoureuse au féminin : « *Elle a rencontré un beau garçon sympathique.* » (p. 112, point grammaire). Il est possible de mettre face à face les stratégies amoureuses des personnages :

- un personnage masculin (Jérémy) fait d'une escapade à l'étranger l'opportunité de revoir un personnage féminin : « *Le week-end du 28 juillet, je dois être à Biarritz. Une copine fait une grande fête. Il y a tous les copains de l'université et la copine est charmante ! Alors tu comprends...* » (document 1, p. 28) ;
- un personnage féminin (Mélina) envisage de faire intervenir un autre personnage féminin, son amie : « *Dans l'ascenseur, j'ai rencontré un type pas mal mais bizarre. Il n'a pas dit un mot. Je vais demander qui c'est à Élodie.* » (document 1, p. 36).

Jérémy appelle à la compréhension de son ami quant à l'implicite auquel il fait

référence à l'aide des points de suspension, à savoir que les attraits de la « *copine* » en question doivent justifier sa présence à Biarritz ; tandis que Mélina a besoin de son amie pour lever l'ambiguïté entourant son voisin, qui conjugue un physique plaisant et une certaine étrangeté. Dans ces deux cas, on assiste à **une connivence régentée par des relations d'homosexualité**.

La coopération inter-genre apparaît dans le cas suivant, dans lequel le personnage féminin est devenu le complice d'un personnage masculin :

Insistez comme dans l'exemple. Julien est amoureux de Roxane mais il est timide. Une amie lui donne des conseils. - Tu dois téléphoner à Roxane. Téléphone-lui ! - Tu dois inviter Roxane au restaurant. ... - Tu dois envoyer des messages à Roxane. ... - Tu ne dois pas refuser ses invitations. ... - Tu dois supporter ses amis. ... - Tu dois tout me raconter.
...

(activité 2, p. 113)

L'amie se retrouve agente de cette situation, qu'elle contrôle en donnant des conseils, sous formes d'impératifs (objectif de l'activité). Le pouvoir attribué à la place d'agent est cependant amoindri par le rôle stéréotypé du personnage : d'une part, elle est moins présentée comme une confidente de confiance qu'une cancanière, d'autre part sa spécialisation dans les rapports amoureux la rattache à l'attribution de rôles stéréotypés dans laquelle les "femmes" existent par et pour le rôle conjugal.

Les techniques de séduction éprouvées par les personnages se reflètent aussi par catégorie de sexe :

- un récit de vie est l'occasion pour un personnage masculin de rappeler la manière dont il séduisait les « *filles* » : « *J'ai eu ma première voiture à dix-neuf ans quand je suis entré à l'université. C'était une vieille Renault 5 jeune avec un toit ouvrant. Elle avait 100 000 km. Les filles adoraient !* » (document 1, p. 87) ;
- un travail sur les pronoms compléments emprunte comme trame un dialogue sur la manière dont un personnage féminin rencontre ses amants :

Rencontres sur Internet. Clara : « Comment tu fais pour rencontrer tous ces garçons ? - Lise : Je vais sur un site Internet. Je sélectionne des annonces sympas de garçons. Je [leur] envoie des messages. - Clara : Ils répondent ? - Lise : Quelques-uns [me] répondent. Ils [me] parlent de leurs goûts. - Clara : Ils [t'] envoient leur photo ? - Lise : Quelques-uns. Alors je sélectionne un garçon et je [lui] donne rendez-vous dans un café. Et, une fois sur dix, c'est le coup de foudre !

(activité 1, p. 97)

Dans les deux cas, les personnages sont agents de la relation : ils-elles utilisent différents moyens pour l'initier. Ils·Elles ne se limitent pas dans le choix des partenaires,

et semblent évoluer sur un plan d'égalité. Leurs techniques ne desservent cependant pas le même objectif : le personnage masculin opère sur le plan de séductions rapides et successives, tandis que le personnage féminin, qui ne peut s'empêcher de tomber amoureux, a un profil moins frontal dans la séduction. Pour le personnage masculin, le résultat atteint est la séduction, pour le personnage féminin, l'objectif atteint est l'amour.

Les attentes amoureuses sont genrées.

Le manuel met en scène le début de la relation amoureuse, mais également les événements qui viennent la perturber une fois qu'elle est établie. Si *Écho* n'est pas le seul des trois manuels à évoquer les problèmes de couple, il est cependant le seul à évoquer l'**infidélité**³⁷³. Elle apparaît une fois, de manière indirecte, deux personnages rapportent l'évènement sous forme d'une rumeur colportée à l'occasion d'une activité sur les mots de quantité : « *J'ai [quelque chose] à te dire. Mais ne raconte cette histoire à [personne]. - D'accord. - Mélissa n'est pas partie seule au stage de Bruxelles. Elle est partie avec [quelqu'un]. - Son mari sait [quelque chose] ? - Non, il ne sait [rien].* » (activité 4, p. 65). Si le personnage féminin qui provoque l'infidélité est agent de l'action, le **stéréotype** émerge ensuite dans la gestion de la situation : personnage féminin trompeur/époux ignorant trompé.

La rupture se retrouve à deux endroits du manuel. Dans une première activité de grammaire orale, elle constitue le motif de l'activité langagière : « **Répétez. Imaginez une suite à l'histoire. Rupture.** *Elle est entrée... J'ai regardé / Elle a parlé... J'ai écouté / Nous avons déjeuné... Nous avons adoré / Elle a expliqué... Je n'ai pas compris / Elle est partie... Je suis resté.* » (activité 2, p. 33, rubrique « À l'écoute de la grammaire »). La seconde occurrence place la rupture comme élément central de l'histoire :

<p>Tu connais la nouvelle ? Clémentine a quitté Antoine ! - Elle a quitté Antoine quand ? - Il y a un mois. Elle a écrit une lettre à Antoine. Elle a dit à Antoine qu'elle allait vivre à Toulouse. - Et les enfants ? - Elle a emmené les enfants. - Antoine peut voir les enfants ? - Il voit ses enfants pendant les vacances mais il téléphone tous les soirs à ses enfants.</p>

(p. 97, activité 3)

Le personnage féminin est agent de la situation, mais possède une valence négative : le personnage masculin est moins présenté comme inactif que comme victime de la situation. La rupture familiale et conjugale est attribuée au personnage féminin, qui ne se dépare pas de son rôle de mère puisqu'elle garde ses enfants. Elle s'oppose à un

373 On peut poser l'hypothèse des tabous culturels pour expliquer l'absence de l'infidélité dans les manuels alors que la conjugalité y est développée. Le thème des tabous culturels sera exploité dans l'analyse des entretiens (partie 5).

personnage masculin victime mais non pas faible, qui, en multipliant les tentatives pour voir ses enfants, est acteur dans la résolution de problème. **Les rôles de genre sont préservés et réaffirmés dans la rupture.**

Le début et la fin de la relation amoureuse sont marqués par une mise en scène genrée des personnages. **La relation amoureuse se construit et évolue dans un cadre sexuellement différencié.** Les rôles masculins et féminins répondent à des formes stéréotypées utilisées pour construire un récit rapidement mobilisable par les apprenant·e·s. Les stéréotypes sont des facilitateurs narratifs, mais contribuent également à construire un système de genre différencié et **inégalitaire**.

Les fonctions rattachées à la conjugalité seront maintenant exposées afin de comprendre dans quel(s) objectif(s) celle-ci est mobilisée.

6.1.3 Fonctions de la conjugalité

La conjugalité intègre une typologie, établie d'après les indices analysés précédemment, qui permet de comprendre quels rôles elle joue dans cet ouvrage.

La leçon 9 (p. 85-93) consacrée à la famille, aux ami·e·s et aux relations amoureuses, concentre un ensemble de documents, d'activités et d'exercices mettant en place des récits autobiographiques partageant une fonction descriptive des habitudes socioculturelles. La page « *Civilisation* » présente l'évolution des valeurs accordées notamment au couple ou à l'union conjugale (document 1, p. 93). La conjugalité constitue un élément d'apprentissage culturel, parmi d'autres usages sociaux (les vêtements et leur signification, p. 116-117 ; les modes de déplacements en France, p. 53-54, etc.). Elle est un élément **socioculturel de l'apprentissage**.

La conjugalité est un support de narration, un élément contextualisant de la situation globale. Ainsi, dans la phrase : « *Vous allez habiter en France chez madame et monsieur Duval. (...)* » (activité 4, p. 39), la conjugalité n'est pas l'objet de la communication mais participe à établir le cadre spatio-temporel. La **fonction narrative ou contextuelle** intègre deux sous-catégories. La conjugalité peut être une donnée optionnelle, elle fournit des informations supplémentaires quant aux personnages, leurs relations, leurs comportements ou leurs habitudes, ou quant au contexte et en améliore la crédibilité : une illustration reproduit un extrait d'agenda avec ce rendez-vous : « *Diner avec Clara chez Odile et Olivier* » (illustration 1, p. 37). Odile et Olivier partageant le même logement, ils constituent implicitement un couple. Cette précision

permet de comprendre rapidement les relations entretenues par les personnages, et donner vie à la situation. La conjugalité peut être l'élément central de la narration, l'ensemble du contenu s'aligne sur ce rebondissement narratif. Ainsi, la biographie de Colette comme activité de compréhension écrite repose sur un ensemble de faits mis en perspective par sa vie amoureuse :

Colette. Une femme libre.

- a. Sidonie Gabrielle Colette est née en 1873 dans un petit village de Bourgogne.
- b. Pour son mari, elle raconte ses souvenirs d'enfance et de jeunesse. Les romans *Claudine à l'école*, *Claudine en ménage*, etc., ont beaucoup de succès. Mais c'est Willy qui signe les livres. Willy qui a beaucoup d'aventures amoureuses.
- c. Colette se sépare de Willy. Elle devient danseuse orientale au Moulin-Rouge.
- d. Colette tombe amoureuse du directeur du journal *Le Matin* : Henry de Jouvenel. Elle se marie en 1912 et a une fille. Elle va rester 11 ans avec Henry.
- e. Après la guerre de 1939-1945, les livres de Colette ont beaucoup de succès.

(activité 2, p. 118)

La conjugalité recouvre la troisième fonction de **modélisation**. La conjugalité n'occupe pas, comme dans le manuel *Alter Ego+ 1*, une fonction transmissive des normes de rôles sociaux. Cependant elle est un élément récurrent de caractérisation des individu·e·s et des situations. Elle constitue un motif répété qui a valeur de modèle, vectrice de normes opérant de l'ouvrage à ses utilisateur·trice·s. Le modèle conjugal est constitué par un duo hétérosexuel, uni ou non officiellement. L'analyse de la famille développée dans la partie suivante complètera l'approche hétéronormative du manuel.

6.2 *Une première tendance : la famille au fil du manuel*

Comme pour la conjugalité, la famille sera analysée dans le corps du manuel, en-dehors de la leçon 9 qui lui est spécialement consacrée. Je montrerai d'abord la manière dont il en est fait mention et les **modèles** qu'elle propose avant d'exposer ses **fonctions**.

6.2.1 **Fréquence et modalité de la famille**

Si la conjugalité est un élément récurrent du manuel, l'évocation de la famille, si elle n'est pas rare, est moins importante en comparaison. Régulièrement évoquée à travers des situations ou des personnages, elle n'est cependant pas exposée dans le détail en-dehors des pages thématiques qui lui sont consacrées (p. 86-93, voir analyse *infra*).

Dans le manuel, les couples sans enfants ne sont pas explicitement mentionnés comme des familles : on ne sait pas s'ils relèvent de cette catégorie ou de celle du couple en attente de devenir familial. Au fil du manuel ne se trouve qu'un cas de famille monoparentale (parent féminin) incarnée par un personnage conducteur (Mathilde, texte

1, p. 107).

Les exemples suivants montrent la signification attribuée à la famille dans le manuel.

- Un exercice-bilan sur les possessifs prend pour support la description d'une famille. Composée d'un couple hétérosexuel, d'un enfant, et d'un chien, dans un environnement champêtre, elle relève de l'idéal stéréotypé :

Regarde cette photo, c'est [ma] maison de campagne. Là, ce sont [mes] enfants et ici, c'est [mon] chien. - Tu loues cette maison ou elle est [à toi] ? - Elle est à Marie et [moi]. Nous l'avons achetée ensemble. - Et vous allez souvent dans [votre] maison de campagne ? - Tous les week-ends. Marie est née dans le village. Elle retrouve [sa] famille et [ses] amies. Et les enfants adorent. (...)
--

(activité 12c, p. 81)

- Une photo, utilisée pour présenter le sommaire d'une unité (unité 3), met en scène la fête d'anniversaire de l'un ou des deux enfants (image 1, p. 85). Un personnage masculin adulte et un autre féminin paraissent proches et du même âge ; un second personnage adulte féminin semble plus âgé. Il s'agirait d'un couple, parents des enfants, et d'une relation familiale indéterminée (tante, grand-mère, etc.).

Les représentations convergent vers un certain modèle. **La famille est hétéroparentale. Elle s'articule autour de la relation parents-enfants**, les membres proches sont inclus dans le cercle familial. Elle est entendue selon l'acception occidentale, comme **une famille restreinte à l'ascendance/descendance directe**.

La famille apparaît dans l'ouvrage sans en être un élément central. Elle correspond à un portrait traditionnel, hétéroparental et nucléaire.

6.2.2 Fonctions de la famille

La manière dont elle apparaît permet de comprendre les rôles qui lui sont attribués dans la totalité de l'ouvrage.

La famille est une notion socioculturelle qui forme un objectif d'apprentissage en soi : connaître la place qu'elle occupe dans le système de valeurs français et les formes qu'elle emprunte. Par exemple, une activité-bilan demandant de choisir une réponse comme vraie ou fausse propose l'affirmation : « *j. Quand les parents divorcent, ils se partagent la garde des enfants.* » (activité 11, p. 120). Elle revêt la fonction **d'objectif d'apprentissage** dans l'acquisition d'une compétence socioculturelle.

La famille est une variable utilisée pour donner une information sur un phénomène culturel plus large : « *La moitié des familles françaises ont un ou plusieurs animaux (chat, chien, poisson ou oiseau* » (photographie 1, p. 102). Elle permet également de décliner le panel des règles socioculturelles. Ainsi, les règles de salutations françaises, le tutoiement/vouvoiement, utilisation du titre de civilité, serrer la main/faire la bise, sont exemplifiées à travers quatre situations, dont une rencontre entre deux collègues de travail et leur famille respective :

<p><i>Estelle et Denis</i> : Bonjour, Sylvie ! <i>Sylvie</i> : Bonjour, comment ça va ? Vous connaissez Stéphane, mon mari ? <i>Denis</i> : Non, mais on a entendu parler de lui... Bonjour Stéphane. <i>Sylvie</i> : Stéphane, je te présente Estelle, une collègue de l'université, et Denis, son compagnon. <i>Stéphane et Estelle</i> : Bonjour... Enchanté(e)... <i>Sylvie</i> : Et voici Juliette, notre fille. <i>Estelle</i> : Bonjour, Juliette. Quel âge as-tu ?</p>
--

(photographie 2 et activité 3, texte 4, p. 101, transcription p. 141)

La famille est un biais permettant de multiplier les savoirs socioculturels relatifs à un phénomène qui ne lui est pas circonscrit, elle a une fonction **extensive**.

La famille permet de constituer un ressort **narratif et contextualisant** efficace, en fournissant un éventail de personnages immédiatement mobilisables dans un même contexte. Elle permet de poser le cadre de communication rapidement, en donnant une compréhension directe des relations entre les personnages, sans besoin de détails supplémentaires.

Deux extraits mobilisent la famille comme support d'apprentissage dans une perspective phonétique. Le contexte familial est utilisé pour mettre en place les sons du français. Ainsi, une première activité met en place l'opposition [ø] et [œ] : « **Recette pour un roman policier**. Dans un immeuble de banlieue ; Installez un vieux professeur ; Un docteur mystérieux ; Qui vit avec son neveu et sa sœur (...) » (« Sons, rythmes, intonations », p. 115). Une seconde activité présente l'opposition [a] et [ã] : « Ah, entre Valérie ! Tu es en avance. Voici mon appartement (...). Ma maman est au restaurant, Nous allons boire à sa santé ! » (« Sons, rythmes, intonations », p. 75). L'utilisation de la famille pour elle-même n'est pas justifiée, car elle n'est que l'occasion de rimes pour le son visé, sans que sa valeur sémantique intervienne. Ces extraits se trouvent entre une fonction de support d'enseignement-apprentissage et une fonction nulle.

Souvent associée au passé, la famille ne constitue pas un repère identitaire actuel mais marque une époque dans la succession d'étapes de vie. Ainsi, une activité demande de

« rédiger quelques souvenirs » (p. 87³⁷⁴) mais ne demande pas à l'apprenant·e de définir son propre environnement familial. Elle s'inscrit dans une dimension du récit de vie des personnages, mais si elle participe à leur définition du point de vue de leur construction historique, elle ne concentre pas de traits identitaires fondamentaux.

La famille n'est pas un élément structurant de l'ouvrage, au même titre que la conjugalité. Elle intervient cependant pour assurer plusieurs fonctions : si elle n'est pas centrale, elle occupe une certaine place. La première tendance présente dans cet ouvrage pour la conjugalité et la famille, analysées à partir d'extraits en-dehors de la leçon spécifique qui leur est consacrée, montre que **la conjugalité et la famille participent à construire l'ouvrage et composent un modèle traditionnel et genré qui établit une norme hétérosexuelle**. L'analyse de la leçon 9 montrera que cette conclusion ne s'applique pas à l'ensemble de l'ouvrage.

6.3 *Une deuxième tendance : analyse d'une leçon spécifique, « Les relations amicales, amoureuses, familiales »*

Écho contient une leçon 9 (unité 3, épisodes 9 et 10³⁷⁵, « Souvenez-vous », p. 86-93) dont le contenu thématique est centré autour de la conjugalité et la famille. Ainsi la table des matières propose le contenu sociolangagier suivant :

Vocabulaire : les moments de la vie, La famille, Les relations amicales, amoureuses, familiales ; Compréhension des textes : Pages spectacles d'un magazine : présentation de films sur le thème du couple ; Situations orales : Demander/donner des informations sur la biographie d'une personne, sur ses relations amicales et familiales ; Interroger quelqu'un sur ses projets Civilisation : La couple et la famille

(table des matières, p. VIII)

Écho s'attache aux directives au C.E.C.R.I. en incluant des savoirs visant l'acte de parole « parler de sa famille ». Il inclut la thématique dans un ensemble de relations affectives : l'amitié, l'amour, la famille, sont thématiques sur un même plan. L'analyse qui suit s'appuie sur le contenu de la leçon 9 pour montrer comment sont envisagées la conjugalité et la famille et les liens qu'elles entretiennent avec le cadre hétéronormatif.

374 Sur la double-page introductive des leçons, les sections d'activités ne portent pas de numéro. « Rédigez quelques souvenirs » est le nom de la section qui comporte deux activités, détaillées ci-après.

375 Dans l'ouvrage, le découpage séquentiel opère comme suit : 3 unités, composées de 4 leçons, comprenant deux « épisodes » d'une histoire filée.

6.3.1 Famille et conjugalité : des étapes (parmi d'autres) de l'existence

« Parler des souvenirs et des habitudes », « Raconter », « Donner des précisions sur la durée » sont les objectifs discursifs de la double-page qui regroupe une série d'exercices et d'encadrés grammaticaux, p. 88-89. Ils mobilisent des récits de vie, dont certains seront analysés.

Dans un travail sur l'imparfait, un adolescent interroge son grand-père sur sa jeunesse : « J'[avais] une chambre dans le quartier latin. J'[étudiais] à l'école de médecine. C'[était] une belle époque. (...) » (« Parler des souvenirs et des habitudes », exercice 4, p. 88). **Les liens familiaux grand-père/petit-fils justifient le récit**, qui repose sur l'écart générationnel.

Une série de questions est posée à partir de la biographie d'un personnage féminin (« Donner des précisions sur la durée », exercice 2, p. 89³⁷⁶) :

2000 – Arrivée d'Aurélié à Lyon ; 2001 – travail à la Banque du Nord ; 2002 – rencontre avec Jérôme ; 2003 – installation rue Voltaire ; 2005 – naissance de Loli ; **Aujourd'hui**, ils habitent toujours Lyon et ils travaillent toujours à la Banque du Nord.

(Document 1, p. 89)

L'enchaînement des étapes se fait sur le modèle : vie professionnelle – vie de couple – vie de famille – continuation professionnelle. D'une part, il n'y a aucune mention de mariage, d'autre part, la naissance d'un·e enfant ne marque pas le point culminant de la vie, puisque la situation professionnelle structure l'ensemble de ces étapes. La relation amoureuse et la création d'une nouvelle famille structurent le récit, **sans entrer dans une vision cloisonnante** pour le personnage féminin.

Des illustrations accompagnent les trois actes de parole (illustrations 1 et 2, p. 88 et illustration 1, p. 89), qui mettent en avant la conjugalité, le contenu écrit des exercices correspondants s'appuyant sur la famille. Elles montrent un dialogue entre deux personnages masculins qui accentue le contraste entre la vie avant et après la rencontre amoureuse :

- la vie amicale, qui occupait une place importante avant la rencontre amoureuse :

À vingt ans, j'étais étudiant. Mais je n'étudiais pas beaucoup. J'avais beaucoup de copains. Ils aimaient faire la fête. On se couchait à cinq heures du matin. Nous n'allions pas souvent en cours.

(illustration 1, p. 88)

376 Le découpage en actes de parole réinitialise le comptage des exercices. Si les deux exercices cités sont référencés de la même manière : 2, p. 89, ils sont distincts : le premier correspond à l'acte de parole « Raconter », l'autre à « Donner des précisions sur la durée ».

- la rencontre amoureuse :

Tu as beaucoup changé !
- Eh oui. Un jour, j'ai rencontré Zoé. Je me souviens. C'était à la bibliothèque de la ville. Je lisais des mangas. Elle cherchait un livre de Kawabata. Nous avons parlé du Japon. Puis nous sommes allés nous promener. Il faisait beau. Zoé était belle...

(illustration 2, p. 88)

- la vie professionnelle et le recul sur le passé :

J'ai changé **depuis** le jour de ma rencontre avec Zoé. J'ai rencontré Zoé **il y a** dix ans. **Il y a** dix ans que je n'ai pas vu mes copains. **Ça fait** 10 ans que je travaille dans l'entreprise du père de Zoé. Je suis directeur **depuis** 5 ans.

(illustration 1, p. 89)

Le registre du récit de vie a changé : la nostalgie a cédé la place à des regrets³⁷⁷. Bien que la rencontre amoureuse soit valorisée, le changement qu'elle a occasionné n'est pas aussi positif : le personnage évoque la perte de relations amicales, et leur remplacement par une vie professionnelle chargée. Conjugalité et famille sont nuancées : **elles sont complexifiées**.

Les mises en scène incluent une certaine forme de variété, même si elle reste légère, et la mise en avant de la vie professionnelle tempère l'importance de la conjugalité et de la famille, qui n'apparaissent pas sous forme de valeurs socioculturelles positives mais d'épisodes de vie complexe. Dans ces extraits, la conjugalité et la famille apparaissent comme des étapes de la vie qui soit ne sont pas nécessairement centrales, soit sont ambivalentes. Décentrées, **elles entretiennent un lien qui n'est pas conditionnel**. Si elles restent des données importantes du manuel, **elles ne s'établissent pas en normes**.

6.3.2 Variation des modèles et conflits générationnels

La double-page suivante (p. 90-91) initie l'histoire suivie des personnages conducteurs pour cette unité. Bien que ce feuilleton s'étende sur l'unité entière, je détaillerai son déroulement car l'intrigue reste inscrite dans le thème familial. Le récit est mené par un personnage principale féminin, Camille, étudiante en sciences en Nouvelle-Calédonie, qui cherche à renouer avec une partie de sa famille paternelle en France avec laquelle les contacts ont été rompus suite à une dispute entre son père et son oncle. Les épisodes fournissent autant de portraits conjugaux et familiaux.

³⁷⁷ Par ailleurs, le rôle du personnage féminin dans ce changement est à souligner : le personnage masculin laisse entendre que Zoé est responsable de la perte de ses relations amicales. De plus, la transmission du patrimoine matériel et immatérielle entre gendre et beau-père laisse entrevoir une passation de pouvoir marquée par le genre, puisqu'elle exclut le personnage féminin qui ne semble occuper aucune position de pouvoir.

Deux familles sont de type traditionnel. L'une est celle du personnage principal (Camille, son père François, sa mère Peggy). La seconde est l'ascendance paternelle de Camille : si la composition est traditionnelle, il faut souligner que le dialogue par lequel on la découvre met en avant le travail domestique d'un personnage féminin :

Alors, au milieu, c'est ma grand-mère et mon grand-père ? - Oui, ton grand-père était facteur. - Et ma grand-mère, elle travaillait ? - Tu sais, avec quatre enfants, il y avait beaucoup de travail à la maison. (...)
--

(texte 2, p. 90, transcription p. 140)

Une famille est divorcée/recomposée. C'est à travers un dialogue téléphonique (texte 2, p. 106) concernant la garde de l'enfant qu'on découvre la séparation de Thierry (oncle du personnage féminin principal) et Hélène. Thierry entretient une liaison avec un personnage féminin (Myriam) qui n'apparaîtra pas dans l'histoire. Ce portrait est présenté sous l'angle d'un désaccord, qui donne une tournure négative à la situation.

Un couple n'est pas officialisé et n'a pas d'enfant, Patrick (oncle du personnage féminin principal) et Fatou. Le personnage de Fatou est visible dans deux illustrations (illustrations 4, p. 114, et 1, p. 115) : pour sa première apparition, la posture des personnages fait deviner la liaison qu'elle entretient avec Patrick qui sera ensuite confirmée : « *Fatou et moi, on va acheter un appartement à Paris. (...)* » (texte 1, p. 115). Fatou, seul personnage racisé, n'a aucune ligne de dialogue et ne joue aucun rôle dans l'histoire.

Une famille est monoparentale. Mathilde a une fille déjà âgée (texte 1, p. 107) qu'on ne verra pas. Sa situation conjugale n'est pas mentionnée. Les différents personnages posent autant d'exemples de familles, qui sont hétéroparentale, recomposée, monoparentale, et sans enfant. **Plusieurs possibilités sont ainsi conjuguées dans ces portraits.**

De plus, c'est le point de vue de la rupture familiale qui a été adopté pour mettre en scène cette histoire. Les causes de la rupture sont de trois ordres : matériel (problème d'héritage), politique (problème d'appartenance à des courants politiques opposés), sentimental (triangle amoureux entre les personnages de François, Thierry et Hélène) (texte 2, p. 114). Le texte donne à voir une conjonction des causes qui peuvent provoquer ce type de dispute : là encore, plusieurs versions d'un même phénomène sont données. L'influence des réalités matérielles sur le sentiment familial est mis en avant : la famille n'est plus une donnée inaltérable du système de valeur social. Cette optique

contribue à faire de la famille **une donnée sociale soumise à changement**.

Ce point de vue se poursuit dans la page suivante, destinée à la compréhension écrite, qui donne à lire les synopsis de films récents sur le sujet de la famille (p. 92). Tous présentent des modèles non-traditionnels dans lesquels les écarts et les hiérarchies familiales s'effacent pour montrer **des modalités plus fluctuantes de relations familiales**.

La variété des compositions familiales et des trames relationnelles forment un éventail varié de situations et de modalités de gestion des sentiments familiaux. Si les modèles restent hétéroparentaux, de classe sociale aisée et non-racisés, **à l'intérieur de ces traits communs se développent une conjugalité et une famille protéiformes complexes** en ce qu'elles se détachent d'une mise en scène forcément positive.

6.3.3 Définition socioculturelle de la conjugalité et la famille

La page suivante conclut la leçon 9 sur une page de « *Civilisation* » (p. 93). Les contenus d'apprentissage annoncés plaçaient conjointement la famille, le couple, la relation amicale (table des matières, p. VIII). Dans cette page, les trois thèmes sont présents. Le texte descriptif a pour titre « *La famille et les amis* » (document 1, p. 93), et la liste de vocabulaire « *La vie du couple* » (document 5, p. 93). La page comporte cinq documents : un texte de description socioculturelle, une reproduction d'enquête sociologique, une activité de compréhension orale de type micro-trottoir, un arbre généalogique, et une liste de vocabulaire. **Ils proposent tous une approche réaliste**, en liaison avec la socioculture cible.

Le lexique relatif à la famille, fourni par l'arbre généalogique (document 4, p. 93), est celui correspondant à un modèle classique : hétérosexuel, sans recomposition. Il est cependant en contradiction avec le reste des documents qui proposent une approche plus complète, mais qualifié par le document 1 de modèle traditionnel (voir *infra*). **La composition classique de la famille n'est pas présentée comme la seule référence possible**, mais comme un modèle particulier parmi d'autres.

Le texte descriptif est structuré selon une opposition entre famille passée/famille présente. L'évolution sert la description des types familiaux et d'union. Il se conclut sur la famille comme valeur dans le système socioculturel, et sa mise en retrait par rapport au besoin d'amitié :

Il y a cinquante ans, en France, une famille devait ressembler au grand arbre du tableau ci-dessous.
Aujourd'hui, on rencontre plusieurs types de famille : un homme et une femme, mariés ou non, avec ou sans enfants ; une personne seule avec un ou plusieurs enfants ; deux hommes ou deux femmes avec ou sans enfants.
On se marie beaucoup : 75% des couples sont mariés et 10% sont « pacsés » (ils ont signé un contrat appelé « pacte civil de solidarité »). 36% des couples font un mariage religieux. Mais on divorce aussi beaucoup. Il y a un divorce pour deux mariages.
Les amis sont aujourd'hui aussi importants que la famille. Quand on fête une naissance ou un mariage, on « oublie » souvent quelques membres de la famille et on préfère inviter des amis.

(document 1, p. 93)

Il est précisé que la famille ne correspond plus aux canons traditionnels, mais qu'elle se diversifie. Le sentiment familial prend du recul face à d'autres relations considérées comme également essentielles. Ces deux idées avaient déjà émergé à travers les pages précédentes, le texte permet de les inscrire de manière réelle dans le système socioculturel actuel. Il introduit également les variations d'unions : **le mariage n'est plus la seule célébration possible**, il est athée ou religieux, la désunion est fréquente, et **les familles sont mono-, hétéro-, homoparentales, avec ou sans enfants**. La photographie accompagnant le texte met en scène un couple hétérosexuel, dont le personnage féminin est racisé. **La variation du modèle conjugal fait écho à la variation du modèle racial.**

La conjugalité se retrouve sous deux formes : une liste de vocabulaire sur « *La vie du couple* » (document 5, p. 93) et une enquête d'inspiration sociologique qui fait correspondre les types de couples et de familles avec le pourcentage existant (en France ?) (document 2, p. 93). Y sont recensés : les "hommes" et les "femmes" célibataires en regard des familles monoparentales avec parent masculin ou féminin, couples avec ou sans enfants, et les « *autres situations* », non-détaillées. Il y a une **réaffirmation de l'existence d'une famille composite. Il n'y a pas de lien de cause à conséquence mis en place entre le couple et la famille** : l'enchaînement qui mène du couple au mariage, du mariage aux enfants, est rompu par la diversité des modèles.

La liste de vocabulaire constitue à la fois une ressource et un objectif lexical. Les mots qu'on y retrouve retracent les étapes possibles de la vie en couple :

la vie du couple / se rencontrer (une rencontre) – vivre ensemble – un ami – un copain – un petit ami (peu employé par les jeunes) – un compagnon/une compagne – se marier (un mariage) – un mari/une femme – se séparer (une séparation), divorcer (un divorce)

(document 5, p. 93)

Alors que le « *compagnon* » est couplé avec sa forme féminisée de « *compagne* », et le

« *mari* » avec la « *femme* », les termes d'« *ami* », « *petit ami* » ou « *petit copain* » sont uniquement au masculin. S'il est possible de supposer que la régularité morphologique de la forme féminisée d'« *ami* » (« *masculin+e* ») n'impose pas de la rappeler, le féminin de « *copain* » ne répond pas à cette règle. La liste contient avant tout les appellations du conjoint, non de la conjointe : les apprenantes sont en situation de nommer leur conjoint, et non l'inverse, ce qui inscrit le féminin dans la recherche amoureuse.

Un micro-trottoir interroge l'importance accordée à la famille comme valeur sociale. À la question « *En dehors de vos parents, quelle a été la personne adulte la plus importante dans votre enfance ou votre jeunesse?* » (document 3, p. 93), deux personnages féminins répondent une voisine musicienne et un ami de son père, trois personnages masculins deux grand-mères et un oncle sportif (transcription p. 141). Les réponses font apparaître des personnes à l'intérieur mais aussi en-dehors du cercle familial. Si l'importance des parents n'est pas niée, elle est tempérée ; et l'ensemble du document incite à **prendre du recul quant à l'importance sociale accordée à la famille**. L'activité : « *Faites des comparaisons. Lisez les documents ci-dessus. Faites des comparaisons avec la situation dans votre pays.* » (texte 6, p. 93) poursuit dans cette prise de recul. C'est alors la valeur culturelle associée à la famille que le procédé de comparaison interroge dans un processus interculturel.

Cette page est la conclusion des prémisses posées pendant les pages précédentes. Elle entérine la multiplication des modèles familiaux et conjugaux à qui elle attribue **une dimension sociale** qui peut être interrogée. **Famille et conjugalité ne sont pas pensées comme allant de soi**, mais comme des pratiques sociales relatives et contextualisées.

Dans l'ensemble de la leçon 9, le thème conjugal ou familial investit des récits dans lesquels d'autres éléments de la vie sont mis en avant, notamment l'aspect professionnel. Il devient un phénomène parmi d'autres, **sans qu'aucune échelle de valeur ne soit établie**. En articulant les relations amicale, familiale, conjugale, le modèle est moins normatif que descriptif. Si l'ensemble de ce discours explicite ne propose pas de modèle sortant de celui hétérosexuel, **les variables et la distance qu'il introduit l'éloigne d'un modèle strictement hétéronormatif**. Tous ces éléments permettent de présenter ces notions **au niveau de constats socioculturels**, et de s'éloigner d'un discours implicite qui en ferait des modèles à suivre.

À présent que ces deux notions ont été élucidées pour ce manuel, dans et en-dehors des thématiques qui leur sont consacrées, la conclusion reviendra sur les deux modèles qui

sont ainsi présentés.

6.4 *Écho* : un manuel, deux modèles

Dans le manuel *Écho*, les personnages inclus dans des relations conjugales ou familiales constituent des éléments récurrents du discours. **Le couple et la famille sont donc deux notions qui occupent une place importante dans l'ouvrage.** Les idées de couple et de famille sont conjointement évoquées, sans que l'un devienne la condition de l'autre : la famille comprend un couple, mais le couple n'est pas montré comme la condition première ou l'étape qui la précède. De plus, conjugalité et famille ne constituent pas des achèvements en soi pour les personnages : elles ne sont pas présentées comme des idéaux à atteindre mais sont incluses dans d'autres paramètres de la vie sociale, notamment professionnels. **Elles ne sont pas décontextualisées d'un décor social plus large.**

La particularité du manuel réside dans la contradiction entre le modèle présenté dans les doubles-pages consacrées à la famille et la vie conjugale (p. 86-93) et le reste du manuel. La leçon 9 multiplie les possibilités de conjugalités et de parentalités, et les place comme des valeurs parmi d'autres dans le système socioculturel français. En conséquence, il n'y a pas d'effet injonctif, bien qu'elles soient très présentes et ne présentent pas de contre-modèles forts (non-hétérosexuel, par exemple). Le fait socioculturel de la leçon 9 qui met en avant la diversité est contredit par le discours construit au fil du manuel, qui établit un modèle omniprésent de couple et de famille hétérosexuels, de classe moyenne/haute, non-racisés. Il y a un paradoxe dans lequel **la réalité des usages sociaux est présentée comme multidimensionnelle et complexe** (leçon 9), alors que **le récit fictionnalisé qui en est fait est comme exempt de variation** (reste du manuel).

Dans *Écho*, le cadre est plus ou moins hétéronormatif selon la partie du discours envisagée et son degré de corrélation à la réalité socioculturelle : **plus le contenu est réaliste, moins il est normatif ; plus il est fictionnalisé, plus il instaure un cadre hétéronormatif fort**³⁷⁸. Ainsi, si les stratégies de gestion du cadre hétéronormatif peuvent varier entre deux ouvrages différents, elles peuvent également le faire dans un même manuel.

378 Ce point sera repris et élucidé Partie 5 : *Analyse des entretiens, le discours autour des manuels et du genre.*

7 *Nouveau Rond-Point 1 : des relations selon une perspective sociale*

Consulter le corpus³⁷⁹ suffit pour constater que les notions de couple et de famille sont traitées différemment dans *Nouveau Rond-Point 1* en rapport des deux manuels précédents : leurs occurrences sont beaucoup plus rares. Cela permet d'affirmer que la stratégie développée face au cadre hétéronormatif est spécifique.

On verra dans un premier temps ce que révèle **la table des matières** en matière de préoccupation conjugale et familiale, en la comparant aux ouvrages déjà analysés : elle constitue en effet un indice de la place qui leur est accordée. La **conjugalité** puis la **famille** seront observées séparément, selon leur **signification** et la **finalité** de leur utilisation. Leur **articulation** montrera enfin dans quelle mesure le contenu de l'ouvrage utilise ou s'inscrit dans le cadre hétéronormatif. La conclusion sera aussi l'occasion de souligner une particularité de ce manuel en la matière, en invoquant son **ancienne version** : on verra que la réédition comporte un changement significatif qui renseigne sur la stratégie utilisée.

7.1 *Présence du couple et de la famille dans le manuel*

Dans *Alter Ego+ 1*, la table des matières annonce des « *contenus socioculturels thématiques* » autour de : « *Les nouveaux modes de rencontre* », « *Les différences hommes/femmes* » (dossier 3, leçon 2, p. 66-69) ; « *Les noms de famille des femmes mariées/des enfants* », « *Faire-part et événements familiaux* » (dossier 3, leçon 3, p. 70-73 ; table des matières, p. 8). L'« *objectif pragmatique* », l'acte de parole associé, consiste à : « *Parler de soi* », « *Parler de ses goûts et centres d'intérêt* », « *Caractériser une personne* » (dossier 3, leçon 2) ; « *Parler de sa famille* » (dossier 3, leçon 3) (*ibid.*). Apprendre à parler de soi se fait dans la perspective de la rencontre amoureuse, que sert également l'objectif communicationnel de description de l'autre. Dans *Écho* se trouve une annonce thématique des thèmes de la famille et de l'amour (hétérosexuel) : la leçon 9 de l'unité 3 (p. 86-93) axe le vocabulaire sur « *Les relations amicales, amoureuses, familiales* », et le thème de la page civilisation se centre sur : « *Le couple et la famille* » (table des matières, p. VIII). Ces deux manuels présentent des thématiques de leçons spécifiques au couple et à la famille, annoncées en table des matières, et les utilisent comme objectifs de savoirs (savoir-faire, savoir-être pour *Alter Ego+ 1*, savoir-communiquer pour *Écho*).

379 C.D., annexe *Analyse qualitative : la famille* et *Analyse qualitative : le couple, le domestique*. Se reporter au manuel concerné.

Nouveau Rond-Point 1 présente un objectif d'acte de parole : « *caractériser une personne* », inclus dans l'ensemble de « *savoirs-faire* » suivants : « *Présenter quelqu'un (âge, nationalité...), parler de sa profession, poser des questions, parler de ses goûts, parler de sa famille, caractériser une personne* » (unité 3, p.30-39 ; table des matières, p. 6). Caractériser une personne n'est pas associé à un objectif de rencontre amoureuse. L'idée de contact existe dans une perspective de rencontre mutuelle, dans l'objectif de former des groupes d'entente dans la classe et dans un scénario fictionnalisé, à partir de points communs : « *Nous allons former des groupes selon les affinité de chacun* » (tâche finale de l'unité 3, table des matières p. 6).

Les « *compétences (inter)culturelles* » annoncées pour cette même unité, qui sont le pendant des dossiers de civilisation de *Écho* ou des contenus socioculturels de *Alter Ego+ 1*, n'annoncent pas de contenu lié aux thématiques de la famille ou du couple. Elles se concentrent sur la relation de la langue française au monde : « *la France et ses langues, des romans français, le plurilinguisme dans le monde francophone* » (table des matières, p. 7). En-dehors de la mention de la famille dans l'acte de parole : « *Parler de sa famille* », aucun contenu relatif au couple ou à la famille n'est annoncé, que ce soit au niveau des objectifs de communication, de contenu lexical ou culturel.

Nouveau Rond-Point 1 est le seul des trois manuels à **se détacher des notions de famille et de conjugalité dans l'annonce de son contenu**. Il n'y aura pas d'analyse de leçon entière, puisque aucune leçon n'est consacrée à ces notions. L'analyse qui suit repose sur le contenu entier de l'ouvrage.

7.2 **La conjugalité : une donnée annexe**

La fréquence d'apparition de la conjugalité paraît limitée au vu de la table des matières. Les **modèles d'union conjugale** seront relevés, afin d'y voir une éventuelle variation pouvant servir de contre-modèle à un type d'union institutionnalisé dominant, le mariage, qui possède une valeur hétéronormative. Les **fonctions** que revêt la conjugalité sera un autre indice de l'importance qui lui est accordée dans le manuel.

7.2.1 **Des modalités d'union variées pour un modèle de couple unique**

Relever chaque mention de conjugalité dans l'ouvrage pour en étudier les traits fait apparaître une première constatation : si on les compare à leur nombre dans *Écho* et *Alter Ego+ 1*, ces apparitions sont rares. La conjugalité ne constitue pas un élément

récurrent du manuel³⁸⁰.

On trouve une grande partie des références dans deux doubles-pages consacrées à la description des personnes (unité 3, p. 32-33 et 36-37). Il y a ainsi le **mariage**, sous une forme explicite ou implicite : « *Sonia Guichard* » et « *Albert Guichard* » qui vivent dans un immeuble (document 1, p. 33) portent le même nom de famille ; « *Daniel Potier* » est décrit comme « *l'époux de Giulia* » (texte 3, p. 36) ; une illustration montre des figurines surmontant une pièce-montée en tenue de mariage (illustration 1, p. 21). Des déclinaisons du mariage apparaissent, le **divorce** ou le **veuvage** : « *Marcj Wijnsberg* » est « *divorcé* » (texte 8, p. 36) ; « *Bertrand Laurent* » est « *veuf* » (texte 9, p. 36). *Nouveau Rond-Point 1* est le seul manuel dans lequel apparaît le veuvage.

Les personnages sont également liés par l'**union libre, plus ou moins officialisée et formelle**. Ainsi, un personnage masculin a une « *copine* » (document 1, p. 27), un autre une « *petite amie* » (activité 3a, p. 63) ; un personnage masculin décrit ses vacances en utilisant le pronom personnel « *on* », qu'il différencie de « *ses enfants* » : « Chaque année en été on va à la plage, en Espagne (...). [*Je recherche*] *la plage, la mer, c'est très bien pour les enfants.* » (activité 4b, transcription). Il y a évocation implicite d'un couple, que la photo associée identifie comme hétérosexuel (photo 2, p. 52).

Le **célibat**, qui est une modalité conjugale en ce que sa mention dénote une préoccupation amoureuse, est évoqué pour le personnage de « *Jamal Yacoub* » : « *il est célibataire* » (document 1, p. 33).

Il n'est pas fait mention d'officialisation en-dehors du mariage : le concubinage ou le Pacs sont absents du manuel. Il n'y a dans le manuel qu'**un modèle fondamental de couple**, binaire et hétérosexuel. L'absence de contre-modèle officialisé tendrait à dépeindre un portrait classique de la conjugalité. Cependant, la mention du divorce, du veuvage et du célibat aboutit, sinon un contre-modèle, au moins à une variation suffisante pour ne pas entrer dans une vision traditionnelle de la conjugalité.

Sans sortir du modèle traditionnel fondamental, la diversité des modalités conjugales possibles à l'intérieur d'un nombre restreint d'occurrences donne à **la représentation de la conjugalité une forme de souplesse**. L'analyse des fonctions apportera un autre élément pour définir sa place.

380 Se reporter au C.D., annexe *Analyse quantifiée : relations hommes-femmes, situation conjugale* pour le détail des résultats, ou à ce chapitre, 3. *Approche de la famille et du couple par le quantifié*.

7.2.2 Fonctions de la conjugalité : un placement social

La conjugalité possède trois fonctions dans *Nouveau Rond-Point 1*, qui sont toutes spécifiques au manuel. La troisième étant la plus signifiante pour l'étude du cadre hétéronormatif, je la développerai de manière distincte.

7.2.2.1 Une raison pour apprendre le français et un élément de narration

Les deux premières fonctions relevées dans l'ouvrage ne se retrouvent pas dans les autres manuels étudiés. La conjugalité n'est jamais un objectif d'apprentissage en soi, mais le ressort principal de la situation de communication pour deux activités dans l'ouvrage. Dans le premier exemple, l'activité repose sur une relation conjugale :

Demain, c'est l'anniversaire de Sophie, la petite amie de Philippe, et il va lui préparer une soirée en tête-à-tête. Lisez la liste ci-dessous et dites dans quels magasins il va faire les courses. *du fromage (camembert), une bouteille de champagne, une salade, une carte d'anniversaire, de l'eau gazeuse, un cadeau : un parfum ? un livre ?, du saumon, un gâteau d'anniversaire, des huitres, des fleurs, des bougies, du pain*

(activité 3a, p. 63)

La relation entre les personnages est explicite, et sa nature amoureuse se révèle à travers la liste des articles qui répondent aux codes des diners romantiques occidentaux. Mais caractériser la relation amoureuse n'aide pas à réaliser l'activité : *elle est un détail contextualisant la situation*. Dans le second exemple, la consigne donne une orientation amoureuse à la production orale qui doit être générée : « *Vous allez "lire" la main d'un camarade et improviser quelques prédictions sur la place du français dans sa vie. Tu rencontreras un Français dans quelques années et tu partiras vivre à Paris. Tu écriras un roman policier en français...* » (activité 6a, p. 124). La rencontre amoureuse est évoquée de manière implicite, mais structure l'avenir³⁸¹. La direction amoureuse a valeur d'exemple, *elle n'est pas une direction à suivre impérativement*, mais c'est une influence forte dans le point de départ de la communication.

Dans les deux cas, l'activité repose sur le ressort narratif de la conjugalité. Cependant, elle n'est pas un objectif de compréhension : elle ancre les situations initiales dans le réel, et l'activité peut ensuite se passer de cet élément dans son déroulement. Si elle revêt une fonction de support d'activité, c'est à un niveau secondaire, car elle provoque l'activité sans la diriger ensuite. Elle a une **fonction secondaire de support d'activité**.

³⁸¹ La deuxième partie de l'activité porte sur la critique des prédictions ainsi réalisées, mais si l'exemple permet de discuter le métier de romancier·e et le déménagement à Paris, il ne met pas en cause la relation amoureuse qui prend alors le statut de l'évidence : « *Quelles prédictions aimeriez-vous voir se réaliser et lesquelles non ? J'aimerais bien écrire un roman en français, mais je n'aimerais pas du tout partir vivre à Paris.* » (activité 6b, p. 124).

Le motif conjugal se retrouve à trois reprises dans le manuel comme justification pour apprendre le français. Une double-page reproduit un écran d'ordinateur qui affiche une forme d'enquête à choix multiples à partir de la phrase : « *Moi, j'apprends le français...* » (illustration 1, p. 20). Sur six réponses proposées, une aborde une motivation liée à l'entente familiale : « *parce qu'un membre de ma famille est français.* » (p. 21), mais l'illustration qui montre deux figurines d'un couple hétérosexuel en tenue de mariage, ressemblant aux personnages surmontant en France les pièces-montées lors de cette célébration (illustration 1, p. 21), laisse entendre cette relation comme conjugale. Le membre de la famille évoqué est l'époux·se. Dans une activité de compréhension orale autour de la question : « *Pourquoi ces étudiants apprennent-ils le français ? Écoutez et prenez des notes.* » (activité 1c, p. 21), les réponses évoquent l'envie de mieux communiquer avec des ami·e·s français·e·s, la nécessité professionnelle, le projet touristique, et l'amélioration des relations avec un époux et la famille par alliance : « *1. Pourquoi tu veux apprendre le français, Barbara ? - Parce que mon mari est français, et que je veux apprendre à parler français avec ma famille.* » (activité 1c, p. 21, transcription). Enfin, la reproduction de l'écran d'une tablette numérique donne, comme raison d'apprendre le français pour « *Daniel Schuster* » : « *ma copine est belge* » (document 1, p. 27).

Ces trois récurrences apparaissent dans la même unité, dans laquelle l'ancrage motivationnel de l'apprentissage d'une langue-culture est questionné et testé. L'explication conjugale est une dynamique possible du processus d'apprentissage. Cependant, elle n'apparaît jamais isolée mais associée à d'autres références motivationnelles, amicales, professionnelles, etc. Si elle revêt une **fonction motivationnelle**, il faut souligner le fait que celle-ci est mise en perspective par le rappel systématique des autres choix possibles.

Si ces fonctions existent, elles ne particularisent pas réellement l'ouvrage dans sa gestion de la conjugalité, contrairement à la dernière fonction décrite.

7.2.2.2 *Une mise en réseau social*

La majorité des mentions de personnages inclus dans des relations conjugales se situe sur les doubles-pages évoquées précédemment, qui font partie de l'unité consacrée à la description de soi et des personnes. Les activités s'appuient sur le portrait de personnages pour se développer : la première demande d'associer la description écrite à

son illustration ou une description orale (p. 32-33) ; la seconde de partir des portraits pour construire le groupe le plus homogène possible : « *Vous êtes le maître d'hôtel à bord de ce paquebot et vous devez placer ces passagers à table pour le dîner de bienvenue. (...)* » (activité 7c, p. 37), « *Par petits groupes, répartissez ces passagers en quatre tables (...)* » (activité 7d, p. 37).

Les portraits sont composés de plusieurs données qui ne sont pas reprises de manière exhaustive pour chacun·e : les nom et prénom, l'âge, la profession, le statut conjugal, les hobbies, le caractère. Sur les pages 36-37, les relations entretenues par les personnages et les langues qu'ils·elles parlent sont également explicitées. On trouve par exemple :

Marc Wijnsberg Il est sculpteur. Il est divorcé. Il est sociable et très bavard. Il aime rire.	Justine Flabat Elle a vingt-sept ans. Elle est infirmière. Elle aime la danse moderne.	Günter Engelmann Il est directeur d'une agence bancaire. Il est allemand. Il a quarante-cinq ans. Il collectionne les timbres.	Jennifer Laroche-Engelmann Elle a trente ans. Elle travaille à la télévision. Elle a deux enfants. ³⁸²
--	---	--	--

(document 1, p. 33)

6. Federico Sordi, 40 ans, italien. Il aime beaucoup voyager.	11. Isabel Gomes, 25 ans, portugaise, petite amie de Paul, étudiante infirmière à Porto. Elle parle portugais, espagnol, anglais et un peu français.	12. Marion Martin, 32 ans, célibataire, journaliste. Elle est écolo. Elle parle français et anglais.	17. Toshio Nakayama, 35 ans, japonais, époux de Nicole. Il aime la pêche. Il parle japonais et assez bien anglais.
--	---	---	---

(textes p. 36-37)

Certains personnages sont associés à une mention conjugale, d'autres non. La question se pose : à quoi sert cette mention dans ces doubles-pages, et dans le reste du manuel ? C'est d'abord *un élément de caractérisation*. Ainsi, les personnages sont décrits comme ayant un ensemble de caractéristiques, dont leur situation conjugale. D'une part, elle n'est pas mentionnée comme l'élément premier de leur portrait, elle est une donnée parmi d'autres. À l'instar des hobbies ou des professions pour les pages 36-37, elle peut être passée sous silence. Elle n'est ni primordiale, ni indispensable.

D'autre part, elle sert dans les doubles-pages présentées d'information servant à distinguer des personnages par rapport à d'autres. Dans le reste du manuel, elle est utilisée pour situer les personnages. Par exemple, une fiche-portrait donnant des

382 Si le cas ne sera pas analysé ici, on constatera que Günter Engelmann et Jennifer Laroche-Engelmann étant mariés, les deux sont les parents légaux de leurs enfants. Pourtant, la parentalité ne revient qu'à Jennifer Laroche-Engelmann.

informations sur un personnage masculin signale comme motivation pour apprendre le français : « *ma copine est belge* » (document 1, p. 27). Ailleurs, un autre personnage masculin prépare un repas pour sa compagne et fait une liste de course : « *Demain, c'est l'anniversaire de Sophie, la petite amie de Philippe, et il va lui préparer une soirée en tête-à-tête.* » (activité 3a, p. 63). Ces informations servent de support d'activité et de ressort narratif : la nature de la relation permet de faire une ellipse quant à ce qui pousse « *Daniel Schuster* » à étudier le français (pour communiquer plus facilement avec sa compagne) ou « *Philippe* » à acheter des articles correspondant aux codes du romantisme occidental. Ce procédé fait ressortir le placement des personnages par rapport à d'autres. Il construit une identité non pas en soi, mais en donnant une information permettant de relier ou de séparer des personnages. La mention conjugale sert à *distinguer* ou *situer* les personnages.

C'est pourquoi la conjugalité a une fonction **d'identification sociale**. Il s'agit d'un élément qualifiant l'individu·e parmi un réseau de données (professionnelles, etc.) ou de personnes. C'est une particularité de ce manuel : dans *Écho* ou *Alter Ego+ 1*, elle était une donnée caractérisant l'individu·e en soi. Ici, elle est une variable qui le localise *dans la sphère sociale*.

Les trois fonctions relevées : **motivationale**, **secondaire de support d'activité**, **d'identification sociale**, mettent en avant une conjugalité qui n'est pas présentée comme centrale dans les situations ou les activités. Elle est constituée moins la caractéristique définitoire d'un·e individu·e qu'un élément de lecture ou d'explication du social.

L'analyse des fonctions a exposé son importance : à partir d'un modèle hésitant entre traditionalisme et variation, elle a souligné la mise à distance de ces statuts dans un processus d'identification qui n'est plus simplement identitaire. Il reste à voir si le modèle familial opère selon le même schéma.

7.3 ***La famille : une prise de recul***

La famille sera présentée selon un procédé équivalent à celui de la conjugalité : les **modèles familiaux** seront définis, et c'est l'approche par les **fonctions** qui donnera toute sa dimension à la notion de famille.

7.3.1 Un modèle familial non-affirmé

Deux sources sont utilisées pour étudier les formes que revêt la famille : d'une part, les extraits non thématiques, qui n'ont pas la famille pour objet mais renseignent à ce propos de manière transversale, d'autre part les extraits thématiques, qui prennent pour objet la famille, ses membres, ou le vécu familial au quotidien.

Aucun personnage n'étant mentionné comme membre d'une famille sans enfants, cette modalité n'est pas présente dans le manuel. La **configuration bi-parentale nucléaire** est la plus courante. Ainsi, « *Sylvie Cuvelier* » et « *Freddy Cuvelier* » ont un enfant : « *Jean-Marc Cuvelier* » (document 1, p33) ; une illustration montre un départ en vacances « *en famille* » avec deux parents et un enfant dans une voiture (photo 2, p. 52) ; pour illustrer un séjour linguistique en famille, deux parents et leurs trois enfants prennent la pose devant la cathédrale Notre-Dame (photo 1, p. 122), etc. Les documents thématiques qui explorent ou utilisent la famille ne font pas changer cette forme. Un arbre généalogique montre les ascendant·e·s du personnage principal, « *Irène* », dans une famille de forme traditionnelle (illustration 1, p. 34) : chaque ascendant·e a un·e conjoint·e et un ou plusieurs enfants³⁸³. Le nombre de frère et sœur est variable, la leçon introduit l'enfant unique (activité 5a, p. 34, transcription), mais le modèle reste identique.

Le portrait qui suit est **une déclinaison du même modèle** : « *Günter Engelmann* » et « *Jennifer Laroche-Engelmann* » sont parents de deux enfants : « *Nathalie Engelmann* » (8 ans) et « *David Engelmann* » (12 ans) (document 1, p. 33). Les personnages illustrent par la même occasion les variations possibles dans la transmission du nom de famille et une variation par un nom de famille racisé.

Seul le portrait suivant change quelque peu, sans qu'il soit possible d'en définir exactement la portée : « *Françoise Lepont* » et « *Jacqueline Soulet, fille de Françoise* » (30 ans) (document 1, p. 36) partent en croisière. Il n'y a aucune mention de père, et la fille n'a pas le même nom que sa mère : y a-t-il famille traditionnelle (sans que le père participe au voyage), famille monoparentale, dont les parents ont divorcé, dans laquelle la mère est veuve ? La fille a-t-elle le nom de son père ou de son époux, si elle est mariée ? Le duo mère/fille incarne **de multiples possibilités**, laissées libres à l'interprétation.

383 On y retrouve une forme de racisation à travers l'activité de compréhension orale qui l'accompagne, dans le fait que les grands-parents maternels n'habitent pas en France, mais à la Réunion.

Certains personnages apparaissent avec un environnement familial qui ne constitue pas le centre des activités. Les doubles-pages mentionnées précédemment qui se focalisent sur la description des personnes (p. 32-33 et 36-37) comportent un certain nombre de personnages en compagnie de leurs ascendant·e·s/descendant·e·s. Les relations familiales sont parfois implicites : c'est la situation qui donne du sens à leurs liens. Ainsi, dans les portraits des pages 32-33, les personnages sont regroupés selon leur lieu d'habitation, seuls l'âge et nom de famille laissent penser leur lien de parenté. Ce fait a tendance à **minimiser ces relations, au profit des autres informations contenues dans leurs profils.**

Si la famille apparaît peu dans ce manuel par rapport aux autres ouvrages, elle reste dans un modèle principalement hétéroparental et avec enfant(s). Cependant, s'il ne se trouve aucun contre-modèle, ce modèle-ci existe sans être affirmé d'autorité. Le fait que le motif familial, comme celui conjugal, **ne soit pas au centre du discours, participe aussi à l'éloigner du modèle hétéronormatif.** La fonction donnera une lecture plus complète de la place de la famille dans l'ouvrage.

7.3.2 Fonctions de la famille : une approche transversale

La famille est parfois le ressort scénaristique d'une activité. Par exemple, les hobbies des membres de la famille Dulac servent un apprentissage lexical des loisirs (illustration 1, p. 44), avec cette consigne : « *A. Chez les Dulac, chacun fait ce qu'il aime. Observez l'image pendant une minute puis cachez-la. À deux, retrouvez qui fait quoi.* » (activité 5a, p. 44) ; une activité met en scène la famille Picart :

Les Picart – trois adultes et deux enfants – vont faire quatre jours de camping sous la tente, et ils emportent ces aliments. Qu'en pensez-vous ? À deux, discutez pour refaire cette liste. 100 grammes de beurre, 10 litres de lait (...)
--

(activité 8, p. 95)

La famille a une utilité narrative dans la perspective d'aide à l'apprentissage linguistique. Elle est l'élément sur lequel repose cet apprentissage : c'est un **support d'apprentissage premier.**

Deux documents insèrent la famille dans des documents pour l'enseignement-apprentissage culturel dans la page intitulée « *Portrait-robot des Français* » (p. 28). Le premier présente la répartition des prénoms par catégories de sexe, « *fille* » et « *garçon* », puis les patronymes (document 1, p. 28) en France. La consigne demande à l'apprenant·e d'observer et de se positionner par rapport à ces prénoms : « *A. Voici*

quelques noms et prénoms très fréquents en France. Choisissez les cinq que vous préférez. » ; « *B. Parmi les noms de famille de ce site, devinez lequel est le plus commun en France.* » ; « *C. Lisez l'encadré ci-dessous pour vérifier si vos réponses coïncident avec la réalité française.* » (activité 11, p. 28). L'activité utilise la catégorisation "filles-garçon" dans sa mise en scène mais ne s'appuie pas sur elle pour sa résolution. La catégorisation n'est pas la condition de réalisation de l'exercice, qui se base sur l'expression d'une opinion très subjective quant à la phonie ou la graphie de ces prénoms³⁸⁴. La filiation est utilisée pour interroger les représentations des apprenant·e·s sur la France.

Le second document est un tableau croisant l'« indice de fécondité », l'« âge moyen de mères », le « taux d'emploi » des « hommes » et des « femmes » en France en 2009 (document 2, p. 28). Il reporte le rapport de la population aux phénomènes croisés de la natalité et de l'emploi, il met la famille dans une perspective sociale³⁸⁵. Les deux documents mentionnent leur source : l'INSEE. Le document 2 demande dans sa consigne de prolonger l'exploration sociale des données :

Observez les données de ce tableau. Quels autres renseignements aimeriez-vous connaître sur les Français ? Cherchez-les, par exemple, sur le site de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) et ajoutez-les au tableau.

(activité 12a, p. 28)

Dans les deux documents, les informations au sujet de la famille ne sont pas données telles quelles ou décontextualisées, mais incluses dans une dimension sociale.

Dans les deux documents et leurs activités, *la famille n'est pas un objectif d'apprentissage culturel* mais un *biais* pour travailler sur les représentations ou approcher des phénomènes sociaux à l'intersection. À d'autres endroits du manuel la famille sert de la même façon d'outil transversal pour explorer des thématiques plus larges. Ainsi l'unité 3 étudie le rapport des Français·e·s à leur langue maternelle en posant la France comme « *un pays plurilingue* » (texte 1, p. 38). Les textes et activités interrogent sur les liens entre environnement familial et langue : « *Dans de nombreuses familles, on parle la langue maternelle des parents ou des grands-parents immigrés en*

384 Le manuel *Écho* propose également une liste de prénoms sur une page de « *Civilisation* » : « *Les prénoms préférés des Français* », séparés en « *filles* »/« *garçons* ». Cette liste n'est pas sourcée : il n'y a pas de recul par rapport à la catégorisation de sexe.

385 Par ailleurs, le taux d'emploi indiqué étant de 68,5% pour les "hommes" et 60,1% pour les "femmes", un des phénomènes sur lequel le manuel veut attirer l'attention peut être celui de la part importante des mères appartenant à la part de la population active. Cette association permet indirectement de ne pas enfermer les "femmes" dans les rôles de mères.

France : l'arabe, l'espagnol, l'italien, le polonais, le chinois... (...) » (texte 1, p. 38) ; « *l'origine des parents et grands-parents* », les « *langues parlées à la maison* » et les « *langues parlées à l'école* » (activité 8b, p. 38). Ailleurs, le lien familial est l'occasion de discuter de l'hygiène alimentaire (document 1, p. 98) ou de l'investissement professionnel : « *[Alexandre] vient de renoncer à un poste important et à un gros salaire pour passer plus de temps avec sa famille. (...) "J'accompagne ma fille à l'école tous les jours(...) : c'est merveilleux !"* » (document 2, p. 78). La famille a une fonction **d'outil transversal dans l'apprentissage socioculturel**.

La famille est aussi utilisée en association avec d'autres types de relations et de contextes : amicaux, professionnels, etc. Par exemple, une activité sur les causes du stress en dresse une liste que l'apprenant·e est invité·e à compléter. Parmi les neuf causes citées, on trouve : « *Se disputer avec la famille, les amis ou les collègues.* » (activité 5a, p. 74). Une autre activité de type oral utilise le personnage de Léa qui, dans un entretien d'embauche, mêle environnement familial et professionnel : « *Vous avez de l'expérience comme vendeuse. - Oui, j'ai fait un stage professionnel chez Ikéa à Bordeaux. Et actuellement, je travaille avec mes parents. Ils ont un magasin.* » (activité 4a, p. 83, transcription). La perméabilité des environnements contribue à donner à la famille une valeur comparable à celle attribuée à d'autres liens affectifs, à la désacraliser. Elle n'occupe ici **aucune fonction** précise.

L'ensemble de ces fonctions participe à un usage dé-centré de la famille qui n'est pas au cœur de la thématique. Présentée de manière indirecte, liée à un contexte narratif ou social plus global, elle n'est pas un objet en soi. Le manuel **prend du recul avec cette notion**.

La description du modèle familial se place entre le modèle unique et le modèle éloigné de l'hétéronormativité ; l'analyse des fonctions aboutit à un détachement de la famille comme valeur *en soi* : **le manuel prend de la distance par rapport au cadre hétéronormatif**.

7.4 Nouveau Rond-Point 1 : deux stratégies pour un même effet

Le manuel propose des modèles de conjugalité et de famille qui se rapprochent d'une description traditionnelle : les unions officiellement légalisées sont des mariages, les couples sont hétérosexuels, les familles hétéroparentales et nucléaires. Parce que le manuel ne multiplie pas les possibilités de modèles, il n'échappe pas entièrement au

cadre de la norme hétérosexuelle. Pourtant, malgré l'absence de contre-modèles, les modèles ne participent pas d'une injonction hétéronormée. Si la conjugalité et la famille sont mises en scène, le discours n'aborde pas le sujet de ce qu'est et de ce que doit être une famille ou un couple. En cela, **il n'est ni incitatif, ni transmissif** : il apparaît comme une réflexion sur ces phénomènes dans leur dimension socioculturelle.

Les indices d'appartenance à la famille ou au couple sont dilués dans d'autres formes d'appartenance de groupes : amicaux, professionnels. Ces idées sont mises en perspective dans une approche sociale et non-identitaire, elles ne définissent pas les personnages par elles-mêmes, mais dessinent une position sociale qui reste évolutive : en effet, il n'existe aucun procédé liant conjugalité et famille, aucun lien de cause-conséquence n'établit le couple comme un prélude à une nouvelle construction familiale. **Alors que l'ouvrage ne traite pas la question de la conjugalité et de la famille, c'est ce retrait même qui l'éloigne d'un discours normé.**

Cette stratégie est à mettre en perspective avec celle développée dans l'ancienne version du manuel. *Nouveau Rond-Point 1* fait suite à *Rond-Point 1*, qui présentait une régulation du cadre hétéronormatif différente. La comparaison d'une unité spécifique permettra de mettre en valeur les modifications de stratégies qui ont eu lieu.

Dans la nouvelle version, les portraits de personnages des doubles-pages 32-33 et 36-37, plusieurs fois cités dans cette analyse, mènent à la tâche de l'unité 3 (p. 30-39) qui est d'organiser les tablées d'une croisière. Dans l'ancienne version de l'ouvrage, cette tâche appartenait à l'unité 2 et s'appuyait sur un contexte différent : les tablées à organiser étaient celles d'un mariage (p. 22-23 de l'ancienne version)³⁸⁶. Le fait que l'unité ait été centrée sur l'organisation d'un mariage modifie la manière dont le manuel ancienne version s'inscrivait dans le cadre hétéronormatif : alors mis en avant à la fois comme thématique et comme objectif d'une unité entière, il apparaissait comme un élément occupant une place importante dans le système de valeurs français et non-problématisé comme tel. L'unité se fermait sur une double-page culturelle présentant les différents modèles de couples et de familles en France : « *la famille nucléaire ou traditionnelle* » ; « *la famille élargie : parents, enfants, oncles, tantes, grands-parents* » ; « *la famille recomposée* » ; « *le couple sans enfants* » ; « *la famille monoparentale* » ; « *l'union libre* » ; « *les familles pacées* » ; « *les familles*

³⁸⁶ Certains personnages cités sont d'ailleurs communs aux deux versions : on retrouve « *Daniel Potier* » ou « *Federico Sordi* », mais leurs éléments de caractérisation ont changé.

homoparentales » (p. 24 de l'ancienne version). Les modèles présentés : dual ou monoparental, hétéo- et homoparental, avec ou sans enfants, officiel ou non-officiel, étaient d'une grande variété.

L'ancienne version du manuel présentait une unité conjuguant une norme hétéronormative forte avec une tâche finale actualisant le mariage (hétérosexuel) dans une tâche d'apprentissage dans et hors la classe, et une altération de ce même cadre avec une mise en perspective fortement "socioculturalisée" à travers l'éclatement du modèle hétéronormé unique. L'ouvrage présentait une stratégie sous la forme *modèle/contre-modèle* qui provoquait, là aussi, une forme d'éloignement du cadre hétéronormatif.

Le même ouvrage, ancienne et nouvelle version, utilise deux stratégies différentes qui toutes deux convergent vers une atténuation du cadre hétéronormatif. On voit ainsi comment la régulation emprunte différents processus pour se mettre en place.

Afin de conclure sur le positionnement des manuels par rapport à l'hétéronormativité, une dernière partie fera le rappel des éléments qui ont été analysés précédemment. Elle permettra de mettre en valeur les différentes stratégies qui ont émergé.

8 Conclusion : Des stratégies variées face à l'hétéronormativité

La conclusion vise à mettre en perspective les apports de chaque manuel. Elle est construite comme un rappel, une synthèse et une mise en relation. Un tableau recensant les différentes **fonctions** découvertes dans l'analyse rappellera les disparités observées pour la conjugalité et la famille. La partie concernant la famille sera complétée par un rappel commenté de ses articulations avec la conjugalité. Ces éléments serviront d'appui à la conclusion finale qui montrera les stratégies variées participant à la régulation des relations entre catégories, "hommes" et "femmes", et intervenant par l'hétéronormativité.

8.1 Approche comparative : fonctions de la conjugalité

Je rappellerai les fonctions données à la conjugalité dans les trois manuels afin de mettre en évidence leurs différences.

Dans *Écho*, elle est un élément contextualisant. Elle ne constitue pas en soi l'objectif des activités linguistiques, mais le cadre dans lequel celles-ci se déroulent. Alors qu'*Alter Ego+ 1* tend à confondre ces deux aspects, le fait qu'ils soient encore différenciés dans *Écho* positionne la conjugalité comme un élément contextuel fort. La

contextualisation se rapproche d'une fonction descriptive de la conjugalité qui participe à dépeindre les habitudes françaises et francophones en la matière. La conjugalité dans *Écho* a vocation à la description socioculturelle. Elle est la transcription de faits sociaux tels qu'ils ont été choisis et interprétés par les concepteur·trice·s de l'ouvrage : sur ce propos, ce sont les entretiens de recherche qui en révéleront le contenu.

Dans *Nouveau Rond-Point 1*, la conjugalité est un élément contextualisant parmi d'autres. Les personnages n'y font pas appel pour se décrire eux-mêmes : ce sont d'autres narrateur·trice·s de la situation qui l'utilisent pour situer les personnages les uns par rapport aux autres. C'est ainsi le cas lorsqu'il s'agit d'organiser les plans de table d'une croisière (p. 36-37) : le statut conjugal est un indice parmi d'autres donné par les concepteur·trice·s pour réaliser la tâche. Le placement est littéral, mais aussi social : il touche au statut socioprofessionnel autant que conjugal. Cette extériorité transforme la conjugalité en un marqueur social de l'identité.

Dans *Alter Ego+ 1*, la conjugalité est situationnelle : elle crée les occasions de communication par des mises en scène pour les personnages – et pour les apprenant·e·s ; elle est identitaire, elle qualifie les personnages. Elle dépeint moins un tableau socioculturel des habitudes conjugales françaises/francophones qu'une évidence sur laquelle s'appuyer. C'est une dimension analogique des conceptions de la conjugalité qui est mise en avant, à travers la complicité des utilisateur·trice·s qui doivent partager les attentes, valeurs ou idées relatives au couple pour utiliser et intégrer le discours du manuel. Elle assure ainsi une fonction de transmission. Si *Nouveau Rond-Point 1* et *Écho* se placent davantage dans un processus de description, *Alter Ego+ 1* l'outrepasse pour intégrer une dynamique active de reproduction et de transmission de l'hétérosexualité normative.

Les fonctions de la conjugalité sont donc différentes selon les ouvrages : non seulement elle n'y occupe pas la même place, mais elle n'y a pas le même emploi ni le même objectif. Le tableau suivant vise à synthétiser ces différents éléments :

Typologie des fonctions	Fonction de la conjugalité	Manuel		
		<i>Alter Ego+ 1</i>	<i>Écho</i>	<i>Nouveau Rond-Point 1</i>
Objectif d'apprentissage	Objectif socioculturel explicite		X	
Soutien à l'apprentissage	Support d'apprentissage linguistique : élément primaire déclencheur d'activités	X		
	Support d'apprentissage linguistique : élément secondaire déclencheur d'activités			X
	Motivationale : cause de l'apprentissage langagier			X
Narration	Fonction narrative et contextualisante : support, trame narrative	X	X	
	Fonction narrative et contextualisante : caractérisation des personnages		X	
Place dans l'identité	Identification sociale des personnages			X
	Identitaire : définit un personnage/individu-e	X		
Transmission de normes	Transmission des normes : sous forme de modèle	X	X	
	Transmission des normes : actualisation	X		

Tableau 41 : Fonctions de la conjugalité dans les manuels

Il met en valeur les **disparités** en matière à la fois de présence et d'objectifs, et préfigure les variations de stratégies qui seront décrites en matière de lien entre conjugalité et famille, de rapport à l'hétéronormativité.

8.2 *Approche comparative : fonctions de la famille et liens avec la conjugalité*

La diversité des fonctions données à la notion de famille illustre les différences intervenant dans sa représentation. Elle constitue, selon les cas, un objectif d'apprentissage en soi ou une ressource pour l'apprentissage.

Comme dans *Écho*, elle est dans *Alter Ego+ 1* une ressource utile de la narration : elle permet de superposer la description de comportements variés ou de lier les personnages entre eux sans alourdir les énoncés contextualisants. *Nouveau Rond-Point 1* se distingue en n'offrant aucun contenu culturel centré sur les mœurs familiales françaises ou francophones. Utilisée comme un outil transversal, elle y sert d'appui dans une réflexion

plus sociale que culturelle et participe à une démarche de questionnement des faits sociaux plus que de description.

Dans *Alter Ego+ 1*, la famille possède un nombre élevé de fonctions : elle constitue un chaînon important de l'apprentissage. Sa place diminue dans *Écho*, pour ne plus apparaître que comme un élément tierce *Nouveau Rond-Point 1* :

Typologie des fonctions	Fonction de la famille	Manuel		
		<i>Alter Ego+ 1</i>	<i>Écho</i>	<i>Nouveau Rond-Point 1</i>
Objectif d'apprentissage	Objectif socioculturel premier	X	X	
	Outil transversal dans l'apprentissage socioculturel			X
Soutien à l'apprentissage	Support d'apprentissage linguistique : élément primaire déclencheur d'activités	X		X
	Support d'apprentissage linguistique (phonétique, etc.)	X	X	
	Fonction extensive : panel de comportements (objectif socioculturel)	X	X	
Narration	Fonction narrative et contextualisante : « raccourci » narratif, facilitation des relations	X	X	
	Fonction extensive : panel de personnages disponibles	X		X
Autre	Sans-fonction			X

Tableau 42 : Fonctions de la famille dans les manuels

La place de la famille dans les manuels permet d'envisager sa participation au cadre hétéronormatif, qui ne sera pleinement définie que dans les liens plus ou moins étroits qu'elle noue avec l'idée de conjugalité. En effet, fixée comme un aboutissement attendu de la relation amoureuse, elle contribue à mettre en place des règles et des normes qui se positionnent dans la suite d'un système hétérosexuel reproductif.

Dans *Nouveau Rond-Point 1*, la famille et le couple se dissocient pour former deux phénomènes qui, s'ils sont parfois attenants, ne sont pas présentés comme un effet de cause-conséquence. Ils se distinguent par leurs contextes d'apparition : l'un n'engage pas nécessairement l'autre et tous deux restent dans une perspective plus sociale que narrative. *Écho* met en scène la relation amoureuse et familiale, toutes deux associées, de manière récurrente. Le lien entre les deux est renforcé par l'omniprésence de l'union conjugale fortement sollicitée dans les récits narratifs. Il aboutit à une certaine

confusion : si la famille n'est pas exactement la conclusion inévitable de la conjugalité, les deux se mélangent dans le récit. C'est dans *Alter Ego+ 1* que le lien est le plus fort. Il existe un enchaînement entre la conjugalité et la famille mis en place tout le long de l'ouvrage. L'une est le prélude de l'autre : elles ne se confondent pas comme dans *Écho*, mais sont **associées dans un système de cause à effet**.

J'y vois **une idée de gradation** dans les liens unissant la conjugalité et la famille. S'ils ne sont pas ou peu visibles dans *Nouveau Rond-Point 1*, ils s'affirment dans *Écho*, pour devenir les éléments d'une même continuité dans *Alter Ego+ 1*. De la même façon, cette progression se fait l'indicateur de leur appartenance à un système hétérosexuel dans lequel la conjugalité est un prélude à la procréation/reproduction (conjugale, familiale).

8.3 Conclusion : une gestion de l'hétéronormativité variable selon les manuels

Les analyses quantifiées ont montré que la représentation du système hétérosexuel est disparate selon les ouvrages. L'analyse qualitative, en intégrant l'idée de famille à l'analyse, a permis de montrer en quoi la conjugalité s'insère dans le système procréatif hétérosexuel, et leur articulation a amené à comprendre ce qui compose ce système et comment il est mis en place.

L'analyse portant sur les personnages, ils ont été au centre de ma démarche. Mais les règles qui ordonnent leurs rôles et régissent leurs relations n'interviennent pas que dans un scénario fictif en dehors de toute réalité : d'une part, elles sont le relais des conceptions des auteur·e·s et maisons d'édition et, en cela, sont signifiantes au niveau du discours sur la société qu'ils·elles dépeignent. D'autre part, elles sont aussi les normes devant lesquelles sont placé·e·s les utilisateur·trice·s pour comprendre, interpréter et utiliser le manuel. Elles forment un modèle qui tend à s'actualiser en-dehors de la fictionnalité.

Les mises en scène proposées par les manuels posent pour les personnages **le couple hétérosexuel comme modèle parfois unique et toujours référentiel de la conjugalité**. Les variations intervenant sous la forme de contre-modèles sont soit inexistantes (*Nouveau Rond-Point 1*, *Alter Ego+ 1*), soit circonscrites à la description sociologique, sans transfert dans la virtualité vivante des personnages (*Écho*). Parce que le modèle de couple et de famille performé à travers les personnages est commun aux trois ouvrages : dual et hétérosexuel, ils appartiennent à la norme hétérosexuelle. Cependant, s'ils

intègrent cette norme, c'est à travers des processus différents qui montrent que **l'organisation de genre est plurimodale et qui impactent différemment le cadre hétéronormatif.**

Alter Ego+ 1 s'inscrit par la famille et la conjugalité dans la norme hétérosexuelle et la perpétue en la présentant comme un objectif non-discutable. La norme hétérosexuelle est actualisée dans la classe : performance non-questionnée, elle n'a pas non plus d'espace hors-manuel où elle devienne le sujet de questionnements. Dans *Écho*, personnages masculins et féminins organisent leurs relations dans et par le cadre conjugal/familial. Le discours utilise l'hétéronormativité pour se construire et la perpétue par effet de modélisation. Dans *Nouveau Rond-Point 1*, la mise en perspective sociale des phénomènes rattachés à l'hétéronormativité lui permet de ne pas instaurer sa naturalisation. Le manuel intègre la norme hétérosexuelle, mais n'utilise pas le cadre hétéronormatif pour mettre en place son contenu : il évite de poursuivre et de reconduire la norme.

Mes analyses permettent d'apporter une réponse à la sous-hypothèse 1.2 : « Le genre opère à travers une norme hétérosexuelle engageant une complémentarité des deux catégories de sexe ». Les trois manuels présentent trois manières distinctes de s'appropriier et d'utiliser l'hétéronormativité. Deux d'entre eux la reconduisent, un autre la met à distance. L'ensemble des processus qui permettent de s'y inscrire ou de s'en extraire souligne le fait que les normes et leur transmission empruntent des voies multiples.

Les deux premiers chapitres ont utilisé les personnages comme mise en phénomène du système de genre, établissant une analogie entre personnage et acteur·trice social·e qui a permis d'analyser le système de différenciation, de relation et de hiérarchisation des individu·e·s. Dans le dernier chapitre consacré aux manuels, le genre sera étudié à partir du contenu linguistique qui constitue l'objectif de l'enseignement-apprentissage des ouvrages.

CHAPITRE 3 : LE GENRE COMME PERFORMANCE LINGUISTIQUE

1 Introduction à l'analyse du modèle métalinguistique

L'analogie entre personnage et acteur·trice social·e a permis de postuler qu'étudier la mise en scène des personnages, c'était étudier la mise en scène/performance du genre. À partir de cette assertion j'ai effectué une analyse convergeant autour de la déconstruction des caractéristiques sociales des personnages et la mise en parallèle de leurs attributs selon un axe masculin/féminin. Les résultats de l'analyse montrent que **les personnages sont insérés dans une politique de mise en scène structurée par le système de genre**, plaçant les personnages masculins et féminins dans des positions différenciées et hiérarchisées. Le deuxième chapitre de l'analyse s'est concentré sur la régulation des rapports entre personnages par les normes hétérosexuelles, à partir des notions spécifiques de conjugalité et de famille. Il en résulte d'une part que les manuels **s'inscrivent dans un cadre hétéronormatif**, d'autre part que le système hétéronormatif ne se caractérise pas de la même façon selon l'ouvrage, donnant lieu à des cadres régis par des stratégies différentes. De ces deux premières parties de l'analyse, on peut retenir que, **malgré des variations de stratégies et d'utilisations, le genre se phénoménalise en tant que norme de mise en scène/performance des personnages** dans les manuels étudiés.

Le genre comme performance langagière est abordé dans ce troisième chapitre. Prenant en compte l'objectif didactique spécifique des manuels étudiés, la langue sera l'objet central et considérée comme vecteur de pouvoir. **Le genre sous sa forme discursive** sera développé.

Le chapitre aborde l'étude de la langue à partir des **mentions lexicales** des "hommes", des "femmes", de leurs utilisations : l'analyse s'attachera à montrer les rapports de pouvoir qu'elles recouvrent par le langage. L'analyse montrera ensuite la manière dont **le genre morphologique français** est traité dans les ouvrages et la relation qu'elle établit avec ses référents humains. Le genre comme **métalangage** et le rapport du masculin au féminin, la politique lexicale de **masculinisation/féminisation**, et le traitement de **l'oralisation** seront abordés.

2 Des mots au discours : ce que « hommes » et « femmes » disent du sexe et du genre

J'analyserai la manière dont les mots de la catégorisation sexuée sont mobilisés et présentés en me basant sur **les extraits d'ouvrage faisant intervenir les mots « homme », « femme »** et leurs variables (forme pluriel, déclinaisons dans les interactions sociales : « madame », « monsieur », etc.)³⁸⁷. Je décrirai les extraits en question et les activités qui y sont reliées, qui mettent en jeu les catégories de sexe et leurs référents sémantiques. Je relierai ainsi **les mots à leur signification discursive**.

2.1 Catégories de sexe et caractérisation sexuée (*Alter Ego+ 1*)

Je m'appuierai d'abord sur le lexique relatif aux catégories de sexe présent dans le manuel avant de montrer comment elles sont actualisées par lui.

L'unité 1 intitulée « *Les uns, les autres* » a pour tâche finale de « *faire la carte d'identité du groupe* » (table des matières, p. 7). La désignation de la personne, à laquelle participe l'identité de genre, y constitue un objectif. La page d'exercices de cette unité s'ouvre ainsi sur un jeu d'association d'étiquettes et de dessins représentant des personnages féminins et masculins d'âges variés (illustrations 1 à 8, p. 40). Les étiquettes proposées sont : « *un homme* », « *une fille* », « *un jeune homme* », « *une femme* », « *une jeune femme* », « *une dame* », « *un monsieur* », « *un bébé* », « *un enfant* », « *un garçon* », « *une fille* » (exercice 1, p. 40). L'objectif lexical est d'acquérir les identités des catégories de sexe afin d'être en mesure de les désigner. Les personnages sur les illustrations dépendent de ces désignations, qui doivent venir donner une lecture primaire de leur identité. Mais ces désignations ne sont pas dépendantes des personnages : elles existent sans être rattachées aux individu·e·s. Cela en fait des désignations *flottantes*, existantes en soi.

Les éléments de la catégorie sont par ailleurs utilisés dans plusieurs activités de l'ouvrage : les personnages y sont désignés par leur appartenance. Ainsi, la consigne d'une activité orale précise qu'elle met en scène un « *homme* » et une « *femme* » avant que leur prénom soit précisé ensuite (activité 8, p. 141) : « *Sur quoi et sur qui l'homme et la femme font-ils des commentaires ? (...)* ». Une autre activité orale utilise le même référencement, sans autre moyen de désignation ensuite que

387 Intégralité des références relevées consultable sur C.D., annexe *Analyse qualitative : situations particulières, masculin et féminin*. Se reporter au manuel concerné. Les images citées sont consultables dans l'annexe 25 : *Corpus d'images*.

« *l'homme* » et « *la femme* » sur quatre questions de compréhension (activité 1, textes 1 à 7, p. 152). La consigne d'une activité phonétique demande d'associer énoncé et catégorie de sexe : « *On parle d'un homme ou d'une femme ? Écoutez et répondez.* » (activité 5, p. 67).

Ces deux ensembles d'exemples montrent d'une part qu'*Alter Ego+ 1* utilise les catégories de sexe pour construire ses activités, d'autre part qu'elles sont une part primordiale de l'identité, enfin qu'elles sont pré-existantes aux personnages eux-mêmes. Dans cet ouvrage, le *sexe* devient une donnée identitaire essentialisée, et la catégorisation de sexe, un facteur pré-social naturalisé.

Le sexe est entendu comme un classificateur naturel. Les exemples suivants permettront d'observer ce qui est dit des catégories ainsi déterminées. Ils sont tirés de l'unité 3, leçon 2, consacrée à la différence "hommes"- "femmes" qui a déjà été exploitée dans la partie précédente, à partir de laquelle a été démontrée la construction de la catégorisation et la transmission des rôles de genre par les personnages.

Un exercice sur l'emploi des adjectifs qualificatifs à la fin de l'unité propose de compléter une série de phrases concernant des catégories précises de personnes : « *Complétez les phrases suivantes avec des adjectifs de caractérisation.* », celles-ci étant : « *les enfants* », « *les sportifs* », « *les fumeurs* », « *les touristes* », et « *les femmes* » (exercice 11, p. 77). La phrase débute par un verbe appréciatif, aimer, adorer, ou détester : l'apprenant·e est libre de remplir l'espace à sa guise, tant que sa réponse respecte la cohérence sémantique. L'exercice propose l'amorce : « *J'adore les femmes, elles sont...* » (phrase 2, exercice 11, p. 77). Répondre à cette question engage l'apprenant·e à réutiliser les acquis précédents, l'exercice servant la fixation des connaissances langagières : l'unité a déjà fourni des éléments de réponse à l'exercice proposé à travers un document fabriqué (document 1, p. 68). L'imitation de sondage se compose de deux questions, la première s'appuie sur une catégorisation préalable pour interroger le degré d'entente possible entre les catégories de sexe : « *Les femmes et les hommes sont fondamentalement différents. / oui, tout à fait d'accord. / plutôt d'accord. / non, pas d'accord.* ». La seconde présente un tableau en deux colonnes, chacune correspondant à un énoncé différent : « *Les hommes sont :* », « *Les femmes sont :* ». Un ensemble de caractéristiques communes se déroule, chacune étant à cocher pour l'une ou l'autre des catégories : « *romantiques* », « *compliqués/compliquées* », « *responsables* », « *patients/patientes* », « *superficiels/superficielles* », « *optimistes* »,

« *organisés/organisées* », « *indécis/indécises* », « *sérieux/sérieuses* »,
« *menteurs/menteuses* »³⁸⁸.

En faisant correspondre ce document-source et l'exercice final correspondant, quelles caractéristiques peuvent faire adorer les "femmes" ? « *J'adore les femmes, elles sont :* » responsables, patientes, optimistes, organisées, sérieuses, et il faut rajouter belles, qui fait partie d'une liste d'adjectifs qualificatifs dans le « *Point Langue* » de la page suivante (« *Point Langue* », p. 69)³⁸⁹. Les "femmes" revêtent des qualités morales et intellectuelles autant qu'esthétiques.

L'exercice initial comporte une dimension humoristique, qui aboutit à la réification des catégories de sexe. Il ne s'agit pas de relever les points positifs sur les "femmes" auxquels on croit, mais de constituer une liste abondante d'adjectifs mélioratifs, une attribution sur-réelle. L'excès du tout-positif amène une note d'humour sur la base de l'incrédulité d'une telle liste exhaustive. On sait alors que les "femmes" sont et ne sont pas tout cela à la fois. Mais, quelle que soit l'attribution qui aurait valeur de véracité, qu'elle soit essentiellement positive ou négative, **ce type d'activité demande à l'apprenant·e de se saisir de la bi-catégorisation de sexe et de l'actualiser.**

L'analyse des activités a décrit ce qu'était une "femme" dans le manuel *Alter Ego+ 1*. Mais elles n'ont pas expliqué encore ce qu'était un "homme". L'intitulé de la leçon 2 dans lesquels s'inscrivent les activités et les exercices ci-dessus, « *Les différences hommes/femmes* », répond à cette demande de définition. Le titre donne à comprendre le genre comme étant composé de deux catégories de sexe distinctes, séparées par une inaltérable différence et placées en opposition : c'est ce qu'exprime la barre oblique « / » qui séparent les "hommes" et les "femmes". La première question du sondage dans le document déjà cité ci-dessus vient le confirmer : « *Les femmes et les hommes sont fondamentalement différents. / oui, tout à fait d'accord. / plutôt d'accord. / non, pas d'accord.* » (document 1, p. 68). La proposition ne demande pas de statuer sur la division elle-même, mais seulement sur son degré. Sans remettre en cause le fait qu'ils sont inévitablement différents, il n'est possible de s'exprimer que sur la distance entre le pôle masculin et féminin. Or, **il est moins question d'écart que d'opposition. Ce que les "hommes" sont, les "femmes" ne le sont pas**, et vice-versa.

388 L'analyse approfondie de ce document est faite dans le second chapitre (Chapitre 2 : *Le genre comme performance hétéronormée*), en ce qu'il participe à la définition hétérosexuelle des personnages.

389 « *Romantiques* » doit-il être considéré comme un adjectif mélioratif, c'est-à-dire relatif à une prédisposition à la sensibilité, ou bien péjoratif en ce qu'il est relatif à la sensiblerie ?

Après avoir constitué le sexe comme élément primaire de l'identité individuelle et la catégorisation comme classificateur naturel, les catégories de sexe sont ensuite définies l'une par rapport à l'autre, en négatif. Leurs attributs sont naturalisés, en ce qu'ils répondent à des traits propres aux "femmes" et aux "hommes" *en soi*. De plus, le questionnement exprimé dans le manuel repose sur la nature des "femmes", pas sur celle des "hommes" qui ne pose pas question, **la dimension hégémonique du masculin dispensant d'une définition nécessairement restrictive**. Le masculin est omniprésent et en ce sens ne se voit pas, il est innommable. Au contraire, le féminin est désigné par la différence, par l'altérité.

2.2 *Discours ambivalent sur les catégories de sexe (Écho)*

Dans le manuel *Écho*, comme dans *Alter Ego+ 1*, se trouve une liste lexicale abordant les catégories de sexe par laquelle je débiterai l'analyse : on verra quels signifiants sont utilisés et ce qu'ils recouvrent comme réalité sémantique. Les catégories de sexe ainsi constituées seront confrontées à une autre forme de support : l'iconographie. Bien qu'elle ne relève pas, par définition, du texte, l'image sera considérée comme un autre médium de discours sur la catégorisation.

Le lexique relatif à la désignation des individu·e·s emprunte la variable de l'âge pour s'organiser selon la chronologie des « *moments de la vie* » (p. 87) en deux grandes périodes : d'un côté l'enfance et l'adolescence qui regroupent : « *un enfant* », « *un bébé* » ; et de l'autre « *l'âge adulte* ». Il s'organise autour des classes d'âge, qui opèrent elles-même une distinction selon la classe sexuée :

un adulte – un homme (un monsieur) – une femme (une dame)
un jeune – un jeune homme – une jeune fille
une personne âgée (homme ou femme) – les seniors (...)

(« *Les moments de la vie* », p. 87)

Les termes relatifs à l'enfant et au bébé sont morphologiquement masculins par leur déterminant respectif, mais désignent l'ensemble des personnes répondant à ce critère de l'âge, "mâles" comme "femelles". Ils sont considérés comme des désignations génériques.

Les termes relatifs aux adultes sont également construits selon cette logique sémantique. Le générique masculin est utilisé pour désigner la personne répondant à cette classe d'âge, sans distinction de la catégorie de sexe. L'équation répond à ce schéma : un jeune = une personne jeune = un "homme" jeune + une "femme" jeune. *Un*

jeune, c'est sémantiquement un "homme" *ou* une "femme" ; *un* adulte, c'est un "homme" *ou* une "femme". Le seul terme qui serait générique et morphologiquement féminin en français serait : « *la personne âgée* », mais il se construit sur la base du genre morphologique de « *personne* », qui est féminin : ce n'est pas une relation sémantique mais uniquement morphologique. **Le masculin cumule les valeurs de générique** (un adulte = les adultes) **et de particulier** (un adulte = un "homme" adulte), **tandis que le féminin en ne désignant que la catégorie de sexe féminine reste le particulier restrictif**. Le manuel *Écho* pose des catégories de sexe à travers une liste de vocabulaire dont la formulation discursive engendre des rapports de pouvoir³⁹⁰.

La catégorisation de sexe prend forme à travers le contenu lexical. Elle fait l'objet d'un registre terminologique de la langue-cible à intégrer dans une progression d'apprentissage. Mais les éléments choisis pour son contenu, aussi bien que la manière dont elle est présentée, témoigne déjà d'un système de genre à la fois linguistique : dans la langue, et discursif : au-delà de la langue. Elle imprime au discursif une distinction sexuée dans laquelle apparaissent les catégories et rapports sociaux.

Les catégories de sexe sont également utilisées pour la description culturelle. Ainsi, lorsque le manuel décline les règles de politesse langagières et comportementales : tutoiement/vouvoiement, salutation, emploi des titres de civilité, habitudes en matière de ponctualité et de retard (page « *Civilisation* », p. 101), il utilise la catégorie de sexe pour décliner les modalités de salutation « *On se fait la bise en famille, entre jeunes ou entre amis. Les femmes et les hommes entre eux, les femmes entre elles, les hommes entre eux quand ils sont très bons amis.* » (document 1, p. 101). Le texte ne s'organise pas autour des différents moyens de se saluer en fonction des catégories de sexe, mais autour des catégories de sexe à partir desquelles se déclinent les pratiques. Elles sont aussi un moyen de prévenir l'apprenant·e des règles de proximité qui les régulent : l'homosexualité des groupes n'intervient pas au même degré pour les "femmes" (« *les femmes entre elles* ») que pour les "hommes" (« *... quand ils sont très bons amis* »). Ces groupes binaires hétérosexuels sont aussi régis par des règles hétérosexuelles d'échange et de complémentarité qui interdisent aux "hommes" certaines formes de relations homosexuées.

390 La part d'essentialisation des catégories de sexe est quant à elle difficile à évaluer formellement. Mais la relation de ces catégories aux « *moments de la vie* » semble être une manière d'exposer les évolutions de maturité de l'individu·e dans l'expérience de la vie. Si elle évoque effectivement la part changeante de l'identité individuelle, les catégories de sexe deviennent des éléments naturalisés de l'identité en soi.

La catégorisation est à la fois le pivot par lequel se décline une pratique : comment dire bonjour, mais aussi le modèle de l'usage culturel : dire bonjour entre catégories sexuées. Bien qu'insérées dans un contexte de pratiques culturelles, elles sont le point par lequel transite l'organisation de ces pratiques. Si les pratiques peuvent être construites, les catégories ne sont pas reflétées comme telles.

Dans ce cas, il est possible de reprendre les remarques précédemment émises pour *Alter Ego+ 1* : la catégorisation fait office de classe pré-construite existant par elle-même. La population se divise par le *sexe*, dont la terminologie se décline avec l'âge sans que la variable première perde de sa force. Le contenu discursif offre des considérations d'ordre linguistique qui impriment leurs effets sur l'organisation des catégories de sexe : le fait que le masculin désigne un ensemble d'"hommes" et de "femmes" – qu'un adulte désigne les adultes, un jeune les jeunes – est l'instauration d'un référent linguistique posé comme référent universel. La confusion entre la désignation du "mâle" et du groupe, de l'"homme" pour les êtres humains, n'est pas présentée comme un fait linguistique, une curiosité de la langue française, un objectif d'apprentissage sous l'objectif lexical. Elle constitue une stratégie discursive utilisée dans l'élaboration d'une catégorie de sexe naturelle et de rapports de sexe hiérarchisés.

Le manuel développe d'autres indices de sexuation : ce ne sont plus les expressions textuelles des catégories de sexe qui sont approchées, mais leur expression par l'image, qui présente un paradoxe intéressant pour comprendre la détermination des catégories de sexe dans l'ouvrage.

L'ensemble des illustrations dans les doubles-pages d'exercices intitulées « *Ressources* » présente des personnages fortement sexués. Par exemple, une illustration mettant en scène le festival cinématographique de Cannes présente différentes sortes de personnages : les employés accueillant les célébrités sont toutes trois des employées, qui assurent cette fonction d'hôtesse d'accueil (illustration 1, p. 8). Elles sont féminisées à la fois dans leurs tenues : robe, leur attitude : elles font des gestes d'accueil, d'ouverture, des sourires, et leur emploi sous-catégorisé. L'accumulation de marquage les place dans un pôle féminin idéal : attentives dans le soin à l'autre (*care*), soignées dans leur apparence et leur attitude (occupation de l'espace réduit), occupant une fonction professionnelle secondaire. L'appartenance à la féminité des célébrités accueillies³⁹¹ est

391 On peut également observer une démarcation de classe : deux des personnages féminins portent une robe décolletée et longue, c'est-à-dire une tenue répondant à la fois aux injonctions de l'érotisme et de la pudeur, un sac, des gants hauts et de grands bijoux : ces codes répondent à l'élégance de la classe

soulignée par des codes relatifs à la stéréotypie : vêtements ouverts et érotisation de la tenue pour les "femmes" adultes ou image surannée de la "fillette" pour l'enfant (couettes, robe courte), posture passive. Ce type de traits se retrouve dans les personnages dessinés de toutes les pages « *Ressources* ». Déjà cité dans la partie consacrée à l'apparence au chapitre 1 de l'analyse, un gardien de musée y est sensible à un personnage féminin érotisé par sa robe largement décolletée (image 1, p. 16) ; un avatar de Nelson Montfort, journaliste sportif français, interroge un cycliste autour d'amateurs exclusivement masculins, les personnages féminins relégués à des hôtessees chargées de distribuer les récompenses, uniformisées par des robes identiques, faisant de la figuration érotique (illustration 1, p. 105). Le sur-marquage des personnages féminins est mis en scène dans l'ensemble des pages « *Ressources* ».

L'ensemble de l'iconographie en-dehors de cet espace est moins caricatural. Il y a rupture entre d'un côté des dessins particuliers et récurrents, s'inscrivant dans un paysage stéréotypé du point de vue des attributions sexuées. Et de l'autre, une iconographie générale qui est régulée par un système de genre mais n'entre pas dans un processus de stéréotypisation aussi sensible. Le décalage entre ces pages « *Ressources* », qui mettent en scène des personnages rendus fictifs par l'utilisation du dessin, du crayonné, est marqué vis-à-vis du reste du contenu, dont le médium photographique est plus proche d'un rendu réel. Or, les images des pages « *Ressources* » ont un statut spécifique, en ce qu'elles illustrent les faits linguistiques qui seront utilisés dans les exercices de la double-page. **La langue est représentée par des mises en scène stéréotypiques.**

En définitive, *Écho* annonce, par son vocabulaire, une division sexuée basée sur une division binaire des sexes. Les comportements culturels sont décrits selon l'axe masculin/féminin, avec leurs limites ou les règles d'interaction entre catégories de sexe qui en découlent. Une partie de la représentation iconographique réifie cette distinction bi-catégorielle en différenciant soigneusement les personnages féminins d'un masculin qui n'a, lui, pas besoin de se désigner. La particularité de *Écho* réside dans **la fracture opérant à l'intérieur du discours iconographique**. Tandis que certains personnages, destinés à illustrer la langue, sont stéréotypés, les autres mettent en scène de manière plus nuancée les personnages. Si ce manuel repose dans son ensemble sur une

sociale aisée. Le troisième personnage féminin a, lui, une robe à la fois courte et décolletée, au motif tacheté (motif panthère ?), des bottes hautes : une tenue dont la haute érotisation touche à une élégance de classe moyenne/populaire.

catégorisation sexuée, le discours n'est pas précisément le même selon ses parties, selon le rapport au degré de véracité qui est voulu, entre photographies et dessins. Ce phénomène étant également visible dans la place que prend l'hétéronormativité dans le manuel³⁹², il semblerait qu'il y ait une forme de double-discours qui reste à éclaircir, ce qui sera fait dans la partie conclusive de l'analyse de manuel. **La langue trouve une incarnation stéréotypée lorsqu'elle est incarnée par les personnages.**

2.3 Des stratégies discursives variables autour de la nomination des catégories de sexe (Nouveau Rond-Point 1)

Dans *Alter Ego+ 1* comme dans *Écho*, les catégories de sexe font l'objet d'une description lexicale. Elle opère à travers une essentialisation de l'identité de genre, qui se trouve naturalisée. La manière dont les manuels mobilisent ensuite ces catégories ne se fait pas de manière identique.

Dans *Alter Ego+ 1*, elles sont utilisées comme des classificateurs de l'humain sur lesquels reposent des activités. Les éléments lexicaux « homme » et « femme » sont performés à travers leur mobilisation discursive. Dans *Écho*, le sexe est la variable naturelle par laquelle s'organise l'humain. La distinction repose avant tout sur un "homme" générique et une "femme" inscrite dans l'altérité, que ce soit dans les mots ou dans l'image. Des rapports de pouvoir se dessinent en ce qui concerne l'attribution sémantique des termes.

Nouveau Rond-Point 1, contrairement aux deux autres ouvrages, n'utilise pas de manière explicite les catégories de sexe. Aucune liste de vocabulaire ne recense les appellations des "hommes" et des "femmes" dans le manuel. Le discours didactique y fait cependant référence, pour différencier certaines pratiques. C'est le cas pour quelques documents déjà cités : l'attribution de prénoms (p. 28), l'activité sportive, déclinée en masculine et féminine (p. 79), ou le taux d'occupation professionnelle, précisée selon le sexe (p. 28). Ce type d'exemples fait appel à un discours descriptif pour évoquer un phénomène social organisé autour de l'axe masculin/féminin. Ce manuel intègre les catégories de sexe dans son discours pour parler d'autres choses : **la catégorisation y est un processus coordonnant l'organisation des pratiques sociales**, elle n'est pas sollicitée en soi et ne s'inscrit pas comme déterminant de l'individu.

Il y a **divergence dans la manière dont les ouvrages construisent le genre à travers**

392 Voir le chapitre précédent de l'analyse.

le discours. Dans les deux premiers manuels, il existe une relation directe établie entre la nomination des catégories de sexe et leur référent sémantique en tant que personne. Ce lien est moins fort dans *Nouveau Rond-Point 1*, qui articule les catégories de sexe à des pratiques plutôt qu'à une nature sexuée.

Les parties suivantes permettront d'affiner la nature du lien entre catégorie de sexe et correspondance sémantique. Elles s'appuieront sur le genre linguistique plutôt que discursif, et montreront sur quels référents s'établit la morphologie.

3 La grammaire du genre

Cette partie est consacrée à la didactisation du genre comme déclinaison morphologique du masculin et du féminin en langue française. Le genre social se superpose au genre morphologique auquel il participe. À ce titre, analyser la manière dont le genre morphologique est présenté dans les manuels revient à analyser une expression du genre. J'observerai les conventions retenues pour la présentation du genre morphologique dans les manuels choisis, ce qui amènera ensuite à comprendre à quoi se rattache sa motivation. Comprendre si le genre est présenté comme un phénomène d'accord ou bien rattacher le genre à une motivation sémantique permet d'analyser **les liens établis entre genre linguistique et genre social, entre masculin/féminin morphologiques et masculinité/féminité.**

L'analyse s'appuiera d'abord sur quelques **éléments de présentation**³⁹³ communs aux trois ouvrages dans leur contenu général afin d'établir la place de l'apprentissage du genre morphologique dans les manuels. Le développement du **genre morphologique dans les annexes grammaticales**³⁹⁴ fera l'objet d'une analyse contrastive afin de dégager les stratégies respectives des ouvrages et dégager la valeur référentielle du genre. Enfin, les exemples des contenus grammaticaux généraux³⁹⁵ permettront, à l'aide d'une grille de lecture quantifiée, de **dégager le statut du masculin ou du féminin**

393 Corpus constitué par les encadrés grammaticaux inclus dans le corps du manuel. Intégralité du corpus référencée sur C.D., annexe *Analyse qualitative : grammaire, le féminin et le masculin dans la langue*. Se reporter au manuel concerné. L'expression « encadré grammatical » recouvre les contenus relatifs à la grammaire dans le corps du manuel, quelles que soient l'approche méthodologique et la maquette adoptées. Dans *Alter Ego+ 1*, ce sont des carrés jaunes sur fond blanc intitulés « *Point Langue* », dans *Écho* des carrés grisés adoptant pour titre la thématique grammaticale étudiée, dans *Nouveau Rond-Point 1* des bandeaux jaunes en bas de page dont le contenu est divisé en sections selon les points abordés.

394 Corpus constitué par les annexes grammaticales présentant le genre dans les trois manuels choisis, reproduites en annexe 11 : *Le genre linguistique dans les annexes grammaticales*.

395 Les exemples grammaticaux ont été relevés dans une grille à part pour une approche quantifiée simplifiée. Grille consultable sur C.D. Résultats classés consultables en annexe 12 : *Les personnages dans les exempliers grammaticaux*.

morphologique dans la présentation du fait linguistique.

3.1 *Une grammaire du genre présente dans tous les manuels*

L'observation des manuels choisis permet de constater que chacun présente un apprentissage du genre morphologique en français, à la fois dans le corps du manuel et dans le précis grammatical en fin d'ouvrage : il est présent dans le cours de l'enseignement-apprentissage et dans une approche particulière et isolée du métalangage. Si le genre morphologique est toujours présent, il n'apparaît pas au même endroit de la progression, et ne s'appuie pas sur les mêmes éléments thématiques. Les formes sous lesquelles le genre morphologique fait son apparition ainsi que le moment constituent un indice de l'importance qui lui est accordée dans la langue.

Alter Ego+ 1 et *Écho* introduisent la variation masculin/féminin dès le début de l'apprentissage. L'unité 0 de *Alter Ego+ 1* comprend comme objectif grammatical : « *les adjectifs de nationalité (masculin/féminin)* » (table des matières, p. 7). Le genre sera ensuite dans la même leçon abordé par les déterminants et les noms de pays (« *Point Langue* », p. 20). Dans *Écho*, le « *masculin/féminin* » est donné comme élément de grammaire pour la leçon 1 de l'unité 1 (table des matières, p. VI) mais est déjà sollicité dans la leçon 0 à travers un exercice demandant de compléter un tableau comportant des adjectifs de nationalité variant selon le genre : « *Il est...* », « *Elle est...* » (activité 2, p. XI), et un encadré grammatical correspondant (p. XI). La leçon 1 de l'unité 1 travaille le genre en mettant en parallèle le nom des personnes et des choses dans une activité demandant de ranger un ensemble de noms dans un tableau, selon le genre morphologique et la nature du référent : chose ou personne (« *Distinguer le masculin et le féminin, le singulier et le pluriel* », activité 1, p. 9).

Dans *Nouveau Rond-Point 1* est fait appel au genre une première fois dans le cadre d'une activité de la leçon 1. L'apparition n'est pas mentionnée par la table des matières. L'apprenant·e doit faire coïncider les parties d'une définition de mot trouvée dans le dictionnaire avec leur formulation sous forme de métalangage (activité 4a, p. 13). Dans les éléments proposés, on trouve : « *traduction* », « *différents sens et définitions* », « *genre (féminin ou masculin)* », « *catégorie grammaticale (nom, verbe, adjectif, etc.)* », etc. Le genre comme élément de métalangage est connu à ce niveau de l'ouvrage par les apprenant·e·s, mais pas encore défini. Le genre comme compétence grammaticale n'intervient que dans l'unité 2 (table des matières, p. 7). Il est présent à travers une

activité sur les déterminants (activité 5a, p. 24) et dans l'encadré grammatical associé concernant « *le genre et le nombre des noms* » (p. 24). La variation masculin/féminin rattachée aux personnes interviendra dans l'unité 3. Bien qu'aucun autre objectif grammatical relatif au genre ne soit annoncé dans la table des matières, la leçon 3 qui se focalise sur la caractérisation des personnes à travers la nationalité ou la profession fait intervenir dans la résolution des activités la variation de genre. Un encadré grammatical y mentionne d'ailleurs « *le genre et le nombre des adjectifs* », avec pour exemples des adjectifs utilisés pour les portraits moraux : « *cultivé* », « *cultivée* », « *prétentieux* », « *prétentieuse* », etc. (p. 35).

Le point commun de ces trois ouvrages est de **proposer une présentation du genre morphologique sous une forme à la fois d'activités et de terminologie métalangagière**. Ils divergent cependant à la fois quant à l'élément référent et quant à la place qui lui est accordée. Dans *Alter Ego+ 1* et *Écho*, le genre intervient rapidement comme apprentissage (unité 0 dans *Alter Ego+ 1* ; dans *Écho* : sollicitation à la leçon 0 puis explication grammaticale à la leçon 1). Dans *Nouveau Rond-Point 1*, il est cité comme élément de métalangage tôt dans le manuel mais n'est exploité, sollicité et expliqué, que dans l'unité 2 à travers les déterminants, l'unité 3 à travers les personnes.

La place différenciée accordée au genre dans les manuels marque la variation : il est un apprentissage urgent pour les deux premiers manuels, que le troisième ne formalise que plus tardivement. La différence pourrait être mise sur le compte de la méthodologie propre à chaque manuel : *Nouveau Rond-Point 1*, qui s'inscrit dans la Perspective Actionnelle, tend à moins formaliser la communication qui doit avant tout s'accomplir dans l'action. Pourtant l'ouvrage, comme les deux autres, comprend des phrases d'explication grammaticale, des encadrés. Par conséquent, j'entendrai plutôt le décalage entre les manuels comme un attachement plus ou moins marqué face au genre. Ainsi s'opposeraient deux tendances : l'une incarnée par *Alter Ego+ 1* et *Écho* dans laquelle **le genre morphologique est une structure qui doit être rapidement maîtrisée**, voire à ce titre un élément structurant de la langue. L'autre, incarnée par *Nouveau Rond-Point 1*, **tend à assouplir ou minimiser l'importance qui lui est accordée**.

Par ailleurs, le support thématique utilisé par chaque manuel est différent. Dans les premières exploitations, *Alter Ego+ 1* et *Écho* se rejoignent sur les adjectifs de nationalité, autrement dit le référencement du masculin et du féminin à la personne. *Écho* s'appuie ensuite, dans sa formalisation du genre morphologique, sur une

distinction entre référent humain et non-humain. *Nouveau Rond-Point 1* présente d'abord le genre comme une variation sur le nom à travers les déterminants : il s'appuie sur le non-humain. Le genre sera ensuite ré-exploité avec un référent humain dans la caractérisation de la personne (nationalité, profession, portrait moral). Il y a trois variations : *Alter Ego+ 1* met en jeu un référent humain dans sa première approche du genre (p. 19), complétée ensuite par le référencement au non-humain (p. 20). *Écho* utilise un référent humain (p. XI), puis pose la variable humain/non-humain comme élément d'apprentissage du genre (p. 9). *Nouveau Rond-Point 1* commence par le non-humain (p. 13 ou 24), et continue par l'humain (p. 35).

En reprenant les termes posés par Violi (1987 : 15) : à savoir que le genre [linguistique] est motivé sémantiquement par une symbolique sexuelle³⁹⁶, j'élargis son propos en posant que **la désignation du sujet par le genre est d'ordre sémantique et symbolique**. Le genre est un signifiant (symbolique) de la personne, un lien d'ordre sémantique étant établi entre les deux. À ce titre, la formule de didactisation du genre linguistique révèle la force du lien sémantique. La préférence du référent humain pour introduire le genre tend à rapprocher la convention discursive de la fonction identitaire : l'identification de l'individu-e passe par la variation de genre dans la langue. Au contraire, le fait d'approcher le genre par le non-humain pose le genre pour ce qu'il est : une convention langagière, avant d'être un identifiant de la personne. Il y a un effet de distance créé par ces deux stratégies, de rapprochement dans un cas et d'éloignement dans l'autre, entre genre linguistique et genre social. Le fait d'explicitier la variable de référencement humain/non-humain place les deux perspectives côte à côte : l'aspect conventionnel du genre dans la langue est souligné, en même temps que l'injonction de se conformer au genre linguistique en tant que personne nécessairement masculine ou féminine.

Ces variations mettent au jour les différentes stratégies mobilisées pour ouvrir le discours didactique sur le genre, et leurs implications. Le moment de l'introduction de cet aspect métalinguistique est un indicateur de l'importance qui lui est accordée,

³⁹⁶ Pour rappel : « En effet, les linguistes ont généralement traité le genre en termes d'ordre grammatical, immotivé et arbitraire, indépendamment de toute forme d'attribution de valeur. Contre cette position, mon intention est de soutenir que, au moins dans le cas du genre, la catégorie grammaticale s'appuie sur une base sémantique, ou, en d'autres termes, qu'elle existe parce qu'elle a une signification qui renvoie à un ordre déterminé, motivé et lié aux bases de notre expérience corporelle. Le langage, loin d'être un système purement abstrait, organisé selon la forme logique d'un code, est, dès sa structure grammaticale, conditionné, sujet à des déterminations d'autre nature. Il inscrit en lui-même certaines dimensions essentielles de notre expérience, comme la différence sexuelle. » (Violi, 1987 : 15)

comme la primordialité d'un élément structurant le langage ou au contraire sa mise en perspective face à d'autres données métalangières. Le pont établi entre genre morphologique et référent humain, leur degré de rapprochement, traduit ensuite le statut accordé au genre, en mettant en avant soit son statut de convention soit de référencement identitaire de l'individu.

3.2 *Apprentissage-enseignement du genre : le discours officiel*

La relation établie entre genre du mot et genre de la personne est significative en ce qu'elle est l'espace d'investissement de la symbolique du genre. Ce lien sera analysé, en prenant pour corpus les sections relatives au genre linguistique dans les annexes grammaticales³⁹⁷. L'observation portera sur les parties relatives au genre du nom commun, en ce qu'il contient l'enjeu du référent humain ou non/humain développé précédemment. L'objectif est de voir émerger dans le discours les différentes stratégies pour parler du genre grammatical, entre éloignement et investissement de la différence sexuelle.

3.2.1 La structure de la formule du genre

En observant la structure du discours dans les annexes grammaticales, on constate d'abord que la longueur de la description grammaticale est variable. Hors-titre et hors-exemple, celle de *Écho* est la plus longue avec 110 mots, celle de Nouveau Rond-Point la plus courte avec 43, celle de *Alter Ego+ 1* se place entre les deux avec 59 mots. Ces variations, qui vont du simple au double, suggèrent que le genre linguistique est investi d'une préoccupation plus ou moins grande selon les ouvrages. Alors que précédemment, la situation du genre dans la progression générale comme l'expression d'une urgence dans l'enseignement-apprentissage donnait un indice de la priorité accordée à ce fait grammatical, c'est l'attachement à le décrire plus ou moins en profondeur qui marque ici cette importance. *Écho* puis dans une moindre mesure *Alter Ego+ 1* décrivent plus en détail le genre grammatical, ce qui paraît signifier que le genre grammatical est une notion remarquable parmi d'autres qui le sont moins. Cependant, ce seul fait n'est pas conclusif en soi puisqu'il dépend aussi du style de description grammaticale global.

La formulation n'est pas la même, l'attention des utilisateur·trice·s n'est pas appelée sur les mêmes éléments. En synthétisant la structure des différentes descriptions, j'obtiens les formules qui suivent. Elles sont formées sur le modèle : (ÉLÉMENT

397 Annexe 11 : *Le genre linguistique dans les annexes grammaticales.*

PRINCIPAL(élément secondaire(élément tertiaire))) / contenu des éléments.

- *Alter Ego+ 1* : (FORMATION LINGUISTIQUE (animés : masc+e (*cas particuliers* : variation du signifiant / signifiant identique))) + (ASSIGNATION GENRE (inanimés : renvoi au dictionnaire))
- *Écho* : (ASSIGNATION GENRE (inanimés + animés non-humains)) + (ASSIGNATION GENRE (animés humains (*formation* : +e, irrégulière, signifiant identique avec variation du déterminant, signifiant identique sans variation du déterminant, nouvelles formes féminisées)))
- *Nouveau Rond-Point 1* : (GENRE EN FRANÇAIS VS NEUTRE : renvoi à d'autres langues (concordance grammaticale))

Les explications ne s'appuient pas sur les mêmes éléments ni sur les mêmes distinctions. *Alter Ego+ 1* propose une composition en deux parties : d'un côté, une section sur la formation linguistique, qui se décline en animés comprenant cas ordinaires et cas particuliers ; de l'autre, une section concernant l'assignation de genre des inanimés, sur laquelle il ne peut être statué. La structure dans *Écho* est en miroir : la question de l'assignation de genre se décline en deux parties, inanimés et animés humains. Les animés humains sont les seuls supports de la formation du genre linguistique. Quant à *Nouveau Rond-Point 1*, il ne s'attache pas à la formation mais à l'existence même du genre morphologique en français, puis à l'accord dans le syntagme supérieur.

La structure du discours varie selon les ouvrages, en longueur ou en composition interne. Les manuels choisis usent de stratégies différentes pour approcher le genre linguistique et l'objectif n'est pas le même pour l'ensemble des ouvrages : axé sur la formation dans certains cas, orienté vers l'explication de *ce qu'est* le genre dans d'autres. Ce point sera analysé dans les paragraphes suivants.

3.2.2 Le genre-langue et le genre-personne

Savoir si dans les manuels le genre relève uniquement du phénomène d'accord ou s'il est motivé sémantiquement est une manière de comprendre *ce que signifie* le genre dans ces manuels. Dans le cas où il se réduit à la concordance, il n'est destiné à traduire aucune réalité au-delà d'un phénomène linguistique : il est un *genre-langue*. Dans le cas où il est motivé sémantiquement, il renvoie à une référenciation "mâle"/"femelle" au-

delà investie par un pouvoir symbolique : il traduit quelque chose qui existe en soi. Dans la première conception, il n'engage pas de rapport de pouvoir en lui-même ; dans la seconde, il se calque sur une sociologie émaillée de rapports humains. L'analyse consiste à comprendre ce qu'est le genre pour chaque manuel, afin d'établir son degré de matérialité. Cela constituera une base sur laquelle envisager les rapports de pouvoir entre masculin(/mâle ?)/féminin (/femelle ?).

Dans *Alter Ego+ 1*, le discours commence par cette phrase : « *Pour former le féminin des noms désignant des être animés, on ajoute [etc.]* ». Le manuel ne pose aucune phrase introductive justifiant l'explication de la formation du genre qui vient ensuite. La variation morphologique masculin/féminin en français est supposée déjà acquise des utilisateur·trice·s. L'absence de modalisation, qui provoque l'immersion immédiate dans la formation du genre, amène l'idée qu'il n'est pas besoin d'expliquer le genre. On peut comparer le début de la description à celle de *Écho* : « *Les noms qui représentent les choses, les animaux ou les idées sont masculins ou féminins.* » Le genre est introduit par une notification sur le fait de genrer un nom, qui n'est pas considéré comme déjà connu des utilisateur·trice·s. La démarche est renforcée dans *Nouveau Rond-point 1*, qui commence par une considération sur le genre lui-même « *En français, tous les noms ont un genre : ils sont masculins ou féminins. Le neutre n'existe pas.* ».

Les extraits représentent une gradation par rapport au lien de familiarité de l'apprenant·e avec le genre. Familiarité en terme de savoir linguistique : dans *Alter Ego+ 1* est attendu de l'apprenant·e qu'il·elle soit déjà au fait de la variation binaire de genre dans la langue française. Mais aussi familiarité en terme de pratique linguistique : le discours qui omet d'expliquer au préalable ce que signifient les termes de « masculin » ou de « féminin » présuppose que l'apprenant·e partage ce type de variation dans sa langue, quelle qu'en soit la phénoménalisation. La présupposition d'une pratique partagée met de côté un autre système de division ou de variation linguistique des noms, basé sur un système différent de classification ou d'opposition : liquide/solide, rond/plat (exemples donnés par Violi, 1987 : 17). Elle tend à universaliser le système de genre morphologique tel qu'il existe en français.

Or, **à rendre ce système évident, c'est aussi sa division binaire masculin/féminin qu'elle justifie.** La division qui n'est que l'investissement d'une différence symbolique (Violi, 1987) tend à perdre son symbolisme au profit d'une certaine naturalité et matérialité. La division masculin/féminin se fait le calque linguistique non plus d'une

interprétation (symbolique), mais d'une réalité (objective et matérielle). Ce passage de l'un à l'autre impose au vivant l'évidence de la division binaire mâle et femelle.

Le rapprochement entre genre du nom et genre de l'animé/la personne opère par le discours, qui marque un recul plus ou moins marqué par rapport au fait de genrer les noms. Dans *Alter Ego+ 1*, genre du nom et genre de la personne, par lequel est d'ailleurs introduite l'explication grammaticale (« *Pour former le féminin des noms désignant des être animés, [etc.]* »), ont tendance à se confondre. *Écho* avec sa structure en miroir : inanimé/humain, reprend dans son précis grammatical l'axe déjà présent dans le corps du manuel, il y aurait une forme de mise à distance du rapport entre genre et personne. Le manuel retrace les possibilités de la formation du genre pour les animés humains, en multipliant les déclinaisons possibles : variation du signifiant, du déterminant seul, absence de féminin³⁹⁸, et remarque finale sur la féminisation québécoise³⁹⁹. En additionnant ces formes, il opère une recherche d'exhaustivité linguistique, qui se construit à partir d'une régularité toute relative : « *Les noms qui représentent les personnes ont **souvent** [je souligne] deux formes (...). La marque du féminin est **souvent** [je souligne] un "e" (...).* ». Il montre aussi la complexité linguistique du phénomène. L'accumulation des formes induit deux interprétations possibles, qui mènent à deux effets contradictoires :

- l'addition tend à montrer un enchevêtrement tel que le genre apparait comme une convention linguistique complexifiée par le temps, les évolutions linguistiques et sociales, etc. Le genre comme variation morphologique perd de sa motivation par la sexuation, se distancie du genre comme division entre mâle/femelle ;
- l'addition tend à montrer un enchevêtrement tel que le genre apparait comme une convention linguistique complexifiée par le temps, par rapport à une sexuation binaire initiale simple. La complexification est un aléa linguistique intempestif, qui réifie la division mâle/femelle.

On se retrouve dans un rapport d'éloignement ou de rapprochement entre un genre comme transcritteur du naturel et du réel, ou un genre comme convention symbolique, sans pouvoir appliquer l'un ou l'autre choix au discours de ce manuel : une même stratégie donne deux effets divergents. Je dirais que *Écho* n'est pas, comme le manuel

398 Qui sera discutée dans ce chapitre en 3.1.2.3 : *La formation du genre : un autre féminin ?*

399 La féminisation du lexique sera abordée dans ce chapitre en 4 : *La politique lexicale : stratégies de féminisation et de masculinisation.*

précédent, dans la fusion entre genre linguistique et genre de la personne. S'il reprend une description de la personne variant sur le mode mâle/femelle, sa structure en genre de l'inanimé/de la personne souligne dans le même temps un recul réflexif face à un phénomène plus linguistique que naturel.

Enfin *Nouveau Rond-Point 1* met en place une stratégie différente des deux précédents. D'une part, comme dit plus haut, son explication est particulièrement succincte. D'autre part, elle ne contient pas d'indice sur la fabrication du genre masculin ou féminin, ou le passage de l'un à l'autre. La formation même n'est pas l'objectif. En reprenant le contenu du précis grammatical, il est possible de le synthétiser selon ces termes : 1. *En français, contrairement à d'autres langues, il existe deux genres.* 2. *En français, les éléments d'un syntagme nominal varient morphologiquement avec le nom.* Le manuel s'appuie d'abord sur la comparaison du français avec d'autres langues. Dans cette opération, le fait que la catégorisation linguistique de genre est obligatoire (« *En français, tous les noms ont un genre...* »), et qu'il y a deux variations possibles (« *...ils sont masculins ou féminins* ») est explicité. Cette double information relativise le système de division linguistique français, ce qui est aussi souligné par : « *Le neutre n'existe pas.* ». La dernière phrase entérine la comparaison avec d'autres langues, et le fait qu'en français la division est à la fois binaire et obligatoire : le genre doit se réaliser en tant que masculin ou féminin. Le discours reste sur le volet linguistique pour ensuite aborder les effets du genre linguistique sur la phrase. Le nom est placé comme l'élément central de la concordance : « *Cette information est importante parce qu'il faut accorder tous les éléments qui se rapportent au nom (articles, adjectifs, démonstratifs...) au même genre que celui-ci.* ». La comparaison avec d'autres langues est là aussi sous-jacente, qui implique que dans d'autres systèmes les accords se produisent de manière différente (Danon-Boileau *et al.*, 1996).

Le discours utilise, en les reformulant, les termes de la description linguistique pour parler du genre. Il le décrit par opposition à d'autres systèmes de langue. De plus, **le genre ne possède dans cette description aucune dimension sémantique ; tandis que les deux autres manuels, en faisant appel à une distinction entre humain/non-animé, posent les termes implicites d'un sens sous le genre.** L'usage d'un registre linguistique factuel et non-sémantique éloigne l'idée d'une analogie matérielle, entre genre linguistique et division sexuée. L'idée est renforcée par le fait qu'il n'est fait appel ni à la division humain/non-animé, ni à un référent de « personne » : même les

exemples sont basés sur des non-personnes (« *le cinéma américain/la musique américaine* »).

Ces trois manuels montrent autant de stratégies pour parler du genre. En terme de quantité : quand *Alter Ego+ 1* est prolixe, *Nouveau Rond-Point 1* est plus succinct. Mais aussi en termes de style de discours et de contenu : *Nouveau Rond-Point 1* s'inscrit dans une description linguistique, tandis que *Écho* organise une explication de la formation du genre. Quant au rapport entre le genre linguistique et le genre de la personne, le **degré de matérialité** apparaît de manière décroissante : dans *Alter Ego+ 1* est perceptible un lien étroit entre mâle/femelle et masculin/féminin. Ce lien décroît dans *Écho*, dont le discours comporte les ambiguïtés que j'ai exposées sans les résoudre. Dans *Nouveau Rond-Point 1*, la dimension conventionnelle du lien est intrinsèquement soulignée.

À partir d'une division linguistique, certaines grammaires créent un discours qui s'étend aux catégories sexuées alors que la langue reproduit et entérine les catégories de sexe. Les rapports de pouvoir qui les ordonnent dans la langue feront l'objet de la partie suivante.

3.2.3 La formation du genre : un autre féminin ?

Après avoir analysé l'analogie entre genre linguistique et genre comme trait sexué de la personne, le contenu de ces précis grammaticaux est à étudier du point de vue de la hiérarchie établie entre le masculin et le féminin.

Pour expliquer la formation du genre morphologique, *Alter Ego+ 1* et *Écho* ont une approche commune : dans les deux manuels, **le genre féminin se construit à partir du masculin**. La première solution est d'y rajouter un « e » : « *Pour former le **féminin** des noms désignant **des être animés**, on ajoute un « e » final à la forme du masculin.* » (*Alter Ego+ 1*), « *La marque du féminin est souvent un « e » (...)* » (*Écho*). *Écho* enchaine immédiatement sur d'autres cas de figures : « *Mais il peut y avoir d'autres changements (...)* », qui dans *Alter Ego+ 1* sont abordés dans d'autres sections faisant suite aux extraits étudiés (comme « *Les noms de profession* », p. 208). Les deux ouvrages n'expliquent pas la formation des deux genres morphologiques mais uniquement du féminin qui se construit sur une base masculine, jamais nommée en tant que telle.

Dans les deux cas, le masculin est d'une part non-marqué, d'autre part le référent par

lequel se comprend le féminin marqué qui doit, lui, être explicité. Le masculin entretient un rapport d'universalité avec les noms de personne qu'il représente : il se confond avec le mot lui-même, et non pas avec sa partie femelle/féminine. Le féminin est restreint à la part femelle/féminine du tout (masculin). On retrouve les termes posés par Michard (1999), dans la deuxième partie de cette citation :

« Si on continue à penser les notions de sexe et d'humanité, telles qu'elles s'expriment dans le langage, comme des catégories fixes, a-historiques, intrinsèquement naturelles, on s'empêche de voir que le genre féminin catégorise les termes référant aux femmes comme "sexe" (femelle), tandis que le genre masculin catégorise les termes référant aux hommes comme simplement "humain". » (Michard, 1999 : 56)

La typographie des exemples reflète la dépendance du féminin au masculin. Dans les extraits suivants ne sont relevés que les exemples dans les précis grammaticaux de *Alter Ego+ 1* et *Écho* :

*« un passant, une passante », « un garçon, une fille », « un/une touriste »
(Alter Ego+ 1)*
*« un étudiant / une étudiante », « un vendeur / une vendeuse », « un secrétaire / une secrétaire »
(Écho)*

L'utilisation de la virgule signale le passage d'un élément à l'autre : or dans cette configuration le masculin est toujours l'élément premier. La barre oblique (« / ») matérialise une opposition entre deux termes, mais là aussi l'élément masculin reste le référent de la comparaison. Il en va de même dans *Nouveau Rond-Point 1*. Si ce manuel-ci n'aborde pas la formation du genre, et n'exprime pas les liens de génération entre masculin et féminin, l'exemple utilisé place à nouveau le masculin en référence :

*« le cinéma américain la musique américaine »
(Nouveau Rond-Point 1)*

Dans ce cas cependant, la typographie ne réifie pas de lien de corrélation directe : l'espace entre les deux termes suggère une différence, mais pas de lien de dépendance. L'effet d'assujettissement du féminin au masculin existe à travers la structure de l'exemple, mais est tempéré par l'absence d'un lien significativement logique entre les deux termes.

Écho entérine l'idée d'un masculin en soi face à un féminin spécifique avec cette remarque sur l'invariance de certains signifiants : *« Certains noms n'ont pas de féminin : un médecin / une femme médecin »*. Ce qui est souligné est l'impossibilité de la

variation, qui se distingue des cas où la variation est marquée par le déterminant. Sans déborder sur une réflexion quant à la masculinisation/féminisation des noms de métiers, qui fera l'objet d'une partie suivante, il faut souligner que le manuel tient pour une irrégularité le fait que certains noms n'aient pas de féminin, mais il exclut le schéma inverse. Il existe pourtant des féminins qui n'ont pas de masculin (par exemple le « homme sage-femme » relevé par le Larousse⁴⁰⁰). L'exception reste le fait du féminin, non de la masculinisation.

Les précis grammaticaux ne définissent pas le processus de variation du genre, mais seulement le passage du masculin au féminin. **Le genre morphologique s'y confond avec un marquage autre, dont l'altérité réduit le champ des référents.** Dans son analyse du discours anthropologique, Michard a exposé la valeur différenciée des êtres humains selon leur catégorie de sexe : alors que les "hommes" sont des « *humains absolus* », les "femmes" sont des « *humains relatifs* » (sont *leurs* humains relatifs) (Michard, 1999 : 63). La distinction sur la sexuation dans le discours peut être reprise dans l'analyse du discours sur le genre morphologique : **le masculin représente une classe absolue, tandis que le féminin n'est que sa classe relative.**

Le rapport de pouvoir dans la langue établit le féminin comme initié par le masculin. Or :

« Parmi ces phénomènes, l'affirmation récurrente selon laquelle les mots féminins désignant des êtres animés sont formés à partir des mots masculins correspondants figurent sans doute en première place. (...) Il n'y a pourtant pas de raison de supputer que le boulanger préexiste davantage à la boulangère que le père à la mère (...) En revanche, il y a de bonnes raisons de penser qu'on est là en présence d'un vieux rêve : celui d'Ève naissant de la côte d'Adam (...). Les idées glissées ici (...) suggèrent la prééminence absolue du masculin, sa puissance, son indépendance, parallèlement à la dépendance absolue du féminin, à son impuissance, à sa contingence. Elles se doublent en outre régulièrement d'une autre idée dévalorisante : celle de la simplicité de l'opération, d'ailleurs qualifiée de "dérivation". » (Viennot, 2014 : 93-94)

Le masculin a valeur de référent universel face à un féminin qui se réduit à sa propre classe et ne désigne que la partie. La hiérarchisation du masculin sur le féminin : [masculin>féminin], se double dans *Alter Ego+ 1* et *Écho* à la fois d'une assimilation du féminin dans un masculin hors-classe, générique : [féminin⊂masculin] et d'un rejet d'un féminin dépendant du masculin : [masculin≠féminin]. Il produit une « *asymétrie*

400 Larousse, 2015, *Sage-femme*, [en ligne] <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sage-femme/70504?q=sage-femme#69750>> (08/07/15).

sémantique » (Michard, 2002), dans laquelle la "femme" est identifiée à la femelle, et le masculin est identifié au mâle, qui est identifié au générique. **Les approches grammaticales posent le schéma selon lequel masculin≠féminin sans définir ce qu'est le masculin, qui est à la fois masculin, masculin+féminin, ni masculin ni féminin et qui engendre masculin>féminin.**

Par ailleurs, si dans *Nouveau Rond-Point 1* la formation du féminin fait figure de variable du genre morphologique, il existe une partie dans laquelle c'est le masculin qui sert de variable tandis que le féminin est le référent. Toujours dans les annexes grammaticales, pour aborder « *Le genre et le nombre des adjectifs* » (p. 140), « *la formation du féminin* » est annoncée d'abord, qui reprend l'idée selon laquelle le féminin se construit à partir du masculin neutralisé. Mais le point suivant s'intitule : « *Former le masculin à partir du féminin* » (*ibid.*), et propose une technique pour faciliter l'acquisition de l'écrit : « *Connaitre la forme du féminin d'un adjectif peut aider à trouver la forme du masculin : à l'oral pour en connaitre la prononciation et à l'écrit pour en connaitre l'orthographe.* ». En renversant le référent grammatical premier, l'ouvrage redonne au féminin un statut et inverse les rapports de pouvoir engagés. Ce passage introduit **un contre-modèle, qui est certes exceptionnel mais montre qu'il n'y a pas qu'un procédé possible dans l'initiation grammaticale.**

3.2.4 La grammaire par l'exemple

Les parties précédentes ont démontré que, d'une part, le discours de certains manuels sur le genre linguistique matérialise la division sexuelle des corps en assimilant le genre de la langue et le genre de la personne, installant par la même occasion les rapports de pouvoir entre catégories sexuées dans la langue et son apprentissage. D'autre part, que le discours des manuels sur le genre morphologique, tout en développant des stratégies différentes, instaure une hiérarchie du masculin morphologique/masculin sexué sur le féminin. Afin de compléter l'analyse, je me pencherai sur les personnages utilisés dans les exemples accompagnant la grammaire dans le corps du manuel.

Je ne reproduirai pas une analyse de personnages telle qu'elle a été conduite dans le premier chapitre : cette approche-ci vise non pas à déconstruire pour les comparer les attributs sociaux des personnages, mais à comprendre la place du masculin et du féminin dans l'enseignement-apprentissage grammatical. En ne se focalisant plus seulement sur l'enseignement-apprentissage du genre, mais sur l'ensemble de l'approche

grammaticale, il est possible de déterminer quel genre (morphologique/social) *représente* la grammaire. L'omniprésence/omnipotence du masculin est questionnée pour l'ensemble de la grammaire : **le masculin est-il le "tout" de la langue ?**

Pour répondre à cette question, j'utiliserai à nouveau l'approche quantifiée. Les personnages, tous types confondus, ont été relevés dans une grille spécifique relative à la grammaire. Les items principaux de la grille sont composés par l'« extrait », qui reproduit le terme sous lequel apparaît le personnage, la « désignation »⁴⁰¹, et le « genre ». Pour la catégorie de « genre », outre les catégories déjà utilisées auparavant (« féminin », masculin », « neutre », etc.), deux autres ont été introduites : « masculin/féminin » et « masculin(féminin) ». En effet, les encadrés grammaticaux contiennent des formes de visibilisation telles que « *ils/elles descendent* », (*Alter Ego+ 1*, texte 3, p. 51), « *l'oncle/la tante* » (*Alter Ego+ 1*, texte 1, p.71), « *il/elle se lève* » (*Nouveau Rond-point 1*, texte 8, p. 74), « *je suis resté(e)* » (*Écho*, texte 6, p. 32) ou « *je me suis levé(e)* » (*Écho*, texte 6, p. 64), différentes de termes neutres n'indiquant rien sur le genre (« la personne »). Les propositions « masculin/féminin » et « masculin(féminin) » retranscrivent ce type d'extraits, selon la typographie : barre oblique ou parenthésage⁴⁰².

Beaucoup de personnages des encadrés apparaissent sous la forme de pronoms personnels : 1045 sur 1322 personnages en tout , soit 79% : ils ne sont pas les enjeux de ces parties du texte, l'important y est la démonstration d'un point de grammaire. Les personnages n'ont pas à y être développés, il faut au contraire qu'ils apparaissent dans la forme la plus restreinte possible. En conséquent, la grande majorité est mise en scène sous la forme de pronoms personnels dans de courtes phrases, si ce n'est sous la forme simple de tableaux de conjugaison quand il s'agit d'étudier les verbes.

Les phrases sont peu développées ; or, c'est justement le contexte qui permet souvent d'identifier le genre d'un personnage. Cela a une conséquence sur les résultats observés : les pronoms qui ne sont pas marqués par le genre : je, tu, nous, vous, sont, sans attributs associés, sont des personnages neutres. Ils sont les plus fréquents dans les exempliers : ils rassemblent 42%, alors qu'ils ne renseignent pas sur l'investissement du masculin ou du féminin pour illustrer la grammaire.

Les personnages masculins représentent 14% des personnages totaux, contre 11% de

401 « prénom », « patronyme », « pronom personnel », etc.

402 Détail des références relevées dans une grille spécifique et consultable sur C.D. Résultats classés consultables en annexe 12 : *Les personnages dans les exempliers grammaticaux*.

féminins. L'écart entre les deux est comparable à celui constaté pour l'ensemble des personnages dans le premier chapitre de l'analyse. Cependant, leur écart de 3 points ne suffit pas pour établir que le masculin est, comme dans les annexes grammaticales, le référent unique de la langue. Ajouter le masculin grammatical (3%) au masculin général ne modifie pas le constat.

Les données relatives aux propositions « masculin/féminin » rassemblent 10% des personnages, et « masculin(féminin) » 1%. L'effort de visibilisation du féminin que ces deux propositions représentent cumule, en les additionnant, à 11%. Le résultat est proche du total des personnages féminins (11%) avec précisément 0,08% d'écart.

Si les résultats ne montrent pas exactement une omniprésence masculine qui accolerait au masculin une valeur de générique, en revanche ils confirment le statut d'exception du féminin. Les formes usant de barres obliques ou de parenthésages ont pour rôle de montrer la variation de genre (toujours du masculin non-marqué au féminin marqué), en regroupant sous une même personne des référents différents : ainsi, la troisième personne du singulier peut contenir à la fois « il » et « elle ». Le procédé se justifie par le fait que la conjugaison sous cette personne est commune aux deux référents, et constitue un gain en termes de nombre de caractères dans la page. L'utilisation de ces formes est identifiée comme un procédé de simplification : il est implicitement établi que « *il/elle se lève* » doit se comprendre comme : *il se lève* ou *elle se lève* ; « *je suis resté(e)* » comme : *je suis resté* ou *je suis restée*. L'agrammaticalité de ces formes est un savoir partagé et accepté des concepteur·trice·s et des utilisateur·trice·s. Le fait que forme au féminin et double-forme brève occupent un pourcentage aussi proche installe une analogie entre les deux. Tout comme la double-forme est une anomalie linguistique, **le féminin est signalé comme l'exception jouant sur la difficulté du genre marqué, face au genre non-marqué**. L'agrammaticalité tolérée de l'une tend à transférer le statut d'étrangeté à l'autre.

En conclusion, les exempliers grammaticaux, en confirmant le statut *autre* du féminin, placent **le masculin dans une perspective de normalité qui a valeur référentielle**. Ce n'est pas le nombre de masculins *versus* le nombre de féminins qui exprime le rapport de pouvoir entre les deux termes, mais la réassurance d'un féminin à la fois construit sur le masculin et extérieur à lui.

3.2.5 Conclusion : le modèle métalinguistique du genre

D'après les différentes observations, l'enseignement-apprentissage du genre n'occupe pas la même place dans les ouvrages, et qu'il ne se fait pas en des termes identiques. Cela donne lieu à une approche définitoire différente, et à une conception du genre morphologique variable en ce qu'il se rapproche d'un investissement de la sexualité mâle/femelle ou s'ancre dans une convention symbolique et/ou linguistique.

Alter Ego+ 1 tend à identifier genre morphologique et sexualité de l'individu·e. *Écho* pose une approche ambiguë, en ce que le genre morphologique se rapprocherait d'une sexualité naturelle ou d'un genre social, sans que le lien soit clairement établi. Les deux ouvrages se retrouvent pour proposer une motivation sémantique du genre qui pose un lien logique de sens entre la variation morphologique et la sexualité, prononcée dans *Alter Ego+ 1* et moins clairement définie dans *Écho*. *Nouveau Rond-Point 1* tend à s'éloigner de ce modèle, en décrivant la motivation du genre comme une motivation de l'accord. Il y est un procédé linguistique plus qu'une transcription d'une réalité sexuée.

Bien que chaque ouvrage nuance le fait, les trois manuels posent cependant **une asymétrie sémantique entre le référent masculin et féminin**. Le masculin y occupe la place de référent absolu, quand le féminin ne parle que de sa propre classe morphologique (/de sexe). Ce rapport de pouvoir est plus fort dans *Alter Ego+ 1* et dans *Écho*. Il existe dans *Nouveau Rond-Point 1*, à un degré moindre.

Les analyses montrent que l'imbrication des rapports de pouvoir dans la langue transparait dans la didactisation. La partie suivante explore un autre aspect du linguistique, à travers l'approche lexicale du genre.

4 La politique lexicale : stratégies de féminisation et de masculinisation

Le genre morphologique, sa relation au référent de personne et les rapports de pouvoir qui s'en dégagent ont été analysés sous la forme de son contenu grammatical didactisé dans la partie précédente. Je dégagerai à présent la politique lexicale que les manuels mettent en place. En effet, le lexique est un domaine dans lequel et par lequel s'affrontent les efforts de masculinisation et de féminisation du langage. Il est un vecteur de la relation au langage et aux rapports de pouvoir. J'examinerai d'abord les stratégies de féminisation/masculinisation adoptées par les manuels à travers **les noms de**

métiers⁴⁰³, qui concentrent les débats en France. Envisagés par certains mouvements féministes comme un moyen de rupture symbolique de la ségrégation professionnelle, ils sont le lieu de conflit entre création et conservation de la langue. Ce seront ensuite **les consignes**⁴⁰⁴ qui seront analysées, afin de voir d'une part comment sont incluses les professeures et les apprenantes dans l'ensemble des professeurs et apprenants, d'autre part comment les jeux de rôle ou activités incluant un personnage ou la projection dans un personnage régissent l'accès à des personnages masculins, féminins, mixtes. La conclusion de la partie reviendra sur **les stratégies lexicales et scripturales** relevées.

4.1 *Noms de métiers et Guide d'aide à la féminisation*

Les métiers en tant que personnages ayant une profession ont déjà été étudiés dans le premier chapitre de l'analyse ; c'est leur forme lexicale qui est l'objet de cette partie.

Alter Ego+ 1, dans la leçon « *Parler de sa profession* » (p. 64-65), propose un encadré grammatical concernant « *le masculin et le féminin des profession* » (« *Point Langue* », p. 65). Tout comme son rappel dans le précis grammatical (« *Les noms de professions* », p. 207), il fait état des variations ordinaires des noms en français : le « -ien » qui devient « -ienne », « -eur » « -euse », etc. Il n'est pas fait mention de conflit à ce sujet. Dans le reste du manuel, deux occurrences montrent le choix effectué en matière de féminisation. Les retranscriptions de deux compréhensions orales donnent « *chef de cabine* » (activité 2, p. 22, transcription p. 216) et « *professeur* » (activité 1, p. 42, transcription p. 217) pour évoquer les professions de personnages féminins :

« *Madame, monsieur, bonjour, mon nom est Carole, je suis votre chef de cabine. (...)* » (activité 2, p. 22, transcription p. 216)

« *Bonjour, je m'appelle Maria Esteves, je suis professeur (...).* » (activité 1, p. 42, transcription p. 217)

Il n'y a pas dans le premier cas de proposition en « cheffe », ou dans le second de « professeure ». En cela, le manuel suit les directives du *Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers*⁴⁰⁵, qui préconise ces deux orthographe en France :

403 Intégralité des références aux noms de métiers consultables sur C.D., annexe *Analyse qualitative : la grammaire, les noms de métiers*. Références classées par manuel consultables en annexe 9 : *Les professions citées dans les manuels*.

404 Les référents humains dans les consignes ont été relevés dans une grille à part. Grille consultable sur C.D. Résultats classés consultables en annexe 13 : *Les consignes*.

405 Institut National De La Langue Française, 1999, *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*, [en ligne] <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994001174.pdf>> (4/09/14).

« *La solution de l'épicène a été retenue pour les quelques rares cas dont la féminisation est sentie comme difficile (...) : une chef, etc.* » (2009 : 21)

« *Lorsqu'il n'existe pas de verbe correspondant au nom ou que le verbe n'est pas en rapport sémantique direct – il s'agit, le plus souvent, de noms issus directement du latin – on a le choix entre l'emploi épicène (solution adoptée par les Belges) et l'adjonction d'un -e à la finale (solution préconisée par les Québécois et les Suisses), ex. : (...) une professeur(e) (...).* » (2009 : 24)

Écho fait état de certaines féminisations dans son précis grammatical en signalant que ces formes sont avant tout des termes utilisés en-dehors de France : « *Les nouveaux dictionnaires proposent des formes au féminin qui sont employées au Québec mais pas beaucoup en France : une professeur / un professeure ; un auteur / une auteure* » (« *Aide mémoire* », p. 126). Le manuel relaie un discours appuyant une opposition entre usage d'ici et usage d'ailleurs. Le début de l'extrait insiste cependant sur l'institutionnalisation de ces usages : « *Les nouveaux dictionnaire proposent...* ». Ces formes sont reconnues comme éléments du langage à part entière par des dictionnaires français. La féminisation reconnue n'a cependant pas intégré la pratique, selon le manuel.

C'est la ligne directrice que Écho choisit pour son contenu : les termes ne répondent qu'à la féminisation, ou plutôt à la masculinisation, en usage dans le français standard. Cette phrase extraite du précis grammatical : « *Certains noms n'ont pas de féminin : un médecin / une femme médecin* », et non une médecin ou une docteure, reflète le choix qui est fait pour le reste de l'ouvrage. On retrouvera à une occasion le terme « *une professeure* », mais comme une proposition à l'écart des usages principaux. L'encadré grammatical qui l'inclut présente le masculin et le féminin des noms de personnes, et met côte à côte différents termes selon leur appartenance de genre. Ainsi :

un ami	une amie
un secrétaire	une secrétaire
un professeur	un professeur (une professeure) (...)

(« *Les noms et les adjectifs* », p. 16)

« *Une professeure* » est présenté comme une alternative en marge, le déterminant masculin étant le choix privilégié. C'est par ailleurs la seule occurrence de cette variation de féminisation observée.

Cette option conduit à une formulation lexicale qui paraît contradictoire à première lecture pour un·e Francophone : « *Oui, je connais un médecin. Elle s'appelle [Clarisse*

Loiseul]. (...) » (activité 3, p. XV). La contradiction entre le genre de la profession et celui de la personne qui l'exerce provoque une forme de **cacophonie lexico-sémantique** qui ne manquera pas de devoir être explicitée en classe de langue. Le manuel suit les recommandations du *Guide*, usant du caractère optionnel de l'ajout d'un -e : « *La solution de l'épicène a été retenue pour les quelques rares cas dont la féminisation est sentie comme difficile (...). L'adjonction du -e est facultative pour les mots dont le féminin est attesté : une médecin(e).* » (2009 : 24).

Nouveau Rond-Point 1 fait mention du cas des noms de professions dans son annexe grammaticale dans une section entièrement dédiée à cette question : « *Les noms de professions* » (p. 161). Un tableau recense les différents cas possibles. Ainsi, celui où « *Le nom s'écrit et se prononce de la même manière au masculin et au féminin* » propose comme exemples :

<i>un juge</i>	<i>une juge</i>
<i>un interprète</i>	<i>une interprète</i>
<i>un architecte</i>	<i>une architecte</i>

(« *Les noms de professions* », p. 161)

Le manuel s'aligne sur le *Guide* : « *Dans tous les cas, la féminisation implique l'utilisation d'un déterminant féminin, pour les désignations simples comme pour les désignations complexes : la, une, cette... : (...) une juge (...).* » (2009 : 22) – et non pas sur l'*Académie Française* qui préconise l'emploi d'un déterminant masculin dans un rappel aux normes :

« *Dans sa déclaration du 14 juin 1984, l'Académie a rappelé que la distinction des sexes n'était pas pertinente pour rendre compte de la différence entre les genres grammaticaux, et que le genre non marqué était préférable, lorsque l'usage ne s'y opposait pas, pour les noms de titres, de professions, de fonctions : **le juge** [je souligne], le délégué, le docteur, le président désignent indifféremment un homme ou une femme ; il n'y a pas lieu de créer des équivalents féminins à ces termes.* » (Académie Française, 2015⁴⁰⁶)

Le précis grammatical de *Nouveau Rond-Point 1* présente comme autre cas : « *Le nom a une forme différente au féminin mais sa prononciation ne change pas.* » (p. 161), en prenant notamment pour exemple : « *un auteur* », « *une auteure* ». Encore une fois, le manuel s'éloigne de l'*Académie Française* : « *Il convient tout d'abord de rappeler que les seuls féminins français en -eure (...) sont ceux qui proviennent de comparatifs latins*

406 Académie Française, 2015, *Exemples de remarques normatives*, [en ligne] <<http://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire-la-9e-edition/exemples-de-remarques-normatives>> (10/07/15).

en -or. Aussi faut-il éviter absolument des néologismes tels que professeure, ingénieure, auteure (...). » (Académie Française, 2015⁴⁰⁷). Il reste conforme à la recommandation du *Guide*, en faisant appel à la mention facultative du -e :

« Pour les termes auteur, docteur et pasteur, les formes morphologiquement régulières et attestées en -trice ou en -oresse (autrice, aut(h)oresse, doctrine, pastoresse) ne sont plus acceptées aujourd'hui. On conservera la forme identique au masculin, avec le choix d'ajouter ou non un -e à la finale (...). » (2009 : 25)

Alors que dans *Écho* le caractère optionnel d'un -e final avait été retenu pour conserver la forme de médecin, c'est pour l'ajouter que *Nouveau Rond-Point 1* l'a utilisé. Ce choix se retrouvera dans le corps du manuel : contrebalançant la gageure masculine du titre « Un des Meilleurs Ouvriers de France », le manuel désigne cette personne comme « l'auteur(e) » : « Le titre de « Un des Meilleurs Ouvriers de France (MOF) est décerné chaque année à un(e) auteur(e) d'un chef-d'œuvre professionnel. (...) » (document 1, p. 88). S'il y a **discordance entre le titre et le référent**·la référente potentiel·le, elle se trouve dans un souci de féminisation et non de masculinisation comme dans *Écho* (« je connais un médecin. Elle s'appelle [etc.] », activité 3, p. XV).

L'ajout du -e sera conservé dans la forme « professeure » qui apparaît dans le corps du manuel pour désigner des personnages⁴⁰⁸ (activité 1a, p. 81 ou activité 7a, p. 37). Le manuel va au-delà du *Guide*, qui accepte l'emploi de cette forme en provenance de régions francophones mais non françaises : « (...) l'adjonction d'un -e à la finale (solution préconisée par les Québécois et les Suisses), ex. : (...) une professeur(e) (...) » (2009 : 24).

Il incorpore également la forme « écrivaine », acceptée par le *Guide* : « [pour les « noms se terminant par une finale autre que -eur] Le féminin se construit normalement par l'adjonction d'un -e à la finale, ex. : (...) une écrivaine (...) » (2009 : 23), mais refusée par ailleurs par l'Académie Française : « On se gardera de même d'user de néologismes comme agente, cheffe, maitresse de conférences, **écrivaine** [je souligne], autrice... L'oreille autant que l'intelligence grammaticale devraient prévenir contre de telles aberrations lexicales. » (2015⁴⁰⁹).

407 *ibid.*

408 Mais pas nécessairement l'enseignant·e faisant cours en classe, voir partie suivante, 4.1.2 : *La formulation des consignes : des apprenants et des apprenantes ?*

409 Académie Française, 2015, *Féminisation des noms de métiers, fonctions, grades et titres*, [en ligne] <<http://www.academie-francaise.fr/actualites/feminisation-des-noms-de-metiers-fonctions-grades-et-titres>> (10/07/15).

Une activité portant les avantages et les inconvénients d'un ensemble de professions listent celles-ci : « dentiste », « enseignant(e) », « chauffeur de taxi », « psychologue », « juge », « médecin », « policier », « assistant(e) social(e) », « informaticien(ne) », « journaliste », « avocat(e) », « traducteur/trice », « employé(e) de bureau », « agriculteur/trice » (activité 3a, p. 82). On peut les classer comme suit :

Terme épïcène	Terme de composition masculine et féminine (stratégies typographiques)	Féminin non mentionné
dentiste	enseignant(e)	chauffeur de taxi
psychologue	assistant(e) social(e)	médecin
juge	informaticien(ne)	policier
journaliste	avocat(e)	
	traducteur/trice	
	employé(e) de bureau	
	agriculteur/trice	

Tableau 43 : Professions épïcènes, masculinisées/féminisées, non-féminisées dans Nouveau Rond-Point 1 (activité 3a, p. 82)

Le manuel suit la recommandation du *Guide* concernant les mots épïcènes, qui ne sont pas modifiés : « Noms se terminant par -e / La forme féminine est identique à la forme masculine (forme épïcène) (...) » (2009 : 22). L'absence de déterminant ne permet pas d'identifier la forme, mais cela reste cohérent avec l'ensemble des propositions de métiers dont aucune n'est précédée d'un déterminant. Les termes de la colonne médiane du tableau, utilisant le parenthésage ou la barre oblique, restent également conformes au *Guide* : « enseignante » (2009 : 8), « assistante » (2009 : 66), « informaticienne » (2009 : 93), « avocate » (2009 : 67), « traductrice » (2009 : 119), « employée » (2009 : 84), « agricultrice » (2009 : 64). Parmi les termes dont le féminin n'est pas mentionné, on retrouve « médecin », dont le cas a déjà été traité précédemment. Selon le *Guide* : « La solution de l'épïcène a été retenue pour les quelques rares cas dont la féminisation est sentie comme difficile (...). L'adjonction du -e est facultative pour les mots dont le féminin est attesté : une médecin(e). » (2009 : 24). La forme « médecin » reste en accord avec cette proposition.

Les deux dernières propositions sont les seules en désaccord avec le *Guide*. Concernant « chauffeur », il y est proposé : « chauffeuse » (2009 : 73). L'homonymie ne justifie pas le fait que le terme ne se soit pas étendu pour le *Guide* :

« L'homonymie a dû jouer en défaveur de ce mot, mais on ne reproche pas à l'ouvrier qui installe et répare les cheminées et appareils de chauffage de

s'appeler fumiste, ou à celui qui élève des moutons d'être moutonnier. »
(2009 : 34)

Le terme n'est cependant pas en usage dans le français de France, où il désigne plus communément une forme d'assise⁴¹⁰, voire dans un registre argotique une "femme". *Nouveau Rond-Point I* s'inscrit dans une optique croisée de simplification linguistique et d'usage, qui fait appel à des formes francophones non-françaises pour uniformiser l'emploi du « masculin+-e » (« *professeure* »), mais écarte la proposition de chauffeuse qui n'est que peu répandue⁴¹¹.

L'absence de féminisation du mot « chauffeur » s'explique. Mais qu'en est-il de celle de « policière » ? Le mot apparaît dans le *Guide* (2009 : 106) comme répondant à cette règle : « *Le féminin se construit normalement par l'adjonction d'un -e à la finale, (...) avec les éventuelles modifications grapho-phoniques qui obéissent aux lois morphologiques de la langue : (...) ajout d'un accent sur la dernière voyelle (...).* » (2009 : 23). De plus, il est d'usage courant dans le lexique français. L'absence de féminisation à partir du terme policier n'est pas conforme au *Guide*, et ne trouve pas d'explication par l'usage. On ne peut en l'état déterminer s'il s'agit d'un oubli ou d'une stratégie des concepteur·trice·s de l'ouvrage : ce sont les entretiens qui pourront amener un éclairage sur ce fait. Si on omet ce dernier point (négligence, volonté ?), l'utilisation du lexique dans *Nouveau Rond-Point I* semble s'appuyer à la fois sur **la simplification de la règle en adoptant l'ajout d'un -e quand c'est possible et l'usage pour éliminer des emplois peu courants** (« *chauffeuse* »). Quand il s'agit de professions ou de personnages seuls, la féminisation est employée de manière systématique.

Cependant, c'est encore **le masculin qui a valeur de générique**. Ainsi, pour parler du rapport des Français·es à la consultation médicale, la forme masculine de « médecin » est employée pour désigner l'ensemble des membres de la profession, "homme" ou "femme" : « *En France, le médecin généraliste est le professionnel de santé le plus fréquemment consulté (...)* » (document 1, p. 79). Le manuel suit en cela le constat du *Guide* : « *En revanche, la grammaire française possède un procédé de neutralisation qui résout certains problèmes d'accord. (...) on utilise le masculin, qui prend une*

410 Selon le Larousse : « 1. Chaise basse, à haut dossier, pour s'asseoir près du feu. 2. Chaise basse, à haut dossier, pour s'asseoir près du feu. ». Larousse, 2015, *Chauffeuse*, [en ligne] <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/chauffeuse/14978?q=chauffeuse#14847>> (10/07/14).

411 Du moins en France et au Canada : l'Office Québécois de la langue française, dans son *Grand Dictionnaire Terminologique*, ne reconnaît chauffeuse que comme un élément de mobilier. Office Québécois de la langue française, 2015, *Chauffeuse*, [en ligne], <<http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>> (10/07/15).

fonction "non marquée", et l'on parle de neutralisation des genres (...). » (2009 : 35-36). *Nouveau Rond-Point 1* ne rompt pas avec cette pratique, et son registre de langue, plus aventureux que celui des deux autres manuels, reste dans les limites de l'acceptabilité commune.

Les trois manuels restent dans les recommandations du *Guide*. Il apparaît cependant que les stratégies lexicales dans les noms de métiers diffèrent, ce qui se révèle quand on observe les choix opérés quand les modifications sont optionnelles. *Alter Ego+ 1* reste dans la tradition lexicale en **limitant les féminisations**, sans mentionner les usages hors de France. *Écho* **mentionne ces usages** comme des possibilités dans son précis grammatical, mais ne les utilise pas dans le corps du manuel : ils sont confinés en annexe. *Nouveau Rond-Point 1* ne donne pas d'explication sur la différenciation entre usage de France/hors de France, et place ces formes comme **des régularités françaises générales**.

La féminisation des noms de métiers est un enjeu dans la lutte contre la ségrégation professionnelle, la reconnaissance de l'accès des "femmes" à des fonctions masculines et les voies qu'il reste à construire. Les différences relevées montrent autant de positionnements par rapport à ces questions. On peut d'ailleurs observer que la gradation dans la souplesse du lexique des métiers correspond aux degrés d'inclusion des personnages féminins dans l'espace et les occupations professionnelles relevés dans l'analyse des personnages dans le premier chapitre. *Nouveau Rond-Point 1* y paraissait le manuel le plus inclusif, ce qui est rendu par sa stratégie lexicale ; à l'inverse de *Alter Ego+ 1* qui a tendance à distribuer les métiers selon un schéma de répartition genrée, présente un lexique dans ce domaine moins versé dans l'innovation. Par ailleurs, la spécificité didactique du support inclut d'autant plus aisément des questionnements sur l'importation de termes francophone, canadien, belge ou autres.

Il reste que si le féminin peut apparaître, le référent masculin est, lui toujours présent. J'illustrerai **la prédominance du masculin** par deux incohérences relevées entre le support papier et le support audio. Dans *Nouveau Rond-Point 1*, l'activité 10a p. 87 demande, selon la consigne version papier, d'écouter un dialogue entre deux recruteurs masculins : « *L'agence d'emploi qui gère ces trois offres a reçu quatre candidatures. Deux recruteurs* [je souligne] *commentent les dossiers des candidats. (...)* » (activité 10a, p. 86). Or, l'écoute révèle qu'il s'agit de deux personnages féminins alors que ce

manuel tend à féminiser son lexique (« recruteuses »?). Le même type d'erreur se retrouve dans *Écho*, quand une consigne demande d'écouter une journaliste : « **Une** [je souligne] *journaliste interroge trois personnes (...)* » (activité 1, p. 61, transcription p. 139). Or, la piste audio met en scène *un* journaliste, et sa retranscription (p. 139) signale également le personnage comme masculin. Ces deux exemples montrent que **le sujet social et lexical attendu est avant tout masculin**.

Faisant suite à l'exploration du lexique par la profession, celle-ci se poursuit dans la partie suivante à travers la formulation des consignes et les stratégies qui sont développées afin d'inclure les membres "hommes" ou "femmes" de l'enseignement-apprentissage.

4.2 La formulation des consignes : des apprenants et des apprenantes ?

Les consignes⁴¹² représentent la « voix » des manuels : elles sont les espaces dans lesquels les concepteur·trice·s s'adressent directement aux utilisateur·trice·s. Ce n'est pas leur valeur didactique que j'analyserai, mais l'identité des allocutaires. Les manuels s'adressent-ils aux apprenants aussi bien qu'aux apprenantes ? Pour le comprendre, l'analyse se découpe en deux temps : d'abord sur les termes faisant référence à l'apprenant·e et à l'enseignant·e en classe. L'objectif est d'observer les modalités utilisées et leur degré d'inclusion d'un public non-exclusivement masculin. Ensuite, sur les personnages disponibles dans les jeux de rôles, mobilisés pour faire entrer les apprenant·e·s dans un scénario fictif : on verra les modalités prévues pour inclure la projection d'apprenantes.

4.2.1 Projection des participant·e·s de la classe

Je déterminerai les différentes manières dont les apprenant·e·s et leur identité de genre intègrent le manuel, sur le plan linguistique. L'analyse de consigne permet de comprendre qui est envisagé·e comme référent·e dans les énoncés : les apprenants, les apprenantes, les enseignants, les enseignantes. J'utiliserai l'expression « écriture inclusive » pour nommer les stratégies d'écriture visant à inclure des référents-personnes masculins *et* féminins.

Les consignes s'adressent à l'apprenant·e dans le but de lui expliquer ce qui est attendu : les trois manuels s'alignent sur une forme de parole dialogique, qui exprime le

412 Annexe 13 : *Les consignes*.

lien [concepteur·trice·s → apprenant·e]. Ils utilisent la deuxième personne du pluriel pour parler à l'apprenant·e. Les pronoms personnels sont plus rarement utilisés, la forme verbale étant l'impératif. Lorsqu'ils le sont, le « vous » est présent.

Avec ou sans pronom, le « vous » ne permet le marquage que s'il est accompagné d'une épithète. Dès lors, la majorité des consignes n'a aucune marque de genre morphologique, elle n'est ni masculine ni féminine, aucun indice ne venant indiquer si la personne recevant l'énoncé est entendue comme étant un interlocuteur ou une interlocutrice. Les manuels mentionnent ainsi l'apprenant·e à travers un « vous », « *une personne* ». Dans d'autres rares cas, les termes ne sont pas accompagnés d'un déterminant permettant de définir son appartenance genrée : « *camarade* », « *locataire* », « *propriétaire* ». Ce type de formulation ne relève pas d'un masculin générique et neutralisé, mais de formes étant morphologiquement à la fois masculines et féminines. Elle est inclusive, en ce qu'elle ne restreint pas les référents à un genre ou l'autre.

Les termes employés pour désigner un collectif dans la classe sont les mêmes pour les trois manuels : ils parlent de « *classe* », de « *groupe* », d'« *équipe* » pour une activité collaborative qu'il faut réaliser « *à deux* », « *à trois* », « *à quatre* », avec « *les autres* » ou « *ensemble* ». *Nouveau Rond-Point 1* utilise également le mot « *camarades* » associé avec un déterminant correspondant à la fois au masculin et au féminin : « *Cherchez, dans la classe, des camarades* » (activité 6a, p. 44). L'ensemble de ces termes relève de collectifs neutres : aucune identification de genre pour les référents n'est possible.

Le masculin grammatical est également utilisé, mais il est moins fréquent. Apparaissent alors les termes : « *étudiants* », « *voisins [de classe]* ». Le mot « *compagnons* » intervient une fois dans *Nouveau Rond-Point 1* pour évoquer des amis partageant un même hobby (« *Peut-être trouverez-vous des compagnons pour réaliser ces activités* », activité 8e, p. 127). Comme on l'a vu, le masculin grammatical participe à une politique d'invisibilisation du féminin : il est en cela problématique du point de vue des rapports de pouvoir. Il tend à rendre imperceptibles les apprenantes de la classe.

Alter Ego+ 1 est le seul à utiliser des collectifs exclusivement masculins et féminins dans le cadre d'un même exercice : l'activité 13, p. 69⁴¹³ propose de scinder la classe en deux groupes, l'un composé d'"hommes" et l'autre de "femmes", afin que chacun détermine de manière ironique les caractéristiques de l'autre. Si la collectivisation

413 Déjà analysée dans le chapitre précédent.

catégorise les apprenant·e·s en les incluant d'office dans le système de genre binaire, elle rend aussi compte des apprenantes au sein de la classe et de la diversité des catégories de sexe qui n'est plus reconnue comme uniquement masculine. Ces mentions n'apparaissent cependant que dans une seule activité : sa portée est très restreinte.

Pour désigner les collectifs, les trois manuels utilisent de manière préférentielle des termes inclusifs (collectifs neutres). Le masculin grammatical est quant à lui exclusif, en ce qu'il tend à généraliser le masculin. Ce sont surtout les références à l'apprenant·e seul·e qui permettront de dégager des différences dans les stratégies.

Alter Ego+ 1 et *Écho* utilisent le parenthésage pour désigner la personne avec qui l'apprenant·e doit collaborer pour effectuer un travail en binôme : « *un(e) voisin(e)* ». *Alter Ego+ 1* combine à une occasion le parenthésage avec l'utilisation de la barre oblique pour rédiger un scénario inclusif : « *Dessinez puis montrez à votre voisin(e). Il/Elle devine et vous pose des questions. (...)* » (activité 5, p. 63). Le manuel additionne les stratégies dans l'ensemble de sa rédaction. On trouve cependant une exception, qui ne se justifie pas par le contexte. La consigne d'une production orale omet d'inclure les apprenantes : « *Répondez aux questions posées par votre voisin.* » (« *Production orale* », p. 170), sans que rien ne vienne expliquer l'absence de parenthésage. S'agit-il d'une omission ? Je retiendrai cette explication, étant donné que le parenthésage est présent jusqu'à l'excès : « *Vous écrivez pour inviter un(e) ami(e), un(e) collègue, une personne de votre famille, un(e) voisine(e) ou **un(e) personne** [je souligne] de la classe à un dîner, un apéritif ou une soirée.* » (activité 11, p. 87). La volonté d'inclusion a mené à une erreur typographique. Les deux incohérences montrent d'une part à quel point utiliser une écriture inclusive demande une attention soutenue : l'oubli d'un parenthésage fait immédiatement basculer la consigne dans un environnement excluant pour les apprenantes. Elles soulignent d'autre part à quel point la stratégie d'écriture se veut inclusive dans cet ouvrage. La diversité des stratégies utilisées dans ce manuel se retrouve dans cette consigne :

<p>Faites des groupes de 4 à 6 personnes. Chaque personne dit quel(s) sport(s) elle pratique. Le groupe sélectionne "son champion" ou "sa championne", c'est-à-dire la personne qui pratique le plus grand nombre de sports. Les champions sélectionnés miment devant la classe les sports pratiqués. Les autres groupes devinent les sports.</p>
--

(activité 6, p. 63)

Analysé par stratégies, son contenu est ainsi décomposé :

N° phrase	Consigne	Détail des stratégies ⁴¹⁴
1	Faites des groupes (1) de 4 à 6 personnes (2).	1. Forme collective masculine 2. Forme collective féminine
2	Chaque personne (3) dit quel(s) sport(s) elle pratique.	3. Terme au référent neutralisé, forme morphologique féminine
3	Le groupe (4) sélectionne "son champion" ou "sa championne" (5), c'est-à-dire la personne (6) qui pratique le plus grand nombre de sports.	4. Forme collective masculine 5. Double-forme longue 6. Terme au référent neutralisé, forme morphologique féminine
4	Les champions (7) sélectionnés miment devant la classe (8) les sports pratiqués.	7. Masculin à valeur générique 8. Forme collective féminine
5	Les autres groupes (9) deviennent les sports.	9. Forme collective masculine

Tableau 44 : Combinaison de stratégies d'écriture dans une consigne (exemple)

Cette consigne compte au total cinq stratégies différentes, avec un maximum de trois stratégies dans une phrase (n° 3). On peut s'interroger sur ce qui a motivé l'utilisation d'une stratégie plutôt qu'une autre dans la rédaction. Il est possible d'imaginer qu'une barre oblique ou un parenthésage sur la troisième phrase serait considéré comme un manque de lisibilité, car il ne s'agit alors plus uniquement de rajouter un « (e) » ou de faire varier le pronom « il/elle » mais de modifier simultanément un déterminant et le nom auquel il se rapporte : « *son/sa champion(ne)* ». La double-forme est remarquable en ce qu'elle augmente considérablement le nombre de signes de la consigne : alors que la place disponible pour la rédaction est fortement contrainte pour un manuel⁴¹⁵. Cependant, la forme d'inclusion, qui est la seule occurrence de cette stratégie à la fois pour le manuel et pour l'ensemble des trois ouvrages, est immédiatement contredite par le masculin grammatical (n°4) : « *les champions sélectionnés* », qui ramène une valeur référentielle essentiellement masculine sur l'énoncé.

Au final, *Alter Ego+ 1* montre dans son écriture **un souci particulier d'inclusion des apprenants et apprenantes lorsqu'ils·elles sont seul·e·s, multipliant les stratégies**. La référence à l'individu·e fait l'objet de parenthésage ou de barre oblique : doubles-formes brèves, voire doubles-formes longues. Les collectifs utilisés sont majoritairement des formes collectives masculines et féminines, plus rarement des masculins à valeur générique. Le recours à ces stratégies d'écriture montre la prise en compte des apprenantes, bien qu'il se trouve parfois des formes d'omission ou de

414 Telles qu'elles ont été énoncées Partie 3 : *Protocole méthodologique*, Chapitre 1, 3.4.1 : *S'adresser aux apprenants et apprenantes : formulation des consignes*.

415 L'analyse des entretiens confirmera cette hypothèse (Partie 5 : *Analyse des entretiens, le discours autour des manuels et du genre*).

contradiction réduisant la portée de cet effort. Reste finalement une interrogation concernant la répartition de ces stratégies et le choix qui a pu y présider, que l'analyse de manuel ne peut éclaircir.

Comme *Alter Ego+ 1*, *Écho* utilise le parenthésage lorsqu'il s'agit de désigner la personne avec qui doit se faire une activité : « *voisin(e)* ». Lorsque le pronom personnel « *vous* » est accompagné d'une épithète, le parenthésage est encore mobilisé pour inclure l'apprenante, avec répétition d'un mot entier. On trouve ainsi : « *Vous êtes prêt (prête) à faire un voyage en France ou dans un pays francophone* » (activité 1, p. 78), et : « *Vous êtes curieux (curieuse)* » (activité 5, p. 19). Le référent est aussi bien l'apprenant que l'apprenante. Cependant, ces formes d'écriture disparaissent lorsqu'il ne s'agit plus que de désigner l'apprenant·e sans utilisation d'épithète. La consigne stipule alors : « *À faire seul [je souligne] ou en petits groupes* » (« *Un document "c'est gratuit" pour votre pays* », p. 68 et « *Écriture. Présentation d'un pays* », p. 29). La mention de l'apprenant·e se fait sous la forme de l'« *étudiant* », celle de l'enseignant·e sous la forme de : « *le/du professeur* ». Le masculin générique est préféré pour désigner les éléments de la classe. Il donne au référent une valeur préférentiellement masculine.

Dans *Écho*, lorsqu'il s'agit de désigner un travail de collaboration, la personne en question évoque un apprenant comme une apprenante grâce à un procédé de double-forme brève, le parenthésage. Mais la mention de l'apprenant·e comme de l'enseignant·e est avant tout modalisée comme une référence à un universel masculin. Son procédé d'écriture est principalement exclusif.

Contrairement aux deux manuels précédents, *Nouveau Rond-Point 1* n'utilise pas de parenthésage, ni aucune forme de visibilisation. Il n'utilise par exemple pas de formulation de type « *voisin(e)* » dans le travail collaboratif : la consigne énonce alors un travail « *à deux* », sous une forme de collectif neutralisé. Je pose que ces stratégies sont considérées par les concepteur·trice·s comme entravantes pour la lecture ou la compréhension des énoncés. Le manuel désigne également le·la voisin·e de travail comme une personne « *camarade* ». Si les concepteur·trice·s ont refusé les stratégies de visibilisation pour des raisons pédagogiques, on peut penser que le terme de « *camarade* » est une manière de compenser ce manque : le nom est épïcène et peut faire référence à un voisin comme à une voisine. Le manuel a eu recours à une stratégie mise de côté par les deux autres ouvrages.

Cependant, la stratégie de l'épicène ne fonctionne qu'en l'absence de déterminant. En

effet, on a vu précédemment que le collectif « *camarades* » appartenait à un collectif neutre : « *pensez à vos camarades de classe* » (activité 4a, p. 34), car le déterminant pluriel est commun aux masculin et au féminin morphologiques. Cependant, la formulation avec déterminant donne systématiquement « *un camarade* ». Par exemple : « *Vous allez "lire" la main d'un camarade (...)* » (activité 6a, p. 124), « *Maintenant, comparez vos réponses avec celles d'un camarade.* » (activité 5b, p. 34), etc. ; et l'objectif de la leçon 4 est : « *Nous allons rédiger l'interview d'un camarade de classe* » (p. 41). Il y a distinction de genre avec l'accord (Pradalier, 2012 : 128), la forme épiciène échoue à neutraliser le genre dans les consignes.

Le masculin est invoqué pour désigner aussi bien certains élèves de la classe que l'apprenant (au masculin uniquement) : « *l'apprenant* », « *un élève* », « *un membre* », « *le premier* », « *un interlocuteur* ». De plus, il n'est fait mention que *du* « *professeur* ». Si dans le cas de « *camarade* », la valeur masculine du référent était associée à un échec de neutralisation, il est possible de s'interroger sur le « *professeur* » désignant l'enseignant·e de la classe. En effet, le manuel utilise une féminisation des noms de métiers incluant les formes québécoises en « -eure », et notamment le terme « *professeure* », accordée aux personnages féminins (activité 1a, p. 81 ou activité 7a, p. 37). Dès lors, je n'explique pas le choix de ne féminiser ni apprenant, qui a une forme morphologique féminine ordinaire en « -e », ni professeur, dont la féminisation est par ailleurs déjà adoptée dans l'ouvrage.

Dans *Nouveau Rond-Point 1*, le masculin à valeur générique est utilisé pour désigner les membres de la classe : « (...) *vérifiez avec un camarade ou avec votre professeur.* » (activité 1a, p. 91). Le manuel, qui se détachait jusqu'ici des deux autres en matière de genre du point de vue de la mise en scène des personnages ou de l'approche du genre linguistique pour sa politique visant une certaine mise à distance des normes, échoue à inclure les apprenantes et les professeures dans la formulation de ses consignes.

L'analyse des modalités de consigne a permis de montrer que les manuels ne s'alignent pas sur les mêmes stratégies. Ainsi, *Alter Ego+ 1* multiplie **les formes d'écriture inclusives**, jusqu'à parfois développer des incohérences, alors que son approche discursive du genre morphologique se plaçait jusqu'ici dans un certain classicisme. Les procédés de visibilisation dans *Écho* ne répondent pas une stratégie globale d'écriture : l'inclusion est ponctuelle, **le public du manuel étant finalement inclus dans un processus de généralisation masculine**. *Nouveau Rond-Point 1* ne suit pas la ligne de

conduite établie jusqu'ici vis à vis du système de genre, qui établissait une stratégie discursive progressiste. Il réunit apprenants et apprenantes **sous une même forme masculine**.

4.2.2 Projection dans les jeux de rôle

L'étude de la formulation des consignes a montré que les manuels usent de différentes stratégies d'écriture, qui soit visibilisent les apprenantes et les enseignantes, soit les généralisaient en leur faisant intégrer un générique masculin. Je reprendrai la même démarche d'analyse pour l'indication des personnages mis en scène dans les jeux de rôle. Pour Weber (2013 : 81), l'oralité possède une valeur « *cognitive, sociale et physique* ». Le jeu de rôle est une forme de dramatisation dans laquelle l'apprenant·e est amené·e à être acteur·trice, et à interagir dans une scène avec d'autres apprenant·e·s eux·elles aussi acteur·trice·s ou d'autres personnages déjà définis par le script. J'analyserai les rôles qui leur sont proposés à travers les stratégies d'écriture en matière de féminisation/masculinisation des personnages.

Les manuels n'utilisent pas de la même manière les jeux de rôle. Très présents dans *Alter Ego+ 1*, ils sont quasiment inexistantes dans *Nouveau Rond-Point 1*. Cela peut s'expliquer par la méthodologie dont les ouvrages sont issus : en effet, la Perspective Actionnelle dont *Nouveau Rond-Point 1* se réclame, vise l'apprentissage par l'action. En conséquence, les projections sont limitées : on retrouve la même hypothèse expliquant le fait que *Nouveau Rond-Point 1* met en scène moins de personnages.

Les jeux de rôles proposent parfois aux apprenant·e·s d'incarner des groupes de personnages qui sont alors décrits soit en termes neutres (« *touristes* »), soit par un masculin grammatical (« *ami* »). Cette dernière stratégie tend à invisibiliser les référents féminins, mais correspond à une règle commune de la langue française. La stratégie de neutralisation intervient pour les termes épécènes singuliers qui ne sont pas accompagnés de déterminants (« *touriste* »). Les quelques occurrences de « *personne* » permettent également de laisser libre l'interprétation de l'identité de genre du personnage incarné.

Comme pour la formulation de consigne, *Alter Ego+ 1* utilise majoritairement des techniques de visibilisation à travers des doubles-formes brèves : parenthésage (« *comédien(e)* ») ou barre oblique (« *le/la réceptionniste* »). L'écriture vise à être inclusive en permettant aux apprenants comme aux apprenantes de se projeter dans le

personnage choisi, tout en rendant visible la démarche. Toutefois, dans un quart des cas (6 cas sur 24 avec doubles-formes brèves), uniquement le masculin est utilisé (« *au propriétaire* », « *ami* »). Cela semble traduire une forme d'effort dans l'inclusion, sans que celle-ci soit systématisée. **Il y aurait une ligne générale d'écriture adoptée : la visibilisation, qui serait ponctuellement omise.**

Écho utilise dans la visibilisation uniquement le procédé de parenthésage, le développant davantage que pour la formulation de consigne (« *ami(e)* »). Cependant, pour vingt cas où les parenthèses sont développées, quatorze autres occurrences placent un masculin (« *un médecin* », « *vendeur* », « *ami* »). S'il y a plus souvent des parenthésages, **l'écart entre visibilisation et invisibilisation est cependant faible.** Il est difficile d'interpréter la ligne globale d'écriture : dans quelle mesure l'absorption du féminin par le masculin a-t-elle été un enjeu pour l'usage de doubles-formes ?

Si le masculin est utilisé dans *Alter Ego+ 1* et *Écho*, chacun a mis en place deux (*Alter Ego+ 1* : « *Sabine* », « [une] *végétarienne* ») ou trois (*Écho* : « *fille* », « *amie* », « [une amie] *française* ») personnages reconnus comme féminins. Ces exceptions ne génèrent aucune généralisation. En définitive, le fait que seulement quelques personnages soient identifiés comme féminins contribue à mettre en valeur le fait que **le choix d'identifier une projection comme féminine n'est pas impossible mais que, par défaut, le masculin l'emporte.**

Nouveau Rond-Point 1 limite quant à lui les jeux de rôle. Il faut cependant souligner que les trois personnages relevés dans ce type d'activités sont tous masculins par défaut : « (*un*) *maire* », « *serveur* », « *maitre d'hôtel* ». Il reste en cela dans **un masculin à valeur générique**, déjà observé dans la formulation de consigne.

Alter Ego+ 1 et *Écho* mettent en place des procédés d'inclusion. Mais dans le cas du premier, les doubles-formes sont parallèlement délaissées à plusieurs reprises : la systématisation du procédé de visibilisation n'a pas été complètement établie. Le second développe le parenthésage, tout en conservant de nombreux masculins génériques. Quant à *Nouveau Rond-Point 1*, aucune visibilisation n'est mise en place. Les différentes stratégies des ouvrages permettent soit l'inclusion d'apprenant·e·s dans des rôles tant masculins que féminins, soit modèlent des personnages essentiellement masculins avec lesquels les apprenantes doivent composer. La reconnaissance de la part non-masculine du public apprenant varie selon les manuels, tout en plaçant **le féminin dans la position de l'option plus que de la proposition systématique.**

Dans son approche de l'oralité, Weber (2013 : 8) définit celle-ci comme un assemblage multi-dimensionnel de l'oral mettant en jeu essentiellement la voix et le corps, auxquels s'ajoutent le paraverbal, des éléments linguistiques, etc. La voix dans la production orale attendue est celle de l'apprenant·e, qui doit pour résoudre l'activité du jeu de rôle se transformer, se travestir, prendre la forme du personnage attendu. Les apprenants sont toujours certains de trouver un rôle correspondant à leur catégorie de sexe. Les apprenantes sont quant à elles contraintes soit d'entrer dans un rôle féminin grâce à une stratégie de visibilité dans la consigne, possibilité qui n'est pas garantie ; soit de *se trans-genrer* elle-même ou de *trans-genrer* le personnage qu'elles doivent incarner : **d'entrer dans un processus de modification de leur identité ou de l'identité du rôle attendu.**

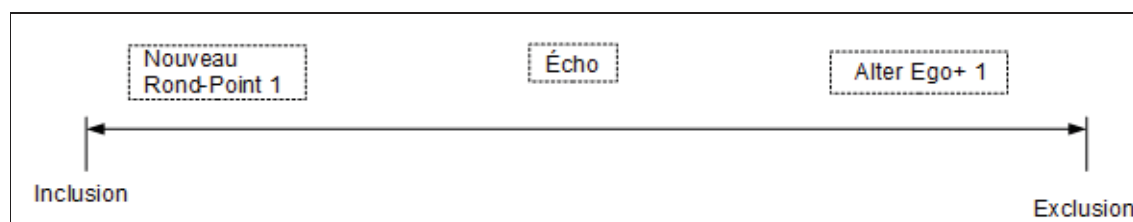
4.2.3 Conclusion sur la politique lexicale

Si tous les manuels se conforment aux recommandations du *Guide* ordonnant la féminisation du vocabulaire, selon l'analyse du lexique prenant pour référent une personne, ils n'en retiennent pas les mêmes éléments. Cela donne lieu à une combinaison de stratégies spécifiques pour chaque manuel :

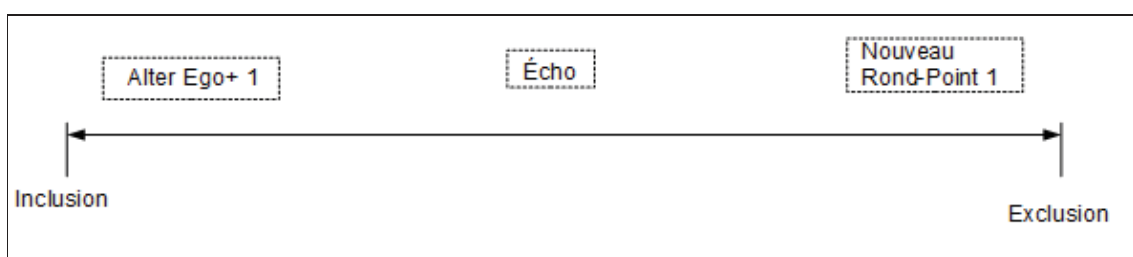
- *Alter Ego+ 1* limite la féminisation des noms de métiers, mais cumule différentes stratégies permettant l'inclusion du féminin quand le·la référent·e est un·e membre de la classe de langue ou sa projection dans un jeu de rôle ;
- *Écho* notifie l'usage de techniques de féminisation dans son précis grammatical mais ne l'actualise pas dans son contenu. La référence aux apprenant·e·s et à l'enseignant·e se fait à travers un masculin générique ; quant à leur projection dans le personnage de jeu de rôle, elle oscille entre masculin générique et formules inclusives ;
- *Nouveau Rond-Point 1* féminise au maximum les noms de métiers, en utilisant les usages belges ou québécois. Cependant la référence aux membres de la classe ou à leur projection est exclusive en ce qu'elle se traduit par un masculin générique.

Ces différences sont schématisées à travers ces deux continuums, qui s'établissent autour d'un pôle d'inclusion (visibilisation du féminin) et d'exclusion (invisibilisation du féminin) :

- Continuum d'inclusion lexicale pour les noms de profession :



- Continuum d'inclusion lexicale pour les référent·e·s dans la classe de langue (apprenant·e·s, enseignant·e·s, projections) :



Les schémas montrent les différences de stratégies à la fois entre manuels et dans un même manuel. Les stratégies ne sont pas cohérentes dans un même ouvrage, ce qui conduit *Alter Ego+ 1* et *Nouveau Rond-Point 1* à s'échanger leurs positions respectives d'un domaine à l'autre.

J'en conclus que, d'une part, il existe différentes stratégies à l'œuvre selon les manuels, qui, bien que s'appuyant sur des références métalinguistiques communes, ne les appliquent pas de la même façon. Si tous les ouvrages utilisent le masculin générique et le masculin grammatical, ils ne le font pas dans la même mesure ; la visibilité par doubles-formes est intégrée ou non à l'écriture. Que, d'autre part, **il n'existe pas nécessairement de continuité entre les stratégies d'écriture mobilisées** : entre la féminisation des noms de métiers et la retranscription de la composition du groupe-classe.

Le rapport de pouvoir en matière de lexique est géré différemment à la fois selon les ouvrages et selon les sections des ouvrages. La féminisation reste cependant un choix à part ou le parti optionnel. En cela, l'asymétrie entre masculin et féminin morphologique reste conforme à celle qui est instaurée dans la langue française : **la didactisation de la langue rend compte à la fois des relations de pouvoir qui l'organisent et des**

tensions qu'elle contient.

5 L'oralisation : parler la langue et le genre de la langue

Après avoir analysé le cadre métalinguistique de la langue et sa réalisation dans l'écriture, c'est-à-dire sa "verbalisation écrite", je m'attacherai à un autre versant de la langue : sa *voix*, sa verbalisation orale. Son oralisation sera étudiée à travers les voix du C.D. audio accompagnant chaque manuel. Je ne produirai pas une analyse des personnages mis en scène par des acteur·trice·s doubleur·euse·s, contenu de l'énoncé, mais des identités de genre de leurs voix, leur locuteur·trice.

5.1 Informations sur les personnages ou sur la langue ?

L'exploitation de chaque ouvrage se fait à travers l'usage combiné d'un livre de l'élève et du C.D. audio ou audio-vidéo qui l'accompagne. Initialement, ce type particulier de personnages devaient être analysés dans le premier chapitre de l'analyse, attendu qu'ils constituent, comme les personnages sur le support papier des ouvrages, une performance de genre. Or, les premiers résultats obtenus à l'aide de cette approche ont révélé des chiffres divergents par rapport aux tendances extraites dans le support papier. Ainsi, la numération des personnages aboutit à une dominance féminine, avec 42%, contre 40% pour les personnages masculins⁴¹⁶. Mais, malgré une supériorité numérique, les personnages féminins ne prennent pas le dessus dans le rapport de pouvoir que traduisent les dénominations, les actions, les interactions, etc.⁴¹⁷ En somme, d'une part une analyse des personnages telle qu'elle a été menée pour le reste des personnages n'est pas calibrée pour ce format de discours ; d'autre part les résultats obtenus n'entrent pas en résonance avec ceux déjà établis, alors que le support C.D. est moins central que le support papier.

Une réflexion sur ce phénomène contradictoire : des personnages féminins en surnombre qui n'inversent pourtant pas les rapports de pouvoir, contrairement au support papier premier, m'a amené à établir que le support même des données est en cause. Comme établi précédemment, le C.D. est l'occasion de l'oralisation de l'ouvrage ; les personnages doivent être abordés selon cette nature spécifique, cette caractéristique

416 Résultats observables en annexe 14 : *L'oralisation*. Les occurrences sont également consultables dans le détail et en intégralité dans les grilles d'analyse sur le C.D. joint : fichier *Analyse_CD*, page *CD_1 Données générales (avec détail des personnages)*.

417 Par ailleurs, certains items de la grille n'étaient pas satisfaisants. Par exemple, nombre de personnages ne font que se saluer, ce qui correspond aux premiers degrés de l'apprentissage mais ne révèle rien quant à la valence de l'action (qui est difficile à codifier : argumentation ? bavardage ?).

première : l'audibilité. Les personnages n'ont plus à être analysés pour leurs attributs, mais pour leur présence phonique. L'analyse porte sur la verbalisation des personnages : elle se rapproche de la dimension phonétique et prosodique de la langue. En tant que telle, elle appartient à ce chapitre traitant du genre selon sa performance linguistique.

En conséquence, l'analyse porte sur les personnages inclus sur le C.D. en termes d'identités vocales qui parlent la langue et parlent sur la langue. Elle se base d'une part sur le relevé quantifié déjà observé, d'autre part sur une analyse qualitative globale du support audio. L'analyse portera sur ce que je définis comme une **identité vocale, c'est-à-dire tout·e énonciateur·trice, quel que soit l'objectif qui lui est assigné** : incarnation de personnages nommés ou non-nommés, lecture de mots ou de suites phonétiques sans rattachement phrastique, énoncés de consignes ou annonces de rubriques. Un énoncé formulé par une identité vocale se distingue d'un autre par une pause de plusieurs secondes sur la piste audio et un changement d'énonciateur·trice. Le nombre d'acteur·trice·s engagé·e·s pour réaliser les doublages dans les studios d'enregistrement n'est pas en corrélation avec le nombre de personnages ou de voix mis en scène : une même personne réalise plusieurs doublages. Cependant, chaque énoncé sera considéré comme indépendant : une même voix qui réalise deux énoncés différents (un·e même acteur·trice qui réaliserait plusieurs doublages) est comptabilisée en autant d'identités vocales que d'énoncés qui ont été produits.

En reprenant les chiffres énoncés précédemment, sur un total de 1322 énoncés, 42% appartiennent à une identité vocale féminine. Alors que les *personnages* féminins sont en infériorité numérique, les *identités vocales* féminines surpassent les identités vocales masculines (40%). L'écart ne représente que 2 points ; il est pourtant fortement significatif.

La supériorité numérique trace le contour d'une langue parlée par des identités vocales féminines, ou bien parlée à travers ces identités vocales. Dans le premier cas, les identités vocales correspondent à des agents utilisant la langue, dans le second à une incarnation symbolique. L'analyse de personnages a montré la tendance forte à mettre les personnages féminins de côté ; par conséquent ces identités restent du domaine de la représentation. **La langue est l'objet du masculin (personnages et métalangage), le féminin en est le simple support dans l'oralisation.** Le féminin n'a pas la parole puisqu'il n'est pas sujet ni de la langue ni dans la langue, mais apparaît pour lui donner sa matérialité.

5.2 *Le détail des pistes*

L'écoute des pistes audio dans les manuels apporte un complément d'information sur les identités vocales et leur place. L'analyse suivante concerne la répartition des voix par contenu, selon les manuels. Dans un premier temps l'analyse se focalisera uniquement sur les premières secondes des pistes audio : les annonces des activités. Ces épisodes situent l'activité par rapport à l'ouvrage, en mentionnant sa page ou son unité. Ils sont des espaces de parole particuliers, en ce que la voix produit des énoncés sans aucune fonction didactique dans l'enseignement-apprentissage. Elles n'ont pas non plus de référent sémantique, en ce qu'elles n'incarnent pas de personnages mis en scène. La seconde partie portera sur la réalisation des activités et les identités vocales qu'elle mobilise.

Dans *Alter Ego+ 1*, les annonces des activités se matérialisent comme suit⁴¹⁸ : pour les activités, le référencement de la piste audio (titre et numéro) se fait par une voix féminine ; pour les rubriques spécifiques, le référencement de la piste audio se fait d'abord par une voix masculine (numéro de l'unité, numéro de la leçon), puis une voix féminine (titre et numéro de l'activité). Dans *Écho*, les annonces des pistes audio se composent ainsi⁴¹⁹ : [pour un changement de leçon dans l'unité : numéro de la leçon+titre de la leçon+] numéro de page, thème ou rubrique, numéro de l'activité ou de l'exercice, consigne⁴²⁰. Dans *Nouveau Rond-Point 1*, les annonces se modèlent selon ce schéma : [pour un changement d'unité : numéro de l'unité+] numéro de l'activité. Dans les deux cas, la totalité de l'annonce est faite par une même voix, qui est une identité vocale féminine uniquement.

Dans le cas de *Alter Ego+ 1*, les voix féminines ne sont pas systématiquement les seules à porter l'activité. Cependant, la parité ne se manifeste que ponctuellement. Si les voix féminines sont toujours utilisées, les voix masculines servent à introduire une différence dans l'énoncé : le passage à une leçon ou à un thème particulier. D'une part, le masculin a valeur d'exception ; d'autre part, les voix qui ne portent pas de distinction

418 Comprendre la composition du manuel en regard de son contenu audio peut aider à une meilleure approche de l'analyse. Le manuel est constitué de neuf unités chacune découpée en trois leçons. Chaque leçon contient des activités, qui se distinguent des rubriques spécifiques : les « *Point Langue* », « *Point Culture* », « *D'un mot à l'autre* » (uniquement dans la leçon 0), « *Phonie graphie* » (correspondant à une section particulière du manuel se trouvant avant les annexes), « *Vers le DELF* », « *Carnet de voyage* ». Ces dernières rubriques sont ponctuelles, les activités correspondant à la plus grande partie du contenu audio.

419 Avec quelques variations selon les doubles-pages du manuel, mais le détail n'altère en rien l'analyse. Par exemple : l'identité vocale annonce le nom de la double-page, le numéro de la page de l'activité, le nom de la rubrique et le numéro de l'activité dans les doubles-pages d'exercices.

420 C'est le seul manuel dans lequel les consignes sont lues.

sont féminines : il y a une répartition faite à partir de la valeur sémantique de ces annonces. **L'identité vocale féminine est plus présente, mais a une portée a-signifiante.** Dans *Écho et Nouveau Rond-Point 1*, l'identité vocale pour les annonces est uniquement féminine. Elle n'est pourtant pas le référent : la voix ne correspond pas à une incarnation de personnages qui inclurait un usage agentif de la parole, mais à une formulation symbolique. L'identité vocale féminine est neutre, non pas dans un sens inclusif, mais dans le sens d'absence de pouvoir : elle ne signifie rien. Elle est la parole, sans être le sujet de la langue. **Le féminin est renvoyé à une forme d'impuissance symbolique.**

Les introductions des pistes audio révèlent une forme de rapport de pouvoir, dans lequel **l'utilisation massive d'identités vocales féminines opère parallèlement à une attribution dé-sémantisée de la parole.** L'analyse des mises en scène complète cette première conclusion.

Les activités de compréhension orale sont de deux natures différentes, selon leur fonction : ce sont soit des mises en scène où les identités vocales incarnent des personnages, qui ont pour objectif de faire travailler sur l'appréhension générale d'une situation de communication, soit des suites phonétiques se réalisant à travers des mots isolés ou des phrases sémantiquement stables, qui soulignent un point spécifique de la prononciation. La différence entre les deux peut être fine, car la nature des activités dont la fonction est signalée comme phonétique dans les ouvrages diffère selon les manuels. Ainsi, dans *Alter Ego+ 1*, il s'agit plutôt de courtes phrases ou de mots isolés : leur fonction phonétique est la plupart du temps aisément repérable. Dans *Écho et Nouveau Rond-Point 1* des suites sémantiquement stables sont préférées, qui se placent entre la suite phonétique et la compréhension orale générale. La cohérence sémantique n'est pas nécessairement suffisante pour déterminer si une activité relève de la compréhension orale ou de la phonétique : la différence se fera avant tout à partir des indications explicites des rubriques signalées dans les ouvrages, sauf pour *Nouveau Rond-Point 1* qui ne comprend pas de rubrique spécifique pour la phonétique. Pour cet ouvrage, seules les activités orales contenues dans la première leçon, qui sont les plus limitées sémantiquement et reposent sur la reconnaissance de faits phonétiques primordiaux (les lettres de l'alphabet, épeler, la prosodie, sons et lettres, les chiffres de zéro à vingt), soutiendront l'analyse (activités 5a à 9, p. 14-15).

Dans les suites phonétiques, *Alter Ego+ 1* fait alterner les identités vocales, féminines

et masculines, de manière quasi-systématique. *Écho* n'utilise pas les alternances : dans une activité phonétique, une même voix prononce les mots ou suites de mots. Les identités vocales sont majoritairement féminines, avec quelques exceptions masculines. Dans *Nouveau Rond-Point 1*, sur cinq activités, quatre sont exécutées avec, pour chacune, la même identité vocale : féminine (activité 5a et 6, p. 14) autant que masculine (activités 8a et 9, p. 15). De la même manière, l'activité 7a (p. 14) met en scène six identités vocales : les trois premières sont masculines, les trois dernières féminines. Il n'y a pas alternance, mais une stricte parité se réalise.

Concernant les personnages mis en scène, on pourra se rapporter au taux déjà relevé précédemment qui comptabilise en moyenne davantage de présence féminine (42%) que masculine (40%). Il existe des disparités selon les manuels : dans *Nouveau Rond-Point 1* il y a quasi-parité (différence de +3 personnages masculins), une différence de +20 personnages masculins dans *Alter Ego+ 1* et une écrasante majorité féminine (129 contre 79) dans *Écho*. Quel qu'en soit le détail, les écarts entre personnages féminins et masculins ne correspondent pas à ceux relevés pour les personnages sur le support papier des ouvrages : l'écart dans *Alter Ego+ 1* est réduit au profit du féminin, et dans *Écho* celui-ci domine.

Au final, la présence féminine diverge avec les relevés précédemment effectués sur le support papier des manuels, et la présence féminine est majoritaire, dans les mises en scène audio mais surtout dans les activités phonétiques. Les identités vocales féminines sont clairement mobilisées lorsqu'il s'agit de travailler des points précis de la langue.

5.3 Conclusion sur l'oralisation

L'analyse successive de la nature des identités vocales peut être résumée dans le tableau suivant :

Déroulement de la séquence orale			Identité de voix					
			Masculine	Majorité masculine	Féminine	Majorité féminine	Alternance masculine/féminine	Parité
1	Annonce	Avec changement d'unité ou de leçon	AE+1		Écho NRP1			
		Sans changement d'unité ou de leçon			AE+1 Écho NRP1			
2	Activité	Avec personnages				Tous manuels (moyenne générale)		
		Suite phonétique				Écho	AE+1	NRP1

Tableau 45 : Répartition des identités vocales

Cette synthèse montre que, contrairement au support écrit, textuel ou iconographique, le support oral privilégie les identités vocales féminines. **Le rapport à l'oral opère une forme de répartition égalitaire de genre** : c'est cette fois au féminin que revient la primeur pour enseigner-apprendre la langue dans sa réalisation orale.

Cela ne relève pas d'une prise de pouvoir, car les identités vocales ne pas les sujets de la parole. La position du féminin dans le corpus oral est celui d'un support-vecteur dans la langue, qui s'éloigne d'un sujet. La présence d'identités vocales féminines telles qu'elles sont insérées dé-personnalise le féminin et l'objectifie. Le recours à un féminin-support n'est pas sans rappeler le féminin comme support publicitaire : à la fois présent comme objet mais absent en tant qu'agent, le stéréotype de la publicité qui fait vendre répond à des canons d'objectivation du sujet féminin. Les supports audio ont recours à ces mêmes procédés pour diffuser la langue française : c'est le féminin *dé-sujetti* qui en assure la promotion. Les identités vocales sont seulement les signes conventionnels utilisés pour servir de véhicule à la langue, face à un masculin qui, lui, est sujet-agent dans la langue. Par conséquent, **la supériorité numérique ne garantit pas un renversement effectif des rapports de pouvoir.**

En termes de rapports de pouvoir, cela participe à **une réification du masculin comme sujet de la langue et dans la langue.** La répartition genrée a opéré de manière différente, en comparaison du reste du corpus, mais les conclusions confirment une domination du masculin.

6 Conclusion sur le(s) modèle(s) métalinguistique(s)

Véronique (2009) décrit dans son ouvrage sur l'acquisition de la grammaire du FLE un ensemble de recherches montrant qu'en matière de genre morphologique, le masculin est plus vite intégré par les apprenant·e·s, quel que soit le niveau. Le féminin représente une acquisition complexe, en ce qu'il condense un ensemble de surcharges orales et écrites à travers les phénomènes d'accord dans le syntagme nominal. L'analyse du masculin linguistique dans les manuels, telle qu'elle a été présentée, n'amène pas nécessairement à contredire ce propos, mais réfute le fait qu'un masculin produit comme un *masculin en soi* soit plus facile à apprendre. **La confusion entre un masculin singulier et générique ne s'y explique ni ne s'y nomme, alors qu'elle représente en soi une certaine complexité et défie la sémantisation de la différence sexuée.** C'est la diffusion de cette confusion à travers le métalinguistique, le lexique, la phonétique : le discours sur et autour de la langue, qu'a permis de mettre au jour cet ensemble d'analyses.

J'ai montré que les politiques linguistiques divergent selon les ouvrages. *Alter Ego+ 1* propose une initiation métalinguistique au genre se fondant sur un genre morphologique sémantiquement motivé par la référence à l'humain et à sa différenciation sexuelle. Il présente implicitement le genre comme l'impression de la division mâle/femelle au linguistique. La dimension femelle est comprise dans une relation de différenciation opérée à partir d'un masculin primordial. Sa politique lexicale est ambivalente : d'un côté elle reflète une tendance au classicisme, avec des formes fondées sur la correction académique lorsqu'il s'agit des noms de métiers et engage le féminin à rester invisibilisé. La tendance à la minoration du féminin se retrouve dans la présence du terme « *mademoiselle* »⁴²¹ qui y apparaît à plusieurs reprises et est une figure symbolique du féminin engagé dans des rapports de pouvoir en sa défaveur. C'est le seul manuel qui inclut la formule, au-delà de l'usage commun. De l'autre côté, c'est aussi le manuel qui développe le plus systématiquement dans ses consignes des formules linguistiques pour faire émerger les éléments féminins de la classe de langue, avec un vocabulaire représentant l'enseignant·e et l'apprenant·e dans leur diversité.

Dans *Écho*, la motivation sémantique du genre se retrouve, dans une matérialité moins soutenue que dans le manuel précédent, mais maintenant une forme d'identification du genre linguistique à l'évidence sexuée. Le féminin est encore une fois *l'autre*

421 Détail des occurrences consultable sur C.D., annexe *Analyse qualitative* : « *Mademoiselle* ».

linguistique, le reflet d'un masculin qui n'a pas besoin de se dire. Le manuel s'ouvre à une autre réalité linguistique en mentionnant des ailleurs lexicaux, mais ne les actualise pas dans le corps du manuel. Les consignes confirment une inclusion linguistique du féminin qui n'est pas systématisée et le confine dans une tendance qui n'est qu'optionnelle.

Nouveau Rond-Point 1 met à distance l'investissement symbolique du genre et sa naturalité sexuée en mettant en avant une linguistique avant tout descriptive. L'application de formules de visibilité du féminin dans les noms de métiers permet d'amener une procédure d'inclusion : si le féminin ne fait pas partie au même titre du tout masculin, à la fois morphologique et générique, il fait au moins partie des possibilités de réalisations linguistiques. Mais le processus n'est pas systématisé pour les enseignantes et apprenantes confinées dans le masculin et amenées à se dé-genrer et se trans-genrer pour devenir les référents linguistiques des consignes. Le discours linguistique est là aussi ambivalent, entre inclusion et exclusion du féminin.

Les directions linguistiques adoptées, tout en montrant leur diversité, dévoilent aussi pour certains ouvrages des formes d'incohérence. Le tout converge cependant vers **un modèle où le masculin linguistique est à la fois le singulier et le pluriel, la particularité et l'ensemble à laquelle celle-ci se rapporte**. Dans cette configuration, le féminin est rejeté vers le statut de l'autre, du complexe face au facile et au logique. **Le féminin morphologique est inclus dans un modèle où il possède moins de pouvoir sémantique que le masculin**. L'oral de la langue le confirme à travers des identités vocales féminines en surnombre qui ne sont pas pour autant sujets dans la langue.

Le linguistique ne se résume pas à des formes abstraites au-delà du réel. Il traduit une forme d'organisation sémiologique, qui établit un rapport entre sexuation et genre morphologique, et transpose de l'une à l'autre les rapports de pouvoir qui organisent la répartition entre masculin et féminin. **Les manuels ancrent, à différents degrés selon leur politique linguistique, une domination sociale, linguistique et langagière du sujet masculin**. L'ensemble de ces analyses permet de répondre favorablement à la sous-hypothèse 1.3 : « Le genre opère comme agent de hiérarchisation dans le modèle métalinguistique présenté aux apprenant·e·s. »

Je clôturerai l'analyse des manuels par une conclusion générale qui synthétisera les apports de chaque chapitre et apportera une réponse à l'hypothèse posée.

CONCLUSION DE L'ANALYSE DE MANUELS

J'ai retenu deux supports de genre pour étudier les rapports sociaux de sexe dans les trois ouvrages sélectionnés : les personnages et la langue. Les personnages, considérés comme les acteurs d'un monde social fictionnalisé, produisent une performance de genre qu'il est possible de décrypter afin de mettre au jour les règles de genre qui modulent leurs apparitions. Le modèle métalinguistique regroupe les choix effectués en matière de langue qui comprennent la dimension politique du genre. L'analyse a été effectuée sous deux axes principaux : le genre comme performance comportementale, observé sous deux aspects : la répartition des attributs catégorisants et le fonctionnement du cadre hétéronormatif ; et le genre comme performance linguistique, qui permet d'aborder l'ensemble du discours sur le genre langagier.

L'approche quantifiée n'a pas toujours fourni de résultats nets d'une distribution de genre, mais plutôt les indices de tendances récurrentes qui tendent à modeler des rôles masculins et féminins distincts. Au niveau macro de la phénoménalisation, le genre est un axe discret de la distribution. **L'approche qualitative a permis de dégager plus nettement des marqueurs de cette répartition genrée**, au niveau micro des scènes de manuels. Cependant, les deux approches vont dans le sens d'un genre comme facteur de division binaire et de distribution de pouvoir. Il ressort de cette analyse **une réponse favorable à la sous-hypothèse 1.1** : « Le genre opère comme agent de répartition des caractéristiques sociales, en dévalorisant les attributions féminines ». Le genre est un facteur de distribution de rôles binaires : le neutre ne relève que de l'accident, en ce qu'il n'est pas là suite à une politique de neutralisation de la binarité mais plutôt dans un souci d'économie de la difficulté de la langue⁴²². **Il distribue les caractéristiques de la masculinité et de la féminité à ses personnages, engageant ainsi un rapport de pouvoir.**

Le genre comme performance comportementale a fait intervenir le concept d'hétéronormativité afin d'éclaircir les modalités d'interactions et de relations entre les personnages. Leur rapport aux notions de couple et de famille a permis de placer leurs relations dans une optique de complémentarité et d'opposition hétérosexuelle inscrites dans le système de genre. Le schéma qui décrit le double rapport d'incommensurable différence sexuelle et d'injonction à l'hétérosexualité relationnelle produit une définition

⁴²² Ce que montre la différence des taux de personnages neutre relevée dans le dénombrement général des personnages dans le texte (plus de 19%) et dans l'image (moins de 5%), voir le premier chapitre de l'analyse.

mutuelle des catégories de sexe. Il s'inscrit dans la naturalité à travers la conjugalité et la famille comme assignation émanant de l'ordre⁴²³ social. **Le cadre hétéronormatif produit des catégories de sexe et un motif de relations naturalisées. L'hypothèse 1.2 est confirmée** : « Le genre opère à travers une norme hétérosexuelle engageant une complémentarité des deux catégories de sexe ».

La langue est également un vecteur du genre en ce qu'elle construit et reproduit des rapports de pouvoir mobilisant le masculin et le féminin. Ils se traduisent d'une part par le lien établi entre genre morphologique et individu·e : entre lien conventionnel, investissement symbolique ou retranscription de la dualité sexuelle mâle/femelle. D'autre part par les politiques linguistiques adoptées par les ouvrages en ce qui concerne la masculinisation ou la féminisation des termes qui engage les sujets référents comme masculins et/ou féminins. La politique lexicale traduit la place accordée au féminin face à un masculin hégémonique. L'inclusion permanente du masculin dans la langue, comme ensemble des catégories de sexe et comme classe de sexe singulière, comme agent de la langue, fait face à l'exclusion du féminin comme élément de l'altérité. Ces éléments permettent d'apporter **une réponse favorable à l'hypothèse 1.3** : « Le genre opère comme agent de hiérarchisation dans le modèle métalinguistique présenté aux apprenant·e·s ».

Les sous-hypothèses concourent à apporter une **réponse favorable à l'hypothèse générale** posée pour l'analyse de manuel : « Dans les manuels, le genre opère comme agent de construction de la sexuation, engageant seulement deux catégories de sexe dans un rapport de pouvoir ». Les seules catégories de sexes réalisées sont binaires et les attributions de pouvoir placent le masculin dans un rapport de domination hégémonique.

Chacun à leur manière, ces ouvrages reproduisent une catégorisation de sexe, mais les procédés autant que leurs résultats diffèrent. Il en ressort que le sujet masculin est dans un statut de domination face au féminin, dans et par le social, dans et par la langue. Mais aussi que la variété des cadres genrés amène à constater qu'il n'existe pas un seul discours propre au genre. **La domination se construit par un ensemble varié de pratiques et de procédés discursifs qui performant le genre mais peuvent aussi l'interroger.**

L'ensemble de ces analyses a permis de mettre au jour ce discours. Mais il n'existe pas

423 Ordre, à la fois dans le sens de « *organisation* », mais aussi de « *injonction* ».

en soi : il fait partie d'une imbrication complexe mettant en jeu les représentations des concepteur·trice·s, la définition des objectifs du manuel, les conditions de l'exportation des ouvrages, la transcription d'une certaine socioculture (laquelle, celle de qui ?). Analyser le discours signifie aussi le lier à son contexte de production. C'est pourquoi ces conclusions rentreront en écho avec le propos des concepteur·trice·s quant à leurs propres ouvrages recueillis par les entretiens pour donner une dimension sociale à cette analyse de manuels, avant de synthétiser ces deux volets de l'analyse.

PARTIE 5 : ANALYSE DES
ENTRETIENS, LE DISCOURS
AUTOUR DES MANUELS ET DU
GENRE

INTRODUCTION À L'ANALYSE DES ENTRETIENS

L'analyse de manuels a permis de dégager une description du système de genre mis en place à travers la mise en scène des personnages et du modèle métalinguistique, d'un point de vue global (macro) et selon les stratégies particulières à chaque ouvrage. À ce stade de la recherche est donc posé un résultat d'analyse sous forme de constat : les ouvrages sélectionnés répondent en effet à des normes de genre, qui varient dans leurs modes de production et dans leurs effets, mais convergent vers une domination du féminin par le masculin.

Si le genre opère dans ces ouvrages à travers différentes réalisations : comportementales, relationnelles et langagières/linguistiques, l'ensemble des pratiques par lesquelles la performance est produite se réfère aux concepteur·trice·s. Parallèlement, le genre a une portée à la fois sociale et socialisante : il se construit dans le social et construit le social. Par conséquent, rester au stade du constat au niveau du manuel pour cette analyse paraît insuffisant : il est nécessaire de replacer le système de genre exposé dans une perspective sociale dynamique. C'est le rôle des entretiens de recherche.

Réintroduire les manuels dans leur dynamique de conception permet de les relier au terreau social dont ils sont issus. Les entretiens menés auprès des concepteur·trice·s permettent donc non seulement d'éclairer les pratiques ayant permis l'élaboration des ouvrages en question, mais aussi de conserver le genre comme un concept éminemment social.

Dans chaque cas, au moins une personne de l'équipe éditoriale en charge du manuel et un·e ou deux auteur·e·s ayant collaboré à sa rédaction ont été interrogé·e·s. Le tableau ci-dessous rappelle l'identité des personnes interrogées, leur anonymisation dans les entretiens, et précise les annexes dans lesquelles se trouve l'intégralité des retranscriptions :

Profession et rattachement	Durée	Anonymisation de la personne (transcription)	Anonymisation de la personne (analyse) ⁴²⁴	Annexe
Maison d'édition – Maison des Langues	55:53:00	É	É ^a (MdL)	17
	17:30:00		É ^b (MdL)	
Maison d'édition – Hachette	02:24:43	É	É(H)	18
Responsable de projet – Hachette			RP1(H)	
Responsable de projet – Hachette			RP2(H)	
Maison d'édition – Clé International	16:33:00	É	É(CI)	19
Auteure 1 – Maison des Langues	01:06:39	A	A ¹ (MdL)	20
Auteure 2 – Maison des Langues	38:24:00	A ²	A ² (MdL)	21
Auteure – Hachette	01:40:51	A	A(H)	22
Auteure – Clé International	01:17:42	A	A(CI)	23

Tableau 46 : Rappel des entretiens effectués et leur correspondance en annexe

Deux grands axes ont été établis dans la construction du guide d'entretien : la conception des ouvrages, et le genre dans ceux-ci. L'objectif des questions liées au premier axe est de dégager les rôles des différent·e·s acteur·trice·s de la conception et leur influence dans la mise en place du système de genre. L'objectif des questions liées au second axe est d'élucider les pratiques liées au genre dans la conception du manuel⁴²⁵. L'ensemble de l'analyse vise à répondre à l'hypothèse 2 : « Dans sa conception, le manuel de FLE se construit au centre d'un réseau de dynamiques qui construit le modèle de genre ». L'analyse s'organise autour des différents pôles de tensions traversant le manuel dégagés à partir de la lecture globale des entretiens.

Le premier chapitre interrogera **l'organisation des équipes de conception**, les rôles de chacun·e, et la nature des différentes collaborations. Cela permettra de déterminer qui prend en charge la création d'un manuel et son discours, de

⁴²⁴ Afin de simplifier la lecture des entretiens, qui dans les retranscriptions en annexe sont structurés selon les pôles interrogés, l'anonymisation de l'enquêté·e se fait par la lettre désignant son pôle : É (édition) ou A (Auteur·e). Dans la partie rédactionnelle de l'analyse, pour différencier les différent·e·s acteur·trice·s, les initiales des maisons d'éditions ont été rajoutées.

⁴²⁵ Certaines sections des entretiens n'apparaissent pas dans ce chapitre, mais sont exploitées dans d'autres parties de la recherche. Par exemple, l'indicateur « identification des enquêté·e·s » a été employé dans le chapitre méthodologique.

comprendre comment les propositions de création sont émises et reçues dans l'équipe de conception, et finalement qui participe à la création d'un modèle du genre dans un manuel.

Le second chapitre s'attardera moins sur les acteur·trice·s que sur **la conception** elle-même. Les propos recueillis quant aux modalités de création d'un personnage et d'un modèle métalinguistique renseigneront quant aux choix effectués en matière de sexuation dans le manuel. Cette partie vise à élucider les critères conditionnant la distribution du masculin et du féminin.

Le troisième chapitre questionnera **la relation du contenu avec le cadre hétéronormatif** : comment celui-ci est-il dessiné, et comment les concepteur·trice·s se positionnent-ils·elles par rapport à lui ?

Le quatrième chapitre sera une forme de **synthèse** des parties précédentes, en dessinant les traits de ce qui, selon les concepteur·trice·s, constitue la politique de genre pour leur manuel. Le terme de **politique de genre désigne le modèle de genre mis en place dans leur ouvrage, et fait référence aux positionnements et aux pratiques établis par rapport au manuel.**

Enfin, le cinquième chapitre de l'analyse fera état des **enjeux autour du manuel**, qui n'est pas seulement un outil didactique mais aussi un objet commercial. La manière dont son implication dans un réseau d'attentes économiques et d'aspirations éthiques influence son contenu du point de vue du genre le placera dans un réseau dynamique et complexe auquel participent les impératifs des concepteur·trice·s.

La conclusion reprendra **les différentes formes de dynamiques** dégagées précédemment pour en restituer les relations et les impacts dans le système de genre mis en place par les concepteur·trice·s.

CHAPITRE 1 : QUELS RÔLES ET QUELLES RELATIONS POUR LES CONCEPTEUR·TRICE·S DU MANUEL ?

1 Introduction

Cette partie de l'analyse des entretiens⁴²⁶ vise à mieux comprendre l'identité et le poids des acteur·trice·s de la conception du manuel, afin d'aboutir à la **définition d'une responsabilité** en matière de ligne d'écriture et éditoriale. Celle-ci concernant divers aspects du manuel, dont la mise en place d'une orientation pour performer le genre, il paraît important de passer par ces premières étapes afin de déterminer ensuite dans le reste de l'analyse comment s'instaure un système de genre dans un manuel, quelles pratiques et quelles représentations des pratiques le construisent.

Une première partie décrira d'abord **comment se décide le lancement d'un projet**, qui est la première étape de la création du manuel. C'est à cette occasion que se mettent en place les premiers enjeux liés à ce type d'ouvrage : la décrire revient donc à **replacer le manuel dans un contexte d'attentes multiples**. La partie suivante vise à déterminer **les différent·e·s acteur·trice·s** impliqué·e·s dans la conception d'un ouvrage, tou·te·s participant, à différentes échelles, à construire un cadre pour le genre. La relation des premier·e·s acteur·trice·s de la conception, **les éditeur·trice·s et les auteur·e·s**, sera ensuite exposée, permettant de comprendre à travers quels rapports humains se joue le choix d'une performance de genre plutôt qu'une autre. Celle-ci peut transparaître notamment avec la ligne d'écriture ou éditoriale, dont **les modalités de formulation** seront exposées. L'ensemble de ces analyses seront mobilisées pour enfin répondre à la question : dans la conception d'un manuel, **qui décide du système de genre mis en place ?**

2 Le lancement d'un projet

Comprendre comment est initié un projet de manuel permet de poser les premiers

426 Transcription des entretiens en annexe :

Annexe 18 : Entretien 1 : *Maison des Langues, Pôle Édition*.

Annexe 19 : Entretien 2 : *Hachette, Pôle Édition*.

Annexe 20 : Entretien 3 : *Clé International, Pôle Édition*.

Annexe 21 : Entretien 4 : *Maison des Langues, Auteure 1*.

Annexe 22 : Entretien 5 : *Maison des Langues, Auteure 2*.

Annexe 23 : Entretien 6 : *Hachette, Auteure*.

Annexe 24 : Entretien 7 : *Clé International, Auteur*.

enjeux qui se jouent autour d'un ouvrage, et de comprendre les attentes qui sont créées autour de lui. Cette partie propose d'évoquer sommairement les raisons pour lesquelles un nouveau projet de manuel est lancé, du côté éditorial et de celui des auteur·e·s.

Les maisons d'édition s'accordent pour dire que le lancement d'un nouveau projet se fait par la convergence de trois courants :

- les envies de la maison d'édition, c'est-à-dire de la volonté de création d'un matériel didactique par intérêt intellectuel. Ainsi, l'éditeur de *Maison des Langues* s'exprime :

« les moments on va dire euh/ les moments de de de d'initiation d- du projet et qu'est-ce qu'on pourrait faire à partir de la de/ d'un côté de la demande du marché des euh/ **de nos envies aussi** [je souligne]/ » (É^a(MdL)35) ;

- les demandes et les besoins du marché, dans lequel s'expriment aussi les attentes des enseignant·e·s recueillies sur le terrain et dont les retours sont synthétisés (É(H)165-167). L'éditeur de *Maison des Langues* l'explique :

« ou de l'idée/ qu'est-ce que l'on peut faire qu'est-ce qui peut répondre aussi aux besoins hein aux attentes/ des euh des enseignants pour qu'ils puissent mieux mieux faire leurs cours/ [on est aussi à l'écoute] des besoins que l'on qu'on nous transmet notamment à travers aussi le euh on va dire aussi le pôle formation qui est quelque chose de de fondamental parce que il nous permet d'être/ de faire ce lien entre la didactique/ euh l'enseignement/ sur le terrain enseignement-apprentissage et le et justement l'édition/(...) » (É^a(MdL)39) ;

- la réponse à des tendances didactiques, des engouements méthodologiques, qu'ils soient durables ou plus éphémères : « euh on est aussi à l'écoute des tendances/ des tendances euh/ dans la didactique du euh du FLE/ (...) » (É^a(MdL)39). Cet aspect est repris également du côté auteur·e : « [I92 : euh vous aviez quoi par exemple comme envie/ d'intégrer ?] : ben le/ euh l'idée de de renforcer euh de renforcer la *l'Approche Actionnelle*/ » (A(H)92) ; « euh oui ah oui bien sûr y avait aussi l'idée de/ de renforcer euh tout ce qui est numérique/ » (A(H)106). Chez *Clé International*, c'est ainsi la volonté d'intégrer le C.E.C.R.I. qui a donné lieu à la première version de *Écho* :

« (...) et on voit à ce moment-là comment/ euh les les éditeurs si vous voulez se se se/ euh considèrent que c'est la nouvelle vulgate/ euh euh et qu'il fait absolument/ euh que euh/ les méthodes euh donc à venir/ euh s'appuient sur euh sur cette euh/

sur cet instrument/ » (A(CI)41-42).

L'éditrice de *Hachette FLE* signale également qu'un travail peut être lancé pour rectifier un manuel déjà existant, le compléter, ou l'actualiser lorsque l'ouvrage est trop vieux (É(H)48-63). Il ne s'agit alors pas d'un nouveau projet, mais d'un travail proche d'une restructuration :

*« (...) en 2009 on a fait le Nouveau Taxi parce que c'est une méthode qui fonctionnait très bien/ et donc/ sur ce créneau on n'avait pas de projet euh **nouveau**/ euh comme la méthode fonctionnait très bien/ on a décidé de la **refondre**/ donc/ changer les documents/ de 'fin déclencheurs qui **impactent** les leçons euh/ on a voulu garder la progression euh/ 'fin/ le squelette on va dire/ et y a eu euh de détectés quelques soucis de progression entre les **niveaux**/ (...) on savait qu'il fallait renouveler/ (...) euh/ donc/ on a on l'a remis au goût du jour/ » (É(H)50-58).*

Cette éditrice indique que les manuels ont une durée de vie au-delà de laquelle il s'agit soit de les retravailler, soit d'amener un nouveau projet : *« donc il y a une durée de vie/ et donc euh/ on sait nous/ que euh en j'sais pas/ en 2020 par exemple il va falloir euh/ remplacer ça/ ce qui veut dire que euh/ on va commencer à chercher un projet/ » (É(H)61-63).*

Du côté des auteur·e·s, le lancement d'un projet répond avant tout à des envies didactiques. L'auteur de *Écho* évoque des « *hypothèses de travail* » préalables qu'il souhaitait concrétiser dans un manuel avec son co-auteur (A(CI)30-31). L'auteure de *Alter Ego+ 1* a accepté la demande de renouvellement du manuel *Alter Ego 1* (ancienne version) de la part de la maison d'édition parce qu'elle était vue comme l'occasion de mettre en œuvre des idées didactiques : *« 2006 2010 euh/ voilà/ et et euh/ et du coup nous-mêmes on avait des on avait des projets des envies des propositions/ » (A(H)82).* Les envies ou ambitions de création doivent alors parfois être modérées pour s'intégrer au projet éditorial : *« euh/ de en fait on aurait eu envie nous [rire] on on aurait pu créer un nouveau manuel puisqu'on avait vraiment des envies euh/ assez euh **ambitieuses**/ et euh sans doute **trop ambitieuses** [rire]/ euh pour l'état actuel du marché/ » (A(H)93-95).*

Comprendre comment est initié un projet de manuel permet, lors des entretiens, d'inciter les personnes interrogées à formuler ensuite leurs attentes. Dans l'analyse, les réponses donnent à voir le manuel comme à **l'intersection de deux principaux moteurs : économiques et pédagogiques** qui sont alors conciliés, pour produire un ouvrage qui condense des attentes différentes voire antithétiques

selon que l'une ou l'autre perspective sera privilégiée. Ces premières données ont leur importance : elles rattachent le manuel à sa dynamique de conception, le replacent dans un processus dans lequel la fabrication prend aussi en compte les principes pédagogiques des acteur·trice·s de la conception et la réception anticipée de l'ouvrage sur le terrain. L'*avant* et l'*après*-manuel ont donc une importance dans une réflexion le plaçant comme objet de recherche.

3 Les acteur·trice·s de la conception

Connaitre la chaîne de fabrication d'un manuel permet de savoir qui participe à son contenu et qui influence, de manière directe ou indirecte, le modèle du genre. Le parcours de fabrication du manuel sera brièvement retracé, afin de montrer les interventions des différents pôles de conception. Ensuite, ses différentes acteur·trice·s, leur place et leur rôle seront définis.

Le chemin de l'élaboration d'un manuel fait émerger différents pôles dans les étapes de la conception. L'ensemble des personnes interrogées s'accorde pour décrire les premières étapes : en premier lieu sont menées des enquêtes sur le terrain auprès des enseignant·e·s, principalement par des délégué·e·s pédagogiques. Ces sondages sous forme d'entretiens ou de questionnaires ont pour but de faire ressortir les retours, besoins et attentes du public-cible (É(H)1-13 ou A(CI)102-106). À partir de ce matériau s'élabore un projet éditorial. La description des étapes suivantes provient de l'enquête de *Maison des Langues* du côté éditorial (É^a(MdL)132-153), mais on peut supposer que l'ensemble des maisons d'édition suivent ce schéma de travail. La fabrication d'une unité modèle est élaborée par l'éditeur·trice avec la collaboration des auteur·e·s et soumise aux critiques et à la validation d'autres éditeur·trice·s et de la direction. Après plusieurs échanges, l'unité modèle est validée. Commence le travail de la maquette, en parallèle avec celui des auteur·e·s et de l'éditeur·trice, et de l'éditeur·trice et des maquettistes, pour la création définitive de l'unité pilote, à nouveau validée par un ensemble d'éditeur·trice·s et la direction éditoriale. C'est à partir de ce moment que le travail d'écriture de la totalité du manuel commence véritablement. Il aboutira finalement au dépôt chez le fabricant et l'imprimeur·e (É(H)256-267), puis à sa diffusion auprès du public.

Les différents entretiens permettent de recenser les métiers impliqués

directement dans la création du manuel : rédacteur·trice·s (A¹(MdL)58), éditeur·trice·s, graphistes, illustrateur·trice·s (É^a(MdL)40), photographes, documentalistes, maquettistes, auteur·e·s (É^a(MdL)89), iconographes (É(H)272). Ces différents métiers s'axent autour de deux pôles : l'un chargé de la création de contenu : éditeur·trice·s, auteur·e·s ; l'autre de la partie illustrative, qui se scinde entre le groupe chargé de la création du contenu illustratif (illustrateur·trice·s, graphistes, photographes), celui chargé des recherches illustratives (iconographes, documentalistes), et celui chargé de la mise en page (graphistes, maquettistes).

Le contact entre les différents membres est assuré par l'éditeur·trice, qui veille à la bonne coordination des services : « [rire] c'est euh/ c'est quand même et c'est le rôle de l'éditeur de disons d'être le lien » (É^a(MdL)100). Il·Elle est le·la seul·e à communiquer avec chaque section : ainsi, il·elle est l'interface pour les auteur·e·s, qui n'ont de contact direct qu'avec lui·elle. Par exemple, les auteur·e·s peuvent suggérer des approches illustratives, notamment lorsqu'elles sont reliées à des buts pédagogiques, mais c'est encore l'éditeur·trice qui fera le lien avec les équipes concernées (É^a(MdL)103-107). Cependant, le contact entre les différentes sections diffère aussi selon les expériences. Ainsi, l'auteur de *Écho* a scénarisé certaines des illustrations de l'ouvrage⁴²⁷, sans avoir connaissance du travail de l'illustrateur, géré par l'éditeur (A¹(MdL)347-349).

Le manuscrit fait des allers-retours entre les différent·e·s participant·e·s du projet (É^a(MdL)40) afin de que chacun·e prenne connaissance de l'avancement et s'inscrive dans une démarche de collaboration. La maison d'édition *Maison des Langues* décrit ainsi le processus (É^a(MdL)139-153) : des auteur·e·s travaillent sur un manuscrit, en parallèle du travail d'un·e graphiste sur la mise en page ; les auteur·e·s composent selon les indications et retours du·de la graphiste et maquettiste ; le·la documentaliste cherche les documents adéquats, etc. Il y a donc un travail de coordination entre les membres, dans lequel chacun·e travaille pour sa propre section et en rapport à d'autres. Cette interaction a été permise notamment par l'évolution des techniques et la formation des auteur·e·s : ainsi, l'auteure de *Alter Ego+ 1* explique que pour *Alter Ego 1* (ancienne version), les auteures n'avaient pas connaissance du travail des autres sections et se

427 Les illustrations des pages intitulées « *Ressources* », qui ont déjà été mentionnées dans l'analyse de manuel.

contenaient de fournir un manuscrit : « *euh nous on donnait une leçon euh version Word machin [rire] bon/ et on n'avait aucune idée après de comment ça allait se transformer/* » (A(H)271) ; alors que pour la nouvelle version, elles avaient une démarche plus engagée, allant jusqu'à proposer des mises en page (A(H)279-284).

Les différents services peuvent être des membres internes de la maison d'édition, mais il peut aussi être fait appel à des groupes externes :

« je pense que c'est assez généralisé sans/ sans vouloir m'avancer sur ce que font les autres mais je crois que c'est une pratique/ une pratique habituelle/ on a à la fois nos propres euh/ nos propres services et puis ensuite on externalise également/ » (É^a(MdL)41-42).

Cela signifie que les membres intervenant dans la conception ne sont pas circonscrits aux employé·e·s de la maison d'édition. Par conséquent, s'il est cohérent de penser que les décisions générales en matière de ligne éditoriale sont respectées par tou·te·s, certains choix particuliers peuvent ne pas être communiqués à tou·te·s. Ainsi, la politique en matière de genre, si elle ne se révèle pas un élément explicite des consignes, peut aisément disparaître dans la chaîne de conception.

Un schéma fourni par une enquêtée⁴²⁸ retrace ce parcours. Il met en évidence le réseau complexe et dynamique de l'élaboration d'un ouvrage. Si cette recherche se concentre avant tout sur la partie rédactionnelle pour en interroger les acteur·trice·s, ceux·celles-ci semblent être les maillons principaux d'une chaîne plus longue. Ce constat a tendance à **diluer la notion de responsabilité du contenu** : la multiplicité des intervenant·e·s dans la création d'un manuel sont autant de représentations individuelles qui peuvent soit adhérer spontanément à la vision, la ligne établie par les auteur·e·s et éditeur·trice·s dont en matière de genre, soit posséder un schéma représentationnel et un ensemble de convictions différents et ne pas aller exactement dans le sens déterminé. S'il existe une ligne éditoriale commune se rapportant à l'élaboration d'un manuel et en déterminant un ensemble de fondamentaux, la multiplication des acteur·trice·s de la conception constitue autant de dynamiques variées tout autant potentiellement convergentes que divergentes. Il s'agit donc d'autant d'intermédiaires pouvant apposer leur *patte*

428 Annexe 15 : *Chaîne de fabrication d'un manuel.*

dans le discours final de l'ouvrage.

4 La relation entre maison d'édition et auteur·e·s

La relation entre les principaux responsables de la création du manuel est un facteur à prendre en compte afin d'approcher au mieux la dynamique de création d'un ouvrage et des choix qui le composent. La relation entre maison d'édition et auteur·e sera explorée afin de comprendre comment sont prises les décisions inhérentes à la rédaction, et comment elles sont exprimées. Il s'agit *in fine* d'orienter la réflexion vers les modalités de décision attenantes à la création d'un manuel. Pour analyser la relation entre maison d'édition et auteur·e, je me baserai d'abord sur **l'opération de sélection des collaborateur·trice·s**, qu'il s'agisse de travailler en tant qu'auteur·e avec une maison d'édition, ou l'inverse. Ainsi se traceront les contours du **rapport établi entre les deux parties** : rapport hiérarchisé, de collaboration, ou de subordination.

4.1 Le choix de la collaboration

Selon la maison d'édition d'édition *Hachette FLE*, il existe deux cas dans l'initiation d'un projet :

- un « *projet d'auteurs* » (É(H)76), dans lequel ce sont des auteur·e·s qui viennent soumettre un projet à la maison d'édition :

« (...) *sinon il peut y avoir d'autres projets où il y a une équipe d'auteurs qui viennent nous voir/ ou qui nous envoient ou euh un projet avec un descriptif/ un extrait euh de euh de leur projet/* » (É(H)71-72).

C'est le cas par exemple pour le manuel *Écho* (É(CI)19) ;

- un projet lancé par la maison d'édition, qui va alors se mettre à la recherche d'auteur·e·s.

Le projet d'auteur·e·s est le cas le moins fréquent :

« (...) *ensuite y a pour des projets plus plus ponctuels euh effectivement des choses qui peuvent naître de la proposition de euh/ la proposition de notamment de professeurs (...) c'est quand même beaucoup plus rare/* » (É^a(MdL)58).

Généralement, l'impulsion vient de la maison d'édition. Selon *Maison des Langues*, il est effectivement plus fréquent que l'initiation d'un projet précède le choix d'auteur·e·s. La maison d'édition va alors chercher des auteur·e·s qui

pourraient s'y inscrire : « *donc l'approche du marché/ souvent quand il s'agit de gros projets c'est plutôt on va dire la maison d'édition qui est en quête d'auteurs/ que des auteurs qui viennent nous présenter un un projet hein/* » (É^a(MdL)53-54). Cependant, parmi les auteur·e·s interrogé·e·s, ceux de *Écho* (É(CI)19 ; A(CI)29-33) et celles de *Alter Ego+ 1* (A(H)65) ont amené le projet à la maison d'édition, et non l'inverse.

Le choix des auteur·e·s pour la maison d'édition se fait principalement sur la base de contacts ou de rencontres préalables (É^a(MdL)55-56). Cependant, chez *Hachette FLE* le choix ne se fait pas qu'en interne, de nouveaux·elles auteur·e·s intègrent aussi le réseau : « *mais on avait aussi contacté d'autres personnes et euh/ 'fin y avait pas d'a priori- a priori dans le sens où euh c'qu'on veut c'est élargir/ euh le vivier d'auteurs/ on veut les 'fin on veut ren-/ 'fin augmenter son réseau euh/* » (É(H)84-85). D'une manière générale, les auteur·e·s sont préférentiellement des enseignant·e·s, pour garder un lien empirique avec le terrain (É(H)102-120). La notoriété peut également être un argument dans le choix d'un·e individu·e :

« on va avoir quelqu'un qui fait quelque chose d'intéressant/ en plus il est connu parce qu'il intervient à droite à gauche donc si on/ si on va si on a un livre qui en plus euh/ contient la signature de/ cette personne-là ben ça va certainement nous aider à vendre/ » (É^a(MdL)72-74).

Clé International évoque aussi la célébrité d'un des auteurs de *Écho* pour expliquer son implication dans le manuel, bien que la personne interviewée ne soit pas certaine qu'il s'agisse effectivement de la raison principale de ce choix : « *oh ben Écho ça c'était des auteurs qui étaient qui sont euh très connus dans le monde du FLE qui travaillent depuis très très longtemps donc euh/ et tout au départ euh/ (...)* »⁴²⁹ (É(CI)19).

L'équipe d'auteur·e·s peut alors être constituée par la maison d'édition, ou par l'impulsion d'un·e premier·e auteur·e. C'est ainsi le cas pour *Rond-point 1* (ancienne version de *Nouveau Rond-Point 1*) chez *Maison des Langues*, dont l'auteure initiale a rassemblé le reste de l'équipe : « *bon/ c'était euh essentiellement euh des collègues que j'avais autour de moi on/ en qui j'avais*

⁴²⁹ L'auteur avait déjà travaillé sur un manuel précédent de la maison d'édition, *Campus* (A(CI)25). Le choix de cet auteur pour travailler d'abord sur *Campus*, puis sur *Écho*, est donc peut-être effectivement dû à sa notoriété.

confiance et/ je pensais que nous pouvions ainsi faire un un bon travail d'équipe/» (A¹(MdL)34) ; « (...) tout est parti de [A(MdL)]/ et à partir de là c'est elle qui a/ étant donné que euh c'est elle qui était le premier contact disons/ elle a elle a cherché des personnes qui voulaient bien participer avec elle/ euh donc tout est parti de [A(MdL)] en fait/ » (A²(MdL)27).

La sélection opère plutôt dans le sens de la maison d'édition à l'auteur·e. Les propos recueillis évoquent un choix opéré sur la **base du réseautage, de la reconnaissance des compétences ou de la renommée**. Aucune référence particulière n'est cependant faite aux convictions des auteur·e·s. Si on peut supposer que les opinions d'ordre méthodologique sont discutées lors du lancement du projet, on peut aussi se demander s'il en va de même des convictions d'un ordre plus spécifique. Ainsi, une opinion tranchée sur des sujets particuliers, tels que l'anti-sexisme, peut-elle s'avérer disqualifiante ? Un projet d'auteur·e·s mentionnant cette orientation peut-il être accepté ? Ces interrogations restent en suspens.

La relation de la maison d'édition et des concepteur·trice·s n'est cependant pas unilatérale. Le poids de la sélection ne confère en effet pas un pouvoir décisionnel absolu. Cet aspect de la relation est exploré plus avant dans la partie suivante, qui cherche à déterminer plus précisément les rôles des éditeur·trice·s et des auteur·e·s.

4.2 Une relation entre rapport d'autorité et compromis

L'éditeur·trice est en charge du choix des membres de l'équipe qui devra mener le projet à bien. Ainsi, en ce qui concerne les illustrateur·trice·s chez *Hachette FLE*, les auteur·e·s sont concerté·e·s mais ne sont pas en charge de la décision : « 'fin/ c'est toujours en concertation/ avec les auteurs/ mais euh c'est plutôt le la responsable du projet/ qui va euh/ contacter différents illustrateurs/ » (É(H)269-271). Cependant, ce rôle n'opère pas à l'encontre du rôle des auteur·e·s, qui interviennent sur la dimension pédagogique des illustrations : « (...) après euh l'éditeur va faire un premier tri/ euh c'- avec 'fin en concertation avec les auteurs pour les illustrations/ parce que les dessins on les veut/ pédagogiques/ » (É(H)273).

C'est donc l'éditeur·trice qui coordonne les membres de l'équipe choisie (É(CI)15) et doit veiller au bon déroulement du projet et au respect des règles de la conception. Ainsi, il·elle doit poser des impératifs aux auteur·e·s :

« (...) et puis euh on va commenter on va corriger et cetera/ euh et on va/ on va j'dirais les accompagner parce que justement on va expliquer non non mais/ mais la grammaire on nous en écrit une tartine comme ça nous on va dire la grammaire c'est une colonne/ ça fait tant/ (...) (voix aiguë) ah oui mais moi je veux écrire/ t'as ça de place/ » (É^a(MdL)162).

Il·Elle a aussi en charge le fait de reprendre à l'occasion d'autres membres de l'édition : *« (...) il a plein d'interlocuteurs autour donc il doit devoir un engueuler un un illustrateur qui sait pas transmettre un point un point de langue/ » (É^a(MdL)197).* Il·Elle assume à la fois un rôle de synchronisation de l'équipe et d'autorité.

Le rôle de l'éditeur·trice paraît être central : c'est lui·elle qui coordonne les différentes sections, veille aussi bien à la bonne avancée du projet qu'à diriger les membres de l'équipe ou à anticiper leurs compétences pour en tirer le meilleur parti. C'est ce que souligne l'auteure de Alter go+ 1 :

« et du chemin notamment euh/ comment dire euh// com- sans sans qu'il y ait de clash euh/ pour que ça se passe le mieux possible et c'est vrai que l'éditeur a été extrêmement compétent/ de pouvoir nous amener nous/ ben il savait très bien quelle était notre valeur hein/ » (A(H)129).

Cela consiste aussi à enseigner aux personnes concernées comment devenir auteur·e·s. En effet, l'ensemble des personnes interrogées insistent sur la **différenciation entre le métier d'enseignant·e et celui d'auteur·e** (par exemple, É^a(MdL)90-97). La responsable éditoriale de *Hachette FLE* le résume ainsi : *« parce que c'est aussi un métier c'est un apprentissage/ » (É(H)95).* Les enseignant·e·s ne possèdent pas les connaissances pratiques nécessaires à la fabrication d'un manuel. Par exemple, une auteure parle de la difficulté à cerner les espaces de rédaction dans une page (A(H)635-638) ou à retranscrire les expériences de classe dans un manuel (A(H)125-127), une autre de la difficile gestion des impératifs éditoriaux (A²(MdL)-24-26). De plus, alors qu'il s'agit dans la création d'un manuel d'harmoniser un produit commercial et des intentions didactiques, les enseignant·e·s ne possèdent pas forcément connaissance de la dimension économique du projet : *« y a des auteurs qui ont une sensibilité du*

marché excellente/ y a beaucoup d'auteurs qui n'ont pas du tout la sensibilité du marché/ » (É^a(MdL)130). Il revient donc à l'éditeur·trice de former les enseignant·e·s à être auteur·e·s. L'auteure de *Alter Ego+ 1* le résume :

« on a appris le métier d'auteur qu'on ne connaissait pas/euh et c'est vraiment un métier/ [rire]/ euh c'est-à-dire que ça n'a rien à voir avec le métier de formateur/ euh c'est-à-dire qu'au début nous euh/ il fallait qu'on apprenne à traduire dans un manuel/ notre expérience du terrain/ et euh faire un cours dans une classe/ et écrire une leçon dans un manuel ben c'est pas du tout la même chose/ euh voilà/ donc ça on l'a appris/ grâce à l'éditeur/ » (A(H)120-125).

Une auteure souligne aussi bien la nécessité de la formation des enseignant·e·s à devenir des auteur·e·s que l'écoute des maisons d'édition face aux propositions des auteur·e·s qui peuvent avoir des approches originales :

« (...) y avait vraiment un parcours euh d'apprentissage pour nous du métier de/ du métier d'auteur de savoir ce qu'on peut faire ce qu'on ne peut pas faire/ et y a eu aussi/ de la part de l'éditeur/ euh des du du travail des efforts des concessions parfois/ pour euh pourvoir répondre à notre approche/ (...) et euh et et donc y a vraiment eu un travail des deux côtés d'adaptation/ euh pour euh pour donner un produit euh ben qui a été euh/ qui a un succès euh que vous sav- enfin que vous savez peut-être je ne sais pas hein/ » (A(H)133-136)

Elle souligne aussi l'écoute mutuelle à l'œuvre dans cette collaboration, qui guide un processus de compromission ou de consensus :

« (...) euh chacun va entendre les arguments de l'autre euh/ et comme euh enfin en tout cas moi j'ai pas travaillé avec d'autres d'autres éditeurs mais/ euh y a une/ une intelligence euh manifeste vraiment euh/ et un respect/ euh très important chez chez Hachette (...)/ à ce niveau-là y a un respect/ euh extrêmement/ important et il est vrai que sur Alter Ego+ on avait entre guillemets fait nos preuves/ et et donc y a eu un respect mais/ incr- impressionnant/ » (A(H)226-230).

Elle parle également d'un travail « *main dans la main* » (A(H)160). Cet extrait d'entretien souligne la part de **conciliation** entretenue dans la relation auteur·e/éditeur·trice. Bien que du côté éditorial se trace une forme d'autorité, c'est avant tout un dialogue de compromis qui paraît être mis en place. Le cas d'échanges vifs entre auteur·e et éditeur·trice n'est relevé que par la seconde auteure de *Nouveau Rond-Point 1* : « *au niveau/ au niveau du travail lui-même oui de temps en temps il y avait des réunions assez assez/ euh/ violentes dirons-nous verbalement hein [rire]* » (A²(MdL)-49)⁴³⁰.

C'est bien l'éditeur·trice qui est décisionnaire (É^a(MdL)193-195). Il faut peut-

430 En cas de forte mésentente, il peut se produire un changement d'auteur·e·s, mais le projet sera conservé (É^a(MdL)213-218).

être cependant voir dans cette relation éditeur·trice/auteur·e **moins une hiérarchie qu'un consensus**. Ainsi, une auteure de *Nouveau Rond-Point 1* insiste sur la portée « *dialectique* » de la communication éditeur·trice/auteur·e, qui place la position décisionnaire de la partie éditoriale non pas dans la rupture, mais dans un processus d'avancement :

« en cas de désaccord/ bon en cas de désaccord moi mes souvenirs c'est que ça a été un travail euh/ extrêmement dialectique réellement y avait euh/ un euh/ beaucoup de débats autour de/ euh/ de tout pratiquement/ beaucoup de débats/ donc euh finalement si au bout du compte euh y avait un/ un désaccord profond/ euh c'est la maison d'édition qui décidait/ » (A¹(MdL)61-62).

À présent que la relation entre les concepteur·trice·s a été éclaircie, les modalités de définition d'une orientation pour l'ouvrage à produire constituent une piste exploitable pour déterminer la manière dont est instaurée une politique de genre dans l'ouvrage fini.

5 Formulation d'une ligne d'écriture et d'édition

La ligne constitue l'orientation vers laquelle tend le manuel, et relève d'ordres variés : méthodologique bien sûr, elle peut aussi porter sur une volonté d'ordre économique, culturelle, langagière, représentationnelle, etc. Interroger les concepteur·trice·s sur l'existence et les modalités de formulation d'une telle direction permet d'entrevoir la part d'explicite et d'implicite contenue dans la formulation des attentes, de la part des deux parties⁴³¹. Afin d'explorer ces différents aspects, les modalités de communication seront brièvement exposées, puis l'expression des attentes sera abordée pour exposer les tensions à travers lesquelles s'instaure cette ligne d'écriture et d'édition.

La communication a évolué avec la technologie. La seconde auteure de *Nouveau Rond-Point 1* signale ainsi que pour la première version du manuel (*Rond-Point 1*), la communication pouvait s'avérer compliquée :

« dans la mesure du possible je disais parce que euh j'vous parle du début des années 2000 c'était pas toujours facile avec la euh le contexte parce que les ordinateurs n'étaient pas/ ce qu'il est maintenant/ (...) d- donc tout devait se faire soit par téléphone soit par mail soit/ on se réunissait dans un café ou chez l'un chez l'autre/ » (A²(MdL)33).

Aujourd'hui, le contact entre l'éditeur·trice et les auteur·e·s se fait de vive voix

431 Cet aspect sera particulièrement développé dans la partie relative aux consignes de création d'un personnage.

dans les réunions tenues dans les locaux de la maison d'édition ou par mail⁴³². Les réunions avec les auteur·e·s sont longues et fréquentes : une auteure de *Nouveau Rond-Point 1* parle d'une réunion toutes les deux semaines, voire d'une réunion hebdomadaire dont la durée atteint quasiment la demi-journée (A¹(MdL)45-50). Ces réunions sont l'occasion de mettre au point les différentes propositions (A¹(MdL)51-52), et également de se répartir le travail (A²(MdL)-31).

Ces modalités de communication ont leur importance, en ce qu'elles donnent une idée des moyens de diffusion possibles utilisés pour définir, véhiculer et faire respecter une ligne d'écriture et éditoriale. La facilité des communications actuelles soulignée par les auteur·e·s et leur multiplication : écrites ou orales, donne à penser que **cette ligne éditoriale peut être clairement énoncée et sa tenue surveillée**.

L'ensemble des personnes interrogées converge vers une même réponse : les attentes envers le projet du manuel s'expriment à travers une ligne, une vision mise en place, vers laquelle la création doit tendre. La ligne sur laquelle s'aligner peut être de natures variées, mais il est intéressant de noter que l'ensemble des enquêté·e·s l'ont avant tout comprise comme une vision méthodologique. Elle ne semble en effet jamais se rapporter, dans les propos recueillis, à des principes moraux ou éthiques.

Elle peut être mise en place par la discussion de l'éditeur·trice et des auteur·e·s. Ainsi, chez *Maison des Langues* une réunion d'équipe, avant que ne soient contacté·e·s les auteur·e·s, réunit éditeur·trice et collaborateur·trice·s de divers horizons pour mettre en place **un « protocole »** :

« le euh le projet// une fois qu'il sera mieux cerné euh/ on va d'ailleurs faire une sorte de protocole initial pour pour voir dire ça voilà il faudrait que le livre/ contienne ceci contienne cela et cetera/ et euh/ ce serait peut-être bien d'avoir ce profil d'auteur euh/(...) » (É^a(MdL)82).

Il existe chez les maisons d'édition **une ligne éditoriale**, fondée à l'origine par l'ensemble des équipes. Elle se définit par plusieurs critères. Par exemple, chez

432 Le médium de communication avec les différents membres de l'équipe, qui part toujours de l'éditeur·trice en charge de la coordination, se personnalise selon la spécificité professionnelle de chacun·e. Le contenu textuel rédigé par les auteur·e·s appelle une communication partagée écrite ; les illustrateur·trice·s sont contacté·e·s par écrit, à cause du besoin descriptif (É^a(MdL)208-209). La communication avec les maquettistes se fait par l'écrit ou par téléphone (É^a(MdL)207).

Maison des Langues elle se justifie par la nécessité de s'imposer sur un marché où sont déjà installées d'importantes maisons d'édition : « *on a une ligne éditoriale et on a envie de de publier certaines choses/ d'abord pour étoffer un catalogue parce qu'on est quand même pl- beaucoup plus jeune que/ les autres maisons d'édition euh/ (...)* » (É^a(MdL)36). Pour la seconde auteure de *Nouveau Rond-Point 1*, la ligne éditoriale correspond à la méthodologie actionnelle promue par la maison d'édition. En tant qu'auteur·e, elle en a pris connaissance en amont à travers la réputation de la maison d'édition : « *bon/ on en [la ligne éditoriale] avait déjà un petit peu entendu parler parce qu'on avait vu des choses on avait vu/* » (A²(MdL)42). La ligne éditoriale devait inscrire son travail dans celle déjà tracée par des auteur·e·s précédent·e·s :

« c'était relativement précis hein/ puisque déjà celui en espagnol ils avaient commencé ils avaient fait des manuels donc/ euh ils nous disaient vraiment de de nous baser de nous inspirer vraiment de ce qui avait déjà été fait en espagnol de regarder un petit peu/ de suivre un peu leurs traces quoi hein/ » (A²(MdL)47).

L'auteure de chez *Hachette FLE* expose un double processus vis-à-vis de la ligne éditoriale, ici aussi comprise comme vision méthodologique : si dans la première version du manuel (*Alter Ego 1*), les auteures ont suivi la ligne de la maison d'édition (A(H)250), c'est le rapport inverse qui s'est instauré pour la nouvelle version : « *y a pas eu de discussion non plus/ oui c'est c'est nous qui avons proposé en fait/ en fait/ c'est vraiment nous qui avons proposé/ euh au tout tous tout l'aspect méthodologique/* » (A(H)245-247). La ligne éditoriale a été dans ce cas amenée par les auteures.

L'auteur de *Écho* met en perspective les attentes formulées auprès des auteur·e·s par les maisons d'édition à la fois par les différences dans les sociétés d'édition et le contexte géographique. Il évoque le cas d'une méthode étasunienne pour laquelle des consignes extrêmement précises sont émises : l'approche méthodologique ou le contenu sont mis en place en amont des auteur·e·s, qui doivent suivre un **cahier des charges** important (A(CI)112-126). Un tel fonctionnement n'a pas été relevé chez les personnes enquêtées : toutes décrivent une approche d'ordre plus général, dans laquelle il y a une adaptation des auteur·e·s à une ligne éditoriale en place, voire une adaptation des éditeur·trice·s à la ligne proposée par les auteur·e·s, sans que celle-ci soit l'objet d'une explication

formelle. Elle paraît davantage décrite selon des procédés conversationnels, ou appartenir à l'implicite : il suffit alors de connaître et suivre le *ton* des maisons d'édition.

La ligne d'écriture et éditoriale est suivie par les deux parties. Pourtant, elle ne fait pas l'objet d'une explicitation formelle. Les discussions à ce sujet sont diluées autour de multiples pôles (méthodologie, objectifs, procédés, etc.). Elle paraît constituée de principes auxquels adhèrent spontanément les concepteur·trice·s. Cet état des lieux pose un cadre de conception dans lequel **l'implicite a une place importante**.

6 Conclusion : Qui a voix au chapitre pour instaurer une politique de genre ?

Les sections d'analyse précédentes ont d'abord souligné la multiplicité d'acteur·trice·s impliqué·e·s dans le processus de création d'un ouvrage. Ces participant·e·s sont autant d'intervenant·e·s faisant participer leurs propres représentations au produit fini. Dès lors, le manuel de FLE est le centre d'autant de projections et de pratiques s'articulant autour d'une ligne éditoriale et d'écriture implicitement définie, dont les interprétations peuvent varier dans une certaine mesure. **Le genre tel qu'il apparaît dans la version finale de l'ouvrage est le produit d'une collaboration multiple à différents niveaux.**

Cependant, **auteur·e·s et éditeur·trice·s restent les principaux·ales déterminant·e·s** dans la mise en place d'une ligne concernant le genre, en ce qu'ils·elles restent les premier·e·s prescripteur·trice·s du contenu. Leurs rapports sont à la fois d'ordre hiérarchique et basés sur le consensus. Le côté éditorial possède un pouvoir basé sur son rôle directif, orientant l'ensemble des membres de la conception. Il ne s'agit cependant pas d'imposer absolument des décisions, mais de ménager les compromis entre les concepteur·trice·s pour parvenir à un résultat final satisfaisant pour les deux parties.

Le poids décisionnel des auteur·e·s dans cette configuration dépend de plusieurs facteurs. Le premier est leur niveau de compétence non en tant que formateur·trice mais en tant qu'auteur·e. La première auteure de *Nouveau Rond-Point 1* évoque ainsi un « *droit de regard* » sur la maquette. Elle justifie le poids décisionnel de l'éditeur·trice par le manque d'expérience des nouveau·elles auteur·e·s :

« non non/ ça c'était le travail du rédacteur/ mais ce qu'il y a c'est que nous avons toujours un droit de regard/ euh sur euh/ sur ce que euh/ sur la maquette (...)/ aucun des deux auteurs n'avait d'expérience de l'édition/ à ce moment-là/ nous étions tous des enseignants/ donc on avait disons très peu de feed-back à donner en ce qui concerne euh les maquettes et euh/ les dessins et/ mais bon n- euh/il nous l'expliquait on le regardait de temps en temps aussi nous on pouvait avoir une suggestion dont il tenait compte ou non/ [rire] » (A¹(MdL)58-60).

L'auteure de *Alter Ego+ 1* explique que le niveau d'exigence des auteur·e·s entre la première version du manuel (*Alter Ego*) et la seconde (*Alter Ego+ 1*) a fortement augmenté :

*« on n'a jamais eu de contact direct [avec les maquettistes ou iconographes, pour la première version]/ ça passait par l'éditeur/ euh/sur le premier/ euh de toute façon on n'avait pas les compétences du tout/ on n'avait aucune idée/ euh nous on donnait une leçon euh version Word machin [rire] bon/ et on n'avait aucune idée après de comment ça allait se transformer/ (...)/ euh c'est vrai que sur le premier livre on a appris ça/ (...) euh le métier d'auteur/ et donc sur le nouveau/ euh on est allé c'est ce que je disais tout à l'heure on est allé beaucoup plus loin/ euh dans notre conception des leçons/ c'est-à-dire en plus on avait des outils informatiques qu'on n'avait pas à l'époque/ et on a été beaucoup plus **prescripteur**/ euh même en terme de document/ euh par exemple on imaginait/ euh un document/ alors on imaginait ce qu'il allait donner puisque/ bon soit on soit on avait des documents authentiques mais en général il faut les re-maquetter/ eu soit on crée un document/ euh ben pour que ce soit le plus (voix ralentie) authentique possible/ le plus proche d'un authentique/ et donc on on on faisait une prescription complète c'est-à-dire qu'on allait jusqu'à/ euh comment concevoir et de- dessiner le document/ » (A(H)267-279).*

Les auteur·e·s qui ne sont pas débutant·e·s peuvent aussi être consulté·e·s sur leur préférence dans le choix d'un·e illustrateur·trice : *« (...) chez certains auteurs qui ont déjà euh/ disons de une certaine habitude/ on peut leur dire tiens est-ce que tu/ ah ben moi j'aimerais bien travailler avec untel j'trouve qu'il rendait bien les les points de grammaire et tout ça/ » (É^a(MdL)110).*

Cependant, c'est le côté éditorial qui a le dernier mot en matière de décision. La seconde auteure de *Nouveau Rond-Point 1* va jusqu'à parler de contrôle, et insister sur cette mainmise :

*« euh une fois que l'unité avait été faite le rédacteur regardait/ euh il euh approuvait ce qui devait être approuvé/ et puis euh discutait avec nous lors d'une réunion tout ce qui devait être euh refait ou/ qui ne/ convenait pas/ euh donc la maison d'édition **vraiment** avait un travail de regard et de contrôle euh très très fort hein/ très fort/ » (A²(MdL)41-42).*

Elle poursuit en mettant en avant le fait que le consensus peut venir des deux parties : *« (...) y a eu bien sûr des moments de désaccord/ euh// c'est assez/ mmh/ c'est allé dans les deux sens parfois c'est l'éditeur qui s'est rendu à les à notre*

eah/ discours/ qui s'est rendu à l'idée de notre discours et qui/ s'est laissé convaincre/» (A(H)162-163), ou qu'un compromis peut être trouvé pour satisfaire les deux parties (A(H)178).

Le pouvoir décisionnel, s'il penche du côté éditorial, n'est pas absolu. **L'instauration d'une politique de genre, qui concernerait autant la performance des personnages que la langue, dépend autant des éditeur·trice·s que des auteur·e·s.** Si les premier·e·s ont la capacité d'instaurer des obligations et des limites, celles-ci peuvent toutefois être remises en cause par les second·e·s. Il y a **une responsabilité partagée**, sans que l'une ou l'autre partie soit formellement et unilatéralement décisionnaire. Dès lors, interroger conjointement auteur·e·s et éditeur·trice·s revient à recueillir un discours partagé sur le manuel et le genre. Dans cette perspective, **l'instauration d'une politique de genre particulière est vue avant tout comme le résultat de l'ensemble des compromis et consensus des concepteur·trice·s** qui s'accordent pour créer un produit final en accord avec leurs attentes.

Le chapitre a permis d'élucider le rapport des concepteur·trice·s au manuel. Il a été exposé le fait que la ligne d'écriture et éditoriale passe par un discours partiellement implicite. La partie suivante de l'analyse aborde les pratiques liées au genre dans la construction d'un manuel en interrogeant les pratiques de sexuation.

Partie 5 : Analyse des entretiens, le discours autour des manuels et du genre
Chapitre 1 : Quels rôles et quelles relations pour les concepteur·trice·s du manuel ?

CHAPITRE 2 : SEXUER LE CONTENU : MASCULINISER ET FÉMINISER LES PERSONNAGES ET LA LANGUE

1 Introduction

Les entretiens ont pour objectif principal de révéler l'articulation entre les pratiques de conception d'un ouvrage et les préoccupations (opinions, représentations, conventions, etc.) de leurs concepteur·trice·s en matière de genre. Cette partie de l'analyse correspond aux sections d'entretiens qui ont trait aux personnages : leur création, leur modération, leur mise en scène, et aux choix métalinguistiques attenants à la langue.

Elle s'articulera autour de ces deux volets, compris comme des mises en phénomènes du genre. Ce sont tout d'abord les **personnages** qui feront l'objet de l'analyse. Je m'intéresserai à la question du sexe des personnages, puis aux **références grammaticales** et aux **options de masculinisation/féminisation** retenues par les concepteur·trice·s.

2 L'origine des personnages : entre mise en scène et authenticité

Le genre dans le manuel est analysé dans ma recherche à travers l'analogie entre personnage et acteur·trice social·e, en considérant le personnage comme un performeur de genre. Interroger les enquêté·e·s à propos de l'élaboration d'un personnage permettra de comprendre quelle place occupe pour eux·elles la sexualité, témoignant plus généralement de la préoccupation des rapports sociaux de sexe.

2.1 *La création d'un personnage : inspiration créative et calque du réel*

Pour une auteure de *Nouveau Rond-Point 1*, la création d'un personnage prend d'abord sa source dans **l'expérience** des concepteur·trice·s. L'inspiration vient de l'entourage des auteur·e·s, qu'ils·elles vont transposer dans des personnages : « (...) disons que je m'appuyais beaucoup sur mon/ sur mon vécu/ j'essayais de/ de re- de de revoir en en moi des des/ personnages/ euh de la vie réelle qui pouvaient m'inspirer/ » (A¹(MdL)93). Elle cite ainsi l'exemple de la photo d'un personnage féminin qu'un apprenant de l'auteure alors enseignante a reconnu comme étant une de ses anciennes professeures (A¹(MdL)192-194). La crédibilité

du personnage provient de sa source puisée dans le réel. **L'attention se porte sur l'authenticité de personnages** qui sont une transposition du réel : « *y avait/ y avait derrière ces photos des gens réels/ des gens réels/ et qui correspondaient avec très peu de manipulation/ à euh/ aux informations que nous donnions ici/* » (A¹(MdL)195-198).

L'auteure de *Alter Ego+ 1* interrogée reprend cette idée. Ainsi, pour créer des profils d'étudiant·e·s en langue (*Alter Ego+ 1*, p. 28), les auteures se sont inspirées de leurs propres apprenant·e·s et d'un site d'échange linguistique existant (A(H)376-384). Mais dans le même temps, l'origine des personnages tend à être plus floue. Ils proviennent aussi de l'inspiration du moment, nourrie par des thématiques autant que par des idées passagères : « *ben en fait c'est un peu selon l'inspiration qui nous vient et là c'est le côté créatif de du métier d'auteur c'est que/ on crée pas que on crée pas que en partant des contraintes ou d'un/ d'un cahier des charges/* » (A(H)298). **L'inspiration se nourrit également du contexte socioculturel et médiatique des auteur·e·s** : ainsi, les personnages présents dans la leçon utilisant une situation de *relooking* (*Alter Ego+ 1*, p. 142-143) sont issus de la représentation médiatisée et télévisuelle de ce type de situation et de leur théâtralisation par une des auteures dans une réunion de travail :

« (...) donc c'est vrai qu'on entendait beaucoup parler de *relooking* depuis quelques temps déjà quand on a fait le premier *Alter Ego+1* là on a gardé la thématique on a gardé la situation dans le nouveau/ et bien c'est euh/ une de nos collègues qui est qui est très théâtrale/ (...) et donc c'est elle qui a écrit le dialogue et quand elle nous l'a lu/ elle nous l'a joué/ (...) c'était tellement convainquant que/ bon c'était à prendre tel qu'*elle* avait en tête une *relookeuse* un peu excentrique un peu euh comme ça très outrée/ et puis une petite cliente euh/ mal dans sa peau euh/ voilà/ ça lui est venu comme ça la situation/ très théâtrale que du coup nous on a on l'a utilisée comme ça on a donné ces instructions-là/ » (A(H)305-312).

Il se produit donc **un mélange entre une image intellectuelle du personnage imprégnée de certaines représentations, l'expérience des auteur·e·s et des éléments du réel**. Le moteur créatif des personnages est divisé entre un pôle empirique (personnages issus du vécu réel des auteur·e·s) et un pôle relevant de l'imaginaire. Ce dernier est intellectuel, mais pas réellement intellectualisé : les procédures de création ne sont soumises à aucune entrave particulière. **Elles se nourrissent de représentations qui ne sont pas toujours interrogées**. L'intégration d'une part de stéréotypie dans le processus peut donc être

questionnée. Le lien avec le genre intervient, en ce que des représentations ou des stéréotypes basés sur le sexe et la sexuation peuvent intégrer la création de personnages.

La question de la stéréotypisation, qui affleure ici, est développée dans les paragraphes suivants à travers son utilisation pour mettre en scène rapidement des personnages dont une des principales singularités est d'être éphémères.

2.2 *Réalisme et stéréotypisation*

Les personnages ne font pas que de la figuration. Ils présentent un intérêt scénaristique et font preuve d'une certaine présence à la scène : « (...) *ben après c'est tout pareil on essaie de trouver euh/ des personnalités un petit peu différentes un peu euh un/ voilà complètes pour pouvoir créer des situations intéressantes (...)/* » (É(CI)23). Les concepteur·trice·s n'introduisent pas des personnages à la chaîne, mais leur insufflent une forme de vie et une forme de crédibilité : des caractéristiques empruntées à la réalité sont mises en scène. Mais le personnage de manuel ne peut être étoffé comme celui d'un roman : le trait est nécessairement plus vif, car l'exposition est passagère, souvent une simple image ou une ligne de texte. Le caractère d'un personnage doit donc apparaître rapidement, ce qui demande dans une certaine mesure de forcer le trait.

Des catégories rapidement mobilisables par le public transmettent le caractère du personnage, le rendent identifiables. Un équilibre se joue alors entre l'installation d'un personnage assez typé pour qu'il puisse être immédiatement appréhendé, mais attaché à une description crédible :

« (...) évidemment on essaie d'être toujours/ d'avoir toujours du réalisme/ forcément on est toujours obligé de caricaturer un petit peu la réalité/ mais euh/ on essaie de rester réaliste c'est au fur et à mesure du travail/ justement ça fait partie du travail/ » (É(CI)25) ;

*« non ça caricature pas c'est une façon de parler mais c'est pas euh/ c'est toujours pareil quand on prend un personnage y a un trait qui/ qui est grossi mais on essaie justement de pas euh ce sera pas forcément dans un groupe euh/ il peut y avoir euh le sportif euh l'intellectuel je sais pas/ je vais dire n'importe quoi donc/ on peut avoir ça mais en même temps on en fait pas trop mais ensuite il faut euh/ voilà il faut aussi pas sombrer dans la caricature mais euh/ voilà y a des traits qui sont **saillants** parce que euh/ ben voilà on les voit par petites touches donc euh/ il faut les définir mais il faut pas non plus que ce soit euh/ forcément celui qui est toujours nul celui qui rate tout et celui qui est parfait ça on évite aussi bien sûr/ »* (É(CI)28).

L'éditrice de *Clé International* utilise le terme de « *schématisation* », qui correspond à l'intermédiaire entre la nécessité de simplifier un personnage éphémère et de garder une forme de nuance dans sa caractérisation : « *la quantité est quand même limitée mais euh voilà/ ils ont ils ont des traits saillants des/ des personnalités pour pouvoir euh/ oui c'est souvent c'est un peu schéma- plus schématique que caricatural/* » (É(CI)30).

La question de l'utilisation de la stéréotypisation demande justement de construire des personnages inscrits dans des catégories et des schémas préalables. Cependant, **les enquêté·e·s convergent vers une vision modérée du personnage, qui s'inspire et s'ancre aussi dans le réel.** Ils·Elles s'attachent à le nuancer sans le fixer dans des rôles préfabriqués.

Si l'effort de nuance est une des dimensions de la création des personnages, cette proposition inclut le principe de sexuation des personnages. La fixation des caractères sexués en attributs stéréotypés de la sexuation n'est pas légitimée par le besoin de simplification de la mise en scène qui inclut une variation possible des personnages et de leurs attributs. Le processus de choix du sexe du personnage sera mis en lumière dans la partie suivante, mais ces premières analyses permettent de poser le fait que pour les concepteur·trice·s un personnage répond au premier critère d'authenticité : il se trouve placé dans un rapport de copie, d'écho ou de représentativité du réel et de ses variations. **Le modèle du personnage n'est pas fixe, et offre des mises en scènes réalistes et variées.**

Par ailleurs, si ce constat s'applique pour les personnages « ordinaires », les personnages récurrents ont eux aussi leurs propres distinctions et leur processus créatif⁴³³.

Le choix d'introduire des personnages récurrents est peu fréquent dans la didactique du FLE. L'éditeur de *Maison des Langues* ne se souvient pas d'un manuel pour adultes usant de personnages récurrents, contrairement à ce qui se fait chez les enfants (É^a(MdL221-226). Lorsque c'est pourtant le cas, le choix de mettre en place des personnages récurrents est complexe, selon l'éditrice de *Clé*

433 Les entretiens n'ont pas fait apparaître de problématisation concernant la sexuation des personnages célèbres. On pourrait penser à une variable d'écart de tarification pour l'acquisition des droits d'auteurs selon le genre des personnages célèbres, mais cet aspect n'a pas été abordé. Les personnages célèbres sont donc laissés de côté dans cette partie de l'analyse.

International. En effet, se pose la question du suivi imposé dans le cas d'une histoire filée dont chaque chapitre doit être étudié dans l'ordre chronologique. Cela peut réduire la liberté d'utilisation du manuel par les utilisateur·trice·s (É(CI)55-57). Ce défaut peut cependant être gommé si l'histoire est modelée sur un scénario plus souple (É(CI)52-53). Ce type de personnages a comme avantage de créer une forme de lien affectif avec l'utilisateur·trice, et d'ancrer le lien de ce·tte dernier·e avec le manuel. L'éditrice de *Clé International* parle ainsi de familiarité et de connivence (É(CI)61). Ces personnages ont aussi un objectif didactique : ainsi, pour l'auteur de *Écho*, ils métaphorisent les objectifs visés (A(CI)188-189). Et les personnages créés peuvent être plus nuancés : « (...) *puis c'est p't'être facile aussi de créer des personnages qui ont un petit peu de personnalité/* » (É(CI)59). Aux caractéristiques relevées pour les personnages ordinaires s'ajoute une complexification supplémentaire de leurs caractères moraux ou de leur personnalité. À ce titre, ils sont, selon les enquêté·e·s, les personnages qui ont le plus de possibilités de s'écarter des stéréotypes, notamment sexués⁴³⁴.

Ces premières analyses mettent au jour les relations que le processus de création d'un personnage entretient en amont **avec le stéréotype**. Elles montrent comment le stéréotype peut être convoqué comme processus de simplification pour la mise en scène tout en se trouvant contrecarré par la volonté d'authenticité des personnages, qui prennent pour référent la réalité des auteur·e·s. **La mobilisation du stéréotype n'est pas reconnue comme un phénomène de fixation excessive du réel, mais comme l'emprunt au réel de caractéristiques immédiatement mobilisables par le public**. La partie suivante va plus loin en interrogeant la pratique de sexuaction.

3 Créer des personnages masculins ou féminins

La création des personnages se fait de façon empirique par l'appel au vécu des auteur·e·s et par un processus créatif nourri de leur contexte socioculturel. Cette

434 Ainsi, le développement long d'une histoire a permis d'étoffer le personnage de Camille dans *Écho* (histoire n°3), qui cherche à réunir les membres de sa famille, et de lui donner du caractère en la montrant dans des situations variées : études, enquêtes sur le terrain, réunion familiale. Cependant, l'analyse a montré que les couples de personnages récurrents de l'histoire n°2 sont enfermés dans des stéréotypes de sexe, malgré leur développement (Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 1, 8.3 : *Personnages conducteurs dans Écho*).

partie vise à interroger l'attribution d'une catégorie de sexe aux personnages. Sur quelles bases procède le processus de sexualisation ?

Pour répondre à cette question, les enquêté·e·s ont été interrogé·e·s sur l'utilisation d'une **consigne formalisée** entourant la sexualisation des personnages : leurs réponses constitueront la première partie de l'analyse. Ce sont ensuite les préoccupations informelles entourant la création des personnages qui seront définies afin d'y observer la place de l'attribution de sexe. L'analyse s'axe sur **une opposition entre formel-formalisé/informel, afin de souligner la part d'explicite/d'implicite entourant la sexualisation et les rapports de pouvoir** qu'elle met en jeu.

3.1 *Des consignes, une grille de création ?*

Les enquêté·e·s ont été interrogé·e·s sur la part d'explicite mise en œuvre dans le processus de création d'un personnage à travers l'utilisation de règles, de consignes ou de grilles qui établiraient des critères précis et participeraient à une forme de régulation de la représentation.

Aucun·e ne fait mention d'une grille de critères formalisés encadrant la création de personnages. Ainsi, l'auteure d'*Alter Ego+ 1* précise qu'une telle formule n'est pas utilisée : « (...) euh après quand on crée des personnages on n'avait pas une fiche euh âge euh caractère tout ça/ non/ on on on n'avait pas de grille de départ/ » (A(H)313-314). L'auteur de *Écho* va dans ce sens, en comparant les pratiques de maisons d'édition étasuniennes : « (...) alors y a y a pas de **cahier des charges** euh euh au sens où je vous le décrivais comme eu p- pour euh/ euh pour nos pour nos collègues euh/ américains/ » (A(CI)174-175).

Il n'y a pas de consigne non plus aux auteur·e·s chez *Hachette FLE* ou *Clé International*. Chez *Hachette FLE*, il n'y a ni « charte » (É(H)377) ni « directive » (É(H)385) formelle. Il y a plutôt une idée générale de ce qui est attendu du point de vue du genre, qui passe par des discussions générales (É(H)375), le tout se basant sur une forme de « bonne intelligence » (É(H)383). L'auteure de *Alter Ego+ 1* ne parle pas de règles mais de « contraintes », principalement dictées par les impératifs économiques : « mais/ pour ce travail le mot règle me paraît un peu trop rigide/les contraintes/plutôt/ contraintes commerciales/ » (A(H)260-262).

Cependant, l'éditeur de *Maison des Langues* parle de consignes explicites données aux auteur·e·s, qui sont liées à l'attribution de prénoms et patronymes à consonances non-francocentrées, afin de rester dans un esprit de diversité⁴³⁵ (É^a(MdL)241). C'est une pratique courante au sein de la maison d'édition, pour assurer la diversité de la racisation (É^a(MdL)244). Mais cette pratique n'a pas été rencontrée par les auteures de *Nouveau Rond-Point 1* : la première parle de ligne directive mais non de consigne, et qui concerne uniquement la direction générale de l'ouvrage sur le plan méthodologique (A¹(MdL)71-72 et 137). La seconde parle de discussions préalables ayant déjà cadré le sujet de la représentativité des personnages, notamment sur la question de l'âge (A²(MdL)85). Il semblerait donc que pour l'élaboration de *Nouveau Rond-Point 1* en particulier, le protocole suivi soit plus proche de celui exposé par *Hachette FLE* ou *Clé International* : des discussions générales en amont informant les auteur·e·s de ce qui est attendu, non sous forme de consignes mais d'un cadrage général.

Les auteur·e·s font état d'une préoccupation informelle entourant la mise en scène : les pratiques ne sont pas formalisées ni systématisées, mais font plutôt état d'une attention intériorisée lors de la mise en place de ces personnages. La partie suivante explore cet aspect, en exposant les préoccupations formulées par les concepteur·trice·s lors des entretiens en ce qui concerne le potentiel représentationnel des personnages.

3.2 *Préoccupations dans la création d'un personnage*

Le terme de « préoccupation » est large : il fait référence dans la recherche à une idée dominante, un projet prenant le pas sur d'autres soucis. Il n'existe pas de consigne formalisée à destination des concepteur·trice·s lors de la création d'un personnage mais plutôt des attentes informelles ; toutefois, cela ne signifie pas qu'aucun critère ne la régle.

La première préoccupation entourant la création d'un personnage, relevée par l'ensemble des personnes interrogées, est **l'adéquation de sa tranche d'âge et celui du public visé** :

« (...) on décide euh par rapport à la cible à laquelle on s'adresse donc quand on

435 Par exemple, on trouve p. 25 du manuel *Nouveau Rond-Point 1* (activité 6) : *Danielle, Gabrielle, Michel*, mais aussi *Kielo, Mika* ou *Aku*.

s'adresse à des ados et ben on prendra des ados quand c'est des enfants/ des enfants du même âge/ 'fin on on s'adresse en général voilà/ on prend dans la tranche d'âge euh/ dans la tranche d'âge du public auquel le manuel est destiné pour tout ce qui est vraiment plus/ plus scolaire/ » (É(CI)20-21).

Si l'âge du personnage est le premier facteur de préoccupation lors de la création d'un personnage et que la question du sexe n'est pas formalisée à cet instant, le second facteur qui apparaît lors des entretiens est leur **racisation**. Ce souci est lié à deux raisons principales : comme pour l'âge, s'adapter à un public qui n'est pas français/francophone en lui offrant une projection de lui-même dans le manuel ; et traduire une diversité culturelle existant en France :

« (...) euh essayer d'être euh représentatif de différentes réalités/ alors c'est quoi ces différentes réalités ça peut être lié au public target/ euh/ ça peut être lié à une volonté de représentation/ (...) on essaie/ dans la mesure du possible/ euh d'éviter d'avoir toujours les prénoms on va dire typiquement français/ (...) et donc d'avoir une variété euh de vie culturelle/ représentatif plutôt de la de la réalité/ » (É^a(MdL)233-236).

Le propos est confirmé par une auteure de *Nouveau Rond-Point 1*, qui met en avant l'actualité d'une représentation pluriculturelle :

« oui parce que disons euh/ on avait on avait cette sensation de la société française d'aujourd'hui/ on n'avait pas envie non plus de représenter dans le manuel une/ un stéréotype de la France/ avec le Français le béret le t-shirt rayé et la baguette/euh on avait l'in-/ on avait/ envie de représenter quelque chose/ de réel et d'actuel/ » (A¹(MdL)307-309)

La seconde auteure de *Nouveau Rond-Point 1* interrogée fait également part de cette démarche, qui s'inspire d'une constatation : les auteur·e·s eux·elles-mêmes et leurs collègues de travail possèdent des patronymes aux consonances plus européennes que françaises, et cette diversité témoigne de la multiculturalité de la France, qu'il s'agit de retranscrire dans l'ouvrage (A²(MdL)118-119).

Maison des Langues mentionne le souci de mettre en place une didactique du français qui ne soit pas franco-centrée. Ce propos n'est pas repris par les autre enquêt·e·s, et reste donc spécifique de l'ouverture à la francophonie de cette maison d'édition : *« je sais pas si c'est vrai ailleurs/ mais je sais que nous en FLE euh/ on veut ça comme on/ on veut éviter que le euh Québec ou le Maroc ou/ ne soient représentés que quand y a la partie pages culturelles où on va en parler euh/ (...) » (É^a(MdL)244).*

La diversification raciale des personnages se fait par plusieurs pratiques, à la fois

dans le texte et dans l'image : prénoms (É^a(MdL)233-236 ; A¹(MdL)303 ; A²(MdL)114 ; A(CI)224), illustrations montrant des personnages racisés. La question de la qualité de la représentativité en termes de racisation pose alors question. Ainsi, l'éditeur de *Maison des Langues* évoque la difficulté de savoir comment être représentatif d'une réalité, qui est avant tout celle des concepteur·trice·s :

« représentatif plutôt de la de la réalité/ et en même temps c'est pas simple parce que sur les auteurs les éditeurs on est nous-mêmes attachés à nos propres croyances sur euh/ ben voilà ce qu'est un apprendre typiquement le français [rire]/ »
(É^a(MdL)236).

Cette interrogation est également relevée par une auteure de *Nouveau Rond-Point I* (A¹(MdL)111-114), qui souligne la recherche des auteur·e·s pour trouver des sujets, notamment célèbres, représentatifs de la diversité de la francophonie. Les autres auteur·e·s et maisons d'édition n'évoquent pas la question de la qualitativité d'un référent représentationnel, qui reste un élément pertinent de la réflexion puisqu'elle interroge le recul des concepteur·trice·s sur leur propre espace socioculturel⁴³⁶.

La racisation est donc une question de représentation conscientisée chez les concepteur·trice·s. Il reste à comprendre où se place le genre face à ces préoccupations.

Une auteure de *Nouveau Rond-Point I*, lorsqu'elle s'exprime sur le choix de mettre un certain nombre de personnages masculins ou féminins sur une page du manuel, précise qu'il s'agissait lors de la conception moins de prendre en compte l'équilibre de genre que d'insérer une part de variation francophone :

« alors euh/ comment cela s'est décidé je ne suis pas sûre qu'il y avait derrière cela l'idée de euh/ de chercher un équilibre/ mmh mmh/ c'était peut-être surtout l'idée de trouver des gens un petit peu représentatifs en quelque sorte euh/ bon/ je me souviens que/ de la part des auteurs à ce moment-là on avait plus de soucis/ euh de vouloir mettre là des gens/ des gens qui représentent la francophonie/ »
(A¹(MdL)110-112).

Elle complète ensuite son propos, et pose clairement le fait que **le genre est moins une préoccupation que la racisation** :

« [I311 : donc là c'était une volonté finalement/ de de retracer une sorte de réalité

436 Cet aspect sera exploité dans la partie suivante mettant en dynamique les résultats d'analyse du manuel et les entretiens.

eah multiculturalle ou pluriculturalle/ ouais/ oui on a on a plus/ souvent euh/ cette inquiétude-là/ que l'inquiétude du genre/ tout au long du -/ ça oui c'était une inquiétude euh/ consciente/ » (A¹(MdL)311-313).

L'éditrice de *Clé International* parle également d'un souci de diversité, qui ne s'exprime cependant pas par la racisation. Celle-ci se base sur la nuance des caractères des personnages, de leur attachement socioprofessionnel (É(CI)27). Ce type d'approche est confirmé par l'auteur de *Écho* (A(CI)176-180), qui cite la place socioprofessionnelle comme critère de préoccupation. Il cite également le genre (A(CI)176), mais les échanges précédents laissent penser que ce critère a été cité en rapport avec le sujet de discussion plus que pour décrire une pratique effective. Le souci de la diversité se fait donc par la racisation ou la catégorie socioprofessionnelle, plus que par le genre.

Le choix du sexe lors du moment de la création ne semble pas répondre à des exigences définies par les auteur·e·s. Une auteure de *Nouveau Rond-Point 1* l'exprime clairement : « *par exemple/ la la parité hommes-femmes/ j'ai pas souvenir/ mmh que ce soit une question que nous nous étions posés/ » (A¹(MdL)89-90).*

Les réponses s'orientent vers un **réajustement quantitatif effectué en cours de travail**, pour s'approcher de la parité. Ainsi, la préoccupation d'une égalité au moins numérique des personnages masculins et féminins est soulignée chez *Maison des Langues*, tant par l'éditeur (É^a(MdL)256) que par une des auteures. Celle-ci précise d'ailleurs que le rédacteur du manuel était davantage préoccupé par la question qu'elle-même : « (...) *je pense que/ simplement notre rédacteur avait une meilleure conscience de cette parité que nous-mêmes/ » (A¹(MdL)203).* La responsable éditoriale de *Alter Ego+ 1* fait appel à une démarche similaire, bien que moins formelle : « *et donc on essaie quand même de respecter euh un équilibre/ masculin et féminin » (É(H)337-338).*

L'auteur de *Écho* fait aussi référence à un processus d'équilibrage du genre : ainsi, un personnage féminin symbolique est mobilisé à la suite d'un personnage masculin célèbre. Cependant, l'auteur laisse entendre qu'il ne s'agit pas d'un processus systématisé (A(CI)317-343).

La question du sexe des personnages n'intervient pas de la même façon selon les ouvrages et maisons d'édition associées. Du côté des maisons d'édition, prise en

considération chez *Maison des Langues* et intervenant à ce titre dans le choix du sexe des personnages, elle paraît moins formalisée dans les deux autres cas. Cependant il n'existe aucune systématisation du processus. Du côté des auteur·e·s, il ne s'agit pas d'un facteur réellement explicité dans le processus créatif.

Par ailleurs, certains facteurs extérieurs peuvent aussi influencer l'attribution d'une catégorie de sexe. Les personnages dans le texte et dans l'image subissent une co-dépendance qui amène parfois à les modifier au niveau du sexe. Ainsi, la première auteure de *Nouveau Rond-Point 1* explique qu'il arrive que des contraintes de maquette obligent à modifier l'image initialement prévue par les auteur·e·s, ce changement engendrant à son tour une modification sur le texte de départ dont l'image devait être l'illustration (A¹(MdL)122-125). Le lien entre personnage de l'image et du texte peut modifier la mise en scène générale. La même auteure explique que c'est ainsi la photo du personnage féminin sur lequel repose le titre de l'unité 2 de *Rond-Point 1* (ancienne version) qui a décidé d'un titre au féminin : « *Elle est sympa* ». Cependant, cette modulation du texte sur l'image et de l'image sur le texte n'est pas considérée comme réellement déterminante, car elle dépend de choix effectués plus en amont.

Le souci d'une diversité, d'obtenir un manuel qui soit « *pluriel* » (É^a(MdL)241) fait avant tout référence à la dimension raciale des personnages. La variation sexuée n'apparaît pas de manière explicite, mais fait partie d'un processus créatif informel. L'ensemble de ces analyses montre que lors de la création d'un personnage, l'attribution d'un sexe est immergée dans une part de créativité indéfinie, qui n'obéit pas à des exigences préétablies. Contrairement à l'âge et à la racisation, qui sont l'objet de réelles problématiques dès la création des personnages, **la sexuation fait partie d'un processus peu conscientisé**. Si certain·e·s concepteur·trice·s font part d'un souci attaché à un équilibre paritaire, celui-ci intervient plus en aval de la création, dans une sorte de réadaptation des personnages déjà créés.

D'après l'analyse des entretiens, la création des personnages s'ancre dans un processus créatif informel, s'inspirant du vécu des concepteur·trice·s autant que de la préoccupation de répondre à une forme d'authenticité du contexte socioculturel. Dans ce contexte, l'attribution d'une catégorie de sexe aux personnages relève

également de la créativité, et ne fait intervenir aucun procédé formel. **La sexuation des personnages et ses enjeux ne semblent donc pas faire partie d'une stratégie établie de manière explicite.**

La partie suivante continue d'interroger le modèle de sexuation, en se penchant cette fois sur celui du modèle linguistique. L'analyse s'attachera ici également à tenter de faire apparaître les éléments conditionnant ces choix, dans une perspective de genre – morphologique et social.

4 Choisir un modèle métalinguistique : le genre morphologique par le masculin

L'analyse des entretiens suivra les points abordés par l'analyse des manuels : j'aborderai le **modèle grammatical** utilisé pour l'enseignement-apprentissage du genre morphologique, la **féminisation des consignes** et des **noms de métiers**, puis l'**oralisation**.

4.1 *Le modèle grammatical, entre convention et culture d'enseignement*

Selon l'analyse de l'approche grammaticale du genre dans les manuels étudiés, ils s'appuient sur un modèle présentant un masculin non-marqué comme socle de référence du genre morphologique. L'acquisition du genre ne se traduit que par l'acquisition d'un féminin à partir d'une forme masculine initiale et indéfinie. Si ce modèle est plus ou moins marqué selon les ouvrages, il serait cependant toujours la trame de fond de l'explication métalinguistique. L'analyse porte ici sur les raisons d'un tel choix.

Pour expliquer la prédominance du masculin dans l'acquisition du genre morphologique, l'éditrice de *Hachette FLE* évoque une « *convention* » :

« RP2-734 : (...) *la grammaire du/ pour tout ce qui est genre et nombre/ euh nous fin moi dans les manuels sur lesquels j'ai travaillés c'était plutôt on partait plutôt du masculin/ en général/*
É(H)735 : *ben c'est plus une convention/* ».

La conservation de cette approche classique, conventionnelle, justifie une telle disposition. L'auteure de *Alter Ego+ 1* évoque elle aussi une « *convention* » qui tire son origine du dictionnaire, et qui n'est pas remise en question (A(H)420). L'appel à une formation grammaticale traditionnelle est évoquée par l'ensemble

des personnes interrogées.

Les propos de l'éditeur de *Maison des Langues* illustrent un double mouvement dans l'innovation/le conservatisme de l'approche grammaticale. Il évoque une réunion de travail où il a été demandé aux auteur·e·s de réfléchir à une manière différente d'aborder le genre dans la grammaire de l'oral (É^a(MdL)279). Cela signifie que cette maison d'édition est prête à réfléchir aux habitudes de l'apprentissage. Mais le même éditeur évoque aussi le frein à ces changements, constitué par le public-acheteur, qui souhaite conserver ces habitudes :

« y a des traditions qui sont parfois/ même quand on veut les changer c'est pas simple/ et on est obligé de faire parce que ben le marché malheureusement fonctionne comme ça/ c'est-à-dire que/ si euh si un jour on décidait de ne de mettre euh/ d'abord un exemple féminin puis un exemple masculin/ dans dans cet ordre-là/ euh je suis sûr/ et certain que nos services clients euh/ recevraient des remarques de la part d'enseignants et théoriquement vous vous expliquez la grammaire euh/ la grammaire ça s'explique pas comme ça/ » (É^a(MdL)273-274).

Le même souci du public-acheteur est évoqué chez *Hachette FLE* : « après c'est vrai que parfois euh au niveau de l'approche des de la grammaire on reste sur des choses assez standards/ euh dans nos manuels/ parce que euh/ parce que certains profs ont peur/ euh de méthodes vraiment innovantes/ » (RP2-739-740). L'auteur de *Écho* fait également référence à la culture d'enseignement et d'apprentissage des enseignant·e·s, sur laquelle se calque la grammaire des manuels pour être en phase avec le public :

« ce Précis grammatical euh euh/ euh il il correspond largement à la/ au au à la manière dont souvent les professeurs étrangers de français/ approchent la grammaire/ hein euh et donc euh c'est euh comme on s'adresse quand même prioritairement à un à eux/ euh euh c'- c'est/ au fond euh rendre compte de euh tout simplement/ d'habitudes d'enseignement/ et d'apprentissage/ » (A(CI)432-435).

La conservation de la tradition permet alors de proposer aux enseignant·e·s un modèle proche de leur propre culture d'apprentissage (RP1-850), qu'il·elle connaît et contrôle. Car le frein à l'innovation par les enseignant·e·s peut aussi être le fait d'un manque de maîtrise métalinguistique. L'approche classique de la grammaire permet de compenser cette lacune, et de **rester proche de l'ensemble d'un public enseignant** (RP1-760-RP1-766).

Le modèle traditionnel n'est cependant pas inébranlable. Sa mise en place est d'abord le résultat de la proposition des auteur·e·s plutôt que des attentes des éditeur·trice·s. Ainsi, chez *Hachette FLE*, privilégier une approche

conventionnelle ou innovante repose avant tout sur les auteur·e·s qui sont premier·e·s décisionnaires de la modélisation grammaticale (É(H)737), la maison d'édition étant prête à innover si l'argumentation est convaincante : « *l'approche à la grammaire/ c'est ça vient d'eux/ et donc si on avait un auteur qui proposait euh d'aller dans le sens du féminin au masculin/ si l'approche se défendait/ on pourrait l'adopter/* » (É(H)738). Par ailleurs, ces directives d'écriture ne présagent pas forcément des modalités d'approche qui seront utilisées en classe, qui peuvent aller contre ce modèle :

« et donc j'imagine selon les élèves peut-être qu'y en a qui vont repérer d'abord le féminin et puis d'autres/ fin/ du coup peut-être que ça permet ce débat/ et ça permet peut-être de l'enseigner/ autrement/ je sais pas/ » (RP1-752-753) ; *« alors que un enseignant en cours peut avoir son approche à lui parce qu'il instaure des règles et les conventions de/ de sa classe et peut dire bon ben/ voilà/ j'vous le propose comme ça/ il est là pour renforcer et pour euh/ le conduire jusqu'au bout/ alors/ c- mais c'est très personnel/ »* (É848-850).

La modélisation du *Précis grammatical* répond au critère de l'adaptation au public, ou à la représentation du public qu'en ont les auteur·e·s. La description grammaticale sur le genre de *Alter Ego+ 1*, très fournie, résulte aussi de l'expérience des auteures qui pensent que, pour le public, l'acquisition du genre est complexe et demande une approche conséquente : « *euh/ donc on a essayé d'être très explicite oui/ et là encore c'est notre expérience de terrain/ qui euh qui nous/ qui nous dit un peu les difficultés que rencontrent les apprenants/* » (A(H)434). L'explication plus succincte du genre dans *Nouveau Rond-Point 1* résulte d'une part de l'expérience des auteures auprès d'un public principalement latin, déjà familiarisé avec cette forme de genre morphologique (A¹(MdL)183), d'autre part de la méthodologie générale de l'ouvrage qui refuse une approche métalinguistique complexe, principalement à un niveau débutant : « *(silence) bon ce qu'on voulait faire c'était euh/ une un précis de grammaire euh le moins euh/ intellectualisé possible/ le plus accessible possible parce qu'on a à faire à des débutants/* » (A¹(MdL)173-174). Un même critère : **le souci du public apprenant a abouti dans les faits à deux styles de descriptions grammaticales différents**⁴³⁷.

Par ailleurs, peu de personnes interrogées parlent d'un processus réflexif à propos du genre. Si d'autres aspects de la langue sont plus volontiers décrits comme

437 Voir Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 3 : *Le genre comme performance linguistique*.

objets de débats ou de discussions (exploitation de la compréhension orale, respect du C.E.C.R.I., etc.), le genre semble avoir été abordé de manière unanime. Ainsi, la multiplicité d'explications données *autour* du genre chez *Hachette FLE*, et reportées ci-dessus, donne des explications rétrospectives. L'ensemble des auteur·e·s peine à décrire ce qui les a finalement conduit·e·s à adopter un type particulier de définition métalinguistique. L'auteure de *Alter Ego+ 1* n'a pas souvenir d'une réflexion lancée sur les modalités d'introduction et d'explication du genre : « (silence) je pense que ce ça/ je je me souviens pas d'une réflexion spécifique sur ce point-là/ » (A(H)409). Ces hésitations sont reflétées par la réponse de la seconde auteure de *Nouveau Rond-Point 1* :

« je ne sais pas s'il y a eu vraiment une décision très consciente enfin/ j'ai l'impression que/ on est parti de notre expérience/ de ce qu'on faisait en classe de ce qu'on savait/ parce que nous étions tous euh/ des personnes qui [avaient l'habitude d'] enseigner depuis longtemps/ et/ je pense qu'on a/ on a simplement/ réutilisé un petit peu ce qu'on savait faire/ sans vraiment euh/ non/ je/ je n'ai/ non je ne peux pas penser à quelque chose de plus spécifique en ce qui concerne/ cet euh/ ce que vous me demandez non [rire] » (A²(MdL)89-92).

En conclusion, c'est d'abord la tradition qui est invoquée pour justifier du modèle grammatical présentant le masculin morphologique comme référence première du modèle de genre. La description de la langue française dans les manuels reproduit celle qui est connue des concepteur·trice·s, mais aussi de la part enseignante du public cible. **Il s'agit tout autant du respect de conventions préalables que d'une continuité de la pratique grammaticale.**

Les propos des enquêté·e·s vont dans le sens d'un genre morphologique trop évident pour ne pas faire consensus. Pourtant, l'analyse a montré qu'un protocole de départ identique au moins chez *Maison des Langues* et *Hachette FLE* : la prise en compte des apprenant·e·s, a abouti à des résultats finaux divergents. **Entre convention et culture d'enseignement, le modèle du genre morphologique n'est pas remis en question par les concepteur·trice·s ; pourtant, il n'est consensuel qu'a priori.**

Poursuivant la recherche des éléments conditionnant le modèle métalinguistique dans un manuel, la partie suivante s'attache cette fois à déterminer les facteurs présidant aux stratégies de féminisation et de masculinisation du lexique.

4.2 *Stratégies de féminisation et de masculinisation*

Selon l'analyse, les ouvrages développent différentes stratégies d'écriture en termes de masculinisation/féminisation du langage. L'analyse des entretiens s'attardera à présent sur trois phénomènes ayant servi l'analyse du genre morphologique dans l'approche des manuels : la masculinisation/féminisation du lexique par les noms de métiers, des consignes, et les pratiques d'oralisation. L'analyse des entretiens se fera manuel par manuel, afin de souligner les choix convergents ou divergents et mettre en avant, chaque fois, les éventuels facteurs d'influence.

4.2.1 **Les consignes : la référence à l'apprenant·e**

Les consignes prennent pour référents les individu·e·s formant le public cible du manuel. Dès lors, elles révèlent la part de considération entourant la part féminine de ce public.

En ce qui concerne *Alter Ego+ 1*, qui multiplie les stratégies de masculinisation/féminisation dans les consignes, l'auteure n'évoque pas l'idée *de ne pas inclure* de forme féminisée : la question n'a pas été *si* il fallait le faire, mais *comment* le faire. Elle justifie ainsi le choix du parenthésage comme moyen efficace et surtout économique en termes d'espace pour inclure les référents féminins :

« alors là je pense que/ ben nous on a nous on a dû le mettre dès le départ et parce que euh/ ben je vois pas quel autre moyen euh/ ou on aurait pu mettre votre voisin **ou** voisine/ ouais/ mais là y a une économie de nombre de caractères/ parce que/ ça faisait une ligne de plus/ déjà/ » (A(H)473-475).

La féminisation des consignes relève pour elle de l'évidence. Elle considère aussi l'efficacité didactique : « *c'est c'était évident pour nous/ on va pas dire que à votre voisin parce que après ben/ si si le type il a une voisine à côté de lui il dit ben je fais quoi ?* » (A(H)485). **La féminisation traduit moins une préoccupation de l'égalité du masculin et du féminin dans la langue qu'un souci de pratique de classe.**

Il en va de même pour l'auteur de *Écho*, dont les propos se rapportent également aux pratiques de classe avant tout :

« *c'est pas c'est pas une règle si vous voulez mais mais euh/ il f- il faut proposer il faut ouvrir au maximum/ euh d- dans dans justement dans une activité comme celle-ci/ une activité de jeu de rôle et cetera/ il faut ouvrir le spectre au au maximum/ parce qu'on ne sait rien de la composition de la classe/* » (A407-408).

L'éditeur de *Maison des Langues* évoque une pleine adoption des usages québécois pour la féminisation, notamment pour le terme « professeure » lorsqu'il s'agit d'une proposition de nom de métier. Il souligne aussi les difficultés de réception de tels usages auprès du public cible. Il s'agira alors de s'adapter au support ; ainsi un ouvrage grammatical restera davantage dans le cadre d'une féminisation restrictive, pour rester au plus près des conventions grammaticales tacites du français de France :

« *euh je crois par exemple/ j'le dis de mémoire mais je crois que dans euh/ dans Nouveau Rond-Point plus que dans Rond-point dans Nouveau Rond-Point/ on était assez clair là-dessus j'crois qu'on a directement opté pour euh quand euh/ des noms de métiers comme professeure avec un e pour le féminin euh sont admis/ on l'a mis sans se sans vraiment nous poser la moindre question/ ça a paru euh tout-à-fait normal/ euh/ je sais que pour des ouvrages avec des contenus plus grammaticaux/ on fait plus attention p- pour éviter en fait pour éviter parfois euh/ enfin un travail fou de la part des services clients [rire]/* » (É^a(MdL)288).

Il n'est cependant pas fait mention de l'absence du terme féminisé « professeure » dans les consignes, alors qu'on retrouve cette forme de féminisation dans les noms de métiers. Chez *Maison des Langues*, le souci de féminisation étendu aux noms de métiers ne s'applique pas aux consignes, sans que ce choix soit expliqué par les personnes interrogées : les enquêté·e·s n'abordent pas ce paradoxe. Quant au choix de faire référence aux apprenant·e·s par le terme « camarade », qui reflète l'expression « camarade de classe », il a été retenu par défaut. Le terme de « voisin/voisine » était pensé compliqué (A¹(MdL)380380), « binôme » et « partenaire » comme peu adaptés (A²(MdL)106). Les deux auteures disent ne pas en être totalement satisfaites (A²(MdL)107 ; A¹(MdL)380)), mais le terme est un parti-pris face à d'autres expressions plus couramment rencontrées dans les manuels de FLE.

Chez *Maison des Langues*, le choix d'utiliser une forme non-féminisée pour évoquer des apprenantes et des enseignantes alors que le reste du vocabulaire est largement féminisé ne trouve pas d'explication. Quant aux autres maisons d'édition, d'après les entretiens, les choix relèvent avant tout de la pratique didactique, moins que d'une réflexion sur les référents humains en présence. **La**

prise en compte de la part féminine du public cible ne s'inscrit pas comme objectif en soi dans la formulation de consignes pour les concepteur·trice·s.

Cette problématique s'insère dans des choix d'ordre méthodologique, mais reste exclue d'une politique de genre étendue.

4.2.2 Les noms de métiers : accords, désaccords et omissions

Les différents positionnements face aux stratégies de masculinisation/de féminisation du lexique ressortent particulièrement s'agissant des noms de métiers, sujets à polémiques en France. La posture des concepteur·trice·s face à ce phénomène permet de comprendre les influences à l'œuvre dans le choix d'une stratégie d'écriture inclusive. Les propos recueillis abordent directement ces stratégies, mais font aussi ressortir des écueils, parfois imprévus.

L'auteur de *Écho* justifie son rejet des formes féminisées québécoises en attribuant la responsabilité au contexte d'écriture et d'édition. Ses propos laissent en effet entendre que cela est dû avant tout au fait que l'ouvrage, édité en France, doit répondre aux règles françaises de féminisation, non à celles d'une francophonie élargie. La langue cible est bien le français de France, et on doit en respecter les codes. **Le contexte linguistique produit des normes que le manuel intègre comme telles** (A(CI)426-431). Le produit est en stricte adéquation avec la langue-cible.

Hachette FLE reste également dans une convention linguistique propre au français de France, tout en développant une politique de variation sur l'énoncé de consignes à travers le parenthésage et les doubles-formes longues. Cependant, la restriction s'est faite contre l'avis des auteures, qui auraient souhaité adopter une féminisation globale simplifiée : « *ben en fait nous on aurait bien adopté le point de vue canadien/ euh mais après on est en France quand même et/ et donc l'éditeur est français/ et donc c'est lui qui a eu le dernier mot/* » (A(H)657-659). Le choix des auteures a été contrecarré par les éditeur·trice·s. L'auteure compense cette décision en invoquant la difficulté de rédaction suscitée :

« on s'est on s'est rangé au point de vue officiel/ euh disons que ça simplifie aussi les choses parce qu'après hein y a des relecteurs y a des éditeurs des relecteurs et cetera/ et je pense qu'on a pris le point de vue officiel majoritaire/ donc on s'est dit ç- ça va être trop compliqué/ parce qu'une fois ça marche et une fois ça marche pas et donc c'était extrêmement compliqué aussi pour les étudiants hein/ » (A(H)664-

666).

La formule de féminisation n'étant pas uniformisée en France, son utilisation aurait été selon l'auteure hasardeuse. D'une part, il aurait fallu soutenir ces choix de féminisation face à l'ensemble de l'appareil éditorial, qui *a priori* s'y serait opposé. D'autre part, il aurait aussi fallu composer avec des règles qui ne sont pas en usage en France, ce qui aurait impliqué des complexifications rédactionnelles et didactiques. Les possibilités de féminisation ont donc été renvoyées à des points grammaticaux spécifiques dans un manuel de niveau 3 plus avancé. Elles y apparaissent comme des possibilités de féminisation, et donc des exceptions à une règle déjà apprise. Si cette démarche constitue un moyen d'inclure le féminin morphologique, il reste toujours en marge d'usages masculinisants de la langue. Objet de désaccords, **le genre dans la langue a été l'objet de débats internes dans la conception**. Les stratégies de féminisation/masculinisation se sont faites sur les compromis unilatéraux des auteures, qui ont reconnu le point de vue de la maison d'édition.

Mais l'entretien avec l'auteure de *Alter Ego+ 1* fait aussi ressortir un autre point particulier, seul cas évoqué dans lequel il y a un décalage entre ce que les auteures ont proposé et ce qui a été imprimé. Il semblerait en effet qu'il y ait eu certains changements effectués par la maison d'édition dans la première version du manuel sans l'accord préalable des auteures. Ainsi, l'auteure interrogée remarque que l'*Avant-Propos* qui devait faire référence aux auteures dans la version livrée à l'édition, ne contient plus que le terme « auteurs ». La féminisation a disparu :

« A(H)422-425 : *par exemple y a une chose que j-/ je j'y pense là parce que/ voilà/ ah ben les auteurs là c'est/ c'est au masculin tiens/ dans l'Avant-propos/ [rire]/ et c'est donc euh/ ça n'a pas été respecté puisque nous dans l'Avant-propos du/ du premier Alter Ego/ ah ben nous c'est aussi RS/ mais nous on avait mis un E/ I425 : d'accord donc là vous aviez choisi la forme féminisée euh d'auteur*
A(H)425-428 : *oui/ oui et je pense que l'éditeur a/ choisi la convention euh/ la convention euh/ classique/ mais/ nous on avait mis la forme fémin- féminisée/ oui/ ».*

Le cas reflète un désaccord soldé par la maison d'édition. Les auteures avaient adopté une forme féminisée dans les premières pages de l'ouvrage, qui n'a pas été retenue. Cela signifie que si les stratégies de féminisation sont le plus souvent négociées entre les concepteur·trice·s, elles peuvent encore faire objet de changements à l'impression, sans qu'on sache exactement ce qui a motivé cette

modification de dernière minute. La décision d'une politique de genre dans la langue fait donc intervenir des membres de l'équipe éditoriale en-dehors des éditeur·e·s et auteur·e·s. Il faut aussi y voir le signe que le genre morphologique n'a finalement pas été l'objet d'un consensus : il a *fait question*⁴³⁸.

De plus, l'auteure aborde une contrainte supplémentaire qui vient s'ajouter à celles qui freinent la féminisation : l'opposition qui peut exister entre la féminisation courante d'un métier et son acceptation par la profession. Elle explique ainsi le cas de « pompière » que les auteures souhaitaient introduire dans la première version de *Alter Ego 2*. Le dialogue construit pour une activité de compréhension orale contenait ce terme, d'usage courant en français de France. Il a cependant dû être enlevé car le corps des sapeurs-pompiers français refuse la féminisation (A(H)686-690). Ainsi, le choix final de ne pas féminiser une profession s'est fait en dépit à la fois des auteures et de l'usage⁴³⁹.

Les stratégies de masculinisation/féminisation des noms de métiers dépendent conjointement du contexte d'écriture, des usages, de l'acceptation des termes par le corps de métier visé, de la prise en compte de la francophonie, des projets des éditeur·e·s, auteur·e·s, d'autres membres indéterminés de la conception et de la négociation opérée entre ces différentes parties.

Ces contraintes développées chez Hachette ne se retrouvent que partiellement chez *Maison des Langues*. La féminisation des mots adoptée se rapproche des usages québécois⁴⁴⁰ (A¹(MdL)350). Cette approche a déjà porté à polémique auprès d'un public qui le lui a reproché : « euh/ des/ mais des professeurES euh nous/ nous critiquaient sur ce choix-là/ parce que c'est incorrect c'est mal écrit c'est une erreur d'orthographe euh c'est euh/ et cetera/ » (É^a(MdL)284-285). Mais le choix a été réitéré pour *Nouveau Rond-Point 1*, sans que cette disposition soit sujet à débat. La seconde auteure interrogée parle d'une volonté de féminiser afin de suivre une politique égalitaire : « pour le féminin/ et y a des écrivaines/ avec

438 Par ailleurs, la première page de *Alter Ego+ 1* présente les auteures (uniquement des "femmes"), comme des « Professeurs-formateurs ».

439 Mais cette occasion manquée a donné lieu à un travail sur le genre social dans la nouvelle version du manuel : dans *Alter Ego+ 2* cette leçon modifiée comporte un texte questionnant la ségrégation genrée et la pratique de métiers dits féminins pour des "hommes", et dits masculins pour des "femmes" (A(H)701-710).

440 Voir Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 3 : *Le genre comme performance linguistique*.

un E/ euh donc je crois que y a eu cette/ cette conscience donc de vouloir euh/ féminiser quelques professions qui normalement sont/ sont restées au masculin » (A²(MdL)97). Par ailleurs, elle relie la volonté de féminisation à la composition de l'équipe d'auteurs : dans la première version du manuel, elle était majoritairement féminine ; la féminisation des mots refléterait cette majorité (A²(MdL)99-100). L'analyse montre que si les facteurs cités ont une influence sur la stratégie d'écriture définitive, **ils ne la conditionnent pas de manière absolue.**

Par ailleurs, dans *Nouveau Rond-Point 1* existe une activité de compréhension orale sur les avantages et inconvénients d'une liste de métiers donnés (activité 3a, p. 82). Cette activité a été évoquée dans le chapitre analysant les formes de féminisation/masculinisation des manuels⁴⁴¹ ; j'y ai relevé une liste de professions féminisées par un effet de parenthésage qui contenait un élément étant au masculin seul : « *policier* ». Interrogé sur cette exception, l'éditeur l'explique par l'usage. Le mot « *policier* » est considéré comme peu fréquent, et la forme féminisée aurait plutôt dû correspondre à « femme policier », ou à un « agent de police » épïcène. Il y a eu une réelle réflexion sur le sujet de cette féminisation et la forme à adopter, d'autant qu'elle n'entrait pas dans le cadre de la progression linguistique avec sa terminaison en -ère :

« et euh et justement y a eu une question parce qu'en fait/ euh/ la tendance c'est plutôt de plutôt de parler de femme policier/ d'agent souvent agent de police euh/ aussi bien pour une femme que pour un homme/ euh donc comme le métier policier/ on avait choisi d'utiliser le mot policier/ on s'est dit est-ce que policière c'est vraiment le/ est-ce que c'est vraiment le f- en fait est-ce que policière/ est-ce policière c'est le féminin de policier/ et en fait ça l'est pas/ ou il fallait que l'on mette autre chose/ comme agent de police/ euh/ mais je crois me souvenir que là c'est parce que ce qui nous intéressait c'était d'avoir aussi les formes en euh/ y a le point grammatical par rapport à la forme I E accent grave R E/ en fait/ euh il y avait quelque chose comme ça/ donc on a mais y a eu une question sur on sav- on savait pas comment faire/ y a eu réflexion/ (...) on s'est on s'est posé la question et puis euh/ la différence d'te façon qu'est-ce qu'elle/ en général on parle de policier/ euh même souvent/ au féminin on sait pas trop/ hein euh c'est vrai que bon si on prend dans la presse tout ça je sais que on avait cherché policière c'est très très très rare/ et et dans dans la radio c'qu'ils f- ils choisissent agent de police/ c'est neutre/ » (É^a(MdL)297-308).

Cependant, les auteures interrogées ne se souviennent pas d'un débat à ce sujet (A¹(MdL)348 ; A²(MdL)135-137)), et évoquent plutôt un oubli : « (...) *ça nous a échappé probablement/ euh ça nous a échappé ça a échappé à la maison d'édition/ ou ça nous a pas paru particulièrement/ intéressant je ne sais plus*

441 *ibid.*

exactement/ » (A²-135). Dans le cas d'un débat sur cette activité, cela implique que le genre morphologique a fait question. La décision de ne pas introduire le terme féminisé importe moins que le fait de savoir qu'il y a eu une phase de recherche d'une forme féminine adéquate et une discussion attenante⁴⁴².

Les différents choix exprimés en matière de masculinisation/féminisation soulignent les contraintes qui y participent. Mais la variation des stratégies en la matière montre surtout qu'il n'y a pas de règle ni de norme communes. Chaque groupe de concepteur·trice·s a désigné certains facteurs comme essentiels et d'autres non, et adopté un style d'écriture en conséquence. Ainsi, chez *Écho* l'écriture reflète un contexte français et non francophone, chez *Hachette FLE* elle se double d'un conflit entre écriture inclusive et exclusive finalement résolu par une acceptation unilatérale, et chez *Maison des Langues* l'importance de la variation linguistique l'a emporté.

La masculinisation/féminisation des noms de métiers a dans les trois cas posé un dilemme aux auteur·e·s. Contrairement à la féminisation des consignes qui ne se penchait que de manière secondaire sur les référents féminins de la classe et leur place dans la langue, celle des noms de métiers inclut un questionnement sur la désignation des sujets féminins dans la langue.

4.2.3 L'oralisation

J' ai observé dans l'analyse des manuels le fait que l'annonce des titres de leçon est essentiellement le fait d'une voix féminine, et la lecture des consignes, lorsqu'elle existe en version audio, est systématiquement effectuée par une actrice. Les personnes enquêtées se sont peu exprimées sur ce sujet, mais il en ressort quelques indications sur les raisons d'un tel choix.

Si dans *Écho* les consignes sont énoncées par une voix féminine, la maison d'édition assure que ce n'est pas le cas de tous les manuels (É63(CI)63 et 73). De plus, les consignes de doublage ne sont pas transmises aux studios concernant le sexe des acteur·trice·s, en dehors des scénarios déjà écrits (É(CI)68-70). Il revient donc au studio de faire la répartition. L'auteur confirme ce dispositif : les scripts

442 Dans le cas d'un simple oubli, cela ne marque aucune prise de position particulière face au genre morphologique, et ne constitue qu'une simple incohérence à relever parmi les pages de l'ouvrage.

sont confiés au studio qui prend entièrement en charge le doublage. Le choix de faire doubler une phrase de dialogue par une "femme" ou un "homme" leur revient également (A(CI)376-385).

Pour justifier l'alternance des voix masculine/voix féminine observée dans le manuel dans le déroulement des activités, l'auteur fait part d'une disposition didactique et motivationnelle : le roulement permet de familiariser l'apprenant·e avec différents types de voix, et de briser la monotonie.

« oui oui oh mais je pense que c'est v- c'est absolument euh/ d'abord voulu pour que les les étudiants euh/ soient soient exposés euh/ à aussi bien des voix masculines qu'à des voix féminines/ et puis euh/ euh euh/ et et et/ oui voilà quoi ça c'est je pense ça c'est enfin c'est ça la principale raison hein euh/ XXX moins de monotonie dans le dans l'enregistrement/ » (A(CI)390-393).

Ces propos permettent de dégager plusieurs éléments : d'une part, le studio d'enregistrement prend en charge une partie de l'attribution des rôles, au moins dans la lecture des consignes. La distribution systématiquement féminine ne reflète pas le souhait des auteur·e·s. D'autre part, l'implication des auteur·e·s est variable selon les maisons d'édition et les projets. Enfin, la distribution paritaire des rôles dans les dialogues joués a une importance didactique, phonétique et motivationnelle. Mais elle n'explique pas la lecture systématiquement féminine des consignes.

L'auteure de *Hachette FLE* signale la présence des auteures aux séances de doublage, fait probablement rare selon elle (A(H)294). Elle précise que les règles sont précises pour l'interprétation des personnages :

« quand on écrivait un dialogue/ euh on mettait toujours des didascalies/ donc euh oui oui très/ on on on avait on avait des choses très précises en tête/ euh/ euh pourquoi parce que parce qu'on est prof aussi et donc du coup on savait exactement ce qu'on voulait faire passer par exemple comme sentiment comme sous-entendu comme implicite ou quoi/ et on donnait des ins- des instructions extrêmement précises/ et par exemple pour ce qui est des dialogues on a assisté aux enregistrements/ (...) mais en tout cas euh par exemple euh voilà là les instructions étaient très précises/ » (A(H)288-295).

Contrairement au cas précédent, les choix dans l'oralisation, pour cette maison d'édition, reviennent donc en grande partie aux auteures. Mais l'auteure n'aborde pas la lecture des titres de leçon : on peut douter que les directives au studio aient abordé ce point.

La question de l'oralisation n'a pas été résolue dans les entretiens. L'éditrice de

Clé International table sur la tonalité et le timbre des voix pour expliquer la présence majoritairement féminine dans l'énoncé oral de consignes (É(CI)72). En ce cas, c'est **la mobilisation d'un stéréotype sexué qui interviendrait dans la version oralisée du manuel.**

5 Conclusion : Personnages et langue sexués

Il existe des gammes de préoccupations différentes en ce qui concerne la sexuation des personnages et de la langue.

La création d'un personnage s'insère dans une triple exigence : refléter la réalité d'un·e individu·e dans son contexte francophone, user de moyens d'identification pour qu'il puisse être immédiatement appréhendé par les apprenant·e·s, répondre à la créativité des auteur·e·s. L'ensemble est paradoxal, car l'originalité est placée face au déjà connu du public, dans lequel l'usage de règles et l'absence de règles se côtoient. Les concepteur·trice·s doivent négocier entre ces différents pôles pour créer des personnages singuliers mais reconnaissables, à travers lesquels se profile un stéréotype instaurant une caractérisation identifiable mais non-enfermante. L'accent est mis sur cette nuance du stéréotype, qui concerne aussi la sexuation du personnage : ses caractéristiques doivent être reconnaissables mais non-astreignantes.

L'attribution d'une catégorie de sexe aux personnages ne relève pas d'un processus systématisé. Il y a **une préoccupation de variation entre le masculin et le féminin dans la mise en scène**, mais **elle ne répond pas à une règle formelle** établie entre les concepteur·trice·s. La représentativité de la sexuation n'est de plus prise en compte que de manière secondaire dans la création de personnages. La pluralité raciale ou des catégories sociales constitue le souci premier. Les personnages sont pensés pour refléter une forme de diversité pour constituer les projections d'un public allophone international. Mais cette diversité ne s'applique aux catégories sexuées que dans une moindre mesure.

Le modèle grammatical instaurant le masculin comme référent de la féminisation est le fruit d'une convention qui n'est pas interrogée plus avant. Le choix d'un tel modèle est justifié par la continuité établie avec la culture d'enseignement du public-enseignant. **Ce système grammatical ne fait pas l'objet d'un**

questionnement dans la construction du manuel, mais répond à un consensus tacite. Il est compris comme une évidence n'engageant pas d'enjeux particuliers.

La masculinisation/féminisation de la langue est plus nuancée. La formulation des consignes fait peu intervenir les référents féminins de la langue pour expliquer la féminisation des termes se rapportant aux enseignantes et apprenantes. Il s'agit plutôt de mettre en avant le bon fonctionnement de la classe. **Le choix d'une écriture inclusive ne fait donc que partiellement référence aux questions de rapports sociaux de sexe.** En ce qui concerne la masculinisation/féminisation du lexique, les dissensions existant en France se retrouvent dans le choix d'une règle d'écriture : **entre respect de la convention académique et adoption de féminisations simplifiées en usage dans la francophonie.** La diversité des stratégies finalement adoptées dans les ouvrages montre l'importance décisive du positionnement personnel des concepteur·trice·s face aux conventions linguistiques. Le résultat final dépend plus du choix des concepteur·trice·s que de l'influence du contexte d'écriture. D'autant que les questions typographiques n'interviennent pas dans ce choix. Ainsi, la remarque de Rignault et Richert : « *le choix des exemples au masculin, en grammaire, serait déterminé par le plus petit nombre de caractères et donc par le volume final du livre, et aurait fort peu à voir avec des choix sexistes a priori.* » (Rignault et Richert, 1997 : 22) a été reprise sous forme de question aux enquêté·e·s, afin de savoir si l'espace disponible dans une page de manuel influençait la politique de la langue. Unaniment, les réponses sont négatives (É^a(MdL)270 ; É(H)459 ; A(CI)396-399). Enfin, les entretiens sur l'oralisation n'ont pas réellement permis d'apporter d'informations sur la répartition des voix.

La langue se fait l'écho d'une préoccupation avant tout didactique. Les enjeux sociaux du genre sont peu évoqués pour eux-mêmes : **les liens entre genre et langue, ordre linguistique et ordre social apparaissent peu dans les représentations des concepteur·trice·s.**

Ce chapitre avait pour objectif de montrer comme opérait la sexuation du manuel à l'étape de sa création. Le chapitre suivant aborde un autre aspect du genre : non plus la répartition des catégories de sexe, mais leur mobilisation à travers le cadre hétéronormatif dans la mise en scène de la langue.

CHAPITRE 3 : DÉFINIR LE MODÈLE HÉTÉRONORMATIF

1 Introduction

L'analyse de manuel a montré que la mise en scène des personnages intègre le cadre hétérosexuel normatif de manières différentes : tandis que *Alter Ego+ 1* systématise le positionnement des catégories sexuées dans un échange de relations hétérosexuelles naturalisées, *Nouveau Rond-Point 1* a tendance à se détacher des notions de couple et de famille comme socle fondamental des relations pour proposer une vision plus éloignée et à portée sociale ; alors que *Écho* se situe entre les deux⁴⁴³.

Les entretiens viennent éclairer ces différences. **En considérant que la définition du cadre hétéronormatif appartient à une ligne d'écriture éditoriale**, cela le place au centre des préoccupations ou des représentations de la norme hétérosexuelle des concepteur·trice·s que les analyses d'entretien ont pour but de montrer. Pour aborder cet aspect, trois indicateurs ont été abordés lors de la tenue des entretiens : d'abord la place de la mise en scène des "hommes" et des "femmes" par l'intermédiaire des personnages, ensuite la place des notions de couple et de famille dans l'ouvrage, et enfin la possibilité d'inclure le mariage entre personnes de même sexe dans le manuel. Ce dernier fait est envisagé comme **l'indicateur** permettant de mesurer l'acceptabilité d'un contre-modèle à l'hétérosexualité normative. L'analyse se fera **manuel par manuel**.

2 Hachette FLE, instaurer une évidence hétéronormative

Alter Ego+ 1 a régulièrement recours aux catégories sexuées comme supports, et aux notions de conjugalité et de famille comme objectifs d'enseignement-apprentissage⁴⁴⁴. Ces procédés convergent vers l'établissement d'un cadre hétérosexuel normatif fort. Les entretiens vont permettre d'éclaircir les pratiques de sa conception et d'établir la manière dont les concepteur·trice·s envisagent ce cadre. Une première partie se concentrera sur **la performance récurrente des catégories de sexe** : elle analysera les propos recueillis autour de leur usage dans

443 Voir Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 2 : *Le genre comme performance hétéronormée*.

444 Le manuel développe l'acquisition de la compétence langagière *parler de soi/des autres, se caractériser*, en la thématisant autour d'une unité sur la bi-partition "hommes"- "femmes", la construction du couple hétérosexuel, la résolution des conflits conjugaux, puis le mariage et la procréation.

l'ouvrage. Une seconde partie abordera **le traitement de la famille et du couple**, le liant à la possibilité d'**inclure un contre-modèle non-hétérosexuel**.

2.1 *Le genre, conditionnement didactique*

Plusieurs réponses viennent justifier le cas spécifique de *Alter Ego+ 1* concernant l'utilisation particulièrement fréquente des catégories de sexe dans le manuel.

Tout d'abord, l'auteure explique l'utilisation des "hommes" et des "femmes" par des besoins programmatiques. Le traitement du genre morphologique et du nombre des adjectifs qualificatifs, impératifs de la progression au niveau A1, a induit la thématique d'elle-même :

« I492 : (...) *pourquoi avoir euh choisi en fait comme base de parler des différences hommes femmes ?*

A(H)492-496 : *et ben parce que/ là c'est une contrainte grammaticale hein/ c'est il fallait qu'on il fallait ça et on s'est bien cassé la tête hein/ c'est traiter le féminin des adjectifs/ et le féminin et le pluriel/ben/ ben à part par les personnes puisqu'on était dans la caractérisation des personnes on était bien obligé de parler de pa- de de d'hommes et de femmes/*

I497 : *d'accord donc là finalement c'est un peu l'aspect grammatical qui a déteint sur la thématique/*

A(H)497 : *là c'est l'objectif euh/ c'est l'objectif linguistique qui a un peu euh/ obligé hein/ ».*

L'exploitation de la langue a conduit à thématiser les catégories de sexe. **Utiliser les catégories sexuées devient un impératif lié à l'acquisition de la langue.**

La responsable explique le recours aux catégories sexuées comme une conséquence de la formation de l'équipe d'auteurs, qui n'est constituée que de "femmes" : « *les auteurs sont des femmes/ la responsable du projet était une femme/ les maquettistes/ fin/* » (É(H)347). **La composition de l'équipe de concepteur·trice·s a pour elle une incidence déterminante**, puisqu'elle conditionne la « *sensibilité* » (É(H)346) des auteur·e·s dans le choix du contenu, et explique l'omniprésence de thématiques sur les relations "hommes"- "femmes".

L'auteure va dans le même sens pour expliquer la fréquence de la thématique du partage des tâches domestiques dans le couple hétérosexuel dans le manuel : « *[rire] j'ai une réponse très simple/ nous sommes cinq femmes auteures/ euh dont plusieurs en couple/ et ça doit être quelque part dans notre tête/ c'est sûr [rire]* » (A(H)537-540). **Le manuel reflète donc les préoccupations des auteures-**

femmes (hétérosexuelles) en matière de genre. Pour la responsable éditoriale, le fait de faire de la question des tâches domestiques un élément important de la relation des catégories sexuées répond aux questionnements actuels du contexte socioculturel. Elle évoque ainsi la fréquence à laquelle le sujet des "hommes au foyer" apparaissait dans les médias au moment de la conception, témoignant d'un souci socioculturel qu'il fallait retranscrire dans l'ouvrage :

« l'idée c'est que euh cette méthode/ 'fin avec d'autres méthodes soit un peu le reflet de la société/ 'fin on en parle énormément/ dans la presse de/ ce sujet euh/ (voix forte) des hommes au foyer enfin il y a y a un vrai sujet là/ et ça euh ça facilite ça va motiver une discussion/ ça va amener les élèves à s'exprimer à dire leur point de vue/ ça va les intéresser parce que y a un côté euh qui qui surprend un peu/ donc j'ai j'ai plus envie de dire que ça va être/ plus là la préoccupation c'est d'être euh/ juste par rapport à son temps/ et être/ 'fin tenir compte des sujets d'actualité qui sont euh dans la presse française ou/ un peu dans la mouvance du moment/ » (É(H)348-353).

Le manuel est donc le reflet de la société et de ses préoccupations, telles que se le représentent les auteur·e·s. Leur appartenance à une catégorie sexuée, à un contexte socioculturel, et à une catégorie sexuée dans un contexte socioculturel, participe à modeler le contenu de l'ouvrage.

L'auteure comme l'éditrice s'accordent sur le fait que la forte présence thématifiée des catégories sexuées et de leurs relations répond aux préoccupations des auteur·e·s. Elle constitue un ressort didactique qui fait écho à la réalité socioculturelle du moment, et enfin un sujet de discussion motivant pour les apprenant·e·s. **Les catégories de sexe sont à la fois des projections de la pensée des auteures, des témoignages socioculturels et des moteurs narratifs et didactiques.**

2.2 *Acceptabilité de contre-modèles à l'hétérosexualité*

La mise en scène des "hommes" et des "femmes" a été présentée par l'auteure comme une nécessité programmatique. L'utilisation du livre « *Les hommes viennent de Mars, les femmes viennent de Vénus* » comme support d'activité (activité 9, p. 68) et document authentique a permis d'atténuer l'artificialité de la leçon (A(H)520-522), axée sur la grammaire. L'acquisition langagière et ses moyens sont des arguments pour le choix de documents utilisant les "hommes", les "femmes", et leurs différences incompressibles. Ils justifient le cadre hétéronormatif posé dans le manuel.

Il en va de même pour la forte présence du mariage, qui est le support principal d'une partie de la leçon 3, unité 3 (notamment activité 1, p. 70), et la récurrence du thème familial dans l'ouvrage. Le C.E.C.R.I. impose des compétences discursives à propos de la famille : c'est à ce titre que le mariage a été utilisé. Ce lien logique d'impératifs est exprimé par l'auteure :

« euh c'est que de toute façon moi parler de la famille/ euh hein au niveau A1 voilà hein/ on doit pouvoir parler de sa famille/ et et donc euh la thématique elle est obligatoire elle doit enfin/ on ça me paraît incontournable hein euh/ » (A(H)570-571).

Quant à l'absence d'autres modèles d'union, elle est expliquée par le niveau de compétence lexicale du public, et ratifiée par le manque d'espace dans les pages du manuel : *« euh on n'aurait pas eu la place et puis dans ce t- dans Alter Ego 1 ça aurait été un peu compliqué en plus/ je pense que ça c'est plus Alter Ego+ 3 quoi/ » (A(H)619)*. L'espace disponible est ainsi décrit comme une *« forte contrainte »* qui nécessite de faire des choix. L'introduction de modèles de couples et familles diversifiés dans les prochaines éditions y est d'ailleurs fortement conditionnée :

« euh/ comme je dis si on le faisait maintenant/ euh ben on mettrait conjoint on mettrait [rire] voilà/ oui effectivement ça ç- ça serait peut-être plus/ (...) diversifié alors toujours à condition qu'il y ait la place aussi de le faire évidemment/ oui parce que ça c'est une contrainte très forte/ très très forte/ bon/ » (A(H)629-633).

Si le couple hétérosexuel apparaît comme un moteur didactique, les autres formes d'union sont vues comme des informations uniquement socioculturelles, que le manuel devra à terme intégrer si l'espace est disponible.

Par ailleurs, lorsqu'elle est interrogée sur la partie de la leçon mettant en scène les disputes de couple, l'auteure parle d'un discours sur la *« complémentarité »*. L'utilisation du livre *« Cartographie d'une dispute de couple »* comme document authentique support d'activités (*Alter Ego+ 1*, p. 69) relève du hasard (*« on est tombé sur ce bouquin »*, A(H)543), mais correspond à la conviction commune des auteures de l'aspect essentiellement différent mais inéluctablement complémentaire des "hommes" et des "femmes" :

« et si vous regardez le sous-titre/ du livre/ justement/ c'est le secret des couples heureux/ donc c'est résoudre le conflit/ et donc/ là on fait réfléchir à la complémentarité/ et aux qualités euh importantes/ hein dans la consigne 14 c'est ça hein/ quelles sont les caractéristiques nécessaires pour former un couple heureux/ »

(A(H)544-548).

Pour l'auteur·e, les apprenant·e·s sont enjoint·e·s, à travers ce document, à porter une réflexion sur *les termes* de la complémentarité, non à la problématiser ni à la remettre en cause. Les "hommes" et les "femmes" sont défini·e·s à travers cet aspect de complémentarité évidente et nécessaire, qui fait de l'hétérosexualité une norme relationnelle.

Lorsqu'il est demandé à l'éditrice de *Alter Ego+ 1* si l'introduction du *Mariage pour Tou·te·s* sera possible dans les prochaines éditions du manuel, la réponse est hésitante : « *(voix faible) j'en sais rien/ (voix normale) je sais pas/ 'fin// (silence) j'avoue que je sais pas/* » (É(H)388). Les raisons de cette hésitation se comprennent dans la suite de son propos : « *si/ si vous voulez/ moi euh (soupir) j'avoue que// dans l'absolu pourquoi pas/ j pense que y a certains euh certains pays où ça passerait pas donc est-ce qu'on irait jusque-là ?* » (É(H)391). Le trouble de la norme hétérosexuelle ne constitue pas un problème en soi (« *dans l'absolu pourquoi pas* »), l'objection vient donc d'une considération extérieure. En l'occurrence, il s'agit ici de la confrontation avec d'autres paysages socioculturels (« *y a certains euh certains pays où ça passerait pas donc est-ce qu'on irait jusque-là ?* »). **C'est donc la dimension culturelle du manuel qui est mise en question.** Produit d'exportation, il ne peut outrepasser certaines formes de neutralité consensuelle, au risque de se voir évincé du marché : « *disons que/ on peut on peut se bloquer des marchés/ complètement/* » (RP1-866). La conquête d'un public international conditionne le contenu thématique et place la limite de l'acceptable (RP1-1116). La dernière partie de son propos laisse penser qu'apparaît aussi une réticence attenante à la portée culturelle de l'ouvrage :

« mais euh par exemple si on le faisait maintenant/ on on on mentionnerait le euh le mariage euh entre personnes du même sexe/on ne pourrait pas ne pas le mentionner/ ça c'est l'effet culturel/ euh après je sais pas ce qu'on aurait le droit de faire hein jusqu'où on aurait le droit d'aller/ » (A(H)575-577).

Si une délimitation doit être effectuée entre ce qui est toléré ou pas, la question est alors de savoir où placer le niveau de tolérance. **Une négociation s'engage entre les envies des éditeur·trice·s et auteur·e·s, et les impératifs de l'édition.** La limite est tracée par la représentation qu'ont les concepteur·trice·s des autres cultures, dans laquelle ils·elles se projettent. Ainsi, une responsable de projet

interrogée cite l'exemple d'un document authentique proposé par l'auteur d'un autre manuel, au contenu sexuel trop explicite pour être accepté dans le manuel (RP1-892-899). Elle précise que l'auteur ne comprend pas cette décision, attendu que le document ne constitue pas une controverse pour lui, et qu'elle-même n'en est pas « *choquée* ». C'est cependant le doute sur l'acceptation de ce document dans d'autres cultures qui a provoqué la décision finale :

« et donc du coup j'ai dit/ b- euh (voix amusante) j pense que ça va pas passer/ et donc lui ce qu'il m'a répondu c'est/ mais ça ne me ça ne me choque pas ça ne choque pas mon entourage/ et je lui ai dit/ c'est là où je lui ai rappelé mon rôle je lui ai dit/ moi non plus ça ne me choque pas dans ma culture/ ça ne me/ il croyait que ça me choquait/ je lui disais ça ne me choque pas/ mais je suis [rire] obligée de me projeter dans/ la culture qui va le recevoir/ » (RP1-896-898).

La limite est une négociation permanente, qui se joue au niveau individuel. Ainsi, une responsable de projet parle du « *sentiment* » des choses, et de la difficulté de tracer une frontière nette : « *et j'avais et voilà après dans certains cas/ quand on a le/ un sentiment d'être d'aller trop loin parce qu'il faut aussi être capable de/ laisser passer les choses/ » (RP1-899).*

L'auteure de *Alter Ego+ 1* évoque cette articulation entre obligation « *morale* » envers les autres cultures et condition commerciale pour l'exportation (A(H)206-207). Elle évoque le cas de la famille recomposée qui a été traitée dans l'ancienne version du manuel, suite à un compromis avec la maison d'édition qui s'y opposait. Ainsi, les négociations se font entre les deux parties de la conception pour arriver à une entente mutuelle sur le contenu. Du côté auteur·e, la frontière de l'acceptable se construit à travers les remarques de la maison d'édition, ses acceptations et ses refus, pour former une série de « *contraintes* » implicites à intégrer (A(H)252-263). **Ils·Elles tracent ainsi de manière intériorisée la frontière**, c'est ce qu'indique le terme « *évidemment* » employé par l'auteure dans cet extrait :

*« on l'a a appris euh/ au au fur et à mesure du travail/ enfin on peut pas dire que ce soit un règlement parce que/ y a d'autres choses/ y a d'autres choses par exemple/ si on avait dit on veut une image de deux hommes qui s'embrassent/ en ouverture d'une leçon/ **évidemment** [je souligne]ça aurait été non/ » (A255-259).*

Certains termes de l'acceptation/du refus sont posés comme des évidences qui ne sont pas ou plus discutables, les auteur·e·s anticipent les limites de la maison d'édition. La question de l'implicite et de l'explicite se pose alors : les limites que

s'imposent les auteur·e·s ne risquent-elles pas d'outrepasser ce qu'attend le pôle éditorial, au risque de censurer *a priori* des contenus ?

Pour contourner cet impératif, l'éditrice suggère l'introduction de tels thèmes à des niveaux avancés, auprès d'un public qui possède déjà un certain recul face à la culture française. La précaution est à prendre pour éviter un choc culturel : « *et peut-être arrivée à un B2 ou un C1 on peut supposer que euh cette personne s'est suffi- 'fin s'est ouvert à la culture française d'une manière où/ c'est quelque chose qui va pas choquer/* » (É(H)394). **Assimilant l'union homosexuelle comme un fait prêtant à controverse**⁴⁴⁵, la responsable éditoriale préconise par exemple de traiter le sujet sous forme de débat :

« donc euh avec des articles de presse où on présente euh deux points de vue/ par exemple euh/ le la partie contre et la partie pour/ donc comme ça/ t'as un espèce de euh/ t'as un peu/ ceux que ça va choquer il y a le le contre et puis pour ceux/ que qui vont être pour 'fin y a pour donc/ du coup on peut le traiter de cette façon-là/ » (É(H)403-406) ;

« fin y a quand même des sujets qui sont très actuels/ et/ assez controversés en France/ qui vont être traités/ mais j'dirais que c'est plus la façon de le traiter comme euh c'que je disais/ de présenter l'avis contre et l'avis pour/ et ça respecte la neutralité dans le sens où euh y 'en a pour euh tout le monde/ et qu'on ne présente pas/ qu'un seul point de vue/ » (É(H)411-416).

La pratique du débat est décrite comme une issue permettant à chacun·e de s'exprimer, sans inclure de jugement moral sur les avis adoptés (RP2-937). Elle permettrait aussi à l'enseignant·e de ne pas se positionner face à ces thématiques délicates, voire à ne pas les aborder : « *et on défend deux points de vue et euh du coup/ le la polémique passe en cours/ en quelque part entre euh les gens concernés/ et le prof dans ces cas-là/ il peut aussi faire le choix de ne pas aborder ce sujet/* » (É(H)923).

Si la mise en scène d'un contre-modèle à l'hétérosexualité n'est pas entièrement rejetée par les enquêté·e·s, elle se trouve cependant soumise à de fortes conditions (espace, exportation).

En conclusion, les composantes du cadre hétéronormatif sont justifiées comme des nécessités à la fois pour acquérir les compétences langagières attendues, et comme « *lubrifiants didactiques* » (Gentilhomme, 1990) facilitant l'apprentissage.

445 À l'instar d'autres qui seront cités en parallèle dans l'entretien : la drogue (RP2-1044) ou l'euthanasie (RP2-888).

Le cadre hétéronormatif est également expliqué par les enquêtées par la composition de l'équipe d'écriture, uniquement féminine, ce qui implique une forme de cause à effet logique, évidente, et à portée naturalisante : les auteures sont marquées par leur catégorie de sexe, ce sont des femmes-auteures impliquées dans des questions liées à leur identité de genre qui transparaissent dans leur travail. **Le recours aux catégories sexuées trouve donc une double explication dans les propos recueillis.**

Le cadre hétéronormatif est d'autant plus prégnant que l'utilisation de la relation conjugale hétérosexuelle se justifie de la même manière, renforcé par l'absence de contre-modèle. De la part des concepteur·trice·s, le mariage homosexuel est accepté et pourrait intégrer à terme l'ouvrage au moins d'un point de vue socioculturel. Mais ce contenu se heurte aux autres obligations du manuel, objet commercial et d'exportation. Les parties de l'entretien interrogeant l'auteure sur les éléments mettant en jeu l'hétérosexualité font ressortir le fait que **ce qui peut poser problème est moins la sexualité que la sexualité non-hétérosexuelle**. En effet, si la mise en scène de personnages homosexuels s'inscrit dans les sujets prêtant à controverse, l'introduction de la conjugalité hétérosexuelle n'a pas posé de problème. **C'est la sortie du cadre hétéronormative uniquement qui est questionnée.**

3 Clé International, décrire sans performer le contre-modèle

La présence des "hommes" et des "femmes" dans le manuel *Écho* n'a pas fait l'objet de questionnement propre dans les entretiens, car le contenu du manuel se réfère moins à ces catégories qu'*Alter Ego+ 1*. Le cadre hétéronormatif a été abordé à travers l'introduction régulière des références au couple (hétérosexuel). Les personnes interrogées expliquent les causes de cette mise en scène.

L'auteur se réfère d'abord au rapprochement avec le public-utilisateur qu'il est possible d'opérer sur la base d'expériences et de préoccupations communes. La vie amoureuse concerne tout le monde, et le public peut ainsi retrouver dans le manuel une part de son propre vécu : *« ben parce que euh la méthode elle s'adresse à des à des adolescents-adultes donc c'est une chose qu'ils vivent euh/ qu- que ça occupe quand même beaucoup de place dans une vie/ hein/ »* (A(CI)291-292). Cette valeur commune participe aussi à un réseau de faits

communicables, sur lequel la didactique peut tabler pour faire parler les apprenant·e·s :

« c'est des/ c'est des situations auxquelles euh euh/ il est facile aux apprenants de euh/ grands-adolescents ou adultes de se de s'identifier/ ou de ou dans lesqu- où dans lesquelles ils peuvent se reconnaître ou qu'ils peuvent discuter/ » (A(CI)292).

L'auteur insiste également sur le ressort narratif que la conjugalité constitue. Ainsi, si le manuel doit dépeindre la réalité, il doit aussi en transfigurer certains éléments pour la rendre plus riche, plus intéressante ou plus ludique, à la manière d'un ouvrage littéraire (A(CI)299-300). **Le motif de la conjugalité est donc utile pour créer du lien entre le manuel et son public, intéresser et motiver ce dernier, et participe à la didactique générale.**

Lorsque l'auteur est interrogé sur la présence soutenue de la conjugalité dans le manuel, il fait aussi mention de la projection du vécu des auteur·e·s dans le manuel (A(CI)305-316). Il est difficile de savoir formellement si ses paroles sont d'ordre général et concernent l'ensemble du contenu, ou bien visent la mise en scène des situations amoureuses, mais le propos paraît s'orienter vers cette dernière proposition. La préoccupation de la conjugalité dans l'ouvrage refléterait donc celle de ses auteurs. La façon de mettre en scène la situation conjugale s'appuierait sur leur vision de la conjugalité, de sa forme et de son importance dans le quotidien. Cela pourrait expliquer le fait qu'elle apparait effectivement sous une même configuration tout au long du manuel, s'ancrant dans un modèle unique : comme un sujet d'interaction fréquent entre personnages, elle occupe une place importante dans leur vie fictionnelle. **La conjugalité dans le manuel entre en résonance avec les représentations des vécus des auteurs, qui ne fournissent pas de variations à ce modèle.**

Bien que l'éditrice interrogée n'ait pas été en charge de l'élaboration de ce projet, elle ne fait pas mention de débats particuliers en face de production du manuel à la mention des couples homosexuels dans les pages culturelles de *Écho* (p. 93) :

« et ensuite moi j'ai jamais entendu dire que ce genre de choses ait posé des problèmes et de/ mais ch-/ voilà après euh/ je je/ moi j'en ai jamais entendu parler c'est pas parce que moi j'en ai jamais entendu parler que y a jamais eu euh/ des/ je je je pense pas/ » (É(CI)37).

Ce point ne semble donc pas poser question. Du côté de l'auteur, il ne se pose pas

d'interdit en matière de normes de couple, dans une configuration hétérosexuelle : le mariage comme l'union libre sont des configurations possibles pour la mise en scène des personnages (A(CI)231-233). Le mariage homosexuel doit quant à lui apparaître, car il transcrit une réalité socioculturelle française.

Pour l'auteur, il est même impératif que ce fait intègre le manuel, comme témoignage de pratique socioculturelle : « [rire] *c'est la société française/ euh euh euh et c'est c'est un constat sociologique/ euh donc je veux dire c'est un constat objectif euh euh/ pourquoi on le pourquoi on le le le/ le dissimulerait/ enfin je veux dire alors là ça serait de l'auto-censure/ ça serait **grave** là/* » (A(CI)253). Ne pas le mentionner relève pour l'auteur d'une censure intériorisée, qui n'est pas acceptable pour des concepteur·trice·s dont un des objectifs est de reconstruire les réalités françaises.

Cependant, il distingue le fait de l'évoquer comme un élément de la société, et de l'intégrer aux personnages de manuels. La fictionnalisation d'un phénomène agirait comme une forme d'assimilation :

« oui oui parce que c'est un marché donc on peut se dire oui on risque de se de si on/ ah- alors c'est une chose de le dire de l'écrire si vous voulez comme une donnée euh/ sociologique objective/ si il fallait alors/ euh euh euh/ si il fallait mettre en scène/ euh ce qui f- le la la question ne s'est pas posée hein/ mais/ si il fallait mettre en scène une famille hom- euh/ une famille oui homoparentale/ euh euh euh euh/ je là/ je je/ euh je sais pas euh euh/ mais la question s'est/ s'est pas posée/ elle se posera peut-être dans de dans de futurs ensembles méthodologiques hein euh euh/ » (A(CI)256-259).

Ce qui était tolérable du point de vue de la description culturelle ne l'est plus lorsque le phénomène intègre les différentes couches de l'ouvrage.

Cette opération fait passer le contre-modèle à l'hétérosexualité d'un fait objectif (A(CI)265) à un « *choix personnel* » (A(CI)267) lorsqu'il est mis en scène par les personnages. Il se produit un changement de dimension dans la responsabilité des auteur·e·s : la reproduction conforme de la socioculture fait partie intégrante de la charge de l'auteur·e, mais **l'introduction d'une fictionnalisation sortant du cadre (hétéro-)normatif dépend d'une volonté propre, non d'une obligation professionnelle.**

Par ailleurs, lorsque la remarque est faite à l'auteur de *Écho* qu'il ne se trouve pas de personnages homosexuels dans le manuel, il fait référence à une mise en scène

qui pourrait être sous-entendue (A(CI)276-283), que l'utilisateur·trice devrait élucider. L'introduction de personnages non-hétérosexuels est renvoyée à une possibilité qui pourrait exister par l'implicite.

Le fonctionnement d'une logique hétérosexuelle sous-tendant le manuel s'appuie sur une explication didactique et motivationnelle. Si le contenu reflète les préoccupations des auteur·e·s, tout autant concernés par la conjugalité que le public cible, il traduit le modèle unique par lequel ceux-ci envisagent la conjugalité. Dès lors, l'introduction d'un contre-modèle hétérosexuel n'a pas été pensée en termes de performance des personnages bien qu'il ait intégré le degré de la description socioculturelle qui fait, lui, partie de la responsabilité des auteur·e·s. L'introduction de mises en scène homosexuelles est renvoyée au domaine des possibles.

4 Maison des Langues, adopter une pratique normative étrangère

Nouveau Rond-Point 1 se détache du cadre hétéronormatif, ou pratique une forme de distanciation sociale. Les entretiens menés auprès des concepteur·trice·s ont interrogé la rareté de la mise en scène du fait sexué et conjugal/familial. La première partie ci-dessous analyse la **désaffection des concepteur·trice·s pour ces questions**. La seconde partie questionne **l'introduction d'un contre-modèle à l'hétérosexualité**, en mettant en avant une modification entre l'ancienne version du manuel et l'actuelle. *Rond-Point 1* comportait une unité ayant pour tâche l'organisation de tablées de mariage. L'unité se fermait sur une double-page culturelle abordant les différents types de couples et de familles existant en France : hétéro- et homosexuels, couples sans enfants, hétéro- et homoparentales, bi- et monoparentales. Dans la nouvelle version, l'unité a changé de tâche : il s'agit d'organiser les tablées pour une croisière, et cette dernière double-page a disparu. Les concepteur·trice·s ont fait disparaître à la fois une unité centrée sur le mariage (hétérosexuel) et une description socioculturelle des couples et de la famille en France incluant des contre-modèles à l'hétérosexualité.

4.1 Un désintérêt envers les catégories sexuées

La mise en scène des "hommes", des "femmes" et de leurs relations est rare dans *Nouveau Rond-Point 1*. Interrogé sur ce point, l'éditeur donne cette réponse :

« je pense/ mais vu comme ça je euh/ je pense franchement que c'est surtout lié au hasard/ si ces situations ne euh/ disons ne euh/ ne nous portaient pas à utiliser le sujet/ alors on a pas forcément/ donc on voulait pas le le forcer/ il faut/ parce que c'est aussi y a des obsessions par rapport à ça/ une euh/ c'est euh/ j'crois qu'il faut il faut aussi il faut aussi faire attention à/ à ne pas tomber dans certains/ euh certains clichés ou justement le contraire pour ne pas être dans le cliché de/ euh j'crois qu'il n'y aucune volonté euh de de la part des auteurs à l'éviter mais si ça/ si ça ne se présentait pas ben ça n'y est pas/ » (É^b(MdL)49-52).

La forme de cet énoncé, les hésitations, reprises, répétitions, vont dans le sens général de la réponse : la mise en scène des catégories sexuées n'a pas été considérée comme un élément porteur pour la didactique. Le fait que ces mises en scène n'apparaissent pas résulte **du peu d'intérêt des concepteur·trice·s pour la question plus que d'une réflexion poussée sur le genre** : l'éditeur parle de « *hasard* », du fait qu'il n'y a pas eu de « *volonté* » de l'éviter ni d'« *obsession* » à ce propos.

Les auteures confirment :

« alors après/ après dans le dans le 2 le 3 bon peut-être un petit peu plus mais c'est vrai que ça n'a pas été un sujet/ qui nous a/ énormément euh (silence)/ marqué ou passionné non je/ je reconnais/ » (A²(MdL)145-146) ;

« on ne s'est pas posé la question/ hein/ on ne s'est pas c'est pas une chose euh auquel on a pensé et puis qu'on a exclu/ » (A¹(MdL)284-285).

L'exploitation des relations "hommes"- "femmes" comme support didactique n'a pas été réfléchi puis rejetée : elle n'a plutôt pas été envisagée. L'explication de ce phénomène est donnée par la même auteure par le contexte d'écriture. Manuel élaboré par des auteures résidant en Espagne, le lieu aurait joué un rôle décisif dans ce type de représentation :

« A¹(MdL)286-299 : déjà/ ensuite comment expliquer cela/ mmh/ peut-être euh tout simplement peut-être en relation avec le type de société dans lequel nous vivons nous ici/ mmh la société euh/ catalane la société espagnole/ (...) euh j'ai toujours eu l'impression que euh les relations hommes femmes sont meilleures en Espagne qu'en qu'en France/ [rire] tout simplement peut-être que c'est ça/ euh le fait que ça n'a pas été une de nos euh/ une de nos/ inquiétudes/ (...)

I293 : non non mais c'est intéressant parce que du coup finalement/ le le contexte dans lequel vous personnellement et les auteurs personnellement étaient/ ça a influencé le fait que /

*A293-299 : ah énormément/ que finalement on n'avait pas besoin d'en parler/ (...) alors peut-être que c'est ça hein/ on c'est une chose qui m'a toujours beaucoup frappée je crois que c'est quelque chose/ le genre est beaucoup plus marqué/ à mon avis/ euh dans la société française/ (...) hein/ **que** dans la société espagnole où les relations euh/ hommes femmes garçons filles euh sont beaucoup plus euh/ je dirais beaucoup moins marquées par le genre/ ».*

Pour l'auteure, le fait de ne pas s'être intéressée à mettre en scène les "hommes", les "femmes", et leurs relations a donc avant tout dépendu du lieu de la rédaction. La société espagnole, qui adopte une attitude moins rigide que la société française à ce sujet, permet de se dessaisir des crispations relatives aux normes de genre, et de délaissier des identités sexuées figées. L'importance du contexte reviendra pour expliquer le détachement du manuel par rapport aux codes hétéronormatifs (voir *infra*).

Ces conclusions ne signifient cependant pas que les rapports sociaux de sexe ont été ignorés lors de la conception.

4.2 *Tâche hétérocentrée et contre-modèle versus tâche non-normative et modèle hétérosexuel*

La question du rapport à l'hétéronormativité se pose en regard de la propension à introduire un modèle contrevenant à l'hétérosexualité. Les réponses obtenues pendant les entretiens quant à l'intégration du mariage homosexuel dans les prochaines éditions en fournissent un premier indice. Dans un second temps, les propos attenants aux changements intervenus entre deux versions de l'ouvrage renseignent à la fois sur la tendance des concepteur·trice·s à mentionner des contre-modèles et sur la complexité à produire une échappatoire face au cadre hétéronormatif.

Concernant l'introduction du *Mariage pour Tou-te-s* aux côtés du mariage hétérosexuel traditionnel, l'éditeur de *Maison des Langues* souligne que non seulement c'est envisageable, mais encore que les couples et familles homoparentaux apparaissaient déjà dans la première version de *Rond-Point 1*, paru bien avant l'instauration de la loi française (É^b(MdL)29). La seconde auteure précise que cette double-page dans la première version de *Rond-Point 1* n'a pas plus été discutée que tout autre contenu d'un point de vue didactique, et n'a suscité aucun problème pour la maison d'édition (A²(MdL)165). La première auteure insiste sur le fait qu'**une éventuelle entrave proviendrait moins de la maison d'édition même que des conditions du marché**, et se demande si cela ne relèverait pas d'une approche trop sujette aux controverses pour cette jeune maison d'édition, qui ne peut peut-être pas se permettre d'esclandre à ce stade de développement (A¹(MdL)237-241). La seconde va dans ce sens, elle appuie sur le

fait que la maison d'édition ne s'opposerait pas à l'introduction de personnages homosexuels dans de futurs ouvrages :

« la maison d'édition Difusión à ce niveau-là est est est franchement très ouverte donc/ je ne sais pas si eux pourront se le permettre euh/ tout de suite là maintenant hein il faudra peut-être attendre un petit peu/ mais/ euh ça ne leur poserait pas vraiment grand problème (...)/ » (A²(MdL)183).

Cela dépendrait en définitive surtout du lieu d'exportation : *« certainement/ pour un marché occidental/ » (A¹(MdL)250).*

En ce qui concerne l'unité ayant trait au mariage (hétérosexuel) dans l'ancienne version du manuel, les auteur·e·s ont introduit cette tâche car elle correspondait à **la réalité de l'expérience française**. Pour la première auteure interrogée, le mariage est un élément courant de la vie française, et a donc trouvé ainsi sa place dans le manuel : *« euh/ nous nous aimions beaucoup le mariage/ parce que nous ça nous semblait très ancré dans la culture française/ » (A¹(MdL)219-220).* La deuxième auteure précise que le mariage était aussi proche de son propre vécu, et paraissait à ce titre représentatif de l'expérience française : *« peut-être hein mais je peux me tromper parce que moi je viens d'un milieu rural où encore ce genre de choses/ où où encore ce genre de choses se fait/ (...) » (A²(MdL)159).* La décision de modifier cette unité provient de la maison d'édition, contre l'avis des auteur·e·s (A¹(MdL)234 et A²(MdL)153).

L'éditeur le confirme et explique qu'un retour négatif des utilisateur·trice·s a conditionné le retrait de cette tâche : *« ah oui oui ça vient d'eux/ ça vient en fait des utilisateurs/ surtout des prescripteurs c'est-à-dire des enseignants/ » (É^b(MdL)35).* **Le mariage a été considéré comme trop peu inscrit dans la modernité**, reproche relayé par la maison d'édition. L'éditeur de *Maison des Langues* explique le motif de cette disparition :

« dans la nouvelle édition ce que l'on a fait c'est qu'on a même/ évité carrément le mariage pour euh/ mais même pour d'autres raisons par rapport à la critique qui a été faite parce qu'il était souvent mal compris/ c'est-à-dire oui vous avez reproduit le mariage alors que dans la société moderne on ne se marie plus donc/ dans la nouvelle édition euh on a euh/ on a carrément changé/ le sujet il est parti en croisière/ » (É31-33).

Le remplacement du contexte du mariage par celui du voyage provient selon la première auteure de la source d'inspiration pour *Nouveau Rond-Point 1*, qui était un manuel d'espagnol langue étrangère développant déjà cette idée de croisière

(A¹(MdL)224), pratique courante dans le bassin méditerranéen (A¹(MdL)279-280).

La disparition de la double-page culturelle faisant le recensement des couples et familles notamment non-hétérosexuels est la conséquence de celle de la tâche initiale. Si elle était cohérente avec une tâche centrée sur le mariage, elle l'était moins l'organisation d'une croisière (A¹(MdL)277-280 et A²(MdL)154).

L'ancienne version du manuel disposait donc d'une unité fortement hétérocentrée, justifiée chez les auteures par l'importance culturelle accordée au mariage en France. L'hétéronormativité qu'elle contenait était cependant en quelque sorte *annulée* par l'ouverture en fin d'unité sur la double-page culturelle présentant un maximum de types de familles et de couples, autant de contre-modèles possibles au cadre hétéronormatif. La nouvelle version a modifié l'unité en question et fait disparaître son aspect hétéronormatif. Mais, ce faisant, elle a aussi éliminé la double-page recensant les contre-modèles. Au final, quelle que soit la version, **l'effet hétéronormatif est toujours ambivalent**, et dans cet ouvrage il se trouve contré de deux façons différentes : soit en l'atténuant par une ouverture sur d'autres modèles possibles, soit en l'éliminant complètement au risque de ne plus disposer des modèles.

Quelle que soit la version, la politique d'hétéronormativité paraît en marge par rapport aux autres maisons d'édition : plus souple, elle intègre, selon l'éditeur comme les auteures, plus de nuances possibles. La raison de cette politique d'ouverture est peut-être à chercher dans l'origine géographique de la maison d'édition. Produit d'abord à Barcelone, l'ouvrage aurait bénéficié d'une plus grande tolérance aux questions de contre-normes en matière de sexualité et de genre. **Le contexte de production a donc une forte influence sur le contenu :**

« non ça a été facilement accepté il faut qu'ici en Espagne enfin je sais pas si vous connaissez mais c'est un p-/ l'Espagne est un peuple très tolér- les Espagnols sont un peuple très tolérant/ très/ beaucoup plus qu'en F- que les Français quelque part hein/ (...) malgré ce qu'on peut croire/ euh l'Espagne est très tolérant donc ça n'a pas ça n'a pas choqué/ le mariage euh homosexuel a été accepté ici et/ en Espagne bien avant les Français/ bien avant la France hein/ donc euh/ non ça n'a/ il n'y a pas eu de discussion particulière ça a été facilement accepté/ » (A²(MdL)168-173).

Les différents entretiens mettent en valeur le fait que le cadre hétéronormatif est avant tout dépendant des différent·e·s concepteur·trice·s, entre lesquel·le·s il y a

tension. Maisons d'édition et auteur·e·s posent les règles, implicites, des modalités de relation des catégories sexuées. Si dans le cas de *Hachette FLE* et *Clé International* la forte présence des catégories sexuées est le résultat des préoccupations des auteur·e·s, l'absence des catégories sexuées dans le cas de *Maison des Langues* est tout autant le reflet de la désaffection des auteur·e·s pour la catégorisation. Ces considérations participent à une forme plus large de politique de genre, sous forme de stratégies influençant le contenu et les changements dans les manuels (Faggion Bergmann, 2007), qui sera reprise dans la partie suivante.

5 Établir une politique de genre

Les parties précédentes ont exploré les dynamiques traversant la création du manuel pour exposer les facteurs modelant le genre dans les manuels. Après avoir présenté les différent·e·s acteur·trice·s de la création du manuel pour comprendre leur influence respective, l'analyse des entretiens a montré que la sexuation du contenu du point de vue de la performance des personnages ou de la langue n'obéit pas à des règles formelles mais à un ensemble de conventions établies implicitement entre auteur·e·s et éditeur·trice·s. L'analyse a également exploré les choix ayant guidé le choix d'un modèle hétéronormatif pour chaque ouvrage.

L'ensemble de ces analyses converge pour établir une description de la politique de genre. **La politique de genre désigne l'ensemble des choix, pratiques, préoccupations, enjeux, entourant les ouvrages.** L'analyse des entretiens vise à comprendre comment elle est envisagée et exprimée par leurs concepteur·trice·s. Elle sera analysée **de manière spécifique selon les manuels et concepteur·trice·s**, pour montrer les convergences et divergences des propos. Un **mot-clé** tiré des entretiens synthétisera l'orientation de cette politique.

5.1 *Hachette FLE, l'équilibre des sexes en bonne intelligence*

Pour le pôle *Alter Ego+ 1/Hachette FLE*, l'analyse portera sur deux axes. D'abord, la manière dont émergent les enjeux des rapports sociaux de sexe selon les personnes enquêtées. Ensuite, l'analyse développera le mot-clé résumant la politique de genre.

5.1.1 Les stratégies contre les stéréotypes

Chez *Hachette FLE*, il existe une attention des éditeur·trice·s et des auteur·e·s aux rôles des personnages, pour les éloigner de stéréotypes : « *on fait quand même attention à l'équilibre du genre et puis euh/ à ne pas euh mettre euh les hommes et les femmes euh/ systématiquement dans un rôle traditionnel/* » (É(H)369). Cette démarche relève d'une « *attention* », mais non d'un programme systématique. L'auteure de *Alter Ego+ 1* confirme qu'il y a eu une attention soutenue des auteur·e·s pour ne pas verser dans le stéréotype de genre (A(H)367), sans que cela relève d'une démarche systématisée (A(H)350). **Les enjeux se concentrent autour du combat contre les stéréotypes de sexe**, notamment dans la distribution des rôles.

L'éditrice parle d'un « *équilibre* » à préserver (É(H)337-338 ; É(H)369 ; É(H)472), une notion globale conditionnant les rapports "hommes"-«femmes» dans le manuel : les rapports sociaux de sexe font partie d'une vision égalitariste. Plusieurs stratégies de rééquilibrage sont alors évoquées : le cas où, par exemple, un personnage féminin est dans une situation stéréotypée (É(H)1037) ; ou bien aussi lorsque le déséquilibre met en cause les personnages masculins :

« *euh/ il se pouvait que par exemple que l'éditrice dise oh là là y a beaucoup de femmes dans cette unité/ ah oui c'est vrai/ tiens/ voilà/ donc comme on n'avait pas de contrainte au départ/ c'est après coup/ plutôt qu'on a pu regarder/ pour équilibrer les choses/* » (A(H)317-320).

La position égalitariste concerne les deux catégories de sexe. La politique de genre ne met donc pas en cause la domination masculine de manière unilatérale, mais fait intervenir un rapport de pouvoir qui peut s'exercer aussi bien en faveur du féminin que du masculin.

L'égalité des deux catégories de sexe est développée selon différentes stratégies. Elles consistent d'abord à écarter des documents ou supports à contenu sexiste, puis elles sont intégrées au programme didactique lui-même pour sensibiliser le public cible :

« (...) dans les p'tits niveaux on va y aller p't-être doucement mais p't-être pour des niveaux plus matures on/ on va exposer euh des problèmes euh/ ou des questions euh **sociétales** qui sont euh plus poussées et/ qui risquent d'être euh plus en/ rupture avec les croyances/ locales mais c'est pas 'fin/ on on ne veut pas euh se censurer 'fin/ j'pense que nos auteurs on leur donne libre court à/ des fois il peut y avoir des des références/ on a refusé une b.d. une fois parce que c'était euh **à la**

limite euh misogynne/ » (É(H)220-222).

Cependant cette sensibilisation est reculée à des niveaux avancés de l'apprentissage. La raison invoquée est moins la progression langagière des apprenant·e·s que l'assimilation de ces questions à des problématiques sociétales portant à débat. La même stratégie a été citée pour éventuellement aborder des contre-modèles à l'hétérosexualité⁴⁴⁶. Pour les enquêtées, **les rapports sociaux de sexe et leurs enjeux de pouvoir engagent une valeur subversive**. Les aborder en classe ne peut se faire qu'avec précaution, au même titre que d'autres sujets de société qui ne sont pas abordés de front.

Chez *Hachette FLE*, le genre n'a pas de dimension structurelle, mais il est imbriqué dans une vision essentialiste qui concerne les questions d'égalité les plus visibles. Il est question d'égalité des sexes, compris comme division naturelle, mais pas d'action sur le genre, comme système construit et reproduit. Cet écart provoque donc un double mouvement dans le travail contre les représentations sexistes dans les manuels : d'un côté, **les représentations discriminantes mettant en jeu le genre sont systématiquement exclues**. De l'autre, **l'introduction de contenus allant contre la norme genrée fait partie des thématiques considérées comme potentiellement déplacées ou inconvenantes** hors de France.

5.1.2 Une « sensibilité » envers la question

Le mot-clé de la politique de genre chez *Hachette FLE* est « *sensibilité* », un terme qui revient fréquemment dans les propos recueillis. Il concerne une sorte de perception intuitive sur laquelle s'appuient les concepteur·trice·s pour naviguer entre ce qui peut/doit ou ne peut/ne doit pas se faire. Dans un fonctionnement dans lequel il n'y a pas d'interdit formel, cette forme de ressenti conditionne le choix du contenu.

Ainsi, les nombreuses thématiques relatives aux "femmes" dans *Alter Ego+ 1* sont justifiées par le *sexe* des concepteur·trice·s et leur sensibilité inhérente : « *(voix forte) mais c'est aussi parce que c'est la sens- c'est notre sensibilité aussi 'fin y a y a 90% de femmes qui travaillent comme responsables de projet [rire]* » (É(H)223). Pour *Alter Ego+ 1*, la « *sensibilité* » des concepteur·trice·s, cet instinct

446 Voir 2.2 : *Acceptabilité de contre-modèles à l'hétérosexualité*.

lié à la *nature* des concepteur·trice·s, a modelé la présence du genre : « *euh// moi je dirais plutôt que/ bon comme j'disais chacun y va avec ses euh sensibilités/ les auteurs sont des femmes/ la responsable du projet était une femme/ les maquettistes/ 'fin/* » (É(H)346-347). Le propos d'une adéquation du contenu à la nature du sexe des auteures revient plusieurs fois (É(H)223 ; É(H)371 ; É1036). L'auteure rejoint l'éditrice : **la nature (de sexe) des auteures, à laquelle est entres autres soumise la sensibilité, transparait à travers le contenu** (A(H)749). Ainsi, le choix de thématiques portant sur le couple s'explique par la situation conjugale des auteures : « *nous sommes cinq femmes auteures/ euh dont plusieurs en couple/ et ça doit être quelque part dans notre tête/ c'est sûr [rire]* » (A(H)538-540).

Cette sensibilité s'exprime ouvertement, et imprègne le contenu des ouvrages, qui deviennent des ouvrages faits par des "femmes" mais restent à destination de tout le monde, d'un public masculin et féminin. Il faut parfois modérer cette sensibilité, afin de lui faire perdre sa marque sexuée :

« donc euh on était conscient de ça/ donc on a essayé de/ ben d'en garder un peu mais pas trop quoi/ que que ce qu'on voit pas tout le temps que ce sont des femmes qui écrivent ceci dit à mon avis c'est pas possible de le cacher entièrement/ parce que euh/voilà/ parce qu'on est on est des femmes donc euh/ » (A(H)339-340).

Cette sensibilité n'est pas envisagée comme un élément négatif : elle est au contraire une part des auteures et de leur voix. Elle n'est pas à confondre avec une volonté de conformer le contenu aux préoccupations des concepteur·trice·s :

« et que/ euh et que évidemment ça c'est c'est ça influe [rire] sur notre euh notre création hein enfin on peut pas faire autrement/ et donc on a veillé euh à éventuellement rectifier/ euh des choses/ euh/ rectifier soit des choix euh de thématique ou des choix de personnages ou/ ou même euh des choses implicites hein euh/ euh qui auraient pu être euh influencées par le par le fait qu'on n'était que des femmes/ » (A(H)330-331).

Cette sensibilité constitue une forme d'outil de travail, en ce qu'elle participe à l'inspiration du contenu. En tant que telle, elle doit rester à l'état intuitif afin de garder de sa souplesse. Sinon, elle verse pour les enquêtées dans une représentation simpliste des rapports "hommes"- "femmes" qui se place dans l'absolu égalitarisme, manque d'authenticité et contrevient au travail des concepteur·trice·s qui doit rester *vivant*. C'est ce qui est reproché aux méthodes quantitatives, trop rigoristes et en-dehors des réalités de la conception :

« RP1-1023 : *voilà/ faut pas non plus parce que je sais qu'il y a des associations comme la HALDE qui font de temps en temps une euh/ une petite euh/*
É1023 : *un petit sondage oui/*
RP1-1024-1028 : *ouais/ ils prennent tout/ tout un tas de de manuels toute confu- toute concurrence confondue et ils nous alignent/ en disant euh/ ben ils **comptent**/ alors eux ils comptent carrément euh tant de femmes machin tant de [rire]/ faut être niais/ ils/ donc il/ il faut avoir cette vigilance-là aussi/ sans en faire trop/ (...) et puis ils regardent euh/ comment c'est traité/ et/ et comme c'est quelque chose de délicat/ c'est vrai que c'est pas facile de quantifier euh/ euh/ on peut pas faire cinquante cinquante/ parce que c'est pas*
É1028 : *oui 'fin/ f-/ l'édition euh/ 'fin/ l'enseignement l'édition/ et les langues/ ce ne sont pas des sciences euh dures exactes/ enfin/ après on est toujours un peu dans son feeling/ sa sensibilité/ avec les auteurs/ 'fin euh/ XXX travailler XXX de manière intelligente/ ».*

La quantification *a posteriori* des représentations de genre est vécue comme une atteinte à la créativité des concepteur·trice·s qui doivent garder une certaine flexibilité dans leur manière de travailler. Pour les conceptrices il est possible de conjuguer absence d'encadrement formel avec approche non-sexiste par défaut, en usant de la « *vigilance* » (RP1-1015) qui entoure la création.

Cette vigilance se rapproche de la sensibilité déjà évoquée, en ce qu'elle n'est pas strictement formelle. **Le genre est et doit rester une préoccupation implicite** de la conception du manuel, qui l'accompagne tout en faisant partie d'un ensemble qu'il n'est pas besoin de préciser :

« É1040-1042 : *mais on n'a pas de/ directives/ fin elle me demandait si on avait une euh/ un genre de **charte**/ (...) et euh/ **non**/ fin c'est vraiment euh c'est quelque chose on garde à l'esprit/*
RP1-1042 : *une vigilance pointue et*
É1043 : *mais ça court en/ arrière-plan/ tout le temps [rire] ».*

La part subjective de cette vigilance est cependant assumée. Ainsi, l'auteure ne présume pas d'un résultat parfait : « *et et donc on a ce recul et euh ce souci de/ de de de veiller à ça quoi/ (...) hein aux stéréotypes à l'image qu'on à l'image qu'on donne aussi hein/ une image figée ou pas euh/ alors même en l'ayant toujours en tête hein on tombe parfois dedans hein/ »* (A(H)828-830). Mais cette méthode est pensée comme la seule pouvant conjuguer les besoins de la créativité et une représentation non-sexiste.

Le genre se retrouve sous la forme d'un combat contre les stéréotypes de sexe. L'angle social du concept paraît minimisé, au profit d'un rééquilibrage essentialiste. Il se retrouve à ce titre dans deux ensembles de pratiques. Il fait d'abord partie d'une forme de préoccupation qui doit rester informelle, ainsi :

- il inclut les auteures et leur sensibilité conditionnée notamment par leur catégorie de sexe ;
- il instaure une approche non-systématisée mais relevant d'une sorte d'attention générale, une vigilance implicite des concepteur·trice·s.

Il est ensuite injecté dans le contenu de l'ouvrage et intégré à l'apprentissage, dès les premiers niveaux à condition de rester dans une certaine stylistique. Ainsi dans *Alter Ego+ 1* c'est la forme humoristique qui est avant tout utilisée, développée pour aborder la répartition inégalitaire des tâches domestiques (*Alter Ego*, p. 88-93). De même l'activité (14, p. 69) demandant de s'interroger sur les déboires du couple et l'origine de ses mésententes est avant tout « ludique » : « donc c'est ça l'idée/ l'idée c'était euh euh/ on c'était une activité qu'on fait en classe mais qui est vraiment sur le mode ludique/ c'est pas sérieux en fait hein/ » (A(H)550). Il en va de même pour l'activité demandant de diviser la classe en sujets "hommes" et "femmes" afin que chacun·e se caractérise mutuellement : « et/ mais c'est/ c'est évidemment pas sérieux c'est/ c'est sur le mode humoristique/ » (A(H)553). Lorsqu'un travail sur les qualités et défauts inhérents aux "hommes" et aux "femmes" est utilisé pour travailler sur les adjectifs qualificatifs (activité 10, p. 68), il ne s'agit pas de croire que les caractérisations de l'identité sexuées seront réalistes⁴⁴⁷, mais il n'est pas non plus question de remettre en cause une *identité de sexe* fondamentalement différente pour les deux parties. L'objectif est d'exploiter et d'intégrer la langue par un ensemble de procédés ludiques et vivants : « en classe euh c'est/ moi j'ai je fais mettre les femmes ensemble et les hommes ensemble et c'est c'est toujours dans l'humour/ » (A(H)551).

Le genre est donc un paramètre à la fois absent et présent de l'ouvrage. Il est fragmenté : il n'apparaît pas comme un système, mais émerge dans des niveaux spécifiques de l'élaboration du manuel (avant-pondant, organisation "hommes"- "femmes" liée aux problèmes de couple, sensibilité et vigilance).

5.2 *Clé International, un curseur pour ménager les tensions*

Pour *Clé International/Écho*, le genre se confond avec d'autres préoccupations, qui sont autant de dynamiques pour le manuel. Dès lors, le genre qui relève pour

447 L'ensemble de ces extraits ont été étudiés Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 2 : *Le genre comme performance hétéronormée*.

les enquêté·e·s de la représentation sexiste ne peut être pris en compte qu'à leur intersection. L'auteur de *Écho* invoque ainsi l'idée de « *curseur* » :

« euh on en a retenu une qu'on a proposée à l'éditeur mais c'est tout un/ c'est plus compliqué que ça y a aussi ce qui vient de (...) l'éditeur y a l'attente de l'éditeur lui il fait le croisement entre l'offre et la demande/ s'il trouve c'est/ trouver là où on va euh situer le le le/ le **curseur** euh entre euh ce qui est une analyse de la demande/ donc qui a été s'appuie forcément sur des pratiques en cours/ et ce qui doit une offre c'est-à-dire euh/ quelque chose euh d'innovant/ euh euh qui/ qui est des/ qui sont des propositions que/ que le le le/ euh que l'utilisateur n'attend pas forcément/ » (A(CI)33-35).

Son propos place le manuel à la croisée de dynamiques différentes, voire opposées. Il s'agit peut-être davantage de *tensions*, qui organisent le contenu. Le manuel se trouve au centre des attentes du marché, entre offres et demandes, et des attentes des utilisateur·trice·s, entre aspirations innovantes et habitudes de pratiques. Dans ce cadre, **la politique de genre se place entre tradition et modernité**. C'est peut être ce que reflète le rapport du manuel à l'hétéronormativité : la présence de la conjugalité non-hétérosexuelle ne peut se faire que dans la description socioculturelle, et pas dans la part fictionnelle réservée à la projection de l'apprenant·e. Le fait est abordé avec une forme de réserve, qui le maintient dans un entre-deux.

Le genre est, comme précédemment chez *Hachette FLE*, une question d'équilibre. Ainsi, l'auteur justifie le choix d'un personnage féminin comme incarnation symbolique d'un acte de langage (« *Le déroulement de l'action* », p. 104) par la présence, dans la double-page précédente, d'un personnage masculin (Tanguy, document 1, p. 103) (A(CI)330-340). Cela ne relève cependant pas d'un déroulement systématique. Le respect de l'équilibre est dirigé par un « *cahier des charges* » **personnel** que se construisent les auteurs : « *mais y a un cahier des charges qu'on s'impose à soi-même* » (A(CI)175). Il est une forme de contrôleur interne qui trace la limite entre ce qui peut ou pas se faire. C'est à travers ce prisme que se joueront les négociations pour aboutir à l'intégration de la diversité dans l'ouvrage : raciale, sexuelle, sociale (A(CI)176-178). Ce « *cahier des charges* » équivaut à ce que l'auteur appelle une « *attention en amont* », lorsqu'il évoque le soin apporté à mettre en avant des personnages féminins forts (A(CI)199-210). Dans la même suite d'idée, il fait aussi mention d'une « *vigilance partagée* » (A(CI)220) de la part des auteur·e·s et des éditeur·trice·s, qui rejoint

celle évoquée chez *Hachette FLE*, et d'une « *auto-surveillance* » (A(CI)343). La subjectivité des concepteur·trice·s guide cette forme de vigilance. Sa formalisation rentrerait dans un ensemble de consignes trop rigide.

Le statut d'exigence interne que rappellent ces termes cohabite avec l'obligation de respecter certains codes moraux plus larges. :

« bien sûr parce qu'on sait encore une fois/ on sait qu'on est [attendu par les utilisateur·trice·s]/ d'ab- d'abord parce que bon euh/ on est tous euh d'une culturellement marqués par le politiquement correcte/ hein euh eu/ et que euh et que euh on est attendu là-dessus quoi euh/ » (A(CI)212-214) .

Le Larousse définit ainsi l'expression « politiquement correct » : « *se dit d'un discours, d'un comportement visant à bannir tout ce qui pourrait blesser les membres de catégories ou de groupes minoritaires en leur faisant sentir leur différence comme une infériorité ou un motif d'exclusion*⁴⁴⁸ ». Si l'expression « politiquement correcte » recouvre un consensus autour de codes moraux, on peut aussi mettre en jeu le sens usuel de l'expression, qui souligne en France un trait artificiel forcé. Le *politiquement correct* qui se joue ici fait intervenir les deux dimensions : d'une part, l'usage de représentations doit se faire dans les limites de la tolérance des utilisateur·trice·s en matière de sexisme, autrement dit, le discours public a intégré des attitudes de non-discrimination que les concepteur·trice·s ne peuvent que relayer au risque de se voir rabrouer. D'autre part, cette préoccupation publique se comprend comme une préoccupation potentiellement excessive, dont l'exagération renvoie à un manque de souplesse.

Le manuel se trouve dans une autre forme de continuum, entre les attentes du public, l'expression personnelle des auteur·e·s, et la tolérance sociale (politiquement correcte) du public **tel que les concepteur·trice·s se le représentent**. La notion de « *curseur* » donc est une image adaptée pour évoquer la politique de genre pour ce cas. Le genre est compris comme des rapports sociaux de sexe engageant l'(in)égalité des catégories de sexe, il n'est pas envisagé dans une perspective constructiviste. L'entretien avec l'auteur montre que le déplacement de ce curseur régule les différentes tensions, qui doit arriver à une représentation médiane qui conjugue les premières exigences qui ont été définies :

448 Larousse, 2015, *Correct, Correcte*, [en ligne] Disponible sur : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/correct/19417/locution?q=politiquement+correct#153749> (09/09/15)

satisfaction du marché, exigences économiques, innovations méthodologiques, représentativité (raciale, sexuelle, sociale) étendue, restriction *exo-culturelle*.

5.3 *Maison des Langues, entre souci et détachement*

La politique de *Maison des Langues* est : politique « *d'équilibre* » (É^a(MdL)256). Pour l'éditeur interrogé, il s'agit à la fois de rendre compte de la société telle qu'elle est, avec ses discriminations, en conservant la préoccupation de ne pas les reproduire telles quelles dans le manuel. Il s'agit donc de montrer l'image de la réalité, mais aussi d'en donner à l'utilisateur·trice une interprétation qui la place dans son contexte. Par ailleurs, l'éditeur·trice a en la matière un rôle de surveillance, pour que la représentation de la réalité se détache du stéréotype :

*« euh/ ça c'est ça c'est explicite aussi/ (voix ralentie) on euh/ sans non plus vouloir tomber dans le euh/ on va dire dans le travers contraire de/ de vouloir **forcer** des euh des présence disons féminines qu'on n'aurait peut-être pas forcément/ dans la société/ mais quand même// on/ en rappelant parce que sinon/ c'est euh/ c'est assez curieux/ mais euh/ (voix normale) mais beaucoup beaucoup d'auteurs/ surtout de de/ on va dire des auteurs et pas forcément je/ de nouveaux auteurs pas forcément jeunes mais même chez les plus jeunes/ y a quand même une tendance/ à ne pas être euh/ forcément sensible à ça et vraiment à avoir une représentation de la société hyper clas-sique/ et euh/ et c'est assez choquant parce que c'est euh souvent c'est des personnes qui viennent du monde quand même de l'enseignement où euh enfin/ on pense quand même qu'il y a une certaine ouverture des personnes qui ont été mises en contact avec d'autres mais des fois on est surpris/ par des euh des contenus de manuscrits/ originaux où euh si y avait pas le travail de l'éditeur de mettre le doigt sur certaines choses/ (silence) on aurait euh on aurait de drôles représentations de la société/ » (É^a(MdL)258-259).*

L'éditeur se garde cependant de mettre en place une représentation allant dans l'excès de l'exigence égalitaire, de « *forcer* » des représentations qui n'existent pas. La politique d'égalité sexuée doit aller dans le sens d'un travail sur les représentations, qui conserve toutefois leurs traits descriptifs. On navigue **entre réalité et amélioration des représentations**.

Les pratiques des auteur·e·s au moment de la conception de *Nouveau Rond-Point 1* éclairent la manière dont la conception des auteur·e·s influence le contenu généré final. La première auteure de *Nouveau Rond-Point 1* souligne une ambiguïté dans son propos et à ce sujet : alors qu'elle estimait que le genre n'était pas un souci pour les auteures, le choix d'une offre d'emploi insérée dans le manuel comme document authentique, faisant la promotion de l'égalité des chances (document 1, p. 83⁴⁴⁹), montre que finalement cette préoccupation était bien

449 « *Le parlement européen et la Commission européenne recherche des /assistants adjoints / Le*

présente :

« et si on a choisi celui-là [rire]/ c'est peut-être la/ vous voyez je suis disais qu'on avait pas une conscience [rire]/ tout au long du du du livre/ mais si on a choisi ce-celui-là et si je je me souviens bien c'est une/ c'est ça part du d'une annonce réelle qu'on avait trouvée/ (...) hein je veux dire c'était pas une un souci qui nous a accompagnés tout au long/ euh du livre mais quand euh ponctuellement il pouvait surgir » (A¹(MdL)333-336).

L'auteure montre que cette préoccupation du genre était là, presque malgré elle : si elle n'a pas été conscientisée, elle agissait pourtant sur le choix des pratiques.

La politique de genre pour les auteures réside finalement **dans un éloignement de la question**. D'autres problématiques semblent plus centrales pour l'élaboration du manuel, comme la représentation raciale et la retranscription d'une réalité authentique :

« quand je je lisais vos messages et que vous alliez faire donc un travail concernant le genre/ je me suis dit ben le genre j'ai pas l'impression que ça a été euh/ quelque chose qui nous a énormément euh/ angoissés dans la construction du manuel/ on avait d'autres euh/ d'autres choses qui nous préoccupaient plus/ [la représentation raciale]/ (...) je me souviens très bien que je j'essayais de/ euh de visualiser dans mon vécu en France/ euh ou des personnages/ ou/ des personnes/ concrètes physiques réelles/ pour construire autour d'elles/ un personnage dans le livre qui soit qu'il a le plus de profondeur possible/ (...) oui d'essayer autant/ autant que possible euh de/ de partir de la réalité pour construire le livre et de ne pas/ et de ne pas créer un monde qui finalement/ n'existe pas/ quand on/ un monde stéréotypé/ » (A¹(MdL)386-395).

La politique de genre est ancrée dans une approche globale du souci du stéréotype, quel qu'en soit le domaine, et de la représentation variée et réaliste. Les pratiques relevées s'organisent autour d'une démarche plus générale de **vigilance des représentations**. Ainsi, les relectures *a posteriori* des personnages dans les manuels peuvent être effectuées, mais le genre n'est pas la question prédominante : *« et bien sûr qu'il y avait cette relecture/ et ces facteurs-là entraient en jeu bien sûr/ mais ce n'était pas le/ franchement ce n'était pas touj-/ loin de là c'était pas le facteur principal je ne crois pas hein/ » (A²(MdL)-83).*

La politique de genre place le souci d'une représentation vivante et complexe comme facteur déterminant la mise en scène spécifique du genre. Si les extraits choisis montrent que le genre a été rejeté au rang des préoccupations secondaires,

Parlement, la Commission et la Cour des Comptes mettent en œuvre une politique d'égalité des chances entre les femmes et les hommes et encouragent vivement les candidatures féminine. / Vous avez moins de 30 ans. Vous êtes titulaire d'un Bac+ 3. Vous êtes disposé(e) à voyager. (...) »

il souligne aussi le fait que l'auteure (les auteur·e·s ?) a (ont) multiplié les références pour construire le contenu de l'ouvrage. C'est peut-être la diversité des référents-modèles qui a permis d'instaurer **une politique où le genre est peu pris en compte mais pourtant rendu dans sa dimension sociale**. L'idée de *variation* a donc été un facteur influençant indirectement la politique de genre.

6 Conclusion : Favoriser le féminin sans faire de la discrimination positive

L'ensemble des entretiens converge vers ce constat : **le genre n'a pas été le premier souci des concepteur·trice·s**, mais compte parmi d'autres facteurs : dans la construction des personnages et dans une moindre mesure dans les choix métalinguistiques. **Les concepteur·trice·s se défient pourtant de pratiquer une politique sur-favorisant le féminin face au masculin.**

L'éditeur de *Maison des Langues* rejette ainsi l'idée de systématiser la parité à la fois dans l'élaboration du manuel mais aussi d'un point de vue sociétal. Il précise cependant qu'il s'agit d'une opinion personnelle, qui ne doit pas être généralisée à l'ensemble de ses collègues :

« ce que je sais c'est vrai que euh/ j'crois qu'au niveau de euh de l'édition/ on essaie de s'assurer qu'il y ait euh/ surtout qu'il y ait pas du tout par exemple par rapport à la pl- par rapport à la place de la femme absolument pas de misogynie/ ça je j'crois qu'c'est clair/ mais on ne veut pas non plus tomber dans le panneau inverse euh/ d'une sorte de euh/ de pression paritaire/ qui est pas forcément la meilleure façon de d'organiser l'égalité mais ça c'est un point de vue personnel/ » (É^b(MdL)57-59).

Pour l'éditeur, la parité est entendue ici comme le système imposant une égalité stricte et absolue entre les "hommes" et "femmes". Ses propos laissent entendre que ce n'est pas un système (la Loi pour la société, un règlement d'écriture pour le manuel) qui doit contraindre à l'égalité, mais que celle-ci **doit être gagnée en-dehors de l'astreinte formelle**. La rédaction d'un manuel ne peut donc pas intégrer un tel fonctionnement, la « *pression paritaire* », mais intégrer la vigilance naturelle attendue des concepteur·trice·s.

L'éditrice de *Hachette FLE* est la seule à utiliser le mot « *féministe* », précisant qu'il ne s'agit pas de l'être ou de ne pas l'être, mais de veiller, quelles que soient ses opinions concernant le genre, à un équilibre des rapports de pouvoir entre "hommes" et "femmes" en bonne intelligence. Ici, l'égalité signifie une égale

répartition du pouvoir à travers les mises en scène : « *j'ai j'ai plus envie de dire que ça va être/ plus là la préoccupation c'est d'être euh/ juste par rapport à son temps/ (...) euh// que euh dire 'fin être euh **féministe** ou **pas féministe*** » (É(H)352-354). La discrimination positive n'est pas souhaitable :

*« on a aussi le le travail inverse à faire/ donc y a cette censure-là mais/ 'fin/ cette censure/ cette **vigilance**-là/ et on a aussi cette euh j'sais pas si j'p- dire cette discrimination positive mais dans **l'autre sens**/ une vigilance à ce que tu parles des hommes femmes/ à ce qu'y ait une parité/ à ce que les femmes ne soient pas tout le temps représentées dans euh/ le secrétariat et cetera/ (...) et voilà y a en même temps faut pas en faire trop parce que euh/ la discrimination positive elle a aussi son/ » (RP1-1015-1018).*

L'enquêtée ne finissant pas sa phrase, il n'est possible que d'interpréter les raisons menant à prendre certaines précautions envers la discrimination positive. Il s'agit de « *ne pas en faire trop* » : autrement dit, de rester dans les limites de la réalité socioculturelle. Le modèle de genre présenté dans le manuel doit donc être élaboré avec une vigilance de non-discrimination, sans offrir un modèle de sur-évaluation qui nuirait à la crédibilité du tableau, rendrait discordante l'analogie entre société du manuel et société réelle.

La représentation ne doit pas être forcée, au risque de devenir, encore une fois, artificielle et de desservir le propos d'authenticité que délivre le manuel : « *il faut qu'il y ait des handicapés/ il faut/ et et et sans que ça soit fait aussi/ de manière ostentatoire genre/ **ah**/ on a mis un handicapé ici/ » (RP1-1021). L'effort de non-discrimination doit suivre une ligne discrète, afin de ne pas exposer ses stratégies de manière ostentatoire au risque de décrédibiliser l'ensemble du contenu.*

Les enquêt·e·s de chez *Clé International/Écho* n'abordent pas spontanément le sujet. Cependant, l'auteur de *Écho* ne semble pas favorable à une systématisation du système de contraintes. Ceci laisse penser, sans qu'il soit possible de l'assurer, qu'il s'inscrit dans le même axe que les enquêt·e·s de *Maison des Langues* et *Hachette FLE*. Les extraits d'entretiens chez *Maison des Langues* et *Hachette FLE* convergent pour **rejeter la systématisation d'un projet égalitariste**. Ils dénoncent l'artificialité de la démarche, et peut-être aussi son manque d'efficacité : agir de manière formalisée sur les représentations n'implique pas que les concepteur·trice·s intègrent mentalement le processus égalitaire, mais simplement

qu'ils·elles appliquent une règle prédéfinie.

L'analyse des entretiens a montré quelles pratiques et quelles représentations des pratiques entourent la sexuation du contenu du manuel de FLE. Les analyses ont convergé pour exposer la politique de genre inhérente à chaque équipe de concepteur·trice·s, et mettre en valeur les différents facteurs qui y participent. Il reste à développer de manière plus spécifique une tension qui participe à la création du manuel, régulièrement évoquée par les enquêté·e·s : les dimensions à la fois économiques et culturelles du manuel, qui conditionnent aussi la représentation du genre.

CHAPITRE 4 : LE MANUEL, ENTRE OBJET COMMERCIAL ET (TRANS)CULTUREL

1 Introduction

En ce qui concerne les personnages, selon les entretiens, la majorité des considérations extra-didactiques s'orientent vers un souci de représentation de la diversité raciale, bien que des considérations d'ordre sexuées puissent intervenir à un niveau inférieur. L'analyse des entretiens a également souligné les différences de stratégies entourant la gestion du cadre hétéronormatif. En ce qui concerne la langue, plusieurs lignes rédactionnelles ont été suivies, dont les explications relevées tracent les contours d'autant de modélisations linguistiques. L'ensemble a abouti à la définition d'une politique de genre en vigueur pour chaque équipe de concepteur·trice·s.

Ce qui suit cherche à tracer les contours d'un autre réseau d'influences ou de tensions dans lequel se place le manuel de FLE, à comprendre les autres dynamiques qui le modèlent. Pour ce faire, les sections d'entretiens abordant spécifiquement le manuel sous l'angle de l'objet commercial et de l'objet d'exportation/importation seront utilisées. Le terme *transculturel* sera utilisé. Il n'est pas compris comme *la transcendance* de toutes les cultures, mais selon le sens plus restreint admis par le Larousse : « *Se dit d'un phénomène social qui concerne plusieurs cultures, plusieurs civilisations différentes*⁴⁵⁰. » Autrement dit, **un manuel transculturel est un objet pouvant s'exporter dans l'ensemble des cultures, à l'international**. Le terme « transculturel » sera repris dans la partie suivante, selon une acceptation légèrement différente⁴⁵¹.

L'analyse thématique de ces contenus permettra de conclure de manière temporaire sur la traversée du genre dans ces deux courants dynamiques : **si le manuel doit posséder des traits de la transculturalité, et rester en cela dans des limites de neutralité socioculturelle pour s'accorder avec la dimension économique, que faire du genre en-dehors de la stéréotypie ?**

450 Larousse, 2015, Transculturel, transculturelle, [en ligne] Disponible sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/transculturel_transculturelle/79084> (08/09/15).

451 Voir Partie 6 : *Mise en dynamique des résultats et propositions*, Chapitre 3, 3 : *Dépasser l'universel : faire du genre une valeur transculturelle*.

2 Le transculturel pour ménager les tabous

Le manuel de FLE se caractérise par sa rencontre avec un public exolingue, qui ne partage pas la même langue, c'est-à-dire ni le même code linguistique ni le même code socioculturel que ses concepteur·trice·s. Il s'agit de créer un outil d'enseignement-apprentissage qui **aménage un espace de rencontre** entre le code-cible et la multiplicité potentielle de codes-sources, entre les concepteur·trice·s et le public allophone/*alloculturel*. Créer ce terrain d'entente pose la question du tabou : tout peut-il être présenté dans un manuel, au risque de froisser le public (public-utilisateur, public-acheteur) ? Le tabou représente ici une forme de limite et de rupture entre les deux parties. La négociation de cette limite a été l'objet de questions durant les entretiens, et elle représente un point important dans la question de la politique de genre : que diffuser d'une remise en cause du système normé de genre ?

L'éditrice de *Clé Internationale* le dit : « *mais c'est vrai que souvent enfin on fait attention à un certain nombre de choses qui/ effectivement peuvent heurter dans certains pays qui en France ne choqueraient pas du tout mais dans d'autres pays (...)* » (É(CI)34). Au cours des divers entretiens sont mentionnés par exemple les bouteilles d'alcool (p. ex. A(H)217) et le rapport au corps et à la nudité (p. ex. É^b(MdL)21) qui rencontrent à l'étranger un niveau de prescription morale et religieuse différent du niveau français. Il y a une forme d'attention à des faits culturels français pouvant choquer ailleurs. Les propos de l'ensemble des personnes interrogées font état d'une forme de négociation entre ce qu'on peut et ne peut pas mettre en place, ce qui est acceptable/ce qui ne l'est pas, ce que les concepteur·trice·s veulent introduire et ce qu'il faut modérer.

La négociation, du point de vue des concepteur·trice·s, se réalise entre eux et leur représentation du public. Il se produit **une projection au sujet de ce que le public pourrait ou non potentiellement tolérer, qui en produit les limites**. La négociation n'est pas entre les concepteur·trice·s et les utilisateur·trice·s, mais entre les concepteur·trice·s et la représentation des utilisateur·trice·s que les concepteur·trice·s en ont. En anticipant les limites et tabous, une forme de modération interne se construit chez les concepteur·trice·s. L'éditeur de *Maison des Langues* rend compte à la fois de cette négociation et de ce questionnement *a priori* :

« on essaie/ dans la mesure du possible de euh/ de se poser des questions préalables/ mais qui ne euh/ ce qui n'empêche pas que euh/ évidemment/ on ne peut pas prendre en compte toutes les cultures/ ce qu'y a c'est qu'on essaie au niveau de la conception de se dire est-ce que ça ça peut choquer/ euh et si ça ça peut choquer/ est-ce qu'il y a un dialogue possible entre ce que l'on veut transmettre par rapport à une culture française ou francophone et euh/ les cultures-cibles/ » (É^b(MdL)6-8).

L'éditeur a conscience qu'il s'agit de produire un ouvrage répondant aux principales anticipations de tabous qui concernent par exemple la religion ou la sexualité (É^b(MdL)9), sans qu'il soit possible de prendre en compte leur intégralité au niveau international.

Le terme de censure est cependant rejeté par les personnes interrogées, à cause des aspects négatifs qu'il comporte. Ainsi, quand une responsable de projet de *Hachette FLE* l'utilise (RP1-903), la seconde responsable et l'éditrice refusent son aspect totalitaire :

*« É(H)902 : 'fin/ moi j'éviterais de dire censure quand même parce que/
RP2-903 : c'est un peu fort oui/ ».*

Il n'y a pas de censure, mais plutôt une adaptation (É^b(MdL)14) à une réalité locale : *« on est souvent en en euh/ on comment dire on euh/ on nous **attaque** je dirais par rapport à l'aspect censure/ qui existe hein et ça je ne vais pas le nier/ il n'y a pas que ça dans les adaptations » (É^b(MdL)23).* Elle est aussi pensée pour favoriser l'apprentissage en renvoyant les utilisateur·trice·s à une réalité qu'ils·elles maîtrisent. Ainsi, modifier un personnage célèbre pour que celui-ci soit issu de la culture locale, afin que son rôle déclencheur (de parole ou d'activité) fonctionne dans ce contexte précis (É^b(MdL)19). Ou insérer un appendice lexical adapté à la langue du pays d'exportation, comme pour *Totem*, nouveau manuel de FLE chez *Hachette FLE*, et sa version espagnole (É(H)553-553). Les adaptations se font sur plusieurs plans :

*« donc c'est/ c'est aussi ça hein/ c'est pas simplement euh rallonger euh/ rallonger les manches d'un t-shirt parce qu'il faut ne plus voir les bras dénudés/ ça c'est/ ça ça peut être aussi d'autres choses d'autres éléments pour rapprocher/ pour rapprocher en fait grâce à des documents déclencheurs/ euh rapprocher l'élève euh/ de sa réalité lui permettre de parler **en français** » (É^b(MdL)21).*

La négociation ne se fait pas de manière systématisée, mais de manière plus souple. Les conflits de tabous qui émergent sont traités au cas par cas du côté éditorial (É^b(MdL)10). L'éditrice de *Hachette FLE* parle d'un « travail de

funambule » (É(H)209).

3 Articulation des exigences économiques et (trans)culturelles

À présent que la dimension transculturelle a été présentée et abordée du point de vue de sa dynamique dans la création du manuel, il est nécessaire de présenter celle à laquelle elle s'articule. En effet, **le manuel n'est pas transculturel par défaut, mais le devient pour accéder à l'exigence de l'exportation.**

3.1 *L'objectif de rentabilité financière*

Le thème de la commercialisation du manuel comme contrainte est déjà apparu au fil de l'analyse. Il sera exploré afin de faire émerger le type de dépendances qu'il génère.

L'argument de la vente conditionne l'émergence d'un manuel. Les maisons d'édition fonctionnent sur retour d'investissements : un nouveau projet doit donc générer assez de ventes pour assurer la perpétuation de la société. C'est ce que décrit l'éditrice de *Hachette FLE* : « *et donc l'objectif [rire] c'est quand même d'assurer un chiffre d'affaires/ qui nous permet de continuer à faire des manuels/* » (É(H)65). L'objectif est d'assurer une distribution efficace sur le marché :

« le euh le projet// une fois qu'il sera mieux cerné euh/ (...) ce projet il peut être comme ça est-ce que c'est vrai que/ est-ce que c'est vrai que ça a des débouchés est-ce qu'on va pouvoir parce que ça va supposer des ventes parce que si ça ne suppose pas de vente [rire]/ [rire] c'est ça le projet il verra pas le jour/ euh alors évidemment après on peut se tromper [rire] il il y aura quand même pas de vente/ »
(É^a(MdL)82-83).

Le public cible est aussi un **public-acheteur**, qui a des attentes. Le manuel doit être en adéquation avec celles-ci afin de rencontrer le succès et se vendre. La maison d'édition dirige les auteur·e·s afin qu'ils·elles soient réceptif·ve·s aux attentes du marché. Une distinction opère d'ailleurs entre des auteur·e·s ayant ou non cette « *sensibilité du marché* » (É^a(MdL)130).

Contrevenir aux attentes ou aux tolérances du marché, c'est ne pas pouvoir écouler les ouvrages. Ainsi, les deux auteures de *Nouveau Rond-Point 1* évoquent les conditions du marché comme principal frein à l'introduction du mariage homosexuel dans des manuels destinés à l'exportation : (A¹(MdL)237-241 et A²(MdL)183). Il s'agit alors de prudence :

« alors mmh/ je euh/ je je vois je vois pas de/ d'inconvénient à cela du/ de la part/ de de la part de la maison d'édition/ sauf que/ quand même ils sont très très très euh je dirais très/ **prudents**/ (...) euh donc ils sont prudents un peu sur l'effet que cela peu euh/ avoir/ mmh sur le marché/ » (A¹(MdL)237-241).

La relation entre contrainte culturelle et économique apparaît au fil des entretiens. Ainsi, lorsque est évoquée la gestion des tabous, l'éditrice de *Hachette FLE* fait apparaître dans une même phrase la volonté de préserver les publics étrangers d'un choc culturel et celle de ménager le marché : « évidemment/ si y a des choses qui vont forcément/ choquer on va pas les mettre/ surtout si euh dans les m- les marchés prioritaires/ » (É(H)211).

3.2 *Les stratégies d'exportation*

L'exigence de construire un objet qui soit transculturel se confond avec l'exigence économique. En effet, le manuel, pour s'exporter, doit comporter des traits *exportables* dans l'ensemble des pays visés. La transculturalité, ou des traits de transculturalité, représente donc une obligation pour la vente du manuel. Ils s'obtiennent en développant différentes stratégies : produire un ouvrage spécifique pour un pays-cible, un milieu culturel-cible ; produire un manuel-souche à partir duquel sont élaborées des versions adaptées ; **produire un manuel dont les traits culturels n'entreront pas en conflit avec les zones géographiques et culturelles visées.**

Hachette FLE produit entre autres des ouvrages de commande, c'est-à-dire un manuel créé à partir de la demande d'un pays spécifique et qui n'est destiné qu'à lui. L'ouvrage est un produit particulier destiné à être exporté dans cet environnement singulier : sa création suit des codes en adéquation directe avec les exigences représentationnelles du pays en question. L'éditrice interrogée donne un exemple de ce type de production :

« donc main'nant on a fait une édition spécifique pour le Bahreïn/ de Nouveau Taxi/ et là on rhabillé toutes les **femmes** on a enlevé tous les **enfants** et puis on mis une photo du roi de Bahreïn en/ deuxième page/ parce que c'était leur commande/ donc on a fait **un** bouquin pour eux/ » (É(H)232-234).

Une image du roi a été introduite dans le contenu, les enfants ont été effacés de l'ouvrage, et l'illustration des personnages féminins respecte les codes de convenance en vigueur. Ce cas ne relève pas d'un dilemme spécifique : la maison

d'édition agit comme une entreprise de fabrication livrant un produit respectant une nomenclature. La politique de genre sera celle qui est imposée par le-la commanditaire.

Il s'avère que le dernier cas : élaborer une version de manuel et une seule, et la diffuser telle quelle, n'a été adoptée par aucune des maisons d'édition interrogées pour les manuels choisis. Il est possible de supposer que, pour rentabiliser la création d'un ouvrage, le marché est élargi au maximum. Les maisons d'édition interrogées parlent d'adaptations de manuels qui sont modifiés pour intégrer un marché marqué spécifiquement. Chaque manuel constitue ainsi un modèle de référence, ensuite décliné en autant de versions selon de grandes zones de marché géographiques. Ainsi, *Rond-Point 1* a été adapté pour le Maghreb (A¹(MdL)244 et É^b(MdL)16) et les États-Unis (U.S.A.) (A¹(MdL)245), et un manuel de *Hachette FLE* s'est adapté à une méthodologie d'enseignement des langues plus traditionnelle en Italie (É(H)182-183).

Cependant, cela ne signifie pas que la version-modèle soit libre de toute contrainte d'exportation. En effet, les adaptations ne font pas l'objet d'un travail de fond : il ne s'agit pas de remanier l'ensemble du contenu. C'est un travail davantage porté sur la forme : les adaptations procèdent à des changements minimaux. La première version du manuel est donc un objet intermédiaire, **dans lequel interviennent dès le départ des contraintes d'ordre transculturel.**

L'imbrication des contraintes économiques et transculturelles est illustrée par cet extrait d'entretien. L'auteure de *Alter Ego+ 1* parle des impératifs liés à l'exportation : « *enfin on peut pas dire que ce soit un règlement parce que/ y a d'autres choses/ (...) mais/ pour ce travail le mot règle me paraît un peu trop rigide/ les contraintes/ plutôt/ contraintes commerciales/* » (A(H)256-262). En cherchant un terme pouvant désigner les obligations transculturelles auxquelles les auteur·e·s sont soumis·es lors de la rédaction, l'auteure les désigne par les termes de « *contraintes commerciales* ».

Trois motivations de faire du manuel un objet transculturel sont mentionnées. L'une est **didactique**, pour favoriser l'enseignement-apprentissage. Une autre constitue la condition de l'exportation, elle est de nature **économique**. La dernière est d'ordre **éthique**, elle s'inscrit dans le respect de la culture de l'Autre, en ne

provoquant pas de chocs culturels qui peuvent être évités : « *oui/ 'fin c'est aussi un respect pour l'autre/* » ; RP2-906 : « *on peut pas non plus bousculer des choses qui déjà nous dans notre pays ne sont/ pas encore bien passées/ on est obligé de/ d'être vigilantes/* » (É(H)905). Il reste alors aux concepteur·trice·s à trouver une voie pour exprimer dans le manuel leurs propres opinions et croyances.

4 Entre une double exigence, faire entendre sa voix d'auteur·e français·e

Le contenu du manuel se trouve ainsi modélisé par ces deux tensions conjuguées : économiques et transculturelles. La voix des concepteur·trice·s doit s'y insérer, créant un nouveau paramètre participant à l'équilibre général du manuel.

Maison des Langues produit, comme *Hachette FLE*, des ouvrages de commande. L'éditeur distinguera les éléments qu'il sera ou non possible de modifier, mais surtout devra saisir la raison des tabous :

« c'est pas parce que l'on va faire telle version pour tel pays que de nous-même on va commencer à/ à changer les choses c'est plus/ d'abord parce qu'il s'agit généralement d'une euh d'une commande et on voit dans la commande ce qui est négociable ou pas/ et euh et pourquoi/ et essayer de comprendre le pourquoi/ » (É^b(MdL)26).

Il évoque l'idée de répondre aux attentes et tabous d'ailleurs, **mais aussi de préserver sa propre identité.**

Car les manuels édités en France transcrivent une réalité socioculturelle cible, en l'occurrence française. La négociation porte alors sur les éléments à conserver pour leur valeur représentative, et les éléments qu'il est possible d'éclipser sans remettre en cause le système de cette socioculture. Ainsi, en ce qui concerne les mariages non-hétérosexuels, du côté de *Hachette FLE* les personnes interrogées balancent entre les deux extrêmes, et proposent une issue neutralisée : attendre un effet de *tassement* dans la société qui transforme ce phénomène en sujet non-polémique du côté français, et que se crée peut-être un phénomène d'ouverture à l'étranger :

« RP2-864-866 : ben c'est vrai que dans un sens c'est un sujet quand même qui est assez polémique/ euh/ c'est vrai que nos méthodes de FLE elles essaient de refléter un peu euh/ notre façon de vivre euh nos us et coutumes on va dire/ mais on est toujours un peu contraint de de pas aller trop dans le polémique euh/ et faudra

peut-être attendre euh quelques années/ que ça soit vraiment euh/ accepté dans la société

RP1-866 : *disons que/ on peut on peut se bloquer des marchés/ complètement/ ».*

Le fait de conserver sa propre identité demande aussi aux concepteur·trice·s de trouver un équilibre entre leurs opinions personnelles et ce qui en transparaîtra dans le manuel. **L'identité est autant socioculturelle que personnelle**, et renoncer à inclure des contenus qui ne respectent pas la règle de la transculturalité peut être vécu comme une forme d'abandon. C'est ce qu'évoque une responsable de projet de *Hachette FLE* : « *on a toujours euh/ dans la lecture des manuscrits euh (voix basse) une forme de censure/ en fait/ (...) après euh c'est vrai que c'est difficile/ pour nous/ (...) en tant que personne/ parce que on vit euh dans cette société/ »* (RP1-890). C'est d'ailleurs ce qui avait un peu plus tôt dans l'entretien conduit cette enquêtée à parler de « *censure* » et non d'adaptation. Elle finit par se corriger, en ramenant l'idée de censure à son propre vécu : « *ouais donc je retire le mot censure que j'ai dit tout-à-l'heure parce que c'est un peu fort/ c'est moi c'est mon vécu/ c'est ma manière de le re- de le vivre/ en tant qu'éditrice/ »* (RP1-939). La négociation peut ici aboutir à un sentiment négatif de renoncement chez les concepteur·trice·s, mais qui est aussi pensé comme inévitable pour rester dans le respect des pays importateurs :

« et donc voilà/ quand je dis censure c'est plus moi parce que personnellement je le vis un peu mal parfois [rire]/ mais/ c'est vrai que/ vu de du point de vue de l'éditeur c'est plus le respect de la culture euh/ » (RP1-952) ;

« ce qui ne nous empêche pas dans notre sphère privée/ de euh de /fin/ vivre ça comme une censure entre guillemets/ ou au moins en avoir conscience/ après euh/ on on est accueilli dans d'autres pays donc/ » (É(H)1014).

Les auteur·e·s font entendre leur voix en développant des stratégies. L'auteure de *Alter Ego+ 1* parle des choix personnels que les auteur·e·s intègrent au contenu, des choix qualifiés de « *politique[s]* ». Ceux-ci dessinent **une volonté de transgression** par rapport aux normes établies :

« euh je crois qu'il y a les deux choses/ y a la contrainte euh commerciale et cetera l'image mais y a aussi euh/ ben des choix/ euh des choix/ et des choix presque politiques/ on mettrait pas une image provocante bien sûr/ hein/ on euh voilà/ mais euh le mentionner bien sûr parce que ça fait partie de la réalité/ » (A(H)592-595).

Ces choix peuvent émerger dans le manuel, à condition de les modérer. L'auteure

parle ainsi d'un cas particulier pour le premier *Alter Ego* : elle souhaitait introduire en personnages une famille recomposée, avec une mère de famille et son conjoint. La situation a subi un formatage : elle est passée à un niveau d'implicite, le « conjoint » est devenu « l'ami de maman » pour que la maison d'édition l'accepte. Mais l'auteure relève que malgré ce compromis, le principal est que cette situation ait intégré le contenu final (A(H)596-607).

L'éditrice de *Hachette FLE* quant à elle évoque le cas d'un auteur féministe dont les positions militantes tendent à marquer le contenu de son travail. Celui-ci n'est pas rejeté, bien que les retours sur les ouvrages produits soient parfois négatifs en raison du choc culturel :

« politiquement euh sur les sujets d'actualité/ on sent/ sa patte/ mais on ne l'a jamais euh brimé/ mais c'est vrai que 'fin/ ça nous est revenu/ 'fin moi une fois j'ai eu une remarque ah ben on sent vraiment euh que/ et que parfois ç- dans certains pays ça passe/ moins bien/ » (É(H)360-361).

Cet exemple introduit une autre configuration des tensions : **transculturelles et économiques, la dimension politique, qui relaie les volontés des concepteur·trice·s, intègre le schéma.**

Chez *Hachette FLE*, la sauvegarde de l'identité des concepteur·trice·s est réussie si le message principal est passé, malgré les compromis et les refontes. Il vaut mieux **renoncer à un contenu ouvertement subversif** mais transmettre de manière moins frontale le message. L'idée est avant tout « d'insuffler » une idée (É(H)956) qui de cette manière pourra se diffuser (É(H)956-964). Une responsable de projet le résume ainsi : « donc l'idée c'est d'arriver à/ à cet équilibre entre euh je respecte/ mais je j- j'expose quand même des choses/ » (RP1-971).

5 Conclusion : comment faire du genre une notion transculturelle ?

L'ensemble des entretiens montre que les dynamiques plaçant le manuel au cœur de tensions dues à son statut à la fois économique et transculturel ne sont pas opposées entre elles, mais **participent à faire du manuel un objet d'équilibre et de négociation permanente.**

L'aspect économique fait de la condition d'exportation un paramètre essentiel de

l'élaboration du manuel. Or, l'exportation ne peut avoir lieu que si le contenu du manuel s'inscrit dans le seuil de tolérance du public-cible. La gestion des tabous socioculturels devient un paramètre essentiel dans le schéma d'écriture du manuel. Le manuel doit comporter des traits adaptatifs lui permettant de rentrer sans heurts dans la socioculture cible. Ces caractères transculturels concernent une forme *d'aplanissement* de certains faits socioculturels contrevenant potentiellement aux tabous du public-cible. Le schéma transculturel en lui-même comporte alors un paradoxe pour les concepteur·trice·s : **comment retracer une socioculture cible dans son ensemble, tout en restant assez neutre sur ce plan pour conserver la face économique du manuel ?**

Les concepteur·trice·s gèrent cette difficulté en adoptant **un positionnement subjectif d'auto-surveillance** dans lequel dialoguent ces deux aspects. Il n'y a pas de procédure toute faite : chacun·e place des limites fluctuantes qui construisent une zone de conciliation.

Ces deux aspects ont leur importance en matière de genre. Ne pas s'inscrire dans un système de discrimination sexuée implique de se défaire d'un système faisant appel aux stéréotypes, de se désinscrire d'une vision du monde où la bi-catégorisation est un fait allant de soi. Dès lors, c'est donner la place à un contre-modèle contrevenant au système de valeurs dans lequel le genre est naturalisé. Cette proposition ne peut être que potentiellement subversive. Les dispositions prises pour rejeter des représentations (linguistiques, de pratiques sociales, etc.) stéréotypées et en instaurer de nouvelles peuvent être minimales ou beaucoup plus larges ; mais, quel qu'en soit le degré, elles tendent à effacer la neutralité présentée comme indispensable au manuel pour pouvoir s'exporter.

Le trouble dans le genre **entre en collision avec la gestion des tabous culturels et avec le succès de l'exportation du produit créé**. Le choix à faire rappelle la dimension « *politique* » rapportée par l'auteure de *Alter Ego+ 1* (A(H)592-595). Pourtant, intégrer la dimension genre et, ce faisant, de trouble dans la nature sexuée, dans le manuel reste possible malgré ces contraintes. La stratégie rapportée par la même auteure (*ibid.*) montre qu'il existerait des voies, certes moins frontales, pour faire passer certaines formes de subversion dans le discours. Le choix de s'en saisir reviendrait au public utilisateur.

Se pose la question de la légitimité d'une telle démarche. Celle-ci est indirectement validée par l'éditeur de *Maison des Langues* et l'éditrice de *Hachette FLE*, lorsqu'il et elle abordent la question de la *vocation* du manuel :

« euh et si ça ça peut choquer [l'introduction de certaines thématiques potentiellement taboues dans d'autres contextes socioculturels]/ est-ce qu'il y a un dialogue possible entre ce que l'on veut transmettre par rapport à une culture française ou francophone et euh/ les cultures-cibles/ à partir du moment où euh/ il il s'agit d'une mission/ d'une **mission universelle** [je souligne]/ » (É^b(MdL)8) ;

« 'fin y a quand même/ on est un peu le **la voix euh/ de la France entre guillemets** [je souligne] pour initier beaucoup beaucoup d'apprenants/ donc euh dans les p'tits niveaux on va y aller p't-être doucement mais p't-être pour des niveaux plus plus matures on/ on va exposer euh des problèmes euh/ » (É(H)220).

Pour le premier, la condition pour introduire un contenu potentiellement problématique à l'étranger est la *valeur* qu'il véhicule, qui doit être éminemment positive. Il faut entendre une valeur faisant écho à des principes humanistes qui sont nécessairement transculturels, au sens cette fois de dépassement des frontières : l'égalité, le respect, etc. La « *mission universelle* » qui est citée fait référence à la diffusion de ces principes, pensés comme communs et nécessaires à l'humanité. L'éditrice de *Hachette FLE* met l'accent sur le devoir rattaché au contenu du manuel. Il doit retranscrire certes la réalité socioculturelle française mais aussi **les principes et valeurs structurant la morale française**. Être la « *voix de la France* » signifie alors véhiculer l'aspect humaniste de ces idéaux.

Dans les deux cas, si le genre est compris comme l'égalité nécessaire des "hommes" et des "femmes", il fait partie d'un principe moral défini comme à la fois français et universel que le manuel de FLE doit retranscrire, diffuser et transmettre. Cependant, **cette acception refuse au genre sa dimension constructiviste** : il est dès lors envisagé comme un rapport entre les deux sexes naturels, et non comme un rapport *social* entre *catégories sexuées*.

La vocation du manuel intervient dans la réflexion plaçant le manuel au centre d'enjeux culturo-économiques. Elle légitime partiellement la construction d'un ouvrage prenant en compte la dimension du genre, à condition que celle-ci fasse écho à une préoccupation égalitariste, et non à un processus (dé)constructiviste. Ce point servira d'ancrage à une réflexion conceptuelle du genre en FLE dans la partie suivante⁴⁵².

452 Partie 6 : *Mise en dynamique des résultats et propositions*, Chapitre 3, 3 : *Transformer le*

L'analyse des entretiens a abouti à une description à la fois des représentations entourant les pratiques du genre dans le manuel et des dynamiques qui le traversent. Ces différents résultats seront rappelés dans la conclusion de cette partie, afin de répondre à l'hypothèse posée.

CONCLUSION : LE GENRE, ENTRE PRÉOCCUPATION PERMANENTE ET IMPENSÉ

L'analyse des entretiens a dépeint les représentations des pratiques entourant le genre dans la conception du manuel. Elle a aussi exposé les tensions participant à modeler le genre. Dès lors, il est possible de répondre à l'hypothèse 2 : « Dans sa conception, le manuel de FLE se construit au centre d'un réseau de dynamiques qui construit le modèle de genre ». Les différents **résultats** obtenus lors de l'analyse seront rappelés, avant de procéder à la description des **différentes dynamiques** mises au jour. Cela participera à fournir, en conclusion, une **réflexion élargie** sur le genre et les concepteur·trice·s de manuel de FLE.

1 Synthèse de l'analyse thématique de contenu

Le manuel se trouve au centre de plusieurs dynamiques orientant son contenu. Les entretiens ont permis d'identifier celles-ci et d'en montrer l'étendue.

Le premier chapitre de l'analyse a éclairé **le processus de construction d'un manuel**, et l'intervention des différent·e·s acteur·trice·s dans cette chaîne de production. Si le manuel peut être considéré avant tout comme le fruit d'une collaboration entre des éditeur·e·s et des auteur·e·s, qui se trouvent au premier plan, d'autres membres de l'édition interviennent, constituant autant de facteurs à impliquer dans la modélisation du contenu. Cette première partie a montré **les différents rôles tenus par ces membres et leur influence** dans le résultat final. Elle a ensuite exposé les rapports de collaboration et rapports hiérarchiques entre les concepteur·trice·s, pour désigner les places des différent·e·s concepteur·trice·s dans la mise en scène d'une politique de genre dans un manuel. Il en résulte une relation entre consensus et autorité entre les éditeur·trice·s et auteur·e·s, les premier·e·s étant les décideur·se·s finaux·ales de la modélisation. Cette relation se concrétise autour d'attentes formulées et de modalités de collaboration implicites, qui modèrent les propositions des auteur·e·s. En conclusion, **la ligne directrice d'une politique de genre est instaurée conjointement entre les concepteur·trice·s**, sans que l'un ou l'autre membre ait un pouvoir décisionnel plein et entier, bien que les liens d'autorité concèdent à l'éditeur·trice un rôle directif de centralisation.

Le second chapitre de l'analyse a repris les deux axes empruntés pour l'analyse

de manuel : **le genre à travers les personnages et le métalinguistique**, afin de comprendre le positionnement des concepteur·trice·s sur ces points. L'objectif était de permettre aux concepteur·trice·s d'exprimer leurs préoccupations à propos de la création des personnages et des choix de langue, et exposer les différentes stratégies adoptées. Selon l'analyse, **le genre n'a pas constitué un facteur explicite de réflexion**. Les personnages sont créés dans une volonté d'authenticité : ils doivent réinterpréter la vie française. Mais, dans le même temps, ils doivent s'inscrire dans une forme de stéréotypie afin que leur identité ou leurs pratiques soient interprétables pour l'apprenant·e. **Il y a donc une forme de degré entre variation et stéréotype** que les concepteur·trice·s appliquent. Par ailleurs, la création des personnages n'est pas soumise à des critères formels incluant le sexe. La préoccupation principale des concepteur·trice·s est plutôt de répondre à des critères de variation raciale, répondant à la diversité du public visé. **La racisation des personnages est un souci davantage présent dans les entretiens que celui de la sexuation**, qui obéit à des règles informelles de créativité. Il en résulte que les choix en matière de genre (construction des personnages et choix métalinguistiques) ne sont pas pensés comme primordiaux, et ne font pas l'objet de processus systématisés.

Le troisième chapitre de l'analyse a abordé **le cadre hétéronormatif** à travers un questionnement portant sur la participation de personnages non-hétérosexuels à la mise en scène et la mention des différentes formes d'union dont le mariage entre personnes de même sexe. D'après les entretiens, la gestion du cadre hétérosexuel a d'abord reposé sur un implicite hétérosexuel non-questionnable. **La non-hétérosexualité est vue comme un trouble dans l'hétéronormativité, dont l'inclusion est mise en question à partir de la gestion des tabous culturels**, pour un manuel destiné à l'exportation.

Le quatrième chapitre a servi de synthèse quant à **la politique de genre** portée par chaque manuel, c'est-à-dire la manière dont chaque ouvrage a abordé et traité la question, selon les enquêté·e·s. Elle a réinséré les différentes informations traitées dans les trois premières parties dans une perspective plus singulière centrée autour de chaque manuel. Chaque posture empruntée s'articule autour d'un mot-clé relevé dans les entretiens : chez *Hachette FLE/Alter Ego+ 1*, il est affaire de « *sensibilité* » : un sentiment subjectif délimitant les obligations,

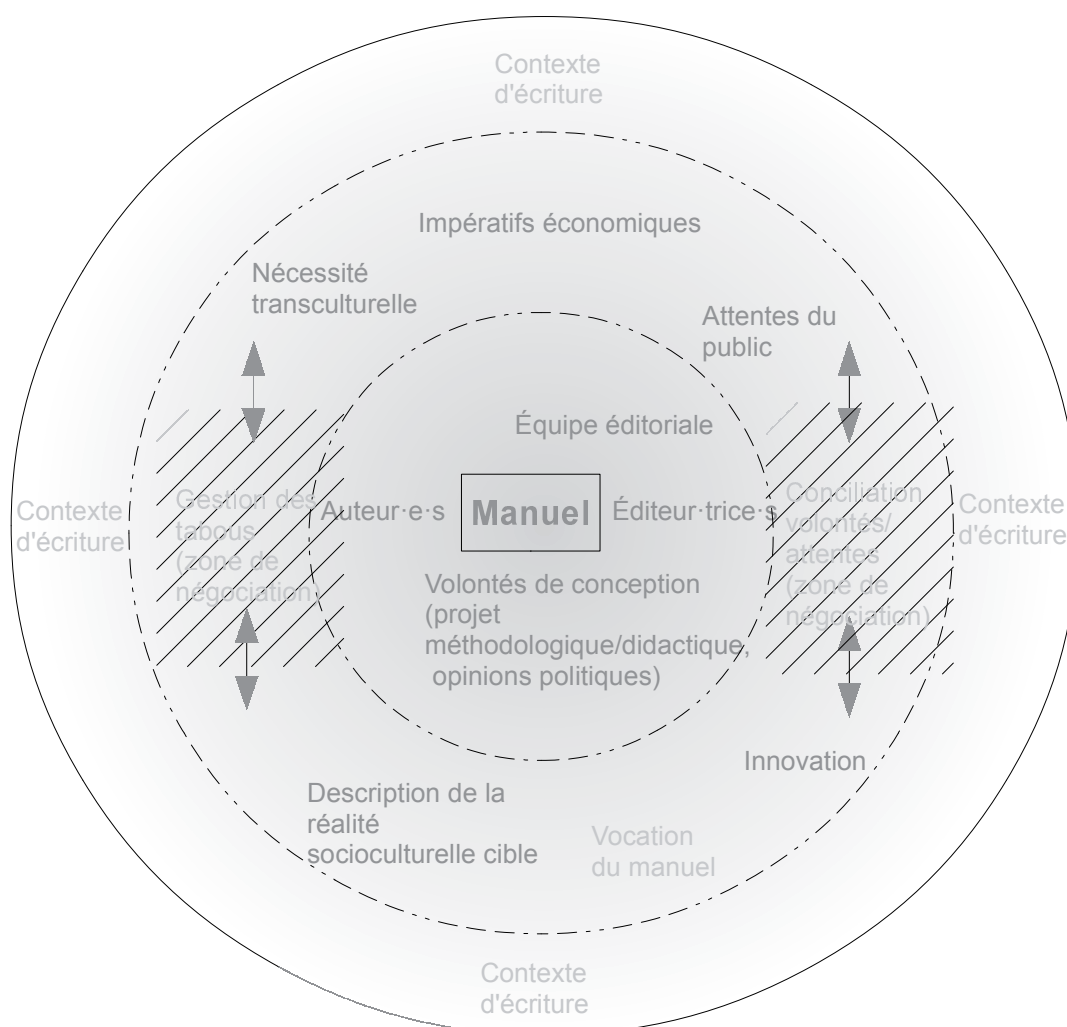
préoccupations et interdits conditionnant le contenu de l'ouvrage permettant de conserver à la créativité une certaine souplesse. Chez *Clé International/Écho*, l'idée de « *curseur* » est utilisée pour placer le manuel au cœur de différentes tensions qui ont une influence sur le contenu généré. Chez *Maison des Langues/Nouveau Rond-Point 1*, l'assemblage du contenu s'est fait autour de l'idée de *variation* dans une politique « *d'équilibre* » : faire varier les représentations et les modèles de référence des personnages et de la langue. Cela a indirectement influencé la politique de genre dans le manuel, qui s'est davantage éloignée d'un modèle unique de sexualité.

Le cinquième chapitre de l'analyse a enfin abordé les facteurs participant de manière indirecte à la modélisation du genre dans les manuels. Remettant au cœur du propos la spécificité de ce type d'ouvrage : un public exo-lingue et exo-culturel, il a croisé deux dimensions inhérentes à ce type d'ouvrage : **économique et culturelle**. Celles-ci forment une injonction commune visant à faire du manuel de FLE un produit commercialisable dans des contextes possédant des tabous culturels variés. Cet impératif participe à la modélisation du genre, en ce que sa modélisation finale ne peut que suivre un ensemble de prescriptions culturelles mettant chacune en scène des pratiques de rapports sociaux de sexe spécifiques. **Le manuel de FLE est imbriqué dans un double rapport didactique et commercial**, qui module la représentation du genre.

Ce chapitre s'est organisé autour de l'hypothèse posée : « Dans sa conception, le manuel de FLE se construit au centre d'un réseau de dynamiques qui construit le modèle de genre ». L'analyse des entretiens permet d'apporter une réponse favorable à l'hypothèse : il y a effectivement en jeu nombre de tensions et de dynamiques intervenant dans la politique de genre mise en place dans chaque ouvrage. Celles-ci sont reprises et développées dans la partie suivante, qui propose une réflexion conclusive.

2 Dynamiques du manuel et modèle de genre

Le schéma suivant, qui sera décrit et expliqué ci-dessous, propose de reprendre les différents facteurs d'influence mis au jour et d'en montrer les relations :



Le manuel, objet de la recherche, est au centre. Si l'aménagement des tensions et dynamiques permet au final de le construire, il est plutôt considéré ici comme l'origine de ce mouvement : il est moins pensé comme la conséquence que comme l'origine du schéma. C'est pourquoi la coloration montre un dégradé de gris allant vers l'extérieur, et non l'inverse : elle montre le rayonnement de l'objet central.

Autour du manuel se trouvent trois niveaux d'influences, représentés par des cercles. Le premier regroupe la partie humaine de la conception. Il concerne les acteur·trice·s de l'édition : en premier lieu les auteur·e·s et éditeur·trice·s, qui possèdent le plus de poids dans l'élaboration d'un ouvrage. En marge se trouve le reste de l'équipe éditoriale (maquettiste, graphiste, documentariste, etc.), qui dans

une moindre mesure interviennent et participent à la modélisation. Ces concepteur·trice·s concentrent des volontés de conception, c'est-à-dire les éléments qui seront insérés dans le projet éditorial. Ils concernent principalement la ligne méthodologico-didactique et politique. Cette dernière comprend des éléments variés : elle peut concerner la modalité de représentation raciale ou de genre, mais aussi le sentiment général des concepteur·trice·s face aux rapports sociaux de genre⁴⁵³. Par exemple, **une vigilance face à la diversité sexuée mais un rejet d'une politique de discrimination positive.**

Le second niveau d'influence reprend les différentes dynamiques évoquées par les enquêté·e·s. Le cercle est séparé en deux parties : celle du bas regroupe les objectifs idéaux. S'y trouvent une description fidèle de la réalité socioculturelle cible et les volontés d'innovation pédagogique, citées comme objectifs dans la construction d'un nouveau manuel. La vocation du manuel fait également partie des idéaux, faisant référence à sa valeur morale et éthique. La partie du haut concentre les impératifs. Ceux d'ordre transculturels et économiques sont placés côte à côte dans une relation de co-dépendance. L'impératif constitué par les attentes du public peut se comprendre sous différents termes : ces attentes peuvent concerner un point didactique, langagier, culturel, etc. La séparation entre idéaux et impératifs n'est pas hermétique : la transition de l'un à l'autre se fait par des **zones de négociation interne aux concepteur·trice·s**. Idéaux et impératifs ne s'opposent pas, mais se modèrent mutuellement.

Le troisième cercle est constitué par le contexte d'écriture. Il fait référence à un point particulier soulevé par les auteures de *Nouveau Rond-Point 1* interrogées : selon elles, le contexte d'écriture barcelonais du manuel aurait eu un impact sur le contenu de l'ouvrage du point de vue du genre. Il aurait *assoupli* les relations "hommes"- "femmes" tout en amenant une gestion de leurs rapports plus égalitariste. Ces entretiens formulent **une perméabilité entre le monde extérieur et les acteur·trice·s de la conception**, le contexte et le manuel. Cette dynamique rend compte d'un échange polylogique entre le manuel et le monde, d'un manuel comme objet socioculturel.

453 Et, dans une perspective élargie, la variation de la langue, d'autres thèmes sociaux, politiques, l'introduction de thématiques particulières, etc. La notion de « politique » est ici à prendre au sens large.

Les lignes des cercles intérieurs ne sont pas pleines : il faut en effet comprendre que cette schématisation qui propose une vision par niveau ne peut être comprise de manière systématisée. **Chaque élément communique et entre en réaction avec les autres de manière simultanée.**

L'analyse des entretiens a confirmé l'hypothèse selon laquelle la modélisation du genre traverse plusieurs dynamiques et tensions dans l'élaboration d'un manuel de FLE, chacune influençant la politique de genre mise en place. Les décisions individuelles des concepteur·trice·s, si elles sont fondamentales, restent imbriquées dans un réseau de facteurs en relation avec le manuel de FLE, son public, ses objectifs et ses impératifs, qui participent à créer un objet original traversé par ces dynamiques.

3 Le genre et les concepteur·trice·s

La réponse à l'hypothèse posée permet de comprendre ce qui entre en jeu dans la modélisation de la performance du genre à l'intérieur des pages d'un manuel. Cette dernière partie propose de poursuivre la réflexion amorcée, et de penser, d'une manière plus large, la relation entre les concepteur·trice·s, le manuel et le genre.

Pour les enquêté·e·s, **le genre n'est pas prioritaire** face à d'autres préoccupations de type représentationnel, comme la racisation. Si celle-ci constitue un souci nécessitant potentiellement de mettre en place des consignes de travail, par exemple l'éditeur de *Nouveau Rond-Point 1* qui demande une représentation plurielle, le genre quant à lui est posé comme une forme d'évidence ne nécessitant pas la même attention.

Dans le même temps, les concepteur·trice·s disent veiller à un équilibre des représentations sexuées et, plus généralement, du masculin et du féminin. Cependant, ils·elles se défendent de systématiser une pratique de favoritisme en faveur du féminin, la politique de discrimination positive illégitimant à la fois la vision réaliste d'une description socioculturelle et la part créative du travail d'auteur·e. **Ils·Elles décrivent leur relation avec le genre comme une forme de surveillance et d'auto-surveillance personnelle et subjective**, qui se met en place selon une règle du *bon sens* et qui se produit de manière spontanée.

La question du genre est placée sous l'égide de l'évidence et de la spontanéité

qui n'a pas à être formalisée pour être efficace. Le genre fonctionne comme un impensé présent *a priori* dans la vision de chaque membre de la conception. Il fait *nécessairement* partie de la préoccupation des concepteur·trice·s : c'est ce qui lui donne le privilège de ne pas être pris en compte explicitement.

Par ailleurs, la question de l'équilibre des catégories sexuées auquel font référence les enquêté·e·s se rapporte au genre comme système de hiérarchisation des catégories. Cependant, le principe de répartition binaire n'est, lui, jamais évoqué par les enquêté·e·s. Ils·Elles parlent du rapport des "hommes" et des "femmes" dans leurs ouvrages, mais n'interrogent pas l'existence de ces catégories.

De plus, pour certaines auteures interrogées (auteures "femmes" uniquement), le genre s'actualise comme l'identification à l'une des deux catégories de sexe en tant que personne. Dans cette projection, les auteures revendiquent leur appartenance à la catégorie des "femmes" pour justifier la politique de genre qu'elles mènent. Ainsi, l'auteure de *Alter Ego+ 1* (ainsi que l'éditrice) évoque d'une part la présence massive des "femmes" dans ce secteur de métiers, d'autre part la composition uniquement féminine de l'équipe de rédaction, pour justifier la récurrence de passages portant sur des thèmes considérés comme typiquement féminins par elle-même, telles que les pages traitant des tâches domestiques. Dans la même logique, l'identité non seulement de "femmes" mais aussi de « conjointes » et « mères de famille » est invoquée pour expliquer les passages liés au couple et à la famille. Une auteure de *Nouveau Rond-Point 1* invoque également la composition féminine de l'équipe d'auteures, mais cette fois pour justifier la féminisation massive des noms de métiers dans l'ouvrage (A²(MdL)99-100).

Ces deux positions montrent que les auteures se saisissent chacune de l'identité "femme" pour revendiquer une stratégie de genre. Pourtant, les résultats sont à l'opposé. Dans *Alter Ego+ 1* elle aboutit à l'introduction de thématiques en accord avec cette identité, reproduisant des préoccupations féminines (les tâches domestiques, la notion de famille) sans qu'elles soient destinées à être problématisées. Le positionnement montre une politique féminine (féministe?) essentialiste, qui fonctionne davantage comme un renforcement identitaire dans sa dimension sexuée que comme une remise en cause des rapports

sociaux de sexe⁴⁵⁴. Dans *Nouveau Rond-Point 1*, cette identité "femme" qui se révèle par exemple avec la volonté de féminisation est mobilisée dans une perspective de rapports de pouvoir. L'identité "femme" est mobilisée dans une dimension politique.

Prendre en compte le genre ne signifie pas la même chose pour les personnes interrogées. Si le concept fait intervenir les catégories de sexe, il n'implique pas nécessairement pour les auteures de mettre en jeu le système social de rapports de pouvoir. En conclusion, le concept de genre donne lieu à une vision partielle et changeante. Chaque personne interrogée donne à voir une compréhension différente des enjeux posés, et les stratégies développées ne peuvent être que variées, voire divergentes.

4 Conclusion de l'analyse des entretiens

Les entretiens menés auprès de responsables éditoriaux·ales et d'auteur·e·s ont permis de laisser leurs concepteur·trice·s s'exprimer autant sur leurs pratiques que leurs représentations de ces pratiques, replaçant le manuel dans un contexte social et dynamique. Il s'éloigne ainsi de l'image d'un objet figé et inerte et devient un objet de recherche traversé par des tensions multiples.

L'analyse a montré d'une part **comment est pensé le genre**, d'autre part comment **opère sa gestion** dans la construction d'un manuel : comment il s'exprime et comment il est interprété, ce qui construit les choix liés à une politique de genre, comment ceux-ci s'insèrent dans les objectifs du manuel à la fois moraux, économiques, socioculturels.

Certains thèmes ont été développés en fonction du guide d'entretien pensé en amont, tandis que d'autres sont apparus de manière inattendue. Ainsi, les propos

454 Cet aspect ressort dans un extrait d'entretien mettant en scène les responsables de projet et l'éditrice de *Hachette FLE*. Elles s'accordent sur la difficulté d'introduire des "femmes" inventeurs dans les manuels scolaires car le secteur est historiquement dominé par les "hommes". La tangibilité de ce fait n'est pas remis en question, étant considéré comme le stricte reflet de la réalité et non celui d'une représentation partielle et dominante. Le recours à une explication naturelle/naturalisée est privilégié :

« RP1-1033 : *et avec les auteurs aussi on a cherché des femmes euh/ parce que sinon c'était que des hommes/*

É1033 : *cela dit c'est une époque où il n'y en avait pas/*

RP1-1034 : *non mais voilà/ après des fois y a des réalités [rire] où euh y a plus d'hommes dans tel et tel secteur (...)/*

RP2-1034 : *ça reflète aussi des réalités/ ».*

des enquêté·e·s sur la vocation du manuel ou leur désaffection pour une politique de discrimination positive. De même, la définition de la politique de genre pour chaque manuel et maison d'édition associée n'a été possible qu'à partir de la conjugaison de fragments d'entretiens qui, une fois organisés et mis en écho, ont donné à voir des stratégies et pratiques à la fois variées et convergentes.

Ces entretiens et leur analyse ont permis d'insérer le manuel dans un réseau complexe de forces qui agissent simultanément, en en faisant l'intermédiaire d'un polylogue mené entre des personnes, des pratiques, des contextes et des valeurs. Cette **perspective multidimensionnelle** donne aux analyses effectuées précédemment sur son contenu une dimension complexe.

C'est ce que propose de faire la partie suivante qui mettra en écho les analyses des manuels et celles des entretiens auprès des concepteur·trice·s afin de fournir une réflexion globale sur le genre et le manuel. Cette démarche mettra en lumière les convergences entre analyses de manuels et entretiens, les divergences et les apports des uns et des autres. Elle permettra finalement de répondre à la problématique de la recherche.

PARTIE 6 : MISE EN
DYNAMIQUE DES RÉSULTATS
D'ANALYSE ET PROPOSITIONS

INTRODUCTION À LA SYNERGIE DES RÉSULTATS ET AUX PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Les chapitres précédents ont permis d'analyser les différents corpus sélectionnés pour la recherche et d'en tirer des résultats permettant de répondre aux hypothèses préalablement posées. Les chapitres qui suivent ont pour but d'organiser ces différents apports, selon trois objectifs.

Le premier chapitre reviendra sur les résultats d'analyse pour les confronter au concept de stéréotype. Il constitue un instrument de mesure des rapports sociaux de sexe, de leur place, de leur représentation et de leur mise en scène. Peut-on dire que les manuels observés contiennent des stéréotypes de sexe ? Dans quelle mesure ? Quels domaines concernent-ils précisément ? Répondre à ces questions m'amènera à faire la synthèse des particularités, du point de vue du genre, observées dans chacun des trois manuels étudiés, et à les rapprocher des propos de leurs concepteur·trice·s recueillis pendant les entretiens de recherche, qui ont été précédemment analysés. Il sera alors possible de **répondre à la problématique posée pour la recherche**, qui met la pratique du genre face à la représentation de cette pratique qu'en ont les concepteur·trice·s : « En quoi les catégories sexuées et leur organisation dans les manuels de FLE répondent-elles ou non à l'actualisation d'une politique de genre mise en place par les concepteur·trice·s ? »

Je ferai ensuite de la réponse apportée à la problématique un tremplin vers **une série d'applications didactiques**. Elles iront dans le sens de la création d'outils didactiques ou plus généralement de contenus d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte du genre : c'est-à-dire qui visent à dé-naturaliser les rapports sociaux de sexe et leur hiérarchisation. L'ensemble des observations opérées pendant la recherche, sur les corpus de manuels ou d'entretiens, permettra de mettre en place une liste de pratiques non (cis-, hétéro-)sexistes.

Après avoir proposé des applications empiriques, **l'intégration théorique du genre à la didactique des langues** sera abordée. Une suite de réflexions sera proposée qui part de la légitimité d'un *projet-genre* dans ce qui est en FLE une formation pour adultes, individu·e·s qui possèdent leur propre système socioculturel et leurs propres valeurs. La question sera posée face au conflit interculturelisme/culturalisme en FLE.

CHAPITRE 1 : MISE EN DYNAMIQUE DES RÉSULTATS

1 Introduction à la synergie

Dans ce chapitre, **les résultats obtenus lors de l'analyse des manuels** seront rappelés. Je soulignerai d'abord **l'importance d'une méthodologie mixte** : qualitative et quantifiée, qui montrera comment les différents résultats se complètent et se nuancent. Ensuite, les résultats obtenus seront mesurés à l'aune du concept de **stéréotype**, qui constitue en soi une grille de lecture des rapports sociaux de sexe et de la discrimination. Les trois manuels étudiés seront décrits du point de vue du genre, afin de leur ré-attribuer leur propre contenu qui a été découpé pour les analyses : cette synthèse permettra d'avoir **une image d'ensemble de chacun des manuels** du point de vue du genre. Je les mettrai enfin en écho avec **les propos des enquêté·e·s** à leur sujet.

L'ensemble de ces démarches amènera à répondre à **la problématique générale** de la recherche, qui pose la question de la pratique du genre et de la représentation de cette pratique par les concepteur·trice·s.

2 Les résultats observés par le qualitatif et le quantifié

L'approche des manuels par approche quantifiée et qualitative a donné des résultats à la fois communs et divergents dans l'analyse de la mise en scène des personnages. Résultats communs, car ils renvoient effectivement vers une hiérarchie du masculin sur le féminin. Résultats divergents, car l'intensité de ce rapport n'est pas la même selon l'approche.

L'approche quantifiée a d'une part dressé un portrait global du contenu des manuels : elle a mis à plat la répartition sexuée dans les manuels. D'autre part, elle a montré que ce n'est pas tant l'écart lui-même que la récurrence des écarts trouvés qui construit la répartition sexuée des attributs. La répétition est la stratégie par laquelle s'élabore progressivement une image du personnage masculin et du personnage féminin et de leurs rapports de pouvoir.

Il existe en effet peu de contenu, textuel ou illustratif, qui produise une discrimination de sexe flagrante en défaveur des personnages féminins. En d'autres termes, le contenu est loin de ressembler aux descriptions de manuels scolaires transmises par Decroux-Masson à la fin des années 1970 en France : les personnages masculins ne sont pas au

travail pendant que les personnages féminins sont relégués à la cuisine, il n'y a pas de dichotomie « *papa lit* » vs « *maman coud* ». La mise en scène des personnages est plus subtile, et du point de vue des représentations sexuées plus complexe. L'analyse quantifiée, si elle n'a pas rencontré de résultats immédiatement repérables, n'en a pas moins été utile pour déceler une mise en scène genrée des personnages.

L'analyse qualitative a permis, au contraire, de relever des éléments signifiants par eux-mêmes. En effet, le corpus qualitatif a été élaboré par le relevé de scènes correspondant à des thèmes sélectionnés (le couple, la famille/le domestique, les situations professionnelles, les situations relatives aux stéréotypes sexués, les scènes ou personnages symboliques). Les scènes se sont révélées pertinentes du point de vue de la représentation du genre. L'approche qualitative a de plus permis de mettre l'accent sur des extraits de manuels, qu'une vision quantifiée aurait écrasés. Par exemple, seul le qualitatif peut donner toute sa mesure aux pages du manuel *Alter Ego+ 1* qui concernent le *speed-dating* (p. 66-67) et proposent en document authentique l'ouvrage « *Les hommes viennent de Mars...* » (p. 68), engager une réflexion sur la manière dont ces pages performant le genre.

Cependant, l'articulation des deux approches a parfois été difficile, dans l'application méthodologique autant que dans la rédaction de l'analyse. Le qualitatif n'a pas servi de simple support illustratif pour des résultats chiffrés. Les deux approches avaient pour but de se compléter, sans être redondantes. L'articulation a fonctionné dans le cas de l'étude du modèle métalinguistique, car chaque type de résultat a permis de couvrir un phénomène particulier. Ainsi, seule une approche qualitative du discours a été utilisée pour l'analyse des précis grammaticaux ou de la féminisation ; le quantifié pour relier les exemples grammaticaux à leurs référents humains, afin d'en observer la répartition sexuée. Les phénomènes d'observation étant séparés, quantifié et qualitatif se sont complétés pour former une analyse complète.

Ce retour sur les méthodes employées dans l'analyse de manuels rappelle que la phénoménalisation du genre a opéré selon plusieurs aspects : **basée sur la récurrence ou sur l'évènement particulier**, au croisement de deux approches ou à travers une seule. Revenir sur l'aspect méthodologique constitue également le moyen d'amorcer la réflexion sur le rapport entre les manuels étudiés et le concept de stéréotype, qui sera développée dans la partie suivante.

3 Manuels et stéréotypes de sexe

La partie théorique de ce travail a défini le concept de stéréotype de sexe comme le processus de fixation des caractéristiques sexuées attribuant à chaque pôle, masculin et féminin, un ensemble de caractéristiques concourant à les définir en soi. La récurrence, la répétition des traits définitoires, construisent et reconduisent les modèles de référence du masculin et du féminin ainsi établis. J'examinerai les résultats obtenus lors des analyses de manuels à travers le concept de stéréotype, pour situer les différentes observations menées jusqu'ici sur une échelle de lecture, en donner une forme de mesure.

3.1 *Les stéréotypes par les personnages : répartition des rôles*

Les résultats corroborent certaines attentes attenantes aux catégories de sexe, en offrant une vision partiellement figée de la sexuation. La répartition se fait à partir d'écarts restreints au niveau quantifié. Ces écarts ne sont pas signifiants en soi, mais le deviennent au fur et à mesure de l'analyse : il y a une forme d'accumulation de ces écarts qui vont dans un sens commun. C'est pourquoi l'analyse quantifiée a plutôt dégagé des *tendances*. Dans cette perspective, les manuels étudiés contiennent-ils des stéréotypes ?

L'ensemble des manuels mettent en scène plus de personnages masculins que féminins. Ce fait renvoie à une présence symbolique du masculin dans l'espace de visibilité sociale : les "hommes" sont les sujets sociaux visibles de l'espace socioculturel français, les sujets premiers de la société. En cela, les manuels relaient une forme de stéréotype qui inscrit la catégorie de sexe masculine comme le premier sujet possible.

La répartition des espaces sociaux privés et publics se détache cependant de la forme la plus traditionnelle du stéréotype. Il y a un déplacement de l'axe, pour une division entre sphère publique et sphère publique professionnelle. Le stéréotype n'est plus celui d'une traditionnelle "femme" au foyer et d'un "homme" à l'extérieur. Pourtant, la représentation d'une responsabilité sociale stéréotypée, dans laquelle les "hommes" maintiennent le tissu social par le travail et les "femmes" par une sociabilité accrue en-dehors de la dimension professionnelle, est encore là. Elle fait écho à une division stéréotypée des rôles et responsabilités sociaux, qui est reconduite sous une nouvelle forme. Il y a **modification du stéréotype**, mais celui-ci est encore prégnant.

Quant à la relation à la profession, elle confirme les rôles féminins à travers des

comportements genrés marqués : primauté de la famille sur le travail, relation horizontale dans laquelle les personnages féminins relaient la communication et une forme de *care*. La répartition des professions continue être inégalitaire, puisque l'attribution d'un métier pour un personnage féminin relève soit d'un corps de métiers sous-évalué socialement, soit sur-évalué. **Le métier féminin continue à constituer l'exception**, qu'il s'agisse d'une exception positive ou négative. Ce type de représentation confine effectivement au stéréotype.

La répartition d'une fonction d'agent ou de patient n'a pas été formellement identifiée dans l'analyse quantifiée. La stéréotypie n'opère pas à ce niveau, à l'exception de la posture pour les personnages appartenant au corpus illustratif. La posture, qui relaie le corps à une attitude de puissance, tend en effet à **réaliser une dichotomie entre les postures de pouvoir**, renvoyées à des figures masculines, et des postures de non-action/d'impossibilité d'action (corps coupés) à des figures féminines.

La relation des personnages aux idéaux de leur catégorie de sexe fait écho à la relation qu'ils entretiennent avec leurs propres stéréotypes. En effet, la notion d'idéal condense les traits de la masculinité et de la féminité issus d'une catégorisation rigide des caractéristiques attenantes à l'un et l'autre : ces deux pôles figent les attentes envers des catégories de sexe idéalisées et fondamentalement en opposition. **L'étude des portraits moraux et physiques montre que les attentes ne sont pas les mêmes pour un pôle ou l'autre**. Le portrait moral comporte des modalités qui ne sont pas uniquement négatives pour les personnages féminins, elles concernent l'intelligence aussi bien que la douceur ; mais elles diffèrent des modalités masculines, qui restent celles privilégiées socialement (compétitivité, responsabilité). Quant à la relation à la beauté, elle prend une valeur normative pour les personnages féminins, à laquelle les personnages masculins ne participent pas de la même manière : dans leur cas, le rapport au corps est un élément de puissance.

La symbolique des personnages reste dans une distribution stéréotypée des rôles. Les personnages célèbres sont présentés selon des domaines strictement répartis : aux personnages masculins les célébrités intellectuelles, tandis que les personnages féminins sont avant tout actrices. La symbolique de la langue présente un emploi de personnages masculins servant de supports pour l'apprentissage. Ces personnages fonctionnent comme des référents de la langue qu'ils incarnent. **Le fait qu'ils soient**

majoritairement masculins renvoie à une masculinité incarnant la neutralité de langage et de culture.

Les relations entre les personnages constituent un axe à part qui concerne la modalité d'entrée en relation pour chaque groupe. De manière quantifiée, les résultats sont différents selon que l'on s'appuie sur le texte ou sur l'image : le texte montre une relation hétérosexuelle, tandis que dans l'image les relations ne sont pas aussi systématiques. Dans le texte, **les relations se rapprochent du stéréotype de sexe, en ce qu'elles font appel à une division binaire sexuée des personnages pour configurer leurs interactions.** Image comme texte convergent vers un stéréotype des relations de pouvoir émergeant des coprésences et des interactions attribuant un coefficient relatif élevé, c'est-à-dire une position hiérarchique haute dans la communication, à des personnages masculins plutôt qu'à des personnages féminins.

La synthèse des résultats observés montre qu'il existe un écart dans la distribution des rôles au masculin et au féminin. D'une part, **cette distribution va dans le sens des attentes envers des rôles sexués différenciés** ; d'autre part **le rôle donné au masculin correspond à un rôle social, dans le contexte socioculturel français, plus élevé.** La différenciation des rôles selon la catégorie sexuée joue en faveur d'une distinction masculin/féminin, "homme"/"femme", dans laquelle le masculin occupe la place hiérarchique haute. La description des rôles sociaux de sexe qui émerge de l'analyse tend à figer les catégories de sexe. Même si les écarts sont réduits de manière quantifiée, l'analyse qualitative les confirme, et l'ensemble des résultats construit **une description socioculturelle qui s'appuie sur les stéréotypes de sexe et tend à les perpétuer.** L'accumulation de ces tendances modèle les ouvrages pour en faire un des contenus stéréotypés et stéréotypisant.

3.2 *Le schéma relationnel : performance du stéréotype*

Dans la partie précédente concernant la mise en scène des personnages et l'évaluation de son adhésion au stéréotype, j'ai rappelé que le texte comme l'image concourent à placer les personnages féminins dans une position basse de la situation de communication, entrant ainsi dans le stéréotype par le rapport de pouvoir plaçant le masculin en position haute ; et que le texte organise les relations sexuées dans une configuration hétérosexuelle : les personnages masculins sont avant tout en relation avec les personnages féminins, et vice-versa.

Le format de relation hétérosexuelle s'appuie sur une division sexuée binaire basée sur une logique conjointe d'opposition et de complémentarité. Il rentre dans le stéréotype car il constitue un schéma récurrent de relation. Cette répétition en fait également **un modèle dominant, une norme injonctive**. La modalité de relation hétérosexuelle appelle un **modèle systémique** de relation entre les catégories de sexe fondamentalement hétérosexuelles, dans lequel la relation devient une opératrice de l'organisation sociale se réalisant dans la conjugalité et la procréation. En d'autres termes, la relation hétérosexuelle, dans laquelle les personnages se fréquentent en fonction de leur propre classe sexuée et de la sexuation de la classe opposée, constitue un prélude à l'hétérosexualité. L'hétérosexualité comme organisation sociale souligne la cohérence du système structurel de genre organisant la société (occidentale, française) et la logique systématique du procédé constructiviste.

Les manuels choisis ne mettent en scène à travers leurs personnages qu'un seul type de couple, c'est-à-dire qu'ils fournissent une seule représentation récurrente. Ce phénomène provoque leur adhésion à un stéréotype de la conjugalité et de la procréation, avec leur corollaire : un stéréotype de la famille. En somme, **le stéréotypage des relations sur un mode hétérosexuel tend à entraîner une stéréotypisation de la conjugalité et de la famille**, nécessairement nucléaires et hétérosexuelles. La répétition du modèle de relation hétérosexuelle monte celui-ci en stéréotype puis en modèle à atteindre, en norme. **La performance réitérative de la conjugalité et la famille nucléaires/hétérosexuelles fournit à leur modélisation une valeur injonctive**.

L'étude des relations des personnages permet de voir le glissement opéré : de la stéréotypisation des modèles relationnels fonctionnant à partir de l'organisation hétérosexuelle, l'hétérosexualité apparaît comme le seul modèle possible d'organisation structurelle. La performance des relations chez les personnages est hétérosexuelle pour devenir hétéronormative. Si les trois manuels choisis relaient ce schéma, ils le font cependant dans des proportions différentes. Les paragraphes suivants synthétisent le rapport des ouvrages à l'hétéronormativité.

Nouveau Rond-Point 1 ne met que peu en scène la conjugalité ou la famille, et les inscrit le plus souvent dans un cadre de définition plus sociale qu'identitaire de l'individu·e. S'il n'existe pas de contre-modèle disponible, le modèle hétérosexuel a relativement peu de force injonctive.

Écho met en scène la famille (unité 3, leçon 9) comme unité sociale structurante : ce qui peut recouvrir soit une dimension socioculturelle descriptive, soit un modèle injonctif. Dans ce manuel, la famille est entre les deux : à la fois sociale et prise comme un élément de l'identité de l'individu·e. Mais si la notion de famille est présente sans être prégnante, il n'en va pas de même pour l'hétérosexualité. Le manuel propose plusieurs exercices scénarisés autour de la conjugalité, des énoncés isolés laissent transparaître l'attraction hétérosexuelle (« jolie » fille, « beaux garçons »), des illustrations récurrentes (pages « Ressources ») érotisent les personnages féminins. L'hétérosexualité y est stéréotypée à travers des représentations fréquentes et fixes : elle se décline selon un canon unique (couple dual, couple nucléaire, féminin possédant des qualités de beauté). Le stéréotype participe à l'instauration d'un cadre hétéronormatif prononcé, tandis que celui-ci reconduit le stéréotype.

Alter Ego+ 1 se démarque des autres ouvrages en ce qu'il invoque dans une série de pages des "hommes" et des "femmes" comme deux catégories fondées sur le sexe. Il fait également ressortir le lien entre genre et hétérosexualité normative. Il est le seul à scénariser l'hétérosexualité en vue d'en faire une série d'activités didactiques (p. 66-67)⁴⁵⁵.

Le passage d'un manuel à l'autre montre une évolution : si les trois font appel à une modalité relationnelle hétérosexuelle qui établit une stéréotypisation des relations entre les personnages, ils ne le font pas au même degré et n'aboutissent pas au même résultat. Dans *Nouveau Rond-Point 1* le stéréotypage ne prend que dans une moindre mesure, au contraire de *Alter Ego+ 1* qui s'appuie sur le stéréotypage, le réactive et l'actualise. Dans ce dernier, la stéréotypisation de sexe des modalités relationnelles est non seulement performée, mais construit aussi un effet performatif : elle réifie et reconduit la performance de la différenciation sexuée.

455 Une leçon propose de travailler à partir de la formation de couples hétérosexuels (activité 3, p. 66) puis d'organiser un *speed-dating* en classe (activité 8, p. 67). La leçon suivante propose de travailler à partir des différences "hommes"- "femmes", l'attribution de caractères différenciés (p. 68) : la constater (activité 9, p. 68 à partir de la couverture du livre « *Les hommes viennent de Mars, les femmes viennent de Vénus* »), la réifier et la compléter (attribution d'adjectifs aux "hommes" puis aux "femmes" dans l'activité 10, p. 68), et de les actualiser dans la classe à travers une activité/jeu dans laquelle deux groupes, l'un exclusivement composé d'"hommes" et l'autre de "femmes", se définissent mutuellement (activité 13, p. 69) ; pour enfin donner une explication aux disputes de couples (activité 14, p. 69). Le cheminement part d'une mise en œuvre de l'hétérosexualité (p. 66-67) menant à une définition des catégories de sexe (p. 68-69), ramenant vers une explication de l'hétérosexualité (fin de la p. 69). Les "hommes" et les "femmes" sont complémentaires, puis opposé·e·s ; mais leur opposition ne sert qu'une complémentarité finale.

3.3 *Les stéréotypes par la langue*

Je rappellerai les résultats obtenus dans l'analyse du modèle métalinguistique afin de les mettre en relation avec le concept de stéréotype. Tout comme les manuels de FLE peuvent contenir des stéréotypes liés au registre de la langue qu'ils exploitent (Bento, 2007), je mettrai en parallèle non pas la réalisation de la langue dans le manuel, mais le modèle proposé pour sa réalisation par les apprenant·e·s, c'est-à-dire le modèle métalinguistique.

La mobilisation des termes relatifs à la sexuation : « femme(s) », « homme(s) » et leurs variables (déclinaisons selon l'âge ou le titre social) a montré dans quelle mesure ils sont utilisés ainsi que les catégories qu'ils recouvrent, qu'elles penchent du côté de la naturalité et de la réification de la binarité sexuelle, ou de celui du social et de la sexuation comme processus.

Le second point abordé a été celui de la grammaire du genre, c'est-à-dire du traitement de la morphologie en français. Le lien entre le genre relatif à la langue et le genre relatif à l'individu·e a été exposé à travers l'étude des encadrés et précis grammaticaux, qui a développé la nature du lien entre le référent humain induit (« homme », « femme ») et le genre morphologique masculin et féminin. Enfin, la valeur attribuée au féminin morphologique a été étudiée à travers sa position dans l'explication métalinguistique : déclinaison d'un masculin premier et indicible, particularisme du générique masculin. La valeur attribuée au masculin et au féminin a été démontrée dans une approche quantifiée s'appuyant sur les exemples relevés dans les parties grammaticales (corps du manuel) des ouvrages.

Ensuite, les stratégies de féminisation et de masculinisation du langage ont montré le positionnement de chaque manuel par rapport à l'inclusion du référent féminin dans un énoncé. L'analyse a été effectuée à travers les noms de métiers et les consignes, ces dernières abordant à la fois la question de l'inclusion des apprenantes et professeures et celle de leur projection dans les personnages destinés aux jeux de rôle.

Le dernier point étudié a pris pour support le contenu C.D. du manuel. La notion d'identité vocale a été dégagée, qui permet de mettre l'accent sur l'énonciateur·trice d'un énoncé plutôt que sur le personnage qu'il·elle incarne. La distribution des rôles dans la lecture des énoncés a dégagé la valeur des identités vocales féminines.

Le tableau ci-dessous reprend les résultats obtenus après analyse de ces différents

points. Il met en valeur les convergences et différences intervenant dans chaque ouvrage, et constituera un support pour interpréter les résultats à la lumière du concept de stéréotype. Les parties en gras ont valeur de synthèses pour la partie concernée et mettent l'accent sur les rapports de pouvoir :

Section	Détail des sections	Manuel		
		<i>Alter Ego+ 1</i>	<i>Écho</i>	<i>Nouveau Rond-Point 1</i>
Mobilisation des catégories sexuées dans le discours	Nature des catégories de sexe	Naturelles, pré-sociales Définition des catégories en négatif (masculin/féminin, féminin/masculin)	Pré-sociales	À tendance sociales
	Fonction des catégories de sexe	Identitaire	Différenciation de la répartition : Masculin = humain générique+particulier Féminin = marqué	Procédés descriptifs du social
	Rapports de pouvoir		masculin > féminin	masculin / féminin
Genre-langue / genre-personne	Procédé définitoire du genre morphologique	Humain masculin/humain féminin	Humain masculin/humain féminin, puis humain/non-humain	Humain/non-humain, puis humain masculin/humain féminin
	Motivation et valeur du genre morphologique	Motivation par la naturalité de la division binaire sexuelle	Double mouvement : naturalité de la division binaire sexuelle + convention du genre morphologique	Valeur opératoire du genre morphologique comme classificateur dans la langue : convention
	Lien entre genre morphologique et référent sexué	Fusion genre linguistique/identité de genre	Entre fusion et recul	Séparation genre linguistique/identité de genre
	Relation entre genre linguistique et identité de genre/sexe	Transcription de la réalité sexuée	Entre réalité sexuée et pratique sociale	Tend vers la pratique sociale
	Formation du féminin morphologique	Explication de la formation du féminin uniquement Masculin non-marqué et universel <i>versus</i> féminin marqué et particularisme	Explication de la formation du féminin uniquement Masculin non-marqué et universel <i>versus</i> féminin marqué et particularisme	
	Corrélation pour construire le féminin	masculin → féminin	masculin → féminin	Pas de corrélation impérative
	Rapports de pouvoir	masculin > féminin	masculin > féminin	masculin / féminin
Féminisation /	Noms de métiers	Pas de féminisation	Pas de féminisation	Féminisation

masculinisation lexicale		Générique masculin	Générique masculin	Générique masculin
		Écriture à tendance exclusive	Écriture à tendance exclusive	Écriture à tendance inclusive
	Rapports de pouvoir	masculin > féminin	masculin > féminin	masculin / féminin
	Consignes référents apprenant·e·s / enseignant·e·s	Écriture inclusive	Écriture à tendance exclusive	Écriture exclusive
	Rapports de pouvoir	masculin / féminin	masculin > féminin	masculin > féminin
	Consignes jeux de rôles	Écriture non-systématisée, à tendance inclusive	Écriture non-systématisée, à tendance inclusive	Écriture exclusive
	Rapports de pouvoir	masculin / féminin (tendance)	masculin / féminin (tendance)	masculin > féminin
Oralisation	Valeur de l'identité vocale	Présence majoritaire de voix féminines, mais dé-sémantisation du produit vocal féminin	Présence majoritaire de voix féminines, mais dé-sémantisation du produit vocal féminin	Présence majoritaire de voix féminines, mais dé-sémantisation du produit vocal féminin
	Rapports de pouvoir	masculin > féminin	masculin > féminin	masculin > féminin

Tableau 47 : Analyse du modèle métalinguistique : synthèse des résultats

Le tableau synthétique montre à la fois les différentes stratégies à l'œuvre et la formation différenciée du modèle métalinguistique, avec leur impact en termes de rapports de pouvoir. Il permet de nuancer la réponse apportée à la question posée, celle du stéréotype dans le modèle métalinguistique.

Si le stéréotype est une représentation figée par la fixation excessive d'un trait étendu à l'ensemble de la catégorie, le stéréotype de sexe dans le modèle métalinguistique s'exprime dans une vision de la langue cautionnée par la naturalité des sexes et de leurs relations hétérosexuées. Les conditions pour qu'un cadre métalinguistique relève du stéréotype est d'une part que le genre morphologique soit motivé par la naturalité de la division sexuelle binaire, par deux catégories de sexe entières et stables ; d'autre part que les rapports de pouvoir engendrés par les relations de ces catégories dans la réalisation de la langue soient hiérarchisées et en faveur du masculin.

Selon le tableau ci-dessus, aucun manuel ne répond entièrement à ces critères et tous y correspondent en partie. **Le modèle métalinguistique n'est pas entièrement stéréotypé**, mais reprend certaines caractéristiques, plus ou moins nombreuses, du stéréotype. Le manuel *Alter Ego+ 1* est le plus proche du stéréotype métalinguistique ; *Nouveau Rond-Point 1* le plus éloigné. À partir de ces éléments, la partie suivante conclura sur l'adhésion des manuels au stéréotype.

3.4 *Des discours stéréotypés ?*

Les différentes approches montrent des écarts maintenant le masculin et le féminin dans des positions différenciées. L'accumulation de ces écarts constitue une stratégie de stéréotypisation : la signification des résultats se construit à travers la répétition de ces tendances. Et, d'une manière générale, les trois manuels sélectionnés contiennent des stéréotypes de sexe dans leur mise en scène des personnages et leur modèle métalinguistique, dont la nature, la construction et les effets varient.

La division formelle des deux catégories sexuées "hommes" et "femmes" amène les personnages dès lors nécessairement identifiés comme masculins ou féminins à se distinguer à travers une série d'attributions de rôles, espaces, compétences, attributs. Le mode et les axes de cette répartition s'appuient sur des stéréotypes du masculin et du féminin, et les reconduisent. De plus, l'analyse du cadre hétéronormatif des ouvrages montre que d'une part certains ouvrages s'ancrent fortement dans une vision

hétérosexuelle et hétéronormative. Il y a stéréotypisation de la conjugalité : nucléaire, reproductive. D'autre part, que cette stéréotypisation en vient à être performée (*Alter Ego+ 1*). Dans ce dernier cas, le stéréotype n'est plus seulement présent mais mis en scène et *incorporé* par les apprenant·e·s.

Il existe **une relation entre les manuels présentant les plus forts stéréotypages de personnages et une stéréotypisation du modèle métalinguistique**. Dans *Alter Ego+ 1* la division est naturelle et entérinée par l'ensemble de l'ouvrage ; une partie de l'écriture mobilisée dans sa rédaction fait appel à une tendance à la masculinisation des énoncés (les noms de métiers) tout en mobilisant parallèlement une écriture féminisée et inclusive (les consignes). *Nouveau Rond-Point 1* tend à placer les catégories de sexe dans une perspective sociale, mais n'utilise pas d'écriture inclusive dans les consignes. Le discours métalinguistique n'est jamais entièrement stable dans ces ouvrages. Pourtant, les manuels s'ancrant le plus dans des modèles stéréotypés de mise en scène des personnages reproduisent une plus forte stéréotypisation du modèle métalinguistique, avec **un discours motivant le genre morphologique par une sexuation logique des mots et des individu·e·s conduisant à une fixation de rapports de pouvoir en faveur du masculin**.

Lire les différents résultats des analyses à l'aide du concept de stéréotype a permis d'exposer les stratégies choisies par les concepteur·trice·s en ce qui concerne les personnages ou la langue selon une échelle d'effet discriminant opérant à partir des catégories de sexe. Dans la partie suivante, les ouvrages seront évalués selon leur pratique de genre, pour les confronter ensuite aux représentations de leurs concepteur·trice·s.

4 Pratiques et représentations de la pratique : discours du manuel et méta-discours

Cette partie vise à redonner une vision générale de chaque ouvrage, d'en reconstituer le contenu sexué et d'en tirer des conclusions sur les effets du point de vue du genre. Chaque manuel sera décrit de manière sommaire, afin que le·la lecteur·trice en possède **une estimation globale**, avant de les **confronter avec la parole de leurs concepteur·trice·s**. Les entretiens fonctionnent comme un méta-discours : ils mettent en perspective le discours construit des ouvrages, placent la pratique face à la représentation de la pratique. Je ferai se répondre l'objet et le discours sur l'objet/sur la

conception de l'objet.

4.1 *Alter Ego+ 1 : essentialisation du sexe*

Je ne reprendrai pas le détail de toutes les analyses, mais m'attacherai à montrer ce qui définit chez les conceptrices leur politique de genre et comment celle-ci s'actualise.

4.1.1 Le genre du côté du manuel

Le manuel *Alter Ego+ 1* est celui qui a été le plus longuement commenté dans l'analyse : il regroupe plusieurs aspects pertinents pour une étude portant sur le genre. C'est un manuel universaliste qui propose une approche communicative. Il est la nouvelle version du premier volet de l'ancienne collection *Alter Ego*, qui a été modernisée pour répondre à une forte demande de la part du public.

Le contenu textuel du manuel est conséquent : si on le compare à *Nouveau Rond-Point 1*, les pages sont largement remplies de textes, activités, exercices, documents, encadrés divers ; quasiment chaque page contient au moins une illustration, souvent plusieurs. Les images peuvent être des photographies, scénarisées ou non ; des reproductions de documents ou d'affichages authentiques (p. ex., un téléphone portable p. 84, une fenêtre d'ordinateur p. 86) ; des dessins : cartes géographiques (p. ex., carte de la France p. 130), images symboliques (p. ex., encadrés pour illustrer la météo, p. 119), objets (p. ex., pour reproduire des activités sportives, p. 76), logos. Les personnages y apparaissent principalement sous une forme photographique, mais aussi sous forme dessinée. Le nombre de personnages, dans le texte et dans l'image, est important : c'est le manuel qui en comporte le plus dans le texte (1556), et il arrive second pour l'image (395).

Le personnage qui est présent partout porte l'apprentissage : il en est le support, l'illustration, l'explication. Il possède plusieurs statuts, qui lui confèrent une place importante dans la structure d'ensemble. En conséquent, la manière dont il est représenté a un fort impact sur l'analyse du manuel du point de vue du genre.

Les personnages ne sont cependant pas le seul élément permettant une lecture genrée de l'ouvrage. L'unité 3 comporte deux leçons mettant bout à bout les thèmes socioculturels suivants : les modes de rencontre amoureuse (uniquement hétérosexuelle et duale, p. 66-67), les différences hommes/femmes (p. 68-69), la famille (p. 70-71) et les événements familiaux centrés sur la naissance (p. 72-73). L'ouvrage pose une suite

thématique logique entre la rencontre conjugale → l'explication des oppositions hommes/femmes, qui font finalement ressortir leur complémentarité et son potentiel salutaire pour contrer les mésententes conjugales → le cadre familial → la procréation. L'ouvrage construit un cadre hétéronormatif fort, à la fois par le choix de ces thématiques et leur ordonnance. Dans ces pages, l'apprentissage se base sur la scénarisation suivante : les "hommes" et les "femmes" forment des couples (deux membres) hétérosexuels, les "hommes" et les "femmes" sont différents, les "hommes" et les "femmes" sont complémentaires. La famille se construit à partir d'un couple, dual et hétérosexuel et de sa descendance : les enfants. Si l'apprentissage de la langue repose sur cette scénarisation, c'est qu'elle est considérée par ses concepteur·trice·s comme efficace, c'est-à-dire mobilisable par tout·e apprenant·e. **Le manuel insiste sur l'évidence naturelle des groupes "hommes" et "femmes", leurs traits de complémentarité/d'opposition, dans une société fondamentalement centrée sur la reproduction de la structure.**

Cette partie du manuel engage la naturalité des "hommes" et "femmes", leurs relations et leur objectif, mais le contenu n'aborde pas explicitement les rapports sociaux de sexe⁴⁵⁶. Cet aspect intervient explicitement dans les pages 88-93, à travers la distribution des tâches domestiques dans le cadre privé conjugal. Une bande dessinée met en scène la journée-marathon d'une "femme" au foyer dont le conjoint ne reconnaît pas les efforts (p. 88) ; le journal intime d'une "femme" qui s'est échappée du quotidien pour prendre des vacances sans son conjoint ni son enfant et transcrit sa revendication d'un changement des attributions domestiques (p. 90) ; une chanson accompagnée des images de son clip vidéo montre un "homme" en charge de la totalité des tâches domestiques (p. 92) qui n'était qu'une fiction, le rêve d'une "femme" (p. 93). La distribution des tâches domestiques se matérialise ensuite à travers le report de données chiffrées (*Ined*) et de témoignages de "femmes" (*Le Monde*). Les rapports sociaux de sexe, après avoir été montrés comme relevant de l'évidence de la complémentarité, sont dans ces pages présentés sous un jour plus nuancé puisqu'ils engagent la question des rapports de pouvoir. Les situations mises en scène présentent les défauts de l'ordre établi et la rébellion des "femmes" : un personnage féminin réagit de manière violente aux reproches d'un époux (p. 88), un autre souligne le bonheur de reprendre possession de

456 À l'exception du « *Point Culture* » sur les noms de famille et la possibilité pour les "femmes" mariées de conserver leur nom.

son temps et de sa personne, rejette l'injonction au *care*, et décide de modifier le quotidien à son retour (p. 90) ; le dernier semble avoir pris le contrôle du ménage en obligeant son conjoint à se charger des tâches qui lui sont ordinairement attribuées (p. 92)⁴⁵⁷. Cependant, cette révolte ne s'exerce que dans le cadre du domestique. Elle intervient dans l'espace traditionnellement déjà réservé aux "femmes", et **n'engage pas une restructuration complète du pouvoir.**

Les rapports de pouvoir tels qu'ils sont exprimés ne dépassent pas la sphère restreinte de la distribution des tâches au quotidien. Si ce terrain constitue une revendication à part entière, il réduit aussi le champ des exigences. La transversalité symbolique de ces revendications n'apparaît pas : elles expriment l'intérêt de gagner une meilleure distribution des tâches domestiques *en soi*, sans montrer que la modalité de distribution témoigne d'un plus grand système structurel. **Aucune aspiration à une re-configuration sociale n'apparaît** : il s'agit plutôt d'un changement personnel. Bref, le privé n'y est pas politique.

Il y a une préoccupation attenante aux "femmes" et à leur statut. Les personnages féminins, dans le reste du manuel, ne sont d'ailleurs pas relégués au second plan : ils occupent aussi l'espace public ou professionnel, ils sont actifs. La préoccupation permanente d'une écriture inclusive, qui accumule les stratégies de féminisation (parenthésage, double-forme), montre que les "femmes", quand elles sont les référentes de la langue, sont visibilisées.

Le manuel reste pourtant dans **un cadre essentialiste qui tend à brider le discours à la fois féminin⁴⁵⁸ et pro-féministe des conceptrices.** Ce manuel parle des catégories de sexe, de leurs rapports, et de la revendication des "femmes". Il les contraint aussi à rentrer dans un cadre naturalisant ; dès lors, leurs rapports sont extraits de la problématique sociale.

4.1.2 Le genre du côté des conceptrices

Dans *Alter Ego+ 1*, le chapitre thématique sur les "hommes", les "femmes", la rencontre amoureuse, coïncide avec l'exploitation du genre morphologique des adjectifs

457 Même si l'ordre est finalement renversé, que tout "revient à la normal" à la dernière image du clip, celle-ci n'apparaît que sur la page suivante (p. 93) alors que quatre illustrations successives (p. 92) ont précédemment montré le personnage féminin dans une position dominante. L'idée d'une "femme" ayant pris le contrôle demeure la plus forte.

458 Féminin car l'équipe de conception est exclusivement féminine, comme cela a été souligné dans les entretiens.

qualificatifs. Le travail langagier sur la morphologie des adjectifs a engagé, pour l'auteure interrogée, ces thématiques, le travail sur le masculin/féminin de la langue allant nécessairement de pair avec le masculin/féminin de l'individu⁴⁵⁹. Il y a une motivation de la langue par la sexuation, exprimée par cette auteure.

Pour les conceptrices interrogées il y a un lien d'évidence entre la sexuation et la langue, entre l'attribution d'identité de genre et sa correspondance linguistique. Le genre est envisagé comme une évidence biologique que reflète le genre morphologique. Il se produit une naturalisation des catégories de sexe qui émerge dans l'ouvrage et que les conceptrices expriment.

Ainsi, **les auteures et la responsable d'édition revendiquent leur identité de "femmes" pour justifier le contenu de l'ouvrage**. Les documents exprimant les interrogations autour des différences "hommes"- "femmes" ou la revendication concernant le partage des tâches domestiques correspondent, selon elles, aux préoccupations des conceptrices en tant que sujets "femmes" : une identité naturalisée, de sexe, et non une identité de sujet social féminin.

Les conceptrices se revendiquent "femmes" et modèlent une partie du contenu en fonction de cette identité sexuée. La naturalité de leur identité sexuée explique le fait qu'elles peinent à interroger dans l'ouvrage la part du concept du genre engageant les rapports sociaux de sexe et la distribution du pouvoir. C'est pourquoi les pages sur la distribution des tâches ménagères ne suffisent pas à problématiser l'attribution féminine de ces activités. Ce genre d'énoncés ne produit ni réflexion d'ordre social, ni *empowerment* (montée en puissance). Ainsi, lorsque la responsable d'édition parle d'un contenu qui se détache de la question du féminisme (« *j'ai j'ai plus envie de dire que ça va être/ plus là la préoccupation c'est d'être euh/ juste par rapport à son temps/ (...) euh// que euh dire 'fin être euh féministe ou pas féministe* », É(H)352-354), mais revendique par ailleurs la catégorie de sexe des auteures pour justifier certaines thématiques, **son discours reflète l'attachement à une nature de l'identité sexuée sans mise à distance de ses effets sociaux**.

Les conceptrices rattachent le produit de leur travail : le manuel *Alter Ego+ 1*, à une

459 Selon l'auteure : « *et ben parce que/ là c'est une contrainte grammaticale hein/ c'est il fallait qu'on il fallait ça et on s'est bien cassé la tête hein/ c'est traiter le féminin des adjectifs/ et le féminin et le pluriel/ben/ ben à part part par les personnes puisqu'on était dans la caractérisation des personnes on était bien obligé de parler de pa- de de d'hommes et de femmes/* » (A(H)492-496).

identité "femme". Il est alors possible de renverser le questionnement, et de se demander si, sans connaître la composition de l'équipe de conception, il serait possible de la deviner : découvrir la « *présence dans l'écriture d'une subjectivité sexuée* » (Imbert, 2015). À la lecture, le manuel a-t-il été écrit par des "femmes" ? Les indices à disposition pour répondre à cette question sont les suivants : l'insistance de l'ouvrage à parler des "femmes", la présence de thèmes féminins (beauté, *relooking*), le propos pro-féministe⁴⁶⁰, l'importance de la conjugalité et de la famille. **L'ensemble constitue un discours à la fois essentialiste et pro-féministe.** Il est possible de l'attribuer à des auteures féminines.

Ainsi, la sexuation du discours est perceptible, et correspond à l'identité de sujet "femme" appelée par les conceptrices. **La représentation du genre pour ces concepteur·trice·s, qui est établie sur un procédé de naturalisation de la sexuation, se retrouve en effet dans la pratique discursive de l'ouvrage.** La politique de genre précédemment dégagée à partir des entretiens fait appel à une « *sensibilité* » inhérente au fait d'être "femme", régulant d'elle-même la question des rapports sociaux de sexe. Ce rapport d'une nature "femme" à la création discursive exprime le lien entre ce manuel et son méta-discours.

4.2 *Écho : genre-fiction et genre-description*

Je confronterai encore une fois discours et méta-discours, afin de montrer les pratiques de conception et leurs représentations.

4.2.1 **Le genre du côté du manuel**

Le manuel *Écho* est un manuel universaliste proposant une approche actionnelle : l'étudiant·e est considéré·e comme « *acteur* », la classe comme un « *espace social* » (Introduction, p. II). Il est une ré-édition du manuel *Écho* original. Il est le seul des trois manuels choisis à avoir été élaboré par deux auteurs masculins.

Le manuel a la particularité de se placer entre *Alter Ego+ 1* et *Nouveau Rond-Point 1* à la fois en terme de courant méthodologique et en terme de contenu généré. La grande part de fictionnalisation, engageant de nombreux personnages à travers des documents, activités, exercices, scène dialoguées déroulant le fil d'une histoire suivie, l'engage moins nettement que *Nouveau Rond-Point 1* dans l'apprentissage-action. Du point de

460 Par exemple, dans le questionnement de la répartition des tâches domestiques.

vue du genre, son propos se place entre la naturalisation de *Alter Ego+ 1* et la socialisation de *Nouveau Rond-Point 1*. Il est comme à un niveau médian entre les deux.

Les personnages dans *Écho* sont nombreux : il est l'ouvrage qui en possède le plus grand nombre dans l'image (453) et est à la deuxième place pour le texte (1420). Le personnage possède un statut important, puisqu'il conduit et porte l'apprentissage. Sa place est encore renforcée par le fait qu'il est le seul des trois manuels choisis à mettre en scène des personnages récurrents. Dès lors, analyser le personnage pour analyser le genre dans l'ouvrage paraît pertinent.

Le fait le plus notable concernant les personnages dans cet ouvrage est qu'ils ne se comportent pas de la même manière selon les sections des unités. Ce paragraphe décrira brièvement comment sont structurées celles-ci, pour y rattacher les différentes représentations des personnages.

L'unité s'ouvre sur une page annonçant les objectifs de communication sous des photographies mettant en scène des personnages : le support photographique relaie l'immersion de l'apprentissage dans une perspective actionnelle. Suit une double-page « *Interactions* », dans laquelle des documents principalement authentiques : textes, couvertures de livres, ou photographies reproduisant l'authentique, introduisent la parole en même temps que des éléments complémentaires de langue. La double-page « *Ressources* » se démarque ensuite du reste du contenu : composée uniquement d'exercices, les personnages ne sont plus photographiques mais dessinés. Le changement de graphisme semble indiquer que la systématisation des éléments de langage n'implique plus la nécessité d'imiter le réel : les personnages n'ont pas pour objectif de *faire vrai*, mais plutôt de rendre les pages ludiques. Les éléments étudiés précédemment se retrouvent dans la page « *Simulations* », qui développe une histoire filée. Les personnages y sont dessinés, sous un autre trait que celui des pages « *Ressources* » : ils n'y ont pas de rôle humoristique, et y apparaissent comme plus vraisemblables : ils aspirent à l'authenticité. La dernière double-page concentre la compétence écrite, avec des documents généralement fabriqués reprenant l'aspect de l'authentique (fenêtres d'ordinateur, e-mails, articles de journal, etc.). Une ou deux photographies viennent souvent agrémenter la page : les personnages tirent vers le "réel". Enfin, la page « *Civilisation* » utilise des photographies pour illustrer les points

socioculturels abordés : les personnages reflètent la réalité française vue par les auteurs. Le détail des unités permet de mettre en avant le fait que dans l'image la distribution des personnages imite la structure de l'ouvrage. Lorsque le contenu s'appuie ou reflète la réalité, les personnages apparaissent en sujets photographiés ; lorsque le contenu ne prend plus l'apparence de la réalité, les personnages deviennent graphiques⁴⁶¹. Ils ont un rôle légèrement différent selon les pages de l'ouvrage : d'incarnations du "réel" (page d'ouverture, « *Interactions* », « *Écrits* », « *Civilisation* »), ils passent à supports ludiques (« *Pages Ressources* ») et supports ludico-virtuels (« *Simulations* »), empruntant à chaque fois une identité visuelle spécifique.

Ce découpage se ressent au niveau de la valeur des représentations des catégories de sexe. Les personnages les plus proches du "réel" sont ceux se prêtant le moins à une représentation sexuée et sexiste. Ceci ne s'applique pas aux personnages dessinés, qui laissent apparaître de manière plus évidente des stéréotypes. Ainsi, les personnages des pages « *Ressources* » ont été plusieurs fois commentés dans l'analyse : elles mettent en effet en scène des personnages féminins particulièrement sexués et érotisés (par des vêtements, des lignes corporelles, des accessoires, des coupes de cheveux, des postures, etc.), la règle ne s'appliquant pas aux personnages masculins. Leurs rôles y sont parfois réduits à de la figuration, bien que des personnages féminins y apparaissent aussi en posture maternelle ou professionnelle. Les stéréotypes traitant du féminin y sont plus manifestes. Les pages « *Simulations* » se trouvent entre fiction et réalité, et la qualité de représentation des personnages se calque sur cet entre-deux : selon les scénarios, les personnages sont montrés comme plus ou moins sérieux ou amusants, voire exubérants. Or, les passages dans lesquels ils empruntent une fonction ludique marquent aussi une accentuation des stéréotypes. Ainsi, la première histoire (des étudiant·e·s se rencontrent et montent une pièce de théâtre) met en scène des personnages masculins et féminins variés, dont un personnage masculin (« *Lucas* ») présenté comme l'élément comique de la bande d'ami·e·s et qui relaie un objectif de conquête amoureuse hétérosexuelle manifeste, et une mise en scène des personnages qui, tout en conservant une parité ou une distribution professionnelle équilibrée, fait appel à des normes de genre fortes pour organiser les activités des personnages ou leurs relations. La seconde histoire présente les mésaventures d'un couple (hétérosexuel) n'appréciant pas son séjour chez un autre

461 Il faut souligner que ce n'est pas le cas dans les autres ouvrages sélectionnés, qui mêlent personnages photographiques ou graphiques.

couple (hétérosexuel) et qui souhaite s'en échapper. Les personnages y sont volontairement outranciers, voire tournés en ridicule, et les normes de genre y régulent les rôles, compétences et relations des personnages. La troisième histoire, la plus sérieuse, relate les efforts d'un personnage féminin pour rassembler ses parents proches après une mésentente familiale. Les stéréotypes de sexe y apparaissent peu⁴⁶².

Il y a **une relation entre la fonction des personnages** : le degré de véracité qu'ils doivent relayer ; **le ton sur lequel ils sont mis en scène** : sérieux ou ludique ; et **la qualité de représentation du point de vue du genre**. Plus le personnage est rendu virtuel, plus il endosse les normes de genre, allant jusqu'au stéréotype.

La distinction de la relation au "réel" conditionne également l'ensemble de la mise en scène des personnages, dans le texte et l'image. Les pages « *Civilisation* », qui ont pour objectif de donner une description socioculturelle, sont aussi les seules citant une conjugalité non hétérosexuelle et mettant en avant l'importance du lien relationnel avec les ami·e·s, au détriment de la famille. Dans ces pages émerge un éloignement de l'hétérosexualité structurelle, qui revient ensuite dans le reste de l'ouvrage. Le manuel met en scène une dichotomie opérant sur la manière dont le genre est performé par les personnages, entre personnages "réels" ou pseudo-réels et personnages ouvertement non-réels.

De plus, *Écho* est le seul des trois ouvrages à mettre en scène en-dehors de toute thématique spécifique des énoncés attenants à la séduction, la rupture, le désir, l'infidélité⁴⁶³. Il y a une forme d'insistance opérant sur le thème de la conjugalité, qui est uniquement envisagée comme duale et hétérosexuelle. Le cadre hétéronormatif est prégnant, et tend à placer les personnages féminins comme des objets du désir (hétérosexuel). Le personnage féminin qui est très majoritairement le sujet de ces énoncés entre dans **une stéréotypisation liée à l'érotisation de sa catégorie de sexe**.

Par ailleurs, le modèle métalinguistique de *Écho* place les sujets féminins de la langue

462 Voir Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 1, 8.3 : *Personnages conducteurs dans Écho*.

463 Car les énoncés ont déjà été analysés précédemment, et en vrac : « *Vous aimez la mer, les belles plages, les belles filles, les beaux garçons (...)* » (p. XVI), « *Il aime les (...) [belles] femmes [célèbres]* » et « *un beau tableau – une belle actrice* » (p. 17), « *Regardez cette belle fille* » (p. 48), « *Insistez comme dans l'exemple. Julien est amoureux de Roxane mais il est timide. Une amie lui donne des conseils.* » (p. 113), « *Pierre s'est disputé avec Élise. Il vous demande conseil. (...)* » (p. 121), « *Mélissa n'est pas partie seule au stage de Bruxelles. Elle est partie avec [quelqu'un]. - Son mari sait [quelque chose] ? - Non, il ne sait [rien].* » (p.65), « *Rupture. Elle est entrée... J'ai regardé / Elle a parlé... J'ai écouté / Nous avons déjeuné... Nous avons adoré / Elle a expliqué... Je n'ai pas compris / Elle est partie... Je suis resté.* » (p. 33), « *Tu connais la nouvelle ? Clémentine a quitté Antoine ! (...)* » (p. 97), etc.

comme des référents potentiels, tout en ne mettant pas en place une politique stable à ce propos. Ainsi, le manuel use d'une écriture semi-inclusive : les référents féminins ne sont pas présents dans les consignes, mais parfois dans les jeux de rôle à l'aide de parenthésage. Les rapports de pouvoir exprimés dans la mise en scène des personnages comme dans la langue sont de nature hiérarchisés, privilégiant les éléments masculins.

Pourtant, les catégories de sexe ne sont pas entièrement naturalisées. En effet, **les énoncés placent le sexe des personnages dans un entre-deux biologique et social**. Cela est également perceptible dans le modèle métalinguistique utilisé pour expliquer genre morphologique en français. Indiquer dans le corps du manuel une division entre animé/inanimé dans la langue, c'est donner au genre morphologique une fonction organisatrice dans le langage. Le genre dans la langue se rapproche d'une convention linguistique plus que de la réification d'une sexuation d'ordre biologique.

Les rapports sociaux de sexe ne sont pas l'objet du discours, aucune thématique sur ce sujet n'étant abordée dans l'ouvrage, mais transparaissent dans les énoncés qui tendent à être condensés dans certaines parties du manuel. En définitive, le manuel *Écho* met en place un certain nombre de stéréotypes sexués. Si le genre n'est pas abordé dans une dimension constructiviste et sociale, il n'est pas non plus traité comme un facteur lié à la nature des personnages ou de la symbolique de la langue.

4.2.2 Le genre du côté des concepteurs

La dichotomie que présente le manuel *Écho*, entre une mise en scène fictionnelle se prêtant aux stéréotypes et aux normes de genre, et une mise en scène imitant la réalité qui se prête à plus de variations, est le point de convergence de différentes dimensions du manuel : **entre discours-fiction et discours-description**. Étant le seul des trois ouvrages à présenter cette singularité, elle constitue une entrée pour interroger le lien entre discours (manuel) et méta-discours (entretiens sur le manuel).

La dichotomie se manifeste dans deux domaines : le domaine illustratif et celui du discours porté sur les couples non-hétérosexuels. Certaines pages, les plus éloignées du "réel", ont tendance à être plus stéréotypées : l'auteur interrogé qualifie ainsi les pages « *Ressources* » de *caricaturales* pour les décrire⁴⁶⁴. Il est difficile d'interpréter le propos recueilli : l'auteur reconnaît par là la part stéréotypée de ces illustrations, mais l'associe-t-il à une représentation ludique ou bien la condamne-t-il ? Par ailleurs, l'évocation des

464 « *c'est toujours un peu caricatural d'ailleurs hein/* » (A(CI)345).

couples homosexuels est considérée comme une nécessité du devoir descriptif du manuel de FLE⁴⁶⁵ par l'auteur, mais la mise en scène à travers les personnages est restreinte au devoir de réserve culturelle⁴⁶⁶ et n'inclut pas ce type de configuration conjugale. Dans les deux cas, l'auteur interrogé mentionne cette dichotomie qu'il inclut dans sa pratique de conception, même s'il n'en contrôle pas tous les paramètres. Ainsi, le choix illustratif des pages « *Ressources* » provient peut-être de la maison d'édition plus que de l'auteur, mais il intègre ce choix (volontaire, accepté, imposé ?) à son processus de création. **La dichotomie est considérée comme partie intégrante de la pratique de conception de l'auteur et de la maison d'édition. Il y a une corrélation entre le discours du manuel et le méta-discours sur celui-ci en ce qui concerne l'aspect dichotomique de l'expression du genre relevée dans l'ouvrage.**

Si dans *Alter Ego+ 1* la composition uniquement féminine de l'équipe de conception a permis d'interroger son impact sur la modalité de sexualité du discours, il paraît également pertinent de relever la composition masculine de l'équipe d'auteurs. Elle n'a pas été évoquée par les personnes interrogées : elle ne semble pas avoir été relevée. Dès lors, elle ne constitue pas pour les enquêtés de *Écho* un facteur pertinent pour penser le genre et le manuel : la représentation du manuel ne dépendrait pas de l'auteur·e du discours, mais seulement de ses finalités (didactiques, économiques, etc.).

Le lien entre identité de genre des auteurs et contenu peut pourtant être démontré à travers la performance de la sexualité (hétérosexualité) et du rapport de séduction. Pour l'auteur, le recours à la conjugalité est justifié par le partage de ce type d'expérience par tout·e utilisateur·trice : elle constituerait un motif fondamentalement commun, et a une fonction ludique motivante pour le récit narratif. Dans le manuel, des récurrences se rapportent non seulement à la conjugalité (construction du couple, sentiment amoureux, rupture), mais aussi à un cadre de séduction ou d'attirance à travers une approbation esthétique : des personnages sont ainsi qualifiés de beaux·belles ou de joli·e·s. La référence à la beauté se plaque majoritairement sur les personnages féminins. **Il y a une actualisation dans l'ouvrage de la représentation de l'auteur, selon laquelle la**

465 Selon l'auteur : « [rire] c'est la société française/ euh euh euh et c'est c'est un constat sociologique/ euh je veux dire c'est un constat objectif euh euh/ pourquoi on le pourquoi on le le le/ le dissimulerait/ enfin je veux dire alors là ça serait de l'auto-censure/ ça serait grave là/ » (A(CI)253).

466 Selon l'auteur : « alors c'est une chose de le dire de l'écrire si vous voulez comme une donnée euh/ sociologique objective/ (...) / si il fallait mettre en scène une famille hom- euh/ une famille oui homoparentale/ euh euh euh euh/ je là/ je je/ euh je sais pas euh euh/ mais la question s'est/ s'est pas posée/ elle se posera peut-être dans de dans de futurs ensembles méthodologiques hein euh euh/ » (A(CI)256-259). Je fais l'hypothèse que le frein est avant tout culturel/économique.

conjugalité, dont la séduction, est une expérience partagée par l'ensemble des utilisateur·trice·s.

Mais le fait que les auteurs aient été des "hommes" a peut-être également joué dans cette performance. Ainsi, serait-il possible de savoir *a priori* si le manuel a été écrit par des "hommes" ou des "femmes" ? Le regard de séduction porté sur les "femmes" est effectivement la réalisation d'un point de vue masculin cisgenre hétérosexuel universalisé, en ce qu'il met en avant des critères relatifs à l'érotisation du sujet féminin selon les codes de séduction hétérosexuels, critères supposément partagés par tous les utilisateur·trice·s.

L'ensemble des propos rapportés inscrit *Écho* dans une perspective d'actualisation des pratiques décrites dans les entretiens. Les points spécifiques relevés montrent comment la représentation que les concepteur·trice·s ont du genre ou des sujets du genre : les "hommes" et les "femmes", ont modelé les contenus du produit fini. La stratégie de « curseur » qui dirige la politique de genre dans le manuel⁴⁶⁷, qui est apparue dans les entretiens, se retrouve appliquée dans le manuel à travers les effets de dichotomisation relevés. Tout est affaire de mesure, dans le discours du manuel autant que dans son méta-discours.

4.3 Nouveau Rond-Point 1 : perspective sociale du sexe

Le retour sur le manuel permettra de comprendre en quoi le manuel correspond aux représentations des auteur·e·s.

4.3.1 Le genre du côté du manuel

Comme les précédents ouvrages, le manuel *Nouveau Rond-Point 1* est l'actualisation de *Rond-Point 1*, titre-phare de la section FLE de *Maison des langues* mis à jour par un renouvellement de la maquette et des documents. Il est focalisé sur une démarche actionnelle.

Le nombre de personnages mis en scène est réduit : il en contient quasiment deux fois moins que *Alter Ego+ 1* dans le texte : 803 contre 1556, et seulement 248 dans la partie illustrée (contre 453 dans *Écho*). L'appartenance à la Perspective Actionnelle expliquerait qu'il est moins fait appel à la fictionnalisation de la langue qu'à l'action de l'apprenant·e lui·elle-même dans l'apprentissage : dès lors, moins de personnages sont

467 Voir Partie 5 : *Analyse des entretiens, le discours autour des manuels et du genre.*

requis. Il faut cependant noter que *Écho* se réclame lui aussi de la même méthodologie : les deux manuels auraient une stratégie divergente quant à la scénarisation du langage. De plus, le contenu textuel paraît plus léger que dans les deux autres ouvrages. Les pages d'exercices de systématisation sont renvoyées au livre d'exercice, le manuel ne contenant que les activités successives menant à la tâche finale. La composition de l'ouvrage tend, sur plusieurs plans, à réduire le nombre de personnages.

Mais en tant que projections d'acteur·trice·s sociaux·ales, les personnages conservent leur valeur de phénomènes : le fait qu'ils soient en nombre moindre n'empêche pas le genre d'être performé notamment à travers eux. Selon l'analyse de manuels, d'une manière générale, si les stéréotypes de sexe affectent la mise en scène des personnages, celle-ci tend cependant vers **une mise à distance des normes genrées**. Ce procédé ne s'actualise pas dans la présentation manifeste ou la multiplication de contre-modèles : les personnages féminins ne sont pas plus ouvertement en posture de domination dans les rapports de pouvoir. Il n'y a pas de mise en scène d'*empowerment* féminin, comme c'est le cas dans les passages où *Alter Ego+ 1* traite de la répartition des tâches domestiques. Pourtant, les rapports sociaux de sexe traversent et marquent de manière moins évidente cet ouvrage que les autres.

Le phénomène est dû à une tendance à placer les documents-supports (textes et illustrations) dans une perspective plus sociale qu'individuelle. Les usages dans la société française sont questionnés, plus que les individu·e·s qui les pratiquent. Ainsi, lorsque le bien-être au quotidien est abordé dans l'unité 7, il présente des changements appliqués par des personnages dans différentes situations : mode d'alimentation (mère de famille non-racisée citadine ; père de famille racisé travaillant à la maison, p. 78), alimentation et sport (jeune "femme" non-racisée ; personnes âgées non-racisées p. 76 puis jeunes personnes non-racisées). **Les thèmes ne sont pas vus à travers les pratiques d'individu·e·s précis·es, mais à travers des prismes sociaux.**

C'est aussi le cas dans l'unité 8 abordant le travail. Deux annonces qui y sont produites mettent en jeu des qualifications de poste féminisées (« *assistant(e)* » de direction) ou une politique de recrutement mettant l'accent sur une politique d'égalité des chances « *entre les femmes et les hommes* » (p. 83⁴⁶⁸). D'une part, une des deux annonces cite les enjeux de la politique d'égalité des chances : le manuel intègre la problématique sur un

468 Supports cités Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 1, 5.3 : *Métiers genrés ou problématisation de la ségrégation ?*.

plan social. C'est une référence faite directement aux rapports de pouvoir liés aux catégories de sexe : elle est *efficace*, car elle interroge dans un cadre public les effets et les enjeux de la distribution des rôles et statuts sociaux. D'autre part, la forme féminisée du poste à pourvoir dans la seconde annonce relaie cette problématisation.

Lorsque l'ouvrage cite les catégories de sexe, c'est pour structurer des données sociales : la distribution des prénoms en France ou le taux de personnes actives (p. 28). La parentalité devient une donnée sociale qui paramètre les indicateurs démographiques. Les catégories de sexe sont utilisées comme des organisatrices sociales, et la parentalité n'est pas présentée comme désirable ou indésirable, mais comme une donnée socioculturelle. Sans le faire de manière explicite, le manuel prend de la distance par rapport à des phénomènes présentés comme logiques ou évidents dans les deux autres ouvrages à travers un discours plus social qu'individuel : la naturalité des catégories de sexe ou du processus de catégorisation, la norme hétérosexuelle (conjugalité, famille, procréation) absente ou effacée des thématiques d'unité.

Le modèle linguistique, dans la manière dont est abordé le genre morphologique, suit cette idée : il fait écho à une convention n'existant pas nécessairement dans une autre langue. Dès lors, la politique de féminisation attenante aux noms de métiers se justifie par une approche non-essentialiste d'un genre masculin dominant. L'absence de féminisation lorsque le·la référent·e est un·e acteur·trice de la classe, apprenant·e ou professeur·e contraste avec l'ensemble de ces approches, par les personnages ou le reste du modèle linguistique qui font **des personnages féminins moins des alternatives au masculin que des référents à part entière**.

En conclusion, le manuel *Nouveau Rond-Point 1* n'est pas exempt de représentations stéréotypées du point de vue du genre, dans la langue ou les personnages mis en scène. Il suit cependant la direction d'un genre plus social que naturel, et développe une stratégie qui se distingue des deux autres ouvrages étudiés.

4.3.2 Le genre du côté des concepteur·trice·s

Les entretiens relatifs au manuel *Nouveau Rond-Point 1* montrent que les concepteur·trice·s ont porté un intérêt aux questions de représentation lors de l'élaboration des personnages. Mais, selon les enquêté·e·s, cette préoccupation ne s'exprime pas tant en ce qui concerne les rapports sociaux de sexe qu'en ce qui concerne

les rapports sociaux de race.

En effet, **les auteures et l'éditeur mettent l'accent sur la recherche d'une forme de *véracité sociale* dans la création des personnages du manuel**, qui doivent laisser transparaître l'authenticité de la diversité des profils des Français·e·s dans leurs différences de racisation. Il ne s'agit pas seulement, à travers des personnages racisés, de permettre aux apprenant·e·s de se retrouver dans l'ouvrage, mais de recréer la réalité de la pluriculture en France. La racisation est un facteur qui a été pris en compte de manière explicite par les concepteur·trice·s, et elle se retrouve effectivement dans les personnages mis en scène dans l'ouvrage. Il y a actualisation de cette politique.

Parallèlement, aucune politique relative au genre n'a été exprimée par les enquêté·e·s. La construction du contenu de l'ouvrage semble s'être faite d'elle-même, pour correspondre à des exigences implicites de non-sexisme. Le genre tel qu'il est dessiné dans l'ouvrage répond à une perspective sociale et non-naturalisante : les rapports sociaux de sexe ne sont jamais interrogés en soi, mais la division binaire des catégories de sexe répond à une dimension descriptive de la réalité socioculturelle.

Ainsi, d'un côté les concepteur·trice·s avaient pour souci premier, en ce qui concerne les personnages, d'inclure une diversité par la racisation, ce qui a été réalisé ; de l'autre, les concepteur·trice·s, sans négliger absolument la question, se sont éloigné·e·s des questions de genre, et le résultat est un manuel qui n'aborde pas directement dans son contenu les rapports sociaux de sexe mais utilise les variables de la répartition genrée "homme"/"femme" pour expliquer le fonctionnement culturel et social. Ce faisant, **le genre comme principe de partition binaire est réinscrit dans un cadre constructiviste**.

Le manuel *Nouveau Rond-Point 1* est celui, parmi les trois ouvrages abordés, qui parvient à éviter la naturalisation de la bipartition humaine et, par un contenu qui tend à réduire les inégalités de statuts et de rôles entre personnages masculins et féminins, à s'éloigner des stéréotypes de sexe, à limiter la hiérarchie "hommes"- "femmes". Un phénomène particulier se produit : **l'ouvrage qui met le moins en jeu les relations "hommes"- "femmes" dans ses personnages est aussi celui qui remet le plus en cause la naturalité des catégories de sexe et leur hiérarchisation**.

Une fort contraste opère entre *Alter Ego+ 1* qui met en scène les relations sexuées et transmet une revendication explicite concernant les rôles attribués aux catégories de

sexe, et produit au final un contenu qui échoue à remettre en cause les normes de genre ; et *Nouveau Rond-Point 1*, qui évite le sujet des relations sexuées et ne relaie que peu de discours revendicatif⁴⁶⁹, tout en parvenant à éviter la production et la reproduction de variables de genre normées, d'injonctions genrées. Le premier ouvrage parle des "hommes", des "femmes", de la position subalterne de ces dernières, mais échoue à remettre en cause le système de genre ; le second *n'en parle pas* et y parvient.

Ce désintérêt relatif pour le système de genre, dont les enquêté·e·s font part, provoque une forme de recul face au cadre normatif genré et au cadre hétéronormatif qui fonctionne comme une mise à distance du genre qui paraît alors vidé de sa naturalité. Le fait que des personnages féminins occupent une partie des rôles valorisés socialement⁴⁷⁰ amène une reconfiguration des rapports sociaux qui ne s'effectuent pas systématiquement en faveur du masculin, et des normes de genre. La conjonction à la fois d'une mise à distance des normes de genre et d'une revalorisation des personnages féminins conduit à une modification des codes genrés, et à une remise en cause du système.

C'est cette même démarche : éloignement du genre/éloignement des normes genrées, qui conduit à produire une explication métalinguistique du genre morphologique français détachée du rapport entre genre-langue et genre-personne, qui ne pose pas de relation directe entre la sexuation des individu·e·s et le processus d'attribution du genre morphologique. Les enquêté·e·s ont mis en avant l'accès immédiat à l'efficacité de la langue pour justifier un précis grammatical réduit sur les genres masculins et féminins en français. La recherche de l'efficacité didactique, ajoutée aux paramètres déjà évoqués a conduit à produire encore une fois un genre en-dehors des normes de la sexuation présentant comme *conventionnel* le lien de motivation entre référent masculin/mot masculin, référent humain féminin/mot féminin.

L'éloignement des questionnements liés au genre exprimé par les enquêté·e·s explique aussi le paradoxe entre le modèle performé à travers les personnages et le précis grammatical qui s'éloignent d'une discrimination de genre, et une écriture non-inclusive dans les consignes : il paraît relever d'une forme d'inattention des concepteur·trice·s. Ainsi, le désintérêt relatif des concepteur·trice·s pour les questions de genre apporte une

469 À l'exception de cette offre d'emploi incluant la notion de « politique d'égalité des chances », voir Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 1, 5.3 : *Métiers genrés ou problématisation de la ségrégation ?*.

470 Par exemple, celui de deux recruteuses, *ibid.*

réponse concernant le manque d'inclusivité du modèle métalinguistique.

En définitive, **la description du manuel du point de vue du genre produite dans l'analyse répond à la politique du genre** déduite d'après les propos recueillis auprès des auteures et éditeur.

Par ailleurs, la question de l'identité de genre des auteur·e·s a été une des pistes relevées dans les ouvrages précédents, car elle a participé à marquer le contenu. Ce manuel présente une équipe d'auteur·e·s à majorité féminine, mais incluant un "homme". Il est difficile de savoir l'influence qu'a eue ce facteur dans le développement de la politique de genre. Mais surtout, il est difficile de reconnaître l'identité de genre de l'équipe d'auteur·e·s *a priori*, contrairement aux deux autres manuels. Sans pouvoir démontrer clairement que cela est dû à la mixité de l'équipe⁴⁷¹, il semble en tout cas que le contenu ne dénote pas une identité de genre plutôt qu'une autre. La tendance à la revalorisation des personnages féminins dans leur mise en scène paraît aussi bien pouvoir provenir de "femmes" que d'"hommes" préoccupé·e·s par la question féministe.

Les auteures interrogées ne revendiquent ni ne justifient le contenu de leur travail par leur identité de genre. Elles font ressortir un autre aspect de leur identité : l'appartenance à un contexte socioculturel différent. Elles mettent l'accent sur l'importance de ce contexte et de son influence sur le processus d'écriture et créatif, en expliquant que la société espagnole ne possède pas les mêmes normes de genre, qui y sont à leur sens moins prégnantes, et que les questions de relations "hommes"- "femmes" ne font pas l'objet de crispations comme en France. Ainsi, **la variation du contexte d'écriture, c'est-à-dire le bain socioculturel des auteur·e·s en-dehors de leur nationalité d'origine, est un autre facteur puissant conditionnant la politique de genre.**

Les parties précédentes ont rassemblé les données dégagées lors de l'analyse de manuels et reconstitué le discours de chaque ouvrage. En montrant comment le discours des ouvrages se positionne par rapport à la question du genre, de la naturalisation des catégories sexuées, de la hiérarchisation du féminin et du masculin. Elles ont replacé chaque manuel dans sa propre perspective, amorçant le travail de mise en dynamique de l'objet manuel et du discours entourant son élaboration. Enfin la mise en résonance des analyses de manuels et des entretiens de recherche a fait se répondre discours du manuel et méta-discours sur celui-ci. Ce face à face permet d'apporter une

471 D'autant que la mixité n'est pas la garante d'une production non-sexiste.

réponse à la problématique de recherche, qui sera développée dans la partie suivante.

5 Conclusion : Réponse à la problématique de recherche

La mise en tension des résultats de l'analyse de manuels et des résultats de l'analyse d'entretien a instauré une relation dialogique entre les deux pôles : la conception et le produit fini, a fait se répondre les observations/la pratique et les intentions/les représentations de la pratique. Le procédé concourt à apporter une réponse à la problématique posée pour ce travail de recherche. Les réponses aux différentes hypothèses seront d'abord rappelées.

Les deux hypothèses principales s'articulent autour des deux pôles : pratique/représentation de la pratique. Elles concernent d'une part les manuels eux-mêmes, d'autre part ce qui se dit autour des manuels dans les entretiens recueillis.

La première hypothèse se décompose en trois sous-hypothèses. La première est celle-ci : « Le genre opère comme agent de répartition des caractéristiques sociales, en dévalorisant les attributions féminines » (sous-hypothèse 1.1). Pour y répondre, les analyses quantifiée et qualitative se sont appuyées sur la mise en scène des personnages. **La sous-hypothèse est validée** : la mise en scène tend à scinder les personnages en deux catégories, qui se distinguent par les attributs et rôles liés traditionnellement aux catégories de sexe. Le genre est un moteur de sexuation des personnages selon un mode binaire, dans lequel la partition féminine occupe une place minorée.

La deuxième sous-hypothèse se réfère aux modalités de relation entre les personnages : « Le genre opère à travers une norme hétérosexuelle engageant une complémentarité des deux catégories de sexe » (sous-hypothèse 1.2). Les manuels choisis mobilisent des stratégies différentes pour mettre en place un cadre hétéronormatif qui, s'il ne s'efface jamais entièrement, ne s'inscrit pas avec la même force dans les manuels. **La réponse varie selon les ouvrages** : si elle est positive pour *Alter Ego+ 1* et *Écho*, elle est à modérer pour *Nouveau Rond-Point 1*.

La troisième sous-hypothèse a engagé un autre type de phénoménalisation du genre, le modèle (méta)linguistique : « Le genre opère comme agent de hiérarchisation dans le modèle métalinguistique présenté aux apprenant·e·s » (sous-hypothèse 1.3). Cette proposition engage la relation de proximité entretenue entre le genre morphologique et l'état de naturalité de son référent. La relation émerge effectivement dans les trois

modèles métalinguistiques, avec un masculin ayant un statut d'inclusivité et un féminin un statut d'exclusivité. **La sous-hypothèse est validée**, bien que les réponses doivent être modulées selon les ouvrages.

Les réponses à ces trois sous-hypothèses sont positives et permettent de répondre à l'hypothèse principale : « Dans les manuels, le genre opère comme agent de construction de la sexuation, engageant seulement deux catégories de sexe dans un rapport de pouvoir » (hypothèse 1). Quel que soit le type de phénoménalisation observé, les résultats tendent à montrer que le genre construit un modèle de sexuation, par les personnages ou par la langue, qui engage deux catégories de sexe dans un rapport de pouvoir mettant le féminin à la fois à la marge de la distinction binaire et dans une position inférieure. **L'hypothèse est validée.**

Il existe un discours idéologique dans les manuels d'enseignement-apprentissage, qui diffuse certaines valeurs liées au genre comme système de catégorisation binaire et de répartition hiérarchisée/hiérarchisante des rôles.

La seconde hypothèse propose un autre point de vue sur le genre, en se positionnant moins sur sa phénoménalisation dans les ouvrages que sur les conditions de sa mise en place : « Dans sa conception, le manuel de FLE se construit au centre d'un réseau de dynamiques qui construit le modèle de genre » (hypothèse 2). L'analyse des entretiens a montré que, d'une part, les concepteur·trice·s des manuels construisent une politique autour du genre, d'autre part que celle-ci se construit en fonction des dynamiques de différentes natures qui croisent le manuel : **l'hypothèse est validée.** La conception est soumise à des influences multiples, parfois contradictoires, que les concepteur·trice·s prennent simultanément en compte pour créer un produit fini qui s'insère dans ou répond à ces dynamiques. La politique de genre appelle une dimension multifactorielle.

Les réponses aux hypothèses et sous-hypothèses sont positives. Cependant, plutôt que des réponses entières, **elles s'inscrivent dans des courants, des tendances et dans des systèmes stratégiques particuliers** mis en place pour chaque manuel.

Les réponses apportées permettent de clore la problématique générale de la recherche : « En quoi les catégories sexuées et leur organisation dans les manuels de FLE répondent-elles ou non à l'actualisation d'une politique de genre mise en place par les concepteur·trice·s ? ». Les conclusions portées par les hypothèses et la mise en résonance des résultats appliquée dans les parties précédentes de ce chapitre permettent

d'affirmer que **le genre tel qu'il apparaît dans les ouvrages sélectionnés répond en effet à une politique de genre dans la conception, même quand celle-ci reste implicite**. Il existe une cohérence entre la représentation de la pratique que possèdent les concepteur·trice·s et la pratique elle-même.

Les stratégies de genre diffèrent selon les ouvrages, mais s'inscrivent toujours dans le propos des concepteur·trice·s. Cela implique que le genre relève d'une forme de choix dans la conception, à laquelle participe le contexte socio-culturel des concepteur·trice·s. La réponse à cette problématique permet d'affirmer plus largement qu'il existe une politique de genre dépendante des concepteur·trice·s qui modélise le genre dans les manuels de FLE. Dès lors, le genre n'est pas une donnée en soi, mais un système sur lequel il est possible d'agir.

La réponse apportée à cette problématique permet d'affirmer qu'il est possible d'identifier puis modeler, modifier, construire ou déconstruire un système de genre dans un outil didactique tel que le manuel. Une des conséquences didactiques premières de cette réponse à la problématique est de pouvoir dégager les facteurs ayant une influence de construction positive, c'est-à-dire favorisant une forme d'égalité entre les catégories de sexe instaurées ou de déconstruction du système de genre. Cette conséquence didactique sera développée dans le chapitre suivant qui se penche de manière empirique sur la création d'outils d'enseignement-apprentissage. Le chapitre 3 développera enfin une réflexion sur les suites théoriques de la recherche.

CHAPITRE 2 : APPLICATIONS DIDACTIQUES

1 Introduction : Créer des supports didactiques dé-genrés

Le chapitre présent a pour objectif de tirer les conclusions de la réponse apportée à la problématique qui amène des implications nouvelles pour penser la relation entre didactique des langues et genre, et dégage des pistes pour créer des outils d'enseignement-apprentissage qui ne comportent pas de dimension sexiste, cissexiste ou hétérosexiste.

Répondre à la problématique a permis de montrer que **le genre est présent sous la forme de systèmes particuliers dans les ouvrages choisis**, possédant des caractéristiques particulières, la conception du genre (la politique de genre) sous-tendant ces systèmes relevant des concepteur·trice·s. Cela permet de valider une démarche de travail sur le genre ou la politique de genre dans les outils didactiques FLE, dans l'optique d'une création de supports à l'enseignement-apprentissage qui s'éloignent de la réification de la sexuation binaire hiérarchisante et des stéréotypes de sexe. Le chapitre vise à recenser les pratiques tendant vers la création de tels supports, sous la forme d'une série de critères issue de ce travail de recherche. Il ne s'agit plus seulement de mettre en jeu le manuel d'enseignement-apprentissage, mais d'engager l'ensemble des supports didactiques : livres, manuels, supports authentiques ou fabriqués, en version papier, numérique, audio, vidéo, etc. Quant aux concepteur·trice·s, ils·elles englobent tout·e acteur·trice proposant de créer un outil didactique : didacticien·ne, enseignant·e, etc.

Ce chapitre est un ajout propositionnel. La première partie proposera, à travers une schématisation du rapport des manuels étudiés aux axes du genre, de **relever les premiers facteurs ou pratiques permettant de limiter les stéréotypes de sexe, les discriminations sexistes, les tendances bi-catégorisantes et hiérarchisantes dans les outils de la DLE et du FLE**. Les parties suivantes continueront dans cette direction, en énumérant d'autres étapes menant vers une pratique de création didactique engagée **d'un point de vue féministe et déconstructiviste**, en suivant le fil d'éléments qui sont apparus mais n'ont pas été exploités précédemment par les analyses.

L'expression « dé-genré » reflète la suppression des rapports de pouvoir en faveur du masculin, qu'ils soient établis à travers des processus de stéréotypisation, de

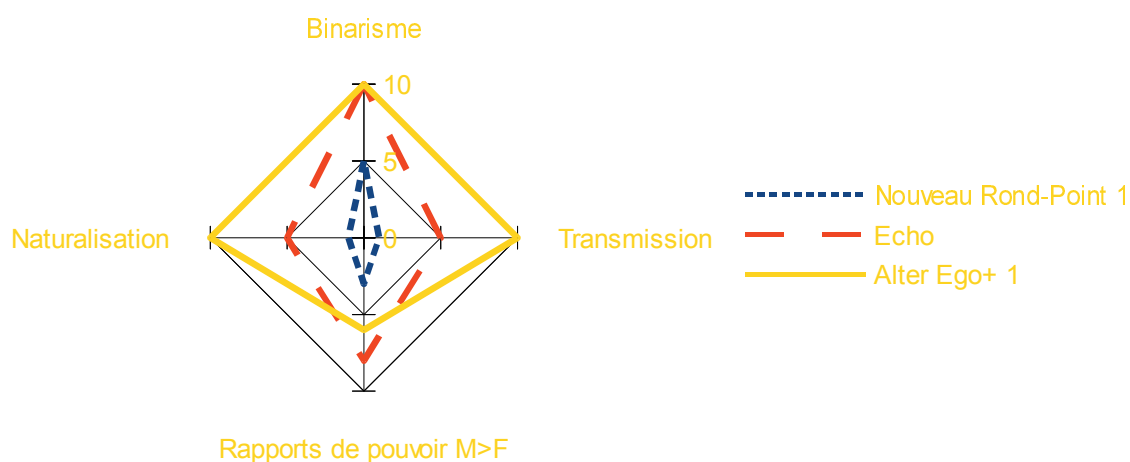
fixation de la norme cisgenre binaire ou hétérosexuelle, de leur naturalisation. Le résultat ne vise pas à devenir un espace dans lequel les rapports de pouvoir n'existent plus : cette perspective s'apparenterait à une optique *genderblind*⁴⁷² ; mais dans lequel ils ne sont plus organisés au détriment du non-masculin, non-cisgenre, non-hétérosexuel.

À partir des résultats de cette recherche, cinq procédés menant à la création d'un tel type de support didactique seront proposés. J'interrogerai d'abord **les objectifs** auxquels adhérer pour entreprendre une telle démarche créative. Ceci mènera à mettre en question la nécessité de **l'explicite** dans une telle démarche : faut-il parler du genre pour dé-genrer ? L'importance du **contexte de création** de ce matériel sera ensuite rappelée, avant d'arriver à la question de la représentation et du **choix d'un modèle représentationnel pour le genre**, sur lequel il est possible d'effectuer des actions. Enfin, l'importance de la formulation de la question du genre en tant que **concepteur·trice** sera abordée.

2 Définir l'objectif de la démarche

Le schéma suivant positionne les ouvrages empruntés pour la recherche face à quatre facteurs constitutifs du genre : le binarisme, la naturalisation du processus, la hiérarchisation des deux catégories de sexe instaurées, la reconduction du processus (performativité). L'objectif est de visualiser les différences de pratiques face au genre, afin d'en tirer des conclusions pour établir une politique efficace dans la création d'outils didactiques. Le schéma propose quatre pôles vers lesquels tendent les trois manuels étudiés ; la graduation se fait de 1 (le rapport le plus éloigné avec ce facteur) à 10 (le facteur est totalement efficient dans l'ouvrage). La graduation a été déduite de la mise en commun des analyses précédentes et de la réponse apportée à la problématique.

472 Perspective ou pratique faisant la promotion de l'individu·e universel·le pris·e en-dehors des rapports sociaux de pouvoir liés au sexe et à la sexuation, qui invisibilise les rapports de domination subis.



Le schéma synthétise la politique de genre menée pour chaque ouvrage. Il est le portrait-type des ouvrages du point de vue du genre. À partir des différentes analyses menées, il fait le lien entre ces positionnements et leurs conséquences. Ainsi, *Nouveau Rond-Point 1* est celui qui met le plus à distance les normes de genre, tandis que *Écho* se place dans une position intermédiaire en ce qui concerne la naturalisation des catégories de sexe et leur transmission, mais inscrit fortement le binarisme dans son discours. *Alter Ego+ 1* a le souci d'un équilibre dans les rapports de pouvoir, mais dans le même temps le binarisme, la naturalisation et la performativité participent pleinement à son discours. L'objectif serait de **développer des outils didactiques s'éloignant un maximum de ces quatre pôles**. Les paragraphes suivants tentent de cerner les implications pratiques de cette proposition.

Si le genre est l'opérateur d'une division binaire hiérarchisante inscrit dans un processus de naturalisation, le remettre en cause implique un double objectif :

1. supprimer la hiérarchisation opérant entre les catégories de sexe : objectif égalitariste.
2. supprimer la naturalité des catégories sexuées : objectif déconstructiviste⁴⁷³.

473 Cet objectif contient à la fois une déconstruction de la naturalisation des catégories, mais aussi en aval du processus de binarisme lui-même.

Le premier vise à travailler sur l'organisation des catégories ; le second sur les catégories elles-mêmes. Les deux ne sont pas totalement hermétiques : enseigner-apprendre dans une perspective égalitariste signifie nécessairement remettre en cause la naturalité de la distribution des rôles genrés, tout comme le faire dans une perspective déconstructiviste implique en aval une remise en cause de la hiérarchie genrée. Cependant, il est aussi possible dans la pratique de ne sélectionner qu'un seul des deux objectifs : c'est ce qui s'est passé pour le manuel *Alter Ego+ 1*. Les concepteur·trice·s ont souhaité rendre compte dans l'ouvrage des inégalités "hommes"- "femmes", mais rester dans une perspective essentialiste dans le manuel a servi la réification des catégories et leur naturalité, contribuant largement à l'échec d'une problématisation des rapports de pouvoir.

La valeur des rapports de pouvoir entre catégories de sexe constitue le premier pas vers un contenu non-discriminant. Il restitue une forme d'égalité entre les catégories de sexe. Il est possible de faire appel aux stratégies fonctionnant comme un désamorçage du genre et de sa hiérarchisation qui sont apparues dans l'analyse de manuels. Par exemple, la mise en scène de personnages masculins autant que féminins et l'attribution de rôles et statuts *a minima* égaux⁴⁷⁴, un modèle métalinguistique qui utilise une modalité d'écriture inclusive, ou un support à l'oralité qui fasse intervenir des identités vocales variées. La remise en cause des normes de genre ne peut s'appliquer qu'à la condition qu'une **problématisation** soit mise en place autour de ces questions, servant ainsi de prise de recul face à la naturalisation.

Toutefois, ces démarches fonctionnent dans l'optique d'une compensation des inégalités, mais limitent un changement structurel en engageant des changements ciblant les dominées plutôt que le système domination masculine (Roux *et al.*, 2003). **L'objectif égalitariste doit s'accorder avec une perspective déconstructiviste** pour parvenir à la création d'outils didactiques non-sexistes. À travers, en s'inspirant encore une fois des stratégies rencontrées dans l'analyse, un désengagement de rapports "hommes"- "femmes" validés par un rapport hétéronormatif, ou un modèle métalinguistique qui ne pose pas de lien entre le référent sexué humain et le terme morphologiquement masculin et féminin.

474 « A minima », car l'attribution de statuts égaux permet une représentation équilibrée, mais pas nécessairement de former à l'égalité. Cros (2006) met ainsi en avant la mise en place un système mélioratif pour le féminin dans des manuels de langues vivantes dans un contexte scolaire, plus à même de compenser la récurrence de modèles péjoratifs.

Le dernier pôle du schéma, celui de la performativité du genre, s'articule directement aux autres : la transmission sera celle de la valeur idéologique du genre, quelle qu'elle soit. En appliquant les critères d'égalitarisme et de déconstructivisme, la performance du genre et sa portée performative sont annulées.

Ces premières réflexions permettent d'établir un premier ensemble de critères. Afin de se poser en contre-modèle du genre, un support didactique pourrait simultanément :

- actualiser un modèle dans lequel les rapports de pouvoir ne sont pas systématiquement en faveur du masculin. Cela passe par la mise en scène des personnages et de leurs relations autant que par la part linguistique du support (réfèrent à l'humain, réfèrent féminin de la langue à acquérir) ou d'autres phénoménalisations possibles ;
- détacher les catégories sexuées de l'évidence naturelle ;
- *dé-performativiser* le genre, désinscrire le genre performé du curriculum de l'apprenant·e en ne conditionnant pas la réussite de l'apprentissage à la performance de rôles genrés.

Les premiers critères sont établis relativement à la définition du genre : l'objectif est de **dé-performer** ses différents aspects. Les parties suivantes s'appuient sur d'autres observations établies pendant l'analyse, pour multiplier les propositions.

3 Dé-generer en parlant du genre ?

Dans la partie précédente, il a été établi que produire un document militant pour l'égalité "homme"- "femme" n'est pas suffisant pour éliminer les effets du genre d'un support didactique, mais que cela appelle dimension déconstructiviste. La question de la forme d'un discours déconstructiviste est amenée : doit-il annoncer explicitement son objectif ?

Dans *Nouveau Rond-Point 1*, la distanciation avec la naturalité des catégories de sexe passe par leur inclusion dans une perspective sociale, qui donne aux rapports de pouvoir et à leur remise en cause une épaisseur sociale également. Aucun document n'annonce de travail sur le genre dans l'ouvrage, alors même que l'ensemble du contenu possède une portée déconstructiviste. Si on se réfère à la recherche, c'est l'ouvrage qui mobilise le moins les catégories de sexe qui est aussi le moins sexiste (*Nouveau Rond-Point 1*),

ceci alors que les concepteur·trice·s disent ne pas s'être particulièrement préoccupé·e·s de la question⁴⁷⁵. De l'autre côté, les conceptrices de *Alter Ego+ 1* ont mené une action militante sur le sujet en introduisant des supports relatifs à l'émancipation des "femmes", tout en échouant à mettre à distance le système de genre. Un résultat surprenant de la recherche est que là où les concepteur·trice·s se sont le moins préoccupé·e·s du genre, c'est là où la politique de genre a été la plus efficace.

Cependant, il semble que la réussite de la mise au jour des normes de genre et leur remise en cause ne se résume pas au fait de les effacer du support. C'est ce que démontre l'expérience de *Écho*, qui met en jeu les catégories sexuées sans les aborder du point de vue des rapports de pouvoir et s'inscrit en plein dans le système de genre : il n'aborde pas le genre, mais diffuse un discours idéologiquement marqué par le concept. Autrement dit : comme *Nouveau Rond-Point 1*, il ne parle pas du genre, mais comme *Alter Ego+ 1*, il tend à réifier les catégories et leurs rapports de pouvoir.

En somme, la question de l'implicite ou de l'explicite ne présuppose pas la réussite ou l'échec d'une remise en cause du genre dans un support didactique. Prendre pour objet du support le genre peut s'avérer autant efficace qu'inutile, dans le même temps que mettre en place une dimension déconstructiviste peut se faire de manière implicite et efficace. Distinguer l'introduction d'un travail sur le genre de la pertinence de ce travail semblerait important, une approche explicite ne garantissant pas l'efficacité de l'approche.

Dès lors, pour aborder la pertinence du discours, **c'est moins l'opposition entre discours implicite versus discours explicite qui est mobilisée, que la question de la valeur du discours**. Cette valeur se compose d'éléments multiples, explicites autant qu'implicites (mise en scène, écriture, etc.), donnant au discours sous-tendu dans tout support didactique sa valeur du point de vue du genre. La valeur modélise la teneur idéologique du discours (Maurer 2002), qui sous-tend le contenu. La question ne se pose pas autour du fait de parler du genre ou non, mais plutôt de la manière dont le genre se réalise dans l'ouvrage. C'est la *pertinence* du discours *idéologique* du genre qui portera les valeurs propres à dé-generer ou contre-generer le support.

Produire un matériau efficace ne relève pas d'une approche nécessairement explicite. L'enjeu se déplace au niveau du contenu idéologique du discours traversant l'ouvrage,

475 Selon une des auteures : « je me suis dit ben le genre j'ai pas l'impression que ça a été euh/ quelque chose qui nous a énormément euh/ angoissés dans la construction du manuel/ (...) » (A¹(MdL)386).

dépassant la question de l'implicite ou de l'explicite. Un support didactique peut aussi bien parler du genre ou ne pas en parler, dès lors que le contenu est sous-tendu par des valeurs/objectifs égalitaristes et déconstructivistes⁴⁷⁶, qui détermineront la réussite ou l'échec du support. Il y a donc **une priorisation à mettre en place** : pour tendre vers un contenu dé-genré, la détermination de l'objectif pourrait primer sur la modalité du discours qui, elle, n'engage pas la réussite de la problématisation.

4 Définir le contexte de création et ses valeurs

Nouveau Rond-Point 1 est le manuel dans lequel le discours tend le plus vers une idéologie mettant en échec le genre, alors même qu'aucune politique de genre n'a été déterminée en amont en ce sens par les concepteur·trice·s. Si l'implication des concepteur·trice·s prend part au processus⁴⁷⁷, l'expérience originale que pose cet ouvrage met en avant un autre facteur : le contexte de conception du support didactique.

Le résultat obtenu : un discours dé-genré construit de manière accidentelle, est en partie à imputer, à la suite des propos des auteures, au contexte d'écriture de l'ouvrage. Élaboré en Espagne plutôt qu'en France, il refléterait pour les enquêtées les valeurs espagnoles liées au genre, à la fois plus souples et plus soucieuses de l'égalité. Créant un décalage avec les conceptions de genre *à la française*, le discours idéologique ou les valeurs ainsi contextualisés font du manuel un ouvrage à la fois moins centré sur la distinction masculin/féminin et tenant *naturellement* compte de la discrimination sexiste⁴⁷⁸. Pour les auteures de cet ouvrage, le facteur contextuel de la production influence nécessairement sur l'écriture de l'ouvrage, conditionnant en partie le discours⁴⁷⁹.

La donnée du contexte de travail semble être un élément participant directement à la gestion du genre dans les outils didactiques, comme source d'influence. Il constitue un critère dans l'optique d'une construction non-genrée/dé-genrée du matériel didactique.

476 La décision d'opter pour une telle forme idéologique de discours peut se faire de manière consciente ou involontaire du côté des concepteur·trice·s ; voir parties suivantes.

477 Ce point sera développé dans la partie suivante, 5 : *Interroger les valeurs socioculturelles et leurs représentations*.

478 Selon une des auteures : « *peut-être euh tout simplement peut-être en relation avec le type de société dans lequel nous vivons nous ici/ mmh la société euh/ catalane la société espagnole/ (...) euh j'ai toujours eu l'impression que euh les relations hommes femmes sont meilleures en Espagne qu'en qu'en France/ [rire] tout simplement peut-être que c'est ça/ euh le fait que ça n'a pas été une de nos euh/ une de nos/ inquiétudes/ (...) ah énormément/ que finalement on n'avait pas besoin d'en parler/ » (A¹(MdL)286-299).*

479 On peut dès lors se demander si la politique de genre de *Alter Ego+ 1* et *Écho*, rédigés en France, reflète de la même façon le contexte genré français ; voire un féminisme *à la française* (Scott, 1998).

Le contexte est cependant difficilement maîtrisable : dans le cas d'un manuel, il est imposé par les maisons d'édition ; dans le cas d'enseignant·e·s sur le terrain, la mobilité n'est pas matériellement gérable. Cependant, **garder à l'esprit que toute production d'outil didactique est modelée par un contexte social**, qu'il convient alors d'identifier, est un moyen de conscientiser l'organisation sociale et les valeurs qui marquent tout·e individu·e. Cela constitue un premier pas vers un processus d'explicitation des représentations qui émanent du social et des règles qui l'organisent, afin d'élucider les implicites du système socioculturel participant à modeler les représentations et les pratiques. Ce point sera développé dans la partie suivante.

5 Interroger les valeurs socioculturelles et leurs représentations

La question des représentations touche la manière dont les concepteur·trice·s de supports didactiques sont influencé·e·s par leur environnement socioculturel et leurs propres croyances, et les modèles représentationnels qu'ils·elles donnent à voir dans les produits finis. Ces deux aspects seront abordés : **les référents choisis par les concepteur·trice·s** pour servir de supports à la description d'un environnement socioculturel-cible seront questionnés à partir de la parole recueillie des enquêté·e·s pour interroger la relation entre réalité et représentation de la réalité du genre. Ensuite, le critère d'**authenticité du modèle représentationnel** sera mis face à la nécessité d'une **politique interventionniste** dans l'optique d'une création didactique dé-genrée.

5.1 *Les représentations : quelles références choisir ?*

Dans le cas de manuels ou de supports didactiques fabriqués en France et diffusés à l'étranger se pose la question de la représentation de la socioculture-cible et des valeurs qui la sous-tendent : comment faire la part des choses entre ses propres représentations en tant qu'auteur·e et membre d'une communauté, et les représentations objectives (?) de la socioculture que l'on tente de transmettre ? Comment produire une description authentique en tant qu'individu·e social·e ? Quelle valeur attribuer au genre ? Les paragraphes ci-dessous tentent moins de répondre à cette question, qui amène des réflexions autrement complexes et éloignées du sujet, que de rendre compte des pratiques des concepteur·trice·s enquêté·e·s pour résoudre ce dilemme, afin de les relier aux modalités de représentations du genre.

Tout d'abord, les concepteur·trice·s de *Nouveau Rond-Point 1* rendent compte dans les

enquêtes de l'existence de ce paramètre, en s'interrogeant sur la sélection d'éléments représentationnels, les représentants d'une pratique ou d'une culture. Ainsi, l'éditeur de *Maison des Langues* évoque la difficulté de savoir comment être représentatif d'une réalité, qui est avant tout celle des concepteur·trice·s : « *représentatif plutôt de la de la réalité/ et en même temps c'est pas simple parce que sur les auteurs les éditeurs on est nous-mêmes attachés à nos propres croyances sur euh/ ben voilà ce qu'est un apprendre typiquement le français [rire]/* » (É(MdL)236). Ce type de questionnement est également relevé par une auteure de *Nouveau Rond-Point 1* (A(MdL)111-114) qui souligne la réflexion des auteur·e·s pour trouver des sujets humains, notamment célèbres, représentatifs de la diversité de la francophonie. Les deux enquêté·e·s expriment un recul des concepteur·trice·s sur leur propre espace socioculturel, pour en interroger les références pertinentes. Ils·Elles mettent en valeur la conscience qu'ils·elles ont du phénomène : jongler entre une représentation authentique et une représentation marquée par les représentations (croyances, attitudes, etc.) individuelles. Le même dilemme se pose pour la question du genre : quelle transcription donner de ce système, entre représentation singulière et pratique sociale authentique (et les pratiques de quelle couche sociale, quel·les individu·e·s) ?

Ensuite, un extrait de l'entretien mené chez *Hachette FLE* souligne l'influence des représentations sociétales sur les auteur·e·s. Une responsable de projet indique la difficulté de procéder à un équilibrage strict des catégories de sexe dans un manuel, en prenant pour exemple un ouvrage destiné aux enfants. Il est question de l'impossibilité d'insérer dans la liste des inventeurs français célèbres du passé une "femme" scientifique célèbre :

« RP1-1030 : *on a évacué des hommes/ on s'est galéré pour dire il faut trouver une femme scientifique euh/ une femme euh qui est un inventeur/
É1030 : ben Marie Curie/ [rire]*
RP1-10311033 : *ben et on a mis/ non/ je sais plus pourquoi on n'a pas retenu/ non parce que non c'était pas évident euh/ d'expliquer ce qu'elle a inventé en fait euh/ c'était/ y avait des [rire] difficultés par rapport à ça/ (...) et avec les auteurs aussi on a cherché des femmes euh/ parce que sinon c'était que des hommes/
É1033 : *cela dit c'est une époque où il n'y en avait pas/
RP1-1034 : non mais voilà/ après des fois y a des réalités [rire] où euh y a plus d'hommes dans tel et tel secteur euh/ voilà/
RP2-1034 : ça reflète aussi des réalités/ ».**

Les enquêtes justifient l'absence de personnages féminins par le manque de ressources dans le domaine. Or, cette conception reflète une vision masculiniste de l'histoire, telle qu'elle est transmise par les institutions françaises. Les recherches

croisant genre et histoire démontrent que l'histoire de France comporte les traces d'une écriture/réécriture masculine et patriarcale tendant à éliminer le point de vue féminin des annales. Parmi de nombreux exemples, Hutchins (2014) ou Lanier (2014) indiquent une mémoire nationale excluant les sujets féminins de l'histoire dans les manuels scolaires français, alors que l'ouvrage « *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte* » (2010) réalisé par un ensemble d'historien·ne·s pour reconstruire un récit historique équilibré offre des pistes pour l'enseignement scolaire.

Ce que les enquêtées prennent pour une réalité objective : il n'y a pas de "femme" scientifique pour l'époque visée qu'il est possible d'insérer dans un manuel scolaire d'histoire, n'est pas le reflet objectif d'une réalité, mais la reconduction d'un discours idéologique genré. Il y a confusion entre la description d'un système de genre et les valeurs et représentations issues de ce système de genre. Les propos recueillis autour de l'objet de la représentation, les "femmes" dans l'histoire, montre qu'un recul des concepteur·trice·s sur leur propre milieu socioculturel et les valeurs qui le sous-tendent est indispensable pour poser les jalons d'une réflexion sur les représentations genrées.

Les représentations-sources du contexte socioculturel pourraient être questionnées par les concepteur·trice·s eux·elles-mêmes, pour **distinguer ce qui relève d'une représentation, croyance ou jugement individuels ou socialement contextualisés, et poser un choix en conséquence pour décider de la pertinence d'une représentation genrée.**

Par ailleurs, le modèle socioculturel n'a été abordé que selon la conception d'un descriptif du système de valeurs organisant une société. Mais, particulièrement en ce qui concerne l'outil didactique de la D.L., il concerne également la pratique langagière. Le modèle socioculturel appose ainsi une certaine idée de la langue-cible et de ses représentations et pratiques. D'après le modèle métalinguistique mis au jour dans l'analyse de manuels, le masculin reste le référent premier de la langue. L'ensemble des enquêté·e·s expliquent ce fait par l'usage en France : la didactique du F.L.M. s'appuie en effet sur une description linguistique du genre morphologique opposant le non-marqué masculin et le marqué féminin.

Or, ce modèle métalinguistique du genre morphologique repose sur une convention, issue de la pratique langagière française posant un rapport de pouvoir entre masculin

(social, morphologique) et féminin (social, morphologique). Il n'a pas été remis en question par les concepteur·trice·s ; aucun·e enquêté·e ne faisant état d'une discussion à ce sujet, il semblerait que la formulation linguistique : *masculin* → *féminin* fasse partie d'une évidence langagière. **Questionner les représentations-sources de la langue** pour prendre du recul est également un facteur pertinent pour parvenir à un outil didactique dé-genré. Ne pas prendre pour acquises les descriptions et usages de la langue, les observer, les interroger du point de vue des rapports de pouvoir, seraient des pistes pour y parvenir : quels effets une description grammaticale produit-elle en termes de rapports de pouvoir ? quel groupe social favorisé-je en relayant un modèle de règles grammaticales ?

5.2 *Les représentations : élargir, modifier, transformer ?*

La question des représentations-sources place la création didactique au milieu d'une description pragmatique, d'une représentation individuelle, et d'une représentation sociale. Parallèlement, l'ensemble des enquêté·e·s dans ce travail fait écho du souci avant tout de l'authenticité du contenu didactique, reflet de la langue-cible. Or, procéder à une remise en cause du genre à travers un support didactique ne va-t-il pas au-delà de la réalité du genre, tel qu'il est pratiqué dans l'environnement socioculturel ?

Plusieurs enquêté·e·s se gardent de pratiquer une politique de discrimination positive en faveur du féminin, qui fausserait le travail de transcription descriptive de la culture cible en faussant les rapports de pouvoir à l'œuvre dans la société française. De la même manière, formaliser une approche non-discriminante contreviendrait selon les enquêté·e·s à la créativité des concepteur·trice·s, en les contraignant à une règle trop systématique. Il faut remarquer encore une fois que, sans appliquer de politique de genre explicite, un des manuels étudiés (*Nouveau Rond-Point 1*) a pourtant partiellement réussi à s'éloigner de la norme genrée : ceci indique que, si les pistes de la discrimination positive restent valides, d'autres pratiques concourent à un objet didactique dé-genré. Ainsi, comment le modèle représentationnel de *Nouveau Rond-Point 1* répond-il moins aux normes genrées que les autres ?

Les enquêté·e·s de *Maison des Langues* ont insisté sur les attentes posées envers une description plurielle de la société française. Il semblerait que les concepteur·trice·s aient favorisé une transcription socioculturelle axée sur le principe de variation : des

situations de communication et de la racisation⁴⁸⁰. En poursuivant cette voie, le souci de transmettre l'idée d'une socioculture plurielle, composée d'individu·e·s diversifié·e·s par les positions, les origines ou les pratiques sociales, est un moyen d'apporter d'autres modèles possibles d'identités. Élargir l'éventail des possibles en matière de modèles amène, dans le même élan, à augmenter potentiellement le nombre de modèles féminins. Diversifier les représentations et amener plus de mixité dans les catégories de sexe, c'est aussi désenclaver le référent masculin de sa position universelle⁴⁸¹, et lui réattribuer la valeur d'une seule catégorie de sexe, au même titre que le féminin. **Faire varier les références pour faire varier les modèles, en matière de genre, de sexualité, de racisation et de classe, c'est aussi rester dans l'authenticité d'une socioculture française plurielle et traversée de contradictions.**

Cette transformation correspond à un élargissement de point de vue sur la socioculture française, et à une modification de sa représentation. Un autre domaine de représentation est abordé ce faisant : celle du public cible. **Inclure la part non-masculine et non-hétérosexuelle, non-cisgenre, que ce public contient**, amène à ne plus créer un outil didactique pour des enseignants et des apprenants, mais aussi des enseignantes et des apprenantes variées.

Ces propositions sont autant de critères sur lesquels s'appuyer pour créer un outil didactique dé-genré. Agir sur la source de ses représentations revient à prendre du recul par rapport à son propre système de valeurs. De plus, il est possible, sans contrevenir au besoin d'authenticité des ouvrages, de replacer la description socioculturelle cible dans une perspective plus large pour répondre à la diversité de cette dernière, en produisant des modèles de projections plus variés et, enfin, de rendre compte de la réalité d'un public cible hétérogène par son identité et assignation de genre, de race, de classe.

6 Conscientiser

Si chacun des critères cités peut être sollicité pour créer un outil didactique dé-genré, cela implique toutefois qu'en amont la question du genre dans la démarche didactique

480 Par ailleurs, une auteure de Maison des Langues est la seule des enquêté·e·s à faire mention de ses origines rurales pour expliquer le choix d'un contenu. Ceci peut être rapproché d'une pratique de recul face à son appartenance sociale : « *peut-être hein mais je peux me tromper parce que moi je viens d'un milieu rural où encore ce genre de choses/* » (A²(MdL)159).

481 La figure de l'homme universel, omnipotent et invisible, qui se démarque d'un sujet féminin marqué rappelle la remarque de Barthes : « *Où est donc l'homme dans ce tableau de famille ? Nulle part et partout, comme un ciel, un horizon, une autorité qui, à la fois, détermine et enferme une condition* » (1957 : 57).

ait été posée. Or, l'ensemble des entretiens montre que le contenu des manuels de FLE étudiés a été élaboré en marge de la préoccupation du genre. Si aucun·e concepteur·trice ne s'inscrit dans une démarche sexiste, la démarche non-sexiste n'est pas non plus l'objet d'un processus formalisé. En somme, le genre n'est pas un concept formulé ou utilisé tel quel par les concepteur·trice·s.

Si certains résultats peuvent être obtenus de manière intuitive (voir l'exemple de *Nouveau Rond-Point 1*), la construction d'outils dé-genrés appelle une remise en question complète des représentations autant que des pratiques, qui implique une prise en compte des rapports sociaux de sexe.

Les entretiens ont montré que la racisation fait partie du *penser* des ouvrages, puisque les enquêté·e·s mentionnent les efforts de pluralité raciale répondant à la diversité de la France, de la francophonie, ou du public. Mais la prise en compte des catégories de sexe n'est ni explicitée, ni formalisée. Dès lors, la politique de genre instaurée relève d'un souci non-sexiste diffus, qui n'évite pas les phénomènes de stéréotypisation et de discrimination.

La définition du phénomène de conscientisation donnée par le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ne concerne pas que la D.L., mais rend compte du processus cognitif engagé. Il est éclairant pour la démarche menant à la création d'un outil dé-genré :

« La conscientisation est le fait de prendre conscience d'un fait, d'un événement quel que soit son nombre d'occurrences auparavant. (...) Lorsque cette conscientisation se produit, l'individu identifie clairement les phénomènes auxquels il s'est trouvé confronté. Prendre conscience s'apparente à une identification, point de départ vers la compréhension. (...) » (Cuq et al., 2003, 51-52)

Cette définition met en avant le fait que la conscientisation n'est pas liée à la rencontre avec un phénomène, mais à la reconnaissance de ce dernier. Cela implique qu'il est moins nécessaire d'avoir observé le *genrage* à l'œuvre dans toute pratique didactique que d'admettre celui-ci. De plus, la conscientisation est qualifiée comme un « *point de départ* » vers une autre action : la compréhension, mais aussi, au-delà, l'action.

Faire du genre un facteur de la construction didactique, c'est rappeler que toute création émerge dans un réseau de rapports de pouvoir qui doit être pris en compte, quel que soit l'objectif visé. **Reconnaitre le phénomène de genre et en faire un sujet**

d'intervention dans l'élaboration didactique est la garantie de mettre en application l'ensemble des critères énoncés précédemment.

C'est pourquoi le dernier critère retenu pour l'élaboration d'un outil didactique dé-genré est celui de la conscientisation du genre, qui amène à poser ce dernier en problématique. Les diverses pistes didactiques apparues pendant les analyses et la résolution de la problématique ayant été explorées, la conclusion suivante propose de synthétiser ces différents apports pour rendre compte des applications de ce travail.

7 Conclusion : Pratiques pour dé-genrer les supports didactiques

Les parties précédentes avaient pour objectif de recenser les pratiques favorables à la création d'outils didactiques déconstruisant : les traces de rapports de pouvoir basés sur la bicatégorisation, la bicatégorisation elle-même, le processus de naturalisation des catégories et de leurs relations, et la domination masculine. En un mot, recenser les pratiques tendant à dé-genrer les outils de l'enseignement-apprentissage. La conclusion vise à synthétiser ces pratiques, en constituant un ensemble de propositions concrètes, sorte de curriculum destiné à tout·e concepteur·trice de matériel FLE, enseignant·e, apprenant·e, sujet·te souhaitant intégrer une démarche non sexiste/non-cissexistes/non-hétérosexiste.

Elle se déclinera en deux listes distinctes. La première est une suite d'actions reprenant chacune des propositions développées ci-dessus. Elles concernent principalement les démarches à mettre en place, les questions à se poser **en amont de tout projet didactique**. La seconde concerne la conception même d'un outil didactique, et résume les critères devant être suivis pour aller dans le sens visé. Elle peut être utilisée comme ***pense-bête des pratiques pertinentes*** en matière de genre, ou comme grille de vérification *a posteriori*. Aucune des deux listes n'est exhaustive, elles s'appuient avant tout sur les analyses menées dans cette recherche et à leurs résultats, et cherche plutôt à offrir une forme simplifiée aisément mobilisable.

7.1 Définir une politique pour créer un support non-(cis-, hétéro-)sexiste

La première liste concerne les actions à mener d'une manière générale pour mettre en place un support didactique qui désengage la minoration du féminin, la binarité ou sa naturalisation. Elle reprend les points développés dans les parties précédentes pour en faire une suite de pratiques à visée globale plutôt que particulières : elle demande aux

utilisateur·trice·s de faire leurs choix en la matière, plutôt que d'imposer des canons précis.

Procédure	Pratique
Produire une réflexion en amont sur les rapports de pouvoir : les identifier, reconnaître leur importance et leurs effets, conscientiser et problématiser la question.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ (Se) sensibiliser, (se) former. ▶ Formaliser des règles, des procédures, des réflexions.
Identifier son propre contexte socioculturel, celui du lieu de production ou d'utilisation de l'outil, ses représentations et ses sources de représentations.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Positionner l'ensemble d'après la problématique des rapports de pouvoir établie.
Définir l'objectif de la démarche.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Entrer dans une démarche à la fois égalitariste et déconstructiviste.
Établir les moyens de la politique de genre.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Définir la nature du discours : explicite, implicite, discrimination positive ?
Prendre en considération l'ensemble de la phénoménalisation des rapports de pouvoir.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dans un support didactique, les représentations du masculin et du féminin passent aussi bien par la mise en scène des personnages que par le modèle linguistique.
Diversifier les modèles des personnages et de la langue, et les représentations du public cible.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dé-masculiniser, dé-cisgenrer, dés-hétérosexualiser.. ▶ Mettre l'accent autant sur les faits que les résistances.

Tableau 48 : Procédures et pratiques pour mettre en place une politique non-(cis-, hétéro-)sexiste

La création didactique, s'agissant notamment de manuels, s'insère dans un contexte traversé par de nombreuses tensions et dynamiques, sur lesquelles le·la concepteur·trice didactique n'a pas nécessairement prise. Sans négliger ou rejeter ces facteurs, qui conditionnent nécessairement les conditions de création didactique, il serait possible de rappeler que ces facteurs et leurs influences peuvent être modulés ou modérés, voire remis en question, à condition de les replacer dans une problématisation plus large englobant le genre.

7.2 Des pratiques non-sexistes, non-cissexistes, non-hétérosexistes

La seconde suite d'actions est directement issue des pratiques observées dans les trois manuels étudiés : elle reprend celles qui ont tendu vers un discours idéologique non (cis-, hétéro-)sexiste.

Domaine	Détail des pratiques
Mobilisation des catégories sexuées	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ne pas les mobiliser ou les mobiliser. ▶ Si elles sont mobilisées : <ul style="list-style-type: none"> • dénaturiser la binarité ; • problématiser les rapports de pouvoir ; • dé-binatiser ; • déconstruire la valeur complémentaire et oppositionnelle des catégories sexuées.
Modalités d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lexique : <ul style="list-style-type: none"> • utiliser des formules inclusives : dé-masculiniser le langage et féminiser la langue ; • proposer des référents masculins et féminins pour désigner : l'enseignant·e, l'apprenant·e, ou les projections de l'apprenant·e dans un jeu de rôle. ▶ Morphologie : <ul style="list-style-type: none"> • distinguer genre morphologique et sexuation ; • éviter la dérivation : masculin → féminin. ▶ Limiter la valeur référentielle et générique du masculin.
Mise en scène des personnages	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dé-masculiniser. ▶ Distribuer les catégories de personnages (en nombre) à proportions a minima égales. ▶ Distribuer les rôles, espaces, fonctions sociaux (professionnalisation, domestique, etc.) à proportions a minima égales. <ul style="list-style-type: none"> • Articuler la sphère domestique/publique pour l'ensemble des personnages, masculins et féminins. • Donner accès aux sphères publiques à travers la dénomination, l'environnement humain, les espaces, la répartition des thématiques pour les personnages féminins. • Donner accès aux sphères professionnelles aux personnages féminins. Point de vigilance : rendre étanche la dichotomie des espaces. ▶ Rompre avec le plafond de verre et la ségrégation professionnelle genrée. <ul style="list-style-type: none"> • Normaliser l'accès des personnages féminins aux diversités professionnelles. • Développer la professionnalisation des personnages féminins, développer la préoccupation familiale des personnages masculins. Point de vigilance : appuyer la représentation féminine sans rentrer dans le particularisme sexué. ▶ Faire varier les positions hiérarchiques. <ul style="list-style-type: none"> • Dans les situations de communication : donner des positions hautes aux personnages féminins. • Faire varier les actions et les interactions (lesquelles, avec qui). • Donner aux personnages féminins des postures physiques d'agentivité (en pieds, en buste). Point de vigilance : distribuer les caractéristiques d'agentivité et de passivité dans des proportions a minima équivalentes. ▶ S'éloigner des stéréotypes de sexe et de leurs idéaux : dans les comportements, les sujets abordés, etc. Point de vigilance : la relation à l'esthétisme et à l'érotisation. ▶ Faire varier les modèles : en termes d'assignation de genre ou de sexualité. Point de vigilance : articuler les caractéristiques des modèles : sexe/race/classe. ▶ Si thématisation autour des habitudes, rôles, statuts, etc. féminins et

	masculins : problématiser. Point de vigilance : ne pas décrire mais interroger dans un contexte social.
Oralisation	▶ Distribuer les identités vocales à proportions à minima égales. ▶ Leur assigner des fonctions variées à proportions à minima égales.

Tableau 49: Détails de pratiques non-(cis-, hétéro-)sexistes dans la création didactique

La combinaison des deux types de pratiques : celles visant à définir une politique de genre et les actions menées lors de la création didactique amène à un support didactique d'enseignement-apprentissage laissant de côté les discriminations de genre.

Les conséquences didactiques de ce travail de recherche ont été tirées, pour amener à des pratiques de dé-genderisation des outils didactiques. Certains points ont cependant été soulevés, dans les analyses ou la résolution de la problématique, qui constituent des ouvertures vers une réflexion approfondie entre outil didactique/manuel, genre et FLE. Ces éléments seront abordés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3 : INTÉGRER LE GENRE AU PROJET DIDACTIQUE DU FLE

1 Introduction : D'autres pistes de réflexion

Les chapitres précédents ont conclu l'analyse du corpus en apportant une réponse à la question de recherche puis, à partir des éléments développés, ont proposé des directions pour la création d'outils didactiques qui entraveraient la perpétuation de la norme genrée. Ce dernier chapitre propose une ouverture davantage théorique. Durant cette recherche, plusieurs points ont émergé qui constituent autant de voies pour poursuivre la réflexion amorcée par ce travail. Encore une fois, l'objectif n'est pas de donner un recensement exhaustif de ces pistes, mais de développer celles qui ont émergé spontanément lors des analyses de manuels ou d'entretiens.

Les premiers points se focaliseront sur l'enseignement-apprentissage. Le premier axe de réflexion abordera le fait **d'enseigner le genre à des apprenant·e**. À partir d'une distinction soulevée par une enquêtée, entre formation et éducation, le bien-fondé d'un enseignement transversal du genre dans un cours de langue sera discuté. Le second apportera une solution possible pour faire du genre **un objet d'enseignement en D.L.** : une proposition pour résoudre le conflit universalisme/culturalisme relevé dans les entretiens de recherche transformera le genre en valeur transversale de l'enseignement-apprentissage en D.L. Ces deux axes permettront d'asseoir la légitimité d'un projet genre dans la D.L.

Je préciserai les mesures qui permettraient de mettre en place un tel projet : **intégrer le genre à la D.L.** C'est dans ce but que les grandes lignes d'un projet de **formation** au genre pour les concepteur·trice·s d'outils didactiques, enseignant·e·s, et tout·e praticien·ne du FLE seront explicitées. Finalement, la dernière partie interrogera **la place qu'il reste à prendre à la question genre** dans le champ disciplinaire de la D.L. et du FLE.

2 Enseigner le FLE : formation ou éducation ?

Cette partie pose la question de la finalité de l'enseignement de langue auprès d'un public allophone adulte, et questionne en cela la pertinence d'introduire un *projet* autour du genre. Une seule enquêtée, l'auteure de *Alter Ego+ 1*, l'a formulée, mais elle touche un aspect essentiel d'une problématique générale autour du genre formulée en DLE : **est-il légitime d'introduire le genre ?**

« oui parce qu'on n'est pas dans l'Éducation Nationale/ (...) on n'est pas dans l'éducation/oui euh/ dans la formation/ (...) mais pas dans l'éducation/ très im- la nuance elle est de taille/ là justement/on est dans la formation de l'enseignement mais pas dans l'éducation/ on n'est pas censé on va pas éduquer nos étudiants/ » (A(H)836-842).

L'auteure pointe une opposition entre former et éduquer. Ranjard (1992 : 110) distingue les deux actions par leur objectif : « *L'enseignement vise à transmettre des savoirs, c'est-à-dire des représentations de choses. La formation concerne des pratiques où la personne elle-même est engagée.* ». Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* complète la définition de l'éducation : « *On parle d'éducation quand il y a intervention humaine volontaire pour diriger dans un sens moral ou social le développement de l'enfant ou de l'adolescent, plus rarement de l'adulte.* » (Cuq et al., 2003 : 79). L'éducation est comprise comme l'inculcation méthodique (scolaire) de savoirs opérée sur un sujet envisagé comme vierge de toutes ces connaissances. Elle se rapproche de l'idée d'*instruction*. La formation est plutôt envisagée comme l'adjonction de nouveaux savoirs ou savoirs-faire à un sujet mature, qui a déjà intériorisé les règles et les valeurs partagées de son propre contexte socioculturel. L'éducation, qui concerne les enfants, ne peut s'appliquer à des adultes qui possèdent déjà un socle de codes socioculturels. L'objectif n'est pas de transformer leurs pratiques ou leurs comportements de manière méthodique et spécifique.

La différenciation touche à la question de la légitimité d'une didactique du genre en FLE. Si sensibiliser au genre, aux discriminations liées à la catégorisation binaire et hirérarchisée est un projet légitime en éducation, l'est-il également dans la formation pour adultes ? Celui-ci empiète-t-il sur les valeurs identitaires propres aux apprenant·e·s ? La différence agit en somme sur la portée morale des savoirs ou savoirs-faire enseignés, la didactique du FLE s'ancrant dans une visée davantage pragmatique. L'extrait d'entretien cité ci-dessus décrit l'illégitimité d'un projet moral en D.L., qui rentrerait en conflit avec l'intégrité identitaire déjà en place du public.

Déverlois (2014), dans sa réflexion sur les critères d'évaluations du DELF et du DALF, met en avant la qualité attendue des apprenant·e·s pour réussir : donner la preuve de « *sa capacité à élaborer sa propre identité citoyenne* » (2014 : 22). Il rappelle ainsi l'importance de ce qui est un objectif de la formation en langue pour le C.E.C.R.I. : la formation à la citoyenneté (notamment européenne). Or, la construction d'une identité, singulière, communautaire ou citoyenne, est incluse dans une approche plus théorique

que pragmatique, et contient une réflexion, sinon morale, au moins éthique. Autrement dit, la frontière entre éducation et formation est fine, au point de se confondre. Elle s'efface par ailleurs, lorsque le gouvernement français rappelle l'importance de cet objectif en faisant écho au C.E.C.R.I. alors qu'il est question... d'éducation : « *L'objectif est de construire une citoyenneté européenne et d'encourager la mobilité au sein de l'espace communautaire.* » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2015).

La D.L. ne se préoccupe pas que d'empirique et de savoir-faire. Elle engage également un fonds réflexif. La distinction entre formation et éducation opère alors sur l'opposition entre moralité et éthique. L'éducation s'occupe de former aux valeurs de bien et de mal communes, tandis que la formation se préoccupe de former à la réflexion sur les valeurs qui orientent la morale. On retrouve la cohérence du propos recueilli pendant l'entretien : il s'agit en D.L., pour un public adulte, de mener une action de réflexivité éthique. C'est par ailleurs ce qu'entreprennent les actions de formation à l'interculturalité qui font partie intégrante des méthodologies actuelles de la D.L.

L'enseignement des langues aux adultes n'est pas qu'une question de savoirs ou de savoir-faire, mais aussi de **savoir-réfléchir sur les valeurs de sa propre socioculture autant que de la socioculture cible**. Dès lors, le projet d'une didactique du genre intégrée et systématisée dans un enseignement de FLE n'est pas délégitimée par la différenciation entre éducation et formation.

La partie suivante poursuit la réflexion sur la relation entre D.L., outil didactique, et genre, en s'appuyant également sur des points soulevés par les enquêtés lors des entretiens. La finalité du manuel questionne la mission (inter- ? trans- ?)-culturelle de l'enseignement et de ses outils, et conditionne la place du genre dans leur création.

3 Transformer le genre en objet didactique

Le culturalisme s'attache à donner la priorité à ce qui relève du culturel, c'est-à-dire d'un groupe et de ses pratiques ; l'universalisme pose des valeurs qui transcendent les cultures et donne la priorité à des principes considérés comme éthiques et humains. Le continuum « *culture/hors culture* » (Coene, Longman, 2010 : 23) est l'axe selon lequel se positionne le débat, avec pour pôles l'universel, comme ensemble de valeurs humaines incontournables, et le culturalisme, comme la primauté d'un (d')

environnement(s) culturel(s). L'opposition entre universalisme et culturalisme marque la D.L. en interrogeant la validité d'un projet-genre dans l'enseignement-apprentissage : le genre et l'action de dé-genrer sont-elles compatibles avec le projet d'un objectif commun universel ou avec les vetos qu'implique une approche culturaliste ?

Pour répondre à cette question, je m'inspirerai du positionnement des concepteur·trice·s interrogé·e·s pour proposer un processus menant à la résolution de ce conflit. L'inscription de cette opposition dans l'explicite lors de l'élaboration d'un outil didactique ou d'un ouvrage FLE, **la clarification de la position empruntée en tant que concepteur·trice** permet d'abord de la rendre visible et accessible à la discussion. Ensuite, **placer le genre comme partie prenante des valeurs éthiques d'égalité** permet de l'intégrer au curriculum de la création didactique. C'est finalement une troisième voie qui sera empruntée pour résoudre ce conflit : celle du **transculturel**.

3.1 Entre culturel et universel : placer le genre dans l'enseignement-apprentissage

Cette partie a pour but d'interroger le lien entre D.L./FLE et genre et sa mise en pratique à travers les concepts dyptiques de culturalisme et d'universalisme. Mettant en relation des remarques ayant émergé lors des entretiens de recherche et une réflexion théorique plus large, elle constitue une première étape vers la construction d'un objet didactique genre. Elle part d'une réflexion sur le manuel de FLE, mais prétend s'étendre à tout support d'enseignement-apprentissage de la D.L.

La vocation attribuée aux manuels de FLE influence la manière dont le genre s'y réalise. Ainsi, que certain·e·s enquêté·e·s citent une « *mission universelle* » (É^b(MdL)8) ou que le manuel soit identifié comme la « *voix de la France* » (É(H)220) pour introduire des idées progressistes dans d'autres cultures, il y a toujours l'idée selon laquelle cet ouvrage véhicule des valeurs positives. La caractéristique de ces valeurs est de ne pas s'arrêter aux tabous culturels, mais de prendre une démarche de dépassement des frontières.

Le manuel s'inscrit en plein dans le conflit opposant universalisme et culturalisme. L'universalisme favorise la diffusion de valeurs définies comme fondamentales et communes à l'humanité, au risque d'invisibiliser les rapports de pouvoir organisant les systèmes socioculturels. Le culturalisme donne la priorité à la culture, c'est-à-dire aux valeurs et pratiques des groupes, au risque d'isoler les groupes sociaux et culturels. Les

enquête·e·s privilégient une approche médiane, dans laquelle le manuel de FLE a une portée éducative universelle, qui doit dans les faits négocier avec les valeurs culturelles dans pays d'exportation, pour des raisons économiques ou éthiques : le respect de valeurs différentes.

Dans cette optique, quel(s) aspect(s) du concept de genre peuvent-être retenus : une visée uniquement égalitariste (*le genre opère une hiérarchie entre les catégories sexuées*) ou également déconstructiviste (*le genre opère une répartition bi-catégorielle naturalisée*) ? La première partie de la proposition semble, pour les enquête·e·s, faire partie des universaux à diffuser : l'égalité entre "hommes" et "femmes" n'est ainsi récusee par aucun·e concepteur·trice, qu'il·elle en fasse ou non directement la promotion. La seconde n'a cependant pas émergé dans les analyses de manuels ou les entretiens menés à leur suite : pour les concepteur·trice·s, la seconde dimension n'appartient pas à l'universel de l'égalité. Autrement dit, pour les concepteur·trice·s le genre peut investir un manuel de FLE comme universel à condition d'en faire le synonyme d'égalité des sexes. Pourtant, les deux aspects égalitariste et déconstructiviste sont indispensables pour mettre en place une politique de genre efficace. Suit une double proposition pour intégrer conjointement ces deux aspects du concept de genre dans le manuel de FLE.

La première proposition concerne le positionnement du manuel de FLE. Entre universalisme et culturalisme, la ligne tenue par les concepteur·trice·s interrogé·e·s relève d'un accord implicite dans l'équipe, entre respect des cultures étrangères et diffusion de principes éthiques. La première proposition vise à clarifier cette négociation, afin d'en faire un aspect explicite de la conception. Lorsque, dans un but qui n'est pas du ressort de la transmission de savoir ou de compétence, certaines pages de manuels sont retravaillées pour correspondre à un public déterminé, la question de la légitimité d'un tel acte gagnerait à être clairement énoncée afin de pousser les auteur·e·s et maisons d'édition à mettre en place un positionnement explicite sur le débat universalisme vs multiculturalisme, quel qu'il soit. Sans mettre en place un traitement systématique de ces questions particulièrement délicates, les concepteur·trice·s pourraient au moins mettre en avant l'existence d'un tel conflit pour produire un discours explicite. Cela pour ne pas réserver les décisions à prendre dans un sens ou dans l'autre pour un niveau d'implicite difficilement décelable et potentiellement problématique, en entravant les tentatives d'innovation en la matière par un effet potentiel d'auto-censure.

La démarche aiderait à placer une ligne éditoriale clarifiée en ce qui concerne les limites de la représentation. La première proposition s'applique à tout acte didactique : rendre compte, au moins pour soi, des choix effectués pour parvenir à la création ou la sélection d'un outil d'enseignement-apprentissage qui porte certaines valeurs spécifiques et/ou transversales.

Rendre transparente la problématique opposant l'universalisme et le culturalisme, c'est aussi clarifier ce qui est attendu du genre. La deuxième proposition vise à placer dans cette opposition ou continuum l'objectif de la démarche visant à créer un outil dé-genré. À mon sens, celle-ci est justifiée dès lors que l'égalité des individu·e·s et des groupes sociaux est placée comme une valeur universaliste. Le genre prend une valeur d'universel. À ce titre, il devient partie prenante du programme de la didactique des langues.

La vocation du manuel de FLE exprimée par les enquêté·e·s place cet ouvrage dans une mission supra-didactique : celle d'initier à des valeurs positives, qui peuvent être identifiées comme des universels, tout en garantissant le respect des tabous culturels. **Faire du genre un autre universel** est la garantie qu'il participe à la création didactique : il rejoint le statut des autres valeurs positives que ces outils relaient. En tant que participant à l'universel de l'égalité, le genre intègre sous ses deux dimensions, égalitariste et déconstructiviste, tout projet didactique.

Le passage par l'opposition universalisme/culturalisme permet de positionner les pratiques didactiques dans ce continuum et de placer le genre. Ce faisant, le genre devient une part du curriculum attendu de tout outil didactique. Cet aspect sera développé plus loin ; avant cela, le propos va revenir sur la question de l'universalisation du genre, qui n'est pas entièrement satisfaisante.

3.2 *Dépasser l'universel : faire du genre une valeur transculturelle*

Si les pratiques de création didactique FLE ne garantissent pas de systématiser un engagement universaliste ou culturaliste, la remédiation du système de genre pourrait cependant se greffer au projet universaliste d'égalité pour garantir sa réalisation dans les outils didactiques. Il semble cependant que le concept d'universalisme lui-même pose problème : d'une part, il pose la question du statut référent de l'universalisme en tant que reflet d'une vision des droits de l'homme occidentale, blanche, masculine (Brems, 2010 :

134). D'autre part, il fait la promotion d'une égalité qui, de fait, n'existe pas : tou-te-s les sujets sont mis sur un même plan, celui de membres d'une même humanité, dissimulant ainsi le fait qu'en réalité ils n'ont pas le même pouvoir culturel et social. Le principe d'universalisme impose une égalité qui n'est pas encore réalisée, étouffant toute velléité de reconnaissance de la part des groupes minorés. Le concept ne me paraît pas être assez pertinent pour véhiculer le concept de genre.

Une « *exigence radicale de la conscience humaine* » (Avanzini, 2001 : 19) appelle le recours à un jugement basé sur certaines valeurs transcendantes du droit humain. Le concept de transculturalisme rend compte de cette dimension, tout en tempérant un universalisme absolu. Il appelle en effet à la diffusion de valeurs positives au-delà des limites culturelles, sans imposer l'idée d'une uniformisation des pratiques socioculturelles. Il n'est pas un compromis entre les deux pôles irréconciliables culturel/universel, mais invite à penser la dynamique qui les sous-tend :

« Entre relativisme culturel et universalisme, le positionnement transculturel que nous défendons n'est pas un entre-deux, chacun présentant des versants négatifs et des versants positifs selon le lieu de l'énonciation. Il s'agit d'une mise en tension où se joue le fait que les valeurs des droits de l'homme sont un "au-delà d'ici bas", dont le processus de valorisation est nécessairement à la fois "conflictuel" et coopératif. »
(Forestal, 2008 : 396)

Demougin (2008) en fait un outil de travail en classe de langue, qui s'appuie sur des valeurs universalisables tout en mettant en jeu les cultures individuelles, pour donner une forme nouvelle à la culture de l'apprenant·e sans imposer une autre norme. **Le transculturel permet de conceptualiser la ligne médiane** respectée de fait par les concepteur·trice·s enquêté·e·s, **d'éviter une approche (inter)culturelle neutralisée** (Demougin ; Blaise ; Forestal, 2008) et **d'éviter de considérer la différence socioculturelle uniquement sur le plan du tabou**. Je propose d'intégrer le genre comme visée égalitaire éthique et d'en faire une valeur pleinement transculturelle.

Ainsi, Baurens (2008) propose une démarche transculturelle du genre, dans laquelle les pratiques variées de la sexuation et de ses corollaires amènent une réflexion rétrospective sur les dimensions hiérarchisées et construites de la répartition bi-catégorielle :

« La co-présence des sexes diversifiée à travers les cultures mérite d'être analysée (invariants, contrastes) afin de générer un retour réflexif décentré

où les institutions, les politiques et les individu-e-s peuvent se mettre en questionnement : c'est l'objectif d'une démarche transculturelle appliquée au genre. Il s'agirait de définir la notion de genre transculturel comme traversant les représentations et les hiérarchisations masculin/féminin dans le paysage culturel du monde et comme permettant de viser un vivre plus juste. » (Baurens, 2008 : 442)

Il serait nécessaire de donner au genre et à ses deux dimensions une valeur transculturelle, d'en faire un outil pour repenser la configuration sociosexuée. Le genre n'est plus simplement un facteur à prendre en compte dans la construction d'un outil didactique, mais une valeur à part entière à insérer dans le discours didactique. Le passage par le transculturel rétablit un dialogue sur les questions sociales au-delà des interdits (socio)culturels :

« Trop souvent enfin, certains contenus sont considérés d'emblée comme trop risqués. À quand un manuel de FLE qui parlerait des prisons françaises, du nucléaire et des ventes d'armes, de l'agriculture industrielle, de nos lieux de mémoire et des luttes sociales, des soumissions et des résistances aux oppressions, des processus de dévoilement ou de revoilement des femmes au Maghreb, de l'accueil des immigrants et du problème des sans-papiers, etc. ? Et qui, sur ces thèmes, confronterait le FLE aux langues-cultures allemande, anglaise, arabe, ou espagnole, chinoise... ? Et qui, parlant de laïcité, ferait un parallèle avec la laïcité turque et le régime séculier états-unien ou les « accommodements » de la laïcité québécoise ? » (Forestal, 2008 : 404)

Dans les entretiens menés, le conflit culturalisme/universalisme produit une tension dans laquelle les concepteur·trice·s se placent au cas par cas. Je propose de **modifier ce conflit** à l'aide du concept de transculturalisme. Il a l'avantage de conserver l'idée de valeurs communes à l'humanité, sans réduire l'importance des pratiques socioculturelles particulières ou des rapports de pouvoir qui les marquent. Il serait possible de faire de la création d'outils dé-genrés un objectif pleinement transculturel, en ce qu'il participe à une valeur d'égalité humaine. Dès lors, **la mise en cause du système de genre peut se faire à travers un outil didactique qui ne se heurte plus aux tabous socioculturels mais utilise la diversité pour interroger les pratiques.**

L'intégration du genre dans le projet didactique passe par sa constitution en objet d'enseignement-apprentissage. Qu'il constitue l'objet principal d'une activité de classe ou non, la connaissance de son système fait partie de l'objectif didactique d'une langue. La partie suivante aborde l'introduction du genre dans le champ de la D.L. et du FLE d'une manière générale, à travers la formation à ce concept.

4 Intégration du penser-genre dans le FLE

Intégrer le genre au projet didactique du FLE implique d'amener dans ce mouvement les divers·es acteur·trice·s du FLE : chercheur·e·s (sur le genre, les sciences du langage, la D.L., le FLE) et didacticien·nes, créateur·trice·s d'outils didactiques, enseignant·e·s, apprenant·e·s. Une action peut être entreprise autour de chacun de ces pôles pour amener le genre dans la pensée et les pratiques du champ. La nature de cette action relève principalement de la sensibilisation et de la formation, aptes à assurer un effet pérenne. Coûteuses cognitivement – autant que matériellement – elles me paraissent cependant indispensables pour parvenir à penser le genre dans la didactique.

Pour rester dans les limites de ce travail deux pistes seulement seront abordées, qui touchent au développement de cette recherche. J'exposerai d'abord **les enjeux d'une formation** des concepteur·trice·s d'outils didactiques et plus généralement des enseignant·e·s et de l'ensemble des acteur·trice·s du FLE. Ce sont ensuite **les moyens de l'intégration du genre dans le paysage disciplinaire du FLE** qui seront expliqués.

4.1 Former au genre les acteur·trice·s du FLE

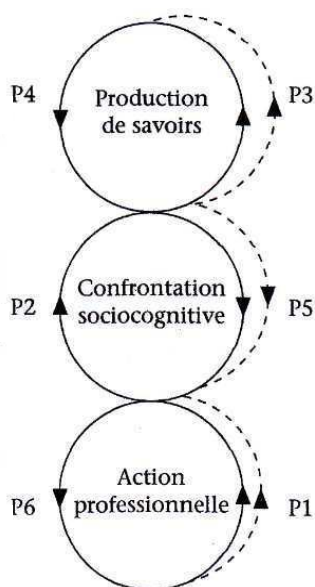
Suite aux analyses, on voit que les concepteur·trice·s des manuels étudiés se placent du côté de l'égalité "hommes"- "femmes" en en faisant une préoccupation implicite, qui n'a pas vocation à rejoindre un projet féministe systématisé (not. : É(H)352-354 ; RP1-1015-1018 ; É(MdL)258). Cette stratégie repose sur une approche intuitive du genre qui ne garantit pas l'égalité des groupes sociosexués. Une forme de systématisation est nécessaire au projet de dé-genrage des outils didactiques et de l'ensemble de l'enseignement-apprentissage, au sens de **désengagement constructiviste et inégalitaire**. Elle ne peut opérer qu'à partir d'une prise en compte du concept de genre qui implique que les enjeux en sont connus. Elle appelle une formation des concepteur·trice·s d'outils didactiques autant que de l'ensemble des acteur·trice·s du FLE.

Boudjaoui et Clénet (2011 : 29) proposent, dans un article concernant la formation enseignante, une schématisation du processus d'apprentissage professionnel⁴⁸². S'agissant d'une formation secondaire et non initiale, elle suit un processus spécifique qui reproduit celui de toute formation continue. Elle développe une progression logique ascendante et descendante, qui débute par l'action professionnelle, continue par une

482 Le schéma original est disponible en annexe 16 : *Schématization de l'apprentissage professionnel*.

action sociocognitive puis par une production de savoir, qui fait le chemin inverse pour ramener à l'action professionnelle. Ce schéma sera repris pour illustrer spécifiquement le processus de formation au genre qu'il reste à entreprendre auprès des concepteur·trice·s d'outils didactiques.

- *Processus 1* : La première étape part de l'action professionnelle, qui produit un questionnement et la recherche d'une production de sens : dans le cas présent, il s'agit d'un questionnement autour du genre, sa définition ou ses enjeux. L'objectif serait d'interroger les pratiques des acteur·trice·s, voire de commencer à les problématiser.
- *Processus 2* : Le questionnement passe dans une zone de « *confrontation cognitive* » qui appelle d'autres connaissances en stock : les savoirs sur le genre, l'égalité, les catégories sexuées, la sexuation, etc.



- *Processus 3 et Processus 4* : Dans une zone de « *production de savoirs* », l'« *extériorisation des connaissances "intimes"* » et la « *combinaison des connaissances "intimes" et des savoirs "externes"* » soulignent le processus de conscientisation (passage d'une connaissance implicite pour soi-même à son explicitation), pour extraire des savoirs personnels qui seront ensuite à combiner avec des apports extérieurs. Ces étapes rappellent l'importance de la conscientisation du genre, qui détermine à mon sens tout projet didactique visant à faire du genre un

concept avec lequel il faut compter. Les processus 3 et 4 appellent à une action de formulation des connaissances et des représentations, indispensable à toute pratique dé-genrée.

- *Processus 5* :

De retour dans la zone de « *confrontation cognitive* », les savoirs produits précédemment sont intériorisés. Les connaissances sur le genre, activées et sorties de l'inconscient ou nouvellement acquises, sont intégrées à l'ensemble des savoirs du sujet.

- *Processus 6* :

Les étapes précédemment menées ramènent à une « *action professionnelle* », qui vise l'amélioration de l'action initiale. Elle est le résultat de la formation visée : l'objectif d'une formation au genre entrant dans une logique de perfectionnement professionnelle, la nouvelle pratique professionnelle instaurée est une action tenant compte du genre.

L'objectif de cette formation s'inscrirait avant tout dans une sensibilisation au concept de genre : **le faire exister et l'intégrer aux représentations et pratiques professionnelles**. Sa finalité se placerait dans la reconnaissance de pratiques (actuelles) soumises aux lois du genre, qu'il s'agisse de création d'outils, de pratiques d'enseignement, de réflexions didactiques. Il est attendu d'abord des sujets qu'ils·elles se rendent compte de l'influence du genre dans leurs représentations et pratiques, pour agir ensuite en conséquence. Améliorer les pratiques dans l'optique d'une politique de genre égalitariste et déconstructiviste est l'objectif second.

L'objectif serait d'amener ces acteur·trice·s non seulement à constater mais aussi questionner les inégalités entre "hommes" et "femmes", afin d'en faire émerger les enjeux. La démarche, qui part d'une observation communément partagée, quelles que soient les différences d'engagements/de désengagements féministes personnels : il *existe* des inégalités de sexe, viserait ensuite à chercher l'origine de ce processus, pour faire émerger la dimension sociale de la sexuation : exploiter une préoccupation égalitaire mais aussi les enjeux de la dé-naturalisation des catégories de sexe. **Aborder le déconstructivisme n'implique pas nécessairement un fondement théorique et militant fort** ; avant tout de reconnaître la part sociale de la bi-répartition "homme"- "femme".

Mosconi (2014) relève plusieurs formes de résistance possible à la formation au genre dans le contexte enseignant. En effet, se former au genre suppose de remettre en cause ses pratiques et sa propre position de dominant·e/dominé·e, de se confronter à son entourage ou à sa hiérarchie professionnels, voire aux politiques de formation en place.

Ce sont autant d'obstacles qui exigent la mise en œuvre réfléchie d'un processus de formation. Pour aider à celle-ci, des outils existent déjà à destination des formateur·trice·s de l'enseignement, qu'il reste à adapter au champ disciplinaire propre au FLE (Ducret, Lamamra, 2005).

C'est en formant les acteur·trice·s que l'enseignement-apprentissage et ses outils accéderont à un penser-genre. La partie suivante constitue une ouverture vers un point de vue plus large : intégrer le genre à la didactique générale des langues et du FLE.

4.2 *Établir une didactique du FLE et du genre*

Lister les pratiques visant à créer des supports didactiques dé-genrés et appeler à une formation des concepteur·trice·s et acteur·trice·s du terrain constituent des étapes essentielles. Pourtant, ces actions n'assurent pas à elles seules la longévité d'une action sur le genre en D.L. Elle ne peut être atteinte qu'à condition que le champ disciplinaire lui-même intègre une dimension genre et qu'il la porte dans son projet général.

Le genre sert à percevoir la distinction reconduisant le masculin et le féminin, pour reconnaître les attentes et les enjeux autour des étiquettes "hommes" et "femmes". Dans son objectif il s'arrime aux notions de justice et de tolérance en tant qu'outil d'égalité humaine. Former et se former au genre, c'est contribuer à mettre au jour des rapports de pouvoir invisibles autant qu'invisibilisés. C'est comprendre ceux-ci pour finalement les désamorcer, et rendre à une répartition sexuée sa part d'institutionnalisation sociale et culturelle. La D.L. n'a pas pour seul projet l'enseignement des langues sous leur aspect linguistique : elle développe aussi une formation à la culture, à l'altérité culturelle, à la réflexion sur le monde. Ce sont autant de valeurs positives qui sont développées. Chacune traverse l'ensemble des projets, créations, outils, pratiques didactiques. Le genre peut également prétendre à ce statut, en devenant une autre de ces valeurs.

Le genre est un aspect de l'égalité autant qu'un de ses outils : il accède dès lors au statut de valeur positive à enseigner, de valeur transculturelle. C'est à ce titre que le projet déconstructiviste et égalitariste peut intégrer le projet didactique du FLE. Le genre ne peut être ignoré de la didactique générale des langues, au même titre que d'autres notions contribuant à la formation d'individu·e·s citoyen·ne·s. **La didactique générale doit rencontrer la didactique du genre, pour assurer une formation non- (cis-, hétéro-)sexiste et éviter la reconduction d'éléments discriminants.**

Comme je l'ai mentionné dans la partie contextuelle de ce travail⁴⁸³, le champ disciplinaire de la D.L. s'est emparé de la question genre dans le domaine scolaire et multiplie les propositions allant dans le sens d'outils didactiques non-sexistes. Pourtant, la didactique spécifique du FLE reste en marge. Deux éléments expliquent, notamment, cette résistance : le sentiment illégitime d'éduquer au lieu de former des adultes, empiétant ainsi sur leur propre vécu identitaire et socioculturel. Or, ce doute a été levé dans les parties précédentes. Ensuite, l'absence d'une coordination et d'un suivi unifiés, donnant lieu à des pratiques singulières d'enseignement-apprentissage et à des programmations spécifiques. Pourtant, intégrer enfin le genre au champ disciplinaire du FLE inciterait à en faire un *objet qui compte* pour l'ensemble de la communauté scientifique et enseignante.

Aucun élément ne vient bloquer l'intégration du genre à la D.L. et du FLE, si ce n'est le désintérêt scientifique pour le concept. Ce travail a tenté de montrer à quel point l'*objet genre* se révèle indispensable dans l'optique d'une didactique non-discriminatoire et, plus simplement, efficace. Cette recherche est aussi une tentative pour montrer comment ce concept peut enrichir la discipline, comme une autre des « *théories contributives* » (Puren, 1994 : 11) qui ont construit le champ disciplinaire du FLE lui-même. Pour Gentilhomme (1997 : 51), « *un concept doit être mobilisateur* » : le concept de genre possède effectivement une fonction dynamique de mobilisation de la recherche qui contribuerait au développement du FLE.

La multiplication des travaux mêlant genre et FLE finira par composer une « *zone d'intersection* » mêlant des disciplines connexes (Beacco, 2011 : 32), par amener à penser le genre comme une composante à part entière du FLE et de sa didactique, évidente autant qu'indispensable. C'est le projet du penser-genre : **retirer le genre de l'angle mort de la didactique, et en faire un élément entier de réflexion.**

5 Conclusion : Amener le genre dans la D.L. et le FLE

Le chapitre avait pour objectif de définir les paramètres menant à l'intégration d'une dimension genre dans la didactique des langues et du FLE. Les différentes parties ont permis de légitimer une telle démarche.

Ainsi, un premier conflit autour de l'opposition *éducation/formation* a été évoqué. En

483 Partie 2 : *Cadre contextuel de la recherche*, Chapitre 3 : *Didactique des langues et des cultures et manuels, la place du genre.*

effet, si le FLE n'est qu'une formation au sens le plus restreint, le projet d'enseignement-apprentissage ne peut aborder par la D.L. des objets transversaux autres que la langue et la culture cibles mêmes ; au risque d'empiéter sur l'intégrité de l'identité socioculturelle des apprenant·e·s. Or, la D.L. va vers une démarche plus large de formation, avec des valeurs transversales de réflexion sur les autres et sur soi-même. Dès lors, **insérer un facteur genre dans l'enseignement s'inscrit dans le cadre formatif en question, et dans une perspective de découverte de soi, des autres, et de questionnement (auto-)réflexif des différents systèmes de valeurs socioculturels**. Du point de vue de l'enseignement comme de l'apprenant·e, le genre est un concept que peut légitimement intégrer la didactique.

Il restait encore à faire du genre un *objet didactique*. Une autre opposition est alors apparue : *universalisme/culturalisme*. Le second conflit questionnait encore la légitimité du genre en D.L./FLE, car en se plaçant du côté de l'universalisme, le genre devenait une valeur indiscutable au risque de restreindre les négociations autour des normes genrées selon un seul modèle déclaré conforme. Mais se placer du côté du culturalisme menait à interdire toute remise en question. **En empruntant l'issue du transculturel, il est possible de faire d'un concept une valeur positive transversale dans la didactique, tout en ne figeant pas sa forme, en la laissant se soumettre à des reformulations, des questionnements, des négociations, des remises en question**. Dès lors, en tant que valeur transculturelle relative à l'égalité, le genre devient une composante de l'enseignement-apprentissage.

Les deux premiers chapitres ont apporté la légitimité d'un projet-genre dans la D.L. et du FLE. Le dernier a permis de parler des moyens pour mettre en œuvre un *penser-genre* dans l'enseignement-apprentissage, la conception d'outils didactiques, autant que dans les champs scientifiques concernés. De nombreuses actions sont possibles pour amener l'intégration du genre au projet didactique de la D.L. et du FLE, sur des niveaux autant individuels que collectifs. J'ai exposé deux démarches qui, à mon sens, assurent la pérennité d'un tel processus car elles agissent sur l'aspect cognitif : **la formation au genre des acteur·trice·s de la D.L.**, qui rassemblent les concepteur·trice·s d'outils didactiques qui ont été les principaux sujets de cette recherche, mais aussi les enseignant·e·s sur le terrain. La seconde démarche consiste ensuite à amener les champs en question à s'intéresser au genre comme une autre des « *théories contributoires* » (Puren, 1994 : 11) qui ont construit la didactique des langues et du FLE, **en marquant**

le concept comme propre à ces champs disciplinaires pour l'intégrer dans un processus de « *théorisation interne* » (Puren, 1997 : 117).

CONCLUSION DES PROPOSITIONS DIDACTIQUES

D'après la résolution de la problématique, dans la création d'outils didactiques, les concepteur·trice·s possèdent une ligne, une politique liée au genre, qui reste parfois dans l'implicite. Le contenu de leur travail contient les empreintes de ce système qui leur est propre et de ses valeurs, de ses normes : autant de composantes d'un discours idéologique genré, qui reste sous-jacent. La pratique que ces concepteur·trice·s ont du genre reste, d'une manière générale, en accord avec leurs propres conceptions subjectives de ce système.

Il est au final surprenant de voir que, alors qu'aucun·e de ces concepteur·trice·s ne fait la promotion de pratiques discriminantes ou sexistes, celles-ci se retrouvent sous certains aspects du contenu et, surtout, sous une multiplicité d'aspects : du discours pro-féministe essentialiste au discours désengagé.

Ces différents procédés constituent dès lors autant de stratégies dont il est possible de dégager un potentiel sexiste ou anti-sexiste. De ces observations, des réflexions des concepteur·trice·s, découlent alors des descriptions de pratiques qui concernent l'ensemble des acteur·trice·s de la D.L./du FLE engagé·e·s dans la création didactique, qu'il s'agisse de manuels entiers ou de simples activités de classe, visant à produire des outils qui ne reproduisent pas une logique de genre et de normes genrées. **Dé-genrer, dé-cissexiser, dés-hétérosexualiser le contenu sont les conditions pour rentrer dans de telles pratiques.**

Mais la réflexion sur le genre et la D.L./le FLE dépasse le cadre du seul manuel, ou du seul outil didactique. Faire du genre un concept qui accompagne l'ensemble de la didactique autant que ses acteur·trice·s amène d'autres questionnements et d'autres propositions théoriques, qui ont pris le chemin de **la construction d'un objet-genre et d'un penser-genre dans l'enseignement-apprentissage et sa didactique.**

Les propositions pratiques et théoriques formulées sont autant de pistes, qui ne prétendent pas à l'exhaustivité. Elles représentent des voies possibles pour souligner et exploiter la valeur transversale du concept de genre.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au début de cette recherche, je posais la question du genre et des modalités de son passage : d'intentions dans la conception à un discours produit, dans les manuels de FLE. Au terme de ce travail, je proposerai une synthèse de ce qui a été réalisé pour déboucher sur un ensemble de remarques d'ordre général. Je rappellerai d'abord les résultats obtenus suite à l'analyse, pour en tirer un modèle d'organisation des catégories sexuées : comment qualifier le(s) modèle(s) de genre qui ont été mis au jour ? Cela permettra de définir les lignes de l'enseignement-apprentissage tel que j'en fais la promotion, dans lequel les normes de genre ne joueraient plus un rôle de contrainte sur les enseignant·e·s et apprenant·e·s. Je replacerai ensuite l'ensemble de cette recherche dans la perspective de la *socio*-didactique, qui amène à penser les rapports de pouvoir qui traversent la situation d'enseignement-apprentissage et ses acteur·trice·s, pour définir les éléments transférables de ce travail à la réflexion de la D.L. et du FLE et ses pratiques. Enfin, je reviendrai sur les conditions dans lesquelles s'est déroulé ce travail afin d'en exposer les limites et les apports.

La problématique de cette recherche pose la question du genre, c'est-à-dire de la partition binaire et hiérarchisée du masculin et du féminin, dans un ensemble de manuels de FLE édités en 2012 et 2013 : un genre de texte particulier, didactique et destiné à diffuser une langue, et une culture. Le genre comme concept s'est révélé pertinent pour repérer puis observer les formes de sexuation en place et leurs effets⁴⁸⁴. Concernant la mise en scène des personnages, l'analyse montre qu'au niveau quantifié il existe une tendance à la différenciation et la hiérarchisation des catégories de sexe en faveur du masculin. L'écart ainsi observé est faible, mais sa répétition l'inscrit dans un processus de systématisation. L'analyse qualitative répète ce constat à travers l'analyse de scènes marquées par la sexuation et l'ordre des catégories sexuées. Le cadre hétéronormatif est mobilisé de manière plus ou moins prononcée selon les ouvrages, tout en ne s'effaçant jamais complètement. L'analyse qualitative du modèle métalinguistique donne à voir des stratégies variées pour parler du genre, de l'analogie genre morphologique/sexe à une forme de mise à distance ; tandis que l'écriture inclusive, si elle emploie plusieurs modèles, expose des politiques de dé-masculinisation non-systématisées, inabouties.

Ces résultats montrent que, si les conditions de performance varient selon les ouvrages, **il existe toujours une mise en jeu du genre**. Ce concept traverse chacun des ouvrages

484 Voir *Introduction générale*, 3 : *Engagements épistémologiques*.

pour construire et organiser les relations entre le masculin et le féminin, les hiérarchiser. Il existe donc une relation de pouvoir qui s'exprime entre masculin et féminin. La configuration de ce rapport de pouvoir interroge : s'agit-il d'un modèle de « *valence différentielle des sexes* » d'où émergerait la hiérarchisation (Héritier, 1996) ou d'un modèle de domination (Bourdieu, 1998) ? Si Fine (2003) relève la convergence des deux notions, l'attribution de chacune à son auteur·e respectif·ve met aussi en lumière leur divergence :

« l'idée que l'origine de la domination masculine est un "coup de force politique" diverge a priori nettement des thèses de Françoise Héritier pour qui la hiérarchie entre les sexes s'inscrit dans la "pensée de la différence". »
(Fine, 2003 : 179)

Le modèle hiérarchique mis en place par les ouvrages relève-t-il d'un régime de la pensée de la différence ou d'une stratégie politique ? Dans les analyses menées, la systématisation d'écart de performance comportementale et langagière converge d'abord vers une différenciation liée à la sexuation. Autrement dit, l'actualisation de la différence du masculin et du féminin produirait une hiérarchie de genre.

Cependant, cette pensée de la différence, qui induit un rapport de pouvoir, produit de la domination. Les entretiens de recherche menés auprès des concepteur·trice·s des manuels étudiés ont montré que ceux·celles-ci ne formalisent pas de modèle actif de l'organisation sexuée pour élaborer leurs ouvrages : une des difficultés de la recherche a justement été de faire parler les enquêté·e·s à propos d'un sujet qui n'est pas formellement ou consciemment intervenu dans leur travail de création. Selon l'analyse, ils·elles construisent cependant une performance de genre répondant à une politique implicite établie par les concepteur·trice·s. Le système de genre dépend avant tout des personnes qui le construisent. L'action individuelle des concepteur·trice·s se développe à l'intérieur d'une politique sociale de genre liée au contexte français que ceux·celles-ci négocient selon leur sensibilité, leur expérience, leurs représentations et leurs attentes propres, en produisant un matériel didactique s'inscrivant dans un de ces modèles : acceptation-reproduction/refus-désignation/déconstruction de la domination. Le fait que, à des degrés divers, les manuels reproduisent certains traits de la domination masculine perpétue l'organisation politique du système social français.

Décrire le modèle de genre mis en place dans les manuels édités en France et à destination d'adultes allophones débutant·e·s montre **comment une pensée sociale de**

la différence, mise en scène dans des manuels, participe à une stratégie politique dominante en l'actualisant. Si le modèle instauré n'est pas conscientisé de manière stratégique par les concepteur·trice·s, il reconduit cependant l'organisation politique de genre.

Cela amène à penser les effets que ce modèle de genre a sur les apprenant·e·s visé·e·s par les ouvrages dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. Les effets de la discrimination et du stéréotype ont été évoqués dans la partie conceptuelle de ce travail : je reviendrai plutôt sur quelques-unes des raisons qui pousseraient à adopter une réflexion sur le genre en didactique des langues.

La qualité de représentation du masculin et du féminin engage les propriétés et les effets d'un modèle auquel s'identifier : dans le cas d'apprenant·e·s étranger·e·s, le modèle disponible de la francophonie/France et des "hommes" et "femmes" français·e·s/francophones fonctionne comme une image sociale vers laquelle tendre. Le fonctionnement des catégories de sexe dans les outils d'enseignement-apprentissage agit comme une norme régentant la disparité sexuelle et son organisation. Il est dès lors indispensable d'interroger ce fonctionnement, d'en connaître les valeurs.

De plus, la spécificité de la discipline amène à questionner le rapport à la langue pour inscrire les effets du genre dans l'enseignement-apprentissage. Si le discours et les mots sont traversés par le social et les rapports de pouvoir (Bourdieu, 1982), mettre en question les modalités de didactisation de la langue revient à interroger ce qui est aussi une norme des pouvoirs. Ce qui constitue la norme linguistique du français pose question dans son enseignement-apprentissage.

Mettre au jour le système de genre, l'interroger et le remettre en cause et/ou le modifier permet de produire un enseignement non-sexiste, non-cissexiste et non-hétérosexiste dans lequel **apprenant·e·s et enseignant·e·s ne consacrent plus d'énergie, de temps et de ressources cognitives à confirmer et ré-assurer les normes de genre en place.** Cet environnement évite d'avoir à se soumettre à un système de genre contraignant. Les apprenant·e·s n'appartenant pas à la catégorie dominante : les "femmes", les non-cisgenres, les non-hétérosexuel·le·s n'ont pas à négocier leur identité de genre⁴⁸⁵, à l'aménager ou à la remettre en cause pour entrer dans les activités de classe.

485 Voir par exemple les jeux de rôle utilisés dans les activités d'enseignement-apprentissage, qui ne proposent pas toujours des rôles féminisés (Partie 4 : *Analyse des manuels*, Chapitre 3, 4.1.2.2 : *Projection dans les jeux de rôle*).

Mettre l'accent sur le manuel est une manière de repenser les outils de l'enseignement-apprentissage des langues. En tant qu'objet-ressource pour l'enseignant·e et l'apprenant·e, il est aussi nécessaire de **le penser comme un objet contextualisé et traversé par des dynamiques de pouvoir** pour l'utiliser en connaissance de cause. Le genre a des effets matériels dans la classe et sur ses acteur·trice·s. C'est pourquoi il me paraît indispensable de les identifier, afin de ne pas les subir mais de se positionner par rapport à ceux-ci en tant qu'individu·e, auteur·e, concepteur·trice d'outil didactique, enseignant·e, apprenant·e.

Au début de ce travail, je plaçais cette recherche dans le rayon de la didactique de par son objet : il s'agit en effet de discuter de l'enseignement-apprentissage. Cependant, la transversale genre amène à la placer dans une forme spécifique de sociodidactique.

Pour Fillol (2012 : 76), la spécificité de la sociodidactique est de prendre en compte la situation des apprenant·e·s et du cadre scolaire pour les « *réinvestir dans des situations d'enseignement* ». La perspective sociodidactique demande de réintégrer la situation d'enseignement dans sa dimension sociale, de complexifier le champ scientifique en « *restituant au champ didactique toute sa profondeur et son ancrage social* » (Rispaïl et Blanchet, 2001 : 67). Initialement formulée en didactique des langues pour appeler à la prise en compte du profil sociolinguistique des apprenant·e·s et des enseignant·e·s, elle appelle à mettre l'usage au centre des situations d'enseignement-apprentissage : cette acception part du social pour modeler l'enseignement et retourner au social. Je m'inscris à la suite de Le Gal (2010) qui comprend la sociodidactique comme l'intrication du social et du didactique sous plusieurs angles :

« une approche sociologique et didactique des phénomènes d'enseignement-apprentissage ; une approche du croisement, de l'intersection du sociologique avec le didactique, dans le sens du premier vers le second : comment l'environnement agit et peut agir sur l'enseignement-apprentissage ; une approche du croisement, de l'intersection du didactique et du sociologique, dans le sens du premier vers le second : l'action du formé sur son environnement. » (Le Gal, 2010 : 301)

Mon travail de recherche questionne une part sociale des rapports de pouvoir dans l'enseignement-apprentissage et le traitement de ces rapports de pouvoir par l'enseignement-apprentissage. Ce travail va donc simultanément du sociologique vers le didactique et du didactique vers le sociologique, dans un croisement permanent. Si les acteur·trice·s, enseignant·e·s et apprenant·e·s sont au cœur de la situation

d'enseignement-apprentissage, ils·elles sont non seulement les points de départ et d'arrivée des phénomènes sociaux et didactiques, mais sont aussi traversé·e·s par eux.

Cette recherche a été l'occasion de redéfinir la frontière entre enseignement/apprentissage et pratique sociale. Enseigner ou apprendre ne s'opère pas en-dehors de toute contextualisation et de toute représentation : **le social pénètre la pratique enseignante et apprenante**. Mais ce travail a surtout permis d'orienter cette vision du social sous l'angle des rapports de pouvoir qui s'expriment sous la forme de rapports sociaux de sexe, et qui apparaissent sous la forme d'un pouvoir politique :

*« Le genre est ici l'outil d'analyse qui permet de comprendre qu'il s'agit de rapports sociaux **de nature socio-politique** [je souligne], non pas au sens de la politique politicienne, mais au sens large du politique, c'est-à-dire de ce système de pouvoir entre les groupes de sexe qui produit une division hiérarchisée entre le masculin et le féminin dans tous les champs du social. » (Mosconi, 2014 : 271)*

Les résultats de cette recherche ont pour objectif de conscientiser et de formaliser le pouvoir politique sur lequel s'appuie la perpétuation des normes de genre et celle de la discrimination hétéro-, cis-, sexiste. En tant qu'enseignant·e, apprenant·e, chercheur·e, didacticien·ne, auteur·e, éditeur·e, acteur·trice à n'importe quel échelon de la didactique des langues, il est possible de se rendre compte qu'une classe mixte n'est pas garante de non-sexisme et que sa propre position de dominant·e/dominé·e sur l'échelle des pouvoirs inclut le fait de posséder des privilèges ou un point de vue spécifique qu'il faut identifier. L'ensemble de cette recherche fait écho aux propos de Cognini et Vecchi (2014) qui réaffirment cette dimension politique dans l'enseignement-apprentissage : **alors qu'on croit faire du culturel et du linguistique, on fait de la transmission politique de genre**.

Ce travail est une manière de faire entrer le genre dans la conceptualisation générale de la didactique des langues. Il est un moyen d'interroger l'épistémologie de la discipline autant que son avenir. Pour De Salins (1992 : 218), « *tel le moulin à eau, cette discipline ne retient des différents courants scientifiques que ce qui lui convient pour s'alimenter en énergie.* » J'ai tenté de contribuer à élargir la théorisation du domaine en offrant une nouvelle piste possible de réflexion et de recherche.

Les cadres théoriques et méthodologiques que j'ai construits ont pour vocation d'être transférables dans des recherches ultérieures croisant enseignement et genre, pratiquées par d'autres chercheur·e·s. Pour analyser les manuels, l'utilisation de plusieurs

approches méthodologiques concomitantes (quantifiée, qualitative) sur des sections différenciées du corpus (personnages, langue) a permis de montrer les avantages et les faiblesses de chacune. Il revient alors aux chercheur·e·s et didacticien·ne·s suivant·e·s de faire leur choix parmi elles pour effectuer leur propre travail d'analyse didactique, en tenant compte, comme un environnement contextuel, des dynamiques et limites qui traversent l'édition des manuels, qui sont apparues à travers les entretiens de concepteur·trice·s – libre aux chercheur·e·s de les interpréter pour s'y conformer ou les transgresser.

Mosconi (2014 : 282) dans son article sur le devenir du genre en éducation pose une double perspective de recherche : « *penser et transformer* ». À sa suite, je pose que l'ensemble de ce travail a permis de conceptualiser le genre et ses effets en FLE/D.L., mais qu'il **doit être également un levier pour agir sur les pratiques dans l'avenir**. C'est pourquoi j'invite aussi bien les auteur·e·s de futurs manuels de langue pour adultes, professionnel·le·s de l'édition que les acteur·trice·s de l'enseignement-apprentissage à s'en saisir pour modifier leur vision et leurs pratiques. Il faut donc attendre des acteur·trice·s de terrain, enseignant·e·s, concepteur·trice·s d'outils didactiques, mais aussi d'apprenant·e·s, qu'ils·elles fassent remonter leurs envies d'un enseignement-apprentissage plus juste et plus attentif aux facteurs de discrimination.

Pour communiquer le résultat de ces recherches et les interrogations sur la pratique qu'elles relaient, un travail de formation est encore à engager. Il reste à penser les modalités d'une collaboration avec le milieu de l'édition : une première étape de sensibilisation des auteur·e·s et éditeur·trice·s aux questions du genre, puis de formation, permettrait d'amener la réflexion au sein de la production d'outils didactiques. Il y a aussi un pont à construire avec les utilisateur·trice·s des outils didactiques, les enseignant·e·s :

« Les enseignants ont tout autant [comme les manuels qu'ils emploient] ce rôle d'agent socialisateur ; leur vigilance et leur sensibilisation aux limites non seulement pédagogiques mais aussi éducatives (...) des manuels sont donc d'autant plus importantes. » (Baider, 2013)

Si ce travail concerne directement les créateur·trice·s d'outils didactiques par la nature du corpus étudié, il doit également interpeller les enseignant·e·s. En ce sens, des modules dans les structures de formation et les parcours universitaires à destination des enseignant·e·s et des formateur·trice·s permettraient la diffusion et l'intégration du

concept de genre en didactique. Pour réaliser cette formation à différents niveaux, il serait utile de s'inspirer des réalisations existantes, comme par exemple le guide d'intégration du genre dans la formation professionnelle (Ducret et Lamramra, 2005) pour l'adapter à la didactique des langues.

Par ailleurs, le modèle d'analyse que j'ai construit est transférable à d'autres modèles de discriminations sociales. Dépassant la seule question du genre, la conceptualisation des questions racistes, classistes, etc., ont leur propre place en D.L. et enrichissent l'enseignement en général. La formation aux dynamiques discriminatoires compléterait l'approche que je propose.

Ce travail m'a appris à construire un savoir-faire de recherche, à interroger et analyser les paramètres qui construisent une situation d'enseignement-apprentissage, comme à développer une méthode personnelle d'organisation de travail, de production de savoirs. Il me semble que ces compétences constituent autant de savoir-faire qu'il est possible de mobiliser et de réinvestir dans un transfert vers l'extérieur, le terrain. **Ce travail a également nourri ma propre pratique enseignante.** Il est devenu, au fur et à mesure de son avancement, un travail de lutte politique visant, à mon niveau, une émancipation d'habitudes d'enseignement instituées dans un cadre cis- et hétéro-sexiste. J'ai ainsi pu me former au genre, mais aussi constater à quel point la formation et l'auto-formation engagent l'individu·e dans un processus de transformation complexe et coûteux.

Les difficultés matérielles rencontrées pendant cette recherche ne m'ont pas toujours permis de la développer autant que je l'aurais souhaité. N'ayant disposé d'aucun financement pour la mener à bien, le temps et l'énergie consacrés à traiter de front la recherche et ses projets connexes, assurer l'enseignement en tant que vacataire et en tant qu'enseignante de FLE, gérer le quotidien, ses préoccupations et ses aléas, m'ont empêchée de prendre du recul par rapport à mes propres pratiques de recherche. J'aurais ainsi souhaité développer plus avant ma posture de chercheuse. Cela m'aurait également permis d'affiner dès le départ le protocole méthodologique. J'ai ainsi beaucoup investi l'approche quantifiée, dont les résultats se sont révélés au final moins pertinents que ceux de l'approche qualitative. De même, il me semble à présent que l'approche par la langue plutôt que par les personnages aurait pu trouver une place plus centrale, eu égard à la discipline concernée. Si j'avais pu davantage tester l'ensemble du protocole méthodologique et anticiper certains de ses résultats, l'analyse aurait été mieux équilibrée et aurait mieux répondu aux attentes du domaine. J'aurais également aimé

interroger ma pratique rédactionnelle : plus de temps m'aurait permis d'être davantage synthétique. Mais ces contraintes se révèlent également des apports : forte de cette expérience, je suis désormais à même d'apprécier l'importance de cette posture de recul par rapport à une pratique de recherche. Loin d'une perte de temps, il s'agirait plutôt de mettre en place les moyens d'évaluer sa pratique et de s'auto-évaluer tout au long du parcours.

Par ailleurs, les moyens limités de ma recherche m'ont fait circonscrire dès le départ le corpus à quelques manuels. *A posteriori* cela ne constitue pas un regret : en effet, au fil de l'analyse, c'est moins le genre dans l'ensemble de ces ouvrages qui ressort que les stratégies spécifiques développées par chaque manuel. Cibler celles-ci, avoir travaillé à leur identification, me permet aujourd'hui d'être capable de les repérer dans d'autres outils didactiques et de poser une forme de diagnostic précis. Le développement de ce savoir-faire n'aurait pas été possible avec un corpus élargi, qui aurait fonctionné sur la base d'une généralisation plutôt que d'un travail sur le détail.

Ce travail a participé, je l'espère, à combler un manque relevé par Dayer et Collet (2014 : 18) pour qui les recherches sur **le genre en formation adulte sont rares et marginales**. Cependant, la réflexion sur le genre dans l'enseignement-apprentissage des langues et du FLE est loin d'être close. Pour reprendre les mots de Le Gal (2010) :

« Les phénomènes étant interdépendants, le travail sur les usages du manuel appelle d'autres travaux sur les manuels eux-mêmes, la formation des enseignants, les situations d'enseignement-apprentissage, le processus est infini. » (Le Gal, 2010 : 500)

Je trouve cette perspective réjouissante : elle met l'accent sur ce qu'il reste à découvrir plus que sur ce qui a été découvert.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbou Julie, 2015, Débinariser le genre linguistique : du grammatical au sémiotique, colloque *Arbitraire et motivation du genre grammatical*, E.N.S./ICAR, Université Lyon 2, Lyon, 15/05/15 (communication non publiée).
- Abdallah-Pretceille Martine, 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- Abdallah-Pretceille Martine, 2000, Regards croisés sur le FLE et les sciences de l'éducation. À la recherche de la nouvelle vague, *La recherche en FLE, Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 12, 19-25.
- Abdallah-Pretceille Martine, Porcher Louis, 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Abric Jean-Claude, 1989, L'étude expérimentale des représentations sociales, in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 187-203.
- Alliance internationale des éditeurs indépendants, n. d., *Un manuel, c'est quoi ?*, [en ligne] <http://www.alliance-editeurs.org/formation/sequence-4-un-manuel-c-est-quoi#l_aspect_physique_du_manuel> (05/09/14).
- Amossy Ruth, 2010, *La présentation de soi. Éthos et identité verbale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Argaud Evelyne, 2006, *La civilisation et ses représentations. Étude d'une revue, Le français dans le monde (1961-1976)*, Bern, Peter Lang.
- Arsac Gilbert, 1999, La transposition didactique en mathématiques, in Arzac G., Develay M., Tiberghien A. (coord.), *La transposition didactique : en mathématiques, en physique, en biologie*, Lyon, IREM&LIRDIS, 3-36.
- Assemblée Parlementaire, 1995, *Recommandation 1281 (1995) relative à l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation*, [en ligne] <<http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta95/frec1281.htm>> (06/10/14).
- Auger Nathalie, 2007, Des manuels d'ailleurs qui disent l'ici. Une vision de l'interculturel dans l'Union européenne aujourd'hui, in Lebrun M. (dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Canada, Presses de l'Université du Québec (CD-ROM).
- Auger Nathalie, 2011, Les manuels : analyser les discours, in Blanchet P., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 313-316.
- Austin John Langshaw, 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.
- Avanzini Guy, 2001, Diversité culturelle et universalité des valeurs, in Marmoz M., Derrij M. (dir.), *L'interculturel en questions : l'autre la culture et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 17-22.
- Bachmann Laurence, 2010, Les préoccupations émancipatrices des femmes à l'épreuve de la morale familiale. Une étude à travers le révélateur du rapport à l'argent dans le couple, *Revue suisse de sociologie*, 36/3, 55-71.
- Baider Fabienne, 2013, Imbrication ethnique, rapports sociaux de sexe et de classe dans des manuels de FLE : un discours encore stéréotypé, *Transversalités, Études en Didactique des Langues*, 2, 11-36.
- Baider Fabienne, Papaioannou Aphrodite, Nossenko Katia, 2014, "Abdel prépare une quiche-lorraine". Les avatars des rapports sociaux d'ethnie, de sexe et de classe en didactique de FLS, *Genres Langues et Pouvoirs, Cahiers de linguistique*, 40/1, 137-153.
- Bailly Sophie, 2008, Discours, sexe et pouvoir au travail, *Semeion*, 6, 205-214.
- Bailly Sophie, 2009, *Les hommes, les femmes et la communication. Mais que vient faire le sexe dans la langue ?*, Paris, L'Harmattan.
- Bailly Sophie, Devitt Sean, Gremmo Marie-José, Heyworth Frank, Hopkins Andy,

- Jones Barry, Makosch, Riley Philip, Stoks Gé, Trim John (dir.), 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*, Strasbourg, Édition du Conseil de l'Europe.
- Bajos Nathalie, Ferrand Michèle, 2005, Contraception et avortement, in Mauruani M. (dir.), *Femmes, genre et société. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 114-121.
- Bardin Laurence, 2009, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bargel Lucie, Béréni Laure, Bozon Michel, Dulong Delphine, Fassin Éric, Lagrave Rose-Marie, Lévêque Sandrine, Matonti Frédérique, Rochefort Florence, 2014, *Et pourtant, elle tourne !*, *Le Monde/Médiapart*, 2014, [en ligne] <<http://blogs.mediapart.fr/blog/eric-fassin/070214/et-pourtant-elle-tourne>>, 7 février (03/10/14).
- Bargel Lucie, Fassin Eric, Latté Stéphanie, 2007, Usages sociologiques et usages sociaux du genre. Le travail des interprétations, *Sociétés & Représentations*, 2007/2, 24, 59-77.
- Barthes Roland, 1957, *Mythologies*, Saint-Amand, Seuil.
- Baurens Mireille, 2008, Vers une compétence transculturelle du genre dans la formation des enseignant-e-s, *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures, éla*, 152, 429-442.
- Baurens Mireille, Schreiber Caroline, 2010, Comment troubler les jeunes enseignants sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM, *Nouvelles Questions Féministes*, 29/2, 72-87.
- Beacco Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*, Paris, Hachette.
- Beacco Jean-Claude, 2010, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Savoirs-savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*, Paris, Didier.
- Beacco Jean-Claude, 2011, Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures, in Blanchet P., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 31-40.
- Beacco Jean-Claude, Carré Jean-Michel, 1998, *Parlez-lui d'amour. Le français des relations amoureuses*, Paris, Clé International.
- Beacco Jean-Claude, Darot Mireille, 1984, *Analyses du discours. Lecture et expression*, Paris, Hachette.
- Beauvoir Simone, 1949, *Le deuxième sexe* (tome II), Paris, Gallimard.
- Bento Margaret, 2007, Stéréotypes et langue orale dans les ensembles pédagogiques de FLE en Europe, in Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 3 : Éducation, école, didactique, Actes du colloque international de Montpellier, (21, 22 et 23 juin 2006, Université Montpellier 3)*, Paris, L'Harmattan, 37-46.
- Béréni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Révillard Anne, 2008, *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck.
- Béréni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Révillard Anne, 2012, *Introduction aux études sur le genre* (2^e édition), Bruxelles, De Boeck.
- Berthier Nicole, 2010, *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin.
- Besse Henri, 1992, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Évreux.
- Bessone Magali, 2013, *Sans distinction de race ? Une analyse critique du concept de race et de ses effets pratiques*, Paris, VRIN.
- Bézille Hélène, 1985, Les interviewés parlent, in Blanchet A., Bézille H., Florand M.-F., Pagès M. (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 117-146.

- BIEF-Département Études, 2005, *Synthèse de la réflexion avec les éditeurs sur les relations avec les postes*, [en ligne] <<http://www.bief.org/fichiers/operation/3287/media/7060/Synth%C3%A8se%20de%20la%20r%C3%A9flexion%20des%20%C3%A9diteurs%20de%20FLE.pdf>> (13/10/14).
- Blanchet Alain, 1985a, Histoire de l'entretien de recherche, in Blanchet A., Bézille H., Florand M.-F., Pagès M. (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 7-80.
- Blanchet Alain, 1985b, L'entretien, in Blanchet A., Bézille H., Florand M.-F., Pagès M. (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 81-116.
- Blanchet Alain, 2013, Interviewer, in Blanchet A., Ghiglione R., Massonnat, Trognon A. (dir.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod, 81-126.
- Blanchet Alain, Gotman Anne, 2010, *L'entretien. L'enquête et ses méthodes* (2^e édition), Paris, Armand-Colin.
- Blanchet Philippe, 2000, *La linguistique du terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet Philippe, 2011, Les Transpositions didactiques, in Blanchet P., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, 197-202.
- Blumberg L. Rae, 2007, *Gender bias in textbooks : a hidden obstacle on the road to gender equality in education*. [en ligne] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155509e.pdf>> (14/03/16).
- Bogaards Paul, 1991, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier.
- Borne Dominique, 1998, *Le Manuel scolaire*, [en ligne], <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000490/0000.pdf>> (10/09/12).
- Bourdier Philippe, 2007, La notion de genre dans les manuels de français actuels : l'exemple du genre cinématographique entre stéréotypes et stéréotypage, in Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 3 : Éducation, école, didactique, Actes du colloque international de Montpellier, (21, 22 et 23 juin 2006, Université Montpellier 3)*, Paris, L'Harmattan, 47-54.
- Bourdieu Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Bourdieu Pierre, 1998, *La domination masculine*, Saint Amand-Montrond, Seuil.
- Boutan Pierre, 2002, L'usage du manuel en question : une tradition en matière d'apprentissage des langues, *Un discours didactique : le manuel, éla*, 125, 11-24.
- Boyer Henri, 2007, Présentation, in Boyer H. (dir.) *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 3 : Éducation, école, didactique, Actes du colloque international de Montpellier, (21, 22 et 23 juin 2006, Université Montpellier 3)*, Paris, L'Harmattan, 1-36.
- Brems Eva, 2010, Droits humains conflictuels : les droits de la femme sont-ils préjudiciables aux droits multiculturels et inversement ?, in Coene G., Longman C. (dir.), *Féminisme et multiculturalisme : les paradoxes du débat*, Bruxelles, Éditions scientifiques internationales, 133-143.
- Brugeilles Carole, Cromer Sylvie, 2005, *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, Paris, Cepad.
- Brugeilles Carole, Cromer Sylvie, 2008, *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*, Paris, ONU.
- Brugeilles Carole, Cromer Isabelle, Cromer Sylvie, 2002, *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature*

- enfantine contribue à élaborer le genre*, Paris, INED.
- Butler Judith, 2006, *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris, Éditions La Découverte.
- Carnel Béatrice, 2001, Scripta Manent des entretiens : à quelles fins ?, in Marmoz L. (dir.), *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines. La place du secret*, Paris, L'Harmattan, 69-89.
- Centre International d'Études Pédagogiques, 2014, *Répertoire des méthodes de français langue étrangère*, [en ligne] <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/carnetadFLE/docs/repertoire_methode_fle.pdf> (13/10/14).
- Chabrol-Gagne Nelly, 2014, La représentation des mères dans l'album jeunesse, colloque *Représentations parentales : une question de genre ?*, SOS Violences conjugales, Saint-Étienne, 27-28/03/14 (communication non publiée).
- Chaponnière Martine, 2011, Éducation et féminisme : de l'unité à la complexité, *Filles et garçons à l'école, Cahiers Pédagogiques*, 487, 13-14.
- Chaponnière Martine, Ricci Lempen Silvia, 2012, *Tu vois le genre ? Débats féministes contemporains*, Genève, Éditions d'en bas .
- Charaudeau Patrick, 1983, *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*, Paris, Hachette.
- Chauvin Sébastien, 2005, Les aventures d'une alliance objective. Quelques moments de la relation entre mouvements homosexuels et mouvements féministes au XX^e siècle, *L'homme et la société*, 158, 111-130.
- Chetcuti Natacha, 2010, *Aujourd'hui chaque groupe féministe défend ses intérêts propres*, [en ligne] <http://www.lexpress.fr/actualite/societe/aujourd-hui-chaque-groupe-feministe-defend-ses-interets-propres_915105.html> (02/10/14).
- Chetcuti Natacha, 2012, La nomination de soi, entre catégorisation et intelligibilité : penser le genre, in Chetcuti N., Greco L. (dir.), *La face cachée du genre*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 105-122.
- Chevallard Yves, 1991, *Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Aubenas, Pensée sauvage.
- Chevet Martine, 2006, L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s, *Langues-cultures et genre « c'est égal »...*, *éla*, 142, 163-174.
- Choppin Alain, 1980, L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale, *Histoire de l'éducation*, 9, 1-25.
- Choppin Alain, 1999, *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation.
- Choppin Alain, 2011, Le manuel scolaire au collège, in Choppin A., Costa-Lacoux J. (dir.), *Le monde arabo-musulman dans les manuels scolaires français*, Saint-Just-la-Pendue, ENS de Lyon, 19-27.
- Coady Anne, 2014, Mademoiselle va-t-il perdurer « malgré les oukases » ?, *Genres, Langues et Pouvoirs, Cahiers de linguistique*, 40/1, 43-58.
- Coene Gily, Longman Chia, 2010, Les paradoxes du débat sur le féminisme et le multiculturalisme, in Coene G., Longman C. (dir.), *Féminisme et multiculturalisme : les paradoxes du débat*, Bruxelles, Éditions scientifiques internationales, 11-32.
- Cognini Édith, Vecchi Silvia, 2014, Enseigner les langues dans une optique de genre : de l'analyse des outils didactiques à la formation des enseignant-e-s, colloque *Genre et sciences du langage : enjeux et perspectives*, Dipralang, Université Montpellier 3, 20 et 21/11/2014 (communication non-publée).
- Commissariat général à la stratégie et à la prospective, 2014, *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, [en ligne] <http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereoty

- [pes filles garçons web.pdf](#)> (06/10/14).
- Commission européenne, 2014, *Égalité entre les femmes et les hommes*, [en ligne] <http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/index_fr.htm> (01/10/14).
- Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, 2013, *Avis sur l'identité de genre et sur le changement de la mention de sexe à l'état civil*, [en ligne] <http://www.cncdh.fr/sites/default/files/avis_cncdh_identite_de_genre_27_juin_2013_1.pdf> (01/10/14).
- Condei Cecilia, 2007, Les grandes images du vécu communautaire dans le répertoire communicatif proposé par les manuels roumains de FLE, colloque Airdf, *Didactique Du Français : Le socioculturel en question*, Villeneuve D'acq, 13/09/2007, [en ligne] <<http://airdf.ouvaton.org/archives/lille-2007/PDF/Condei%20A7.pdf>> (27/01/16).
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Unité des politiques linguistiques.
- Conseil de l'Europe, 2011a, *Convention du Conseil de l'Europe sur la prévention et la lutte contre la violence à l'égard des femmes et la violence domestique*, [en ligne] <<http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/html/210.htm>> (01/10/14).
- Conseil de l'Europe, 2011b, *La discrimination fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre en Europe*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Courtilion Janine, 1982, *Archipel 1. Méthode de français*, Paris, Didier.
- Crabbé Brigitte, Desfosse Marie-Luce, Gaiardo Luce, Verlaeect Ghislaine, Wilwerth Evelyne, 1985, *Les Femmes dans les livres scolaires*, Bruxelles, Mardaga.
- Cros Catherine, 2006, En avant les filles ! Représentation des hommes et des femmes dans les manuels de langues vivantes en Finlande, *Langues-cultures et genre « c'est égal »...*, *éla*, 146, 151-161.
- Cuq Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.
- Daniel Véronique (dir.), 2009, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- Danon-Boileau Laurent, Morel Mary-Annick, Tamba Irene, 1996, Présentation générale, *Faits de langues*, 8, 5-10.
- Dayer Caroline, 2014, Construction des savoirs et socialisation professionnelle genrées. Une épistémologie du plafond ?, in Collet I., Dayer C. (eds.), *Former envers et contre le genre*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 43-68.
- Dayer Caroline, Collet Isabelle, 2014, Que nous apprend le genre ? Enjeux et paradoxes de l'éducation-formation, in Collet I., Dayer C. (eds.), *Former envers et contre le genre*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 7-23.
- De Carlo Maddalena, 1998, *L'interculturel*, Beaume-les-Dames, Clé International.
- De Carlo Maddalena, Acquistapace Silvia, 1997, Civilisation/culture : histoire et développement de concepts, *Du concept en didactique des langues étrangères, éla*, 105, 9-31.
- De Salins Geneviève-Dominique, 1992, *Une introduction à l'ethnologie de la communication : pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- Decroux-Masson Annie, 1979, *Papa lit maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*, Paris, Denoël/Gonthier.
- Delphy Christine, 1981, Le patriarcat, le féminisme et leurs intellectuelles, *Féminisme : quelles politiques ?*, *Nouvelles Questions Féministes*, 2, 58-74.
- Delphy Christine, 2016, *La non-mixité, une nécessité politique. Domination, ségrégation et auto-émancipation*, [en ligne] <<http://lmsi.net/La-non-mixite-une-necessite>> (22/02/15).
- Delouée Sylvain, Légal Jean-Baptiste, 2008, *Stéréotypes, préjugés et discrimination*,

- Paris, Dunod.
- Demougin Françoise, 2008, Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues, *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures*, *éla*, 152, 411-428.
- Despinette Jeanine, 2001, *Le héros enfantin, témoin de l'évolution du statut social de l'enfant*, [en ligne] <<http://www.crilj.org/archives/6014>> (02/09/2014).
- Déverlois Michaël, 2014, Approche sociologique des politiques d'évaluation basées sur le CERCRI, [en ligne] <http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/028/020_024_derverlois.pdf> (06/11/15).
- Dorlin Elsa, 2008, *Sexe, genre et sexualités. Introduction à la théorie féministe*, Paris, Presses Universitaires Françaises.
- Dorlin Elsa, 2009, Introduction. Pour une épistémologie des résistances, in Dorlin E. (dir.), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses Universitaires de France, 5-18.
- Dortier Jean-François, 2012, Nos cinq sexes, *Sciences humaines*, 235, 30-33.
- Ducret Véronique, Lamamra Nadia, 2005, Pour intégrer le genre dans la formation professionnelle. Un guide à l'usage des formateurs et formatrices, [en ligne] <<http://www.2e-observatoire.com/downloads/livres/brochure7.pdf>> (10/02/16).
- Dufays Jean-Louis, 2007, Stéréotyper, suspendre, rouvrir : le chantier sans fin de la lecture et de l'apprentissage, in Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 3 : Éducation, école, didactique, Actes du colloque international de Montpellier, (21, 22 et 23 juin 2006, Université Montpellier 3)*, Paris, L'Harmattan, 81-90.
- Duru-Bellat Marie, 1999, Une éducation non-sexiste, une gageure, *Filles et femmes à l'école (II), Cahiers Pédagogiques*, 372, 11-13.
- Éducation Nationale, 2013, *Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. 2013-2018*, [en ligne] <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/egalite_des_chances/18/3/2013_convention_egalite_FG_241183.pdf> (06/10/14).
- Elmiger Daniel, 2014, Cachez ces doublons que je ne saurais voir : les doubles-formes féminine et masculine dans le langage administratif suisse, *Genres, Langues et Pouvoirs, Cahiers de linguistique*, 40/1, 155-170.
- Faggion Bergmann, Juliana Cristina, 2007, Le manuel peut-il changer la motivation des apprenants de langues étrangères ?, in Lebrun M. (dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Canada, Presses de l'Université du Québec (CD-ROM).
- Fagnani Jeanne, Letablier Marie-Thérèse, 2005, La politique familiale française, in Mauruani M. (dir.), *Femmes, genre et société. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 167-175.
- Faquet Jules, 2009, La règle du jeu. Repenser la conformation des rapports sociaux de sexe, de classe et de "race" dans la mondialisation, in Dorlin E. (dir.), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses Universitaires de France, 71-90.
- Farr M. Robert, 1984, Les représentations sociales, in Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 385-395.
- Fassin Eric, 2006 et 2010a, Préface à l'édition française : "Trouble dans le genre", in Butler J., *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris, Éditions La Découverte, 5-19.
- Fassin Éric, 2008, L'empire du genre. L'histoire politique ambiguë d'un outil conceptuel, *L'Homme*, 2008/3, 375-392.
- Fassin Éric, 2009, Les frontières de la violence sexuelle, in Dorlin E. (dir.), *Sexe, race,*

- classe. *Pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses Universitaires de France, 289-307.
- Fassin Éric, 2010b, Les forêts tropicales du mariage hétérosexuel. Loi naturelle et lois de la nature dans la théologie actuelle du Vatican, *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2010/HS 261, 201-222.
- Fassin Éric, 2014, Dans le genre gênant. Politiques d'un concept, in Collet I., Dayer C. (eds.), *Former envers et contre le genre*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 27-42.
- Fassin Éric, 2015, Le genre, un concept utile pour analyser la polémique contre la "théorie-du-genre", colloque *Le(s) genre(s). Définitions, modèles, épistémologie*, Genre, E.N.S., Lyon, 18/12/15 (communication non-publiée).
- Fausto-Sterling, 2013, *Les cinq sexes. Pourquoi mâle et femelle ne sont plus suffisants*, Paris, Payot.
- Favier Anthony, 2012, *Le Saint-Siège et le genre, un conflit ancien et grandissant*, [en ligne] <<http://www.penser-le-genre-catholique.fr/article-la-querelle-autour-des-nouveaux-manuels-85246237.html>> (18/01/16).
- Femen, 2013, *Femen Hebdo*, *Charlie Hebdo*, 6 mars (n°1081), 7-8.
- FHAR, 1971, *Rapport contre la normalité*, [en ligne] <<http://inventin.lautre.net/livres/FHAR.pdf>> (30/09/14).
- Fillol Véronique, 2012, Enjeux d'une sociodidactique des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle Calédonie, in Rispaïl M. (dir.), Jeannot C., Tomc S., Totozani M. (eds.), *Esquisses pour une école plurilingue*, Paris, L'Harmattan, 75-97.
- Fine Agnès, 2003, "Valence différentielle des sexes" et/ou "domination masculine" ?, *Prostitution : marché, organisation, mobilisation, Travail, genre et sociétés*, 2003/2, 10, 174-180.
- Forestal Chantal, 2008, L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ?, *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures*, *éla*, 152, 393-410.
- Fraisse Geneviève, 2014, *Les excès du genre. Concept, image, nudité*, Paris, Éditions Lignes.
- Galisson Robert, 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, Clé International.
- Galisson Robert, 1988a, Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels, *éla*, 69, 74-90.
- Galisson Robert, 1988b, *Pour une approche dictionnaire de la culture partagée*, [en ligne] <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133> (10/12/14).
- Galisson Robert, 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé.
- Galisson Robert, Coste Daniel, 1976, Compétence de communication, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Galisson Robert, Puren Christian, 1999, *La formation en questions*, Paris, Clé International.
- Gardey Delphine, 2005, Pratiques sportives : inégalités et différences, in Mauruani M. (dir.), *Femmes, genre et société. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 139-147.
- Gauthiez-Rieucan Dominique, 2012, Les représentations des filles et des garçons à l'école : entre déconstructions et reconstructions, *Éducation et pédagogie*, 4/4 , 32-36.
- Gauvin Annie, 1995, Emploi des femmes, tertiarisation de l'emploi et de la société, in Ephesia (coll.), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 562-568.
- Gentilhomme Yves, 1990, Les lubrifiants didactiques. L'humour d'expression française, Humoresques, *Actes du premier colloque international sur l'humour d'expression française*, CORHUM et Paris VIII, 27-30/06/1988, tome 2, 84-92.

- Gentilhomme Yves, 1997, À quoi servent les concepts en didactique des langues-cultures ?, *Du concept en didactique des langues étrangères, éla*, 105, 33-53.
- Ghiglione Rodolphe, Blanchet Alain, 1991, *Analyse de contenu et contenus d'analyses*, Paris, Dunod.
- Goffman Erving, 1977, *L'arrangement des sexes*, édition 2002, Paris, la Dispute/Snédit.
- Gotman Anne, 1985, La neutralité vue sous l'angle de l'entretien de recherche, in Blanchet A., Bézille H., Florand M.-F., Pagès M. (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 149-182.
- Grawitz Madeleine, 2001, *Méthodes des sciences sociales* (11^e édition), Paris, Dalloz.
- Greco Luca, 2012, Un soi pluriel : la présentation de soi dans les ateliers Drag King, in Chetcuti N., Greco L. (dir.), *La face cachée du genre*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 63-84.
- Greco Luca, Chetcuti Natacha, 2012, Introduction, in Chetcuti N., Greco L. (dir.), *La face cachée du genre*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 1-28.
- Guillamin Colette, 1977, *L'idéologie raciste*, Paris, Gallimard.
- Guillamin Colette, 1979, Question de différence, *Question féministe*, 6, 83-105.
- Guillamin Colette, 1978a, Pratique du pouvoir et idée de Nature (1). L'appropriation des femmes, *Les corps appropriés, Questions féministes*, 2, 5-30.
- Guillamin Colette, 1978b, Pratique du pouvoir et idée de Nature (2). Le discours de la Nature, *Natur-elle-ment, Questions féministes*, 3, 5-28.
- HALDE, 2008, *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires. Rapport final*, [en ligne] <http://medias.formiris.org/atoutdoc_rapports_331_1.pdf> (15/10/14).
- Héritier Françoise, 1996, *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.
- Houdebine Anne-Marie, 2014, Figuration des femmes dans la presse. De la féminisation des noms de métiers, et de quelques stéréotypes dans les caricatures, *Genres, Langues et Pouvoirs, Cahiers de linguistique*, 40/1, 185-198.
- Houdebine Anne-Marie, 2014, Un peu de mémoire : années 60-70, réémergence de la question « femme », colloque *Genre et sciences du langage : enjeux et perspectives*, Dipralang, Université Montpellier 3, Montpellier, 20 et 21/11/2014 (communication non publiée).
- Husson Anne-Charlotte, 2014, « Théorie du genre » : une formule au cœur du discours antiggenre, intervention pour la journée d'étude *Que faire de la "théorie du genre" ?*, ENS, Lyon, 17/10/14, [en ligne] <<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01250669/document>> (18/01/15).
- Husson Anne-Charlotte, 2013, *Féminisation de la langue : quelques réflexions théoriques et pratiques*, [en ligne] <cafaitgenre.org/2013/12/10/feminisation-de-la-langue-quelques-reflexions-theoriques-et-pratiques/> (5/09/14).
- Husson Anne-Charlotte, 2014, *Slogans (1) Le privé est politique*, [en ligne] <<http://cafaitgenre.org/2014/09/01/slogans-1-le-prive-est-politique/>> (12/09/14).
- Hutchins, 2014, Les femmes et le féminisme dans les programmes et manuels scolaires d'histoire-géographie en France et aux États-Unis (1980-2011), Actes du colloque *Manuels scolaires, genre et égalité*, Centre Hubertine Auclert, Paris, 2/07/2014, 13-17.
- Imbert Jean-Philippe, 2015, Femme fatale ou femme facile : Medb, un palimpseste de pouvoirs précaires, colloque *Autorité féminine dans l'espace public, privé et textuel*, Université Jean Monnet, CELEC, Saint-Étienne, 4/12/15 (communication non publiée).
- Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche et Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 2010, *Le manuel scolaire à l'heure du numérique. Une « nouvelle donne » de la politique des ressources pour*

- Institut National de la Langue Française, 1999, *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*, [en ligne] <<http://www.presse-francophone.org/apfa/apfa/feminisa.pdf>> (4/09/14).
- Ioannitou Gina, 2006, L'impact des stéréotypes sur l'action parentale en ce qui concerne leur politique linguistique et éducative, in Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 3 : Éducation, école, didactique, Actes du colloque international de Montpellier, (21, 22 et 23 juin 2006, Université Montpellier 3)*, Paris, L'Harmattan, 111-118.
- Irigaray Luce, 1985, *Parler n'est jamais neutre*, Paris, Éditions de minuit.
- Irigaray Luce, 1995, Femmes et hommes : une identité relationnelle différente, in Ephesia (coll.), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 137-142.
- Ishikawa Fumiya, 2006, L'articulation de la transmission de savoirs et de l'introduction de stéréotypes (ou du stéréotypage) dans la classe de langue : analyse interactionnelle de stéréotypes en discours, didactique, in Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 3 : Éducation, école, didactique, Actes du colloque international de Montpellier, (21, 22 et 23 juin 2006, Université Montpellier 3)*, Paris, L'Harmattan, 119-130.
- Jodelet Denise, 1984, Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, in Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale (3^e édition)*, Paris, Presses Universitaires de France, 363-384.
- Jodelet Denise, 1989, Représentations sociales : un domaine en extension, in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 31-61.
- Jonas Nicolas, 2007, *La famille*, Rosny, Bréal.
- Jung Ursula, 1994, *L'énonciation au théâtre, Une approche pragmatique de l'autotexte théâtral*, Tübingen, Narr.
- Kacprzak Alicja, 2007, Le stéréotype en tant que moyen de propagande, in Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 3 : Éducation, école, didactique, Actes du colloque international de Montpellier, (21, 22 et 23 juin 2006, Université Montpellier 3)*, Paris, L'Harmattan, 143-150.
- Kamata O., Yamauchi H., 1996, *日本語教育異文化間コミュニケーション (Nihongokyoiku, Ibunkakan Komyunikeshon), Japanese Language Teaching and Intercultural Communication*, trad. Smith C. Richard, 2003, [en ligne] <http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Independent_learning.pdf> (01/11/12).
- Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1990, *Les interactions verbales (tome I)*, Paris, Colin.
- Kergoat Danièle, 2005, Rapports sociaux et division du travail entre les sexes, in Mauruani M. (dir.), *Femmes, genre et société. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 94-101.
- Kergoat Danièle, 2009, Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux, in Dorlin E. (dir.), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses Universitaires de France, 111-125.
- Khaznadar Edwige, 2012, De l'homme abstrait à l'homme concret, la faille. Résultats d'un sondage, in Baider F. et Elmiger D. (dir.), *Intersexion. Langues romanes, langues et genre*, Munich, Licom Europa, 107-120.
- Koller Veronika, 2009, Analyser une identité collective en discours : acteurs sociaux et contextes, *Critical Discourse Analysis I. Les notions de contexte et d'acteurs sociaux, SEMEN*, 27, [en ligne] <<http://semen.revues.org/8538>> (03/07/15).
- Koren Roselyne, 2013, *Ni normatif ni militant : le cas de l'engagement éthique du*

- chercheur*, [en ligne] <<https://aad.revues.org/1572#quotation>> (27/02/14).
- Kunert Stéphanie, 2015, Genre et sémiotique : perspectives critiques, colloque *Le(s) genre(s). Définitions, modèles, épistémologie*, Genere, E.N.S., Lyon, 18/12/15 (communication non-publiée).
- Lakhdar-Barka Férida, 2011, La représentation du personnage féminin dans le manuel d'anglais en Algérie : vers une éclipse totale ?, *Tréma*, [en ligne] <<http://trema.revues.org/2634>> (13/10/14).
- Langlois Annie, 2001, L'entretien dans une recherche impliquée, procédures et processus, in Marmoz L. (dir.), *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines. La place du secret*, Paris, L'Harmattan, 133-168.
- Lanier Valérie, 2014, Les femmes dans les manuels scolaires de collège, Actes du colloque *Manuels scolaires, genre et égalité*, Centre Hubertine Auclert, Paris, 2 juillet 2014, 8-10.
- Lansel Elisabeth, 2010, Le manuel numérique, *Concevoir un manuel de langue, Les Langues Modernes*, 1, 40-46.
- Laqueur Thomas, 1990, *La fabrication du sexe*, Paris, Gallimard.
- Laurent Sylvie, 2013, Pourquoi s'interroger sur les Blancs ? De l'utilité des *whiteness studies*, in Laurent S., Leclère T. (dir.), *De quelle couleur sont les Blancs ? Des « petits Blancs » des colonies au « racisme anti-blanc »*, Paris, La Découverte, 49-57.
- Le Gal Damien, 2010, *Contextualisation didactique et usage des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil*, Thèse dirigée par Blanchet P., Université Européenne de Bretagne.
- Lebrun Monique, 2007, Avant-Propos, in Lebrun M. (dir.), *Le manuel scolaire ; d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Canada, Presses de l'Université du Québec, 1-9.
- Léger Jean-Michel, Florand Marie-France, 1985, L'analyse de contenu : 2 méthodes, 2 résultats ?, in Blanchet A., Bézille H., Florand M.-F., Pagès M. (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 237-273.
- Lenoble-Pinson Michèle, 2008, Mettre au féminin les noms de métier : résistances culturelles et sociolinguistiques, *Le français aujourd'hui*, 163, 73-79.
- Leroy, Michel, 2012, *Les manuels scolaires: situation et perspectives. Rapport Inspection Générale de l'Éducation Nationale 2012-036*, [en ligne] <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives_225073.pdf> (10/12/2012).
- Lieber Marylène, 2009, Clivages ethniques, domination économique et rapports sociaux de sexe. Le cas des Chinois de Paris, in Dorlin E. (dir.), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses Universitaires de France, 91-107.
- Lignon Fanny, Porhel Vincent, Raharimanana Hérilalaina, 2012, *Genre et manuels scolaires au filtre des images*, [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/99/20/11/PDF/FL_VP_HR_-_Genre_et_manuels_scolaires_au_filtre_des_images_2.0_-_Hal.pdf> (06/10/14).
- Lioce Nicole, 2007, Enseignement du FLE et transmission de valeurs socioculturelles. Le cas de la Flandre, 1950-2000. Prolégomènes à une contribution à l'étude de la mémoire pédagogique, in Lebrun M. (dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Canada, Presses de l'Université du Québec (CD-ROM).
- Löwy Ilana, 2006, *L'emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité*, Paris, La Dispute/SNÉDIT.
- Maïa, 2010, *Pourquoi et comment féminiser le français ? Enquête, pratiques et perspectives*, [en ligne] <<http://www.culina.herbesfolles.org/docs/PourquoiEtCommentFeminiserLeFranca>

[is_brochure.pdf](#)> (5/09/14).

- Maingueneau Dominique, 1984, *Genèses du discours*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Maingueneau Dominique, 2014, *Discours et analyse du discours*, Paris, Armand-Colin.
- Mannoni Pierre, 1998, *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Marmoz Louis, 2001, L'outil, l'objet et le sujet : les entretiens de recherche, entre le secret et la connaissance, in Marmoz L. (dir.), *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines. La place du secret*, Paris, L'Harmattan, 11-68.
- Martin Olivier, 2007, *L'enquête et ses méthodes. L'analyse de données quantitatives*, Barcelone, Armand Colin.
- Mathieu Cécile, 2015, De la sexuisemblance : théories, discours et actualité, colloque *Arbitraire et motivation du genre grammatical*, E.N.S./ICAR, Université Lyon 2, Lyon, 15/05/15 (communication non publiée).
- Mauger Gaston, 1953, *Cours de langue et de civilisation françaises I*, Paris, Hachette.
- Maurer Bruno, 2002, Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels, *Un discours didactique : le manuel, éla*, 125, 53-67.
- Mayeur Françoise, 1981, Garçons et filles du XIX^e au XX^e siècle : une éducation différente, *Enfance*, 34, 1/2 43-52.
- Michard Claire, 1999, Humain/femelle : deux poids deux mesures dans la catégorisation de sexe en français, *Sexisme et linguistique, Nouvelles Questions Féministes*, février, 20/1, 53-95.
- Michard Claire, 2002, *Le sexe en linguistique. Sémantique ou zoologie ?*, Paris, L'Harmattan.
- Michard Claire, 2003, La notion de sexe en français : attribut naturel ou marque de la classe de sexe appropriée ?, *Langage et société*, 2003/4, 106, 63-80.
- Michard Claire, 2004, *Le sexe en linguistique. Sémantique ou zoologie ?* (volume I), Paris, L'Harmattan.
- Michard Claire, 2012, Rapport de sexage, effet idéologique et notion de sexe en français, in Chetcuti N., Greco L. (dir.), *La Face cachée du genre*, Paris, Presses Sorbonne, 23-38.
- Michel Lucy, 2015, Mâles et femelles, hommes et femmes : sémantique du genre grammatical dans le cadre de la dénomination de la personne, colloque *Arbitraire et motivation du genre grammatical*, E.N.S./ICAR, Université Lyon 2, Lyon, 15/05/15 (communication non publiée).
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2015, *Les principes directeurs de l'apprentissage des langues*, [en ligne] <<http://www.education.gouv.fr/cid21459/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues.html>> (06/11/15).
- Moget Marie-Thérèse, Neveu Pierre, 1972, *De Vive Voix*, Paris, Didier.
- Moget Marie Thérèse, Neveu Pierre, 1972, *De Vive Voix. Guide pédagogique*, Paris, Didier.
- Mohanty Talpade Chandra, 2009, Sous le regard de l'Occident : recherche féministe et discours colonial, in Dorlin E. (dir.), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses Universitaires de France, 150-182.
- Montredon Jacques, Calbris Geneviève, Cesco Claire et al., 1976, *C'est le printemps. Ensemble pour l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Clé International.
- Mosconi Nicole, 1999, Limites de la mixité laïque et républicaine, *Filles et femmes à l'école (II)*, *Cahiers Pédagogiques*, 372, 8-11.
- Mosconi Nicole, 2009, *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?*, [en ligne] <<http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires>>

- [%C2%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html](#)> (07/10/14).
- Mosconi Nicole, 2013, *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?*, [en ligne] <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/Genre_et_pratiques_scolaires_N_MOSC_ONI.pdf> (10/02/16).
- Mosconi Nicole, 2014, Postface. Les recherches sur le genre en éducation : un bel avenir ?, in Collet I., Dayer C. (eds.), *Former envers et contre le genre*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 269-284.
- Moscovici Serge, 1989, Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire, in Jodelet D., *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 62-86.
- Mucchielli Alex, 1991, *Les situations de communication*, Paris, Eyrolles.
- Mucchielli Roger, 1991, *L'analyse de contenu des documents et des communications* (7^e édition), Paris, ESF éditeur.
- Nakano Glenn Evelyn, 2009, De la servitude au travail de service. Les continuités historiques de la division du travail reproductif payé, in Dorlin E. (dir.), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, 21-70.
- Nations Unies, 2007, *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes*, [en ligne] <<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/fconvention.htm>> (06/10/14).
- Nossenko Hercberg Katia, 2012, Le rapport entre les catégories sexe et genre en linguistique : identité sexuée et la féminisation lexicale, in Baider F., Elmiger D. (dir.), *Intersexion. Langues romanes, langues et genre*, Munich, Licom Europa, 41-48.
- Organisation des Nations-Unies, 2008, *Promotion et protection des droits de l'homme : questions relatives aux droits de l'homme, y compris les divers moyens de mieux assurer l'exercice effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales*, [en ligne] <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N08/668/00/PDF/N0866800.pdf?OpenElement>> (01/10/14).
- Pasquier Gaël, 2010, Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal, *La mixité scolaire : une thématique (encore?) d'actualité ?*, *Revue française de pédagogie*, 171, 97-101.
- Pasquier Gaël, 2011, Promouvoir d'autres modèles dès la maternelle, *Filles et garçons à l'école*, *Cahiers pédagogiques*, 487, 17-18.
- Pasquier Gaël, 2014, Des enseignant-e-s face aux injures homophobes à l'école primaire, in Collet I., Dayer C. (eds.), *Former envers et contre le genre*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 195-217.
- Pekarek Simona, 1994, *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans l'interview semi-directive de recherche : activités de guidage et travail relationnel de l'interviewer*, <http://www2.unine.ch/repository/default/content/sites/cla/files/shared/documents/85-104_Pekarek.pdf> (09/02/16).
- Perreau Bruno, 2012, La réception du geste queer en France. Performativité, subjectivation et devenir minoritaire, in Chetcuti N., Greco L. (dir.), *La face cachée du genre*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 123-142.
- Perry Véronique, 2003, Le relativisme culturel de genre en didactique des langues et cultures, *Féminin/Masculin du genre et des identités... sexuées*, *Pratiques psychologiques*, 2003/3, 21-37.
- Perry Véronique, 2006, Catégories du genre linguistique et performativité : pour une expérimentation des "identités contextuelles de genre" en classe d'anglais, *Langues-cultures et genre « c'est égal »...*, *éla*, 142, 201-214.

- Perry Véronique, 2014, Le tiers inclus comme parangon utopique du genre, *Genres, Langues et Pouvoirs, Cahiers de linguistique*, 40/1, 5-20.
- Perry Véronique, 2015, Genre-Gender-Genre, un va-et-vient qui dé-range les concepts de motivation et d'arbitraire pour l'analyse grammaticale, colloque *Arbitraire et motivation du genre grammatical*, E.N.S./ICAR, Université Lyon 2, Lyon, 15/05/15 (communication non publiée).
- Perry Véronique, 2016, Métadiscours scientifiques sur le genre : comment éviter la noyade théorique et trouver des bouées conceptuelles pour surnager en analyse de discours ?, *Pratiques et langages du genre et du sexe : déconstruire l'idéologie sexiste du binarisme, Proximités – Sciences du Langage*, 99-120.
- Petrovic Sonia, Quand ça ne va pas de soi pour les enseignants, *Filles et garçons à l'école, Cahiers pédagogiques*, 487, 32-33.
- Pfefferkorn Roland, 2007, *Inégalités et rapports sociaux. Rapport de classes, rapports de sexe*, Paris, La Dispute/SNÉDIT.
- Pichevin Marie France, 1995, De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : serions-nous tous sexistes ?, in Ephesia (coll.), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 457-461.
- Poirier Jean, 1978, Aliénation culturelle et hétéroculture, in Michaud G. (éd.), *Identités collectives et relations inter-culturelles*, Bruxelles, Institut Européen des Hautes Études Internationales de Nice, 45-58.
- Poisson Yves, 1983, L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, 9/3, 369-378.
- Porcher Louis, 1995, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette Éducation.
- Pradalier Nicole, 2012, Homme, hommes, homme, in Baider F. et Elmiger D. (dir.), *Intersexion. Langues romanes, langues et genre*, Munich, Licom Europa, 121-131.
- Puren Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, Clé International.
- Puren Christian, 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier.
- Puren Christian, 1995, Des méthodologies constituées et de leur mise en question, *Méthodes et méthodologies, Recherches et applications*, numéro spécial, 36-41.
- Puren Christian, 1997, Concepts et conceptualisation en didactique des langues, pour une épistémologie disciplinaire, *Du concept en didactique des langues étrangères, éla*, 105, 111-125.
- Puren Christian, 2006, De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Puren Christian, 2007, *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*, [en ligne] <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>> (05/08/14).
- Puren Christian, 2008, *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels*, [en ligne] <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409>> (04/12/12).
- Puren Christian, 2011, *Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle*, [en ligne] <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011g/>> (13/01/12).
- Purtschert Patricia, Meyer Katrin, 2009, Différences, pouvoir capital. Réflexions critiques sur l'intersection, in Dorlin E. (dir.), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses Universitaires de France, 127-146.
- Putnam Hilary, 1990, *Représentation et réalité*, Mesnil-sur-l'Estrée, Gallimard.

- Raby Françoise, 2006, Vers une mixité équitable ? Les effets d'un cyber-scénario de langue sur la motivation des filles et des garçons, *Langues-cultures et genre « c'est égal »...*, *éla*, 142, 215-227.
- Raubaud Yves, 2014, Genre et ville. La fabrique des garçons violents, colloque *Représentations parentales : une question de genre ?*, SOS Violences conjugales, Saint-Étienne, 27-28/03/14 (communication non publiée).
- Ranjard Patrice, 1992, Enseignement et formation, *Recherche et Formation*, 11, 107-127.
- République et Diversité et Syndicat National de l'Édition, 2012, *Manuels scolaires et diversité. Des travaux de recherche aux manuels scolaires, comment promouvoir l'égalité républicaine ?*, [en ligne] <<http://republiqueetdiversite.fr/wp-content/uploads/2013/04/RD-et-SNE-DP-Manuels-scolaires-et-diversit%C3%A9.pdf>> (13/10/14).
- Richaudeau François, 1986, *Conception et production des manuels scolaires : Guide pratique*, Paris, Presses de l'UNESCO.
- Ridel Luc, 2001, La part de l'institutionnel dans la construction identitaire, in Marmoz L., Derrij M. (dir.), *L'interculturel en questions : L'autre la culture et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 23-32.
- Rignault Simone, Richert Philippe, 1997, *La Représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires : rapport au Premier ministre*, Paris, La Documentation française.
- Rigoni Isabelle, 2010, Le voile en débats : une nouvelle identité islamique féminine dans la France laïque, in Coene G., Longman C. (dir.), *Féminisme et multiculturalisme. Les paradoxes du débats*, Bruxelles, Éditions scientifiques internationales, 89-107.
- Riot-Sarcey Michèle, 2002, *Histoire du féminisme*, Paris, La Découverte.
- Rispail Marielle, Blanchet Philippe, 2011, Principes transversaux pour une didactique dite « de terrain », in Blanchet P, Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 65-69.
- Robert D. André, Bouillaguet Annick, 2002, *L'analyse de contenu* (2^e édition), Paris, Presses Universitaires de France.
- Rocher Guy, 2007, Le manuel scolaire et les mutations sociales, in Lebrun M. (dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Canada, Presses de l'Université du Québec, 13-24.
- Rogers Rebecca, 2006, Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire à construire, *Langues-cultures et genre « c'est égal »...*, *éla*, 142, 135-149.
- Rosat Marie-Claude, 2000, Les manuels d'enseignement du FLM, in Marshall M., Giger P. I., Rosat M.-C., Bronckart J.-C. (coor.), *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes*, Saint Paul Fribourg, Éditions Universitaires Fribourg, 17-52.
- Rosemberg Fúlvia, Cardoso de Moura Neide, Silva V. B. Paulo, 2008, *Fighting sexism in textbooks : agenda construction and its critics*, [en ligne] <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/en_v39n137a09.pdf> (23/07/15).
- Roux Patricia, Pannatier Gaël, Parini Lorena, Roca Marta, Michel Christine, 2003, Détournements et retournements du principe d'égalité, *À contresens de l'égalité, Nouvelles Questions Féministes*, 22, 4-11.
- Roze Xavier, 2014, Stéréotypes sociaux, *Encyclopædia Universalis* [en ligne] <<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/stereotypes-sociaux/>> (3/09/14).
- Rubin Gayle, 1992, *Thinking Sex : Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality*, [en ligne] <<http://www.feminish.com/wp->

- [content/uploads/2012/08/Rubin1984.pdf](#)> (04/11/14).
- Saint-Louis Patricia, 2007, La représentation de l'observation comme outil d'analyse épistémologique des manuels scolaires, in Lebrun M. (dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Canada, Presses de l'Université du Québec (CD-ROM).
- Sauvayne Rémy, 2013, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- Savoir Livre, 2015, *Tout savoir sur le manuel scolaire*, [en ligne] <<http://www.savoirlivre.com/manuels-scolaires.php>> (15/01/15).
- Schnapper Dominique, Soumaharo Maboula, 2013, Une constitution « blanche » peut-elle prétendre à l'universel ?, in Laurent S., Leclère T. (dir.), *De quelle couleur sont les Blancs ? Des « petits Blancs » des colonies au « racisme anti-blanc »*, Paris, La Découverte, 199-205.
- Scott W. Joan, 2009, *Le genre : une catégorie d'analyse toujours utile ?*, [en ligne] <<https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-5.htm>> (18/01/15).
- Segalen Martine, 1995, L'organisation sexuée des espaces, in Ephesia (coll.), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 182-185.
- Semal-Lebleu Annie, 2010a, Introduction. Concevoir un manuel de langue, *Concevoir un manuel de langue, Les Langues Modernes*, 1, 11-14.
- Semal-Lebleu Annie, 2010b, De la conception d'une aventure en humanités, *Concevoir un manuel de langue, Les Langues Modernes*, 1, 24-33.
- Sénat, 2014, *Le Sénat s'intéresse aux stéréotypes dans les manuels scolaires*, [en ligne] <http://www.senat.fr/espace_presse/actualites/201401/le_senat_sinteresse_aux_stereotypes_dans_les_manuels_scolaires.html> (06/10/14).
- Serrat Mélanie, 2011, La valeur des représentations, in Choppin A., Costa-Lascoux J. (dir.), *Le monde arabo-musulman dans les manuels scolaires français*, Saint-Just-la-Pendue, ENS de Lyon, 73-93.
- Sibalis Michael, 2010, L'arrivée de la libération gay en France. Le Front Homosexuel d'Action Révolutionnaire (FHAR), *Genre, sexualité & société*, 3, [en ligne] <<http://gss.revues.org/1428>> (30/09/14).
- Silvera Rachel, 1995, Les inégalités de salaire entre hommes et femmes ou comment expliquer ce qui reste « inexplicable » ?, in Ephesia (coll.), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 546-551.
- Slama Béatrice, 1981, De la « littérature féminine » à « l'écrire-femme » : différence et institution, *Littérature, L'institution littéraire II*, 44, 51-71.
- Tahon Marie-Blanche, 2004, *Sociologie des rapports de sexe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Tain Laurence, 2011, *L'introduction du genre dans les manuels de classe de Première*, Séminaire interdisciplinaire sur le genre, Institut des Sciences Humaines, Lyon, 09/11/2011 (communication non publiée).
- Temple R. Julia, 2005, People Who Are Different from You : Heterosexism in Quebec High School Textbooks, *Canadian Journal of Education*, 28/3, 271-294.
- Teodorescu Cristiana-Nicola, 2009, Fermetures et ouvertures francophones dans le discours didactique des manuels roumains de FLE, in Daunay B., Delcambre I., Reuteur Y., *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 97-109.
- Terneu-Evrard Jeanine, Evrard Brigitte, 1984, *L'image de la femme dans le contexte de l'enseignement. Rapport final et annexes*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Tevanian Pierre, 2013, Réflexions sur le privilège blanc, in Laurent S., Leclère T. (dir.), *De quelle couleur sont les Blancs ? Des « petits Blancs » des colonies au*

- « *racisme anti-blanc* », Paris, La Découverte, 25-33.
- Thébaud Françoise, 2005, Sexe et genre, in Mauruani M. (dir.), *Femmes, genre et société. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 59-66.
- Théry Irène, 2014, Genre et filiation : démêler les malentendus contemporains, colloque *Représentations parentales : une question de genre ?*, SOS Violences conjugales, Saint-Étienne, 27-28/03/14 (communication non publiée).
- Tomc Sandra, 2006, *Approche interactionnelle de la différenciation sexuelle dans la conversations parents/adolescents*, Thèse dirigée par Houdebine A.-M., Université Paris 5.
- Tricou Josselin, Les prêtres catholiques français à la recherche de leur identité de genre, colloque *Identités et contextes*, E.D. Stanislas, Université de Lorraine, Nancy, 18/05/2015 (communication non publiée).
- UNESCO, 1983, *Étude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les manuels scolaires et les livres pour enfant en France*, [en ligne] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000591/059134FB.pdf>> (10/10/14).
- UNESCO, 2011, *Priorité Égalité entre les sexes. Plan d'action 2008-2013*, [en ligne] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001858/185856m.pdf>> (01/10/14).
- Vadot Maude, 2014, Contructions genrées et formation linguistique des migrant·e·s adultes en France, colloque *Genre et sciences du langage : enjeux et perspectives*, Dipralang, Université Montpellier 3, Montpellier, 20 et 21/11/2014 (communication non publiée).
- Valence Aline, 2010, *Les représentations sociales*, Belgique, De Boeck.
- Varikas Eleni, 2006, *Penser le sexe et le genre*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Verdelhan-Bourgade Michèle, 2002, Le manuel comme discours de scolarisation, *Un discours didactique : le manuel, éla*, 125, 37-52.
- Verdelhan-Bourgade Michèle, 2007, Une appropriation paradoxale. Nation, français langue étrangère, français langue seconde : quelques paradoxes dans les manuels, in Verdelhan-Bourgade M., Bakhouch B., Boutan P., Étienne R. (coor.) *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, 123-128.
- Verdelhan-Bourgade Michèle, Auger Nathalie, 2011, Les manuels et supports pédagogiques : catégorisation, in Blanchet P., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 307-312.
- Vidal Catherine, Benoit Browaeys Dorothee, 2005, *Cerveau, Sexe & Pouvoir*, Paris, Belin.
- Viennot Éliane, 2014, *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue*, Donnemarie-Dontilly, Éditions IX^e.
- Viévard Ludovic, 2013, Les études de genre. L'émergence d'un champ de recherche et son institutionnalisation, *Au fil des humanités, Huit récits d'aventures scientifiques dans la région lyonnaise*, Lyon, Grand Lyon, 144-161.
- Vignal Clémentine, 2014, Comportements reproducteurs et parentaux chez les animaux : stéréotypes de genre dans l'étude du comportement animal, colloque *Représentations parentales : une question de genre ?*, SOS Violences conjugales 42, Saint-Étienne, 27 et 28/03/14 (communication non publiée).
- Violi Patrizia, 1987, Les origines du genre grammatical, *Langages*, 85, 15-34.
- Weber Corinne, 2013, *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier.
- Wieviorka Annette, 2004, *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? Avis et rapports du conseil économique et social*, [en ligne] <<http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/04022705pdf-b193.pdf>>.
- Wittig Monique, 2001, *La pensée straight*, Paris, Éditions Amsterdam.
- Yaguello Marina, 1989, *Le sexe des mots*, Belfort, Point Virgule.

- Zaidman Claude, 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.
- Zaidman Claude, 2007, Femmes dans la Révolution selon les manuels, *Les Cahiers du CEDREF*, 15, 205-216.
- Zancarini-Fournel Michelle, 2005, Du féminisme des années 1970 aux débats contemporains, in Mauruani M. (dir.), *Femmes, genre et société. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 347-355.
- Zarate Geneviève, 1993, *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier.
- Zarate Geneviève, 2006, Introduction, in Argaud E., Lang P. (dir.), *La civilisation et ses représentations. Étude d'une revue, Le français dans le monde (1961-1976)*, Bern, Peter Lang.

INDEX DES TABLEAUX ET ILLUSTRATIONS

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Du problème général à la problématique de recherche, quatre étapes.....	19
Tableau 2 : Problématique et hypothèses de la recherche.....	21
Tableau 3 : Rapports entre l'élève et le manuel.....	41
Tableau 4 : Fonctions du manuel et relations au savoir en fonction des acteur·trice·s et usager·e·s sociaux·ales.....	43
Tableau 5 : Méthodes de FLE par maison d'édition et public, 2014.....	196
Tableau 6 : Exemple de recensement qualitatif de la situation professionnelle.....	247
Tableau 7 : Stratégie de féminisation du discours écrit.....	256
Tableau 8 : Synthèse méthodologique de l'approche qualitative.....	258
Tableau 9 : Situer un extrait de manuel, exemple.....	267
Tableau 10 : Les personnages seuls et leur genre.....	269
Tableau 11 : Types de personnages.....	270
Tableau 12 : Les groupes de personnages et leur genre.....	272
Tableau 13 : Dénomination dans le texte.....	274
Tableau 14 : Posture dans l'image.....	274
Tableau 15 : Apparence physique dans l'image.....	275
Tableau 16 : Thématique dans le texte et l'image.....	276
Tableau 17 : Couple dans le texte et l'image.....	278
Tableau 18 : Profession dans le texte et l'image.....	279
Tableau 19 : Contexte d'apparition dans le texte.....	280
Tableau 20 : Lieu dans l'image.....	281
Tableau 21 : Action dans le texte et l'image.....	285
Tableau 22 : Valence de l'action de le texte et l'image.....	285
Tableau 23 : Interaction et coprésence, dans le texte et l'image.....	289
Tableau 24 : Valence de l'interaction et de la coprésence, dans le texte et l'image.....	289
Tableau 25 : Contacts avec les maisons d'édition et les auteur·e·s.....	311
Tableau 26 : Synthèse des entretiens.....	321
Tableau 27 : Axes et objectifs de l'entretien de recherche.....	323
Tableau 28 : Normes de transcription des entretiens.....	326
Tableau 29 : Règles d'anonymisation des entretiens.....	327
Tableau 30 : Indicateurs pour l'analyse d'entretien.....	329
Tableau 31: Protocole méthodologique.....	351
Tableau 32 : Nombre de personnages seuls et genre, lecture globale, texte et image	363
Tableau 33 : Nombre de personnages par manuels, texte et image.....	364
Tableau 34 : Nombre de personnages seuls et genre, lecture détaillée, texte et image.....	365
Tableau 35 : Type de personnages seuls et genre, texte et image.....	367
Tableau 36 : Nombre de collectifs, texte.....	368
Tableau 37 : Nombre de collectifs, image.....	369
Tableau 38 : Désignation et genre, texte (1).....	372
Tableau 39 : Désignation et genre, texte (2).....	372
Tableau 40 : Posture et genre, image.....	405
Tableau 41 : Fonctions de la conjugalité dans les manuels.....	492
Tableau 42 : Fonctions de la famille dans les manuels.....	493
Tableau 43 : Professions épiciènes, masculinisées/féminisées, non-féminisées dans Nouveau Rond-Point 1 (activité 3a, p. 82).....	526
Tableau 44 : Combinaison de stratégies d'écriture dans une consigne (exemple).....	532
Tableau 45 : Répartition des identités vocales.....	544
Tableau 46 : Rappel des entretiens effectués et leur correspondance en annexe.....	554
Tableau 47 : Analyse du modèle métalinguistique : synthèse des résultats.....	665
Tableau 48 : Procédures et pratiques pour mettre en place une politique non-(cis-, hétéro-)sexiste.....	701
Tableau 49: Détails de pratiques non-(cis-, hétéro-)sexistes dans la création didactique...703	

INDEX DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1: Du général au spécifique.....	16
Illustration 2: Les difficultés d'encodage des actions (1), Écho, illustration 2 p. 61.....	336
Illustration 3: Les difficultés d'encodage des actions (2), Écho, illustration 1 p. 69.....	336
Illustration 4: L'implicite relationnel (1), Écho, document 4, p. 37.....	338
Illustration 5: L'implicite relationnel (2), Écho, activité 3 p. 101.....	338
Illustration 6 : Schéma d'inclusion lexicale - noms de métiers.....	538
Illustration 7 : Schéma d'inclusion lexicale - consignes.....	538
Illustration 8 : Dynamiques et modèle de genre dans un manuel de FLE.....	644
Illustration 9 : Les manuels face aux quatre pôles du genre.....	689
Illustration 10 : Processus de formation au genre pour les concepteur·trice·s d'outils didactiques.....	714

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
NOTE LIMINAIRE.....	5
SOMMAIRE.....	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
1 À l'origine du projet.....	11
2 Enjeux et finalités de la recherche.....	12
2.1 Des enjeux pour la discipline, sa didactisation et la réflexion générale.....	12
2.2 Des objectifs pratiques.....	13
3 Engagements épistémologiques.....	14
4 Éléments de recherche : d'une thématique générale à une problématique particulière	15
5 Éléments de recherche : hypothèses suivies et procédures de travail.....	19
6 Articulation de la rédaction.....	21
PARTIE 1 : DÉFINITION THÉORIQUE DES OBJETS, DES CONCEPTS ET DE LA DÉMARCHE.....	25
Introduction à la conceptualisation.....	27
Chapitre 1 : Le manuel de FLE en questions.....	29
1 Introduction à l'objet "manuel".....	29
2 Manuel de FLE : première approche.....	30
2.1 Définition du manuel.....	31
2.2 Le manuel papier : un objet classique pour la modernité numérique ?.....	32
2.3 Typologie du manuel de FLE : généraliste ou local.....	36
3 Usages et usager·e·s du manuel.....	37
3.1 Usages enseignants.....	38
3.2 Usages apprenants.....	40
3.3 D'autres usagers et usagères.....	42
4 Manuel de FLE, objet multidimensionnel.....	44
4.1 Objet didactique.....	44
4.2 Objet commercial.....	46
4.3 Objet social.....	48
5 Transposer la langue, la culture et le genre.....	50
5.1 Des savoirs savants aux savoirs didactisés.....	50
5.2 Pluralité des langues, des cultures et du genre dans le manuel de FLE.....	52
5.3 Le discours du manuel sur le genre.....	56
6 Conclusion sur le manuel, objet de recherche.....	58
Chapitre 2 : Le genre.....	61
1 Introduction au concept de genre.....	61
2 Le sexe comme construction sociale.....	62
3 Le genre comme processus relationnel et rapport de pouvoir.....	65
4 Le genre, entre autres rapports de pouvoir.....	68
5 Sexe, genre et sexualité.....	72
6 La norme genrée et sa subversion.....	75
6.1 Effets du genre.....	75
6.2 Perspectives critiques du genre : égalitarisme et déconstructivisme.....	77
7 Conclusion : Utiliser le concept de genre en recherche.....	80
Chapitre 3 : Penser le genre à partir d'un manuel de FLE.....	83
1 Introduction : Utiliser le genre pour parler du manuel, utiliser le manuel pour parler du genre	83

2 Manifestations du genre dans le manuel.....	84
2.1 Deux phénomènes retenus : les personnages et la langue.....	84
2.2 Performance sociale du genre : les personnages.....	85
2.2.1 Les personnages en didactique du FLE.....	86
2.2.2 Des personnages en société qui pratiquent le genre.....	87
2.3 Performance linguistique du genre : discours de la langue et sur la langue.....	89
2.3.1 Enjeux discursifs du genre.....	89
2.3.2 Deux domaines de langue : la morphosyntaxe et la lexicologie.....	90
2.3.2.1 Grammaire du genre.....	90
2.3.2.2 Lexicalisation du genre.....	93
3 Discours autour du manuel : la parole autour du genre.....	94
4 Le recours à deux concepts satellitaires.....	96
4.1 Penser le genre avec le concept de représentation.....	97
4.1.1 Bases théoriques du concept.....	97
4.1.2 Place du concept dans la recherche.....	100
4.2 Penser le genre avec le concept de stéréotype.....	102
4.2.1 De la représentation au stéréotype.....	102
4.2.2 Les stéréotypes comme indicateurs de genre.....	104
4.2.3 Stéréotypes en FLE : conséquences de la simplification des savoirs ?.....	106
4.2.4 Utiliser le stéréotype pour penser le genre : limites et perspectives.....	107
5 Conclusion : Analyser le manuel par le genre.....	109
Conclusion de la partie théorique.....	111
PARTIE 2 : CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE.....	113
Introduction à la contextualisation.....	115
Chapitre 1 : Circulation du concept de genre en France.....	117
1 Introduction : Du féminisme à la science, de la science au politique, du politique au social.....	117
2 Apports du féminisme.....	118
2.1 Ségrégation genrée : l'éducation et le travail.....	118
2.1.1 Le travail, lieu de revendication.....	118
2.1.2 L'éducation, enjeu social.....	120
2.2 Mouvements féministes passés et actuels en France (1960-2000).....	122
3 Du féminisme au genre.....	125
3.1 Du sujet "femme" à un sujet multiple dominé.....	125
3.1.1 Reconfiguration des luttes féministes.....	125
3.1.2 Féminisme, luttes L.G.B.T.Q.I.P.A. et identités de genre.....	129
3.2 Le genre dans le champ scientifique français.....	132
3.2.1 Des études féministes aux études de genre.....	133
3.2.2 Développement et diversification des pratiques de recherche.....	134
4 Le genre en France, discours sociaux et politiques.....	137
4.1 Du discours scientifique étasunien à l'action politique européenne.....	137
4.2 Le concept genre dans le discours politique français.....	139
4.3 Diffusion et vulgarisation dans la société française.....	142
4.3.1 Mouvements sociaux autour du genre : le mariage homosexuel.....	142
4.3.2 Médiatisation, circulation et effets de vulgarisation.....	146
5 Conclusion : Un concept avec de multiples représentations.....	148
Chapitre 2 : Genre et école, lieu de promotion et de polémique.....	151
1 Introduction : Le genre, l'éducation et les manuels scolaires.....	151
2 Du travail sur la discrimination au travail sur l'égalité : égalité de genre ou de sexe ?.....	152
2.1 La « théorie du genre » : tensions dans le monde scolaire français.....	152
2.2 Réponse institutionnelle : actions et contradictions.....	157
2.2.1 De la discrimination sexiste à la reconnaissance de l'homophobie dans l'éducation.....	157

2.2.2 Un travail sur la discrimination et l'égalité, pas sur le genre.....	165
3 Parler du genre dans les manuels scolaires (2011).....	169
4 Travail sur les représentations sexistes dans les manuels scolaires.....	172
4.1 Pratiques de recherche : évaluer les représentations.....	172
4.2 Actions institutionnelles et impacts sur les manuels.....	175
4.2.1 Actions nationales : demandes officielles et liberté d'édition.....	175
4.2.2 Actions européennes : constats et engagements.....	178
4.3 Garçons, filles & Co. : du sexisme au genre dans les recherches scolaires.....	180
5 Maisons d'édition : en avance ou en marge de l'évolution sociale ?.....	183
5.1 Des maisons d'édition, des choix à faire.....	184
5.2 Exemples de stratégies éditoriales antisexistes.....	188
6 Conclusion : Querelle autour des manuels et du genre.....	190
Chapitre 3 : Didactique des langues et des cultures et manuels, la place du genre.....	193
1 Introduction à l'édition du FLE.....	193
2 Maisons d'édition et enjeux spécifiques.....	194
2.1 Offre scolaire et marché du FLE.....	194
2.2 Enjeux éditoriaux en FLE.....	198
2.3 L'édition et les instances de référence.....	202
3 Influences des problématiques de la D.L. et du FLE sur le contenu des manuels.....	204
3.1 Problématiques didactiques.....	204
3.2 Problématiques sociales.....	206
4 Le genre comme objet de la didactique des langues.....	208
4.1 Pratiques de recherche : une typologie des travaux.....	209
4.2 Ouvrir la perspective du concept.....	211
5 Le genre comme objet du FLE.....	215
5.1 Activité ordinaire en classe de FLE : parler des "hommes" et des "femmes".....	215
5.2 Conceptualisation du genre dans le FLE.....	217
6 Conclusion : Manuel de FLE et genre.....	218
Conclusion de la contextualisation.....	221
PARTIE 3 : PROTOCOLE MÉTHODOLOGIQUE.....	223
Introduction à la méthodologie.....	225
Chapitre 1 : Faire apparaître le genre par une approche qualitative et quantifiée.....	227
1 Introduction aux approches qualitative et quantifiée.....	227
2 Des références communes pour une approche plurimodale.....	228
2.1 Construction de l'échantillon.....	228
2.2 Analyse par quantification et qualitativité.....	231
2.2.1 Double approche dans la méthode.....	232
2.2.2 Deux objets : le texte et l'image.....	233
2.3 Des variables communes pour cerner l'expression du genre.....	234
2.3.1 Le nombre : présence symbolique.....	234
2.3.2 Privé et public, travail et foyer : attribution antagonique des compétences.....	235
2.3.3 Relations conjugales : cristallisation des relations "hommes"-"femmes".....	237
2.3.4 La langue : la morphologie au service de la performance.....	239
2.3.5 Modalités d'interaction : placement par rapport à un-e autre.....	240
2.3.6 Agentivité et passivité : modes d'(in)action.....	241
2.3.7 Préoccupations féminines versus préoccupations masculines.....	242
2.3.8 Idéal différencié : "homme" parfait, "femme" parfaite.....	243
3 Approche qualitative : une lecture fine des indices.....	245
3.1 Relever et analyser les extraits.....	246

3.2	<i>Le genre : situation amoureuse des personnages.....</i>	248
3.3	<i>Le genre et la langue : approche détaillée par la grammaire.....</i>	250
3.4	<i>Le genre et la langue : efforts de (dé-)masculinisation et de féminisation.....</i>	252
3.4.1	<i>S'adresser aux apprenants et apprenantes : féminisation du lexique.....</i>	252
3.4.2	<i>S'adresser aux apprenants et apprenantes : formulation des consignes.....</i>	254
3.5	<i>Procédure d'analyse des résultats qualitatifs.....</i>	257
4	<i>Approche quantifiée : des chiffres qui donnent du sens.....</i>	258
4.1	<i>Écarts significatifs et stéréotypes qui racontent le genre.....</i>	259
4.2	<i>Un emprunt méthodologique : Brugeilles et Cromer (2005).....</i>	260
4.2.1	<i>Conditions de l'emprunt : une possibilité épistémologique du FLE.....</i>	260
4.2.2	<i>Apports et manques de la méthodologie originelle.....</i>	261
4.3	<i>Fonctionnement général de l'approche quantifiée.....</i>	262
4.3.1	<i>Approche par les personnages.....</i>	262
4.3.2	<i>Le livre de l'élève, limites à définir.....</i>	264
5	<i>Approche quantifiée : le détail des items.....</i>	265
5.1	<i>Items pour situer les données extraites.....</i>	265
5.2	<i>Items de genre : la comptabilisation, premier indice d'importance sociale (texte&image)</i>	268
5.3	<i>Aborder un personnage : premiers contacts (texte et image, texte & image).....</i>	273
5.3.1	<i>Apparition par la dénomination, la posture et l'apparence (texte et image).....</i>	273
5.3.2	<i>Apparition par la thématique (texte & image).....</i>	275
5.4	<i>Oppositions sociales : le couple et le travail (texte & image).....</i>	277
5.5	<i>Un autre point de vue : le contexte (texte et image).....</i>	279
5.6	<i>Action et interaction (texte & image).....</i>	282
5.6.1	<i>Action, lieu d'agentivité.....</i>	283
5.6.2	<i>Interaction, lieu de positionnement hiérarchique.....</i>	286
5.7	<i>Fonctionnement des cas spécifiques.....</i>	291
5.7.1	<i>Traitement des personnages.....</i>	291
5.7.2	<i>Traitement des doublons.....</i>	292
5.8	<i>Procédure d'analyse des résultats quantifiés.....</i>	294
6	<i>Conclusion : Deux approches complémentaires.....</i>	295
	Chapitre 2 : L'entretien pour recueillir les discours sur le manuel de FLE et le genre.....	297
1	<i>Introduction à l'entretien.....</i>	297
2	<i>Entretien de recherche : accès aux représentations.....</i>	298
2.1	<i>Une méthodologie correspondant à l'objet recherché.....</i>	298
2.2	<i>Type d'entretien retenu.....</i>	299
2.3	<i>Faire émerger le non-dit.....</i>	300
3	<i>Face-à-face : posture de la chercheuse et relation réciproque des participant·e·s.....</i>	302
3.1	<i>Sélection d'un public spécialisé.....</i>	302
3.2	<i>Hiérarchie des relations : modèle idéal et écueils.....</i>	304
3.2.1	<i>Position de l'enquêtrice et des enquêté·e·s.....</i>	304
3.2.2	<i>Contrat initial : choix de modalisation dans l'énoncé de la consigne.....</i>	307
3.2.3	<i>Contacts, relances, fins de non-recevoir : acceptation ou refus de l'entretien.....</i>	311
4	<i>Déroulement des entretiens.....</i>	313
4.1	<i>Conditions proposées.....</i>	314
4.2	<i>Temps et espace : entre contraintes et improvisations.....</i>	315
4.2.1	<i>Entretien n°1 (Maison des Langues) : des étapes plurimodales.....</i>	315
4.2.2	<i>Entretien n°2 (Hachette) : un déroulement évolutif.....</i>	316
4.2.3	<i>Entretien n°3 (Clé International) : un échec de la mise en relation.....</i>	318
4.2.4	<i>Entretiens avec les auteur·e·s.....</i>	318

4.3 Synthèse des données de l'enquête.....	320
5 Traitement du discours recueilli.....	321
5.1 Axes principaux du guide d'entretien.....	321
5.2 Nature des questions et déroulement du discours.....	324
5.3 Options méthodologiques de transcription et d'anonymisation.....	325
5.4 Procédure d'analyse du discours.....	328
6 Conclusion : L'entretien pour révéler les dynamiques de production du manuel.....	330
Chapitre 3 : Critiques et limites du protocole méthodologique.....	331
1 Introduction aux limites méthodologiques.....	331
2 Critiques et limites de l'analyse quantifiée.....	331
2.1 Problème de recensement des personnages.....	332
2.2 Coder les actions et les interactions.....	334
2.3 L'implicite.....	337
2.4 Une approche quantifiée non-systématisée.....	339
3 Critiques et limites de l'approche qualitative.....	340
4 Critiques et limites de l'entretien : discours partiel et partial.....	342
4.1 Médiation entre entretien idéal et entretien réel.....	342
4.2 L'entretien : un outil empirique.....	343
5 Conclusion : Critiques et limites de l'ensemble méthodologique.....	345
Conclusion de la méthodologie.....	349
PARTIE 4 : ANALYSE DES MANUELS.....	353
Introduction à l'analyse de manuels.....	355
1 Analyse de la performance : les rôles et la langue dans les manuels.....	355
2 Indications de lecture.....	356
Chapitre 1 : Le genre comme distribution des rôles.....	359
1 Introduction à l'analyse des rôles.....	359
2 Manuels aux tactiques convergentes et divergentes, une analyse globalisante et détaillée. .	361
3 Nombre de personnages et présence globale.....	362
3.1 Personnes seuls.....	362
3.1.1 Total des personnages.....	363
3.1.2 Variation entre les manuels.....	364
3.1.3 Lecture intersectionnelle des résultats.....	365
3.2 Différents types de personnages.....	366
3.3 Collectifs : dominance numérique.....	367
3.4 Conclusion des premières observations.....	370
4 Privé/Public, des espaces sociaux qui s'opposent.....	371
4.1 Dénomination, enjeu du statut social.....	371
4.2 Contexte d'apparition.....	374
4.2.1 Environnement humain.....	374
4.2.2 Occupation spatiale.....	376
4.3 Thématiques : un investissement social.....	376
4.4 Conclusion sur la distribution privé/public : des tendances	379
5 Sphère professionnelle.....	380
5.1 Les "femmes", éternelles étudiantes ou employées survalorisées ?.....	380
5.2 Lexique paritaire.....	383
5.3 Métiers genrés ou problématisation de la ségrégation ?.....	386
5.4 Relations professionnelles.....	388
5.5 Vie professionnelle et vie familiale.....	391

5.6 Conclusion : la profession, enjeu du genre.....	392
6 L'axe agentivité/passivité comme dichotomie dans les rapports de pouvoir.....	393
6.1 Les actions : une tendance à la stéréotypie.....	394
6.1.1 Texte : des écarts faibles mais récurrents.....	394
6.1.2 Image : le rapport à l'argent comme reconquête du pouvoir.....	398
6.2 Un domaine d'actions symboliques : qui est aux fourneaux ?.....	401
6.3 Le coefficient des actions : pas de réelle répartition.....	403
6.4 Les mouvements du corps : la posture.....	405
6.5 Conclusion : tendance à la distinction « personnage masculin actif » / « personnage féminin passif ».....	406
7 Relation à l'idéal masculin, à l'idéal féminin, comme distinction de la catégorie sexuée.....	406
7.1 Une attente envers la beauté féminine.....	407
7.2 Le rapport à la beauté.....	408
7.3 La norme esthétique.....	409
7.4 Portrait physique et moral.....	412
7.5 Conclusion : entre idéal dé-genré et normé.....	414
8 Masculinité et féminité symboliques.....	415
8.1 Célébrités.....	416
8.2 Figures symboliques de la langue.....	418
8.2.1 Figures symboliques du lexique et de la syntaxe.....	418
8.2.2 Figures symboliques des actes de parole.....	420
8.2.3 Figures symboliques dans le fait culturel.....	421
8.3 Personnages conducteurs dans <i>Écho</i>	422
8.3.1 Histoire suivie n° 1 : étudiant-e-s paritaires et caractéristiques genrées.....	422
8.3.2 Histoire n° 2 : deux couples, des normes de genre fortes.....	424
8.3.3 Histoire n° 3 : des rôles moins stéréotypés dans la progression.....	425
8.4 Conclusion : une figuration symbolique masculine.....	426
9 Conclusion de l'analyse des rôles.....	426
Chapitre 2 : Le genre comme performance hétéronormée.....	431
1 Introduction à l'analyse du système relationnel.....	431
2 Relations "hommes"- "femmes" : les interactions.....	432
2.1 Texte : un modèle communicationnel hétérosexuel.....	432
2.2 Image : un motif limitatif pour les personnages féminins.....	434
3 Approche du couple par le quantifié.....	436
4 Approche de la famille et du couple par le qualitatif.....	438
5 Alter Ego+ 1 : les catégories sexuées en apprentissage.....	439
5.1 Présence et fréquence du couple dans le manuel.....	440
5.1.1 Le couple : une notion incontournable.....	440
5.1.2 Le couple au quotidien : célébration et conflit.....	441
5.2 Fonctions de la conjugalité : un élément transmissible.....	443
5.2.1 La conjugalité : une valeur transmissible.....	443
5.2.2 La transmission de la catégorisation.....	445
5.2.3 Des fonctions multiples, dans et au-delà du manuel.....	448
5.3 Présence de la famille dans le manuel.....	449
5.3.1 Les scénarios familiaux : la place de la famille.....	449
5.3.2 Approche par le vocabulaire : un premier portrait familial.....	450
5.4 Fonctions de la famille.....	452
5.5 Le modèle familial : un modèle hétéronormatif.....	454
5.6 Alter Ego+ 1 : de la conjugalité au mariage, du mariage à la parentalité, de la parentalité à la famille : la boucle hétéronormative.....	455

5.6.1 De la relation amoureuse au mariage.....	456
5.6.2 Du mariage à la procréation.....	457
5.6.3 Des relations construites par la catégorisation et régulées par l'hétéronormativité.	459
6 Écho : des tendances contradictoires.....	460
6.1 Une première tendance : la conjugalité au fil du manuel.....	460
6.1.1 Fréquence et modalité de la conjugalité.....	461
6.1.2 Distribution genrée des rôles conjugaux.....	463
6.1.3 Fonctions de la conjugalité.....	466
6.2 Une première tendance : la famille au fil du manuel.....	467
6.2.1 Fréquence et modalité de la famille.....	467
6.2.2 Fonctions de la famille.....	468
6.3 Une deuxième tendance : analyse d'une leçon spécifique, « Les relations amicales, amoureuses, familiales ».....	470
6.3.1 Famille et conjugalité : des étapes (parmi d'autres) de l'existence.....	471
6.3.2 Variation des modèles et conflits générationnels.....	472
6.3.3 Définition socioculturelle de la conjugalité et la famille.....	474
6.4 Écho : un manuel, deux modèles.....	477
7 Nouveau Rond-Point 1 : des relations selon une perspective sociale.....	478
7.1 Présence du couple et de la famille dans le manuel.....	478
7.2 La conjugalité : une donnée annexe.....	479
7.2.1 Des modalités d'union variées pour un modèle de couple unique	479
7.2.2 Fonctions de la conjugalité : un placement social.....	481
7.2.2.1 Une raison pour apprendre le français et un élément de narration.....	481
7.2.2.2 Une mise en réseau social.....	482
7.3 La famille : une prise de recul.....	484
7.3.1 Un modèle familial non-affirmé.....	485
7.3.2 Fonctions de la famille : une approche transversale.....	486
7.4 Nouveau Rond-Point 1 : deux stratégies pour un même effet.....	488
8 Conclusion : Des stratégies variées face à l'hétéronormativité.....	490
8.1 Approche comparative : fonctions de la conjugalité.....	490
8.2 Approche comparative : fonctions de la famille et liens avec la conjugalité.....	492
8.3 Conclusion : une gestion de l'hétéronormativité variable selon les manuels.....	494
Chapitre 3 : Le genre comme performance linguistique.....	497
1 Introduction à l'analyse du modèle métalinguistique.....	497
2 Des mots au discours : ce que « hommes » et « femmes » disent du sexe et du genre.....	498
2.1 Catégories de sexe et caractérisation sexuée (Alter Ego+ 1).....	498
2.2 Discours ambivalent sur les catégories de sexe (Écho).....	501
2.3 Des stratégies discursives variables autour de la nomination des catégories de sexe (Nouveau Rond-Point 1).....	505
3 La grammaire du genre.....	506
3.1 Une grammaire du genre présente dans tous les manuels.....	507
3.2 Apprentissage-enseignement du genre : le discours officiel.....	510
3.2.1 La structure de la formule du genre.....	510
3.2.2 Le genre-langue et le genre-personne.....	511
3.2.3 La formation du genre : un autre féminin ?.....	515
3.2.4 La grammaire par l'exemple.....	518
3.2.5 Conclusion : le modèle métalinguistique du genre.....	521
4 La politique lexicale : stratégies de féminisation et de masculinisation.....	521
4.1 Noms de métiers et Guide d'aide à la féminisation.....	522
4.2 La formulation des consignes : des apprenants et des apprenantes ?.....	529
4.2.1 Projection des participant·e·s de la classe.....	529

4.2.2 Projection dans les jeux de rôle.....	535
4.2.3 Conclusion sur la politique lexicale.....	537
5 L'oralisation : parler la langue et le genre de la langue.....	539
5.1 Informations sur les personnages ou sur la langue ?.....	539
5.2 Le détail des pistes.....	541
5.3 Conclusion sur l'oralisation	543
6 Conclusion sur le(s) modèle(s) métalinguistique(s).....	545
Conclusion de l'analyse de manuels.....	547
PARTIE 5 : ANALYSE DES ENTRETIENS, LE DISCOURS AUTOUR DES MANUELS ET DU GENRE.....	551
Introduction à l'analyse des entretiens.....	553
Chapitre 1 : Quels rôles et quelles relations pour les concepteur·trice·s du manuel ?.....	557
1 Introduction.....	557
2 Le lancement d'un projet.....	557
3 Les acteur·trice·s de la conception.....	560
4 La relation entre maison d'édition et auteur·e·s.....	563
4.1 Le choix de la collaboration.....	563
4.2 Une relation entre rapport d'autorité et compromis.....	565
5 Formulation d'une ligne d'écriture et d'édition.....	568
6 Conclusion : Qui a voix au chapitre pour instaurer une politique de genre ?.....	571
Chapitre 2 : Sexuer le contenu : masculiniser et féminiser les personnages et la langue. .575	
1 Introduction.....	575
2 L'origine des personnages : entre mise en scène et authenticité.....	575
2.1 La création d'un personnage : inspiration créative et calque du réel.....	575
2.2 Réalisme et stéréotypisation.....	577
3 Créer des personnages masculins ou féminins.....	579
3.1 Des consignes, une grille de création ?.....	580
3.2 Préoccupations dans la création d'un personnage.....	581
4 Choisir un modèle métalinguistique : le genre morphologique par le masculin.....	586
4.1 Le modèle grammatical, entre convention et culture d'enseignement.....	586
4.2 Stratégies de féminisation et de masculinisation.....	590
4.2.1 Les consignes : la référence à l'apprenant·e.....	590
4.2.2 Les noms de métiers : accords, désaccords et omissions.....	592
4.2.3 L'oralisation.....	596
5 Conclusion : Personnages et langue sexués.....	598
Chapitre 3 : Définir le modèle hétéronormatif.....	601
1 Introduction.....	601
2 Hachette FLE, instaurer une évidence hétéronormative.....	601
2.1 Le genre, conditionnement didactique.....	602
2.2 Acceptabilité de contre-modèles à l'hétérosexualité.....	603
3 Clé International, décrire sans performer le contre-modèle.....	608
4 Maison des Langues, adopter une pratique normative étrangère.....	611
4.1 Un désintérêt envers les catégories sexuées.....	611
4.2 Tâche hétérocentrée et contre-modèle versus tâche non-normative et modèle hétérosexuel	613
5 Établir une politique de genre.....	616
5.1 Hachette FLE, l'équilibre des sexes en bonne intelligence.....	616
5.1.1 Les stratégies contre les stéréotypes	617
5.1.2 Une « sensibilité » envers la question.....	618

5.2	<i>Clé International, un curseur pour ménager les tensions</i>	621
5.3	<i>Maison des Langues, entre souci et détachement</i>	624
6	Conclusion : Favoriser le féminin sans faire de la discrimination positive.....	626
	Chapitre 4 : Le manuel, entre objet commercial et (trans)culturel	629
1	Introduction.....	629
2	Le transculturel pour ménager les tabous.....	630
3	Articulation des exigences économiques et (trans)culturelles.....	632
3.1	<i>L'objectif de rentabilité financière</i>	632
3.2	<i>Les stratégies d'exportation</i>	633
4	Entre une double exigence, faire entendre sa voix d'auteur·e français·e.....	635
5	Conclusion : comment faire du genre une notion transculturelle ?	637
	Conclusion : Le genre, entre préoccupation permanente et impensé	641
1	Synthèse de l'analyse thématique de contenu	641
2	Dynamiques du manuel et modèle de genre.....	643
3	Le genre et les concepteur·trice·s.....	646
4	Conclusion de l'analyse des entretiens.....	648
	PARTIE 6 : MISE EN DYNAMIQUE DES RÉSULTATS D'ANALYSE ET PROPOSITIONS	651
	Introduction à la synergie des résultats et aux propositions didactiques	653
	Chapitre 1 : Mise en dynamique des résultats	655
1	Introduction à la synergie.....	655
2	Les résultats observés par le qualitatif et le quantifié.....	655
3	Manuels et stéréotypes de sexe.....	657
3.1	<i>Les stéréotypes par les personnages : répartition des rôles</i>	657
3.2	<i>Le schéma relationnel : performance du stéréotype</i>	659
3.3	<i>Les stéréotypes par la langue</i>	662
3.4	<i>Des discours stéréotypés ?</i>	666
4	Pratiques et représentations de la pratique : discours du manuel et méta-discours.....	667
4.1	<i>Alter Ego+ 1 : essentialisation du sexe</i>	668
4.1.1	Le genre du côté du manuel.....	668
4.1.2	Le genre du côté des conceptrices.....	670
4.2	<i>Écho : genre-fiction et genre-description</i>	672
4.2.1	Le genre du côté du manuel.....	672
4.2.2	Le genre du côté des concepteurs.....	676
4.3	<i>Nouveau Rond-Point 1 : perspective sociale du sexe</i>	678
4.3.1	Le genre du côté du manuel.....	678
4.3.2	Le genre du côté des concepteur·trice·s.....	680
5	Conclusion : Réponse à la problématique de recherche.....	684
	Chapitre 2 : Applications didactiques	687
1	Introduction : Créer des supports didactiques dé-genrés.....	687
2	Définir l'objectif de la démarche	688
3	Dé-generer en parlant du genre ?	691
4	Définir le contexte de création et ses valeurs.....	693
5	Interroger les valeurs socioculturelles et leurs représentations.....	694
5.1	<i>Les représentations : quelles références choisir ?</i>	694
5.2	<i>Les représentations : élargir, modifier, transformer ?</i>	697
6	Conscientiser.....	698
7	Conclusion : Pratiques pour dé-generer les supports didactiques.....	700
7.1	<i>Définir une politique pour créer un support non-(cis-, hétéro-)sexiste</i>	700

7.2 <i>Des pratiques non-sexistes, non-cissexistes, non-hétérosexistes</i>	701
Chapitre 3 : Intégrer le genre au projet didactique du FLE	705
1 Introduction : D'autres pistes de réflexion.....	705
2 Enseigner le FLE : formation ou éducation ?.....	705
3 Transformer le genre en objet didactique.....	707
3.1 <i>Entre culturel et universel : placer le genre dans l'enseignement-apprentissage</i>	708
3.2 <i>Dépasser l'universel : faire du genre une valeur transculturelle</i>	710
4 Intégration du penser-genre dans le FLE.....	713
4.1 <i>Former au genre les acteur-trice-s du FLE</i>	713
4.2 <i>Établir une didactique du FLE et du genre</i>	716
5 Conclusion : Amener le genre dans la D.L. et le FLE.....	717
Conclusion des propositions didactiques	721
CONCLUSION GÉNÉRALE	723
BIBLIOGRAPHIE	733
INDEX DES TABLEAUX ET ILLUSTRATIONS	753

Doctorat en Sciences du langage
(Didactique des langues)

**UNE DIDACTIQUE DE LA LANGUE, DE LA CULTURE
ET DU GENRE :
LE MANUEL DE FLE, DISCOURS ET RÉALISATIONS**

Grâce RANCHON

Thèse co-dirigée par Mireille Baurens et Marielle Rispaïl

7 juillet 2016

Tome 2
Annexes

Composition du jury :

Sophie Bailly, Professeure - Université de Lorraine (Nancy)

Mireille Baurens, Maitresse de Conférences - Université Grenoble Alpes (Grenoble)

Marielle Rispaïl, Professeure - Université Jean Monnet (Saint-Étienne)

Éliane Viennot, Professeure - Université Jean Monnet (Saint-Étienne)

Sandra Tomc, Membre invitée, Maitresse de Conférences - Université Jean Monnet (Saint-Étienne)

TABLE DES MATIÈRES

Annexe 1 Schéma de l'élaboration d'un programme.....	1
Annexe 2 Grille d'extraction de données pour le texte.....	2
Annexe 3 Grille d'extraction de données pour l'image.....	4
Annexe 4 Stratégies de rédaction non-sexiste (Elmiger, 2014).....	7
Annexe 5 Entretiens : Prise de contact.....	9
5.1 <i>En contact avec les maisons d'édition.....</i>	9
5.2 <i>En contact avec les auteur·e·s.....</i>	9
Annexe 6 Guide d'entretien général à destination des maisons d'édition.....	11
Annexe 7 Guide d'entretien général à destination des auteur·e·s.....	13
Annexe 8 Guide d'entretien spécifique à destination des auteur·e·s.....	15
8.1 <i>Guide d'entretien spécifique : auteure de Alter Ego+ 1.....</i>	15
8.2 <i>Guide d'entretien spécifique : auteur de Écho.....</i>	17
8.3 <i>Guide d'entretien spécifique : auteures de Nouveau Rond-Point 1.....</i>	18
Annexe 9 Les professions citées dans les manuels.....	19
9.1 <i>Relevé par manuel.....</i>	19
9.2 <i>Relevé tous manuels confondus.....</i>	23
Annexe 10 Le sport dans Nouveau Rond-Point 1.....	27
Annexe 11 Le genre linguistique dans les annexes grammaticales.....	29
11.1 <i>Précis grammatical : Alter Ego+ 1.....</i>	29
11.2 <i>Précis grammatical : Écho.....</i>	29
11.3 <i>Précis grammatical : Nouveau Rond-Point 1.....</i>	30
Annexe 12 Les personnages dans les exempliers grammaticaux.....	31
12.1 <i>Nombre et genre des personnages dans les exempliers grammaticaux (corps du manuel), tous personnages et tous manuels confondus, numérique, texte.....</i>	31
12.2 <i>Nombre et genre des personnages dans les exempliers grammaticaux (corps du manuel), tous personnages et tous manuels confondus, pourcentages, texte.....</i>	32
Annexe 13 Les consignes.....	33
13.1 <i>Modalités d'identification des apprenant, apprenante, professeur, professeure dans la classe de langue.....</i>	33
13.2 <i>Modalités d'identification des personnages dans les jeux de rôle.....</i>	34
Annexe 14 L'oralisation.....	35
14.1 <i>Genre et nombre des personnages, tous types et tous manuels confondus, numérique.....</i>	35
14.2 <i>Genre et nombre des personnages, tous types et tous manuels confondus, pourcentages.....</i>	36
Annexe 15 Chaîne de fabrication d'un manuel.....	37
Annexe 16 Schématisation de l'apprentissage professionnel.....	39
Annexe 17 Entretiens : éléments de rappels.....	41
17.1 <i>Normes de transcription.....</i>	41
17.2 <i>Interactant·e·s.....</i>	41
17.3 <i>Détails des entretiens.....</i>	42
Annexe 18 Entretien 1 : Maison des Langues, Pôle Édition.....	43
18.1 <i>Entretien 1a (8/03/14, au siège de la maison d'édition, Paris).....</i>	43
18.2 <i>Entretien 1b (17/04/14, par téléphone), Maison des Langues.....</i>	61
Annexe 19 Entretien 2 : Hachette, Pôle édition.....	67

Annexe 20 Entretien 3 : Clé International, Pôle Édition.....	119
Annexe 21 Entretien 4 : Maison des Langues, Auteure 1.....	125
Annexe 22 Entretien 5 : Maison des Langues, Auteure 2.....	147
Annexe 23 Entretien 6 : Hachette, Auteure.....	159
Annexe 24 Entretien 7 : Clé International, Auteur.....	199
Annexe 25 Corpus d'Images.....	223
Annexe 26 Support C.D.....	291

Annexe 1 Schéma de l'élaboration d'un programme

Savoir Livre, 2014, *L'élaboration d'un programme*, [en ligne] <<http://www.savoirlivre.com/edition-manuel/publication-programme.ph>> (13/10/14).

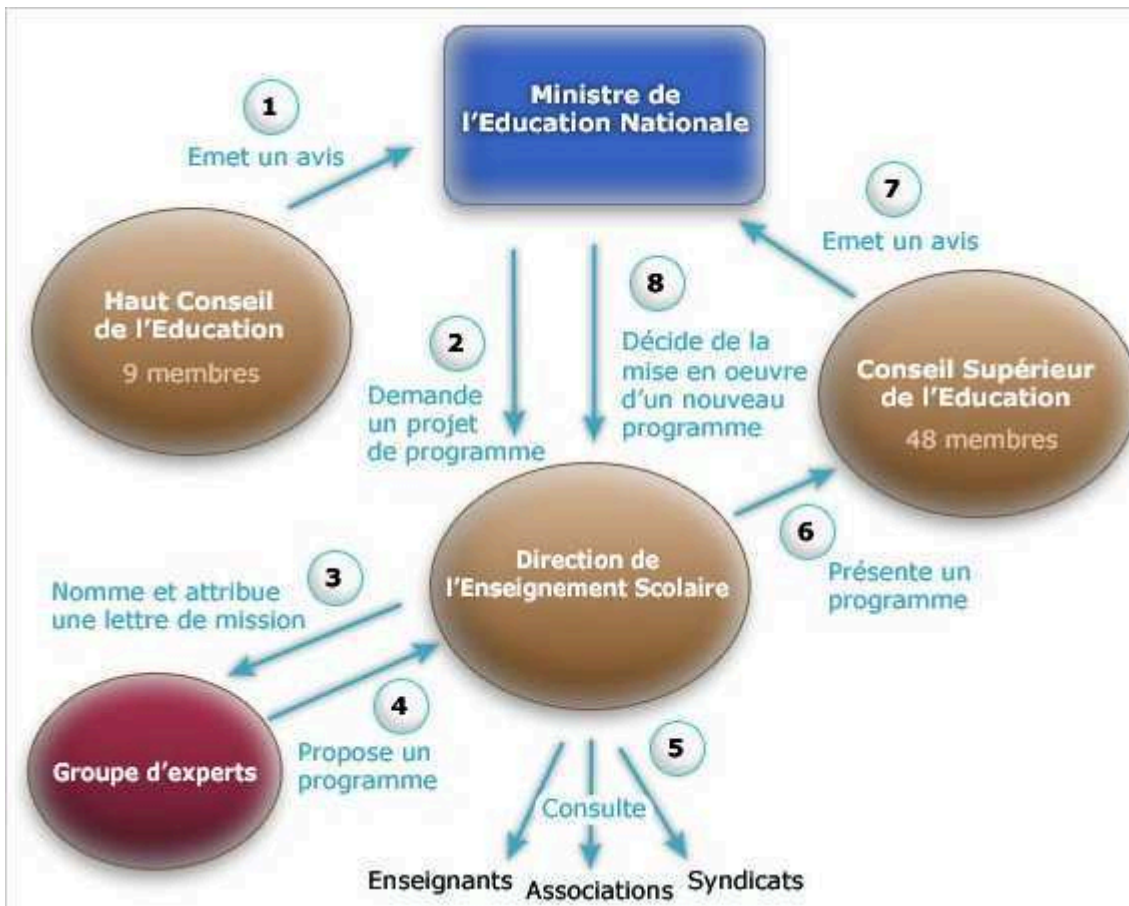


Illustration 1: Schéma simplifié de l'élaboration d'un programme

Annexe 2 Grille d'extraction de données pour le texte

Manuel_Unité (_CD)	Page	n°texte	Extrait	Thématique du texte	Dénomination	Genre	Situation amoureuse	Contexte général
X_X(_CD)	X	X	X XX	Découverte de la classe, outils pour la classe, présentation de soi	Patronyme	Personnage masculin seul : • non-racisé • racisé • indéterminé	Célibataire	Familial
				La famille	Prénom		Mariage	Amical
				La France, les fêtes, les traditions	Prénom+patronyme	Personnage féminin seul : • non-racisé • racisé • indéterminé	Divorce	Professionnel (public)
				La Francophonie	Profession		Pacs	Lié aux études
				Le quotidien, l'emploi du temps	Titre de civilité	Personnage neutre seul	Concubinage	Lié aux loisirs (public)
				Le commerce, l'achat, la location, les échanges commerciaux au quotidien	Situation familiale	Collectif avec exclusivité masculine : • non-racisé • racisé • indéterminé	Union libre	Lié à un contexte amoureux
					Relation non-familiale		En couple	
				Le travail	Pronom personnel		Non-identifiée	Autre (public)
				Les études	Autre	Collectif avec exclusivité féminine : • non-racisé • racisé • indéterminé	Sans-Objet	Non-identifié
				La rue, l'espace urbain			Sans Objet	
				Les loisirs				
				L'amour, les relations amoureuses, la gestion amoureuse du ménage, les relations entre les partenaires				
				Les médias				
				La consommation				
							Collectif neutre	
	Collectif (substantif masculin)							
	Collectif (substantif féminin)							
	Masculin grammatical							
	Masculin+Féminin							

Profession	Action	Valence de l'action	Interaction/Coprésence	Valence Interaction/coprésence	Type de personnage
Profession	Se sustenter : boire, manger	Positive	Coprésence personnage féminin	Positif	Ordinaire
Sous-profession	Faire du sport	Négative	Coprésence personnage masculin	Négatif	Célébrité
Chômage	Faire un régime	Neutre	Coprésence personnage indéterminé	Neutre	
Non-identifié	Acheter, vendre, manipuler de l'argent	Sans-Objet	Coprésence collectif (exclusivement) féminin	Sans-Objet	
Sans-Objet	Travailler				
	Étudier		Coprésence collectif (exclusivement) masculin		
	Faire la cuisine ou le ménage, s'occuper du foyer, de sa famille		Coprésence mixte		
	Lire, écrire		Coprésence collectif indéterminé		
	Action liée aux loisirs		Interaction personnage féminin		
	Parler 1 : argumenter, soutenir, expliquer, enseigner, discuter		Interaction personnage masculin		
	Parler 2 : bavarder, discuter, plaisanter, rire		Interaction personnage indéterminé		
	Se marier, officialiser une union		Interaction collectif (exclusivement) féminin		
	Lié à l'état : ressentir, rêver, imaginer		Interaction collectif (exclusivement) masculin		
	Échanger : donner, recevoir		Interaction mixte		
	Se déplacer		Interaction collectif indéterminé		
	Média		Aucune		
	Voyager		Sans-Objet		
	Aucune				
	Sans-Objet				

Annexe 3 Grille d'extraction de données pour l'image

Manuel_Unité_CD)	Page	n°image	Extrait	Thématique de l'image	Genre	Situation amoureuse	Contexte général	Lieu	Profession
X_X_CD)	X	X	X XX	Découverte de la classe, outils pour la classe, présentation de soi	Personnage masculin seul : • non-racisé • racisé • indéterminé	Célibataire	Familial	Professionnel (public)	Profession
				Mariage		Amical	Loisirs (public)	Sous-profession	
				Divorce		Professionnel (public)	Public (autre)	Non-identifié	
				La famille	Personnage féminin seul : • non-racisé • racisé • indéterminé	Pacs	Lié aux études	Privé	Sans-Objet
				La France, les fêtes, les traditions		Concubinage	Lié à un contexte amoureux	Études	Non-identifié
				La Francophonie					
				Le quotidien, l'emploi du temps	Personnage neutre seul Collectif avec exclusivité masculine : • non-racisé • racisé • indéterminé	Union libre	Autre (public)	Sans-Objet	
				Le commerce, l'achat, la location, les échanges commerciaux au quotidien		En couple	Non-identifié	Sans Objet	
				Le travail					
				Les études					
				La rue, l'espace urbain	Collectif avec exclusivité féminine : • non-racisé • racisé • indéterminé	Sans-Objet			
				Les loisirs					
				L'amour, les relations amoureuses, la gestion amoureuse du ménage les relations entre les partenaires					
				Les médias					
				La consommation	Collectif neutre				
					Collectif avec dominance masculine : • non-racisé • racisé • indéterminé				
					Collectif avec dominance féminine : • non-racisé • racisé • indéterminé				

Action	Valence de l'action	Interaction/Coprésence	Valence Interaction/coprésence	Type de personnage	Posture	Apparence	
Se sustenter : boire, manger	Positive	Coprésence personnage féminin	Positif	Ordinaire	En pieds	Soignée	
Faire du sport	Négative	Coprésence personnage masculin	Négatif	Célébrité	Allongé-e	Ordinaire	
Faire un régime	Neutre	Coprésence personnage indéterminé	Neutre		Assis-e	Négligée	
Acheter, vendre, manipuler de l'argent	Sans-Objet	Coprésence collectif (exclusivement) féminin	Sans-Objet		« en » buste		
Étudier					Visage		
Faire la cuisine ou le ménage, s'occuper du foyer, de sa famille					Coprésence collectif (exclusivement) masculin		Sans-Objet
Lire, écrire					Coprésence mixte		
Action liée aux loisirs					Coprésence collectif indéterminé		
Parler 1 : argumenter, soutenir, expliquer, enseigner, discuter					Interaction personnage féminin		
					Interaction personnage masculin		
Se marier, officialiser une union					Interaction personnage indéterminé		
Lié à l'état : ressentir, rêver, imaginer					Interaction collectif (exclusivement) féminin		
Échanger : donner, recevoir					Interaction collectif (exclusivement) masculin		
Se déplacer							
Média					Interaction mixte		
Voyager					Interaction collectif indéterminé		
Saluer					Aucune		
Faire du shopping					Sans-Objet		
Autre							
Aucune							
Sans-Objet							

Annexe 4 Stratégies de rédaction non-sexiste (Elmiger, 2014)

	Stratégie	Exemple	Solution implicite/explicite	Objectif : visibilité/neutralisation	Référence : personnes/abstraction	Moyens langagiers traditionnels/nouveaux	Procédé/plusieurs procédés	Convient à l'écrit/à l'oral
A	le masculin à valeur générique (sans explicitation)	les électeurs ... ils	implicite	neutralisation	personnes	moyens traditionnels	procédé combinable	écrit et oral
B	définition légale: texte traditionnel	(note de base de page) Le masculin est utilisé pour désigner les deux sexes	explicite	neutralisation	personnes	moyens traditionnels	procédé unique	plutôt écrit
C	définition légale: autres procédés, p. ex. féminin à valeur générique	(note de base de page) Le féminin est utilisé pour désigner les deux sexes	explicite	visibilité	personnes	moyens nouveaux	procédé unique	plutôt écrit
D	le féminin à valeur générique (sans explicitation)	les électrices ... elles	implicite	visibilité	personnes	moyens traditionnels (mais utilisation novatrice)	procédé unique	écrit et oral
E	doubles formes: au long	les électrices et électeurs	implicite	visibilité	personnes	moyens traditionnels	procédé combinable	écrit et oral
F	doubles formes: au bref	les étudiant(e)s, les étudiant-e-s, les étudiantEs	implicite	visibilité	personnes	moyens traditionnels et nouveaux	procédé combinable	plutôt écrit
G	doubles formes: en alternance	les étudiantes, assistants et professeures	implicite	neutralisation	personnes	moyens traditionnels	procédé combinable	écrit et oral
H	les formes épïcènes (neutralisant le genre)	les riches, l'architecte	implicite	neutralisation	personnes	moyens traditionnels	procédé combinable	écrit et oral
I	noms collectifs	le personnel, la clientèle	implicite	neutralisation	abstraction	moyens traditionnels	procédé combinable	écrit et oral

Tableau 1 : Stratégies recensées par Elmiger (2014 : 161)

Annexe 5 Entretiens : Prise de contact

5.1 *En contact avec les maisons d'édition*

5.1.1 Prise de contact initiale

Enseignante et doctorante en français langue étrangère, j'effectue une recherche sur l'édition des manuels FLE.

Je cherche à prendre contact avec un(e) responsable d'édition de votre société, afin d'entamer un dialogue par téléphone ou mail, et proposer un entretien sous forme d'interview.

Ces échanges permettraient d'éclaircir pour de nombreux enseignant-e-s plusieurs aspects de l'édition en didactique des langues. C'est pourquoi il me semblerait intéressant pour [maison d'édition] d'y participer.

5.1.2 Consigne

Vous avez accepté d'être mon interlocuteur/interlocutrice dans le cadre de l'enquête que je mène, et je vous en remercie. Afin de préparer au mieux nos futurs échanges, je vous propose dès à présent de prendre connaissance de la thématique générale de cette recherche.

Enseignante et doctorante en didactique des langues, spécialisée en français langue étrangère, je travaille avant tout sur les manuels de FLE. Je souhaite tout d'abord comprendre avec vous le fonctionnement de l'édition dans ce domaine spécialisé, prendre connaissance de ses acteur(trice)s, des rôles de chacun/chacune ; savoir comment et par qui un manuel de FLE s'élabore. C'est pourquoi je m'adresse à vous aujourd'hui, et que des entretiens avec des auteurs/auteures sont également prévus par la suite. Ma recherche s'intéresse ensuite plus particulièrement à la place des hommes et des femmes dans les manuels. Je cherche à savoir qui, comment, et dans quelle mesure, décide de leur présence et de place respective.

Évaluer la longueur d'un entretien avec précision est difficile, car celle-ci dépend beaucoup de la richesse des échanges ; mais il est possible d'envisager une durée d'environ une heure. Par ailleurs, afin de pouvoir me concentrer sur vos réponses lors de notre entretien, je souhaiterais enregistrer nos échanges à l'aide d'un dictaphone. Ces données seront bien sûr rendues anonymes avant toute utilisation dans mon travail.

5.2 *En contact avec les auteur-e-s*

5.2.1 Prise de contact initiale

Vous avez accepté d'être mon interlocuteur/interlocutrice dans le cadre de l'enquête que je mène concernant l'édition des manuels FLE, et je vous en remercie.

Enseignante et doctorante en français langue étrangère, j'effectue une recherche qui a pour but de saisir les étapes d'élaboration d'un manuels FLE, de saisir les attentes des éditeur(trice)s et des auteur(e)s vis-à-vis de leurs réalisations. Elle se penche également plus particulièrement sur les représentations des hommes et des femmes qu'ils peuvent contenir.

5.2.2 Consigne

Vous avez accepté d'être mon interlocuteur/interlocutrice dans le cadre de l'enquête que je mène, et

je vous en remercie. Afin de préparer au mieux nos futurs échanges, je vous propose dès à présent de prendre connaissance de la thématique générale de cette recherche.

Enseignante et doctorante en didactique des langues, spécialisée en français langue étrangère, je travaille avant tout sur les manuels de FLE. Je souhaite tout d'abord comprendre avec vous le rôle des auteur(e)s dans leur rédaction, comprendre comment et par qui un manuel de FLE s'élabore. Ma recherche s'intéresse ensuite plus particulièrement à la place des hommes et des femmes dans les manuels. Je cherche à savoir qui, comment, et dans quelle mesure, décide de leur présence et de place respective, et quel regard portent les auteur(e)s sur ce phénomène.

Évaluer la longueur d'un entretien avec précision est difficile, car celle-ci dépend beaucoup de la richesse des échanges ; mais il est possible d'envisager une durée d'environ une heure. Par ailleurs, afin de pouvoir me concentrer sur vos réponses lors de notre entretien, je souhaiterais enregistrer nos échanges à l'aide d'un dictaphone. Ces données seront bien sûr rendues anonymes avant toute utilisation dans mon travail.

Annexe 6 Guide d'entretien général à destination des maisons d'édition

[Pour des raisons d'usage, la féminisation n'a pas été adoptée à l'oral dans la formulation des questions]

Introduction et rappel de la consigne :

Je suis enseignante de français langue étrangère, et je fais en parallèle une thèse en didactique des langues. Mes recherches portent sur les manuels de FLE, sur leur conception et plus particulièrement sur la place des hommes et des femmes dans ces ouvrages. Je cherche à savoir qui, comment, et dans quelle mesure, décide de leur présence et de place respective. Je vous propose donc de parler d'abord de la manière dont se construit un manuel, et ensuite de discuter du manuel [manuel de la maison d'édition] que vous avez contribué à éditer.

Identification de mon interlocuteur·trice (1) : Quel est votre rôle dans cette maison d'édition ?

Conception du manuel : *J'aimerais comprendre comment se construit un manuel.*

- Qui décide de proposer un nouveau produit ? Pourquoi ?
- Comment se met en place un projet de manuel ?
- Quels sont les différents acteurs ?
- Tous les acteurs communiquent-ils systématiquement ? Comment ?
- Est-ce une maison d'édition qui 'impulse' le projet, ou les auteurs qui s'adressent aux maisons d'édition ?
- Quelles sont les étapes de construction d'un manuel ? Combien de temps prennent-elles ?

La place des auteur·e·s : *Un manuel, c'est d'abord le fruit d'une collaboration...*

- Comment se trouvent les auteurs ?
- Comment les auteurs communiquent-ils avec le reste de l'équipe d'édition (éditeur, chef de projet, maquettiste, etc.) ?
- Y a-t-il des consignes explicites données aux auteurs ? une charte ou un règlement ?
- En cas de désaccord entre les auteurs et le chef de projet, comment se règle-t-il ?

Les personnages : *Je voudrais savoir comment se construit un contenu de manuel, parlons des personnages qu'on y trouve.*

- Comment se choisit un personnage dans un texte ou une image ?
- Y a-t-il une « relecture » des personnages sur une base ethnique ou sexuée, *a posteriori* du travail de construction et avant édition ?
- Y a-t-il des « quotas » de minorités ? Un règlement explicite à ce propos qui est transmis aux auteurs ?
- Avez-vous connaissance d'un cas où un contenu a été refusé parce qu'il ne présentait pas assez de variété dans les personnages ?

Le contenu lexical et grammatical : *La grammaire constitue un point important de l'apprentissage.*

- Quelles sont les références grammaticales pour construire l'apprentissage du masculin et du féminin grammatical ? Comment sont-elles choisies ?
- Pourquoi choisit-on de mettre du vocabulaire au masculin ou au féminin ? Comment l'un ou l'autre est-il choisi ? Y a-t-il une question de gain de caractères, de place dans les pages de

l'ouvrage ?

- Des recherches précédentes¹ sur les manuels relèvent que les maisons d'édition font plus souvent le choix d'exercices au masculin qu'au féminin, car les formes morphosyntaxiques masculines nécessitent moins de caractères et requièrent un volume final réduit : un coût donc moindre pour l'impression. Est-ce que cela rentre en compte dans votre pratique ?

Questions spécifiques sur le manuel : *J'ai ici votre manuel, je me posais quelques questions à son propos.*

- Comment est venu le projet de ce manuel ?
- Ce manuel est destiné à un public « grand-adolescent/adulte » : de qui s'agit-il ?
- On (ne) trouve (pas) dans votre manuel beaucoup de textes et d'images illustrant les rapports hommes-femmes. Pourquoi (ne pas) s'en servir comme support d'activité ?
- On trouve des références au couple et au mariage dans votre ouvrage. Maintenant que la loi sur le Mariage pour Tous est passée, pourra-t-on s'attendre à voir des couples homosexuels ? Ou même des personnages seuls ?
- Ce manuel est destiné à être exporté : comment conciliez-vous les obligations de neutralité culturelle et les particularités françaises ? Comment gérez-vous les tabous culturels ?

En cas de besoin de précision : Dans un de ses ouvrages, une chercheuse (Zarate) dit qu'un contenu de manuel a été modifié : un photo de personnes sur une plage française, forcément dénudées, a été remplacée par un soleil humanisé souriant, dans un souci de convenance pour des cultures prohibant la nudité. Qu'en pensez-vous ?

Dans le cas d'un manuel contenant une unité thématique relative « aux femmes » :

- On trouve dans votre manuel une thématique spécifique sur « les femmes ». Pourquoi l'introduire ? Qui en a impulsé l'idée ?

Conclusion : *On a parlé des étapes de construction d'un manuel et de son contenu. Avez-vous des choses à ajouter ?*

- Me conseilleriez-vous de voir une autre personne dans le cadre de mes recherches ?
- Pouvez-vous me mettre en relation avec les auteurs de ce manuel ?
- Pouvez-vous m'expliquer votre parcours personnel et professionnel ? (identification de mon interlocuteur-trice, 2)
- [Remerciements]

¹ Rignault Simonet et Richert Philippe, 1997, *Rapport au Premier ministre : la représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Paris, La Documentation française.

Annexe 7 Guide d'entretien général à destination des auteur·e·s

[Pour des raisons d'usage, la féminisation n'a pas été adoptée à l'oral dans la formulation des questions]

Introduction et rappel de la consigne :

Je suis enseignante de français langue étrangère, et je fais en parallèle une thèse en didactique des langues. Mes recherches portent sur les manuels de FLE, sur leur conception et plus particulièrement sur la place des hommes et des femmes dans ces ouvrages. Je cherche à savoir qui, comment, et dans quelle mesure, décide de leur présence et de place respective. Je vous propose donc de parler d'abord de votre travail d'auteur·e de manuel, puis de discuter du manuel [manuel de la maison d'édition] que vous avez contribué à écrire.

Identification de mon interlocuteur·trice (1) : Vous avez participé à écrire ce manuel. Êtes-vous d'abord auteur·e, ou avez-vous une autre profession ?

Conception du manuel : *Quel est votre rôle dans la fabrication d'un manuel ?*

- Travaillez-vous seul·e ou en équipe ? Choisissez-vous les membres de votre équipe ?
- D'une manière générale, soumettez-vous des projets aux maisons d'édition, ou bien vous contactez-elles ?
- Comment sélectionnez-vous les projets qu'on vous propose ?
- À quels projets éditoriaux avez-vous déjà contribué ?

La relation à la maison d'édition : *Un manuel, c'est d'abord le fruit d'une collaboration...*

- Sur quels critères sélectionnez-vous les maisons d'édition et éditeurs ou chefs de projet avec lesquels vous travaillez ?
- Comment se trouvent les auteurs ?
- Comment les auteurs communiquent-ils avec le reste de l'équipe d'édition (éditeur, chef de projet, maquettiste, etc.) ?
- Y a-t-il des consignes explicites données aux auteurs ? une charte ou un règlement ?
- En cas de désaccord entre les auteurs et l'éditeur ou le chef de projet, comment se règle-t-il ? Avez-vous vous-même déjà été en désaccord sur des points que vous jugiez importants ?

Les personnages : *Je voudrais savoir comment se construit un contenu de manuel, parlons des personnages qu'on y trouve.*

- Comment se construit un personnage dans un texte ou une image ? Quelles questions se pose-t-on pour le créer ?
- Concrètement, quand il s'agit de créer un texte ou d'imaginer une image, comment se choisissent les personnages principaux ? Sur quels critères ?
- Y a-t-il une « relecture » des personnages sur une base ethnique ou sexuée, *a posteriori* du travail de construction et avant édition ?
- Y a-t-il des « quotas » de minorités ? Un règlement explicite à ce propos qui est transmis aux auteurs ?
- Avez-vous déjà assisté à des désaccords entre les membres de l'équipe d'auteurs ou avec les éditeurs, à propos du choix d'un personnage ?

Le contenu lexical et grammatical : *Concernant le contenu notamment grammatical...*

- Quelles sont les références grammaticales pour construire l'apprentissage du masculin et du féminin grammatical ? Comment sont-elles choisies ?
- Pourquoi choisit-on de mettre du vocabulaire au masculin ou au féminin ? Comment l'un ou l'autre est-il choisi ? Y a-t-il une question de gain de caractères, de place dans les pages de l'ouvrage ?
 - Des recherches précédentes² sur les manuels relèvent que les maisons d'édition font plus souvent le choix d'exercices au masculin qu'au féminin, car les formes morphosyntaxiques masculines nécessitent moins de caractères et requièrent un volume final réduit : un coût donc moindre pour l'impression. Est-ce que cela rentre en compte dans votre pratique ?
- Comment choisissez-vous les modalités de consigne utilisées pour vous adresser aux apprenants et aux apprenantes ?

Questions communes, spécifiques au le manuel³ : *J'ai ici le manuel [manuel] auquel vous avez contribué, je me posais quelques questions à son propos.*

- Comment est venu le projet de ce manuel ?
- On (ne) trouve (pas) dans votre manuel beaucoup de textes et d'images illustrant les rapports hommes-femmes. Pourquoi (ne pas) s'en servir comme support d'activité ?
- On y trouve des références au couple et au mariage. Maintenant que la loi sur le Mariage pour Tous est passée, pensez-vous introduire de manière systématique des couples homosexuels ? Ou même des personnages seuls ?
- Ce manuel est destiné à être exporté : comment conciliez-vous les obligations de neutralité culturelle et les particularités françaises ? Comment gérez-vous les tabous culturels ?
En cas de besoin de précision : Dans un de ses ouvrages, une chercheure (Zarate) dit qu'un contenu de manuel a été modifié : un photo de personnes sur une plage française, forcément dénudées, a été remplacée par un soleil humanisé souriant, dans un souci de convenance pour des cultures prohibant la nudité. Qu'en pensez-vous ?

Dans le cas d'un manuel contenant une unité thématique relative « aux femmes » :

- On trouve dans votre manuel une thématique spécifique sur « les femmes ». Pourquoi l'introduire ? Qui en a impulsé l'idée ?

Conclusion : *On a parlé des étapes de construction d'un manuel et de son contenu. Avez-vous des choses à ajouter ?*

- Me conseilleriez-vous de voir une autre personne dans le cadre de mes recherches ?
- Pouvez-vous me mettre en relation avec d'autres auteurs ?
- Pouvez-vous m'expliquer votre parcours personnel et professionnel ? (identification de mon interlocuteur·trice, 2)
- [Remerciements]

2 Rignault Simonet et Richert Philippe, 1997, *Rapport au Premier ministre : la représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Paris, La Documentation française.

3 Des questions spécifiques ont été posées selon les manuels en question, disponibles dans l'annexe suivante. Celles formulées ici ont été cependant insérées dans tous les entretiens, dans un ordre relatif aux points à soulever avec les auteur·e·s.

Annexe 8 Guide d'entretien spécifique à destination des auteur·e·s

8.1 Guide d'entretien spécifique : auteure de *Alter Ego+ 1*

Questions spécifiques concernant le manuel *Alter Ego+ 1* :

- p. 65 : Au niveau grammatical, vous abordez le genre d'abord par les adjectifs de nationalités (p. 19), puis par les professions (p. 65), puis par les adjectifs (p. 67). Comment avez-vous choisi cette approche ?
 - Sur quelles bases avez-vous voulu introduire le genre grammatical ? Quelles théories de référence ?
- p. 207 : Comment s'est décidée la formulation de la règle grammaticale du genre dans le précis grammatical ?
 - Vous approchez le genre par les modifications à apporter au masculin pour former le féminin. D'autres approches ont-elles été proposées et non-retenues ?
 - Vous détaillez les cas où le terme est différent au masculin et au féminin (« *un garçon/une fille* »), le cas où c'est le déterminant qui indiquera le genre (« *un/une touriste* ») en vous référant aux « *êtres animés* », puis le cas où le genre est arbitrairement attribué aux nom non-animés. C'est une explication métalinguistique très complète. Pourquoi une telle approche ?
- p. 64 : Pour aborder l'acte de parole « *Parler de sa profession* », les activités reposent sur le genre morphologique du nom de la profession. Pourquoi cette approche ?
 - Comment les photos ont-elles été choisies ?
 - p. 65 : Comment les dessins ont-ils été choisis ?
- p.8 : Dans l'unité 3, le chapitre 2 s'intitule « *Les différents modes de rencontre – Les différences hommes/femmes* » : pourquoi avoir basé un chapitre sur les hommes et les femmes ?
 - Sous quel angle avez-vous, et les auteurs ont-ils, voulu aborder leurs relations ?
 - p. 68-69 : Les hommes et les femmes sont présentés en face à face, voire en opposition directe. Pourquoi une telle approche ?
- On retrouve un certain nombre d'activités concernant les relations hommes-femmes : celles des pages 66-69, mais aussi p. 88-89, et p. 92-93, qui traitent de la distribution des tâches ménagères. Pourquoi ?
- D'une manière générale, les relations entre les hommes et les femmes semblent très présentes. Pourquoi ?
- p. 66 : Dans ce chapitre (2, unité 3), l'acte de parole « *Parler de soi* » se travaille sous l'angle particulier de la rencontre amoureuse. Pourquoi ?
- Dans l'activité 3 de la page 66, vous enjoignez les apprenants à former des couples à partir des petites annonces et de les marier. A la double-page suivante, p. 68, on retrouve l'idée du mariage pour évoquer la famille. p. 72, l'acte de parole : « *Annoncer un événement familial, réagir* » est exploré à partir de faire-parts de mariage et de naissance. Le mariage et la famille semblent être des idées fortes du manuel ?
 - Y a-t-il d'autres formes d'unions évoquées dans l'ouvrage ?
 - p. 72 : Serait-il possible, en considération de la nouvelle loi française en vigueur, de

retrouver des faire-parts de mariage homosexuel ou de naissances dans le cadre d'une famille homoparentale ?

8.2 Guide d'entretien spécifique : auteur de *Écho*

Questions spécifiques concernant le manuel *Écho* :

- On trouve régulièrement dans votre manuel des textes et d'images illustrant les rapports hommes-femmes. Pourquoi s'en servir comme support d'activité ? Par exemple : p.97, 2 : coup de foudre ; p.97, 3 : histoire de couple.
- p. 93 : il y a un dossier « civilisation » sur « *La famille et les amis* » : « *Il y a cinquante ans, en France, une famille devait ressembler au grand arbre du tableau ci-dessous. Aujourd'hui, on rencontre plusieurs types de famille : un homme et une femme, mariés ou non, avec ou sans enfants ; une personne seule avec un ou plusieurs enfants ; deux hommes ou deux femmes avec ou sans enfants. (...)* ».
 - Pourquoi introduire le thème de la famille en association avec celui des amis ?
 - Est-ce qu'introduire les familles mono- et homoparentales a posé question pour les auteurs ou la maison d'édition ?
 - Malgré ce dossier, on ne trouve pas de personnage homosexuel. Pourquoi ?
 - L'introduction de la loi en faveur des couples de même sexe va-t-elle modifier cette représentation ?
- Ce manuel est destiné à être exporté : comment conciliez-vous les obligations de neutralité culturelle et les particularités françaises ? Comment gérez-vous les tabous culturels ?
Ex : p. 26 : du vin, impossible dans d'autres manuels.
p. 65, 4 : infidélité. Est-ce que ça a posé problème de la mettre en scène ?
- Votre manuel a la particularité de mettre en scène des personnages récurrents : chaque séquence s'articule autour d'une histoire suivie, autour de laquelle sont présentées des mises en situation. Pourquoi ce choix ?
 - Comment les scènes et les personnages ont-ils été choisis ?
 - La question du divorce de deux personnages rentre-t-elle dans la gestion des tabous culturels ? p.106 : dialogue2
- Sur le CD, la lecture des consignes est faite par une voix féminine. Pourquoi ?
- Qui est intervenu dans le choix des illustrations ? Y a-t-il eu un accord sur le discours à tenir dans les deux supports : textes et illustrations ?
Par exemple : les doubles-pages 8, 16, 24, 32, 48, 56, 64, 72, 88, 96, 104, 112. Les illustrations accompagnant les exercices, toutes du même type, présentent des personnages fortement sexués : attributs, vêtements, etc.

8.3 Guide d'entretien spécifique : auteures de *Nouveau Rond-Point 1*

Questions spécifiques concernant le manuel *Nouveau Rond-Point 1* :

- Comment est venu le projet de ce manuel ?
- On ne trouve pas dans votre manuel beaucoup de textes et d'images illustrant les rapports hommes-femmes. Pourquoi ne pas s'en servir comme support d'activité ?
- *Nouveau Rond-Point 1*, p. 137 : dans le précis grammatical, on parle de l'accord des éléments qui se rapportent au nom avec le genre de celui-ci, mais le genre lui-même n'est pas plus défini ni expliqué. Pourquoi ?
- Dans l'ancien *Rond-Point 1*, chaque unité s'ouvrait avec une page « *ancrage* ». Le seul titre à utiliser un pronom personnel de la troisième personne s'intitule « *Elle est sympa* ». Savez-vous pourquoi un féminin a été placé ici ? Pourquoi cette forme de titre a-t-elle disparu dans le *Nouveau Rond-Point 1* ?
- *Nouveau Rond-Point 1*, p. 12 : sur cette page, on voit une liste de prénoms de différentes nationalités et de différents genres. Comment ont-ils été choisis ? Le choix des prénoms p. 28 répond-il au même processus ?
- *Nouveau Rond-Point 1*, p.83 : sur les offres d'emploi qu'on peut voir, celle de gauche précise que les candidatures féminines sont encouragées dans l'optique de la politique d'égalité des chances. C'est un souhait des auteurs de voir figurer cette mention ?
- *Nouveau-Rond Point 1* : p.82, on trouve une activité avec une liste de noms de métiers à compléter selon leurs avantages et inconvénients. Tous les métiers de la liste sont au féminin, sauf « *policier* » : pourquoi ?
- Dans l'ancien *Rond-Point 1*, p. 24, on trouvait une page sur la composition des familles en France. Dans le *Nouveau Rond-Point 1*, les évocations de la famille semblent avoir disparus ?
- Dans l'ancien *Rond-Point 1* p. 24 il y avait une mention des familles pacées. Dans le *Nouveau Rond-Point 1*, il semble y avoir peu d'évocations du couple, et lorsqu'il y en a une, c'est une mention du mariage. Est-il difficile ou problématique de parler des autres unions que celle du mariage ?
- Dans l'ancien *Rond-Point 1*, p. 24, parmi les modèles de famille proposés, on trouvait notamment les familles homoparentales. Cela a-t-il posé problème au moment de la rédaction ?
- Dans le *Nouveau Rond-Point 1*, on trouve p. 34 un arbre généalogique à compléter. Pensez-vous qu'on pourra y voir, dans les prochaines éditions, un couple de parents mariés qui ne s'appelleraient pas « *Denise* » et « *Pierre* », comme dans l'activité, mais « *Denise et Françoise* » ou « *Denis et Pierre* » ?

Annexe 9 Les professions citées dans les manuels

9.1 Relevé par manuel

Le tableau recense toutes les professions relevées dans les manuels, ouvrage par ouvrage puis tous ouvrages confondus.

Deux colonnes recensent les métiers rencontrés au masculin ou au féminin morphologique, ou mis en scène à travers un personnage masculin ou féminin.

Les professions sont mises côte à côte afin de faire correspondre le masculin et le féminin, quand c'est possible, ou de mettre en parallèle des fonctions équivalentes (ex : animateur/monitrice de colonie de vacances). Le classement est fait sur la base d'un triage alphabétique opéré sur le masculin.

La troisième colonne regroupe les termes dont le genre morphologique ne peut être déterminé.

Manuel	Profession au masculin	Profession au féminin	Profession, forme épiciène ou visible ou indéterminée
<i>Alter Ego+ 1</i>		actrice	architecte
	animateur radio		le/la réceptionniste
	architecte (un)		psychologue
	auteur		dentiste
	boucher	bouchère	un(e) costumier(ère)
	boulangier	boulangère	
	chanteur		
		chef de cabine (personnage féminin)	
	coiffeur	coiffeuse	
	comédiens	comédiennes	
	commerçant		
	cordonnier		
	couturier	couturière	
	crémier		
	cuisinier (pour des grands chefs)	cuisinière (école primaire)	
	décorateur		
	dessinateur		
	diplomate (un)		
	docteur (personnage masculin)		
	employé, employé de l'auberge	employée	
	épiciier		
	étudiant	étudiante	
	fleuriste		

Annexe 9 Les professions citées dans les manuels

		informaticienne	
	instituteur		
	jardinier		
	journaliste	journaliste	
	marchand de fruits et légumes		
	médecin (un)	médecin (personnage féminin)	
	monsieur le maire		
		musicienne	
	opticien	opticienne	
	pâtissier		
	pharmacien	pharmacienne	
	photographe	photographe	
	poissonnier		
	présentateur		
	professeur (du) (de danse)	professeur (personnage féminin)	
	réalisateur	réalisatrice	
		réceptionniste	
	scientifique (un)		
	secrétaire (un)		
	serveur, garçon		
		styliste (une)	
	vendeur	vendeuse	
	vétérinaire	vétérinaire	
<i>Écho</i>	acteur	actrice	chef (supérieur hiérarchique)
	agent immobilier (un)		
	artiste (Picasso)		
	avocat		
		bibliothécaire	
	chanteur	chanteuse	
	chercheur		
	comédien	comédienne	
	dentiste (un)		
		députée européenne	
	dessinateur		
	directeur	directrice, directrice (magasin de vêtements)	
	docteur (le)		
	entraîneur (sportif)		
	guide(le)	guide (la)	

	homme politique	femme politique	
		infirmière	
	journaliste (Harry Roselmack)	journaliste (Claire Chazal, une)	
	maire (le)		
	médecin (un)	médecin (personnage féminin)	
	musicien		
	patron (le) (de restaurant)		
	pharmacien		
	président de la France		
	professeur	professeur (une), « (une professeure) »	
		réceptionniste (le)	
	romancier		
	scientifique (Einstein)		
	secrétaire (le)	secrétaire (elle)	
	serveur	serveuse	
		standardiste (la)	
	traiteur		
	vendeur		
Nouveau Rond-Point 1	acteur	actrice	agriculteur/trice
	agence de voyage (Charles Bramard travaille dans une)		assistant(e) social(e)
	agriculteur		assistant(e) de direction
	ancien capitaine de la marine marchande		assurances (je travaille dans les)
	animateur	monitrice pour colonies de vacances	auteur(e) d'un chef-d'œuvre professionnel
	animateur radio		avocat(e)
			chauffeur de taxi
	architecte(personnage masculin)		dentiste
		assistante sociale	employé(e) de bureau
		auteure	enseignant(e)
	camionneur		entreprise de produits chimiques (je travaille dans une)
	carreleur-mosaïste		informaticien(ne)
	chanteur	chanteuse, chanteuse d'opéra	journaliste
	chef (le)		juge
		chimiste (une)	médecin
		coiffeuse	policier (?)

Annexe 9 Les professions citées dans les manuels

	dentiste	dentiste (une)	psychologue
	diplomate (personnage masculin)		secrétaire
	<i>directeur</i> (agence bancaire, commercial)		traducteur/trice
		écrivaine	
		<i>employée</i> (banque)	
	<i>entraîneur</i>		
	fleuriste (le)		
		fille au pair	
	guide (un)		
	immobilier (travaille dans l')		
		infirmière, étudiante infirmière	
		informaticienne	
		interprète (une)	
	joueur professionnel		
	journaliste (un, personnage masculin)	journaliste (une)	
	maire (le)		
		mannequin 'top model' (Laetitia Casta)	
	mécanicien		
	médecin, médecin généraliste (le)		
		musicienne	
	ouvrier		
	peintre en carrosserie automobile option décor		
		photographe (une)	
	pompier (un)		
	professeur, professeur de musique	professeure, professeure de français	
		publicitaire (elle)	
	retraité		
	sculpteur		
		secrétaire (une)	
	serveur	serveuse	
	tailleur de pierre-marbrier du bâtiment option marbrier		
	traiteur (le)		
		télévision (travaille à la)	
	vendeur	vendeuse	

9.2 *Relevé tous manuels confondus*

Profession au masculin	Profession au féminin	Profession, forme épiciène ou visible ou indéterminée
acteur	actrice	agriculteur/trice
agence de voyage (Charles Bramard travaille dans une)		architecte
agent immobilier (un)		assistant(e) de direction
agriculteur		assistant(e) social(e)
ancien capitaine de la marine marchande		assurances (je travaille dans les)
animateur	monitrice pour colonies de vacances	auteur(e) d'un chef-d'œuvre professionnel
animateur radio		avocat(e)
architecte (un)		chauffeur de taxi
artiste (Picasso)		chef (supérieur hiérarchique)
	assistante sociale	dentiste
auteur	auteure	dentiste
avocat		employé(e) de bureau
boucher	bouchère	enseignant(e)
boulangier	boulangère	entreprise de produits chimiques (je travaille dans une)
	bibliothécaire	informaticien(ne)
camionneur		journaliste
carreleur-mosaïste		juge
chanteur	chanteuse	le/la réceptionniste
chef (le)	cuisinière (école primaire)	médecin
	chef de cabine (personnage féminin)	policier (?)
chercheur		psychologue
	chimiste (une)	psychologue
coiffeur	coiffeuse	secrétaire
comédien	comédienne	traducteur/trice
commerçant		un(e) costumier(ère)
cordonnier		
couturier	couturière	
crémier		
cuisinier (pour des grands chefs)		
décorateur		
dentiste (un)	dentiste (une)	

Annexe 9 Les professions citées dans les manuels

dessinateur		
	députée européenne	
diplomate (un)		
directeur	directrice, directrice (magasin de vêtements)	
docteur (le)		
employé, employé de l'auberge	employée	
entraîneur (sportif)		
épicier		
étudiant	étudiante	
	fille au pair	
fleuriste (le)		
guide(le)	guide (la)	
homme politique	femme politique	
immobilier (travaille dans l')		
	infirmière, étudiante infirmière	
	informaticienne	
instituteur		
	interprète (une)	
jardinier		
joueur professionnel		
journaliste (le)	journaliste (une)	
maire (le)		
	mannequin 'top model' (Laetitia Casta)	
marchand de fruits et légumes		
mécanicien		
médecin, médecin généraliste (le)	médecin (personnage féminin)	
musicien	musicienne	
opticien	opticienne	
ouvrier		
pâtissier		
patron (le) (de restaurant)		
peintre en carrosserie automobile option décor		
pharmacien	pharmacienne	
photographe	photographe (une)	
poissonnier		
pompier (un)		
présentateur		

président de la France		
professeur	professeur (personnage féminin)e	
	publicitaire (elle)	
réalisateur	réalisatrice	
réceptionniste (le)	réceptionniste (le)	
retraité		
romancier	écrivaine	
scientifique (un)		
sculpteur		
secrétaire (le)	secrétaire (une)	
serveur, garçon	serveuse	
	standardiste (la)	
	styliste (une)	
tailleur de pierre-marbrier du bâtiment option marbrier		
	télévision (travaille à la)	
traiteur (le)		
vendeur	vendeuse	
vétérinaire	vétérinaire	

Annexe 10 Le sport dans *Nouveau Rond-Point 1*

Texte original (INSEE)	Texte remanié (<i>Nouveau Rond-Point 1</i> , p. 79)	Commentaire
Le médecin généraliste est le professionnel de santé le plus fréquemment consulté (...). Les femmes sont un peu plus nombreuses que les hommes dans ce cas : 88 % contre 82 %.	En France le médecin généraliste est le professionnel de santé le plus consulté, et davantage par les femmes que par les hommes.	Le texte de <i>Nouveau Rond-Point 1</i> n'est pas inexact, mais laisse entendre que la différence est conséquente. Or, elle ne concerne qu'un écart de 2 points.
Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à éviter les produits trop riches en sucre ou en matières grasses, et ceux qui contiennent des additifs ou des colorants. C'est surtout le souci des plus âgés. Par ailleurs, manger des fruits et légumes frais tous les jours est davantage un comportement féminin et concerne davantage les plus âgés (plus de 70 % des 55 ans ou plus contre 44 % des 15-34 ans).	Les Françaises sont aussi plus nombreuses à éviter les produits trop riches en sucre ou en matières grasses et ceux qui contiennent des additifs ou des colorants. Par ailleurs, manger des fruits et des légumes frais tous les jours est davantage un comportement féminin.	<i>Nouveau Rond-Point 1</i> donne une retranscription fidèle du texte originel.
De même, plus de femmes (62 %) que d'hommes (38 %) souhaitent maigrir. Pourtant, 36 % des hommes de moins de 55 ans seraient en surcharge pondérale et parmi eux, 71 % souhaiteraient perdre du poids ; ces proportions sont de 25 % et 91 % chez les femmes. Parmi les personnes qui n'ont pas de problème particulier de poids, plus d'une femme sur deux et environ un homme sur cinq souhaiteraient aussi maigrir.	Si perdre du poids est une préoccupation plutôt féminine (62%), elle est partagée par une proportion d'hommes loin d'être négligeable (38%). (...)	Dans la réécriture de <i>Nouveau Rond-Point 1</i> , le paradoxe a disparu, seule y est retenue la part initiale masculine et féminine de la préoccupation pondérale. <i>Nouveau Rond-Point 1</i> , en limitant fortement le contexte de l'affirmation, efface ce contexte pourtant lourd d'informations et maximise l'écart du féminin et du masculin.
Les hommes sont globalement plus nombreux que les femmes à en faire (44 % contre 35 %), mais la différence ne concerne quasiment que les jeunes (...). Parmi les sportifs, les hommes sont un peu plus assidus que les femmes : 53% d'entre eux font du sport plusieurs fois par semaine contre 42 % des femmes.	(...) Enfin, les hommes sont globalement plus sportifs que les femmes (44% contre 35%). Quant à leurs motivations, les plus souvent évoquées sont le plaisir et les effets bénéfiques sur la santé.	Les taux évoqués, de 44% et 35%, ne concernent que les plus jeunes Français-es, non pas la population adulte totale comme sous-entendu dans <i>Nouveau Rond-Point 1</i> . L'assiduité, dont les nombres sont plus proches, a été omise.
Les non-sportifs invoquent le manque de temps (34 %) et l'absence de besoin (24 %) ; 17 % des femmes et seulement 9 % des hommes reconnaissent que c'est par manque de courage.	Les non-sportifs invoquent le manque de temps (34%) et l'absence de besoin (24%) ; 17% des femmes et seulement 9% des hommes reconnaissent que c'est par manque de courage.	<i>Nouveau Rond-Point 1</i> calque le texte originel, dans lequel n'est pas non plus mentionnée la raison de l'écart non de la motivation même, mais du fait d'admettre ce manque de motivation.

Annexe 11 Le genre linguistique dans les annexes grammaticales

La typographie utilisée dans les ouvrages a été conservée dans les retranscriptions.

11.1 *Précis grammatical : Alter Ego+ 1*

« LES NOMS

1. Les noms communs

Le genre

Pour former le **féminin** des noms désignant **des être animés**, on ajoute un « e » final à la forme du masculin.

- **avec changement de prononciation :**
un passant, une passante ; un étudiant, une étudiante ; un cousin, une cousine
- **sans changement de prononciation :**
un ami, une amie ; un employé, une employée

Cas particuliers

Le mot est différent au masculin et au féminin : un garçon, une fille ; un père, une mère...

Le mot est le même pour le masculin et féminin : un/une touriste ; un/une enfant...

Pour les noms désignant **des être inanimés** (choses/idées), il faut consulter le dictionnaire. »

(« *Précis grammatical* », p. 207)

[À la suite de l'extrait : une section sur « *Le nombre* », puis « *Le complément du nom* », suivies de « *Les noms de profession* » qui concerne la masculinisation/féminisation des noms de métiers, puis en « *2. Les noms de pays* » et leur forme au masculin, féminin ou pluriel. » (« *Précis grammatical* », p. 208-209)]

11.2 *Précis grammatical : Écho*

« LES NOMS ET LES DÉTERMINANTS

Les noms

Noms masculins et noms féminins

▪ **Les noms qui représentent les choses, les animaux ou les idées** sont masculins ou féminin.

Il n'y a pas de règle pour connaître le genre de ces noms sauf dans quelques cas.

- **Sont masculins** : les noms de jour (un lundi) – de mois (le mois de janvier) – de saison (un bel automne) – d'arbres (un oranger) – de langues (le russe)
Sont féminins : beaucoup de noms de fleurs (une rose) – d'îles (la Corse) – de sciences (la chimie)

- **Les noms qui représentent les personnes** ont souvent deux formes (masculin et féminin).
La marque du féminin est souvent un « e » : un ami / une amie
Mais il peut y avoir d'autres changements :
 - prononciation de la consonne finale : un étudiant / une étudiante
 - prononciation et doublement : un musicien / une musicienne
 - -er / -ère : un étranger / une étrangère
 - -eur / -euse : un vendeur / une vendeuse
 - -teur / -trice : un directeur / une directrice

- Certains noms ont la même forme au masculin et au féminin : un secrétaire / une secrétaire

- Certains noms n'ont pas de féminin : un médecin / une femme médecin

- Les nouveaux dictionnaire proposent des formes au féminin qui sont employées au Québec mais pas beaucoup en France :
une professeur / un professeure
un auteur / une auteure »

(« Aide mémoire », p. 126)

11.3 Précis grammatical : Nouveau Rond-Point 1

« LE GENRE ET LE NOMBRE DES NOMS

Le genre

En français, tous les noms ont un genre : ils sont masculins ou féminins. Le neutre n'existe pas.

Cette information est importante parce qu'il faut accorder tous les éléments qui se rapportent au nom (articles, adjectifs, démonstratifs...) au même genre que celui-ci.

le cinéma américain

la musique américaine »

(« Précis de grammaire », p. 137)

Annexe 12 Les personnages dans les exempliers grammaticaux

12.1 Nombre et genre des personnages dans les exempliers grammaticaux (corps du manuel), tous personnages et tous manuels confondus, numérique, texte

Genre	Détail	Nombre de personnages (détail)	Nombre de personnages (total)
Personnages masculins	racisés	22	188
	non-racisés	23	
	indéterminés	143	
Personnages féminins	racisés	16	149
	non-racisés	26	
	indéterminés	107	
Personnages neutres/non-identifiables			561
Forme : masculin/féminin			132
Forme : masculin(féminin)			16
Masculin grammatical			36
Collectif exclusivité	masculine		10
	féminine		9
Collectif substantif	masculin		7
	féminin		8
	neutre		206
Total			1322

12.2 Nombre et genre des personnages dans les exempliers grammaticaux (corps du manuel), tous personnages et tous manuels confondus, pourcentages, texte

Genre	Détail	Nombre de personnages (détail)	Nombre de personnages (total) ⁴
Personnages masculins	racisés	1,66%	14,22%
	non-racisés	1,74%	
	indéterminés	10,82%	
Personnages féminins	racisés	1,21%	11,27%
	non-racisés	1,97%	
	indéterminés	8,09%	
Personnages neutres/non-identifiables			42,44%
Forme : masculin/féminin			9,98%
Forme : masculin(féminin)			1,21%
Masculin grammatical			2,72%
Collectif exclusivité	masculine		0,76%
	féminine		0,68%
Collectif substantif	masculin		0,53%
	féminin		0,61%
	neutre		15,58%
Total			100,00%

4 Pourcentages établis par rapport au nombre total de personnages.

Annexe 13 Les consignes

13.1 Modalités d'identification des apprenant, apprenante, professeur, professeure dans la classe de langue

Référence au groupe par...	Détail	Manuel		
		<i>Alter Ego+ 1</i>	<i>Écho</i>	<i>Nouveau Rond-Point 1</i>
Personnages masculins	racisés		étudiant	apprenant
	non-racisés			
	indéterminés	son champion, chacun, votre voisin,	(le/du) professeur, acteur, étudiant, chacun, seul	(le) professeur, (un) camarade, chacun, interlocuteur, le plus aventurier, (un) élève, (un) membre de votre groupe, (le) premier
Personnages féminins	racisés			
	non-racisés			
	indéterminés	sa championne		
Forme : masculin/féminin		il/elle		
Forme : masculin(féminin)		un(e) voisin(e), un(e) personne de la classe	voisin(e), vous êtes prêt (prête), vous êtes curieux (curieuse)	
Personnages neutres/non-identifiables		chaque/une personne, propriétaire, locataire, vous	vous	camarade, une autre personne, vous
Masculin grammatical		groupe d'étudiants, champions, voisins	étudiants	étudiants, tous, compagnons
Collectif exclusivité	masculine	un groupe homme, les hommes		
	féminine	un groupe femmes, les femmes		
Collectif neutre, substantif	masculin	groupe (groupes, chacun [des groupes])	groupe (groupes)	groupe (groupes)
	féminin	classe, personnes, équipe (équipes, équipes de quatre)	classe	classe, équipe (équipes, deux équipes, trois équipes), personnes
	neutre	ensemble, par deux, à deux, à trois,	les autres, à deux, à trois, par deux	on, élèves, camarades, à deux, à trois, les autres, aux autres,

13.2 Modalités d'identification des personnages dans les jeux de rôle

Genre	Détail	Manuel		
		<i>Alter Ego+ 1</i>	<i>Écho</i>	<i>Nouveau Rond-Point 1</i>
Personnages masculins	racisés			
	non-racisés	Dominique	ami français	(un) maire
	indéterminés	ami, candidat, (un) journaliste, (un) colocataire, (au) propriétaire, un homme	étudiant, garçon, traiteur, agent immobilier, employé, ami, chef, (un) médecin, professionnel, client, garagiste, vendeur	maitre d'hôtel, serveur
Personnages féminins	racisés			
	non-racisés	Sabine	française	
	indéterminés	végétarienne	filles, amie	
Forme : masculin/féminin		le/la réceptionniste, frères/sœurs, oncles/tantes, cousins/cousines		
Forme : masculin(féminin)		employé(e), ami(e), candidat(e), un(e) collègue, comédien(ne), un(e) journaliste, costumier(ère), étudiant(e), un(e) colocataire,	ami(e), un(e) collègue, vous seul(e), un(e) inconnu(e)	
Personnages neutres/non-identifiables		personne, touriste, propriétaire	journaliste, personne	quelqu'un
Masculin grammatical		amis, vendeurs, marchands	amis, amis français, copains, invités	passagers
Collectif exclusivité	masculine			
	féminine			
Collectif substantif	masculin	des gens, le personnel		
	féminin	famille, personnes		
	neutre	enfants, touristes, colocataires	journalistes, touristes	

Annexe 14 L'oralisation

14.1 Genre et nombre des personnages, tous types et tous manuels confondus, numérique

Genre	Détail	Nombre de personnages (détail)	Nombre de personnages (total)
Personnages masculins	racisés	30	516
	non-racisés	430	
	indéterminés	56	
Personnages féminins	racisés	37	543
	non-racisés	455	
	indéterminés	51	
Personnages neutres/non-identifiables			71
Masculin grammatical			51
Collectif exclusivité	masculine		6
	féminine		11
Collectif substantif	masculin		8
	féminin		14
	neutre		78
Total			1298

14.2 Genre et nombre des personnages, tous types et tous manuels confondus, pourcentages

Genre	Détail	Nombre de personnages (détail)	Nombre de personnages (total)⁵
Personnages masculins	racisés	2,31%	39,75%
	non-racisés	33,13%	
	indéterminés	4,31%	
Personnages féminins	racialisés	2,85%	41,83%
	non-racisés	35,05%	
	indéterminés	3,93%	
Personnages neutres/non-identifiables			5,47%
Masculin grammatical			3,93%
Collectif exclusivité	masculine		0,46%
	féminine		0,85%
Collectif substantif	masculin		0,62%
	féminin		1,08%
	neutre		6,01%
Total			100,00%

5 Pourcentages établis par rapport au nombre total de personnages.

Annexe 15 Chaîne de fabrication d'un manuel

Document fourni lors d'un entretien du côté éditorial par la personne interrogée chez Hachette FLE (É(H)1).



Illustration 2 : Chaîne de fabrication d'un manuel. Source : Hachette

Annexe 16 Schématisation de l'apprentissage professionnel

Schématisation de l'apprentissage professionnel, Boudjaoui et Clénet (2011 : 29) :

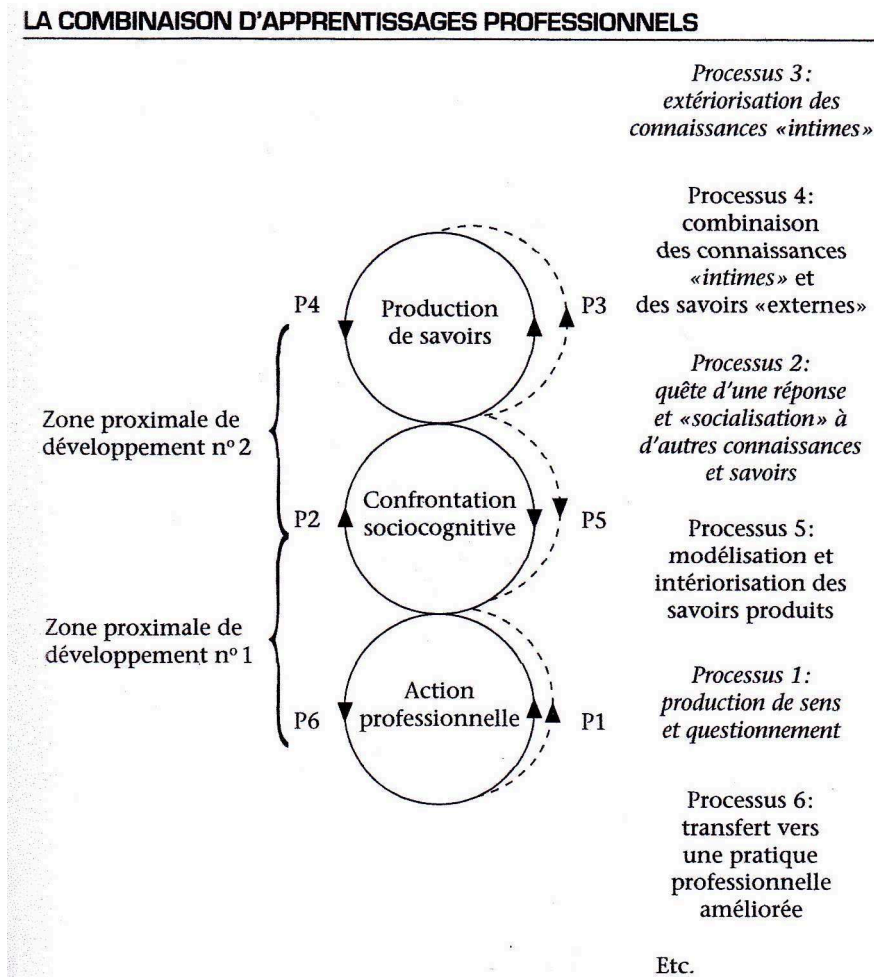


Illustration 3 : Schématisation de l'apprentissage professionnel, Boudjaoui et Clénet (2011 : 29)

Annexe 17 Entretiens : éléments de rappels

17.1 Normes de transcription

/	pause courte
//	pause longue
?	question
[;]	hésitation de transcription
()	indication non-verbale
XXX	passage inaudible
[rire]	rire
gras	insistance
-	mot inachevé
retrait paragraphe	chevauchement

Aucune personne enquêtée n'ayant précisé sa position sur le sujet de la féminisation du vocabulaire ou des expressions, elle n'a pas été utilisée dans la transcription des entretiens.

17.2 Interactant·e·s

- Enquêtrice : I

Numérotation des tours de parole : I1, I2, etc.

- Responsable maison d'édition : É

Numérotation des tours de parole : É1, É2, etc.

- Auteur·e interrogé·e : A

Numérotation des tours de parole : A1, A2, etc.

- Responsable de Projet n°1 : RP1

- Responsable de projet n°2 : RP2

Numérotation des tours de parole : RP1-1, RP1-2, etc. ; RP2-1, RP2-2, etc.

Les personnes citées au cours des entretiens mais non-interrogées par la suite n'ont pas été rendues anonymes.

17.3 Détails des entretiens

Responsabilité professionnelle et rattachement	Date, lieu/ moyen de communication	Durée	Tours de parole	Anonymisation de la personne (transcription)	Anonymisation de la personne (rédaction)	N° entretien
Maison d'édition – Maison des Langues	8/03/14 Paris (siège)	55:53:00	330	É	É ^a (MdL)	1a
	17/04/14 téléphone	17:30:00	176		É ^b (MdL)	1ab
Maison d'édition – Hachette	20/04/14 Paris (siège)	02:24:43	1146	É	É(H)	2
Responsable de projet – Hachette				RP1	RP1(H)	
Responsable de projet – Hachette				RP2	RP2(H)	
Maison d'édition – Clé International	27/03/15 téléphone	16:33:00	87	É	É(CI)	3
Auteure 1 – Maison des Langues	24/10/14 téléphone	01:06:39	1460	A	A ¹ (MdL)	4
Auteure 2 – Maison des Langues	28/10/14 téléphone	38:24:00	211	A ²	A ² (MdL)	5
Auteure – Hachette	6/11/14 téléphone	01:40:51	908	A	A(H)	6
Auteur – Clé International	21/04/15 téléphone	01:17:42	527	A	A(CI)	7

Annexe 18 Entretien 1 : Maison des Langues, Pôle Édition

18.1 Entretien 1a (8/03/14, au siège de la maison d'édition, Paris)

I1 : je le pose ici XXX/ (pose l'enregistreur)

É1 : je vais juste faire/ euh/ (*bruit de fermeture éclair*) je vais juste répondre à une petite/ je voulais juste voir un petit// (*bruit de fermeture éclair, bruit de documents, porte de bureau, bruit de pas, bruit d'écriture d'un SMS : le sujet écrit un message, pose un objet*)

I2 : donc/

É2 : voilà/ on peut/ on peut y aller/ si j'ai droit à des jokers je suppose ?

I3 : [rire]

É3 : n'est-ce pas

I4 : tout-fait/

É4 : hein

I5 : il n'y a aucune réponse imposée/ rien du tout/ euh v- vous me dites/ pareil donc pour la longueur de l'entretien/ euh si vous avez des choses à faire vous me dites aussi y a p-

É5 : non on essaie je vais regarder l'heure aussi en même temps/ jusqu'à six heures donc/

I6 : d'accord

É6 : après/ voilà/

I7 : aller/ starting-block/

É7 : voilà/

I8 : [rire]

É8 : [rire]

I9 : on y va/

É9 : très bien/

I10 : euh du coup ben en fait je voulais commencer par une présentation en fait de la maison d'édition elle-même/

É10 : mmh mmh/

I11 : euh/ qu'est-ce que vous pouvez me dire en fait sur cette maison d'édition ?

É11 : bien/ alors/ sur édition sur l'édition Maison des Langues en fait/ c'est une maison d'édition qui à l'origine est née/ euh/ on va dire du giron d'une autre maison d'édition/ qui s'appelle Difusión

I12 : mmh mmh/

É12 : qui est une maison d'édition qui appartient donc au groupe [Klar Ferlach]

I13 : mmh/

É13 : qui est un grand groupe éditorial allemand/ c'est une maison d'édition/ donc euh Difusión qui est né/ à Barcelone il y a vingt-cinq ans/

I14 : d'accord/

É14 : et euh/ en fait au tout début des euh des années 2000 euh/ a lancé euh le projet/ euh de créer un nouveau département par rapport à l'enseignement du français langue étrangère

I15 : mmh mmh/

É15 : puisque que la spécialité à l'origine de la maison d'édition c'était l'espagnol langue étrangère/

I16 : d'accord/

É16 : euh et en/ et donc à partir de cette expérience de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère/ on/ la/ la direction donc Difusión a essayé de se lancer dans un/ d- dans ce projet de français langue étrangère depuis Barcelone/

I17 : d'accord/

É17 : à l'origine en/ en partenariat et ça vous le pouvez le voir parce que c'est/ c'était euh/ c'était un petit peu on va dire édité **co-édité** de cette façon-là/ en partenariat à l'époque avec les Presses Universitaires de Grenoble en fait les/

I18 : mmh mmh/

É19 : les *PUG*/ euh et donc/ en/ en 2000 en 2003 sous la/ sous/ on v- on on va dire un petit peu c'était comme un projet mené euh/ par la maison d'édition par cette maison d'édition Difusión et c'est la directrice actuelle Katia Coppola qui euh/ qui a/ commencé à on va dire à bouger un petit peu tout ça pour que naisse le tout premier projet de cette maison d'édition qui était Rond-Point/

I19 : oui/

É19 : hein/ ben donc là vous avez justement Nouveau Rond-Point (*désigne le manuel*)

I20 : le Nouveau/

É20 : hein le Nouveau Rond-Point euh donc/ euh Rond-Point/ Rond-Point/ (*bruit de porte*) les euh les premiers travaux sur Rond-Point euh/ c'est euh/ (*bruit de porte*) l'équipe a été créée en 2003/

I21 : mmh mmh/

É21 : en fait euh/ et cette cette équipe/ a basé justement toute sa réflexion sur/ le Cadre Européen euh/ mais aussi a basé sa réflexion sur de ses pratiques euh qui se faisaient notamment en espagnol langue étrangère/

I22 : mmh mmh/

É122 : et c'est à partir de cette expérience-là et donc beaucoup de choses liées à l'apprentissage par les tâches qui n'existaient pas en français langue étrangère/ qu'est euh/ qu'est né le projet Rond-Point/

I23 : d'accord/

É23 : donc ça fait maintenant/ ça fait maintenant un petit peu plus de dix ans/

I24 : mmh mmh/

É24 : la la maison euh/ la maison d'édition a évolué évidemment pour pouvoir bien se situer dans le monde du français langue étrangère/ euh nous ne pouvions pas rester euh/ en tant que tels/ comme disons euh une sorte de d'appendice/ euh du département d'espagnol langue étrangère/

I25 : mmh mmh/

É25 : et donc en 2007 euh si/ si je ne me trompe pas/ euh on a di- on a directement **créé** la maison d'édition Éditions Maison des Langues en tant que telle/

I26 : d'accord/

É26 : même si on on **existait** déjà en français langue étrangère la maison d'édition donc en tant que telle nait et s'installe à euh/ et s'installe Paris/

I27 : d'accord/

É27 : juste à côté d'ici rue de/ rue de Savoie/ voilà/ et pour finalement euh s'installer ici il y a déjà quatre quatre cinq ans quelque chose comme ça/

I28 : et du coup j'avais l'impr-/ alors c'est peut-être une impression/ euh j'ai l'impression que dans les autres maisons d'édition donc du style Clé Didier et cetera/ le la partie FLE est vraiment une toute petite antenne par rapport au reste de leur travail et j'ai l'impression que du coup Maison des Langues enfin/ euh/ c'est c'est étonnant en fait de voir qu'il y a une/ qu'il y a eu une autonomie possible que sur le FLE/

É28 : c'est/ alors/ Éditions Maison des Langues alors attention Éditions Maison des Langues c'est vrai que elle est elle est née à l'origine/ euh pour pour pour développer le français langue étrangère euh/ mais nous sommes nous sommes avant tout spécialistes de l'enseignement **des langues/**

I29 : mmh mmh/

É29 : et euh/ même si le français langue étrangère évidemment occupe une euh une partie importante de l'activité/ et comme vous pouvez le voir dans nos bureaux Édition Maison des Langues c'est aussi une maison d'édition qui fait des langues euh/ qui fait euh des langues pour le **scolaire** en France/

I30 : mmh mmh/ d'accord/

É30 : on fait donc euh/ de l'allemand (*voix d'un autre bureau*)/ on fait de l'anglais/ de l'espagnol et de l'italien/

I31 : mmh mmh/ ok/

É31 : euh// actu- actuellement il y a justement une réunion d'édition d'espagnol euh et une réunion d'édition de

I32 : [rire] on est cernés/

É32 : d'anglais/ voilà/

I33 : d'accord/

É33 : là/ et là on a également une réunion également de de français langue euh/ de français langue étrangère (*bruit de portable*)/

I34 : oui d'accord/

É35 : voilà donc on/ ce n'est pas **que** le français langue étrangère même si évidemment celui-ci occupe une place importante/

I35 : ok/ du coup là/ y a y a quels pôles en fait/ euh comment dire y a y a les bureaux s'occupent de quoi/ ici ?

É35 : Ben/ les les euh/ les bureaux s'occupent de tout ce qui [rire]/ de tout ce que doit faire en fait une maison d'édition depuis les euh (*bruit de portable*) les moments on va dire euh/ les moments de de de d'initiation d- du projet et qu'est-ce qu'on pourrait faire à partir de la de/ d'un côté de la demande du marché des euh/ de nos envies aussi/

I36 : mmh mmh/

É36 : on a une ligne éditoriale et on a envie de de publier certaines choses/ d'abord pour étoffer un catalogue parce qu'on est quand même pl- beaucoup plus jeune que/ les autres maisons d'édition euh/ que ce soit en français langue étrangère ou pour ou pour même pour les autres langues mais pour nous centrer sur le français langue étrangère euh/ y a à peine dix ans/ comme je vous disais on commençait avec euh avec Rond-Point/ maintenant vous prenez notre catalogue 2014/ euh on a quand même euh du matériel euh pour enfants pour jeunes adolescents pour grands adolescents pour euh/ pour un public adulte euh/ on a s- des méthodes pas **que** des méthodes/

I37 : mmh mmh/

É37 : y a y a du périphérique même s'il reste peut-être modeste par rapport à/ par rapport à nos concurrents euh c'est quand même un catalogue qui s'est déjà bien étoffé en fait en/ en quelques années donc tout ça/ euh tout ça il a fallu [rire] il il a fallu le créer/

I38 : mmh mmh/

É38 : c'est c'est pas né/ c'est pas né comme ça donc c'est depuis ici en fait que l'on que l'on commence à concevoir les euh/ concevoir les projets/

I39 : d'accord/

É39 : ou de l'idée/ qu'est-ce que l'on peut faire qu'est-ce qui peut répondre aussi aux besoins hein aux attentes/ des euh des enseignants pour qu'ils puissent mieux mieux faire leurs cours/ parce que je crois que ça aussi c'est quelque chose d'important pour nous c'est-à-dire euh on/ on est énormément à l'écoute de ce qui se passe/ euh on est aussi à l'écoute des tendances/ des tendances euh/ dans la didactique du euh du FLE/ des besoins que l'on qu'on nous transmet notamment à travers aussi le euh on va dire aussi le pôle formation qui est quelque chose de de fondamental parce que il nous permet d'être/ de faire ce lien entre la didactique/ euh l'enseignement/ sur le terrain enseignement-apprentissage et le et justement l'édition//

I40 : d'accord/

É40 : en fait/ donc c'est euh/ je pense que tout ça fait qu'on arrive à/ à mettre en place des projets qui/ et donc qui demandent de la création avec les euh/ les manuscrits ou tapuscrits euh/ des auteurs des réunions des allers retours/ mais avec toutes toutes les équipes euh/ de de d'éditeurs de graphistes d'illustrateurs et cetera euh/ jusqu'à ce que le produit finalement à être- soit de la préproduction à la fabrication donc avec l'imprimerie euh ou en numérique aussi/

I41 : du coup par exemple euh tout ce qui est euh les maquettistes illustrateurs euh et cetera/ est-ce que ça fait aussi partie de la maison d'édition ou c'est des services enfin comment

É41 : y a/

I42 : enfin vous collaborez euh/

É42 : les deux je crois euh/ et je pense que c'est assez généralisé sans/ sans vouloir m'avancer sur ce que font les autres mais je crois que c'est une pratique/ une pratique habituelle/ on a à la fois nos propres euh/ nos propres services et puis ensuite on externalise également/

I43 : d'accord vous faites un petit peu des deux/

É43 : on a les deux//

I44 : ok/ et du coup quand

É44 : faudrait pas attend-/

I45 : oui pardon

É45 : non parce que quand vous quand vous m'avez coupé par rapport à ça/

I46 : oui/

É46 : autre chose quand même très importante et qu'il ne faut quand même pas oublier c'est que la maison d'édition en s'arrête pas à la à l'impression/ il y a ensuite toute la/ toute la chaîne qui doit permettre que ce livre arrive

I47 : mmmh mmmh/

É47 : jusqu'aux professeurs jusqu'aux élèves et ça aussi on est obligé de s'en de s'en charger/ il y a tout un tout un travail donc administratif/ tout un travail **commercial** euh/ en également tout un travail donc de communication vers les professeurs/

I48 : mmh/

É48 : un travail donc des délégués pédagogiques euh/ mais le trav- le travail aussi du réseau commercial qui doit pouvoir euh/ se s'allier avec les le distributeur donc il y a toute la distribution à faire

I49 : d'accord/

É50 : donc c'est tout ça aussi à prendre en compte hein

I50 : mmh mmh/

É50 : souvent on arrête le processus d'édition ben le livre il sort à la publication et voilà/ mais si le livre il sort et on ne fait rien après pour qu'il soit euh/ diffusé distribué euh et euh et **présenté** euh/

ça ne marche pas [rire]/ le prof/ les prof ne le verra jamais les élèves ne le verront jamais/

I51 : d'accord/

É51 : donc ça aussi c'est à prendre en compte/

I52 : ok/ et du coup dans un projet parce que vous parliez euh justement de d'initier un peu les projets alors/ comment est-ce que ça se passe déjà/ est-ce que c'est plutôt vous qui allez aller par exemple voir des auteurs ou des auteurs qui vont vous proposer des choses à initier comment ça marche ?

É52 : je dirais que ça va dans les deux sens/ en sachant que en général euh// euh en général/ c'est souvent puisque c'est nous qui réalisons qui réalisons d'une certaine façon on va dire les études de marché/

I53 : mmh mmh/

É53 : donc l'approche du marché/ souvent quand il s'agit de gros projets c'est plutôt on va dire la maison d'édition qui

est en quête d'auteurs/

I54 : mmh mmh/

É54 : que des auteurs qui viennent nous présenter un un projet hein/

I55 : d'accord/

É55 : après ça peut être aussi une euh une sorte de coïncidence/ des personnes qui nous ont peut-être présenté un projet intéressant qui va pas être directement pris/

I56 : mmh mmh/

É56 : en tant que tel euh/ mais on peut repérer que par rapport à cette proposition ça coïncide avec justement quelque chose qu'on veut mettre en place/ donc peut-être/

I57 : d'accord on

É57 : donc peut être un terrain un terrain d'entente

I58 : d'accord/

É58 : donc ça ça peut être un bon un bon collaborateur sur euh pour ce projet-là/ euh// ensuite y a pour des projets plus plus ponctuels euh effectivement des choses qui peuvent naître de la proposition de euh/ la proposition de notamment de professeurs puisque c'est quand même/ c'est quand même avec les professeurs qu'on travaille le plus donc les professeurs donnent des idées ils vont nous proposer quelque chose et de là va naître le livre/ c'est quand même beaucoup plus rare/

I59 : d'accord/ donc c'est effectivement

É59 : c'est c'est quand même beaucoup plus rare euh/ ça peut arriver par exemple je pense à des euh/ des ouvrages de de didactique/

I60 : mmh mmh/

É60 : par exemple comme le Web deux point zéro/

I61 : mmh mmh/

É61 : euh que l'on a/ euh ou Le Geste et la parole qui va sortir bientôt c'est vrai c'est peut-être plus né/ euh d'initiatives en fait de ces personnes qui avaient déjà quelque chose/ qui était pas forcément le le euh manuscrit le manuscrit tel qu'il a été/ tel qu'il a été remis à la fin mais y avait déjà au moins un brouillon on va dire euh/ et avec un schéma et tout ça et donc à partir de là on est on a travaillé parce qu'on a trouvé la proposition intéressante/

I62 : d'accord/ et/ (vibrations de téléphone)/ pardon bien sûr/

É62 : je/

I63 : allez-y/

É63 : je réponds juste vite fait/

I64 : mais je vous en prie/ pas de problème/

(silence : 12:03-12:21)

É64 : c'est bon pardon/ voilà (*pose le téléphone*)/ on continue/

I65 : du coup euh pardon/ euh comment est-ce du coup comment est-ce que la maison d'édition va choisir un auteur enfin un des aut- un auteur ou des équipes d'auteurs/ comment on va le choix va se faire/

É65 : (*soupir*) c'est complexe c'est complexe c'est euh/ je disais qu'on rencontre beaucoup de professeurs notamment donc lors des formations qu'on organise puisque/ puisqu'on organise beaucoup de formations euh/ ces formations/ qui peuvent avoir lieu soit/ soit à la demande à la demande d'un d'un centre peut être du réseau de français Alliances françaises soit à l'occasion de euh comment dire/ de congrès de salons et cetera/ donc/ ces formations permettent de rencontrer des personnes/ euh et il y a des personnes que l'on peut de cette façon-là on va dire **repérer**/ d'une façon ou d'une autre/ on va être on va rentrer en contact donc ça c'est c'est déjà une façon de de pouvoir rencontrer des des professeurs qui euh/ ensuite y a aussi des auteurs qui/ on va dire d'une certaine façon sont dans ce/ comment dire ça/ ce ce un petit peu ce ce réseau ce monde du FLE des/ c'est et ça peut être des coordinateurs des directeurs de cours et cetera qui euh eux-mêmes ont déjà publié ailleurs/

I66 : mmh mmh/

É66 : et qui euh et qui ont envie de continuer à publier mais qui ne travaillent plus euh/ qui ne travaillent plus avec/ la maison d'édition avec laquelle ils travaillaient et puis on les connaît/ et puis tiens est-ce que ça t'intéresserait de de te remettre dans un projet euh/ repérer aussi quand on est euh par exemple tous les/ tous les intervenants dans des formations dans des établissements spécialisés style euh Alliance Française de Paris, Cavilam, le C.L.A. De Besançon ou ou autres/ où y a des intervenants on voit un petit peu les thèmes qu'ils traitent enfin/ vous cherchez quelque chose sur le numérique/ et puis vous voyez y a un professeur qui qui **tourne** en fait euh/ un formateur de formateur qui/

I67 : mmh mmh/

É67 : qui qui tourne sur le sujet euh/ tiens c'est peut-être intéressant c'est pas mal ce qu'il fait euh/

I68 : d'accord donc

É68 : on pour-

I69 : c'est peu un peu au contact et à la fois voir si

É69 : au contact et regarder ce qui se fait regarder si/

I70 : mmh mmh

É70 : regarder si regarder justement s'ils/ s'ils animent c'est-à-dire si c'est/ je dirais que c'est souvent des professeurs qui sont généralement plutôt formateurs de formateurs/

I71 : mmh mmh/

É71 : euh qui donc qui interviennent euh régulièrement/ donc on tiens c'est un sujet intéressant c'est un sujet qui a l'air aussi d'accrocher/ qui a l'air d'accrocher/ les profs ont l'air d'avoir un aussi un bon contact/ y a peut-être une certaine aura aussi/ ça/ ce sont plusieurs facteurs à prendre en compte le euh/ à la fois le contenu/ euh mais si euh cette personne-là en plus est appréciée évidemment du du côté marketing on se dit ça peut être intéressant/

I72 : mmh mmh/

É72 : on va avoir quelqu'un qui fait quelque chose d'intéressant/ en plus il est connu parce qu'il intervient à droite à gauche donc si on/ si on va si on a un livre qui en plus euh/

I73 : a une certaine

É73 : contient la signature de

I74 : oui/

É74 : cette personne-là ben ça va certainement nous aider à vendre/

I75 : mmh mmh/

É75 : donc euh/

I76 : d'accord/

É76 : c'est plusieurs choses c'est plusieurs choses à la fois mais/ forcé- forcément ce sont des éléments à prendre en compte/

I77 : d'accord/ et du coup dans la maison d'édition euh/ c'- qui est-ce qui va euh justement par exemple parler à ces auteurs ?

É77 : (*soupir*) ça dépend/ ça peut être un éditeur ça peut être le délégué pédagogique euh/

I78 : mmh mmh/

É78 : euh le délégué pédagogique c'est quand même celui qui est le plus sur le terrain/ et qui va faire plus le lien/ c'est vraiment le c'est vraiment les commerciaux par exemple on n'a pas de des réseaux commerciaux c'est rare que les maisons d'édition ont vraiment/ des commerciaux commerciaux sur le terrain/ normalement c'est plus leurs distributeurs qui euh/ qui en ont euh/ mais par contre on a/ moi même je euh/ j'exerce en tant que délégué pédagogique entre autres/ et euh on est sur on est sur le terrain donc on **participe** justement à ces salons ces congrès on est en/ en relation permanente avec ces différents acteurs/ on va dire du réseau FLE/

I79 : mmh mmh/

É79 : en général euh/ que ce soit en France ou que ce soit dans le dans le reste du monde/ donc ce sont des gens qu'on côtoie/ ce sont des gens qu'on côtoie ce on on les voit sur les programmes donc c'est là/ c'est comme ça essentiellement qu'on les euh qu'on les rencontre/

(*bruit de conversations*)

I80 : d'accord ok/ ça marche un petit peu comme ça/ du coup euh/ de manière hyper matériel/ euh on va imaginer la situation euh voilà/ vous rencontrez une équipe d'auteurs et cetera un projet se met en place euh/ comment ça va marcher enfin je suppose qu'il y a des réunions pour initier le projet pour que tout le monde peut-être accorde leur violon/ plus ou moins sur le projet à faire euh/ XXX

É80 : avant même avant même euh je je dirais/ avant même tout ça on va même certainement euh réunir un petit peu les gens pour faire une sorte de table ronde/

I81 : mmh mmh/

É81 : pour savoir un petit peu ben voilà quel euh/ une table ronde avant même avant même d'avoir des équipes d'auteurs d'ailleurs/ ça peut être tout simplement aussi des personnes qui euh/ qui d'ailleurs n'ont pas forcément envie d'être auteurs mais qui peuvent apporter des conseils qui vont faire des remarques/ qui euh qui vont même peut-être critiquer les choses que nous nous avons qui ou qu'on qu'on les autres et qui vont/ à partir de ces commentaires-là euh on va pouvoir XXX mieux **définir** aussi/

I82 : mmh mmh/

É82 : le euh le projet// une fois qu'il sera mieux cerné euh/ on va d'ailleurs faire une sorte de protocole initial pour pour voir dire ça voilà il faudrait que le livre/ contienne ceci contienne cela et cetera/ et euh/ ce serait peut-être bien d'avoir ce profil d'auteur euh/ et donc on va/ on va essayer de de **vérifier** d'une certaine façon ces informations dans la mesure du possible c'est-à-dire bon/ ce projet il peut être comme ça est-ce que c'est vrai que/ est-ce que c'est vrai que ça a des débouchés est-ce qu'on va pouvoir parce que ça va supposer des ventes parce que si ça ne suppose de vente [rire]

I83 : y a pas d'ouvrage donc/

É83 : [rire] c'est ça le projet il verra pas le jour/ euh alors évidemment après on peut se tromper [rire] il il y aura quand

même pas de vente

I84 : [rire]

É84 : même si on même si on a calculé/ mais enfin le l' l'idée c'est euh c'est quand même de se dire voilà vérifions si là y a effectivement quelque chose/ et en même temps vérifions **qui/** qui peut le faire/ peut-être des gens justement qui ont participé à ces rencontres/

I85 : d'accord/

É85 : à ces rencontres initiales euh/ on se sera dit tiens untel on l'avait invité et c'est vrai il est venu et parce qu'il a dit ça c'est c'est/ et puis il lui a transmis son envie de voir/

I86 : mmh mmh/

É86 : pour aller plus loin on va commencer à constituer une équipe/

I87 : d'accord/

É87 : les auteurs ne se connaissent pas forcément entre eux/

I88 : mmh mmh/

É88 : euh donc il va falloir les accompagner c'est le travail de euh de l'éditeur/ entre autres euh donc l'éditeur c'est une sorte de chef de projet en quelque sorte qui euh va avoir ben dans son équipe/ entre autres une équipe d'auteurs/

I89 : d'accord/

É89 : donc il va avoir des illustrateurs il va avoir des/ peut-être peut-être un photographe il peut-être/ un euh une documentaliste euh il va il va travailler avec un maquettiste il va euh donc il va avoir aussi son équipe d'auteurs/

I90 : mmh mmh/

É90 : et euh qu'il va accompagner qu'il va essayer de former/ aussi parce que les auteurs ne le sont pas forcément c'est-à-dire euh/ l'auteur n'est pas forcément auteur/

I91 : oui/

É91 : à l'origine/

I92 : oui oui/

É92 : ça peut être un formateur de formateur/

I93 : mmh mmh/

É93 : qui ne sait pas/ qui n'a peut-être jamais participé à un projet éditorial/

I94 : mmh mmh/

É94 : il f- il faut lui montrer comment ça fonctionne/ c'est pas la même chose de pouvoir faire un cours et d'être un bon formateur/

I95 : mmh mmh/

É95 : que de pouvoir ensuite sur le papier/ en plus maintenant autour du numérique/ de pouvoir faire quelque chose qui va être **valable/**

I96 : mmh mmh/

É96 : à un plus grand public/ alors que on a trente personnes en face de soi/

I97 : oui/

É97 : quand on est en formation/ voir quinze/ c'est très différent donc il faut aussi l'accompagner/ c'est aussi le rôle de l'éditeur de d'essayer de former/

I98 : mmh mmh/ d'accord/

É98 : en quelque sorte euh le/ les auteurs à comment on rentre un manuscrit euh/ et puis ensuite en réunion de pouvoir en discuter en reprendre ça demande beaucoup de travail de la part des ils ton/ils ont une pression **énorme** les auteurs/

I99 : mmh mmh

É99 : c'est pas [rire]

I100 : oui j'imagine/

É100 : [rire] c'est euh/ c'est quand même et c'est le rôle de l'éditeur de disons d'être le lien/ une fois qu'on s'est mis d'accord que la maison d'édition a dit ok

I101 : mmh mmh/

É101 : on se lance dans ce projet euh/ c'est il ce ce projet est donc **remis** à cet éditeur-là chef de projet en quelque sorte on a des/ on a évidemment établi un budget/ on va travailler sur des sur des budgets plus ou moins grands en fonction du projet et euh/ et puis mais c'est toute une machine qui se met en place assez euh assez complexe/

I102 : du coup entre les différentes euh parties entre le maquettiste illustrateur euh l'auteur et cetera et l'éditeur euh/ est-ce qu' y a une communication qui passe forcément par tout le monde par exemple est-ce que les auteurs vont forcément commun- communiquer avec le graphiste et le maquettiste ou pas du tout ?

É102 : non non/ non non là non c'est c'est l'éditeur

I103 : d'accord/

É103 : chef de projet on va dire qui euh qui va faire le lien/

I104 : d'accord/

É104 : le les auteurs n'ont pas de contact euh/ ils n'ont aucun contact avec un illustrateur/

I105 : ok/

É105 : les auteurs vont/ vont pouvoir suggérer/

I106 : mmh mmh/

É106 : les auteurs vont pouvoir suggérer quand euh ils amènent leur manuscrit ben nous c'est/ là il faudrait que ces illustrations soient comme ci comme ça parce qu'on veut exprimer une idée de passé euh/ par rapport au présent

I107 : oui/

É107 : donc euh/ maintenant/ c'est à l'éditeur de pouvoir transmettre à l'illustrateur/

I108 : mmh mmh/

É108 : c'est-à-dire y a des illustrateurs qui sont quand même spécialisés dans les euh dans les manuels/

I109 : bien sûr oui/

É109 : et notamment sur les manuels de langue/ euh donc nous ben écoute là y a justement cette idée de passé à transmettre et cetera euh/ y a toutes les instructions si c'est un public ado/

I110 : mmh mmh/

É110 : un public adulte et tout ça donc euh/ on **choisit** les illustrateurs on les connaît aussi donc/ mais tout ça c'est l'éditeur parce que parce que les auteurs/ on peut éventuellement chez certains auteurs qui ont déjà euh/ disons de une certaine habitude/ on peut leur dire tiens est-ce que tu/ ah ben moi j'aimerais bien travailler avec untel j'trouve qu'il rendait bien les points de grammaire et tout ça

I111 : d'accord/

É111 : là oui/ et souvent les auteurs et surtout/ c'est souvent des auteurs qui qui/ on va dire qui ont pas forcément toute le toute cette expérience-là donc c'est/

I112 : mmh mmh/

É112 : c'est à nous depuis la maison d'édition de voir quels sont les les illustrateurs qui peuvent aller le mieux/

I113 : d'accord donc les auteurs peuvent éventuellement donner peut-être des grandes lignes ou

É113 : peuvent suggérer

I114 : des volontés ou les sug-

É114 : les suggérer/

I115 : les suggérer voilà mais

É115 : mais il faut que l'auteur enfin on essaie de les sensibiliser mais le/ mais c'est vrai que c'est pas toujours c'est pas toujours simple/ ils peuvent aimer ils peuvent aimer un euh un type de **trait/**

I116 : mmh mmh/

É116 : si on reste alors si on continue sur par rapport à l'illustration un type de trait/ mais nous on sait que ce type de trait/ par rapport à tel public dans tel pays ou quoi ça ne passera pas/

I117 : mmh mmh/

É117 : et que euh si on veut vendre le livre/ il faut un autre type de de dessin/

I118 : d'accord/ est-ce que vous avez un exemple euh/ là-dessus euh/

É118 : ben y a y a des y a par exemple des euh des illustrations/ y a des y a des illustrateurs qui peuvent être très bons pour faire de la b.d./

I119 : mmh mmh/

É119 : donc on va on va faire les pages plus euh/ on va dire plus euh on va dire plus sympathiques/ des pages culturelles et tout ça pour ado/

I120 : mmh mmh/

É120 : on va peut être avoir un type d'illustrateurs/ mais si on lui demande de faire des illustrations précises d'un point de grammaire/ euh ça ça va pas passer/

I121 : mmh mmh/

É121 : hein il peut faire de très jolis personnages/

I122 : d'accord/

É122 : mais il va pas réussir à entrer dans le dans le détail donc/ ça on est obligé de de de vo- de travailler sur avec un autre auteur sur cette euh cette partie-là/ et ça peut être aussi des des dessinateurs qui vont avoir peut-être un trait trop **ado/**

I123 : mmh mmh

É123 : ça passera très bien peut-être euh/ dans un dans un livre/ euh on va dire dans un manuel dans un manuel pour ado et puis euh ce/ et puis le le professeur ou formateur qui devient auteur/ ah moi j'aime bien ce qu'il fait tout ça oui mais le livre que toi tu veux écrire il est pour des adultes/

I124 : oui du coup son public va plus correspondre/

É124 : et c'est illustrateur-là/

I125 : ouais/

É125 : ça va pas passer sinon ton livre on va on va le prendre comme ça (*prend un magazine sur la table*) et les et les profs la première chose qu'ils vont voir c'est des illustrations oh c'est trop ados/

I126 : oui/ oui oui/

É126 : c'est trop ado c'est pas pour moi vous dites que c'est adulte mais c'est c'est/

I127 : mmh mmh/

É127 : trop ado/ je veux pas/

I128 : oui/ d'accord

É128 : donc c'est/ mais on est obligé de prendre en compte ces facteurs-là/

I129 : mmh mmh

É129 : mmh que l'auteur n'a pas forcément/

I130 : d'accord/

É130 : y a des auteurs qui ont une sensibilité du marché excellente/ y a beaucoup d'auteurs qui n'ont pas du tout la sensibilité du marché/

I131 : mmh mmh

É131 : ça/ c'est [rire]/ fondamental/

I132 : ok/ et du coup euh donc on va/ on va toujours imaginer donc y a une équipe d'auteurs qui est prête euh le projet donc qui est qui a été discuté et cetera euh/ du coup comment ça se passe euh très concrètement euh l'éditeur va du coup euh demander un travail précis ? ou est-ce qu'il va laisser aux auteurs le enfin

É132 : normal- non normalement y a/ alors ça peut dépendre aussi du type de projet/ mais dans un manuel/ y a y a tout un travail normalement qui a été qui est fait sur une sorte d'unité modèle d'unité pilote/

I133 : mmh mmh/

É133 : en quelque sorte/ qu'on va essayer en plus de faire tester/ cette unité pilote on l'a définie euh (*bruits de porte, de pas*)/ on aura défini les éléments on aura défini les différents éléments/ il faudrait il faudrait que la grammaire soit présentée comme ceci le lexique comme cela euh (*bruit de porte de et de conversation jusqu'à 25:24*)/ tel type de texte va introduire/ ou pas les différents euh les différents points que l'on veut que l'on veut travailler euh dans d'autres cas il faut que l'unité en plus/ euh soit euh basée sur la **tâche**/

I134 : mmh mmh/

É134 : donc il faut qu'il y ait il faut qu'il y ait une tâche comme point de départ de réflexion de l'unité/ il faut il faut que les auteurs soient conscients qu'on **veut** qu'il y ait ce ce ce fil conducteur/ qu'ils se soient bien appuyés la-dessus pour pouvoir créer l'unité/

I135 : mmh mmh/

É135 : et puis y aura une proposition/ bon on va dire on fait une sorte de premier jet/ qui va être euh vu revu euh/ par l'éditeur mais par aussi euh d'autres éditeurs aussi qui vont donner leur avis/ euh certainement qu'on va le montrer aussi à d'autres personnes/

I136 : mmh mmh/

É136 : des collaborateurs qu'on connaît qui sont aussi dans qui sont même en classe/ comment vous voyez ça est-ce que est-ce que vous pensez que c'est intéressant c'est pas intéressant qu'est-ce que vous amélioreriez si on va/ on va à consulter (*bruit de porte*) on va/ euh évidemment la direction aussi va va intervenir va dire oh ça c'est/ c'est pas exactement ça qu'on cherchait pour ce nouveau projet ou pas c'est tout-à-fait la ligne euh/ ça va revenir vers les auteurs à partir de tous ces commentaires-là ça y faudrait que vous le retouchiez et tout ça/

I137 : d'accord/

É137 : euh/ ça va même pas passer en maquette souvent à ce à ce moment-là/

I138 : mmh mmh/

É138 : on va **attendre** que ce soit encore peaufiné/ ça peut ça peut faire quelques allers-retours/

I139 : mmh mmh/

É139 : comme ça/ y a un moment on va se dire bon là ça marche/ on a quelque chose qui se tient plus ou moins/ en apparence maintenant il va falloir aussi voir comment ça tient sur la maquette qui en parallèle/ en parallèle elle aussi aura été travaillée c'est-à-dire qu'avec des textes/ on va les montages de faux-textes et tout ça on aura certainement demandé donc à un euh à un graphiste/ de commencer à réfléchir/

I140 : d'accord/

É140 : ben tiens on aimerait avancer sur ça voilà/ la grammaire on voudrait que ça soit qu'elle soit traitée de cette façon-là euh/ on voudrait qu'il y ait des bandeaux en haut/

I141 : mmh mmh/

É141 : enfin bref qu'on essaie de solidifier un petit peu le euh le projet/ et donc évoluer sur des sur de faux textes et commencer à faire aussi sa proposition (*bruit de pas*)/ y a un moment on va croiser (*bruit de porte*) le travail de (*bruit de pas*)/ le travail en fait des auteurs (*bruit de porte*)/

I142 : d'accord/

É142 : avec cette proposition-là/ enfin c'est là on va voir on va on va faire la grammaire comme-ci/ le travail sur le lexique le point sur les stratégies ici/

I143 : mmh mmh/

É143 : euh voilà/ est-ce que les unités/ est-ce que les unités soient des leçons/ est-ce que est-ce qu'il faut qu'il y ait une séparation très claire entre chaque double-page ou entre chaque page/ euh ça et ça y/ on va **croiser**/ le travail des auteurs avec ce ce que peut proposer le le maquettiste/

I144 : d'accord/

É144 : avec tout le travail quand même d'édition évidemment et l'éditeur va/ va en plus sélectionner les textes/

I145 : mmh mmh

É145 : on va re- recommencer à foui- à demander au documentaliste de chercher les images/ ou lui même chercher souvent/ souvent l'éditeur surtout au début il va beaucoup faire de travail lui-même de chercher un petit peu les images et tout ça

I146 : d'accord/

É146 : qui euh qui l'intéressent/ euh et puis il va arriver une proposition là montée où on va recevoir les pdf on va on va envoyer les pdf/ encore une fois à des collaborateurs à la direction et cetera

I147 : mmh mmh

É147 : on va dire voilà ce que ça donne vraiment sur pdf quelque chose on va dire le plus **abouti**/

I148 : d'accord/

É148 : possible euh/ pour voir si/ ce que ça donne/

I149 : mmh mmh/

É149 : ce que ça donne ce mélange de textes et de et de maquette esthétiquement/

I150 : voir si ça fonctionne euh/

É150 : esthétiquement si ça fonctionne/ si les **idées** c'est-à-dire qu'on veut transmettre passent bien//

I151 : mmh mmh/

É151 : on a on euh est-ce que est-ce que cette petite euh ce euh/ on va dire ce petit macaron qu'on a mis comme ça est-ce que c'est bien euh est-ce qu'on lit bien que ce sont des stratégies ou ça s'identifie pas assez comme stratégies il peut y avoir là aussi des allers-retours/ ah ben on distingue pas assez euh les bandeaux roses ça permet pas de bien distinguer si on est dans l'unité deux leçon un

I152 : mmh mmh

É152 : ou l'unité deux leçon deux c'est pas très clair le passage là il faut retravailler ça euh/ on va parler de couleur de la forme euh/ de tout// une fois qu'il y a cette unité pilote qui euh qui est bien faite qu'on/ qu'on considère en tout cas bien faite avec laquelle pour laquelle on a réussi les retours donc

I153 : mmh mmh

É153 : externes et cetera/ là on va dire on se lance vraiment là/ sur le euh/ on va dire s- sur le projet c'est-à-dire les auteurs ils ont un timing qui est établi/ avec des des réunions une fois qu'ils ont leur manuscrit tout ça/ des réunions on corrige on fait des allers-retours euh/ en parallèle pendant qu'on travaille sur telle unité le maquettiste il est sur une autre unité/

I154 : d'accord/

É154 : et euh/ et ça ça c'est un mécanisme/ c'est c'est un mécanisme qui est pas si simple que ça parce qu'y a des retards/

I155 : mmh mmh/

É155 : des retards qui vont pour le manuscrit/ ou l'éditeur est sur trente-six mille projets [toussolement]/ ou y a le guide d'exercices à faire ou il est peut-être/

I156 : mmh mmh/

É156 : sur un autre projet qui n'a rien à voir donc/ il peut y avoir le le maquettiste qui tout d'un coup c'est un externe qui [rire] qui a oublié qu'il y avait son billet d'avion pour les vacances et tout ça/

I157 : [rire]

É157 : et puis quand il réagit/

I158 : d'accord [rire]

É158 : on comprend pas pourquoi il répond plus aux emails [rire]

I159 : je vois qu'il y a un petit peu de vécu là non ? [rire]

É159 : [rire] y a beaucoup de vécu/

I160 : [rire]

É160 : donc/ y a plein y a plein d'accidents donc le calendrier forcément euh/

I161 : mmh mmh/

É161 : ben y a le cal- calendrier idéal et puis/ y a un calendrier plus plus réaliste [rire] de toute façon/ mais ce qui euh ce qui est clair c'est que va y avoir quand même ce fonctionnement où l'auteur passe par un éditeur avec des réunions comme comme celles qui sont d'aujourd'hui

I162 : oui/

É162 : où les auteurs sont avec des éditeurs/ et puis euh on va commenter on va corriger et cetera/ euh et on va/ on va j'dirais les accompagner parce que justement on va expliquer non non mais/ mais la grammaire on nous en écrit une

tartine comme ça nous on va dire la grammaire c'est une colonne/ ça fait tant/ en plus on dit que forcément il allait y avoir forcément un tableau et euh/ un renvoi en bas vers euh/ le précis de grammaire donc en grammaire y a ça de place/ (*voix aiguë*) ah oui mais moi je veux écrire/ t'as ça de place/

I163 : [rire] d'accord/

É163 : c'est comme ça/ (*voix aiguë*) ah mais moi parce qu'en cours/

I164 : [rire]

É164 : t'as ça/

I165 : d'accord du coup

É165 : et ça ça c'est une réalité

I166 : oui oui j'imagine tout-à-fait

É166 : c'est-à-dire c'est une une réalité qui qui demande une une formation en même temps/

I167 : oui/

É167 : il faut les habituer/ les auteurs qui sont habitués à faire ça ils le comprennent tout-à-fait ils écrivent dans ce sens ça va beaucoup plus vite/

I168 : d'accord/

É168 : c'est euh parce qu'ils savent ils savent très bien qu'il y a les exigences/ de de maquette mais qui en même temps sont fondamentales c'est-à-dire que si on/ si on balançait tout ce qui est t- tout ce qui est **fourni** par/ par un auteur directement certainement que les professeurs diraient/ ah mais je peux pas travailler avec ça en classe/

I169 : oui oui/ j'imagine bien/

É169 : on est obligé de/

I170 : mmh mmh/

É170 : de joueur comme ça/

I171 : d'accord/ et du coup ç- ce combien de temps ça dure en fait l'élaboration du manuel ?

É171 : un niveau 1/ un niveau 1 d'un nouveau projet euh/ une bonne année/

I172 : d'accord/ donc une bonne année et je suppose qu'en suite c'est un peu plus rapide

É172 : après c'est

I173 : si on garde du coup des idées de maquette des idées de conceptions

É173 : ben disons de toute façon l'idée/ de toute façon quand on travaille comme sur un manuel/

I174 : mmh mmh/

É174 : on sait que sur le manuel/ on va aller au minimum jusqu'au B1/

I175 : mmh/

É175 : voir B2/ de plus en plus on commence à se demander s'il faut faire des C1 (*bruit de conversation*)/ des approches sur le marché on sait les niveaux B2 et C1 le public est en train d'augmenter mais bon/ mettons jusqu'au B2/

I176 : mmh mmh/

É176 : euh/ pendant la première année tout ce travail fait sur comment on veut la maquette se suit toute une réflexion sur comment on veut la maquette du 2 du 3 du 4/

I177 : d'accord/

É177 : et euh/ est-ce que ce que l'on est en train de de travailler sur le 1 est-ce que ce sera valable pour le 2/ est-ce que ce sera valable pour le 3/ souvent en admettant même que ben pour les 3 et 4/ y aura des textes plus longs donc on si on va admettre d'emblée que ça on va le laisser de toute façon pour le 1 et le 2 ça va tenir/ pour B1 B2/ on sera obligé de changer/

I178 : mmh mmh/

É178 : mais on réfléchit/ on va dire qu'on réfléchit déjà/

I179 : d'accord en même temps à une extension

É179 : en même temps donc c'est pour ça que la première année aussi c'est/ la première année c'est euh ben comment on veut le projet/

I180 : mmh mmh/

É180 : finalement/ donc c'est beaucoup y a beaucoup plus d'allers-retours/ une fois qu'on est dans le 2 euh/ euh le 2 je dirais que souvent la maquette est presque calquée du 1/ et vous avez dû le remarquer c'est souvent sur les niveaux en fait B1 et B2 où y a des changements

I181 : oui

É181 : de maquette/ tout simplement/ soit déjà parce que y a plus de retours sur le livre/ qu'y a déjà eu des choses ah tiens ça on aurait pu améliorer ça

I182 : mmh mmh

É182 : c'est vrai tiens on va/ c'est/ et puis aussi tout simplement parce que le type de texte/ est quand même assez différent/ donc forcément il va y avoir des nuances/

I183 : mmh mmh/

É183 : mais mais/ toute la première année c'est c'est euh/ ouais ça prend ça prend bien ça prend bien une année/

I184 : d'accord/

É184 : un euh pour un manuel/ après pour d'autres choses qui sont plus on va dire plus techniques/ d'exercices de grammaire des choses comme ça un cahier d'exercices éventuellement/ ça prend ça va prendre moins de temps mais euh/ un niveau un d'un nouveau projet/ (*soupir*) c'est long/

I185 : oui/ ben j'imagine bien oui/

É185 : c'est long/

I186 : [rire]

É186 : c'est long euh ça peut/ euh on croit l'avoir et puis on va revenir parce que finalement on se rend compte que ce qu'on avait euh c'est pas ça/

I187 : mmh mmh/

É187 : et puis euh et puis y peut aussi arriver quelque chose de la concurrence on se dit tiens ben ils ont ajouté ça/ ça c'est pas mal/ ou ça ah ça ils ont traité ça de telle façon nous aussi on voulait le faire finalement c'est pas si bien que ça/ euh et puis il peut arriver une tendance tout d'un coup/ y a y a quelque chose qui est en train de se passer/

I188 : mmh mmh/

É188 : autour/ peut-être/ ça serait peut-être bien de l'intégrer/

I189 : d'accord/

É189 : c'est la la première le le je veux dire le oui/ le niveau un c'est euh/ c'est c'est c'est long mais je crois que c'est normal

I190 : mmh mmh

É190 : en même temps/

I191 : oui parce que du coup c'est là où ça se définit vraiment/

É191 : voilà une fois/ qu'on l'a le niveau 2 on sait on sait la grammaire comment on la veut on sait le lexique comment on le veut

I192 : mmh mmh

É192 : le type de/ on n'est pas à la recherche d'un illustrateur on sait quel illustrateur on veut/ enfin le type de photos et cetera/

I193 : d'accord/ du coup donc les auteurs quand il est euh/ discuté par exemple euh de comment on va faire euh plutôt le côté grammaire comment on va le texte et tout ça/ c'est forcément l'éditeur en fait l'interlocuteur

É193 : (*signe de tête affirmatif*)

I194 : ou il y en a d'autres possibles ?/ c'est l'éditeur/

É194 : c'est l'éditeur/

I195 : d'accord// et du coup c'est l'éditeur aussi qui va euh demander à faire par exemple des changements ?

É195 : mmh mmh/

I196 : forcément et qui va du coup éventuellement le le oui ou le non final on va dire/

É196 : tout-à-fait/ mais l'éditeur doit avoir en plus une sensibilité par rapport/ euh enfin l'éditeur normalement il doit être quelqu'un il doit être quelqu'un qui doit connaître bien le euh/ la matière donc euh quand il enfin nos éditeurs euh/ nos éditeurs de FLE connaissent bien le FLE/ mmh mmh/

euh donc ils connaissent aussi sont au courant de ce qui se fait au niveau de la au niveau de la didactique donc de l'actualité (*bruit de porte et de conversation*) de la didactique du FLE euh/ ils savent aussi ce qui se passe à côté/

I197 : mmh mmh/

É197 : donc c'est donc je veux dire c'est clair que// (*bruit de porte, conversation interrompue par une personne tierce, 34:52-35:00*)// ah mais un mais un éditeur il faut euh il va **forcément** être sensible à tout ça parce qu'il a plein d'interlocuteurs autour donc il doit avoir un engueuler un un illustrateur qui sait pas transmettre un point un point de langue/

I198 : d'accord/

É198 : si il sait pas transmettre un point de langue par rapport à je sais pas imparfait/ imparfait passé composé ou/ ou s'il ne le voit pas/

I199 : mmh mmh/

É199 : il va dire ah le dessin non non il faut que il faut qu'en plus le point de langue passe/

I200 : oui oui/

É200 : voilà/ (*bruit de pas, conversation interrompue par une personne tierce, 35:20-35:38*)/ auteur d'espagnol/

I201 : ok/ y a des auteurs partout [rire]

É201 : voilà [rire]

I202 : euh est-ce que y a des consignes euh formulées/ des consignes formulées par l'éditeur est-ce qu'elles est-ce qu'elles sont justes orales ou y a une sorte de de charte écrite de euh ?

(*bruits forts de conversations jusqu'à la fin de l'entretien*)

É1202 : y a y a quand même comme un protocole initial qui euh/ qui qui est donné c'est-à-dire on décide justement

comment remettre euh/ comment remettre les manuscrits et ensuite euh// ensuite/ c'est plutôt comment dire/ ça va dépendre aussi de chaque éditeur je dirais/ chaque éditeur travaille comme il veut/ enfin bon on travaille quand même beaucoup sur des rappels par email/

I203 : d'accord/

É1203 : de on dit que il faut faire ceci il faut faire cela pour pour rappeler parce que/ sinon y a pas de trace/

I204 : d'accord/

É205 : y a pas de trace/ euh déjà en réunion comme ça il y a beaucoup de choses qui se décident/

I205 : mmh mmh/

É205 : donc et l'éditeur il note/ il note tout ce qui se décide/ et en même temps/ il va falloir qu'il transmette d'une façon ou d'une autre aux auteurs voilà ce qui a été décidé voilà/ euh à l'illustrateur voilà ce qui a été décidé donc y a y a quand même beaucoup beaucoup d'échanges/

I206 : d'accord/

É206 : d'échanges oui/ c'est pas tant l'écrit ou l'oral c'est plus euh/ c'est plus la façon de transmettre/

I207 : mmh mmh/

É207 : que peut avoir chacun/ avec avec les maquettiste souvent on travaille au téléphone/ euh on va dire euh voilà ce qu'on a décidé et tout ça euh/ avec les auteurs c'est surtout souvent par écrit/

I208 : d'accord/

É208 : et les illustrateurs c'est beaucoup par écrit/ il faut il faut leur décrire/ ils ont besoin il faut leur faire passer les descriptifs

I209 : mmh ça doit être extrêmement long donc j'imagine/

É209 : ce qui est pas toujours simple en plus/ c'est pas toujours simple de leur transmettre de leur transmettre exactement ce que l'on ce que l'on veut/ ceux qui nous connaissent bien ça ça va/ parce qu'en plus ils perçoivent mais euh un illustrateur qui avec qui on commence à travailler c'est pas toujours simple/

I210 : oui/ ben j'imagine oui/

É210 : [rire]

I211 : euh du coup vous/ est-ce que vous vous connaissez des cas où il y a eu une mésentente entre les auteurs et l'éditeur (bruit de porte) ou ? enfin vraiment très poussée

É211 : j'crois qu'on en connaît tous j'crois (bruit de porte)/

I212 : parce qu'au-delà/ j'comprends j'comprends bien qu'il arrive des moments où on soit pas d'accord mais

É212 : j'crois j'crois qu'on en connaît tous/ forcément/

I213 : y a des projets qui ont pas abouti à cause de ça ? ça ça arrive ?

É213 : y a certainement des projets qui ont eu euh/ des changements/

I214 : mmh mmh/

É214 : qui ont subi des changements/ des projets qui n'aient pas abouti// non dans le sens où quand même le projet est mené par la maison d'édition donc la maison d'édition si finalement y a pour une raison x ou y/ euh les choses ne peuvent pas se faire avec un auteur/ ben on va chercher d'autres auteurs/ on fait

I215 : d'accord/ quitte à changer l'équipe/

É215 : oui/

I216 : après on garde le projet en fait/

É216 : oui euh// ben si si le projet/ de toute façon si le projet a été décidé il a été décidé parce qu'on considère que le marché en a besoin/

I217 : mmh mmh/

É217 : donc à partir du moment où on considère que le marché en a besoin nous on va tout faire pour euh/ non seulement que le marché en a besoin et que nous on a envie d'être présents sur ce segment-là du marché/

I218 : d'accord/

É218 : donc euh/ à partir de là/ on va on va tout faire pour pouvoir avoir une équipe qui va permettre d'y aller/ si c'est pas la/ l'équipe 1 pour une raison x ou y on va essayer avec une équipe 2/

I219 : d'accord/

É219 : c'est euh/ c'est l'idée (bruits forts de pas et de conversation)

I220 : euh// (murmure à part soi, regarde le guide d'entretien) hop/ je passe/ hop-là/ voilà/ (voix normale) euh du coup alors on revient à moi à ma recherche un peu plus sur les personnages dans les manuels/ euh est-ce que y a des consi-/ alors/ ce que j'appelle personnage dans un manuel c'est toute évocation euh d'une personne que ce soit par un pronom personnel il elle euh/ voilà si vous avez la phrase il elle fait euh

É220 : mmh mmh

I221 : telle chose pour moi c'est un personnage euh/ du coup est-ce qu'il y a des consignes là-dessus/ est-ce que y a des consigne sur euh/ là on va mettre des personnage (*bruit de pas*) là on va pas en mettre ou un peu des phrases un peu plus impersonnelles on va plutôt mettre des personnages qui existent euh/ qui rappellent tel autre euh/ est-ce que/ est-ce que y a quelque chose là-dessus ?

É221 : (*soupir*) ben/ disons que par exemple sur euh sur les manuels d'ado/ euh on va essayer/ euh on va peut-être essayer justement d'avoir euh mettons par exemple une idée/ d'associer une unité à un ado/

I222 : d'accord/

É223 : qui va accompagner/ qui va accompagner l'unité/ chez d'autres vous allez voir que ça peut être sur tous les livres même/ euh mais il peut y a voir oui une euh en fin y peut oui en général Y A l'idée/ (*bruit de vaisselle*) j'dirais plus sur le manuel de/ euh pour enfant et pour ado/ je/ dirais que c'est moins vrai pour les manuels pour adulte/

I223 : mmh mmh/

É223 : mais pour ado oui/ le fait qu'on ait notre personnage Zoom euh/ méthode pour enfant euh où on a ce p'tit monstre/ qui qui va

I224 : oui c'est souvent oui

É224 : accompagner/ qui va qui va accompagner toute la collection il est présent partout c'est lui qui va aussi donner les explications grammaticales euh/ il va participer à la chanson il il va/ il va être dans toute la/ le dans toute la collection et en plus dans dans toutes les parties de la collection/

I225 : oui oui oui il va réapparaître comme une sorte de fil conducteur en fait/

É225 : complètement complètement c'est ça/

I226 : d'accord/ et du coup cet aspect-là il disparaît plus tard dans les manuels d'adultes/

É226 : (*soupir*) dans les manuels d'adultes en fait je suis en train de chercher/ en tou- non seulement chez nous mais je suis en train de penser chez nos concurrents/ (*voix ralentie*) j'ai pas le souvenir comme ça/ peut-être// (*voix normale*) chez nous en tout cas y a pas/ y a pas ça/

I227 : mmh mmh/

É227 : ça c'est sûr les concurrents comme ça j'vois pas non plus/ ça c'est peut-être fait euh/éventuellement en tout ça là c'est pas l'cas/ et euh/ et nous on l'a pas/

I228 : mmh mmh/

É229 : alors on l'a oui chez les/ chez même voilà j'pense même aux manuels d'espagnol ou d'allemand également que l'on a euh/ pour ado donc dans l'scolaire/ c'est euh/

I229 : quand c'est un peu plus jeune ça réapparaît c'est

É229 : ouais tout-à-fait/ tout-à-fait/

I230 : alors du coup/ j'prends un exemple là d'chez vous (*prend un manuel*) hop-là/ hop-là alors par exemple sur cette page/ j'en viens

É230 : mmh mmh/

I231 : j'en suis toujours à sur mes personnages/

É231 : mmh mmh/

I232 : sur cette page comment est-ce qu'on va décider des des noms de famille par exemple qui apparaissent ? des noms de famille et des prénoms ?

É232 : ben en fait on dans bon sur

I233 : comment ça va se faire ?

É233 : et pas seulement sur cette page en général/ c'est euh/ le prénom/ le nom de famille/ euh essayer d'être euh représentatif de différentes réalités/ alors c'est quoi ces différentes réalités ça peut être lié au public target/

I234 : mmh mmh/

É234 : euh/ ça peut être lié à une volonté de représentation/ je sais que dans les prénoms par exemple on on essaie/ dans la mesure du possible/ euh d'éviter d'avoir toujours les prénoms on va dire typiquement français/

I235 : mmh mmh/

É235 : ou qui sont de source ou qu'on croit typiquement français/ et donc d'avoir une variété euh de vie culturelle/

I236 : mmh mmh/

É236 : représentatif plutôt de la de la réalité/ et en même temps c'est pas simple parce que sur les auteurs les éditeurs on est nous-mêmes attachés à nos propres croyances sur euh/ ben voilà ce qu'est un apprendre typiquement le français [rire]

I237 : oui c'est

É237 : voilà donc on/ on peut tomber nous-même dans des erreurs mais en tout cas on essaie/ dans la mesure du possible/ de ne pas voir que des Pierre et des Jacques euh//

I238 : mmh mmh/

É238 : j'exagère mais c'est

I239 : non mais c'est

É239 : c'est facile/ c'est c'est tellement facile d'avoir ça donc/ on veut aussi montrer/ à travers euh j'veux dire à

travers la consigne et euh à travers des noms même comme ça/ euh des facteurs culturels/

I240 : et du coup ça c'est quelque chose que vous transmettez explicitement aux auteurs ?

É240 : ah oui/

I241 : vous leur demandez explicitement en XXX ?

É241 : oui/ sur le sur les prénoms sur les noms/ et même sur les noms encore aujourd'hui sur les les exercices de grammaire/ y avait que des noms européens/ j'ai dit non on travaille euh le livre il doit être vendu partout/ euh moi je veux que y ait dans ces exercices je veux aussi que y ait d'autres pays qui apparaissent d'autres nationalités/ euh j-/ euh rappelez-vous la consigne initiale on a demandé que ce soit/ beaucoup plus pluriel que ça/

I242 : d'accord/

É242 : donc ils vont devoir reprendre les prénoms/ reprendre des noms de pays qui apparaissent parce que c'était trop euh on va dire euh euro-centré/

I243 : mmh mmh/ du coup enfin explicitement il y a des consignes sur la

É243 : oui/

I244 : une sorte de représentation un peu internationale ethnique euh

É244 : dans le dans notre cas oui/ dans notre cas/ je sais pas si c'est vrai ailleurs/ mais je sais que nous en FLE euh/ on veut ça comme on/ on veut éviter que le euh Québec ou le Maroc ou/ ne soient représentés **que quand** y a la partie pages culturelles où on va en parler euh/ et on aimerait bien que ce soit que ce soit plus/ malheureusement y a des/ des fois c'est pas toujours simple/

I245 : mmh mmh/

É245 : mais euh/ mais en tout cas y a y a oui oui ça ce rôle/ on on le demande clairement aux auteurs/

I246 : d'accord/ donc y a toujours cette demande euh explicite formulée à l'oral toujours/

É246 : (*silence*) pourquoi formulé à l'oral/ et pas à l'écrit ?

I247 : pour savoir si y a des ben des protocoles écrits savoir si y a des consignes euh/

É247 : ça peut l'être/ ça peut l'être/ surtout si c'est par rapport à un public-target bien précis euh/

I248 : d'accord/

É248 : ça pourrait très bien être par écrit dans le dans le protocole/

I249 : mmh mmh/

É249 : là pour ce projet de grammaire j'ai pas le souvenir qu'on ait mis ça dans le protocole/ euh mais pour des euh des projets qu'on a qu'on a fait pour des euh/ pour des zones géographiques bien précises/

I250 : mmh mmh/

É250 : euh c'était dans le protocole/

I251 : d'accord/ alors/ du coup un autre exemple/ alors je m'appuie c'est par pour vous euh/ vous coincer hein pas du tout c'est juste que

É251 : non non mais euh [rire]

I252 : ça peut donner l'impression c'est pas du tout ça/ je m'appuie plutôt sur la production pour euh comprendre en fait comment c'est fait/ attendez XXX une page euh (*feuillette le manuel*)/ je ne sais plus où est-ce que c'était//

É252 : ça va enregistrer avec le bruit de fond là (*désigne le dictaphone*)/

I253 : ça ira oui oui ça ira/ il est sens-

É253 : il est sensible/

I254 : j'ai déjà fait des essais avec des enfants notamment dans une école/

É254 : d'accord

I255 : ça marche plutôt bien/ euh voilà ben par exemple// toujours ben toujours sur mes personnages ici/

É255 : hin hin/

I256 : donc du coup effectivement qu'il y a euh une diversité ethnique en tout cas qui est voulue enfin ça paraît assez explicite/ et au niveau du coup du genre des personnages qu'est-ce qui va décider que c'est un personnage féminin ou masculin ?

É256 : volonté d'équilibre/

I257 : ouais/ ça c'est

É257 : volonté d'équilibre ça s'explique aussi//

I258 : ouais/

É258 : euh/ ça c'est ça c'est explicite aussi/ (*voix ralentie*) on euh/ sans non plus vouloir tomber dans le euh/ on va dire dans le travers contraire de/ de vouloir **forcer** des euh des présence disons féminines qu'on n'aurait peut-être pas forcément/ dans la société/ mais quand même// on/ en rappelant parce que sinon/ c'est euh/ c'est assez curieux/ mais euh/ (*voix normale*) mais beaucoup beaucoup d'auteurs/ surtout de de/ on va dire des auteurs et pas forcément je/ de nouveaux auteurs pas forcément jeunes mais même chez les plus jeunes/ y a quand même une tendance/ à ne pas être euh/ forcément sensible à ça et vraiment à avoir une représentation de la société hy-per clas-sique/

I259 : mmh mmh/ mmh mmh/

É259 : et euh/ et c'est assez choquant parce que c'est euh souvent c'est des personnes qui viennent du monde quand même de l'enseignement où euh enfin/ on pense quand même qu'il y a une certaine ouverture des personnes qui ont été mises en contact avec d'autres mais des fois on est surpris/ par des euh des contenus de manuscrits/ originaux où euh si y avait pas le travail de l'éditeur de mettre le doigt sur certaines choses/ (*silence*) on aurait euh on aurait de rôles représentations de la société/

I260 : d'accord [rire] des personnages très blonds très masculins qui s'appellent tous Jean ?

É260 : en gros et euh et en plus/ une société homme-femme euh/

I261 : mmh mmh/

É261 : qui correspond plus à un schéma d'il y a quarante ans [rire] que euh/ qu'actuel/

I262 : d'accord/

É262 : c'est assez c'est assez curieux ça c'est souvent plutôt notre rôle de rappeler/ il y a tout le monde il y a des auteurs qui qui font

I263 : oui oui bien sûr

É263 : qui ont une sensibilité à tout ça mais enfin/ c'est quand même plutôt souvent à nous de/ de dire mais attention vous avez vu là ce que vous êtes en train d'écrire ?

I264 : d'accord du coup vous le prenez vraiment compte enfin

É264 : oh oui oui

I265 : de manière consciente euh explicite euh/ [déclarative]

É265 : en tout cas oui en tout cas les gens avec qui les les autres éditeurs qui peuvent euh travailler également et tout ça on essaie euh on essaie d'être sensibles à ça/

I266 : d'accord/ d'accord/

É266 : au maximum/

I267 : mmh mmh/

É267 : au maximum euh/ moi quand je me rends compte que la/ la femme du boulanger c'est la boulangère/ euh c'est [rire]/ et j'le vois encore/ voilà/ c'est euh c'est [rire]

I268 : [rire] euh alors j'avais une question du coup/ c'est sur cette page/ donc là y a un petit encadré du coup sur le genre et le nombre le genre morphologique hein euh/

É268 : oui/

I269 : tout ça d- des noms/ euh j'ai lu dans un ouvrages qui date des années quatre-vingt euh sur l'édition scolaire/

É269 : mmh mmh/

I270 : que euh/ beaucoup d'ouvrages donc pour ce milieu-là/ euh mettait en euh plutôt des personnages masculins parce qu'il y avait une question de nombre de caractères/ euh les mots masculins sont plus courts que les mots féminins/ et du coup comme il était de question de gain de place pour des des coûts

É270 : sincèrement/ c'est des bêtises/

I271 : donc là pas du tout/

É271 : en plus y a des euh/ j'pense qu'en plus j'pense qu'en plus maintenant au niveau de l'édition on peut faire des choses qui euh/

I272 : oui c'est ça ça date hein ça date des années quatre-vingts c'est pour ça

É272 : y a/ non/ y a y a rien/

I273 : mmh mmh/

É273 : y a y a rien qui peut/ y a rien qui justifie/ ça c'est qui peut c'est qui peut justifier qui euh on va mettre/ y a des y a des traditions par exemple dans y a des trad- y a des traditions qui sont parfois/ même quand on veut les changer c'est pas simple/ et on est obligé de faire parce que ben le marché malheureusement fonctionne comme ça/ c'est-à-dire que/ si euh si un jour on décidait de ne de mettre euh/ **d'abord** un exemple féminin puis un exemple masculin/ dans dans cet ordre-là/

I274 : mmh mmh/

É274 : euh je suis sûr/ et certain que nos services clients euh/ recevraient des remarques de la part d'enseignants et théoriquement vous vous expliquez la grammaire euh/ la grammaire ça s'explique pas comme ça/ il faut euh/

I275 : d'accord/

É275 : d'abord mettre l'exemple au masculin puis l'exemple au féminin/

I276 : d'accord/

É276 : donc euh y a des choses sur lesquelles on euh/ par **tradition** on va l'accepter puisque/ on considère que ça choque pas le ce/ cet équilibre qu'on essaie de qu'on essaie qu'on essaie d'avoir/ mais euh/ mais là encore ça vient souvent en fait de/ de remarques/ non non mais c'est comme ça qu'il faut l'expliquer hein bon donc/ on va **éviter**/

I277 : mmh mmh/

É277 : on va éviter d'entrer dans/ dans certaines susceptibilités et tout ça/

I278 : et du coup alors j'en discutais euh/ j'en discutais il y a quelques semaines avec une autre enseignante qui du coup pour les grands débutants euh/ expliquait du coup la différence des formes masculines féminines donc en français/ en partant du féminin et parce que ça se fait aussi à l'école maintenant euh pour les plus jeunes/ euh parce que le masculin du coup en fait on enlève des caractères du féminin du coup ça paraît plus simple/ est-ce c'est qu- ça serait quelque chose qui pourrait ?

É278 : alors ça alors ça par exemple ponctuellement on peut le faire/ donc ce matin sur une réunion de grammaire justement on était en train de parler de la formation du féminin/

I279 : mmh/

É279 : de des adjectifs/ et on a suggéré aux auteurs de voir comment expliquer aussi par rapport à la grammaire de l'oral/ euh comment/ comment introduire un point de vue un peu différent/ euh pour voir que justement en partant du féminin/ on peut plus facilement créer le masculin que l'inverse/

I280 : mmh mmh/

É280 : c'est euh c'est plus facile à partir de grande de faire grand/

I281 : oui/

É281 : qu'à partir de grand deviner si c'est grance grante grande/ c'est euh/

I282 : oui oui/

É282 : voilà/ donc y a y a des choses euh/ y en a pas tant que ça en fait/ d'un point de vue purement linguistique/ euh et en plus la linguistique a été longtemps dominée par le le monde masculin sur sur tellement de choses que c'est pas/

I283 : mmh mmh/

É284 : pas forcément simple/ et puis en plus y a y a d'autres aspects qui euh/ j'veux dire encore aujourd'hui j'vois quand on fait les noms de métier euh/ des euh parfois des tollés sur des choix comme par exemple on écrit professeur avec un e/

I284 : ah oui ça j'me suis posé la question

É284 : euh/ des/ mais des professeures euh nous/ nous critiquaient sur ce choix-là/

I285 : mmh mmh/

É285 : parce que c'est incorrect c'est mal écrit c'est une erreur d'orthographe euh c'est euh/ et cetera/

I286 : du coup là c'est quoi votre politique à vous est-ce ? alors tout simplement/ est-ce que vous faites la politique de l'Académie française et cetera ou est-ce que euh ?

É286 : on essaie/ sincèrement on essaie d'être euh/ (*soupir*) on va dire euh d'être pragmatique en même temps/

I287 : mmh mmh/

É287 : c'est-à-dire que je pense que dans certains ouvrages on/ va **clairement/** euh dire donc on on décide de mettre professeure euh/ dans un ouvrage de grammaire on va peut-être le décider aussi mais peut-être l'explicitier/ expliciter un petit peu plus le choix/

I288 : oui/

É288 : euh je crois par exemple/ j'le dis de mémoire mais je crois que dans euh/ dans Nouveau Rond-Point plus que dans Rond-point dans Nouveau Rond-Point/ on était assez clair là-dessus j'crois qu'on a directement opté pour euh quand euh/ des noms de métiers comme professeure avec un e pour le féminin euh sont admis/ on l'a mis sans se sans vraiment nous poser la moindre question/ ça a paru euh tout-à-fait normal/ euh/ je sais que pour des ouvrages avec des contenus plus grammaticaux/ on fait plus attention p- pour éviter en fait pour éviter parfois euh/ enfin un travail fou de la part des services clients [rire]

I289 : oui oui mais non mais c'est vrai que ça

É289 : ça c'est c'est

I290 : reste aussi des même en tant qu'enseignant parfois ça reste des des questions où euh/

É290 : c'est assez c'est c'est parfois assez euh assez compliqué/

I291 : ouais/ ouais/

É291 : enfin c'est compliqué/ une dernière question/

I292 : oui

É292 : le reste on poursuivra sur Skype/

I293 : d'accord/

É293 : [rire]

I294 : donc il faut très très bien que je la choisisse [rire]/ euh/ t-t-t-tac (*feuillette le manuel*)/ si/ une question/ tiens puisqu'on parle des noms de métiers/ ça va être/ alors je trouve aussi la page que j'avais notée ah ben/ (*interruption par une personne tierce, 52:24-52:44*)/ alors du coup je suis tombée sur cette page ça m'a/ ça m'a amusée/ du coup donc là justement on a toute euh

É294 : mmh mmh

I295 : une catégorie de noms de métiers/ du coup c'était l'agréable surprise de voir qu'y en a certains qui sont considérés comme des métiers plutôt masculins et qu'on voyait au féminin l'informaticien informaticienne/

É295 : mmh mmh

I296 : ça faisait plaisir je vous le cache pas/ et du coup je me suis posé la question/ euh parce que tout a été mis en gros au féminin/ enfin la forme masculin soit c'était le terme épïcène du type dentiste donc ça on peut pas l'faire/ chauffeur de taxi ben effectivement c'est un peu litigieux donc c'est euh/

É296 : voilà/

I297 : voilà ça se comprend/ et pourquoi pas policier policière ? et j'me suis vraiment posé la question/

É297 : et euh et justement y a eu une question parce qu'en fait/ euh/ la tendance c'est plutôt de plutôt de parler de femme policier/ d'agent souvent agent de police euh/ aussi bien pour une femme que pour un homme/

I298 : oui/

É298 : euh donc comme le métier policier/ on avait choisi d'utiliser le **mot** policier/ on s'est dit est-ce que policière c'est vraiment le/ est-ce que c'est vraiment le f- en fait est-ce que policière

I299 : oui oui est-ce qu-

É299 : est-ce policière c'est le féminin de policier/

I300 : d'accord/

É300 : et en fait ça l'est **pas**/ ou il fallait que l'on mette autre chose/

I301 : mmh mmh/

É301 : comme agent de police/

I302 : d'accord/

É302 : euh/ mais je crois me souvenir que là c'est parce que ce qui nous intéressait c'était d'avoir aussi les formes en euh/ y a le point grammatical par rapport à la forme I E accent grave R E/

I303 : mmh mmh/

É303 : en fait/

I304 : d'accord/

É304 : euh il y avait quelque chose comme ça/ donc on a mais y a eu une question sur on sav- on savait pas comment faire/

I305 : d'accord/ donc je c'est intéressant de de voir que

É305 : y a eu réflexion

I306 : vous vous êtes vous -même poser la question euh

É306 : ah oui ah oui on s'est on s'est posé la question et puis euh/ la différence d'te façon qu'est-ce qu'elle/ en général on parle de policier/ euh même souvent/ au féminin on sait pas trop/ hein euh c'est vrai que bon si on prend dans la presse tout ça je sais que on avait cherché policière c'est très très très rare/

I307 : mmh mmh/

É307 : et et dans dans la radio c'qu'ils f- ils choisissent agent de police/

I308 : oui/

É308 : c'est neutre/

I309 : d'accord/ ok oui bon c'est voilà j'me suis posé vraiment la question c'était marrant/ c'était

É309 : c'est ça/

I310 : c'était ressorti/ ok/ euh/ alors juste une dernière chose super rapide/

É310 : oui/

I311 : est-ce que vous me conseilleriez de voir des personnes euh qui pourraient me répondre à ce sujet euh/ l'édition les personnages et cetera/

É311 : ben (*soupir*)

I312 : j'vous pose la question hein euh/

É312 : ben peut-être/ peut-être faut que je réfléchisse/ comme ça euh/ a priori oui/ peut-être d'autres personnes dans le/ dans le monde du FLE// qui seraient plutôt sur Paris/

I313 : mmh mmh/

É313 : peut-être/ je vais réfléchir/ je vais réfléchir/

I314 : d'accord/

É314 : désolé/ il faut qu'on arrête

I315 : mais merci oui oui/ merci beaucoup en tout cas de m'avoir accordé déjà ce temps/ c'est un temps précieux/ merci

É315 : et euh/ et on peut/ si vous souhaitez continuer on peut envisager un rendez-vous Skype/

I316 : oui/

É316 : bon on s'écrit/ on s'écrit

I317 : volontiers

É317 : on se met d'accord euh/ on se met d'accord pour voir quand/

I318 : oui/ oui oui/

É318 : quand on fait ça/

I319 : très bien/

É319 : voilà/

I320 : et bien c'est parfait/ hop-là/ j'éteins tout/

É320 : désolé/ désolé mais faut que je

I321 : oui oui

É321 : retourne à ma euh/ ma réunion

I322 : allez-y/ allez-y/ je reprends mes affaires j'y vais tout de suite/

É1322 : d'accord/

I323 : je vous remercie beaucoup en tout cas pour le temps que vous m'avez accordé c'est très aimable/

É323 : de rien et on reste en

I324 : oui

É324 : on reste en contact de de toute façon/ vous avez notre euh notre catalogue de formation qu'on a/ qu'on a fait ?

I325 : j'avoue je voulais le prendre [rire]

É325 : voilà je vous le je vous l'donne/

I326 : génial/

É326 : comme vous avez euh vous avez un p'tit peu

I327 : ouais

É327 : hein tout ce que l'on tout c'que l'on fait/

I328 : d'accord

É328 : ben j'vous remercie beaucoup

I329 : j'vous en prie

É329 : et puis je vous souhaite un bon week-end/

I330 : merci/ au revoir/

É330 : au revoir/

18.2 Entretien 1b (17/04/14, par téléphone), Maison des Langues

I1 : oui/ bonjour/ on va y arriver [rire]

É1 : XXX

I2 : c'est le principal effectivement/ je suis d'accord [rire]

É2 : XXX

I3 : oui donc puisque donc vous avez une réunion à 10h30 hein vous m'avez dit donc on va essayer de de faire court/ [rire] **on va essayer de pas empiéter sur votre temps/**

É3 : XXX

I4 : [rire] d'accord/ alors c'que j'vous propose donc la dernière fois ça on avait parlé donc/ de la conception d'un manuel et cetera/ on avait un peu abordé comment ça se se fabriquait les personnages et cetera/ et du coup euh/ c'que j'vous propose en fait c'est de vous poser quelques questions sur le manuel Rond-Point directement/ parce que y a euh j'me posais en fait certaines questions en le feuilletant donc pe't-être que vous pourriez me répondre/

É4 : XXX

I5 : alors on va voir on va écoutez/ essayez faites de votre mieux/ euh en fait/ déjà j'me suis posé une question c'est que du coup le manuel Rond Point donc c'est un manuel qui est destiné et diffusé à l'étranger/ et euh j'me posais la question/ (*voix ralentie*) comment est-ce qu'on fait pour euh arriver à la fois à présenter la culture française/ mais tout en ben tout en tenant compte de certains tabous qu'y a [*voix normale*] culturellement à l'étranger donc je cr- par exemple euh/ la sexualité ou la religion/ comment est-ce qu'on faisait finalement pour choisir qu'est-ce qu'on pouvait mettre en scène ou pas ?

É5 : euh alors/ d'après de/ de toute façon/ d'un point de vue/ y a y a ce qui se passe en classe et ce qui se passe au niveau de l'édition en soi/

I6 : mmh mmh/

É6 : euh ce qui se passe en classe évidemment c'est à chaque professeur de/ de voir comment il peut euh/ comment il peut gérer ça/ par contre euh/ nous/ d'un point de vue euh d'un point de vue édition/ euh/ on essaie/ dans la mesure du possible de euh/ de se poser des questions préalables/

I7 : mmh mmh/

É7 : mais qui ne euh/ ce qui n'empêche pas que euh/ évidemment/ on ne peut pas prendre en compte **toutes** les cultures/ ce qu'y a c'est qu'on essaie au niveau de la conception de se dire est-ce que ça ça peut choquer/

I8 : mmh mmh/

É8 : euh et si ça ça peut choquer/ est-ce qu'il y a un dialogue possible entre ce que l'on veut transmettre par rapport à une culture française ou francophone et euh/ les cultures-cibles/ à partir du moment où euh/ il il s'agit d'une mission/ d'une mission **universelle**/

I9 : mmh mmh/

É9 : il est évident/ il est évident que euh/ ce ce qui peut être évité d'un côté/ euh va va peut-être ne pas l'être de l'autre/ euh après y a des y a des choses ou on va dire qu'il y a des lieux communs/ euh notamment par rapport à la sexualité qui sont/ qui sont peut-être plus faciles à éviter/ après la religion ça peut être délicat parce qu'un point qui n'est pas perçu comme religieux chez nous peut l'être ailleurs/

I10 : oui/ mmh mmh/

É10 : c'est euh/ c'est c'est de t- de toute façon c'est à euh c'est à [supprimer du cas ; cadre]/ il est présent dans les réunions d'édition/ mais je dirais que c'est presque traité au cas par cas/

I11 : d'accord/

É11 : il est forcément présent/

I12 : mmh mmh mmh mmh/

É12 : y a pas une rép-/ je dirais y a pas une réponse c'est-à-dire c'est pas euh c'est pas parce que on se/ on sait qu'il peut être vendu dans un/ dans tel pays qu'on va éviter forcément de mettre une euh une photo d'une cathédrale parce que/ parce que culturellement ça non/

I13 : mmh mmh/

É13 : donc après ce qui existe/ et notamment c'est le cas de Rond-Point il existe des **versions** locales de Rond-point/

I14 : d'accord/

É14 : ceux-ci/ euh et ceux-ci effectivement pourront être adaptés euh/ pour des questions culturelles et pas forcément de **censure** hein d'ailleurs hein/ mais pourront être adaptés à cette euh à cette réalité locale/

I15 : d'accord/ euh j'ai vu euh dans un ouvrage donc d'une chercheuse qui justement travaille sur la culture/ elle parle en fait d'un manuel qui a été édité donc c'est un petit peu ancien c'était dans les années quatre-vingts quatre-vingt-dix/ euh y avait en fait une photo de plage dedans/ donc c'était sur/ une thématique sur les vacances/ et euh/ du coup les gens ont fait sur la plage/ à la base dans le dans le manuel original c'était donc des gens ben dénudés/ parce que effectivement il faisait chaud/ et du coup euh/ dans les versions qui ont été exportées dans certains pays notamment au Moyen-Orient la photo avait été supprimée/ ça avait été remplacé par une sorte de Soleil un petit peu souriant pour garder la même thématique/

É15 : mmh mmh/

I16 : est-ce que ça du coup ça serait possible dans Rond-point/ est-ce que ça les versions locales de Rond-Point peuvent le faire ?

É16 : c'est ce que je/ oui mais c'est ce que je disais par rapport à une version locale euh/ il peut y avoir une il peut y avoir une discussion on va dire entre euh le le le responsable de la version d'accueil et euh la la maison d'édition voir ce qui/ est peut-être à/ à prendre en compte et là-dessus donc ce qui sera à changer ou ce qui n'est pas à changer/ mmh concrètement pour euh/ pour Rond-Point c'est ce qui est arrivé par rapport à sa version quand on a fait la version Algérie/

I17 : mmh mmh/

É17 : de/ de Rond-Point/

I18 : mmh mmh/

É18 : il y a de ça quelques années/ et c'est ce qui arrive encore régulièrement pour des versions qu'on a pu faire d'autres méthodes euh/ d'autres méthodes à nous notamment chez dans les pays du Moyen-Orient/

I19 : mmh mmh/ d'accord/

É19 : mais la/ mais l'adaptation c'est pas simplement l'adaptation de la réalité locale/ c'est pas simplement ça/ ça peut être aussi parce que on veut que dans des pages euh/ culture ou à l'intérieur de l'unité il y ait des euh/ il y ait des éléments comme les personnages célèbres// **pour** les élèves/ donc ça va être ça peut être des personnages célèbres dans la culture locale/ qui vont être présents tout simplement parce qu'ils ce seront aussi des déclencheurs/ de parole/ euh et ce sera beaucoup plus simple pour que l'élève parle en français de (*voix ralentie*) telle réalité (*voix normale*) euh plus proche de son de son monde/

I20 : mmh mmh/

É20 : en fait que de lui présenter un/ un personnage ou un lieu de la culture française/ qu'il ne connaîtra pas/ et qui euh/ ne va donc ne va pas lui permettre de/ de pouvoir s'exprimer en français/

I21 : mmh mmh/

É21 : donc c'est/ c'est aussi ça hein/ c'est pas simplement euh rallonger euh/ rallonger les manches d'un t-shirt parce qu'il faut ne plus voir les bras dénudés/ ça c'est/ ça ça peut être aussi d'autres choses d'autres éléments pour rapprocher/ pour rapprocher en fait grâce à des documents déclencheurs/ euh rapprocher l'élève euh/ de sa réalité lui permettre de parler en français

I22 : mmh mmh

É22 : de sa réalité/

I23 : d'accord et du coup donc/

É23 : non des fois du coup moi des fois je je fais/ je parce que très vite/ très très vite on est souvent en en euh/ on comment dire on euh/ on nous **attaque** je dirais par rapport à l'aspect censure/ qui existe hein et ça je ne vais pas le nier/ il n'y a pas que ça dans les adaptations

I24 : mmh mmh

É24 : il n'y a pas que ça/

I25 : mmh mmh/ d'accord/ et donc finalement le tout si j'ai bien compris fait l'objet d'un consensus euh presque au cas par cas j'ai envie de dire

É25 : ouais/ ah comp- c'est c'est tout-à-fait fait ça en plus/

I26 : d'accord/

É26 : c'est tout-à-fait ça/ les choses a priori je veux dire c'est pas parce que l'on va faire telle version pour tel pays que de nous-même on va commencer à/ à changer les choses c'est plus/ d'abord parce qu'il s'agit généralement d'une euh d'une commande et on voit dans la commande ce qui est négociable ou pas/ et euh et **pourquoi**/ et essayer de comprendre le pourquoi/

I27 : mmh mmh/ d'accord/

É27 : c'est pas euh/ il y a des choses qui en plus ont ont une logique qui ne sont absolument pas une logique de censure/

I28 : mmh mmh/ d'accord/ euh pour continuer un petit peu parce que c'est petit peu on tourne autour en fait de cette thématique/ euh toujours dans Rond-Point à un moment euh/ donc dans Rond-Point 1 y a l'unité 2 qui est centrée autour de la thématique de la famille/ et on voit la description donc d'un mariage avec l'environnement familial qui s'y rattache et cetera/ et le mariage donc on sait y a un petit faire-part/ c'est le mariage d'Irène et Thierry/ alors la question c'est est-ce qu'avec la nouvelle loi française qui est passée/ est-ce qu'on pourrait y voir le mariage alors soit d'Olivier et Thierry ou Irène et Amélie ? est-ce que du coup le manuel intégrera le Mariage pour Tous ?

É28 : euh/ ben/ de toute faç- de toute façon c'est tout-à-fait/ ça serait tout-à-fait adaptable euh/

I29 : mmh mmh/

É29 : euh/ il y aurait a priori aucun euh/ aucun problème d'ailleurs/ sur une page de culture de cette unité-là je l'ai pas sous la main mais j'ai le souvenir/ euh/ on parle des des différents **modèles** de de familles

I30 : tout-à-fait/

É30 : dont des familles homoparentales/

I31 : oui/ oui oui/

É31 : donc y a/ euh a priori y aurait y aurait aucun euh aucun souci à ce que ce soit mentionné euh// c'est plus c'est plus les auteurs et euh/ euh est-ce que c'est ce que l'on veut justement refléter forcément pour euh/ pour faire moderne c'est là aussi où faut se poser des questions c'est-à-dire que/ ce que l'on cherche à provoquer d'ailleurs dans la nouvelle édition ce que l'on a fait c'est qu'on a même

I32 : mmh mmh

É32 : évité carrément le mariage pour euh/ mais même pour d'autres raisons par rapport à la critique qui a été faite parce qu'il était souvent mal compris/ c'est-à-dire oui vous avez reproduit le mariage alors que dans la société moderne on ne se marie plus donc/ dans la nouvelle édition euh on a euh/ on a carrément changé/

I33 : d'accord/

É33 : le sujet il est parti en croisière/

I34 : et et du coup qui est-ce qui vous avait fait ces retours sur le mariage c'était des utilis- des utilisateurs/ des enseignants ?

É34 : oui tout-à-fait/

I35 : d'accord/

É35 : ah oui oui ça vient d'eux/ ça vient en fait des utilisateurs/ surtout des prescripteurs c'est-à-dire des des enseignants/

I36 : mmh mmh/ d'accord donc a priori donc le mariage serait plutôt tendance à l'effacement/ effectivement/

É36 : ben c'est c'est c'que/ si vous regardez entre l'édition de Rond-Point et l'édition de Nouveau Rond-Point/

I37 : oui/

É37 : c'est-à-dire c'est passé/

I38 : oui oui/ d'accord/ euh alors j'me posais une autre question aussi très pratique/ toujours dans le Rond-point donc au tout début on euh/ il est question des formules utilisées pour s'adresser ou se référer à quelqu'un à l'oral donc on y trouve monsieur madame mademoiselle/ euh est-ce que dans les prochaines éditions y aura une mention concernant mademoiselle/ puisque dans les courriers administratifs officiels il sera euh/ il sera absent ?

É38 : alors par rapport à ça je sais je/ sincèrement je sais pas s'il y aura une mention ou pas/ euh mais ce qui est sûr c'est que euh/ un manuel de français langue étrangère n'est pas un p- n'est pas un manuel de français normatif/

I39 : mmh mmh

É : euh/ il doit essayer au maximum de refléter la réalité de la langue/ et euh or on sait que le français tel que certaines euh/ certains organismes officiels veulent euh/ disons veulent le transmettre n'est pas le **français** de la réalité/

I40 : mmh mmh

É40 : euh ça et ça j'crois qu'elle euh/ en français langue étrangère on doit être aussi très attentif à ça/ il ne s'agit pas de refléter ce que suggère la loi mais de refléter ce que/ ce qui est réellement utilisé/

I41 : d'accord/

É41 : euh/ après/ en fonction des contextes c'est-à-dire que si effectivement le euh/ un document euh/ un document authentique utilisé où la repro- la/ disons/ où l'imitation d'un document authentique utilisé est celui de la langue de l'administration/

I42 : mmh mmh

É42 : évidemment/ qu'il s'agira donc de respecter ce que dit l'administration française/ euh mais si on euh représente euh/ un dialogue d'un monsieur parlant à une jeune dame et ce monsieur veut va lui dire mademoiselle/ on va pas le euh on va pas dire aux auteurs ah non non on n'a plus le droit de dire mademoiselle/

I43 : mmh mmh/ mmh mmh/

É43 : et euh/ parce que la réalité fait que le mot mademoiselle est encore une réal- un fait/ est une est une réalité sociale/

I44 : mmh mmh/

É44 : et ça y euh/ on n'a pas le droit/ on n'a pas le droit nous de disons de faire une sorte d'hyper censure tout simplement parce qu'un jour l'administration a dit que/

I45 : d'accord/ donc/ effectivement donc le manuel c'est plutôt pour refléter la réalité d'oral plutôt que une prescription euh/ normative/

É45 : de de l'oral ou d'écrit/

I46 : oui/

É46 : c'est-à-dire euh/ de l'oral ou d'écrit/ si ici y a l'écrit administrative mais tous les autres écrits et euh/ et euh on va pas justement euh/ essayer de donner qu'une seule norme puisque c'est le prof du français langue étrangère c'est de rendre les les apprenants compétents/ par rapport à une réalité de la langue et pas par rapport à ce que certains voudraient peut-être qu'elle reflète/

I47 : mmh mmh/ mmh mmh/ d'accord/ euh alors j'avais une presque dernière question on va dire [rire]/ après je vous laisse tranquille/ euh alors je-

É47 : une avant-dernière [rire]

I48 : allez une avant-dernière [rire]/ euh y a beaucoup de manuels qui concernent qui/ pardon qui concèdent des pages thématiques aux relations hommes-femmes/ ou alors qui utilisent en fait les relations hommes-femmes comme support d'activité par exemple des mini-dialogues ou des mini-mises en situation euh/ (voix ralentie) j'ai l'impression que dans Rond-Point 1 les ces relations hommes-femmes elles sont pas vraiment abordées explicitement/ est-ce que c'est une volonté euh directe ?

É48 : alors c'est je euh/ je je comp- je vois mal là/ j'ai pas très bien cerné en fait la question/

I49 : alors c'est simplement donc par exemple y a beaucoup de manuels/ alors euh par exemple Alter-Ego hein c'est pas du tout le seul/ qui met en place des petites scénettes/ alors ça passe par la bande dessinée ça passe par les jeux de rôle ça passe par les petits textes d'humour/ sur les relations hommes-femmes sur qui est-ce qui fait les tâches ménagères euh voilà pour provoquer un petit peu des discussions ou des activités chez les apprenants/ et c'est vrai j'ai l'impression que ça Rond-Point/ euh ne l'utilise pas/ ou alors je je l'ai peut-être pas vu/ euh est-ce que y a une volonté derrière de pas les utiliser ou est-ce que c'est un euh effet des auteurs et du hasard ?

É49 : je pense/ mais vu comme ça je euh/ je pense franchement que c'est surtout lié au hasard/

I50 : mmh mmh/

É50 : si ces situations ne euh/ disons ne euh/ ne nous portaient pas à utiliser le sujet/ alors on a pas forcément/ donc on voulait pas le le forcer/

I51 : mmh mmh/

É51 : il faut/ parce que c'est aussi y a des obsessions par rapport à ça/

I52 : oui/

É52 : une euh/ c'est euh/ j'ai cru qu'il faut il faut aussi il faut aussi faire attention à/ à ne pas tomber dans certains/ euh certains clichés ou justement le contraire pour ne pas être dans le cliché de/ euh j'ai cru qu'il n'y a aucune volonté euh de de la part des auteurs à l'éviter mais si ça/ si ça ne se présentait pas ben ça n'y est pas/

I53 : d'accord tout simplement/

É53 : tout simplement/

I54 : d'accord/ et enfin/ euh alors j'ai remarqué que tous les titres des unités euh sont formés sur des phrases euh exclamatives ou interrogatives/ et y a uniquement l'unité 2/ qui s'intitule elle est sympa/ sur une phrase déclarative/ et avec un pronom féminin/ euh (voix ralentie) est-ce que ça a été l'objet d'une discussion spécifique ? est-ce que c'est venu comme ça aussi sur la table ?

É54 : euh alors là/ sincèrement j'm'en souviens plus/ euh je ne sais absolument plus à quel moment et pourquoi euh on a euh/ on a décidé le titre des unités euh/ et ce qui est sûr en tout cas c'est que/ en fait/ rarement on essaie d'être obsédé par l'idée de il faut absolument qu'il y a ait un il ici ou un elle ici/

I55 : mmh mmh/

É55 : ou faut réi- faut euh/ faut rééquilibrer absolument parce qu'il y a trop de/ euh ça c'est sûr/ après le euh le pourquoi par rapport à l'unité 2/ pourquoi c'est euh elle est sympa et pas autre chose/ euh/ là comme ça à brûle-pourpoint/ je m'en souviens absolument plus/

I56 : d'accord/ ok/

É56 : mais ce que je euh

I57 : oui/

É57 : ce que je sais c'est vrai que euh/ j'ai cru qu'au niveau de euh de l'édition/ on essaie de s'assurer qu'il y ait euh/ surtout qu'il y ait pas du tout par exemple par rapport à la pl- par rapport à la place de la femme absolument pas de misogynie/

I58 : mmh mmh/

É58 : ça je j'ai cru qu'il est clair/ mais on ne veut pas non plus tomber dans le panneau inverse euh/ d'une sorte de euh/ de pression paritaire/

I59 : mmh mmh/

É59 : qui est pas forcément la meilleure façon de d'organiser l'égalité mais ça c'est un point de vue personnel/

I60 : oui/ oui oui/

É60 : c'est euh/ c'est euh/ des fois ces ces obsessions-là dans certaines sociétés euh/ sont tombées dans des panneaux inverses et c'est pas/ c'est pas forcément la meilleure des choses/ mais bon/ ça c'est c'est une opinion qui [rire] qui n'engage que moi/

I61 : d'accord [rire]/ euh alors pour ma part j'ai plus de question/ je sais pas si vous voulez justement ajouter peut-être quelque chose/

É61 : non euh comme ça non/ c'est qui est la seule chose c'est ça c'est que mais j'crois qu'on en avait parlé/ ça m'intéresserait de voir le euh/ un petit peu le euh le résultat de tout ça/ et quand on parle de Rond-Point parce qu'à chaque fois vous vous mentionnez Rond-point/

I62 : mmh mmh/

É62 : on fait bien mention au **Nouveau** Rond-Point n'est-ce pas ?

I63 : oui/ oui oui/

É63 : enfin voilà parce que je sais euh/ comme à chaque fois vous citez les Rond-Point Rond-Point/ en fait il faut bien parler de/ Nouveau Rond-Point/

I64 : oui c'est vrai/ c'est par paresse linguistique je l'avoue tout-à-fait/ mais oui [rire]/ on je j'm'assurerai de citer effectivement euh correctement hein évidemment l'ouvrage/ d'accord/ euh alors je/ une dernière demande/ est-ce que éventuellement/ euh vous pourriez me mettre en contact avec justement les auteurs/

É64 : euh// avec certains peut-être/ avec d'autres ce sera plus difficile/

I65 : mmh mmh/

É65 : euh est-ce que vous pourriez par contre me for- me formuler la demande par écrit/

I66 : bien sûr/

É66 : par email/

I67 : bien sûr/ très bien/

É67 : je/ pour qu'on puisse faire suivre faire suivre ça/ et dans ceux qui accepteraient il n'y aurait pas de/ il n'y aurait pas de problème/ il faudrait que vous m'envoyiez un email en fait pour demander plus formellement/

I68 : oui/

É68 : euh que vous souhaitez rentrer en contact avec les auteurs de euh/ de Rond-Point/

I69 : d'accord/

É69 : et à quel niveau parce que ce sont pas les mêmes/ ce sont pas les mêmes selon les niveaux donc chaque niveau/ sur sur [quel niveau ; quels niveaux] vous travaillez/

I70 : mmh mmh/

É170 : pourquoi vous euh/ vous souhaitez les contacter/ pour que nous on puisse voir s'ils sont euh/ voir s'ils sont d'accord/ et à ce moment-là s'ils sont d'accord il n'y a aucun inconvénient à fournir leurs coordonnées/ ou sinon ben dans le cas où malheureusement

I71 : oui oui mais bien sûr c'est

É71 : XXX

I72 : c'est à leur choix hein évidemment/ d'accord très bien/ et bien écoutez je vous remercie beaucoup/ je vous laisse aller à votre réunion/

É72 : XXX

I73 : euh merci de votre ben du temps que vous avez pris en tout cas euh/ pour moi/ c'est très aimable à vous/ et donc de toute

É173 : au euh au plaisir et de toute façon/ enfin je veux dire c'est vrai qu'aujourd'hui faut qu'on arrête mais si y a des questions

I74 : mmh mmh/

É174 : des précisions à apporter y a pas de y a pas de souci/ vous m'envoyez un petit mail et euh et voilà/

I75 : d'accord/ et ben je vous remercie beaucoup et donc je vous communiquerai les résultats bien évidemment/

É175 : m- merci bien/ allez au revoir/

I76 : merci beaucoup au revoir bonne journée

Annexe 19 Entretien 2 : Hachette, Pôle édition

É0 : (...) dire que on les teste/

I1 : oui/

É1 : on s-/ on fait des sondages on fait des enquêtes des questionnaires/ et/ euh/ une fois qu'on a un projet on va le tester/

I2 : mmh mmh/

É2 : soit en classe/ soit en table ronde/ pour que les profs nous disent/ comment ils le perç- le perçoivent ah ça marche bien ou

I3 : d'accord

É3 : ça fonctionne pas/ ça c'est trop enfin j'arrive pas à me repérer dans la **page** euh/

I4 : mmh mmh/

É4 : ah ce traitement de la grammaire j'aime **pas/** euh ce qu'on nous demande aujourd'hui c'est ça et donc votre projet est en dec- décalage parce que/

I5 : d'accord/

É5 : toute cette réflexion/ fait partie des études/ et donc moi je travaille je suis **au service** des éditeurs/

I6 : mmh mmh

É6 : des responsables de projets/ et le directeur évidemment pour/ euh aller chercher le public-cible/

I7 : d'accord/

É7 : les rassembler/ construire les questionnaires euh/

I8 : mmh mmh/

É8 : tout ce qui va autour de ça/ parce que euh on ne fait pas appel beaucoup à euh à des studios ou des agences/ qui vendent des études/

I9 : mmh mmh/

É9 : comme euh Danone qui vend des yaourts qui est un produit de grand- grande consommation/ euh nous ici on fait ça euh/ avec notre réseau avec des gens de confiance

I10 : d'accord

É10 : parce que les proj- nos projets sont confidentiels avant la sortie/ et euh/ et donc voilà/

I11 : d'accord/ donc vous vous occupez vraiment de l'aspect vraiment euh/ donc voir un peu les besoins/ euh écouter éventuellement les retours les remarques euh

É11 : oui

I12 : et faire des tests en fait/ avant les retours concentrer les retours/ et après sur la XXX

É12 : et après je fais la synthèse et puis enfin nous allons euh/ tester euh sur des marchés spécifiques

I13 : mm mmh

É13 : euh que nous ciblons en fonction du projet/

I14 : d'accord/

É14 : et euh on va faire des tests euh dans un échantillons de cinq pays/

I15 : ok/

É15 : ça **peut** être la France mais ça peut/ ne pas être la France/

I16 : mmh mmh/

É16 : euh/ et du coup euh/ c'est du/ les enfin la une délégation pédagogique euh locale/ dans les pays euh principaux on va dire/

I17 : d'accord/

É17 : et/ c'est eux du coup qui ont le réseau d'enseignants sur place/

I18 : mmh mmh/

É18 : des fois je les accompagne/ et j'vais carrément assister/ et des fois/ on leur file un guide d'entretien et ils y vont/

I19 : d'accord

É19 : avec la maquette/ et le/ euh enfin la table la table des contenus et les éléments du projets/ pour qu'ils testent/

I20 : d'accord/ et du coup quand y a un nouveau projet en fait qui se présente

É20 : oui

I21 : il vient d'où ce nouveau projet ?

É21 : ben/ il il peut y avoir plusieurs euh/ **sources/** euh/ nous on a un catalogue qui euh qui est très complet/ donc là je vous ai sorti un exemplaire (*manipule des documents*)/ du catalogue/ on s'adresse à tous les publics/

I22 : mmh mmh/

É22 : donc enfant ado grand-ado et adulte/ professionnel/ les outils euh périphériques et/ les enseignants/

I23 : d'accord/

É23 : ce qui veut dire que/ il y a euh dans chaque euh portefeuille/ un segment de public/ on a des méthodes qui fonctionnent et puis il y a il y a bien sûr des durées de vie/

I24 : mmh mmh/

É24 : donc euh pour les enfants et les adolescents/ ça va être euh beaucoup plus longs/

I25 : oui/

É25 : euh/ ils sont plus longs à installer puisque c'est du scolaire/ et le temps de euh mettre en place et de euh/ d'expérimenter et de/ euh/ enfin que ça passe aussi les jalons dans les ministères [rire]

I26 : oui oui bien sûr

É26 : j'ai envie de dire que ça arrive dans les classe dans certains cas c'est assez long/

I27 : mmh mmh/

É27 : et du coup/ enfin ils les gardent/ beaucoup plus longtemps/

I28 : d'accord/

É28 : donc/ la durée de vie/ de méthodes enfant ou euh ado/ enfin enfant va être euh six ans et plus/

I29 : mmh mmh

É29 : là par exemple euh/ on avait l'année dernière un nouveauté sur le le segment enfant/ qui s'appelle Les Loustics/ euh donc l'année dernière 2013/ euh la dernière fois qu'on a publié une méthode sur ce créneau-là c'était carrément en 2002 ou 2003/

I30 : d'accord/ donc ça fait en euh

É30 : c'est plus long/ ça bouge moins/

I31 : mmh mmh/ d'accord/

É31 : et puis enfin euh on a un niveau de sensibilisation/ et aussi les marchés bougent moins/ les enfants euh enfin/ l'enseignement de français langue étrangère auprès du public enfant est assez restreint/

I32 : mmh mmh/

É32 : donc c'est des choses qui doivent aussi avoir une durée de vie plus longue/ euh les ados euh ça va être cinq six ans/

I33 : d'accord/

É33 : donc euh/ on avait les titres comme Le Mag et Le Kiosque/ je sais pas si vous connaissez/

I34 : Le Kiosque si ça me dit quelque chose

É34 : qui sont sortis en/ 2006// et on a fait paraître Adosphère en deux mille/ douze/

I35 : mmh mmh

É35 : onze ou douze/ onze j'crois/ avec les

I36 : ad- adolescent ça concerne quelle tranche d'âge ?

É36 : c'est le collège/

I37 : collège/ d'accord/

É37 : essentiellement/ mais bon 'fin c'est un peu glissant parce que euh/ le collège en France commence très/ plus tôt que dans d'autres pays/

I38 : mmh mmh/ mmh mmh/

É38 : parfois c'est autre ans entre euh élémentaire et le lycée ou l'équivalent du lycée/ parfois c'est trois ans/ donc ils commencent plus tard 'fin euh/

I39 : d'accord/

É39 : et puis comme/ c'est un âge où la maturité des enfants enfin des ados/ est assez disparate/

I40 : mmh mmh/

É40 : selon les pays/

I41 : oui/

É41 : 'fin y a des pays où euh/ les les ados restent beaucoup plus enfantins et beaucoup plus moins matures longtemps/

I42 : mmh mmh/

É42 : tandis que euh/ en Europe j'ai envie de dire/ les jeunes Européens euh ils sont euh assez 'fin tirés vers le haut/ je pense euh culturellement sur euh/ les sujets euh qui les entourent auxquels on leur demande de réfléchir/ donc il y a une maturité qui euh qui s'installe euh/ un peu plus tôt/

I43 : d'accord/

É43 : j'ai l'impression/ 'fin après c'est des grands principes et des grandes généralités après c'est enfin/ on peut pas appliquer les mêmes choses partout/

I44 : oui non mais bien sûr/

É44 : mais il y a quand même des euh des tendances/

I45 : ok/

É45 : voilà/ donc/

I46 : et du coup/ grands ados adultes donc on imagine ça fait suite on va dire/ euh pour des Français ça serait peut-être le euh fin du lycée euh quelque chose comme ça et

É46 : tout-à-fait/ début de l'université ou euh/ 'fin jusqu'à euh 77 ans/

I47 : oui [rire]

É47 : comme on dit euh [rire]/ dans le jargon marketing ça peut être 99 aussi/

I48 : d'accord/

É48 : donc pour revenir à votre question de de comment viennent les projets

I49 : mmh mmh/

É49 : il y a un roulement dans le catalogue/ donc on sait que là euh/ on avait une méthode qui s'appelle Taxi/

I50 : oui/

É50 : qui est euh datée de 2003/ en 2009 on a fait le Nouveau Taxi parce que c'est une méthode qui fonctionnait très bien/ et donc/ sur ce créneau on n'avait pas de projet euh **nouveau/**

I51 : mmh mmh/

É51 : euh comme la méthode fonctionnait très bien/ on a décidé de la **refondre/** donc/ changer les documents/ de 'fin déclencheurs qui **impactent** les leçons euh/ on a voulu garder la progression euh/ 'fin/ le squelette on va dire/ et y a eu euh de dét- détectés quelques soucis de progression entre les **niveaux/**

I52 : d'accord/

É52 : parce qu'on a fait des enquêtes auprès des utilisateurs de Taxi/ donc on a euh on on savait que euh entre le niveau 1 et 2 il fallait euh/ (*voix basse*) je sais plus/ 'fin j'me rappelle plus exactement mais c'était un un truc comme euh/ (*voix normale*) ajuster euh la grammaire/ et entre le niveau 2 et 3 euh/ il y avait euh trop de lexique/

I53 : mmh mmh/

É53 : qui arrivait d'un seul coup/ ce genre de choses qui nous reviennent

I54 : mmh mmh/

É54 : après des années d'utilisations/ qui font que/ on on savait qu'il fallait renouveler

I55 : mmh mmh

É55 : quelque chose sur ce segment/ on n'a pas eu de projet euh nouveau qui/ qui nous a convaincu/ donc/ on a décidé de euh d'essayer de **garder** le public Taxi avec une nouvelle édition en disant ben/

I56 : mmhmmh/

É56 : on actualise la maquette/ on change les documents/ on euh donne un coup de fouet on a intégré euh un bilan qui allait plus vers l'actionnel/ parce que entre 2003 et 2009/ il y a eu la [rire] l'apparition de la démarche actionnelle

I57 : mmh mmh/

É57 : enfin/ l'apparition/ disons que c'était un genre de mode/

I58 : mmh mmh/

É58 : euh/ donc/ on a on l'a remis au goût du jour/

I59 : d'accord/

É59 : et donc là/ ce qu'on vient de faire paraître c'est une méthode qui s'appelle Totem/

I60 : mmh mmh/

É60 : qui est un **vrai** nouveau projet/ donc aujourd'hui on est en 2014 [rire] donc on est passé de 2003 à 2009 c'est c'est six ans/ euh/ 2009 à 2014 cinq ans/

I61 : mmh mmh/

É61 : donc il y a une durée de vie/

I62 : d'accord/

É62 : et donc euh/ on sait nous/ que euh en j'sais pas/ en 2020 par exemple il va falloir euh

I63 : mmh mmh

É63 : remplacer ça/ ce qui veut dire que euh/ on va commencer à chercher un projet/

I64 : d'accord/ ok/

É64 : euh/ donc soit on fait un ouvrage de **commande/** et que c'est parce que on a besoin de combler euh un besoin au sein du catalogue/ parce qu'on fait quand même partie d'un groupe qui euh/ 'fin/ qui est **privé**

I65 : oui/ c'est XXX/ un chiffre/ bien sûr

É65 : et donc l'objectif [rire] c'est quand même d'assurer un chiffre d'affaires/ qui nous permet de continuer à faire des manuels/

I66 : mmh mmh/

É66 : euh on veut pas ça (*geste de plongeon avec la main*) on veut ça [rire] on veut ça (*geste contraire*)

I67 : XXX des chiffres à peu près constant

É67 : et donc quand il y a quelque chose qui commence à faire ça (*geste de plongeon avec la main*) il faut avoir quelque chose qui commence à faire ça (*geste contraire*)

I68 : d'accord/

É68 : pour qu'on arrive à un/ effet constant/

I69 : d'accord/

É69 : c'est l'idéal/ euh ça n,'empêche pas qu'il y a des erreurs ou euh des trous des des choses inattendues/

I70 : ok/

É70 : mais bon/ voilà/ ce vers quoi on travaille/

I71 : ok/

É71 : donc euh/ ça c'est commande/ ouvrage de commande/ sinon il peut y avoir d'autres projets où il y a une équipe d'auteurs qui viennent nous voir/

I72 : mmh mmh/

É72 : ou qui nous envoient ou euh un projet avec un descriptif/ un extrait euh de euh de leur projet/

I73 : d'accord/

É73 : et que/ 'fin/ moi j'en reçois par le site euh y en a qui envoient directement par la Poste/

I74 : mmh mmh/

É74 : 'fin après il a y a plusieurs euh plusieurs types/ euh/ Totem c'était un peu ça/ les deux auteurs sont venus nous voir/ voilà notre projet/

I75 : d'accord/

É75 : et/ on a dit ah ben ça ça peut fonctionner avec ça ça et ça/ on a besoin de euh d'une nouveauté sur le créneau de Nouveau Taxi/ euh donc **banco**// on y va/

I76 : d'accord/

É76 : donc y a des projets d'auteurs/

I77 : mmh mmh/

É77 : donc soit donc soit vous vous faites appel à des auteurs pour combler un espèce de manque

I78 : oui

É78 : sur un nouveau projet soit

I79 : XXX

É79 : donc là on a besoin de remplacer euh Grenadine/

I80 : mmh mmh/

É80 : donc on va faire appel à euh plusieurs auteurs/ qui nous fassent

I81 : d'accord/

É81 : des/ des soumissions de projets/

I82 : et du coup ces auteurs-là c'est des des avec qui vous avez l'hab- l'habitude de travailler ou comment ça se passe ?

É82 : (*silence*) **oui** dans un sens où euh/ on a/ par exemple sur le segment enfant on a euh Hugues Denisot qui a fait Tatou le Matou/ euh Super Max et donc on l'a interrogé automatiquement sur Les Loustics/ j' pense qu'il y a eu aussi d'autres auteurs d'interrogés/ euh le projet qui a été retenu était celui de Hugues Denisot/

I83 : d'accord/

É83 : donc/ euh même chose pour Le Mag' et Le Kiosque/ on a fait appel à une des auteurs pour Adosphère/

I84 : mmh mmh/

É84 : mais on avait **aussi** contacté d'autres personnes et euh/ 'fin y avait pas d'a priori- a priori dans le sens où euh c'qu'on veut c'est élargir/ euh le **vivier** d'auteurs/

I85 : mmh mmh/ mmh mmh/

É85 : on veut les 'fin on veut ren-/ 'fin augmenter son réseau euh/ 'fin y a énormément de personnes qui euh réfléchissent en FLE qui ont des euh des approches qui sont originales où y a un vrai apport/ on veut les rencontrer/ après euh/ je sais pas si/ 'fin on peut pas dire qu'on va euh toujours rappeler les mêmes personnes/

I86 : d'accord/

É86 : généralement on va rappeler la personne qui édité la méthode précédente/

I87 : mmh mmh/

É87 : par respect par pour eux/ parce que euh la méthode a bien fonctionné et que c'était 'fin le fonctionnement du travail aussi a bien fonctionné/ mais on va aussi contacter d'autres/

I88 : d'accord/

É88 : donc euh où des fois c'est **une**/ 'fin **un** auteur qui va du coup euh essayer de travailler avec d'autres personnes/

I89 : mmh mmh/

É89 : c'est ce qui s'est passé avec Adosphère on avait euh Fabienne Gallon Céline Himber et euh Charlotte Rastello qui ont fait Le Mag'/

I90 : mmh mmh/

É90 : et euh 'fin qui ont qui ont adapté Le Kiosque/ et Adosphère c'est le projet de Céline Himber qui a été retenu/ et euh elle a travaillé avec une co-auteur euh/

I91 : d'accord/

É91 : qui était euh Marie-Laure Poletti/ du coup euh/ 'fin ça aussi ça euh/ ça élargit/

I92 : mmh mmh/

É92 : l'autre chose aussi c'est que quand on rencontre quelqu'un qui a un projet ou qui a du potentiel/ euh/ on va les tester

I93 : mmh mmh

É93 : sur un guide pédagogique ou un cahier d'activités/

I94 : d'accord/

É94 : avec une équipe d'auteurs qui est installée et expérimentée/

I95 : mmh mmh/

É95 : parce que c'est aussi un métier c'est un apprentissage/ euh et que si ça fonctionne 'fin on peut euh progressivement les mettre sur la conception des XXX

I96 : d'accord/ ok/

É96 : donc euh/ il y a beaucoup d'ça/

I97 : ok/

É97 : donc beaucoup [fonctionne ; fonctionnent] par réseau normal/ puisque euh soit on fait appel à une personne et on ou plusieurs personnes et retient le projet de euh d'une personne/ **une** personne 'fin c'est rare quand même une méthode qui est faite par **une** personne/

I98 : oui/ oui oui évidemment/

É98 : donc généralement soit ils ont/ 'fin cette personne a euh un groupe de de professeurs avec qui

I99 : mmh mmh

É99 : elle travaille/ et elle va associer d'autres euh d'autres auteurs/ parfois c'est nous aussi qui avons envie de tester quelqu'un/

I100 : mmh mmh/

É100 : qui qui nous semble très bien/ donc on va proposer organiser une rencontre/ il faut que ça il faut que ça g- (*voix plus forte*) **gèle** enfin il faut qu'il y a qu'il y ait une euh complicité et un bon contact un feeling/

I101 : il faut que l'équipe fonctionne/

É101 : oui/ voilà/ parce que ils sont amenés à travailler euh assez longtemps ensemble [rire]/ donc c'est c'est normal que euh/

I102 : et du coup c'est que des enseignants qui euh avec qui vous travaillez/ 'fin les auteurs sont des enseignants ?

É102 : ben on préfère/

I103 : oui/

É103 : c'est c'qui euh je **pense**/ fait le succès de nos méthodes/

I104 : mmh mmh/

É104 : c'est que euh quand les auteurs sont en train d'écrire/ leur méthode/ que il y a des activités qui sont testées en classe/

I105 : oui/

É105 : 'fin que elles savent/ ou ils savent que ça marche/

I106 : mmh mmh/

É106 : et c'est important/ on sent l'impact/ on sent euh dans une méthode euh si les auteurs/ les auteurs sont/ dans la classe/ ou pas/

I107 : mmh mmh/ mmh mmh/

É107 : parce qu'on peut être haut niveau théorique/ et euh quand on se retrouve euh face à un groupe/ ben/

I108 : oui/ oui oui/

É108 : et que c'est souvent c'qu'on conseille aux jeunes personnes qui euh qui viennent nous voir qui sortent de Master 2/ où ils ont travaillé sur la création de séquences pédagogiques/ euh la construction de euh de cours/ et qui veulent enchaîner tout de suite sur un un travail d'auteur/ on leur dit non/ 'fin/

I109 : oui d'abord avoir l'expérience d'enseignement du terrain

É109 : allez enseigner quelques années/

I110 : et après euh

É110 : parce que ça change tout/ et que le nombre de fois que j'entends les responsables pédagogiques dans des établissements/ comme les Alliances ou les écoles de langue privées/ qui disent oui eu Master 2 'fin j'étais au séminaire de qualité FLE euh au CIEP lundi/

I111 : mmh mmh/

É111 : j'en ai entendu plusieurs personnes qui ont dit oui 'fin les Master 2 ils arrivent et euh ils veulent tout de suite euh 'fin ils ils ils **pensent** avoir toutes les clefs en mains et ils

I112 : mmh mmh

É112 : ils les ont/

I113 : oui/ il n'y a pas de XXX faite euh

É113 : (*voix forte*) 'fin de manière théorique/ mais euh (*voix normale*) une fois qu'on les met dans un groupe avec euh

'fin j'sais pas (*voix forte*) vingt élèves en face et qu'il faut gérer la classe il faut gérer euh l'hétérogénéité/ (*voix normale*) il faut euh motiver il faut revenir aller plus vite pour certains et plus lentement pour d'autres/ 'fin/ ça s'apprend aussi/

I114 : mmh mmh/

É114 : et c'est c'est des choses qui sont réelles/ et c'est l'application de ce qu'on apprend/

I115 : d'accord/ forcément oui/

É115 : donc/ pour nous euh/ c'est primordial que les auteurs aient une expérience de classe/

I116 : d'accord/

É116 : et que idéalement ils y sont toujours/

I117 : mmh mmh/

É117 : Les Loustics/ Hugues Denisot n'est plus dans la classe il forme des formateurs/ **mais** sa coauteur Marianne Capouet elle enseigne/ à temps plein/ et c'est elle qui testait/

I118 : oui du coup y a un lien quand même qui est gardé/

É118 : et la méthode a énormément plu/ parce que c'est facile à utiliser/ et que la prise en mains c'est fluide et que c'est/ 'fin les profs qui [rire] qui exercent le métier de professeur/ ils ils le sentent/

I119 : mmh mmh/

É119 : il peut y avoir des livres 'fin euh/ où on sent que euh/ c'est une approche euh/ cérébrale et théorique/

I120 : oui/

É120 : à l'enseignement/ que ça **devrait** fonctionner comme ça/

I121 : d'accord/ pour euh cette édition du coup Alter Ego + là/

É121 : oui/

I122 : c'était euh aussi c'était un renouvellement fait/ par euh parce qu'il y avait des manques sur le premier Alter Ego ? 'fin euh ou c'était

É122 : non

I123 : une sorte de/

É123 : non

I124 : pour donner un petit coup de fouet ?

É124 : oui/ c'est une méthode qui a euh dépassé nos attentes euh dès le départ 'fin/ on 'fin forcément on croyait au projet moi je suis arrivée chez Hachette au moment où ça a été publié/

I125 : mmh mmh/

É125 : la première fois/ Alter Ego/ euh [ses ; ces] cinq enseignants sont de l'Alliance Française de Paris/ elles sont **toutes/** dans la classe/ format- euh formatrices de formateurs/ et euh 'fin enseignantes/ donc euh elles sont euh/ la première édition/ euh c'était un vrai projet d'auteur/ 'fin c'était leur façon d'enseigner y avait un partie-pris pédagogique qui était **fort/**

I126 : mmh mmh/

É126 : une approche méthodologique qui était aussi très présente/ euh/ et/ et ça a vraiment amené quelque chose de nouveau/

I127 : mmh mmh/ mmh mmh/

É127 : cette méthode elle a été vendue dans plus de cent cinquante pays dans le monde/ on a vendu euh plus de trois millions exemplaires aujourd'hui/ 'fin (*voix forte*) il n'y avait rien qui n'allait pas c'est sorti en 2006 (*voix normale*)/ et en deux mille/ dix/ euh on s'est dit/ 'fin les ventes euh arrivaient au plateau on s'est dit ben qu'est-ce qu'on fait avec Alter Ego/

I128 : mmh mmh/

É128 : et euh/ on avait regardé quelques projets euh des nouveaux projets/ rien qu- qui était euh **convainquant/** et 'fin/ du coup on s'est dit ben/ **là** les enseignants ils sont convaincus/ et puis il n- il n- il n'y avait pas de **désadoption/** après euh les le nombre d'années typique/

I129 : d'accord donc ça continuait quand même à être

É129 : donc ça continuait on s'est dit 'fin/ on va on va lui donner un/ une nouvelle jeunesse/

I130 : mmh mmh/ mmh mmh/

É130 : parce que/ 'fin/ les profs qui utilisaient Alter Ego/ en 2010 12 'fin dou- dix onze douze/ après l'avoir adopté en 2006/ c'est cinq ans avec le même bouquin/

I131 : mmh mmh/

É131 : donc les documents on les connaît par cœur la maquette commence à vieillir/ euh au bout d'un temps 'fin on a envie de changer parce qu'on en a marre/ donc on a changé plus de 60% des documents/

I132 : d'accord/ oui 60% ça fait déjà beaucoup

É132 : mais la la refonte était totalement raisonnée/

I133 : mmh mmh/

É133 : dans le sens où on a euh monté une enquête en ligne/ et on a interrogé plus de trois mille utilisateurs de la méthode/

I134 : d'accord/

É134 : par le biais d'un sondage sur internet/

I135 : mmh mmh/

É135 : pour dire ben/ qu'est-ce qui va qu'est-ce qui ne va pas/ et du coup 'fin on a eu euh un retour euh positif massif et j'me souviens 'fin quand j'av- (*voix forte*) j'étais face aux auteurs en train de leur dire bon ben/ (*voix normale*) les taux de satisfaction sont très très élevés 'fin/ je ne vois pas ce qu'il y a à changer/ 'fin y avait des choses à améliorer/ euh les documents

I136 : mmh mmh

É136 : à renouveler et refaire des les leçons et les exploitations en fonction des nouveaux documents parce que c'était ça que les profs euh/ qui 'fin/ ils en avaient marre/

I137 : [rire]

É137 : j'pense 'fin/ on sature à un moment/ mais euh la progression était tellement solide les résultats étaient tellement bons avec les élèves/ qui ils ne s'en séparaient pas/

I138 : mmh mmh/

É138 : donc soit ils substituaient de nouveaux documents/ pour garder la même euh/

I139 : oui oui/

É139 : la même exploitation ou 'fin l'adapter sur un autre document/

I140 : d'accord/

É140 : donc on s'est dit bon ben on va changer les documents/ on va euh 'fin rajeunir la maquette/ et aussi entre 2006 et 2011 on était face aussi à à cette nouvelle tendance

I141 : mmh mmh

É141 : de l'actionnel/ donc Alter Ego qui était vraiment un/ un euh précurseur à l'ac- à l'actionnel dans un sens parce que y en avait déjà dedans mais on ne l'appelait pas la démarche actionnelle y avait des des productions euh/

I142 : oui/ avec des sortes de de p'tits projets euh/

É142 : oui/ voilà/ c'était des productions euh/ **abouties/**

I143 : mmh mmh/

É143 : vraiment à la fin de chaque séquence euh qui/

I144 : oui/

É144 : 'fin y avait juste un (*montre un petit espace avec ses doigts et fait un son pour marquer une petite quantité*) [rire]

I145 : [rire]

É145 : pour/ pour que ça devienne une vraie tâche/ donc on a accentué on a un peu marqué pour montrer que ça existait/

I146 : mmh mmh/

É146 : on a intégré effectivement les **tâches/** une tâche par leçon/ en plus/ qui constituait le projet du dossier donc qui euh aujourd'hui/ euh entre 2006 et 2012 il y avait aussi un peu euh la **floraison** euh 'fin la deuxième floraison [rire] du numérique/

I147 : mmh mmh/

É147 : donc euh on a vraiment **étouffé** le dispositif numérique/ y a eu des manuels numériques avec Alter Ego qui étaient enrichis/ entre guillemets y avait de l'audio dedans/ et euh des pdf euh des documents complémentaires/ l'interface qui fonctionnait sur T.N.I./ mais euh 'fin y avait pas d'activité conçues spécialement pour T.N.I./ y avait pas euh euh toutes les vidéos/ 'fin/

I148 : mmh mmh/

É148 : il y avait 'fin on a fait euh vraiment un/ 'fin on a **intégré** beaucoup de composants/

I149 : d'accord/

É149 : à la méthode/

I150 : mmh mmh/

É150 : c'est qui fait que euh aujourd'hui maintenant c'est une méthode qui propose vraiment une très grande variété/ de documents euh/ que ce soit euh (*détache les mots*) écrits vidéos ou audios/ qui sont inclus

I151 : mmh mmh

É151 : dans dans le 'fin y a de l'audio dans le bouquin/ y a d'la vidéo et d'l'audio dans le manuel numérique/ et il y a le parcours digital/ qui est euh une banque de d'exercices qui **accompagnent** la progression d'Alter Ego+/

I152 : mmh mmh/

É152 : cinq cent activités/

I153 : mmh mmh/

É153 : autocorrectives/ qui sont incluses/ 'fin avec le manuel donc on peut télécharger

I154 : oui/ oui oui

É154 : l'application/ je sais pas si vous avez regardé/

I155 : si j'ai regardé d'un coup un petit peu euh

É155 : voilà/

I156 : tout ce que ça proposait c'est vrai qu'il y a un contenu euh/

É156 : voilà/ donc euh/ il y a eu des retours sur le traitement de la grammaire qui étaient assez euh/ 'fin/ le traitement de la grammaire dans Alter Ego c'est assez spécifique 'fin/ c'est pas quelque chose/ 'fin on a dû pour euh implanter la première version vraiment euh/ **former** et les auteurs ont vraiment fait un gros travail de formation/ euh pour mettre en place cette façon d'enseigner la grammaire/

I157 : mmh mmh/

É157 : qui était très en contexte des phases de conceptualisation/ euh sans donner toutes les tous les éléments pour que l'apprenant euh se constitue

I158 : mmh mmh/ pour qu'il y ait une démarche de réflexion à la base euh

É158 : vraiment euh/ sa propre grammaire/ mais les profs/ ni les élèves/ 'fin y en a plein qui n'aiment pas ça/ 'fin parce que c'est difficile à mettre en place 'fin il faut le préparer/ il faut vraiment maîtriser son sujet soi-même/

I159 : mmh mmh/

É159 : et euh et les élèves 'fin ils doivent 'fin/ on leur donne pas la règle/ ils euh ils comprennent

I160 : oui

É160 : donc euh/ ça c'était euh/ une demande c'était de simplifier/

I161 : mmh mmh/

É161 : la première/ donc les auteurs c'était leur **patte** aussi/ tenaient à garder cette façon d'enseigner la grammaire/ on a toutefois intégré des renvois

I162 : oui/

É162 : au précis grammatical pour ceux qui **voulaient** la règle [rire]/ on a fait plus d'activités d'application/ euh on a fait rentrer euh des aspects plus cognitifs/ pour euh faciliter la mémorisation/

I163 : mmh mmh/

É163 : et euh/ j'pense quand même qu'il y a eu une complétion de

I164 : d'accord

É164 : de certains tableaux/

I165 : d'accord/

É165 : donc mais tout ça c'était à la suite d'une euh d'une enquête/

I166 : oui/ donc c'est sur les retours que vous avez

É166 : oui voilà/ on a vraiment

I167 : 'fin retravaillé

É167 : 'fin **compilé** et fait une synthèse de euh de tous les retours/

I168 : mmh mmh/

É168 : euh par euh thématique/ il y avait aussi euh pour le niveau 2 euh une demande de plus de lexique/

I169 : mmh mmh/

É169 : parce qu'entre le niveau 1 et le niveau B1/ euh 'fin/ (*voix rapide*) ou de lisser j'm'en souviens plus 'fin c'était p't-être de lisser le euh l'introduction du lexique tout au long du niveau 2 parce que/ ça commençait tout doucement au début et puis

I170 : tout d'un coup euh

É170 : y avait une explosion [rire]

I171 : [rire]

É171 : **lexicale**/ euh à la fin du niveau 2 donc 'fin y avait des ajustements/

I172 : d'accord/

É172 : mais le tableau de cont- des contenus est resté essentiellement le même/

I173 : mmh mmh/ d'accord/

É173 : et p- quelques thématiques qu'on nous a dit ah mais j'en peux plus ça marche **pas** [rire]

I174 : [rire]

É174 : ou 'fin y a des sujets aussi/ qui sont très français qui sont pas toujours faciles/

I175 : comme quoi par exemple ?

É175 : euh/ la **grève** par exemple/

I176 : oui ?

É176 : ben tout ce côté de revendication et de euh 'fin/ donner son avis et cetera/

I177 : mmh mmh

É177 : y a des pays où on peut **pas** faire ça/

I178 : mmh mmh/

É178 : 'fin la grève euh/ 'fin c'est même pas une option/

I179 : oui/

É179 : ils ont pas le droit et c'est 'fin/ donc du coup ce sont des thématiques qui sont/ pas toujours très faciles à/

I180 : du coup est-ce qu'il y a des thématiques comme ça que en fait vous vous interdisez de faire ? par rapport parce que vous savez que ça va être exporté dans tout un tas de pays et cetera/

É180 : non 'fin euh/ euh (*soupir*)/ ça dépend des auteurs/ ça dépend aussi de euh si c'est un public scolaire ou si c'est/ parce que là on parle de notre catalogue international mais on a toute une série de maisons d'éditions spécifiques/

I181 : mmh mmh/

É181 : qui sont faites en coédition avec des des éditeurs dans dans les pays comme en Italie on a un partenaire qui s'appelle [prononcé : verseus]/ Rizzoli/ qui euh// pour qui on a euh un catalogue qui est totalement à part/

I182 : d'accord/

É182 : qui n'est pas commercialisé à l'international/ 'fin y a des éditions/ italiennes spécifiques/

I183 : d'accord/

É183 : parce que ils ont une façon d'enseigner qui est totalement différente/ 'fin pas totalement différente mais c'est très classique 'fin/

I184 : mmh mmh/

É184 : y a beaucoup beaucoup de grammaire beaucoup d'écrit beaucoup d'étude de texte/ 'fin c'est la culture un peu latine où 'fin/ c'est la façon qui euh dont ils étudient leur propre langue donc/ quand ils apprennent une langue étrangère

I185 : d'accord

É185 : ils l'abordent y a des cultures d'apprentissage/ euh depuis qu'on a commencé 'fin on a eu un très beau succès en Italie/

I186 : mmh mmh/

É186 : depuis qu'on a commencé à à faire des bouquins spécifiques/ et qui respectent aussi les programmes scolaires puisque il ont un ministère de l'éducation qui est différent/

I187 : oui/

É187 : et qui prescrivent euh prescrit différentes 'fin différentes choses même chose en Espagne les méthodes scolaires on travaille avec un partenaire euh qui s'appelle S&M/

I188 : d'accord/

É188 : Santa Maria/ et euh c'est eux qui euh qui nous conseillent 'fin c'est vraiment/ y a une équipe éditoriale locale notre équipe éditoriale qui fait

I189 : d'accord

É189 : la production des bouquins/ nous on est en dans ce cas-là on apporte la connaissance et de la langue française et la culture et le/ et la façon d'enseigner/ et on l'adapte/

I190 : d'accord/

É190 : pour être sûrs de tenir compte de euh de leurs programmes de leurs besoins du nombre d'heures d'enseignement par niveau et

I191 : et/ du coup donc là c'est p't-être plutôt pour l'édition scolaire

É191 : oui/

I192 : donc le fait de s'adapter/

É192 : oui/

I193 : pour l'édition du FLE du coup/ a priori vous vous basez je pense 'fin sur le C.E.C.R. sur les objectifs et cetera/

É193 : mmh mmh/

I194 : et du coup est-ce que y a aussi pour le FLE vraiment pour adultes ?

É194 : mmh mmh/

I195 : euh des des éditions spécifiques selon les pays pour Hachette ?

É195 : mmh

I196 : ou euh/ c'est vraiment euh des manuels comme ça qui peuvent être utilisés partout ?

É196 : (*silence*)/ c'est pas si net/

I197 : mmh mmh/

É197 : 'fin en Italie on vend ça aussi bien/ 'fin pas aussi bien parce que les nombres sont moindres/

I198 : mmh mmh/

É198 : dans les systèmes scolaires/ les 'fin/ y a un public de milliers de personnes qui décident d'apprendre le français/

I199 : mmh mmh/ mmh mmh/

É199 : et ils sont dans un cadre scolaire donc ils ont un manuel/

I200 : oui/

É200 : donc c'est pas les mêmes chiffres/ Alter Ego+ est utilisé dans les universités/

I201 : mmh mmh/

É201 : dans les écoles de langue/ donc/ y a un mélange 'fin notre catalogue italien y a des éditions spécifiques scolaires/

et après il y a le catalogue euh international dans les produits qu'ils sélectionnent/ qui peuvent fonctionner/

I202 : d'accord/

É202 : sur le marché/

I203 : d'accord/

É203 : en Espagne c'est pareil/

I204 : mmh mmh/

É204 : ils ont des méthodes à eux/ 'fin là j'ai euh j'ai le catalogue du diffuseur mais euh/ 'fin le meilleur exemple c'est l'Italie/

I205 : mmh mmh/

É205 : parce que euh on a des éditions spécifiques spécifiques/ après on a aussi euh/ euh Alter Ego+ euh Taxi Nouveau taxi/

I206 : mmh mmh/

É206 : Totem il y est c'tte année euh/

I207 : mmh/ d'accord/

É207 : les préparations DELF euh/ qui sont pas spécifiques/ donc c'est un mélange/

I208 : mmh mmh/

É208 : [rire]

I209 : et du coup est-ce que c'est/ 'fin j'imagine ça euh cela dit c'est un peu difficile/ d'à la fois devoir parler parce que devoir parler de la France ou de la Francophonie et du coup devoir parler de certains thèmes culturels tout en tenant compte euh/ des autres cultures et on sait qu'on pourra peut-être pas tout aborder ou pas forcément de la même façon parce que ça va pas intéresser parce que ça sera pas forcément accepté/ j'imagine c'est un peu compliqué de faire le tri dans tout ça ?

É209 : ben c'est un peu un travail de funambule hein/

I210 : mmh mmh/

É210 : on essaie de de trouver un juste équilibre/

I211 : mmh mmh/

É211 : évidemment/ si y a des choses qui vont forcément/ choquer on va pas les mettre/ surtout si euh dans les m- les marchés prioritaires/ 'fin par exemple je cite un peu c'est un peu stéréotypique mais le Moyen-Orient/

I212 : mmh mmh/

É212 : 'fin les pays euh arabophones/ ils ont un rap- 'fin/ il faut faire attention on peut pas mettre euh du vin partout euh/ euh des femmes qui sont euh très décolletées/

I213 : mmh mmh/ mmh mmh/

É213 : 'fin y a des choses où on sait qu'on doit faire/ attention pour euh les méthodes aussi scolaires/ si on veut que ça fonctionne dans ce pays/ on fait attention à certains détails/

I214 : mmh mmh/

É214 : on va pas euh non plus euh/ les habiller complètement et enlever euh toute référence à la gastronom- gas-gastronomie française/

I215 : mmh mmh/

É215 : on essaie de/ d'arriver à un juste milieu/

I216 : d'accord/

É216 : après euh// 'fin on parle quand même des sujets d'actualité ça dépend aussi de de la maturité de de l'apprenant/

I217 : mmh mmh/

É217 : euh j'pense que dans certaines méthodes il peut y avoir des articles sur euh/ euh/ les femmes au gouvernement/

I218 : mmh mmh/

É218 : des choses comme ça/

I219 : mmh mmh/

É219 : pour montrer quand même qu'il y a une différence 'fin/ on n'v- on veut pas censurer

I220 : mmh mmh

É220 : 'fin y a quand même/ on est un peu le la voix euh/ de la France entre guillemets pour initier beaucoup beaucoup d'apprenants/ donc euh dans les p'tits niveaux on va y aller p't-être doucement mais p't-être pour des niveaux plus plus matures on/ on va exposer euh des problèmes euh/

I221 : mmh mmh/

É221 : ou des questions euh **sociétales** qui sont euh plus poussées et/ qui risquent d'être euh plus en/ rupture avec les croyances

I222 : mmh mmh

É222 : locales mais c'est pas 'fin/ on on ne veut pas euh se censurer 'fin/ j'pense que nos auteurs on leur donne libre court à/ des fois il peut y avoir des des références/ on a refusé un b.d. une fois parce que c'était euh **à la limite** euh misogyne/

I223 : d'accord/

É223 : (*voix forte*) mais c'est aussi parce que c'est la sens- c'est notre sensibilité aussi 'fin y a y a 90% de femmes qui travaillent comme responsables de projet [rire]

I224 : [rire] donc forcément c'est un sujet un petit peu particulier peut-être ?

É224 : (*voix forte*) 'fin y avait y a aussi 'fin c'est pas une science exacte 'fin j'veux dire ça chaque euh (*voix normale*) chaque responsable de projet va aussi mettre euh son son

I225 : mmh mmh/

É225 : 'fin sa graine de sel 'fin c'est [rire]/ j'sais pas c'est difficile à dire 'fin on essaie de les garder à l'esprit/ on veut pas euh se couper/ mais j'ai déjà passé euh j'sais pas on/ dans le passé il y a eu euh une méthode euh qui était faite pour euh système scolaire euh en Grèce/

I226 : mmh mmh/

É226 : y avait une euh **carte** qui euh montrait euh/ Chypre/ et du coup ça n'a pas été agréé par euh

I227 : [rire] oui

É227 : (*voix forte*) agréé par le ministère/ 'fin/

I228 : forcément oui/

É228 : et/ 'fin/ c'était un oubli entre guillemets/

I229 : mmh mmh/

É229 : enfin personne l'a vu ou 'fin/ et quand on l'a eu ce retour-là 'fin j'étais pas là à l'époque et puis la plupart de l'équipe n'était pas là/ mais/ on s'est dit mais bon sang bien sûr/ mais 'fin euh (*soupir*) on est [rire]

I230 : [rire]

É230 : y a toujours des choses 'fin/ mais après on essaie d'éviter la/

I231 : d'accord/

É231 : [rire] la grosse coquille ou la grosse bourde qui fait que ça pose un problème/

I232 : [rire] ben j' imagine bien oui/

É232 : donc main'nant on a fait une édition spécifique pour le Bahreïn/ de Nouveau Taxi/

I233 : mmh mmh/

É233 : et là on rhabillé toutes les **femmes** on a enlevé tous les **enfants** et puis on mis une photo du roi de Bahreïn en/ deuxième page/ parce que c'était leur commande/

I234 : oui/

É234 : donc on a fait **un** bouquin pour **eux**/

I235 : oui oui donc c'est une adaptation à une demande aussi

É235 : [rire]

I236 : en face/

É236 : oui/

I237 : forcément/

É237 : [rire] oui/ et c'était d'la vente ferme/

I238 : [rire] d'accord/

É238 : voilà/ donc euh/ 'fin dans ces cas-là 'fin/

I239 : mmh mmh/

É239 : c'est une commande/ donc/

I240 : d'accord/

É240 : on fait ce qu'on nous demande de faire/

I241 : ok/ euh/ 'fin une question toute simple/

É241 : oui/

I242 : euh/ combien de temps ça prend pour euh construire un manuel ? de l'idée de départ à la diffusion/

É242 : au moins deux ans/

I243 : au moins deux ans/ d'accord// ouais/ parce que l-

É243 : donc y a la partie étude/

I244 : mmh mmh/

É244 : le calage du projet euh travail sur le manuscrit avec les auteurs d'un côté/ à certains euh étapes on va interroger euh/ euh les délégués pédagogiques et les commerciaux/ euh moi le marketing j'vais/ les accompagner pour euh euh mener des enquêtes euh faire des retours aux auteurs retravailler euh/ établir la maquette/

I245 : mmh mmh/

É245 : tout ça ça prend euh proche d'une année/

I246 : d'accord/ ou au moins/

É246 : et puis après euh ben manuscrit et puis le euh le 'fin/

I247 : mmh mmh/

É247 : le 'fin la création du livre en tant que tel où on/ intègre tout puis au fur et à mesure/

I248 : d'accord/

É248 : 'fin l'édition le processus de l'édition/ euh la fabrication va euh courir en parallèle du projet/

I249 : mmh mmh/

É249 : euh pour Totem on a (*saisit un ouvrage*)/ on a/ c'est la nouveauté/ on a fait euh un gros travail sur le euh la couverture (*papier qui se déchire : ouvre l'emballage d'un manuel*) qu'on n'avait pas l'habitude de faire donc on voulait vraiment faire quelque chose euh marquer le coup de différent/ donc/ là la fabricante elle a fait un boulot de **dingue**/ donc c'est une couverture à rabats avec des photos euh imprimées en quadri-chromie les deux recto et verso/ à l'intérieur et à l'extérieur/

I250 : oui ça c'est beau/ et puis ça se voit voit hein c'est du beau matériel/

É250 : y a un pelliculage mat avec un vernis sélectif sur le Play/

I251 : mmh mmh/

É251 : parce que c'est une méthode vidéo/

I252 : oui/

É252 : donc euh tout ce travail de rédaction et de euh de mise en place/ après à l'intérieur/ toutes les photos toute l'iconographie est passée un par un en photo grain vieux/

I253 : d'accord/

É253 : alors ça c'est euh/ un nouveau standard euh/

I254 : mmh mmh/

É254 : pour Hachette livre/ 'fin la la/ la direction technique a mis ça en place/ et on n'avait jamais fait ça/ mais le rendu/ 'fin les photos sont vraiment/ **très belles**/ 'fin les couleurs sont bonnes/ si on compare à (*aparté*) XXX un autre/ voilà je crois que ça n'a pas été fait (*fin de l'aparté*) c'est pas pour dire que c'est pas beau hein/

I255 : [rire]

É255 : mais/ c'est plus sombre/

I256 : oui oui non mais ça s'voit/ ça se voit ouais/

É256 : donc euh/ y a toute le 'fin/ on interroge les imprimeurs/

I257 : mmh mmh/

É257 : euh on achète le papier on/ on choisit le papier (*manipule l'ouvrage*)/ on choisit le papier et le papier intérieur le papier de la couverture euh/ 'fin/ 'fin tout ça c'est des devis des appels d'offre/

I258 : mmh mmh/

É258 : euh/

I259 : d'accord/

É259 : et puis euh une nouveauté comme ça/ le r- la responsable du projet va accompagner euh le le fabricant pour euh lancer l'impression

I260 : mmh mmh

É260 : donc ils vont aller en- imprimerie/ et euh donner euh vraiment le BAT 'fin un bon à tirer/ pour dire parce que on commence avec les machines/

I261 : mmh mmh/

É261 : et ils les font tourner tourner et puis à un moment ils se disent ben/ ça y est 'fin ils font le/ chromi 'fin avec les épreuves de couleurs/

I262 : mmh mmh/

É262 : pour s'approcher au maximum de euh ce qu'on leur donne c'qu'on donne nous ce qu'on appelle des cromalins/ c'est des épreuves couleurs/

I263 : d'accord/

É263 : pour/ c'est presque euh/ c'est c'est sur du papier photo/

I264 : mmh mmh/

É264 : où les couleurs sont censées être/ comme on les veut/ donc après ils ont les épreuves couleur et ils testent et quand/ quand l'impression 'fin euh la machine tourne tourne tourne/ quand l'impression est bonne/

I265 : É265 : mmh mmh/

É265 : là on dit on y va et puis

I266 : d'accord/

É266 : ça imprime euh le nombre de euh 'fin le tirage/

I267 : oui ok

É267 : (*voix basse*) tout compris/

I268 : euh du coup au niveau des illustrations euh/ est-ce que c- qui est-ce qui va décider en fait par exemple le nombre d'illustrations on va dire ben on aimerait bien quelque chose de plutôt bien illustré ou pas/ c'est plutôt justement la personne qui lance le projet c'est plutôt les auteurs euh/ qui est-ce qui décide en fait de ça ?

É268 : XXX vraiment le/ c'est

I269 : qui est-ce qui va décider de ça avec la maquette euh ?

É269 : 'fin/ c'est toujours en concertation

I270 : d'accord/

É270 : avec les auteurs/ mais euh c'est plutôt le la responsable du projet/

I271 : mmh mmh/

É271 : qui va euh/ contacter différents illustrateurs/

I272 : d'accord/

É272 : des fois on travaille avec un iconographe qui va faire de la recherche photo/

I273 : mmh mmh/

É273 : qui envoie des propositions/ après euh l'éditeur va faire un premier tri/ euh c'- avec 'fin en concertation avec les auteurs pour les illustrations/ parce que les dessins on les veut/ pédagogiques/

I274 : oui/

É274 : on veut que ça serve à quelque chose/ c'est pas juste pour être beau/ donc euh si c'est pour identifier les parties du corps il faut que ça soit lisible

I275 : mmh mmh

É275 : et clair/

I276 : mmh mmh/É276 : euh (*voix forte*) après y a toute une étude du trait euh/**I277 : d'accord/**É277 : (*voix forte*) l'aspect qu'on veut donner/ et puis sa sensibilité personnelle (*voix normale*)/ moi j'aime pas ça j'aime pas ça 'fin et puis l'âge-/ **cible** parce que euh on peut pas comparer c'qu'on voit dans Les Loustics/**I278 : oui/**

É278 : là c'est une illustratrice qui vient de la presse euh jeunesse/ ça se voit/ mais pour euh pour Les Loustics on a carrément testé les dessins on a testé plusieurs illustrateurs en classe/

I279 : d'accord/É279 : c'est les **enfants** qui ont choisi/**I280 : d'accord/**

É280 : oui/ et puis on a vraiment tenu compte du choix/

I281 : mmh mmh/ mmh mmh/

É281 : donc euh y avait euh/ 'fin la responsable du projet/ j'pense elle avait eu un coup de cœur pour euh une illustratrice qui n'était retenue par les enfants elle était un peu [rire] déçue mais/ c'est c'est pour eux/ donc euh/

I282 : d'accord/

É282 : on on retient là/ le choix de des enfants dans ces cas-là/

I283 : mmh mmh/É283 : pour Totem j'pense que c'est là/ la responsable du projet/ qui a euh/ travaillé avec 'fin qui a testé plusieurs illustrateurs c'-/ il faut que ce soit un peu euh/ comme si ce sont des dessins de publics adultes on va dire que les dessins **fondent**/**I284 : mmh mmh/**

É284 : dans là/ dans la maquette 'fin c'est beaucoup de noir et blanc/ 'fin y a quand m- 'fin y a d'la couleur dans les dessins/ mais/ c'est pas flagrant/ y a beaucoup plus de photos et puis y a aussi ce jeu entre photo et dessin puisque euh le dessin ça a un rôle pédagogique/ la photo aussi/ mais c'est pas toujours pareil mais l'impression d'ensemble pour le public-cible/ si ils sont plus âgés 'fin les ados on essaie de mettre plus de photos/

I285 : mmh mmh/ mmh mmh/

É285 : parce que ils se veulent grand/

I286 : ouais/ ouais/

É286 : donc ils veulent pas ils sensibles au fait qu'le bouquin va avoir un aspect bébé/

I287 : mmh mmh/ oui oui ben/

É287 : donc/ mais [rire] c'est vrai que tout ça c'est c'est des choix qu'on fait euh en concertation euh ça peut être avec moi

I288 : oui

É288 : la responsable du projet/ 'fin moi j'interviens si on me demande euh 'fin c'est pas mon boulot/ euh mais si on me demande mon avis 'fin j'vais dire ben pour ce public-là euh/ j'préfère ça parce que 'fin c'est une euh/ confrontation d'idées/

I289 : d'accord/

É289 : donc là euh/ vous voyez il n'y a pas y a pas vraiment de dessins/

I290 : oui/É290 : et c'est une méthode adulte/ donc on l'a vu et c'est juste alors (*manipule les pages*) là où le peu que j'ai vu/ c'était en lien avec du lexique/

I291 : oui j'ai vu du coup avec la carafe et le l- la tasse et

É291 : oui/ et donc il faut que ce soit/ là les légumes euh 'fin on a privilégié des photos/ parce que c'est voilà/

I292 : oui/

É292 : mais là par exemple euh/ la culture mode hein/

I293 : mmh mmh/

É293 : on va dessiner/

I294 : mmh mmh/

É294 : et puis tout ça se paie donc là y a aussi une modé- une modération/

I295 : oui/

É295 : budgétaire qui doit se faire [rire]

I296 : [rire] d'accord oui y a le budget qui va décider de certaines choses/

É296 : ben non mais euh 'fin/ on va fixer les priorités/

I297 : mmh mmh/

É297 : pour euh dans l'ensemble dire ben/ ben ça se fait/ ou pas/

I298 : d'accord/

É298 : d'accord et puis dans Objectif Express qui est euh plus une méthode professionnelle là encore on est sur euh un maximum d'authentique donc/ quasiment pas de dessin du tout/

I299 : oui/ si c'est l'idée que c'est professionnel c'est vrai qu'on attend quelque chose 'fin

É299 : oui

I300 : une idée de sérieux qui fait que

É300 : on veut que ça ressemble/ à la presse/

I301 : oui/ oui/

É301 : donc il y a les photos en couverture/ 'fin/

I302 : mmh mmh/

É302 : ça c'est des des dessins

I303 : schémas oui

É303 : entre guillemets qu'on voit euh dans les logiciels comme Powerpoint ou autre chose y a des photos là le monsieur qui parle/

I304 : ah/

É304 : là vous voyez il est pas/

I305 : oui/ oui oui/ j'voudrais pardon j'vois ça j'me permets une question j'me suis toujours posée/ quand vous utilisez comme ça des logos ou alors des photos de célébrités euh par exemple/ comment ça se passe ça marche les droits ? j'suppose qu'il y a des histoires de

É305 : on a une personne qui s'occupe de la demande des droits

I306 : oui

É306 : de reproduction/

I307 : d'accord/

É307 : et si on n'a pas [rire]/ les droits ne sont pas accordés par soit par les agences/

I308 : mmh mmh

É308 : (*montre la deuxième de couverture*) ça c'est tous les crédits/

I309 : oui/

É309 : donc ça veut dire qu'on a demandé un par un l'autorisation d'utiliser telle ou telle chose donc que ce soit des logos généralement ça pose pas de problème/ les marques/

I310 : ça fait une publicité

É310 : oui ça 'fin/

I311 : a priori/

É311 : oui et non 'fin/ ça euh/ euh les photos/ euh on travaille avec euh les banques de photos/

I312 : mmh mmh/

É312 : comme euh Getty Corbis ou euh/ y a/ (*soupir*) je sais pas c'est- moi moi c'est vraiment pas

I313 : [rire]

É313 : du tout mon domaine y a Getty Corbis/ y a [prononcé Shadow Stock]/ y a plusieurs types de euh/

I314 : mmh mmh/

É314 : banques de photos avec qui on a des accords/ dans lesquels les photos sont/ les droits sont négociés par l'agence et donc nous on peut les acheter et comme l'agence a a peut accorder les droits pour telle ou telle chose donc/

I315 : d'accord/

É315 : ça simplifie le process/ mais des fois/ on trouve des choses sur internet ou les auteurs trouvent un document sur internet qu'ils souhaitent absolument utiliser/ qui n'est pas dans une banque de photo/

I316 : mmh mmh/

É316 : faut qu'on **contacte** 'fin moi dernièrement j'ai fait une affiche/ avec euh autour du cinéma/ avec Totem/

I317 : oui/

É317 : et euh j'voulais euh que ça ait un euh un côté/ ce n'est pas cinéma ça s'appelle la France à l'écran/ et euh du coup y a euh les festivals de films en France/

I318 : mmh mmh/

É318 : qui sont intégrés sur la carte/ je j'ai appelé 'fin/ individuellement les organisateurs de chaque festival/

I319 : mmh mmh/

É319 : pour demander les droits de reproduire

I320 : d'accord

É320 : leur logo/ et **ou** des photos de leur festival/

I321 : ok/ ok/

É321 : et donc je/ j'ai eu des réponses positives sinon ils n'y seraient pas [rire]/ et donc du coup euh après on envoie des justificatifs/

I322 : d'accord/

É322 : pour qu'ils voient que euh/

I323 : mmh mmh/

É323 : leurs photos ou euh leurs logos a été utilisé de telle ou telle façon

I324 : apparaissent ici aussi

É324 : conformes à la euh/ enfin au contrat négocié 'fin/

I325 : mmh mmh/

É325 : y a pas un contrat signé à chaque fois mais à l'écrit/

I326 : d'accord/ ok/

É326 : et donc soit c'est payé/

I327 : mmh mmh/

É327 : soit c'est/ des fois on nous accorde euh

I328 : mmh mmh

É328 : la possibilité d'utiliser/ parce que c'est pour l'éducation/

I329 : oui oui/ donc ça a tendance effectivement peut-être à être plus facile/

É329 : voilà/ c'est pas pour des raisons euh/

I330 : ok/ alors j'me suis aussi posé la question euh/ page euh toute simple simple hein (montre une page de manuel)/ quand vous avez par exemple des personnages euh comme ça qui

É330 : oui

I331 : qui sont ici/ qui est- qui est-ce qui va décider ben ici on va mettre un personnage féminin pour faire ça un personnage masculin pour faire ça tel type tel âge euh tel milieu/ euh co- comment ça marche ? est-ce que c'est les gens plutôt qui font les maquettes les graphismes et cetera qui vont décider ou

É331 : non/ non/ ça va être euh comme je disais toute l'iconographie

I332 : mmh mmh

É332 : étudiée avec l'éditeur les auteurs/ euh/ la maquettiste peut proposer/

I333 : oui/

É333 : mais 'fin/ forcément il faut que ça soit validée

I334 : ça sera validé

É334 : par la responsable du projet/

I335 : d'accord/

É335 : et si elle estime que c'est nécessaire

I336 : mmh mmh

É336 : elle va/ en parler avec l'auteur/

I337 : est-ce que vous savez/ oui

É337 : et donc on essaie quand même de respecter euh un équilibre/

I338 : oui/

É338 : masculin et féminin

I339 : oui j'allais vous le demander

É339 : et aussi de faire attention au rôle qu'on donne aux femmes/

I340 : oui/ oui oui/

É340 : [rire]

I341 : oui ça c'est/ et du coup euh y a quelque chose qui se sent justement un peu (*aparté*) j'ai mis plein de petits marque-pages (*fin de l'aparté*)/ c'est y a une thématique sur le rôle des femmes qui revient alors c' - c'est pas une thématique en soi mais du coup c'est quelque chose qu'on qu'on retrouve périodiquement pour faire des petits exercices/ alors où est-ce que je l'avais vu je l'avais vu à plusieurs endroits (*feuillette*)/ euh hop/ voilà là par exemple donc pour parler de ces activités ça fait une petite bande dessinée avec justement euh une femme qui fait plein de tâches/ euh voilà de tâches euh au foyer on va dire en général/

É341 : mmh mmh/

I342 : et puis finalement quand elle rentre euh son mari qui lui dit euh 'fin on voit qu'il lui dit euh ben tiens t'as rien fait/ t'as rien foutu de la journée et et finalement voilà/ ça se termine de cette façon-là euh

É342 : ouais

I343 : voilà y a quelque chose c' - pour ça/ et là du coup y a tout un travail sur les activités qui sont faites plutôt par les hommes ou par les femmes/ et vraiment c- ça se voit c'est une thématique euh qui revient sur (*feuillette*) voilà là on a le partage des tâches/

É343 : ouais/

I344 : et là aussi justement ça va être/ on comprend que l'activité ça va être justement euh parler de ce personnage masculin/ qui fait le ménage euh qui n'est pas un personnage féminin et cetera/

É344 : mmh mmh/

I345 : et ça c'est vraiment une thématique qui revient 'fin on a vraiment l'impression que derrière y a quelqu'un/ qui a un peu tiré ça/ qui a dit euh bon/

É345 : oh ça 'fin ça je n'sais pas/

I346 : mmh mmh/

É346 : euh// moi je dirais plutôt que/ bon comme j'disais chacun y va avec ses euh sensibilités/

I347 : mmh mmh/

É347 : les auteurs sont des **femmes**/ la responsable du projet était une **femme**/ les maquettistes/ 'fin/

I348 : mmh mmh/

É348 : voilà 'fin/ (*soupir*)/ mais j'ai envie de dire que c'est pas forcément pour communiquer un euh parti-pris/ l'idée c'est que euh cette méthode/ 'fin avec d'autres méthodes soit un peu le reflet de la société/ 'fin on en parle énormément

I349 : mmh mmh

É349 : dans la presse de/

I350 : mmh mmh/

É350 : ce sujet euh/ (*voix forte*) des hommes au foyer enfin il y a y a

I351 : mmh mmh

É351 : un vrai sujet là/ et ça euh ça facilite ça va motiver une discussion/ ça va amener les élèves à s'exprimer à dire leur point de vue/ ça va les intéresser parce que y a un côté euh qui qui surprend un peu/

I352 : mmh mmh/

É352 : donc j'ai j'ai plus envie de dire que ça va être/ plus là la préoccupation c'est d'être euh/ juste par rapport à son temps/

I353 : mmh mmh/

É353 : et être/ 'fin tenir compte des sujets d'actualité qui sont euh dans la presse française ou/ un peu dans la mouvance du moment/

I354 : mmh mmh/

É354 : euh// que euh dire 'fin être euh **féministe** ou **pas féministe**

I355 : mmh mmh

É355 : ou 'fin/ j pense qu'on essaie quand même de euh d'en mettre pour tout le monde 'fin/ que ce soit euh ouvert il n'y a pas euh les stéréotypes euh pour ou contre qui que ce soit/

I356 : mmh mmh/

É356 : donc euh/ j pense pas euh que ce soit un parti-pris/ euh exactement

I357 : donc plus fait pour favoriser la discussion et justement l'actionnel/

É357 : oui/ oui oui/ et puis 'fin c'est p't-être des des documents ou des sujets que les auteurs utilisent en classe/

I358 : mmh mmh/ et coup ça c'est retrouvé effectivement dans le manuel ce qui est logique/

É358 : oui/ donc euh enfin j' - j'suis pas sûre il n'y a pas enfin on peut pas lire euh dans la filigrane d'un manuel euh/

I359 : mmh mmh/

É359 : un parti-pris/ mais comme c'est une science exacte et les auteurs y vont avec leur sensibilité euh/ on a un auteur qui est **très** féministe/ qui amène des documents euh qui sont assez marqués/

I360 : mmh mmh/

É360 : politiquement euh sur les sujets d'actualité/ on sent/ sa patte/ mais on ne l'a jamais euh **brimé**/

I361 : mmh mmh/ d'accord/

É361 : mais c'est vrai que 'fin/ ça nous est revenu/ 'fin moi une fois j'ai eu une remarque ah ben on sent vraiment euh

que/ et que parfois ç- dans certains pays ça passe/ moins bien/

I362 : mmh mmh/ mmh mmh/ d'accord/

É362 : mais euh 'fin/ enfin on va pas arrêté ça sinon euh tout le monde devient homogène et/ **conforme**

I363 : oui/ ça devient neutre et très peu intéressant finalement aussi/

É363 : oui/

I364 : il faut arriver à garder une sorte d'équilibre/

É364 : voilà/

I365 : entre les deux/

É365 : donc euh/ [rire] c'est c'est 'fin c'est ce travail de funambule/ et d'équilibre/

I366 : mmh mmh/

É366 : et de se dire ah ben/ ça ça peut être intéressant parce que on on amorce une suj- un sujet qui peut euh amener vraiment les gens à s'exprimer et que ça peut être motivant/ et que euh le fait que tous les apprenants dans un groupe classe ne soient pas d'accord/

I367 : mmh mmh/

É367 : (*voix forte*) ça va forcément les amener et les inciter à communiquer/

I368 : oui/ oui/ oui/ et euh du coup donc vous disiez tout à l'heure que donc y avait des des euh accords d'équipe par exemple pour les personnages pour décider ben tel personnage sera peut-être plutôt comme ça vérifier qu'il y ait une sorte d'hétérogénéité pour que ça soit pas des personnages euh

É368 : oui

I369 : qui soient forcément tous pareils/

É369 : on fait quand même attention à l'équilibre du genre et puis euh/ à ne pas euh mettre euh les hommes et les femmes euh/ **systématiquement** dans un rôle traditionnel/

I370 : mmh mmh/

É370 : il peut y en avoir/ comme il euh peut ne pas y en avoir/ enfin/ c'est euh c'est quelque chose qui est un peu 'fin toujours euh qui/ qui tourne en en arrière plan/

I371 : mmh mmh d'accord/ et d-

É371 : mais on a conscience de ça et puis/ comme j'disais 'fin/ [rire] plus en plus de femmes cet- euh cette profession est très féminine/

I372 : mmh/

É372 : [rire] 'fin les profs de FLE **comme** les éditeurs **comme** les auteurs/

I373 : mmh mmh/

É373 : donc 'fin forcément euh/

I374 : d'accord/ du coup euh y a pas par contre y a pas de de consigne on va dire qu'y a pas un papier euh une directive pour tous les responsables de projet attention faites attention à ce point ce point ?

É374 : **non/ non/**

I375 : c'est plus sur la discussion de des équipes euh/

É375 : ben les responsables de projet sont sont des professionnels/

I376 : mmh mmh/

É376 : et elles sont très autonomes/ euh/ je pense qu'elles entretiennent un discours et dialogue permanent avec le directeur/ qui euh 'fin lui le nombre de fois où ils disent 'fin moi j'ai vraiment vu dans c't ouvrage là la patte du responsable de projet j'vois qu'elle s'est vraiment fait plaisir sur tel ou tel truc/ (*voix forte*) et lui ça lui fait plaisir/

I377 : mmh mmh/

É377 : 'fin// donc/ y a pas de 'fin/ y a pas de de de **charte/**

I378 : oui oui/ voilà c'est ça XXX

É378 : (*voix forte*) on en a conscience/ (*voix normale*) et puis euh on sait toutes euh plus ou moins où on va/

I379 : mmh mmh/

É379 : euh s'il y a un doute euh on l'amène on en parle euh/

I380 : d'accord/ donc c'est vraiment

É380 : enfin ça ça ne me concerne pas/

I381 : oui oui/

É381 : on va rarement m'interroger sur des choses comme ça/

I382 : mmh mmh/

É382 : mais euh/

I383 : ça va vraiment être sur la concertation et/

É383 : ça se travaille en bonne intelligence

I384 : d'accord

É384 : entre euh auteurs responsables de projet et le directeur si nécessaire/

I385 : mmh mmh/

É385 : mais les les responsables euh sont sont des professionnels très autonomes/ et donc j'pense que 'fin y a pas de directive/

I386 : oui oui/ c'est ça oui/

É386 : spécifiquement à ce sujet/

I387 : euh je me suis posé aussi une question justement sur les faits de société qui sont traités dans le manuel (feuillette)/ (aparté) si je retrouve la page/ hop-là (fin de l'aparté)// euh oui [rire] alors question sur un sujet de société/ est-ce que ça serait possible dans Alter Ego puisque maintenant ben il y a eu la loi du Mariage pour tous qui a paru/

É387 : mmh mmh/

I388 : est-ce que ça sera possible du coup ou/ pas est-ce que ça sera pas accepté justement de voir ben des couples de toutes sortes euh homosexuels hétérosexuels/ qui apparaissent ? (à part) merci beaucoup/

É388 : (voix faible) j'en sais rien/ (voix normale) je sais pas/ 'fin// (silence) j'avoue que je sais pas/

I389 : mmh mmh/

É389 : je euh je me suis posé la question euh dans ma tête tout-à-l'heure quand vous me parlez de du parti-pris/

I390 : oui/

É390 : je sais pas/ on peut euh on peut demander à une responsable de projet ?

I391 : mmh mmh/

É391 : si/ si vous voulez/ moi euh (soupir) j'avoue que// dans l'absolu pourquoi pas/ j'pense que y a certains euh certains pays où ça passerait pas donc est-ce qu'on irait jusque-là ?

I392 : mmh mmh c'est la question finalement/

É392 : ça dépend/ peut-être euh avec un ouvrage comme Alter Ego 4 ou 5/ où on arrive vraiment/ parce que 'fin y a l'apprentissage [rire] de la langue (voix forte) mais y a l'apprentissage de la culture

I393 : oui/ bien sûr

É393 : qui/ qui accompagne la progression linguistique/

I394 : ouais/

É394 : et peut-être arrivée à un B2 ou un C1 on peut supposer que euh cette personne s'est suffi- 'fin s'est ouvert à la culture française d'une manière où/ c'est quelque chose qui va pas choquer/

I395 : mmh mmh/ mmh mmh/

É395 : on va probablement pas le mettre dans un manuel scolaire/

I396 : oui/

É396 : 'fin on va pas prendre le risque/

I397 : mmh mmh/ mmh mmh/

É397 : mais/ 'fin/ j'peux poser la question/ j'peux poser la question à euh/ à la personne qui a édité Alter Ego+/

I398 : mmh mmh/

É398 : (voix basse) je vais voir si elle est là (sort de la pièce)/ non/ elle n'est pas là/ euh/

I399 : enfin ça c'est vrai que ça c'est une question/ quand on parle souvent de euh des unions possibles en France parce que c'est vrai que même les/ même les étudiants nous posent la question ben qu'est-ce qu'il est existe en France bon parce que tout le monde connaît le mariage mais c'est vrai qu'il y a d'autres types il y a euh concubinage union libre le Pacs machin tout ça/

É399 : (voix forte) oui tous 'fin le Pacs euh

I400 : tout ça/

É400 : 'fin concubinage et tout ça 'fin on les a traités je pense/

I401 : mmh mmh/

É401 : à différents endroits 'fin/

I402 : il en est fait/

É402 : plutôt dans les méthodes d'adultes/

I403 : oui oui il en est fait mention mais euh/

É403 : donc euh avec des articles de presse où on présente euh deux points de vue/

I404 : mmh mmh/

É404 : par exemple euh/ le la partie contre et la partie pour/

I405 : mmh mmh/

É405 : donc comme ça/ t'as un espèce de euh/ t'as un peu/ ceux que ça va choquer il y a le le contre et puis pour ceux

I406 : mmh mmh

É406 : que qui vont être pour 'fin y a pour donc/ du coup on peut le traiter de cette façon-là/

I407 : oui oui/

É407 : mais euh/

- I408 : mais c'est pour ça du coup comme j'voyais qu'il y avait déjà fait mention de ça du coup j'me suis posé la question ben et le nouveau mariage euh/**
É408 : mmh mmh/
- I409 : est-ce qu'on le verra ou pas/ et c'est vrai on comprend bien que ça peut poser problème au niveau de d'une espèce de de neutralité qu'on observe aussi pour vendre parce que ben/ il y a un public en face/**
É409 : mmh mmh/
- I410 : qui va devoir l'utiliser/**
É410 : on on 'fin/ on comme je le disais on n'est vraiment pas dans la censure on se censure pas beaucoup/
- I411 : mmh mmh/**
É411 : fin y a quand même des sujets qui sont très actuels/
- I412 : ouais/**
412É : et/ assez controversés en France/
- I413 : mmh mmh/**
É413 : qui vont être traités/ mais j'dirais que c'est plus la façon de le traiter comme euh c'que je disais/
- I414 : oui/**
É414 : de présenter l'avis contre et l'avis pour/
- I415 : de laisser la possibilité euh**
É415 : et ça respecte la neutralité dans le sens où euh y 'en a pour euh tout le monde/
- I416 : mmh mmh/**
É416 : et qu'on ne présente pas/ qu'un seul point de vue/
- I417 : mmh mmh/**
É417 : je pense que c'est plus euh/
- I418 : d'accord/ oui donc la façon dont c'est introduit**
É418 : cet aspect-là/ mais j'ai noté et puis tout-à-l'heure euh si vous voul- on a du temps on peut demander à/ j'ai prévenu deux responsables de projet peut-être éventuellement si
- I419 : d'accord**
É419 : y a les questions sur l'édition que j'arrive pas à euh/
- I420 : [rire] ah c'est gentil/**
É420 : répondre [rire] que euh/ je leur ferai s- signe
- I421 : oui**
É421 : et que elle elle vienne euh parler deux-trois minutes/
- I422 : d'accord/ d'accord oui c'est gentil merci/**
É522 : ok/
- I423 : euh/ (aparté) qu'est-ce que je voulais dire (fin de l'aparté)/ oui là ben là du coup je sais pas si vous saurez me répondre/ j'me posais la question du coup pour au niveau de la grammaire quand on parle du genre féminin masculin euh/**
É423 : mmh/
- I424 : par exemple tel nom qui fait comme ça tel nom commun qui va changer euh/ 'fin boulanger boulangère/ euh sur du coup/ qu- quelle référence en fait ont été prises au niveau grammatical pour partir de ça ? euh jm'explique/ dans je j'discutais justement avec une collègue y a pas longtemps et ç- c'est pas la première personne que j'entends qui me dit/ ben moi avec mes tout-débutants j'péfère partir du féminin/ parce que le masculin est plus facile à faire/ parce que du coup vous enlevez une lettre/**
É424 : mmh mmh/
- I425 : au lieu de d'en rajouter et c'est vrai que finalement ça ça passe mieux quoi/**
É425 : oui/
- I426 : c'est plus simple/ et c'est vrai que c'est pas une présentation qu'on retrouve dans les manuels de FLE/**
É426 : oui/
- I427 : et du coup j'me demandais si c'était par habitude qu'on partait plutôt du masculin pour aller au féminin ? est-ce que c'est par habitude par tradition est-ce que euh ?**
É427 : alors là/
- I428 : ouais/**
É428 : je euh ne peux pas vous répondre/ moi j'dirais que y a une approche euh// classique/
- I429 : mmh mmh/**
É429 : 'fin non on peut même pas dire classique parce que euh Alter Ego euh l'approche n'est pas du tout pla- classique/ mais ça c'- 'fin/ à mon sens et puis ça on peut le poser aussi aux aux (*soupir*) euh/ à/ à la à l'éditrice/ c- pour moi ça relève de l'auteur/
- I430 : mmh mmh/**
É430 : si son approche c'est euh cette personne va avoir son expérience en classe/ ses stratégies pour apprendre euh et

pour enseigner/

I431 : mmh mmh/

É431 : pour que les él- les apprenants apprennent euh/ telle ou telle chose masculin féminin ou euh le C.O.D. ou le C.O.- enfin C.O.I./ 'fin il y a/ ça va être assez personnel/ 'fin c'que j'expliquais tout-à-l'heure pour Alter Ego la version euh/ enfin/ première version/ et la refonte Alter Ego+/

I432 : mmh mmh/

É432 : on a légèrement fait évoluer la la grammaire/ mais/ on a tenu à ne **pas** dénaturer/ et c'était le mot qui était employé/ dénaturer l'approche des auteurs/

I433 : d'accord/

É433 : donc je pense que on on peut pas dire que euh/ y a pas de référence euh à la grammaire/ les éditrices vont prendre euh soit notre grammaire à nous euh/ et euh les activités de grammaire des fois il y a le référentiel du Cadre/ euh il y aussi euh d'autres éditeurs

I434 : mmh mmh

É434 : qui font des grammaires/ enfin on on les a tous/ et que j'les ai vus euh parfois prendre une grammaire pour euh/ vérifier

I435 : oui

É435 : un point et pour euh essayer de euh/ de juger si le traitement de ce point-là était euh/

I436 : mmh mmh/

É436 : optimal/

I437 : d'accord/ oui oui/

É437 : mais là c'est vraiment j'pense que pour moi c'est l'auteur qui porte/

I438 : mmh mmh/

É438 : ces choix-là/

I439 : c'est un choix du coup euh/ d'accord/

É439 : euh avec Totem/ il est où (*cherche dans les documents*)/ là c'est autre chose/ 'fin c'est des **tableaux** de grammaire/

I440 : mmh mmh/ oui

É440 : (*feuillette*) donc tout est complet/ on a euh des codes couleurs pour mobiliser le cognitif/ euh un des auteurs est phonéticien/ donc il y a euh des tableaux de grammaire enregistrés/

I441 : mmh mmh/

É441 : parce que pour lui/ c'est important/ c'est la phonétique de euh la grammaire/

I442 : d'accord/

É442 : donc là il va y avoir des graisses ou des couleurs pour euh/ voilà on emploie euh/

I443 : mmh mmh/

É443 : 'fin/ y a des exceptions qui sont données/ si on regarde le précis (*feuillette*)/ (*voix basse*) grammatical/ y a un précis de phonétique aussi/ c'qui est rare aussi dans une euh méthode/ l'alphabet phonétique/ (*voix normale*) code couleur pour euh justement euh faciliter la mémorisation/

I444 : mmh mmh/ d'accord/

É444 : mais c'est les auteurs qui rédigent ça

I445 : oui oui c'est les auteurs du coup c'-/ c'est une proposition des auteurs/

É445 : voilà/ voilà/

I446 : d'accord/

É446 : donc euh on va croiser c'qu'ils proposent si on a un doute mais

I447 : mmh mmh/

É447 : 'fin mais ce ça fait p/ ça fait partie de l'approche/ pédagogique/

I448 : mmh mmh/

É448 : du projet/ donc euh et puis Objectif Express euh (*voix basse*) je sais pas (*voix normale*) là c'est les outils linguistiques qui sont traités euh/ de manière synthétique/ dans ces pages-là/ c'est pour les professionnels/

I449 : d'accord/

É449 : la même chose que 'fin/

I450 : oui oui/

É450 : c'est pas vraiment un code couleur parce que/ c'est

I451 : non/ non voit qu'il y a des éléments qui

É451 : les choses à retenir en couleur les éléments

I452 : qui apparaissent

É452 : qui sont euh/ voilà/

I453 : d'accord/

É453 : lexique et tout/ 'fin les listes thématiques de lexique qui facilitent le la mémorisation

I454 : ouais

É454 : d'un champ lexical/

I455 : euh/ alors une/ confirmation euh/ j'ai lu un ouvrage alors qui est vieux hein qui date des années quatre-vingts/ euh début quatre-vingts justement sur l'édition des manuels/ alors il parle des manuels scolaires mais aussi un peu des manuels en général hein/

É455 : comment s'appelle ce manuel ?

I456 : euh/ c'est l'auteur c'est Richaudeau/ euh je sais plus le titre je crois le titre c'est vraiment euh genre Le Manuel ou Le Manuel scolaire 'fin c'est/ c'est très très simple/ justement donc il parle des étapes de fabrication euh/ c'est très c'est très euh c'est très matériel hein/

É455 : mmh mmh mmh/

I457 : fabrication impression tout ça/ et qui dit du coup/ alors au moins à l'époque euh/ il dit que du coup il y a euh un comptage des caractères imprimés qui est fait parce que selon le nombre de caractères le coût d'impression va être plus ou moins élevé/ et il dit que justement il y a euh pas mal d'éditeurs qui privilégient euh les formes masculines parce que/ quand quand un mot est au masculin il y a moins de caractères

É457 : moins de caractères/

I458 : du coup je sais pas si c'est encore vrai ou pas à l'heure actuelle avec les techniques euh/

É458 : euh/ non 'fin// je ne pense pas/

I459 : mmh mmh/

É459 : euh/ 'fin à ma connaissance on ne on ne compte pas les caractères/ ça pour moi ce serait plus euh dans le domaine de la littérature où on a du texte au kilomètre/

I460 : mmh mmh/ mmh mmh/

É460 : euh pour les manuels scolaires/ on va estimer en fonction du manuscrit le nombre de pages/

I461 : oui/

É461 : qui euh serait propice à euh héberger le projet/ avec des annexes/

I462 : mmh mmh/

É462 : des débuts 'fin y a des pages qui sont incontournables euh/ au début et à la fin/ et du coup euh/ on est amené souvent à faire des **coupes** parce que souvent ça déborde/ mais les coupes ce- ils se trouvent 'fin/ soit c'est c'est pas bon et puis on les garde/ après on peut faire ces coupes et euh des activités en plus on va les mettre dans le cahier/

I463 : ouais/

É463 : par exemple/ ou euh sur la partie numérique par exemple 'fin on va les garder en réserve

I464 : mmh mmh

É464 : parce que euh on a un cahier d'activités [rire] et parce que on a des activités interactives sur euh/

I465 : oui/

É465 : sur le parcours digital pour Alter Ego+ par exemple/ donc/ on va quand même se tenir 'fin/ on interroge la fabrication sur un devis et que euh une des informations euh de base c'est le nombre de pages/

I466 : mmh mmh/

É466 : donc une fois que c'est établi mais on n'est pas à l'abri 'fin/ il il est déjà arrivé que on n'a pas euh estimé et donc on rajoute un cahier/ pour parce que fin- on a mal estimé au départ/

I467 : mmh mmh/

É467 : et du coup on revoit le devis le coût de l'impression et de de fabrication/ euh et généralement on essaie de se tenir euh à ça mais je ne 'fin surtout dans une méthode de **langue**/ peut-être dans les méthodes de franç- 'fin de/ de sc- 'fin de

I468 : scolaires

É468 : scolaires sur d'autres matières on va peut-être avoir c'te approche/

I469 : mmh mmh/

É469 : mais ça m'semble euh/ étonnant 'fin dans une méthode de langue on peut pas [rire] (*voix forte*) privilégier le masculin

I470 : qui soit avant dans l'apprentissage de la langue même

É470 : (*voix forte*) qui soit avant le féminin puisque c'est un peu inhérent à l'apprentissage 'fin/ (*voix normale*) ça me paraît euh/

I471 : mmh mmh/

É471 : étonnant/ mais bon/

I472 : ça f-

É472 : peut-être dans le scolaire mais 'fin f- (*soupir*) maintenant euh il est plus important d'avoir un équilibre masculin féminin/

I473 : mmh mmh/

É473 : et de ne pas euh/ euh 'fin d- déloger un peu des stéréotypes euh/ 'fin pour les Jeunes de qui peut faire quoi 'fin euh/

I474 : mmh mmh/

É474 : quand on parle de différents métiers ou euh/ j'pense que ça doit pas être euh

I475 : d'accord/ ça ça rentre pas vraiment en compte/

É475 : vraiment un facteur de décision

I476 : oui oui 'fin

É476 : oui oui ici en tout cas je serais très étonnée/ tant qu'a priori donc y a tant qu'a priori ça rentre dans le nombre de pages à peu près euh qui avait été pensé/ on est pas à compter enfin/ oui et puis après/ s'il y a en plus et puis on se dit si ben/ ça il serait **vraiment** mieux de l'avoir 'fin

I477 : oui/ j'comprends

É477 : on va augmenter le nombre de pages/ mais bon/ après c'est un tout/

I478 : mmh mmh/

É478 : et c'est c'est vraiment euh/ une série de décisions pour essayer de euh/ fixer les priorités faire en sorte que le meilleur euh/ 'fin bouquin soit sorti/

I479 : mmh mmh/

É479 : et/ et de 'fin euh/ délibérer chaque décision avec ça en tête/

I480 : d'accord/ ok/

É480 : (*voix basse*) voilà

I481 : (*voix basse*) ça me paraît clair/

É481 : d'autres questions ?

I482 : euh/ on en a à peu près fait le tour/ oui/ alors je sais pas si vous-même vous avez peut-être des des commentaires des choses euh à ajouter d'autres

É482 : ben/ j'veus ai apporté quelques documents/ euh/ c'est plus euh ça relève plus du marketing mais

I483 : oui mais ça m'intéresse aussi

É483 : ça peut-être intéressant/ parce que le marketing de de l'ouvrage scolaire c'est assez spécifique dans le sens où euh/ les décideurs ne sont pas forcément ceux qui achètent/

I484 : mmh mmh/

É484 : c'est les profs quid décident

I485 : oui

É485 : quel manuel ils vont mettre en place/ soit ils prescrivent et c'est les euh étudiants qui qui achètent/ soit c'est l'établissement/ après l'établissement peut offrir un manuel avec les frais d'inscription/ tout comme il peut avoir un stock de manuels

I486 : mmh mmh/

É486 : qu'il **prête/**

I487 : oui/

É487 : et qu'il récupère à la fin/ donc il y a euh plusieurs dispositifs/ mais euh/ la mise en place de nos ouvrages dépend de la décision des enseignants/

I488 : mmh mmh/

É488 : ou du

I489 : mmh mmh

É489 : responsable pédagogique ou directeur des cours/

I490 : oui/

É490 : 'fin ça dépend de du type de la structure/ donc euh/ on produit euh généralement un prospectus/

I491 : mmh mmh/

É491 : (*feuillette le document*) qui donne un peu l'essentiel du projet qui donne l'aperçu des composants/ des caractéristiques spécifiques de euh/ le niveau du Cadre euh/ on va essayer de euh de parler au public/

I492 : oui/ oui/

É492 : donc ici là on parlait vraiment à u- au public professionnel on voulait un look qui était un peu comme la presse/

I493 : oui/ oui oui/ et oui ça se voit oui/

É493 : donc le logo-titre Objectif Express déjà ressemble à la presse/ mais ces blocs euh c'est c'qu'on voit dans les journaux

I494 : mmh mmh

É494 : ou sur les les revues euh/ euh professionnelles/ donc avec euh ces espèces d'en-têtes des verbatims euh avec des des mots qui se retrouvent dans la **langue/**

I495 : mmh mmh/

É495 : des professionnels/

I496 : ouais/ entreprise XXX

É496 : XXX/ délais opérationnel évoluer dans le monde de l'entreprise/ mais on relie tout ça avec euh/ avec le contenu du manuel/

I497 : mmh mmh/ mmh mmh/

É497 : donc euh/ 'fin/ on n'est pas à mentir non plus 'fin/ on n- on 'fin/ (*soupir*)/ le marketing a un une mauvaise réputation (*voix forte*) entre guillemets parce que euh// (*voix forte*) tout c'qui qui se voit c'est dans la grande consommation/ ici on est vraiment plus dans l'information/

I498 : mmh mmh/

É498 : sur les contenus la mise en valeur des contenus des points euh qui apportent quelque chose l'originalité du projet/ euh/ la facilité d'utilisation/ euh/

I499 : mmh mmh/

É499 : des choses qui vont parler aux enseignants/

I500 : mmh mmh/ oui vous av- vous communiquez sur des choses qui existent XXX

É500 : mais on va pas aller dans un discours de dire qu'il existe quelque chose alors qu'il n'existe

I501 : oui oui

É501 : pas/ 'fin c'est pas c'est pas du tout/ euh dans cet esprit-là donc ça c'est/

I502 : (prend un document) ça c'est/

É502 : ça c'est pour Les Loustics donc/ et toutes les toutes les méthodes souvent on les fait en brochure comme ça/ qui se déplie donc y a la couverture avec les auteurs/ après on a les tableaux de XXX et huit bonnes raisons on a repris les dessins du

I503 : mmh mmh

É503 : du manuel/ pour garder un peu l'esprit/ après on fait un mode d'emploi/ qui explique un peu le fonctionnement du/ euh de l'unité/ donc cinq leçons d'apprentissage une page où y a le son/ tac tac tac tac et puis le 'fin la progression de chaque unité/

I504 : mmh mmh/ d'accord/

É504 : y a généralement un une information sur le cahier d'activités/ (*déplie le document*)/ et là pour les enfants ça se déplie en affiche

I505 : ah c'est chouette ça/

É505 : ce qui peut être un jeu c'est une euh page qui du manuel qui est adaptée euh/

I506 : oui oui/

É506 : pour enfants/ donc euh avec le graphiste qui a fait des espèces de pion

I507 : mmh mmh/ mmh mmh/

É507 : qu'ils peuvent découper et puis on peut poser ça sur la table et puis euh/

I508 : c'est chouette ça/

É508 : donc ça/ Adosphère et la carte de France/ Totem c'est aussi là le l'originalité c'est la vidéo donc on a on adopte un discours et un une mise en page/

I509 : mmh mmh/

É509 : qui rappelle un peu euh le cinéma/ on a des claps et des des polices euh/ noires comme pour rappeler/

I510 : oui/

É510 : l'écran noir/ là il y a toutes les les caractéristiques de la méthode/ l'originalité de cette méthode c'est vraiment la vidéo qui a été créée pour l'apprentissage du français

I511 : d'accord/ donc vraiment pour ça

É511 : langue étrangère/ donc on a des captures d'écran des épisodes euh pour qu'on voit/ parce que on a vraiment voulu mettre en avant la qualité des images/

I512 : mmh mmh/

É512 : parce qu'on a fait appel à un équipe de production professionnelle euh/ un scénariste qui a rédigé le euh scénario du du film/

I513 : mmh mmh/

É513 : des acteurs professionnels/

I514 : tout ça c'était des équipes extérieurs à Hachette

É514 : voilà/

I515 : d'accord/

É515 : et donc on a ces deux familles qui se rencontrent euh/ un peu à la façon de Fais pas ç- Fais Fais pas ci fais pas ça/

I516 : mmh mmh d'accord/

É516 : et donc euh on on veut qu'on voit/ parce que c'est/ 'fin y a des des des parties du film qui sont tournées en extérieur/ 'fin j'sais pas si vous avez regardé un échantillon de vidéo qu'on voit

I517 : non j'ai euh

É517 : en FLE/ mais ça peut aller euh du d'la vidéo euh qui est vraiment tournée avec son smartphone euh fait maison

I518 : oui

É518 : et on on le sait que c'est fait maison/ à des extraits de vidéo authentique/

I519 : mmh mmh/

É519 : mais ici on voulait vraiment/ baser l'apprentissage sur la vidéo/

I520 : d'accord/

É520 : c'est une méthode avec des vidéos déclencheurs/ la première un- 'fin leçon de chaque euh chaque dossier/

I521 : mmh mmh/

É521 : commence avec un épisode de euh d'la série/

I522 : ok/

É522 : et donc là on a euh/ la euh/

I523 : oui la construction/

É523 : la construction du dossier/

I524 : d'accord/

É524 : donc on peut entrer par la vidéo/ avec différents aspects de la méthode/

I525 : mmh mmh/

É525 : qui peuvent euh/ plaire des choses qui pour nous sont vraiment des points forts/ et euh/ on a une chose (*déplie un document*) qui/

I526 : qui se déplie

É526 : donc ça c'est le l'affiche dont je vous parlais tout-à-l'heure/

I527 : oui oui d'accord/

É527 : donc c'est la France à l'écran on a pris euh des films euh **français/** qui sont vraiment euh **connus** soit en France soit à l'international/

I528 : mmh mmh/

É528 : selon/ et on a 'fin/ essayé de trouver des photos qui allaient un peu avec euh 'fin c'est les photos des lieux en fait/

I529 : oui oui bien sûr

É529 : parce que c'est une carte à la base mais Manon des sources on a la/ ville d'Aubagne euh il y a l'arrivée d'un train et puis ça c'est le premier film par les Frères Lumière/

I530 : ah/

É530 : en 1895/ bon c'est pas (*voix forte*) juste euh Bienvenue chez les Ch'tis et l'Amant/

I531 : oui c'est c'est plus large

É531 : (*voix forte*) 'fin on a fait une vraie sélection/ donc là c'est euh le film de Tati Jour de fête/

I532 : mmh mmh/

É532 : on a mis Totem pour un clin d'œil pour la méthode/ (*voix normale*) y a Les Vacances de M. Hulot/ euh/ Les Petits mouchoirs qui est plus récent/ et donc là on a le film euh international du film d'animation l'Institut Lumière/ le Festival international

I533 : oui

É533 : du film de Saint-Jean de Luz/ Gérardmer qui est film fantastique/ et euh/

I534 : le festival du film américain

É534 : le cinéma américain à Deauville/ donc tout ça on- ça fait l'objet de d'une demande de droits/

I535 : oui oui oui/

É535 : donc euh voilà/ on essaie de faire une communication qui est euh/ alléchante/

I536 : mmh mmh/

É536 : qui donne envie de découvrir/ qui est juste/ et qui euh va être un peu dans l'esprit de du bouquin/

I537 : ouais/ merci (reçoit un document)/

É537 : donc voilà/ (*manipule les documents*) celui-là on l'a fait en petit format parce que c'est la taille du coffret/ c'est un euh c'est un coffret D.V.D./ ça c'est un partenariat je vais peut-être le laisser de côté/

I538 : ah c'est chouette ça/ je je connais pas du tout euh/

É538 : ça c'est/

I539 : du coup ce coffret/

É539 : voilà/ et puis après les catalogues/ comme je vous ai dit/

I540 : mmh mmh/

É540 : on fait trois versions internationales donc y a avec prix/ sans prix/ et en anglais/

I541 : d'accord/

É541 : donc euh/ je vous les laisse/

I542 : oui je veux bien/ merci beaucoup/

É542 : ça c'est un/ un catalogue qui est fait par un distributeur en Espagne/ donc euh c'est son catalogue/

I543 : ouais/

É543 : auquel il associe ses éditions spécifiques/ donc là

I544 : ah/

É544 : on fait pas d'édition spécifique sur mais je peux pas vous le laisser celui-là/

I545 : oui oui/

É545 : parce que c'est mon seul exemplaire [rire]

I546 : [rire] je vais pas vous le

É546 : c'est pour avoir une idée/ là lui il fait son encart/ qui reprend notre maquette/

I547 : oui/

É547 : donc en-dehors vous avez tout/ là c'est une édition spécifique/

I548 : d'accord/

É548 : qu'on a fait avec eux c'est une coédition/ inédit/ (*feuillette*) euh y a une euh édition spécifique de Forum pour le XXX en Espagne/

I549 : d'accord/

É549 : donc Entrée en matière

I550 : Entrée en matière oui

É550 : c'est la version internationale/

I551 : Totem/ il a une v-

É551 : Totem oui/ il a une version euh spécifique/

I552 : d'accord/

É552 : donc avec une autre couverture/ il y a quelques aspects là c'est une adaptation qui est plus pour euh/ qu'il ait son adaptation 'fin c'est 'fin/ on n'a pas refait le l'intérieur du bouquin/ 'fin les leçons sont les m- les mêmes/

I553 : mmh mmh/

É553 : euh on a ajouté euh dans le lexique euh des langues euh/

I554 : d'accord/ oui

É554 : parlées en Espagne/

I555 : oui/ oui oui

É555 : y a le catalan y a le castillan y a basque 'fin/

I556 : ok/

É556 : j'sais plus toutes les XXX/ (*feuillette*) 'fin voilà Alter Ego+ c'est une version internationale/ aussi/ lui il a son p'tit encart là/ avec ses propres produits/ (*feuillette*)

I557 : oui/

É557 : donc euh y a la littérature parce qu'il diffuse euh/ dans toute l'Espagne aussi auprès des libraires/ (*feuillette*) Agenda c'est international/ (*feuillette*) Nouveau Taxi aussi/ j'crois qu'on est arrivées au bout/ voilà/

I558 : d'accord/ oui oui/

É558 : voilà/

I559 : ok/

É559 : donc euh ça aussi j'vous ai (*feuillette*)/ imprimé ça c'est une présentation qu'on a donnée euh auprès d'un groupe de Master pour parler des métiers de l'édition/

I560 : ah chouette/

É560 : donc euh là il a distribué les catalogues et euh/

I561 : mmh mmh/

É561 : les personnes devaient en fonction de l'argumentaire euh identifier le public/

I562 : oui/

É562 : le volume horaire/ les niveaux disponibles/ et le message/

I563 : oui oui oui j'vois euh je vois le genre d'exercice que ça/ les points communs

É563 : voilà/ les points communs pour chaque titre/ dans les composants/

I564 : ouais/

É564 : quelles sont les évolutions euh 2009

I565 : mmh mmh

É565 : avec le Nouveau Taxi vers 2014 avec Totem/ chaque titre avec le les principes méthodologiques et organisationnels/

I566 : mmh mmh/

É566 : euh donc ça c'est les argumentaires/

I567 : mmh mmh/ mmh mmh/

É567 : et on l'éditeur peut aider à définir sa ligne éditoriale/ donc différentes étapes donc là il parlait comme je v- comme moi sur les différents publics/

I568 : oui/ oui oui/

É568 : la durée de vie/

I569 : mmh mmh/

É569 : euh/ comment on on se dit ah/ en 2017 il faut sortir ça donc on a intérêt à commencer maintenant/

I570 : oui/ oui oui ben forcément ça prend deux ans

É570 : [rire]

I571 : effectivement faut pas s'y prendre en retard/

É571 : voilà/

I572 : d'accord et là c'est les étapes

É572 : et là c'est un peu les/ les étapes c'est pour ça que je

I573 : ah c'est super ça

É573 : voulais vous le donner donc l'enquête/

I574 : mmh mmh/

É574 : (*montre le schéma*) ça c'est moi/ (*voix rapide*) conception et définition du projet c'est le marketing/ la responsable du projet le directeur et les auteurs/ la rédaction c'est les auteurs/

I575 : oui/

É575 : l'édition c'est euh/ l'équipe éditoriale/ le numérique/ euh qui va

I576 : mmh mmh/

É576 : produire les manuels euh/ les composants comme le parcours digital/

I577 : mmh mmh/ mmh mmh/

É577 : euh si vous voulez aussi euh au début du catalogue y a euh c'est la première année qu'on fait ça/ habituellement on avait une double-page sur le numérique et maintenant

I578 : et là oui je vois

É578 : on a les pages trois à dix/

I579 : oui oui donc là vous avez augmenté du coup

É579 : 'fin/ neuf/ ben y a de plus en plus d'informations/

I580 : mmh mmh/

É580 : (*feuillette*) donc ça c'est euh l'introduction/ mais ici c'est vraiment tous les produits l'idée c'est que accessibles à tous sur tous supports donc on a les enseignants en mauve/ les apprenants en jaune/

I581 : mmh mmh/

É581 : et euh chaque support qui est dédié à tel public/ avec le renvoi

I582 : d'accord/

É582 : à la page ce qui explique c'que c'est/ donc y a le site internet/

I583 : mmh mmh/

É583 : il y a les manuels numériques donc **enrichis** et simples/

I584 : oui/

É584 : parce que avec Totem c'est la première année qu'on/ qu'on met à disposition une version **numérique** pour l'élève/ euh là c'est le parcours digital/ qui/ pour l'instant existe seulement avec Alter Ego+/

I585 : oui/

É585 : avec Totem on a mis en place un partenariat avec TV5/ qui a mis à disposition nos vidéos de la série sur le site Apprendre/

I586 : d'accord/

É586 : et nos auteurs avec/ enfin en coll- en collaboration avec eux

I587 : mmh mmh

É587 : on fait des activités interactives/

I588 : mmh mmh/ mmh mmh/

É588 : pour travailler en accès gratuit sur la vidéo/

I589 : d'accord/

É589 : donc ça c'est une évolution/ les applis/

I590 : mmh mmh/

É590 : donc sur les stores

I591 : sur les téléphone

É591 : pour Alter Ego+ c'est l'équivalent du livre et du cahier/

I592 : d'accord/

É592 : et toute la partie euh des exercices/ 'fin soit dans les pages S'exercer soit dans le Cahier d'activités/ est rendu in-interactif/

I593 : d'accord/

É593 : donc/ l'a- 'fin/ l'apprenant peut saisir à l'écran ses réponses/

I594 : mmh mmh/

É594 : y a pas d'auto-correction/ puisque les corrigés ne sont pas dans les livres/

I595 : oui/ oui oui/

É595 : parce qu'on n'a pas voulu euh/ introduire [rire] une hétérogénéité en plus/

I596 : mmh mmh/ mmh mmh/

É596 : si un/ un apprenant choisit de travailler sur tablette et l'autre euh sur papier/

I597 : l'autre pas oui ça pose un problème si y a le matériel

É597 : ça pose un problème pour le prof/ [rire] si y en a un qui est corrigé et l'autre pas/

I598 : oui/

É598 : Totem en revanche les corrigés sont dans le livre/ et le le/ et le le le cahier **donc** on va

I599 : mmh mmh/

É599 : faire l'autocorrection/

I600 : mmh mmh/ d'accord/

É600 : voilà/ euh/ des e-books donc pour les p'tites lectures/ et le correspondant sur le Cadre/

I601 : oui oui/

É601 : donc y a pas mal d'informations là-dedans/

I602 : super/

É602 : donc après numérique c'est une grosse étape/ 'fin on n'en a pas vraiment parlé mais c'est en train de de transformer notre façon de réfléchir les manuels et de/

I603 : mmh mmh/

É603 : d'intégrer les composants et euh et de finalement euh/ là on est encore dans une phase de euh/ de complémentarité/

I604 : mmh mmh/

É604 : mais à un moment on peut supposer que euh/ le manuel numérique **remplace/**

I605 : oui à échéance/

É605 : le manuel papier/

I606 : oui/

É606 : 'fin j'pense que [rire] le papier a encore des beaux jours devant lui/

I607 : oui/

É607 : parce que euh quand on voit le niveau d'équipement les n- le 'fin/ rien que ça dans les établissements/ 'fin/

I608 : mmh mmh/

É608 : tout le monde ne peut pas travailler sur le numérique

I609 : non/ c'est sûr surtout pour des manuels distribués à l'étranger selon les pays évidemment il n'y a pas partout le la même technique

É609 : ah ben même en France hein/ vous avez vu le système scolaire/

I610 : [rire] oui je connais

É610 : y a pas de Wi-fi/

I611 : non/

É611 : y a pas de T.N.I./

I612 : [rire] déjà y a pas forcément d'ordinateur/ donc euh

É612 : y a pas d'ordinateur/ y a une salle d'informatique si on a de la chance mais 'fin/

I613 : oui/

É613 : il faut y aller une fois par semaine pour faire des recherches sur internet/ donc 'fin **même/** en France/

I614 : mmh mmh/ mmh mmh/

É614 : on n'est pas encore là/ le FLE en France/ ça se passe dans les euh écoles de langue et les institutions

I615 : ouais

É615 : qui sont plutôt privées quand même/

I616 : oui/

É616 : comme les Alliances/

I617 : complètement/ ce type de structure

É617 : et eux sont équipés/ parce qu'ils se sont équipés/

I618 : mmh mmh/ mmh mmh/

É618 : en Italie/ en Angleterre/ le système scolaire est totalement équipé/ de Wi-fi et de T.N.I. dans tous les classes/

I619 : on n'y est pas encore/

É619 : en Espagne aussi/ ça dépend de la politique euh

I620 : oui

É620 : éducationnelle de chaque pays/

I621 : mmh mmh/

É621 : (*montre le schéma*) donc fabrication on en a parlé/ promotion

I622 : oui

É622 : c'est encore moi/ distribution et facturation/ voilà/ (*soupir*) présentation ça c'est vraiment la démarche commerciale

I623 : oui/

É623 : donc euh/ après il y a tous ces braves gens/ (*manipule des documents*) moi compris parce que j'en fais partie maintenant/ j'ai la/ responsabilité euh de la coordination commerciale euh sur le marché français/

I624 : mmh mmh/

É624 : y a tous les délégués pédagogiques de Hachette Éducation pour la France/

I625 : d'accord/

É625 : qui représentent non seulement le FLE mais du primaire jusqu'à l'universitaire

I626 : mmh/

É626 : (*commente le document ; aparté ; voix très basse*) en passant par le technique et XXX/ (*voix normale*) et on a cinq délégués pédagogiques/ dédiés aux français langue étrangère/

I627 : d'accord/

É627 : qui euh/ partagent euh le monde en cinq/

I628 : oui/ oui oui/

É628 : donc **eux** maintenant euh/ tous nos euh méthodes sont sorties 'fin Totem est sorti pour Expolangue/ maintenant ils sont en train de euh/ de euh 'fin ils partent en mission et puis euh/

I629 : mmh mmh/

É629 : ils visitent les établissements/ présentent les manuels/

I630 : mmh mmh/

É630 : donc y a toute cette partie aussi commerciale et l'utilisation euh/

I631 : l'utilisation/

É631 : en classe/

I632 : par le public ouais/

É632 : qui nous permet de revenir au début [rire]

I633 : oui oui/ qui nous permet du coup d'avoir un retour euh et cetera/

É633 : donc ça je vais vous le laisser/

I634 : ah oui volontiers/ merci bien/

É634 : les autres euh/ (*soupir*) 'fin ça n'a pas grand intérêt/

I635 : (*manipule les documents ; voix basse*) et ça c'est/ (*voix normale*) euh vous-même j'peux vous demander c'que c'est votre parcours/ votre parcours professionnel du coup ?

É635 : [rire] oui/ je suis un genre d'anomalie hein/

I636 : ah [rire]/

É636 : parce que/ moi j'suis canadienne anglophone d'origine/

I637 : oui/

É637 : et donc euh// j'ai fait un parcours euh au Canada universitaire donc Langue et Lettres Françaises/

I638 : oui/

É638 : suivi par un D.E.A. en traduction/ euh à l'université d'Ottawa// et du coup euh je suis 'fin// (*bat des mains une fois*) en recherche 'fin en première euh contrat c'était pour euh/ j'étais consultante en formation professionnelle/

I639 : mmh mmh/

É639 : et/ 'fin/ communication de changement et conduite du changement/ qui est un domaine qui recoupe de la com' et de la formation dans les sociétés en voie de transformation lourde (*bat des mains une fois*)/

I640 : mmh mmh/

É640 : donc euh la mise en place d'un système d'information/ mais/ ma partie/ c'était d'la com'/ pour euh communiquer aux salariés de ces entreprises euh le pourquoi du comment/ et euh participer avec (*bat des mains une fois*) une équipe de formation professionnelle à monter des formations euh sur les métiers et 'fin accompagner la mise en place donc/ des nouveaux systèmes comment (*voix rapide*) est-ce que mon métier change et cetera/ (*voix normale*) rien à voir [rire] avec le français mais/ c'est un autre pays/

I641 : [rire] oui ?

É641 : donc euh/ (*voix basse*) enfin ce genre de parcours n'est pas forcément possible en France/ (*voix normale*) et après ça donc c'qui m'a permis de venir en France puisqu'on m'a proposé une mission en France/ parce qu'ils avaient besoin de personnes qui parlaient le français/

I642 : mmh mmh/

É642 : et qui connaissaient euh ce système d'information spécifiquement (*voix basse et rapide*) et qui travaillaient sur la finance et la comptabilité/

I643 : mmh mmh/

É643 : donc euh/ au bout de cette période euh de mission temporaire on m'a proposé de rester donc euh j'suis restée en France/ puis j'ai j'ai travaillé dans cette société pendant six ans/ et à la fin ils ont décidé de fermer la branche euh française/ (*voix basse*) parce que c'était euh un cabinet de conseil

I644 : mmh mmh

É64 : qui était euh/ multinational/ (*voix normale*) **petit** mais multinational/ et du coup euh licenciement pour raisons économiques **à quel point/** j'ai fait le Master spécialisé Métiers de l'édition à l'E.S.C.P./

I645 : d'accord/

É645 : qui m'a/ permis de joindre l'expérience que j'avais pendant ces six ans à mes premières amoures euh qui étaient langue et lettres françaises et l'apprentissage euh et l'enseignement des langues/

I646 : oui/

É646 : pour euh/ revenir à l'édition/

I647 : d'accord du coup euh/ vous êtes revenue

É647 : hop/ voilà/

I648 : ok

É648 : mais je/ j'm'occupe du marketing/ je suis pas éditrice/

I649 : oui oui/ mais c'est vrai que du coup ça vous fait un parcours

É649 : voilà

I650 : euh super diversifié/

É650 : donc c'est oui c'est/ c'est assez euh/ euh spécial mais/ en FLE il y a beaucoup de gens avec des parcours atypiques

I651 : oui il y a des/ y a des profils euh très très très divers/ ça c'est sûr euh/

É651 : personnellement j'pense que ça rend les gens euh plus polyvalents et plus autonomes et plus intéressants/ 'fin parce que euh/

I652 : y a plus d'expérience

É652 : ils ont de l'expérience 'fin/ chaque personne amène avec lui ses sensibilités ses expériences euh c'qui fait que euh/ quand on met tout ça ensemble on a une équipe qui est euh très riche en compétence/

I653 : mmh mmh/

É653 : et expérience et/ que chacun a euh/

I654 : les réflexions aussi et euh/

É654 : oui/ oui oui/

I655 : oui/ ça c'est sûr/

É655 : mais bon/ c'est euh culturel/ [rire]

I656 : [rire]

É656 : voilà/

I657 : [rire] ça c'est une belle exception n'empêche culturelle/ euh est-ce que par hasard/ j'voulais essayer peut-être d'entrer en contact justement avec les auteurs/

É657 : mmh mmh/

I658 : pour peut-être leur parler de de leur manuel/ est-ce que vous-même vous avez la possibilité de me faire rentrer en contact avec eux ou avec elles ?

É658 : je vais/ faire la demande/

I659 : oui/

É659 : je vais contacter 'fin/ [auteur anonymé Hachette] et [prénom d'un autre auteur] euh/

I660 : mmh/

É660 : [nom d'un autre auteur]/ parce que/

I661 : parce que c'est vrai que c'est intéressant aussi du coup d'avoir leur point de vue sur

É661 : mmh mmh

I662 : leur propre travail/

É662 : oui/

I663 : leur poser des questions/ et euh alors/ est-ce que vous vous voyez une autre personne avec qui je pourrais parler à Hachette à/ n'importe où ailleurs à sur ma thématique de travail sur euh féminin masculin dans les manuels ? j'sais pas est-ce que vous voyez quelqu'un que je pourrais contacter ?

É663 : en FLE ?

I664 : en FLE/ oui/

É664 : (*silence*) euh/ je sais pas/ je peux demander à

I665 : oui

É665 : euh à un responsable du projet/

I666 : ben écoutez/

É666 : p't-être/ 'fin déjà je vais demander vous pouvez toujours poser la question/ je vais vous laisser un exemplaire de euh notre nouvelle méthode/

I667 : merci beaucoup/

É667 : voilà/

I668 : merci bien/

É668 : à tester/ et euh je sais pas si vous enseignez encore/

I669 : oui oui/ oui bien sûr/

É669 : vous enseignez avec quel public ?

I670 : du coup là alors je suis sur plusieurs structures à la fois/

É670 : mmh mmh/

I671 : mais en gros c'est surtout des étudiants/ euh des étudiants euh alors c'est soit en partenariat avec l'université donc ils ont des cours de FLE et donc là c'est niveau B1 B2 on va dire/ soit euh des étudiants c'est pas exactement l'université c'est des structures un peu plus techniques/ et là j'fait euh soit donc toujours des étudiants qui ont un niveau un peu plus élevé du type B2 C1/ soit j'ai aussi des cours de spécialisation euh sur le Français sur Objectif Universitaire/ euh vraiment donc sur la méthodologie universitaire en France et tout ça/ et après du coup alors ça c'est plutôt l'été j'fait des cours d'été euh/ dans une structure à Saint-Étienne qui donne aussi des cours alors là y a pas que des étudiants c'est plus mélangé/

É670 : oui/

I672 : et donc c'est des cours intensifs/

É672 : oui/ d'été

I673 : sur euh un mois et demi/ voilà/ donc après là j'ai eu euh j'ai eu un peu tout niveau j'ai eu A1 A2 B1 B2 euh enfin voilà/ voilà donc c'est c'est assez varié [rire]

É673 : et puis ça/ petit cadeau de la maison

I674 : oui [rire]

É674 : c'est un ouvrage de/ 'fin didactique qui/ qui a eu pas mal de succès et puis et puis/ pour nous c'est une bonne euh une bonne euh/

I675 : mmh mmh/

É675 : un bon ouvrage de/ de référence/ je vais juste euh

I676 : oui

É676 : faire signe aux deux/ 'fin j'vais voir si elles sont un peu de temps

I677 : merci beaucoup/

[sort de la pièce : 1:32:54-1:33:32]

É677 : alors

RP1-677 : pardon

I678 : je vais pousser mes affaires

É678 : alors

RP1-678 : bonjour

RP2-678 : bonjour

I679 : bonjour/

É679 : donc je vous présente [RP2] et [RP1]/

RP1-679 : enchantée/

I680 : enchantée/

É680 : qui sont responsables de projet chez nous/ et donc euh/ peut-être euh/ on va/ expliquer un peu ce qu'on/ ce qu'on s'est dit et puis euh votre projet

I681 : alors on a beaucoup parlé euh/

É681 : oui/

I682 : donc voilà donc je suis enseignante euh donc de français langue étrangère/ je fais aussi en fait un Doctorat à l'université de Saint-Étienne/

É682 : mmh mmh/

I683 : toujours sur le français langue étrangère donc toujours spécialisé là-dedans/ euh et donc je travaille sur l'édition du manuel FLE/

É683 : mmh mmh/

I684 : d'une part/ et du coup de manière un peu plus précise euh je travaille sur euh/ la représentation la présence du féminin et du masculin dans les manuels FLE/

É684 : mmh mmh/

I685 : alors au niveau par exemple au niveau des personnages/

É685 : mmh mmh/

I686 : les personnages qu'on voit dans les manuels/ et aussi au niveau de la grammaire comment est-ce que le genre grammaticale en français est présenté/

É686 : mmh mmh/

RP1-686 : d'accord/

I687 : voilà c'est un peu sur euh/ sur ces deux aspects-là que je travaille/

RP1-687 : d'accord/

I688 : voilà donc a déjà parlé de de plein de choses [rire] euh voilà/ euh du coup finalement ce qui est ressorti c'est que tous les choix qui se faisaient que ça soit grammatical que ça soit euh

É688 : mmh mmh

I689 : la mise en place du manuel c'était un peu une concertation entre responsables et auteurs/ euh/

É689 : mmh mmh

I690 : ça l'air de ça a l'air d'être une discussion de longue haleine [rire] j'ai envie de dire/

É690 : oui/

I691 : pour arriver peut-être à un consensus un p'tit peu/ et c'est vrai que du coup y avait euh/ deux questions euh/ que j'me posais/

RP1-691 : oui/

I692 : alors y en avait une du coup c'est euh/ ça concerne la grammaire/ euh tout simplement/ alors je j'en discutais y a pas très longtemps donc avec une collègue qui me disait ben pour les débutants/ moi je préfère partir euh des noms au genre féminin et après/ parler du masculin parce qu'en fait c'est plus simple/ parce que vous avez le genre féminin et pour faire le masculin en fait vous enlevez des lettres/

RP1-692 : mmh mmh/

I693 : au lieu d'en rajouter/ et elle elle trouvait que c'était plus efficace en général ça c-/ voilà/ c'était plus simple pour l'apprentissage/ et du coup c'est vrai que c'est pas du tout une approche qui se retrouve dans les manuels/

RP1-693 : mmh mmh/

I694 : en g-en général/ ça/ on a l'impression qu'on part un peu qu'on

RP2-694 : oui plutôt du masculin

I695 : voilà/ qu'on a cette approche presque un peu euh/

RP2-695 : classique/

I696 : 'fin j'allais dire classique oui/ et du coup je voulais savoir si y avait eu peut-être des propositions qui étaient faites pour inverser ça ou si on restait dans ce schéma euh/

RP1-696 : mmh/ c'qu'on/ a par exemple/ 'fin là on a/ moi j'ai travaillé sur une collection pour les enfants/

I697 : mmh mmh/

RP1-697 : euh c'est un auteur qui est euh/ son/ [rire] cheval de bataille c'est justement d'apprendre la grammaire à travers des codes couleurs/

I698 : oui/

RP1-698 : euh/ et du coup lui sa manière de euh/ de présenter euh le genre/ et euh

É698 : c'est pas de ton niveau mais c'est [donne un ouvrage] [rire]

RP1-699 : oui je sais mais dans le livre élève ça ne se voit pas en fait/ il faudrait que

É699 : ah oui/ le cahier

RP1-700 : j'aille chercher le cahier/ oui/

É700 : ben/ il est là [se lève pour chercher un ouvrage]

RP1-701 : oui donc/ dans les dans les XXX moins/

RP2-701 : un peu moins oui/ XXX

RP1-702 : parce que nous on 'la vraiment mis en non/ non il faudrait que j'aille chercher mes épreuves de

É702 : ah oui

RP1-703 : non non non j'ai un dictionnaire en fait/

É703 : ah oui

RP2-703 : ah oui XXX/ qu'est-ce qu'il a

RP1-704 : il est/ plus intéressant/

É704 : XXX

RP1-705 : de montrer à travers le j'veis montrer plutôt le

RP2-705 : XXX le petit dico à la fin en fait/ tu vois les XXX

RP1-706 : en fait voilà c'est que lui euh/ mais après moi je trouve son code couleurs discutable/

I706 : mmh mmh/

RP1-707 : parce que euh/ selon les représentations dans les pays/ euh de justement des de du/ du sens des couleurs/

I707 : oui/ merci beaucoup

RP1-708 : par exemple/ mais donc pour lui le masculin c'est bleu/

I708 : d'accord/

RP1-709 : le féminin c'est orange/ le

É709 : XXX c'est déjà pas rose [rire]

RP1-710 : pluriel c'est vert/ et puis les les verbes c'est rouge/

RP2-710 : XXX

RP1-711 : et puis ce qui est invariable euh/ ce qui d'autres mots on va dire c'est du mauve/

I711 : d'accord/

RP2-711 : XXX

RP1-712 : effectivement/ après moi je trouve un peu difficile euh enf-en pl- en plus je sais pas/ alors m- moi entre le rouge et le orange/ je trouve parfois la différence difficilement perceptible/

I712 : c'est pas faux oui on voit la

RP2-712 : XXX

RP1-713 : euh voilà/ j'tr- j'trouve son que c'est relativ-/ son code couleurs discutable mais en même temps c'est vrai que euh c'est aussi valable pour les cartes images parce que pour cette collection il y a aussi euh tout un lot de cartes images euh/ pour euh chaque 'fin un mot et une image/

I713 : mmh mmh/

RP1-714 : et donc euh il a il a demandé à ce qu'il y ait des des cadres/ de couleur/ et donc ça respecte son code à lui qui est euh féminin orange euh/

I714 : d'accord/

RP1-715 : masculin bleu et cetera/ donc euh lui par exemple c'est sa manière à lui d'aborder euh d'aborder la chose et de que que pour les visuels donc ça veut dire ça c-/ c'est une grammaire qui va parler plus au visuel/

I715 : mmh mmh/

RP1-716 : comme approche/

I716 : mmh mmh/

RP1-717 : quelqu'un qui n'est pas visuel est-ce qu'il sera sensible à ce euh code couleur/ c'est sensé **vraiment** les aider euh/ à faire ça/ je je crois que en primaire euh/ quand ils apprennent à lire et tout y a des codes couleur aussi

RP2-717 : oui aussi/

RP1-718 : moi je les connais pas bien les méthodes de euh/

I718 : oui/

RP1-719 : C.P. euh et cetera/

I719 : mmh/

RP1-720 : il faudrait voir aussi de ce côté-là/ parce que des fois on/ on regarde aussi ce qui se fait en langue maternelle euh

I720 : oui bien sûr/

RP1-721 : ou en France

É721 : oui pour les enfants

RP1-722 : pour euh/ oui c'est ça pour voir un petit peu ou même dans la presse/ euh de la du public-cible/

I722 : mmh mmh/

RP1-723 : et euh/ de voir un petit peu comment c'est enseigné alors moi je connais pas très très bien le euh les méthodes d'apprentissage de lecture et cetera mais je je pense qu'il y a des codes couleurs et cetera/

I723 : mmh mmh/

RP1-723 : et je je crois que le masculin féminin ça en fait partie/

I723 : mmh mmh/

RP1-724 : c'est-à-dire que les/ non ?

É724 : oui oui/

RP1-725 : tu tu sais pas ?

É725 : je m'en rappelle plus/

RP1-726 : tu te rappelles plus/ Jessie elle est pas en haut ?

É726 : non/ 'fin Jessie elle a eu un ancien mat- manuel qui s'appelle Justine [rire]

RP1-727 : ah d'accord [rire]

É727 : XXX et

RP1-728 : c'est pas récent

É728 : voilà/ et il n'y avait pas vraiment de code couleur

RP1-729 : ben ça peut être intéressant de voir

É729 : peut-être dans le fichier

RP1-730 : en tout cas en français langue-maternelle comment euh c'est/ signalé/

I730 : mmh mmh/ mmh mmh/

RP1-731 : euh si c'est vraiment le/ la distinction du genre/ et puis en français langue étrangère comment c'est fait donc là c'est pour les Petits/ sur les adultes euh [soupir]

É731 : pour les adultes ou ados ?

RP2-731 : XXX quand t'avais XXX/ y a pas de code couleur

É732 : dans Adosphère ou euh/ Alter Ego/ non non y a pas de code couleur/

RP2-732 : XXX

- RP1-733 : J'avais quand même ramener euh mes épreuves du du du/ du dictionnaire/
 RP2-733 : oui/
 RP1-734 : pour montrer parce que c'est assez frappant
 RP2-734 : XXX montrer oui/
I734 : mmh mmh/
 RP2-734 : sinon après dans l'enseignement même de la langue/ euh la grammaire du/ pour tout ce qui est genre et nombre/ euh nous 'fin moi dans les manuels sur lesquels j'ai travaillé c'était plutôt on parlait plutôt du masculin/ en général/
I734 : mmh mmh/ et euh/ c'est c'est vrai qu'on qu'on retrouve souvent ce type d'approche/
 RP2-735 : oui/
I735 : et du coup euh/ c'est difficile en fait de savoir si on le fait plus par tradition euh/
 É735 : ben c'est plus une convention
I736 : parce que bon c'est comme ça ou si euh oui
 RP2-736 : oui/
 É736 : 'fin ce que vous dites ça rejoint ce que je vous ai dit/
I737 : oui/
 É737 : dans le sens où je pense que c'est les auteurs/ qui portent
I738 : mmh
 É738 : l'approche à la grammaire/ c'est ça vient d'eux/ et donc si on avait un auteur qui proposait euh d'aller dans le sens du féminin au masculin/ si l'approche se défendait/ on pourrait l'adopter/ 'fin
 RP2-738 : il faudrait en discuter avec Anne-Marie qui travaille sur la grammaire/ je sais pas si elle XXX
 É739 : ouais je sais pas si
 RP2-739 : ouais ça peut être intéressant aussi/ après c'est vrai que parfois euh au niveau de l'approche des de la grammaire on reste sur des choses assez standards/
I739 : mmh mmh/
 RP2-740 : euh dans nos manuels/ parce que euh/ parce que certains profs ont peur/ euh de méthodes vraiment innovantes/ d'une manière euh d'aborder la grammaire un p'tit peu différemment donc/ parfois on ose/ euh faire des choses un petit peu plus euh visuels euh s'éloigner un petit peu/
I740 : mmh mmh/
 RP2-741 : et dans certaines méthodes comme Alter Ego ou d'autres méthodes on essaie d'avoir une approche euh plus inductive d'observation de la langue donc euh/ ou au niveau de la règle on va avoir quelque chose de traditionnel/ mais au niveau de l'approche selon les méthodes/ il va y avoir plus ou moins de réflexion soit on leur donne tout cuit soit euh/
I741 : oui c'-
 RP2-742 : on leur donne/ on leur donne une règle incomplète euh/
I743 : oui/
 É743 : oui euh/
 RP2-744 : et puis c'est à eux d'observer
I744 : inductif
 É744 : XXX démarche/
 RP2-745 : souvent euh on leur fait observer un corpus euh/ d'exemples authentiques/
I745 : mmh mmh/
 RP2-745 : euh pris dans des contextes euh qu'on leur a/ auxquels on les exposés dans la leçon
 RP1-745 : c'est dans la XXX/
 RP2-746 : et c'est à eux de d'aller chercher tiens euh
 É746 : c'est vraiment l'approche d'Alter Ego/
 RP1-746 : ouais
 RP2-747 : d'aller formuler euh
 RP1-747 : voilà c'est pour ça je parle d'Alter Ego parce qu'Alter Ego ils ont
 É747 : et dans Objectif Express/
 RP1-748 : mis des cadres/ je sais pas si c'est toujours le cas dans Alter Ego+
 É748 : oui
 RP1-749 : mais les cadres avec des/ des règles incomplètes/
 I749 : oui oui je sais/
 RP1-750 : à compléter donc c'est à eux de le compléter et
 I750 : je l'ai utilisé hier donc du coup euh [rire]
 RP1-751 : d'observer le corpus et normalement c'est à eux de parvenir à cette conclusion/
 I751 : ouais/
 RP1-752 : et donc j'imagine selon les élèves peut-être qu'y en a qui vont repérer d'abord le féminin et puis d'autres/ 'fin/

I752 : mmh mmh/

RP1-753 : du coup peut-être que ça permet ce débat/ et ça permet peut-être de l'enseigner/ autrement/ je sais pas/

I753 : mmh/ d'accord/

RP1-754 : mais/

É754 : et puis Objectif Express pour les professionnels y avait beaucoup plus de d'informations qui étaient **données** non ?

RP1-755 : oh euh oui Objectif Express euh

É755 : 'fin à la page Outils linguistiques c'est

RP2-755 : tout-à-fait

RP1-756 : sur un/ sur un truc clefs en mains où/ on est sur des apprenants qui sont adultes/ euh/

É756 : professionnels/

RP1-757 : professionnels qui sont capables de faire de l'auto-apprentissage et de comprendre les double-pages de grammaire/ donc là on [rire] balance des tableaux euh/

I757 : [rire]

RP1-758 : c'est vrai c'est/ y a pas beaucoup de/

É758 : et puis ça leur permet **eux** d'être efficaces

RP1-759 : y a un petit peu d'observation quand même/ y a un petit peu

É759 : oui/

RP1-760 : d'observation/ on leur pose des questions/ mais euh/ après moi dans la pratique je ne sais pas euh/ est-ce que c'est c'est utilisé toutes ces démarches inductives euh/ de réflexion de la grammaire/ y a certains professeurs à l'étranger qui/ aussi/ n'ont pas un niveau de français **suffisant**/ moi j'me rends pas bien compte mais les délégués nous disent souvent dans certains pays

I760 : oui oui

É760 : oui/ ben c'est pas leur langue maternelle donc euh

RP2-760 : XXX

RP1-761 : le niveau des profs donc du coup/ pouvoir euh/ faire avec leur élèves euh/ animer une séquence de induction euh/ gramma- grammaticale euh/

É761 : pure/

RP1-762 : observation de la langue et cetera/ ça peut être difficile

I762 : mmh mmh

RP1-763 : parce que aussi il faut avoir de langu-/ de métalangage/

I763 : mmh mmh/

RP1-764 : et euh/ et on essaie d'éviter dans la plupart de nos méthodes le métalangage/ ou de/ le **limiter**/

I764 : oui/ oui oui ben ça se sent oui

RP1-765 : donc euh/ non y en a/ y en a/

I765 : mmh/

RP1-766 : mais euh/ des méthodes où y en a pas **du tout**/

RP2-766 : y en a XXX effectivement

RP1-767 : je sais que là nous par exemple/ oui d- dans Les Loustics par exemple dans niveau un et deux y a pas du tout de grammaire/

I767 : mmh mmh/

RP2-767 : dans Super Max il y en avait

É267 : XXX

RP1-768 : on a fait le choix/ ben/ par exemple 'fin moi je les connais pas bien ces niveaux un et deux mais/ vous av-/ on aborde le le féminin et le masculin mais y a pas de page grammaire/

RP2-768 : non/

É768 : non/

RP1-769 : c'est travaillé dans le cahier mais dans le livre élève/

É769 : ils commencent avec l'oral/

RP1-780 : ils ont rejeté/ 'fin/ et d'ailleurs le nos concurrents aussi je crois/

I780 : mmh

RP2-780 : dans Alex et Zoé y a pas de pages

RP1-781 : non pas tous/ euh y a pas de page

RP2-781 : non/

RP1-782 : au niveau trois en revanche on a dit tiens on va mettre une double page de grammaire mais on a fait le choix de faire une double-page de grammaire/ **visuelle** et **ludique**/

I782 : mmh mmh/

RP1-783 : c'qu'on a voulu faire/ donc en fait juste c'que j'disais pour illustrer le/ les les dictionnaires/ (*feuillette*) euh/ ah

ben ça tous bien i- ah si il doit être là/ justement là en fait l'idée de ce dictionnaire qui arrive au niveau trois/ c'est euh d'exposer les élèves à un **outil**/

I783 : d'accord/

RP1-784 : euh/ un outil euh **authentique**/ qui est le dictionnaire **unilingue**/ euh c'est-à-dire d'être capable de de chercher par ordre alphabétique un mot/

I784 : oui/

RP1-785 : et d'en lire une définition simple dans la langue-cible/

I785 : mmh mmh/

RP1-786 : euh et puis grâce à ce code couleur/ euh de s- de se repérer/ donc en fait on peut voir euh mis en œuvre/ (*voix aiguë, drôle*) dans ces pages/ (*voix normale*) euh voilà donc le le bleu pour le le masculin le rouge pour les verbes/

I786 : oui là on trouve du rouge/

RP1-787 : euh/ on a le orange pour les/ le féminin/ et pour donner un exemple/ parfois ça donne un peu des choses curieuses/ 'fin un peu surprenante/ quand on n'est pas habitué/

I787 : [rire]

RP1-788 : (*feuillette*) main'nant je le suis mais par exemple voilà/ (*voix détachant les mots*) des/ contes/ il m'a demandé de mettre l'article en vert/ (*voix normale*) contes en bleu/ S en vert/

I788 : S en vert ouais/

RP1-789 : parce qu'il veut/ qu'on mette le le/

É789 : l'indice

RP2-789 : oui

RP1-790 : la **marque** du pluriel/

I790 : mmh mmh/ mmh

RP1-791 : en vert/ donc c'est censé les aider/ après moi je ne sais pas dans quelle mesure ça les aide et mmh/ je trouve que la pour certains je sais pas moi je je/ (*voix basse, amusée*) sais pas qu'est-ce que ça donne les daltoniens mais/

I791 : [rire]

RP2-791 : [rire]

RP1-792 : rouge rouge orange euh/ on dit souvent qu'ils ont souvent du mal à voir le rouge euh/ t'sais le feu rouge

É792 : c'est rouge et vert oui

RP1-793 : rouge orange vert/ le feu rouge de la circulation/ donc moi rouge orange

É793 : ouais/

RP1-794 : il m'est arrivé/ je crois qu'c'est dans Super Max

I794 : mmh mmh/

RP1-795 : de m'dire waw/ 'fin ce **code couleur** moi au début j'étais pas pour/

I795 : mmh mmh/

RP1-796 : et lui il a vraiment milité et/ j'comprends après peut-être c'est les couleurs qui sont discutables elles sont pas assez/ dis- distinctes/ et il faudrait voir aussi dans la pratique si ça aide vraiment les gens du coup ben/

I796 : oui/ du coup voir aussi le retour euh qui est fait

É796 : après il faut XXX aussi

RP2-796 : oui

RP1-797 : voilà/ et puis pour te montrer une page de (*voix ralentie*) grammaire/ par exemple euh/ euh/

É798 : Dis-moi/

I798 [rire]

RP1-799 : ouais/ les pages Dis-moi euh/ parce qu'en plus voilà elles s'appellent pas grammaire/ elles s- [rire] elles/

I799 : [rire]

RP1-800 : elles se – elles n'assument pas tout-à-fait ce qu'elles sont (*feuillette*) euh/ ben là c'en est une/ ah oui oui non c'est mon cahier j'suis bête il y est le niveau trois ici ?

É800 : oui/ enfin je pense que je vais le trouver le niveau trois malgré tout [rire]

RP1-801 : (*voix basse*) j'suis en train de regarder mon cahier aussi

É801 : normalement/

RP1-802 : parce qu'à la limite y a que dans cette méthode

É802 : je suis vraiment enrhumée/ aujourd'hui/

RP1-803 : que y a eu une approche un petit peu euh/ (*voix basse*) visuelle j'ai envie de dire (*voix normale*) voilà par exemple/ quand ils en- on enseigne euh le le les marqueurs euh de temps et cetera/ ils ont souhaité symboliser par des flèches/ donc si c'est le présent/ on est sur un/

I803 : mmh mmh/

RP1-804 : un cadre comme ça si c'est le passé on part sur des flèches comme ça

I804 : d'accord

RP1-805 : si c'est euh le futur/ on est sur des flèches qui partent dans

I805 : mmh mmh/ mmh mmh

RP1-806 : l'autre sens bien entendu donc c'est c'est ça/ en ça qui disent que c'est visuel/ euh// après euh on retrouve toujours le/ le code couleur euh dans ces pages-là/

RP2-806 : oui oui il y a toujours

RP1-807 : y a quand même/ y a quand même des petites règles de temps en temps/

I807 : mmh mmh/

RP1-808 : euh/ **mais/** elles se veulent euh très illustrées euh/ (*voix basse*) je sais pas si ça se/ si ça se voit/ euh/ ces pages-là/ (*voix normale*) y a un p'tit y en a quand même hein des petits/ des p'tits tableaux/ de temps en temps/ euh/ (*voix basse*) mais voilà après je m'éloigne un peu de un peu de la question parce que euh j'parle pas que du féminin masculin/ (*voix normale*) parce que masculin féminin en fait il a été abordé au niveau N2/

I808 : mmh mmh/

RP1-809 : ou niveau 1 même/ euh/ donc euh/ donc voilà mais on travaille justement sur euh le fait de/ retrouver les mots de la même famille être capable de les ranger par ordre alphabétique euh

I809 : mmh mmh/ mmh mmh/ d'accord

RP1-810 : de trouver la racine du mot/ euh/ et cetera/

I810 : ok/ oui donc ça joue vraiment là-dessus c'est vrai que le principe du code couleur pour des adultes

RP2-810 : non/

I811 : je suis pas sûre que ça passerait/ ça un côté un peu enfant

É811 : on l'a utilisé dans Totem/

RP1-812 : alors dans Totem aussi ?

É812 : mmh/

RP1-813 : je savais pas ça/

É813 : y a un code couleur/ mmh/ après/ euh/ (*va chercher un manuel*)

I813 : oui d-/ ah oui oui oui effectivement ça revient oui

RP1-814 : montre c'est quoi/ et là c'est quoi du coup c'est pas les mêmes couleurs j'imagine/

É814 : non/

RP1-815 : c'- voilà c'est là où je trouve ça un peu bizarre c'est/ que je trouve ça discutable donc du coup d'une méthode à l'autre on va avoir un code différent

É815 : oui mais ça c'est adulte ça c'est enfant

RP2-815 : oui/

RP1-816 : donc là tu vois en plus tu te dis/ (*voix lente*) ben pourqu-/ (*voix normale*) alors sûrement qu'il y a une légende quelque part qui l'explique

É816 : p't-être

RP2-816 : XXX

RP1-817 : donc le sujet il est **vert/** le verbe/

É817 : oui y a le mode d'emploi au début/

I817 : mmh mmh

RP1-818 : alors là/ pour le coup il faut vraiment maîtriser le métalangage parce que euh/ on est dans/ on est dans/

É818 : oui mais c'est des adultes/

RP1-819 : et puis/ ouais mais du coup tu vois j'me dis mais pourquoi là le sujet il est **vert/** et là c'est euh pronom enfin le l'adjectif interrogatif qui est **vert/** la marque du pluriel// là on dit que c'est le verbe qui est bleu et là c'est un nom qui est bleu tu vois j'comprends pas très bien/

É819 : je sais pas/ regarde

RP2-819 : XXX

RP1-820 : et j'image que y a une cohérence hein/ parce que moi je suis sur la cohérence Loustics [rire] donc du coup/

I820 : [rire]

RP1-821 : si je dois décrypter/ çui-ci/ après il est peut-être pas expliqué dans le livre élèves/

É821 : fais voir

RP1-822 : il est peut-être expliqué dans le guide pédagogique/

É222 : ouais peut-être/

RP1-823 : j'connais pas du tout hein cette méthode-là/ (*voix basse*) fais voir comment ça a pu être mis/ (*feuillette*)

É823 : au début

RP1-824 : mais Anne-Marie pour le coup elle pourra te répondre/ sur euh les partis-pris dans Totem et puis dans la/ nouvelle grammaire

I824 : mmh mmh/

É824 : mmh mmh/ mais ça encore/ c'est venu des/ des auteurs/

I825 : mmh mmh/ mmh mmh/

RP1-825 : d'accord/ le code couleur/

É825 : mmh/

RP1-826 : mais c'est vrai que là moi sur cet exemple là je le/ sais pas/ (*soupir*)

RP2-826 : je sais pas si dans le Cadre commun ils stipulent euh/ euh/

É826 : je pense que c'est pas allé jusque-là/

RP2-827 : ils imposent un apprentissage/ de la distinction genre nombre/ c'est/

I827 : non/ non/ le le après le Cadre commun/ ça reste des objectifs

RP2-828 : c'est des préconisations/ ouais/

I828 : mais c'est vrai qu'après euh/ après pour y arriver après c'est un peu euh/

RP2-829 : à chacun sa méthode/

I829 : XXX

RP1-829 : non mais après c'est vrai qu'il y a des choses assez euh/ plus classiques euh dans la progression l'introduction des/ des points de langue c'est comme quand on enseigne les temps/ on va euh introduire d'abord çui-ci 'fin/

I829 : oui oui/

RP1-830 : on va on introduira d'abord le présent/ avant de euh pouvoir introduire le passé composé/ et puis pour faire le passé composé il faut connaître le présent de l'auxiliaire être et avoir/ euh/

I830 : donc y a un suivi qui est un peu logique/

RP1-831 : donc **oui/** de toute façon la progression c'est qu'y a des choses qu'on peut pas/ faire dans un autre ordre/

I831 : mmh mmh/

RP1-832 : puisque pour pour être capable de faire telle chose il faut en amont être capable de faire autre chose

I832 : mmh mmh/

RP1-833 : après pour le genre/ euh c'est vrai que/

RP2-833 : souvent quand on dit le genre

RP1-834 : souvent d'ailleurs la première approche dans les méthodes/ de euh je crois du féminin et masculin c'est souvent les nationalités/

I834 : oui/ c'est presque systématiquement oui

RP1-835 : parce que dans les premières unités/ dans les c'est toujours dans les premières unités/

I835 : c'est là où ils se présentent/ où ils parlent d'eux-mêmes donc euh/ je suis je suis

RP2-835 : où ils se demandent XX

É835 : oui XXX

RP1-836 : c'est là où ils se présentent/ et on a toutes les nationalités et on euh/ mexicain mexicaine/

RP2-836 : oui

É836 : 'fin/ oui/

RP1-837 : et on leur fait écouter aussi beaucoup/ il y a aussi beaucoup euh enregistré les/ les

É837 : ici c'est bleu rose et vert

RP1-838 : le féminin et le masculin pour entendre euh// **la différence/**

I838 : oui pour entendre euh/ les voyelles en plus ou/ en moins/ oui oui/ y a beaucoup beaucoup d'apprentissage là-dessus mais c'est vrai du coup/ j'me suis posé la question si y avait une euh raison/

RP2-838 : une directive

I839 : j'sais pas un fondement théorique euh/

RP2-839 : oui/

I840 : qui fait que euh on a plutôt tendance à favoriser cette présentation-là/ qui effectivement se retrouve enfin/ en tout cas dans les manuels que j'ai consultés après je les ai pas/

RP1-840 : mmh mmh/

I841 : merci beaucoup/ j'les ai pas/ tous consultés non plus [rire]/ mais voilà du coup c'était/ une question que j'me posais

RP1-841 : est-ce que c'est parce qu'on part du/ de la racine et que/ après on/ on voit ce qui s'ajoute/

RP2-841 : XXX oui

I842 : XXX

É842 : une approche très **classique/** XXX

RP1-842 : non mais y a sans doute/ des raisons/ didactiques/ (*voix haut perchée, amusante*) que nous ne connaissons pas/ [rire] parce que peut-être

RP2-842 : XXX

I843 : XXX

É843 : mais après euh là c'est aussi/ quand on fait des manuels pour plaire au plus grand nombre/

RP2-843 : oui/

I844 : mmh/

É844 : euh on part de de de conventions/ aussi/

RP2-844 : oui

É845 : 'fin/ si pour la grammaire euh le prof doit se heurter à une autre approche/

I845 : mmh mmh/

É846 : euh/ qui/ est peu commune/

I846 : qu- oui qu'il maîtrise pas forcément euh/

É847 : voilà/

I847 : ça va être un peu rebutant en fait

É848 : alors que une enseignante en cours peut avoir son approche à lui parce qu'il instaure des règles et les conventions de/ de sa classe et peut dire bon ben/ voilà/ j'vous le propose comme ça/

I848 : mmh mmh/ ouais

É849 : il est là pour renforcer et pour euh/ le conduire jusqu'au bout/

I849 : mmh mmh/ mmh mmh/

É850 : alors/ c- mais c'est très personnel/

RP1-850 : (*voix basse*) c'est vrai que nous on fait des méthodes pour le plus grand nombre et/ (*voix normale*) dans certains pays y a vraiment une culture même en langue maternelle d'observation de la langue/ dans d'autres non/ j'crois que dans les pays anglo-saxons/ 'fin moi quand j'enseignais en Angleterre euh/ les élèves j'leur disais euh sujet verbe ils savaient pas ce que c'était/

I850 : oui/ c'était pas c'était plutôt/ oui

RP1-851 : alors que nous en France/ en primaire on souligne le sujet en/ en bleu/ le verbe en rouge et le complément en vert/

I851 : mmh mmh/

RP1-852 : j'm'en rappelle encore/ [rire]

É852 : [rire]

RP2-852 : [rire]

I852 : [rire] vraiment on reste sur les couleurs hein

RP1-853 : vous voyez/ et/ mais dès dès le plus âge euh oui/

I853 : oui/

RP1-854 : et encore une fois c'est pour ça c- que je je **tique** quand même sur le code/ parce que moi j'en ai connu un en primaire c'était pas le même/ puisque euh si c'est quand même rouge le verbe/ mais vert c'était le complément/ là vert c'est le/

I854 : ouais/

RP1-855 : c'est le pluriel/ donc je trouve ça extrêmement discutable/ mais/

RP2-855 : mais peut-être que ça aide euh/

É855 : ouais/ 'fin/ je pense que

RP1-856 : mais/ mais il faudrait regarder peut-être des méthodes d'apprentissage/ de la lecture/

É856 : ouais/ ouais ça serait intéressant de comparer/

RP2-856 : ouais/

I856 : justement de faire un comparatif

É857 : avec euh langue maternelle et

RP1-857 : et puis/ et puis aussi le le travail audio

É858 : et puis dans plusieurs pays aussi

RP1-858 : sur euh distinction masculin féminin/ euh/ de ce que change au niveau phonétique/

I858 : ouais/ mmh mmh

É859 : ouais/

RP1-859 : ça aussi Anne-Marie elle pourra répondre parce qu'elle a suivi l'ouvrage de phonétique et je pense y a p't-être dans/ dans cet ouvrage euh/ un truc sur euh féminin masculin/

É860 : ah/

RP1-860 : non ?

É861 : peut-être/ c'est pos-

RP1-861 : une une petite séquence euh/

É862 : mmh/

RP1-862 : bref/

I862 : à voir [rire]/ alors deuxième question/ euh/ j'me/ 'fin/ c'est ce que je me demandais/ (*montre un extrait de manuel*) là y a une petite thématique sur la famille avec une photo de famille famille euh etc cetera/

RP2-862 : mmh/

I863 : et du coup j'me suis demandé/ euh sachant que là donc y a une mention évidemment du mariage/

RP2-863 : mmh mmh/

I864 : y en a aussi euh dans le contenu des différentes unions du Pacs euh et cetera/ est-ce que ça sera possible/ ou

pas de voir ben le Mariage pour tous/ qui apparait/ avec une photo ? est-ce que ça serait exploitable sachant que euh oui bien sûr Hachette doit le vendre euh/ dans le monde entier/

RP2-864 : ben c'est vrai que dans un sens c'est un sujet quand même qui est assez polémique/

I865 : oui/

RP2-865 : euh/ c'est vrai que nos méthodes de FLE elles essaient de refléter un peu euh/ notre façon de vivre euh nos us et coutumes on va dire/

I866 : mmh mmh/

RP2-866 : mais on est toujours un peu contraint de de pas aller **trop** dans le polémique euh/ et faudra peut-être attendre euh quelques années/ que ça soit vraiment euh/ accepté dans la société

RP1-866 : disons que/ on peut on peut se bloquer des marchés/ complètement/

RP1-867 : ouais/ c'est ça ouais

RP2-867 : c'est-à-dire on peut avoir des des ministères qui disent euh/ on n'adopte pas cette méthode

RP1-868 : on a déjà fait des/ des/ XXX

RP2-868 : des fois pour une photo/ pour une photo/

I868 : mmh mmh

É868 : euh oui

RP2-869 : XXX adapté XXX des limites/ par exemple au Proche-Orient on est obligé de/ supprimer carrément certaines photos euh/ ouais/ 'fin XXX

RP1-870 : donc ça veut dire pour le marché international on peut se f- des fois fois on peut se faire un peu plaisir mais sur certains/ effectivement sur certains marchés on va faire une adaptation/

I870 : mmh mmh

RP1-871 : on va dire telle telle telle photo elle doit/ être changée/ et c'est vrai que certains thèmes alors ça évolue comme tu dis

RP2-871 : mais sur le sujet euh

RP1-872 : parce que je crois qu'en Pologne y a quelques années euh/ même parler du **divorce** dans une méthode/ c'était

I872 : mmh mmh/

RP2-872 : c'était euh XXX/ ouais

RP1-873 : rédhibitoire et/et ils adoptaient pas la méthode/

I973 : oui oui/

RP1-874 : alors que c'est une réalité/

I974 : mmh mmh/

RP1-875 : donc c'est/ c'est difficile

RP2-875 : donc ça c'est/ XXX

RP1-876 : nos collègues euh

É876 : c'est du scolaire/

RP1-876 : oui/

É877 : c'est vraiment euh lié au scolaire/

RP1-877 : au scolaire international parce que nos/ nos collègues des langues

RP2-877 : oui oui c'est ça/

RP1-878 : des/ du secondaire

I878 : mmh mmh

RP1-879 : en France/ ils ont beaucoup plus de [liberté ; libertés]/ ils peuvent parler de politique religion

I879 : mmh mmh

RP1-880 : sexe même un peu je crois hein ?

É880 : ben il y a eu des polémiques là-dessus dans la presse il y a pas très longtemps hein

RP2-880 : là aussi oui

RP1-881 : oui/ oui oui/ mais j'veux dire c'est plus/

É882 : en période électorale/

RP1-882 : libre de faire réagir les élèves/ dans certains pays euh

RP2-882 : le public est plus large aussi/

I882 : mais là du coup 'fin c'est

RP2-883 : Alter Ego Ego c'est un public international donc du coup euh/

I883 : oui mais du coup c'est vrai que/ entre euh 'fin là des accréditations euh scolaires du ministère et cetera et cetera qu'on est obligé d'avoir/

RP2-884 : mmh mmh/

I884 : ben pour l'édition scolaire/ c'est vrai que pour le FLE c'est pas que dans le scolaire 'fin c'est peut-être

RP2-885 : mmh mmh

I885 : un p- dans d'autres structures notamment des structures privées/ alors je sais pas si ça/ euh/ l-/

si ça peut un peu libérer euh ce qu'on peut mettre dedans ou au contraire si ça contraint encore plus/

RP2-886 : mmh mmh/

I886 : après je sais pas si c-/ quel aspect favoriser/ euh/ bon/

RP2-887 : je sais/ moi je pensais à ça pour Alter Ego+ 4 par exemple/

I887 : ouais/

RP2-888 : on on voudrait aborder l'euthanasie mais on/ on va devoir le faire d'une certaine façon on pourra pas euh/ reparler par exemple du cas Lambert donc c'est/ très délicat/

I888 : mmh mmh/ mmh/

RP2-889 : c'est vraiment euh/ et/ si il faut euh/ oui

RP1-890 : on a toujours euh/ dans la lecture des manuscrits euh (*voix basse*) une forme de censure/ en fait/

RP2-890 : ouais/ XXX c'est vrai que

RP1-891 : après euh c'est vrai que c'est difficile/ pour nous/

RP2-891 : ben ouais/ ouais

RP1-892 : en tant que personne/ parce que on vit euh dans cette société/ moi un jour j'ai un auteur/ c'était Robert d'ailleurs [rire]/ un auteur qui m'a dit euh/ c'était sur une pub justement euh/ ah je sais plus Marie-F- Marie-Françoise/ ah j'sais plus un truc de mode là j'sais plus comment ça s- c'était/ bref c'était une pub justement où y avait euh/ elle c'qu'elle mettait en scène en travers de ses/ c'était un truc super esthétique euh/ genre dans un immeuble Haussmannien parisien/

I892 : mmh/

RP1-893 : y avait tous ces personnages euh/ très fashion/ euh mis en scène/ et euh ça évoquait en fait d-/ plein de relations/ les un vieux avec une jeune euh/ euh deux hommes ensemble euh/

I893 : mmh mmh/

RP1-894 : alors c'était subtile/ mais en même temps c'était/ c'ét- 'fin c-/

RP2-894 : c'est explicite ouais/

RP1-895 : c'est explicite quoi/

I895 : ouais c'était vrai-/ 'fin ça se voyait quoi

RP1-895 : c'est-à-dire on voyait bien que les deux hommes euh ils/ ils étaient proches/

I896 : ouais

RP1-896 : ils se/ c'était langoureux/ et cetera/ et donc du coup j'ai dit/ b- euh (*voix amusante*) j'pense que ça va pas passer/ et donc lui ce qu'il m'a répondu c'est/ mais ça ne me ça ne me choque pas ça ne choque pas mon entourage/

I897 : oui/

É897 : oui mais euh

RP1-897 : et je lui ai dit/ c'est là où je lui ai rappelé mon rôle je lui ai dit/ moi non plus ça ne me choque pas dans ma culture/

I898 : mmh mmh/

RP1-898 : ça ne me/ il croyait que ça me choquait/ je lui disais ça ne me choque pas/ mais je suis [rire] obligée de me projeter dans/ la culture qui va le recevoir/

I899 : mmh mmh

RP1-899 : et j'avais et voilà après dans certains cas/ quand on a le/ un sentiment d'être d'aller trop loin parce qu'il faut aussi être capable de/ laisser passer les choses/ ben/ on s'en remet à notre responsable/

I900 : mmh mmh/

RP1-900 : c'est-à-dire voilà/ sur tel doc euh/ est-ce que je laisse passer ou pas/

I901 : d'accord/

RP1-901 : est-ce/ parce que je trouve ça intéressant mais je/ est-ce que ça peut coïncider dans un pays euh est-ce que c'est rédhibitoire/ je sais pas si y a d'autres exemples comme ça/ de trucs qu'on a du euh/ évité euh

I902 : mmh mmh

RP2-902 : oui

É902 : 'fin/ moi j'éviterais de dire censure quand même parce que/

RP2-903 : c'est un peu fort oui/

É903 : c'est

RP1-903 : c'est une forme de censure quand même/ même quand ça pose

RP2-904 : une fois j'étais allé/ XXX des filles en mini-jupes ou euh/

É904 : on/ on juge en faveur euh/ de toutes les sensibilités/ 'fin

RP1-904 : mais euh c'est/ du coup c'est pour ne pas heurter la sensibilité de certains/

É905 : oui/ 'fin c'est aussi un respect pour l'autre/

RP1-905 : ouais/

RP2-905 : euh/ c'est pas que/ 'fin/

É906 : mais je suis pas sûre

- RP1-906 : mais c'est une forme de censure de notre euh/ de de n-
 RP2-906 : on peut pas non plus bousculer des choses qui déjà nous dans notre pays ne sont/ pas encore bien passées/ on est obligé de/ d'être vigilantes/
 É907 : de nous on peut dire XXX
I907 : mmh mmh/ d'accord/
 RP2-907 : et/ malheureusement euh/
 É908 : mais est-ce-que/ euh/ je sais pas si vous êtes d'accord euh/ 'fin avec ce que j'ai avancé tout-à-l'heure euh/ [RP1] et [RP2] c'est que aussi il y a cet apprentissage culturel qui accompagne donc/
 RP2-908 : mmh/
 É909 : dans les niveaux A1 et A2 on/ on suppose qu'ils ne connaissent pas du tout la culture française et donc c'est vraiment des choses basiques/
 RP2-909 : mmh mmh
 RP1-909 : ouais ouais/
 É910 : mais arrivés à C1 C2 et B2/ on se peut permettre/ 'fin j'étais en train de parcourir Alter Ego 5
 RP2-910 : oui/
 É911 : ils parlent de/ de plein de **choses** euh/
 RP2-911 : de toute façon ils travaillent sur le le débat l'argumentation donc on est obligé XXX/
I911 : oui donc on est XXX
 É912 : on a débat euh le libéralisme le mal-logement les mères-porteuses euh
 RP1-912 : c'est sûr que la/ c'est sûr qu'on aborde mais/ c'est sûr qu'ils auront **parcoursu**
 RP2-912 : mais c'est plus dans les méthodes enfants ados/ où on est encore **plus** vigilants/
I912 : mmh mmh/
 RP2-913 : sur euh/ c'qu'on met/
I913 : oui/
 RP2-914 : et qu'effectivement dans les méthodes adultes et encore plus dans l- dans les niveaux avancés/ où on peut/ en mettre/ mais/ des fois c'est
 RP1-914 : après t'as raison hein c'est/ non mais là où t'as raison c'est que c'est **aussi** un respect des cultures euh/ qu'on/
 RP2-915 :préconise/
 RP1-915 : à travers/ on parle de l'interculturel euh dans nos méthodes/ on essaie de mettre en l- en en/
 RP2-916 :en accord
 RP1-916 : en relation et en regard des pratiques euh/ et cetera et de faire réagir les les apprenants/
 É916 : ça serait un cas assez
 RP1-917 : mais dans un-/ mais on se laisse un garde-fou et on/ on est obligé de respecter la culture des pays quoi/ qui nous qui nous accueillent/
I917 : d'accord/
 RP1-918 : sinon/ voilà sinon nos/ ouvrages sont rejetés/
I918 : mmh mmh/
 RP1-919 : donc euh/
 É919 : et puis 'fin/ peut-être euh c'est/ ce que disait [RP2] c'est la façon de le traiter/
I919 : mmh mmh/
 É920 : de/ de donner le pour et le contre/ de manière à ce qu'on présente les deux points de vue et on n'a pas de parti-pris dans le manuel
 RP2-920 :oui/ on laisse le choix et
 É921 : et que on laisse la pa-/ la parole entre à ceux qui sont **contre** l'euthanasie/
I921 : mmh mmh/
 É922 : et ceux qui sont **pour**
 RP1-922 : pas de jugement moral
 É923 : et on défend deux points de vue et euh du coup/ le la polémique **passé** en cours/ en quelque part entre euh les gens concernés/ et le prof dans ces cas-là/ il peut aussi faire le choix de ne pas **aborder** ce sujet/
I923 : oui/ oui oui/
 RP1-923 : et sinon souvent ça porte sur la/ la nudité/ alors la nudité/ ça peut être un décolleté un jupe
I924 : oui oui/
 RP1-924 : un peu courte/ euh l'**alcool**/ qui doit pas figurer dans nos
 RP2-924 : oui c'est ça oui
 RP1-925 : nos ouvrages/ euh **là** sur Les Loustics [rire] on m'a même dit il faut enlever le cochon/
 É925 : [rire]
 RP2-925 : oui/ ben oui on a dû le supprimer et finalement/

É-926 :XXX on en a laissé un

RP1-926 : non nous on en a laissé laissé avec François là j'ai demandé à mon chef parce que mon auteur m'a dit/ ah dans tel pays ça peut coïncider on voit **un cochon/**

É927 : eh oui/ mais/ c'est tout/

RP1-927 : et on parlait des animaux de la ferme/ on parlait pas de l-/ on parlait pas de l'alimentation

I927 : pas de la nourriture/ oui oui

RP1-928 : et donc du coup j'en ai

É928 : et donc du coup c'était l'auteur

I928 : oui oui

RP1-929 : j'en ai parlé/ oui parce que il voyage beaucoup il fait des missions donc j'en ai parlé à/ mon responsable j'lui ai dit/ euh là le cochon moi je le laisserais il est en mode euh/ je suis un cochon de la ferme euh/ 'fin c'était pas en mode euh/ qu'est-ce qu'on mange dans nos assiettes

I929 : mmh mmh/ mmh mmh/

RP1-930 : et François m'a dit effectivement si si on le laisse c'est bon/ là on le laisse

I930 : d'accord

RP1-931 : mais/ on doit arbitrer des choses comme ça des fois/ euh/

É931 : hin hin/

RP1-932 : c'est vrai qu'est/

I932 : mmh mmh/

É932/ mais euh oui/ y a plein de choses euh/ qu'on a/

I933/ oui donc du coup 'fin/ un moyen d'introduire ce genre de sujet qui peut prêter à polémique/ ça serait justement de l'introduire sous le thème de euh/ la discussion de l'argumentation euh ?

RP2-933 : pour des niveaux avancés oui/

I934 : ce genre de choses/ ouais/

RP1-934 : et ça c'est déjà des niveaux avancés/ parce que quand ils sont plus jeunes euh/

I935 : ouais ouais/ oui ben oui/

RP2-935 : et puis en plus y a pas un parcours imposé à partir euh d'un certain niveau effectivement comme les adultes

I936 : oui

RP2-936 : ils peuvent piocher/ les professeurs adorent euh/

I937 : mmh mmh/

RP2-937 : construire euh à leur façon leur parcours/ et d'essayer de ne pas du tout faire cette production morale euh/ débattre sur ce sujet euh/ XXX tout

I938 : mmh mmh/ d'accord/

RP2-938 : mais dans des petits niveaux euh/ c'est tout est très cadré euh/

I939 : mmh mmh/

RP2-939 : on leur laisse pas beaucoup l'opportunité euh

RP1-939 : ouais donc je retire le mot censure que j'ai dit tout-à-l'heure parce que c'est un peu fort/ c'est **moi** c'est **mon vécu/** c'est **ma** manière de le re- de le vivre/ en tant qu'éditrice

RP2-940 : mais dans certains pays y a une vraie censure hein

RP1-940 : de ne pas pouvoir/ ben eux c'est une censure c'est-à-dire que

RP2-941 : non mais euh/ mais même on avait du supprimer carrément des photos et tout

RP1-941 : ouais/ ouais y avait un doc authentique c'est ça en plus c'est dommage/

RP2-942 : ouais/

RP1-942 : c'est de se dire ça c'est un document authentique qui a été fait par des Francophones pour des Francophones

RP2-942 : oui

RP1-943 : et **non** par des Francophones pour des Étrangers/

I943 : oui/ c'était pas euh construit

RP1-944 : qui apprennent la langue/ donc c'était un doc authentique euh/ c'était une pub euh pour une voiture euh/ où on voyait un homme qui donnait le sein/ mais/ donc il était torse nu/

I944 : mmh mmh/

RP1-945 : c'était juste ça il avait un bébé et/ et c'était euh ben les femmes ne pensent plus qu'à leur voiture/

I945 : mmh mmh/

RP1-946 : donc du coup 'fin les hommes doivent allaiter/

I946 : mmh mmh/

RP1-947 : et ben ça/ j'sais plus dans quel pays/ ça passait pas/

I947 : mmh mmh/

RP2-947 : oui

RP1-948 : du coup on fait une **fausse**/ j'ai dû choisir dans une agence une photo/ alors j'sais plus c'était un homme qui repasse/

RP2-948 : oui/

RP1-949 : voilà il repassait mais il était tout bien habillé et/

RP2-949 : ouais/ c'est plus consensuel oui du coup

RP1-950 : du coup ben comme ta femme elle est plus là/ et du ben c'est pas vr-/ c'est pas un vrai doc/ c'est j'l'avais inventé euh/ bon/

I950 : mmh mmh/

RP1-951 : mais pour ce pays-là on a fait ça/

I951 : oui d'accord/

RP1-952 : et donc voilà/ quand je dis censure c'est plus moi parce que personnellement je le vis un peu mal parfois [rire]/ mais/ c'est vrai que/ vu de du point de vue de l'éditeur c'est plus le respect de la culture euh/

I952 : mmh mmh/

RP1-953 : d'accueil/ et euh

É953 : et puis c'est le travail de funambule de/ de trouver un juste équilibre

RP1-954 : mmh mmh

I954 : oui

É954 : pour véhiculer

RP1-955 : mais du point de du point de vue du pays c'est une forme de censure de dire ben/ si vous laissez cette photo/ on l'prend pas

RP2-955 : ouais/ parfois c'est radical hein

RP1-956 : oui c'est ça/ c'est leur censure à eux

É956 : après c'est l'autre euh/ nous c'est/ c'est pour essayer de/ **d'insuffler** peut-être une idée/

I956 : oui/

É957 : qui/ et puis de 'fin/ au lieu d'avoir un **impact** impact visuel **maximal** avec euh ton doc/

I957 : mmh mmh/

É958 : de se dire bon/ on va le/

RP2-958 : l'idée de fond est toujours là

RP1-958 : oui il est là euh

É959 : le calmer un peu/ oui l'idée est toujours là/ mais c'est/ c'est aussi une façon où/ où du coup peut-être cette idée peut **arriver**/

I959 : mmh/ mmh/

É960 : dans la classe/ plutôt que/

RP1-960 : de choquer/

É961 : livre un une censure complète de leur part de se dire ben ça euh c'est rigolo l'homme qui repasse c'est inoffensif/

I961 : mmh mmh/

É962 : mais/ qui/ dans un pays où **ça** ce serait euh/ du jamais vu et/

RP2-962 : un outrage

É963 : pas **possible**/ ils peuvent laisser passer ça/ plutôt que euh/

I963 : mmh mmh/

É964 : la photo qui/

RP2-964 : choque/

É965 : montre l'homme/ qui donne/ donne le sein/

RP1-965 : ouais/

É966 : donc c'est aussi savoir doser/

I966 : mmh mmh/

É967 : idéologie

I967 : temp- tempérer pour faire passer en fait

É968 : et les valeurs françaises/ pour que ça puisse titiller quand même/

I968 : mmh mmh/

É969 : plutôt que être éliminé complètement/

I969 : ouais

RP1-969 : c'est vraiment toute la difficulté c'est ça/

É970 : mmh/

RP1-970 : c'est vraiment ce que tu dis c'est de parvenir à ne pas/ ne pas heurter tout en/ en faisant passer des messages et en restant en étant pas trop lisse/ et consensuel/

I970 : mmh mmh/ mmh mmh/

RP1-971 : parce que sinon on tombe dans le consensuel le tout lisse/ donc l'idée c'est d'arriver à/ à cet équilibre entre

euh je respecte/ mais je j- j'expose quand même des choses/

1971 : mmh mmh/

RP1-972 : après euh/ la question sur le Mariage pour tous euh/

1972 : ouais/

RP1-973 : [rire] faudrait la poser à François je sais pas en fait/

RP2-973 : ouais

RP1-974 : c'est c'est actuel euh

RP2-974 : ouais c'est clair

RP1-975 : donc euh ce ça pourrait/

RP2-975 : ouais/ mais ouais/ moi j'me disais dans la mesure où XXX ça suscite encore un débat public euh

RP1-976 : a priori je pense que dans un ouvrage comme Alter Ego j'pense que oui/

RP2-976 : oui/

RP1-977 : moi j'dirais dans Alter Ego oui/

RP2-977 : oui/ faut voir comment ça se

RP1-978 : mais même/ ben surtout Alter Ego+ 4/ peut-être tu vas le mettre

RP2-978 : j'sais pas là j'te dis/ là y a des sujets euh/ rien que l'euthanasie tu vois/ y a encore euh/

RP1-979 : ouais/ ouais

RP2-979 : pas tout abordé

RP1-980 : non/ et puis c'est XXX/

É980 : et puis c'est aussi la sens- la sensibilité des auteurs/

RP2-980 : 'fin on peut en parler oui

É981 : nos auteurs d'Alter Ego 3 4 5/

RP2-981 : oui/

É982 : 'fin/ elles n'hésitent pas/ 'fin/

RP2-982 : ouais

1982 : mmh mmh/

É983 : y a y a/ une vraie volonté d'exposer et de/ de de/ d'avoir ce choc entre euh/ euh points de vue euh déclencher les débats/ et faire réfléchir qui est très présent dans ce/ cette collection/

RP2-983 : elles ont conscience hein de cette idée de censure/

RP1-983 : oui/ oui/

RP2-984 : tu vois c'est même elle qui parfois nous censurent

É984 : oui

RP2-984 : elles nous disent non non mais attend- là on va on aborde ce sujet/ mais je repensais au cas Lambert elles nous ont dit mais là par contre on peut pas l'aborder par ce biais-là/ c'est un peu trop polémique parce que euh/ c'est un procès encore aujourd'hui/ c'est dans l'actualité

RP1-984 : oui et puis dans les pays dans lesquels il y a

É985 : oui

RP1-985 : oui en plus

É986 : XXX forte

RP1-986 : mais la question revient où on enseigne cette culture française/

RP2-986 : oui oui/ XXX c'est impensable/

É987 : et/ très euh/ avant-gardiste/ dans beaucoup de cas/ euh/ c'est-à-dire qu'on a une liberté de pensée et d'expression qui est du plus haut/ fin si on devait euh/

RP1-987 : dont on se rend pas compte compte oui

I987 : mmh/ mmh/

É988 : faire un genre de de de graph- 'fin d'échelle/ euh différents pays/ et de culture qui ont un degré de liberté d'expression/ tout le monde dit/ oui/ la liberté d'expression 'fin/ dans la plupart des pays au moins européens nord-américains Amérique du Sud/ peut-être un peu moins dans certains endroits/ mais/ enfin/ en France on va pouvoir euh dire des choses/ ou **voir** des choses moi je me rappelle quand je suis venue ici que je voyais euh/ des af- des affiches dans la rue avec des femmes nues j'étais/ ah (*bruit d'étranglement*)

RP1-988 : [rire]

I988 : [rire]

RP2-987 : [rire]

É989 : enfin/ alors que euh/ enfin le Canada c'est pas un pays euh/

1989 : mmh mmh/

É990 : où on imagine euh qu'on est/ 'fin/

1990 : oui oui/

É991 : y a/ y a aussi des choses et des cultures graphiques et/ et des choses qu'on peut dire et peut montrer/ euh en

France enfin on est assez euh/ 'fin on **revendique** ce droit/

I991 : mmh mmh/

É992 : et c'est ass- 'fin/ j- je connais pas beaucoup d'autres pays où on revendique **autant**/ cette idée de pouvoir euh choquer visuellement/ ou de/ de de de euh faire un challenge sur les valeurs courantes et et bousculer les choses/ ça fait partie de l'identité/

I992 : ah oui ?

É993 : de la France et des Français/ qui euh vraiment/ ça fait partie de l'**âme**/ mais ça passe pas/ partout/ donc comment est-ce qu'on enseigne/

I993 : mmh mmh/

É994 : et qu-/ si les auteures en sont à se dire/ ah ben on peut pas l'aborder comme ça c'est que/ aussi elles savent qu'en cours/ ça va pas marcher/

I994 : ça va pas/ ça va pas passer

É995 : et que notre objectif n'est pas de mettre le prof en difficulté ni les apprenants/ 'fin l'idée c'est qu'ils [rire] apprennent la langue et la culture/

RP1-995 : sans se taper dessus/

tout le monde : [rire]

É996 : oui voilà/ mais

RP1-996 : en plus/ surtout dans les dans les classes hétérogènes euh où t'as plein de cultures différentes euh

I996 : ouais ça peut être très délicat

RP1-997 : parfois ben le fait de/ ben ça doit être ton cas/ peut-être/ euh/ d'aborder certains sujets/

I997 : mmh mmh/

RP1-998 : ça peut être très très dur en classe/

É998 : ouais ouais/

RP1-999 : ben là c'est XXX justement euh

É999 : ben là/ le polémique de Coppé justement avec les manuels sur la jeunesse/ 'fin j'veux dire/

RP1-999 : hou-là [rire]

É1000 : ça c'est en France franco-français enfin/ il y en a que ça choque/

RP1-1000 : ouais/ ouais ouais/

É1001 : mais on a le droit de le dire/

mmh mmh/

É1002 : alors que dans des pays/ euh l'avis est tellement euh homogène et que/

RP1-1002 : mmh mmh/

É1003 : c'est pas possible/ donc/ on favorise quoi ? d'essayer d'y aller un peu de manière euh/

I1003 : mmh mmh/

É1004 : mmh ? (*geste zigzaguant*) [rire]

RP2-1004 : exactement

É1005 : ou euh/ de les choquer d'office au au point de provoquer un blocage où ils viennent pas du tout ?

RP1-1005 : ouais/

É1006 : 'fin pour moi je vois ça/ mais bon c'est/ ma perspective/ un peu/ en-dehors/

I1006 : mmh mmh/

É1007 : 'fin vous vous/ c'est vous qui sont en débat avec les auteurs avec François et de/

RP1-1007 : mmh mmh/

É1008 : 'fin de de/ un peu de se triturer le le cerveau pour savoir euh/ ben est-ce que ça passe ça passe pas/ est-ce que c'est choquant/ et puis parfois on va jusqu'au demander l'avis des commerciaux/

I1008 : mmh/

É1009 : qui sont sont en contact avec les profs

RP2-1009 : oui oui aussi/ ça arrive aussi de/ de soumettre des documents/

RP1-1009 : ah oui c'est arrivé aussi euh

É1010 : la/ la bédé là/ de

RP1-1010 : oui

É1011 : pour Totem/ qu'on/ qu'on a finalement dit non/ c'est aussi un recours de l'éditeur de se dire bon ben je demande la question au marketing/ et la question aux commerciaux ceux qui sont vraiment en contact euh/

I1011 : mmh mmh/

É1012 : dans les pays qui peuvent dire oui non euh/

I1012 : et puis du coup qui peuvent rapporter ce qu'en pense euh/ ouais

É1013 : voilà et puis/ maintenant que Robert est passé de l'autre côté j'me demande s'il aurait le même avis/

RP1-1013 : mais tout-à-fait non/ je devrais lui soumettre son vote d'ailleurs [rire]

É1013 : [rire]/ ça serait drôle/

RP1-1014 : qu'est-ce que t'en penses aujourd'hui ? [rire]

É1014 : ce qui ne nous empêche pas dans notre sphère privée/ de euh de/ 'fin/ vivre ça comme une censure entre guillemets/ ou au moins en avoir **conscience**/ après euh/ on on est accueilli dans d'autres pays donc/

RP1-1015 : on a aussi le le travail inverse à faire/ donc y a cette censure-là mais/ 'fin/ cette censure/ cette **vigilance-là**/ et on a aussi cette euh j'sais pas si j'p- dire cette discrimination positive mais dans **l'autre sens**/ une vigilance à ce que tu parles des hommes femmes

RP2-1016 : oui/ est-ce qu'il y a une parité oui/

RP1-1016 : à ce qu'y ait une parité/ à ce que les femmes ne soient pas tout le temps représentées dans euh/ le secrétariat et cetera/

I1016 : mmh mmh/

RP1-1017 : ce qui était le cas dans les méthodes euh/ avant

É1017 : ce qu'on voyait il y a dix ans

RP1-1018 : chez Berlitz/ moi j'enseignais chez Berlitz et y a eu le français de des matériaux/ 'fin bon c'était consternant euh l'image de la femme [rire]/ alors/ et voilà y a en même temps faut pas en faire trop parce que euh/ la discrimination positive elle a aussi son/

É1018 : oui/ enfin il faut trouver l'équilibre

RP1-1019 : 'fin tu vois il faut que/ que ce soit la v-/ que ce soit qu'on représente la diversité/

I1019 : mmh mmh/

RP1-1020 : euh/ la parité hommes femmes/ euh il faut qu'il y ait des personnes âgées des jeunes 'fin/ aussi/ voilà/

RP2-1020 : des handicapés/ euh/

RP1-1021 : il faut qu'il y ait des handicapés/ il faut/ et et et sans que ça soit fait aussi/ de manière ostentatoire genre/ **ah**/ on a mis un handicapé ici

É1021 : une (*voix lente*) personne/ handicapée [rire] (*frappe sur la table comme s'il y avait une apparition*)/

I1021 : oui/ sans que ça soit Benetton et euh/ voilà/

RP1-1022 : oui c'est ça

RP2-1022 : sans que ça soit euh non plus/ XXX fixation

RP1-1023 : voilà/ faut pas non plus parce que je sais qu'il y a des associations comme la HALDE qui font de temps en temps une euh/ une petite euh/

É1023 : un petit sondage oui/

RP1-1024 : ouais/ ils prennent tout/ tout un tas de de manuels toute confu- toute concurrence confondue et ils nous alignent/ en disant euh/ ben ils **comptent**/ alors eux ils comptent carrément euh tant de femmes machin tant de [rire]/ faut être niais/ ils/ donc il/ il faut avoir cette vigilance-là aussi/ sans en faire trop/

É1024 : est-ce qu'on a déjà été soumis à un contrôle comme ça ?

RP1-1025 : on a déjà fait partie euh/ d'un contrôle HALDE/

É1025 : ah oui ?

RP1-1026 : après/ après je/ je n'sais plus la parade

É1026 : ah je savais pas ça

RP1-1027 : est-ce Hachette comment on était situé/ c'était pas juste Hachette FLE c'était Hachette Éducation/ euh/ scolaire parascolaire euh primaire euh j- peut-être c'était tout confondu j'en sais rien/ c'était pas spécifique FLE/ mais ils prennent euh voilà/ ils prennent le Nathan Bordas Hachette euh/

I1027 : oui oui/ et puis ils font euh

RP1-1028 : et cetera/ et puis ils regardent euh/ comment c'est traité/ et/ et comme c'est quelque chose de délicat/ c'est vrai que c'est pas facile de quantifier euh/ euh/ on peut pas faire cinquante cinquante/ parce que c'est pas

É1028 : oui 'fin/ f-/ l'édition euh/ 'fin/ l'enseignement l'édition/ et les langues/ ce ne sont pas des sciences euh dures

exactes/ enfin/ après on est toujours un peu dans son feeling/ sa sensibilité/ avec les auteurs/ 'fin euh/ XXX travailler

XXX de manière intelligente

RP1-1029 : tu vois j'ai une page là-dedans/ ici on a mis/ on a mis des/ des personnages là ici/

I1029 : mmh mmh ?

RP1-1030 : on a évacué des hommes/ on s'est galéré pour dire il faut trouver une femme scientifique euh/ une femme euh qui est un inventeur/

É1030 : ben Marie Curie/ [rire]

RP1-1031 : ben et on a mis/ non/ je sais plus pourquoi on n'a pas retenu/ non parce que non c'était pas évident euh/ d'expliquer ce qu'elle a inventé en fait euh/ c'était/ y avait des [rire] difficultés par rapport à ça/

É1031 : bon/ d'accord/

RP1-1032 : donc en fait euh/ mais mais j'me souviens qu'avec François on s'est dit/ là il faut mettre une femme/

I1032 : mmh mmh/ d'accord/ d'accord oui/

RP1-1033 : et avec les auteurs aussi on a cherché des femmes euh/ parce que sinon c'était que des hommes/

É1033 : cela dit c'est une époque où il n'y en avait pas/

RP1-1034 : non mais voilà/ après des fois y a des réalités [rire] où euh y a plus d'hommes dans tel et tel secteur euh/ voilà/

RP2-1034 : ça reflète aussi des réalités/

É1034 : voilà/

I1034 : d'accord/ ouais/ j'vois qu'effectivement il y a toute une complexité aussi/ des débats intérieurs euh/ qui sont menés euh [rire]

RP2-1035 : mmh mmh

RP1-1035 : [rire] eh ben parce que c'est notre [métier?] aussi [rire]/ pas que du nôtre d'ailleurs/

É1035 : mmh/ ah c'est sûr hein/ puis c'est ce que je disais

RP1-1036 : mais il y a les convictions aussi

I1036 : oui/ oui bien sûr oui

É1036 : la profession/ d'enseignante/ d'auteur/ d'éditeur 'fin c'est quand même **largement**/ c'est ce sont des positions qui sont **largement** féminines/

I1037 : mmh mmh/

RP2-1037 : mmh mmh/

RP1-1037 : oui/ non mais c'est s-/

É1037 : donc/ 'fin nous on y va aussi avec notre sensibilité/ moi je me souviens d'avoir eu euh des propositions de maquette où j'ai dit/ mais ça là/ 'fin cette femme euh qui est secrétaire 'fin ça me plait pas/ 'fin j'veux dire on voit que des femmes qui sont en en rôle traditionnel ou/ dans Totem au début on/ on mettait les deux femmes/ et c'est vraiment très en retrait/ et c'est youhou/ euh ces femmes-là ils ont peut-être des vies euh des professions 'fin qu'est-ce qu'elles font ? donc 'fin/ ils i- on/ mais heureusement on a le droit de dire ces choses-là/ et puis/ euh 'fin/ c'est soumis à une euh série de réactions de tests de validations que ce soit formel ou informel/

I1038 : mmh mmh/

É1038 : où on y a un dialogue permanent/

I1039 : mmh mmh/ mmh mmh/

É1039 : aussi/ pour ces choses-là/

RP2-1039 : ouais/

É1040 : mais on n'a pas de/ **directives**/

I1040 : mmh mmh/

É1041 : 'fin elle me demandait si on avait une euh/ un genre de **charte**/

RP1-1041 : oui un XXX/ non

RP2-1041 : XXX par exemple/ pas du tout/

É1042 : et euh/ **non**/ 'fin c'est vraiment euh c'est quelque chose on garde à l'esprit/

I1042 : mmh mmh/

RP1-1042 : une vigilance pointue et

É1043 : mais ça court en/ arrière-plan/ tout le temps [rire]

RP1-1043 : non et puis y a des choses euh/ tu sais quoi tu s- t'as ton docteur qui parlait de la **drogue** ou j'sais pas

RP2-1043 : oui/ des auteurs qui n'ont/ des trucs euh/

RP1-1044 : des fois y a des trucs on se dit/ ben (*voix amusante*) non là ça va pas être possible/ 'fin/ on **peut** parler de la drogue hein/ y a des/ y a des textes/ mais là je sais plus ce que c'était

RP2-1044 : des trucs euh/ ouais ouais/ là c'était clairement un activité en plus grammaticale sur euh les Français consommateurs de drogue/ et j'avais eu droit à tout tout un inventaire/

I1044 : [rire]

RP2-1045 : j'me suis même demandé si/ c'était volontairement euh/

I1045 : c'est une apologie c'est ? [rire]

RP2-1046 : ouais voilà j'me suis dit mais où est-ce qu'elle veut en venir c'est une blague/ ou euh/ 'fin qu'est-ce que/ ça avait un côté tellement excessif

RP1-1046 : non puis/ puis aussi le côté euh/ faut pas p- faut pas qu'on plombe trop c'est-à-dire que/ c'est bien de parler des choses graves mais/

I1046 : oui/

RP1-1047 : on doit pas non plus tout le temps/ 'fin je sais qu'on avait ça à l'esprit surtout dans nos méthodes euh justement enfants ados/ euh/ de pas euh/ parler que euh des trucs tristes quoi [rire]

I1047 : pour pas plomber l'ambiance non plus [rire]/ parce que là effectivement/ oui

RP1-1048 : non mais y a un côté euh bon/ c'est aussi fait de/ c'est intéressant de parler de sujets de/ voilà de

I1048 : oui oui/

É1048 : de société/ mais faut aussi garder euh

RP1-1048 : et puis euh/ on fait attention aussi à ça/ qu'il y ait une bon équilibre et que on s'éclate aussi un peu [rire]

I1049 : mmh/

É1049 : y a aussi 'fin pour les enfants/ aussi je pense les amener au **plaisir** d'apprendre/

RP1-1049 : **oui/**

I1050 : mmh mmh/

É1050 : donc 'fin/ c'est bien enfin ton chat il est mort/ mais 'fin/ c'est l'amener de façon un peu euh

RP1-1050 : ouais mais [rire]/ ouais parce que c'est la vraie vie aussi que les animaux ils euh/ mais c'est fait de manière aussi euh

É1051 : oui/ c'est ça/ mais j'veux dire euh y a pas un chat mort dans chaque chapitre 'fin/ c'est [rire]

I1051 : [rire]

É1052 : déjà qu'y a

RP1-1052 : mais/ j'vous jure/ ça m'a t- traumatisée quand j'ai appris l'allemand/ et quand j'ai appris l'allemand on m'a parlé de/ que de/ que euh le/ de **problèmes** en Allemagne

I1052 : mmh mmh

RP1-1053 : de la Seconde Guerre Mondiale du problème turc euh/ où j'ai vu un/ le prof nous avait montré euh Moi Katarina euh quinze ans j- j- Drogué prostituée/

I1053 : mmh mmh/

RP1-1054 : 'fin des trucs **super** glauques/ où euh euh oui d'accord [rire] (*voix amusante*) mais vous vous XXX en Allemagne aussi ?

É1054 : aussi XXX

I1054 : [rire]

RP1-1055 : y a une culture y a plein de choses euh/ qui sont super chouettes à découvrir et/ et j'pense que ça peut/ ouais c'est important de garder cet équilibre à l'esprit euh/

É1055 : mmh mmh/ oui/ puis ce que disait [RP2] c'est le/ reflet un peu euh/ de la vie actuelle/

I1055 : mmh mmh/

É1056 : 'fin y a du bon et du mauvais et de/ bien dosé/ mmh mmh/ mmh mmh/

RP1-1056 : y a du mauvais/ c'est c'est toujours ça/ sur tous les sujets c'est [rire] trouver le bon équilibre/

É1057 : voilà/ si on revient à des banalités euh [rire]/ mais bon/ c'est vrai que/ c'est des questions qu'on se pose/

I1057 : oui/

RP1-1057 : sachant qu'après les profs en librairie euh/ souvent ils choisissent un livre euh/

I1058 : mmh ?

RP1-1058 : après on a des retours parfois/ on sait pas trop euh

É1058 : ah ça me plaît bien/ ah c'est joli ah j'ai envie de j'ai envie d'essayer/

RP1-1059 : ouais non mais c'est ça y a le côté euh/

É1059 : [rire]

RP1-1060 : qu'est-ce que je vois en premier quoi donc euh/

RP2-1060 : XXX forcément euh/ ouais

RP1-1061 : effectivement l'iconographie euh/ elle est/ elle est quand même forte/ les dessins euh ou les dessinateurs qu'on choisit euh/ 'fin moi j'faisais comme ça hein y avait des bouquins euh/ pourtant peut-être au niveau pédago c'était super bien fait et/ si ça m'attirait pas euh/

RP2-1061 : ouais/

RP2-1062 : donc après euh/

É1062 : ouais y avait le XXX aussi

RP1-1063 : après c'est jamais gagné d'avance hein devant notre public euh/

RP2-1063 : et toi en classe toi tu as des retours parfois des élèves choqués ou de ?

I1063 : euh/ choqués/ ils se permettent pas en fait 'fin

RP2-1064 : oui/

I1064 : 'fin ils se permettent pas forcément de l'exprimer/

RP2-1065 : mmh/

I1065 : mais j'vois plutôt des gens surpris/ ben typiquement euh/

RP1-1066 : mmh mmh ?

I1066 : c'était p't-être/ ça devait être l'année dernière j'pense l'été dernier/ euh/ je sais plus pourquoi on avait parlé des familles c'était un peu venu sur la tapis comme ça

RP2-1067 : mmh mmh/

I1067 : puis discussion puis on va pas non plus couper une discussion pour une fois qu'ils parlent/

RP2-1068 : mmh mmh/ ouais/

I1068 : euh d- donc c'était des débutants/ qui parlaient des j'sais plus quoi c'était/ ils s'étaient mis à parler des mariages et cetera/ et c'est vrai que du coup y a un moment/ bon en plus on était encore en plein/ j'veux dire ils étaient en France pour deux mois oui forcément ils se sont payés des manifs qui étaient en centre-ville en plus

juste à ce moment-là/

RP2-1069 : ah oui/

I1069 : donc oui ah oui vous avez vu des manifs ? ben oui/ vous savez pour quoi c'est ? ben/ non ou oui/ 'fin voilà et du coup on a mis sur le tapis un peu le Mariage pour tous/

RP2-1070 :mmh mmh/

I1070 : mais du coup je voulais/ euh j'voulais surtout pas rentrer dans un débat j'suis pour j'suis contre parce qu'alors euh/ non/

RP2-1071 : ah oui/

I1071 : 'fin je/ pouvais pas l'accepter en classe

RP2-1072 : oui/ oui

I1073 : parce que ça veut dire que si ça se trouve y avait certains élèves qui allaient être complètement stigmatisés/ puis/

RP2-1073 : mmh mmh/

I1074 : c'est pas possible/ du coup par contre j'avais trouvé des messages euh/ des messages euh militants en fait des deux bords/ et du coup je les ai faits travailler pas sur/ j'suis pour j'suis contre/

RP2-1074 : ah oui ?

I1075 : mais/ sur le contenu du message/

RP2-1075 : oui/

I1076 : est-ce que c'est efficace ou pas/

RP2-1076 : mmh mmh/

I1077 : et du coup alors j'avoue qu'honnêtement j'ai un peu détourné le truc comme ça/

RP2-1077 : mmh mmh/

I1078 : mais du coup ça m'a permis de faire une activité dessus/ euh sans voilà sans rentrer euh/

RP2-1078 : pour les amener euh/ mmh/

I1079 : puis du coup comme c'était des débutants/ c'était pas forcément très nuancé non plus comme propos parce que/ en/ au niveau C1 C2/

RP1-1079 :ouais/

I1080 : on peut nuancer c'est plus facile/

RP2-1080 : mmh mmh/

I1081 : au niveau débutant euh/ ça va être un peu brut de décoffrage quoi/

RP1-1081 : c'est ça/ ouais/

I1082 : donc/ du coup euh ben voilà je voul-/ je pouvais pas rentrer euh

É1082 : ben le/ la complexité de la langue fait que/

I1083 : oui/

É1083 : on peut s'exprimer ou pas/ sur certains sujets

I1084 : oui/ mais complètement et ça a/ du coup/ je pouvais pas/ euh laisser la classe partir comme ça/ surtout euh/

É1084 : donc vous/ 'fin vous avez fait euh/ le travail justement de/ de de ce dont on parlait/ de euh censure/ de certains aspects/ parce que

RP1-1084 : d'arbitrage

I1085 : oui oui/

É1085 : en faveur de l'objectif qui est d'apprendre la langue/ et de s'exprimer/

RP2-1085 : mmh mmh

I1086 : oui oui/ mais complètement oui

É1086 : parce que on l- on a conscience que certaines choses vont être/ mmh mmh/ rédhitoires/

I1087 : mmh mmh/

É1087 : et c'est pas l'objectif/

I1088 : ben du coup voilà/ oui oui j'ai dû ré-orienter le

É1088 : 'fin tout ce travail de/ de traduire son expérience/ dans la classe/ vers un manuel/ qui doit fonctionner en tant que tel/ avec des profs qui sont euh/ bien formés/ (*appuie son propos avec un coup dans la table pour chaque proposition*)

I1089 : oui oui/

É1089 : moins bien formés/ de langue maternelle pas de langue maternelle/

I1090 : oui/

É1090 : c'est toute une délibération qui/ fait que euh/ le travail de l'é- l'édition est/ 'fin/ vraiment sur tous les plans de l'ouvrage hein/

I1091 : mmh mmh/ ouais/

É1091 : de du choix du papier/ illustrations iconographie approche de la grammaire euh/ et tout ça euh/ en concertation toujours avec les auteurs/

I1092 : mmh mmh/ mmh mmh/

É1092 : et d'autres personnes qui interviennent euh/ pour apporter un avis ou un/ un conseil ou une/ une autre point de vue/

I1093 : mmh mmh/ mmh mmh/

É1093 : (voix basse) donc voilà/ voilà/

[silence]

É1094 : après je sais pas si/ y avait autre chose/

I1094 : non/ c'est/ 'fin là je sais pas si vous avez euh des choses peut-être à rajouter ou euh qui vous viennent à l'esprit mais euh/ c'est vrai que là/

RP2-1094 : mmh/ euh/

I1095 : moi on a un peu pr- près fait le tour de mes problématiques/

É1095 : j'espère [rire]

I1096 : déjà ça m'avance bien [rire] c'est bien/

RP1-1096 : n'hésite pas à nous recontacter euh/ dans la XXX ton sujet exact c'est quoi en fait ?

I1097 : ben mon sujet c'est le genre/ alors grammatical ou social/ dans les manuels de FLE/

RP1-1097 : mmh mmh/

I1098 : voilà euh sachant que je travaille sur les manuels euh plutôt adultes mais je parle aussi des autres types d'édition parce que c'est tout en lien hein/ 'fin

É1098 : et donc c'que/ les manuels que vous avez pris ou en exemple/ 'fin c- déjà vous travaillez sur quels manuels ? et qu'est-ce que vous avez constaté ?

I1099 : alors du coup euh/ [rire] sans flatterie excessive/ je travaille sur Alter Ego pour mes cours parce que c'est des cours/ qui sont un peu disparates c'est pas forcément des cours intensifs et dans Alter Ego on peut justement prendre un peu des bouts/ euh les faire à sa sauce euh revenir après/ 'fin voilà c'est plus facile de faire le lien/ typiquement sur Rond-Point soit on fait une séquence soit on fait l- soit on fait rien/

RP2-1099 : ouais ouais/

I1100 : c'est un peu en fait le/ le principe donc c'est vrai que c'est pratique/ euh après moi sur le sujet ce que j'ai constaté c'est que les maisons d'édition avaient quand même un traitement qui était euh/ assez différent/ euh/ du coup y a euh à peu près Alter Ego ben par exemple on re- on regardait tout-à-l'heure des petits extraits où euh/

RP1-1100 : mmh mmh ?

I1101 : y a le sujet justement des relations hommes femmes qui revient/ en fait périodiquement/ pas forcément pour des/ thèmes de grammaire/

RP2-1101 : mmh mmh/

I1102 : mais pour la discussion des choses comme ça/ euh puis vraiment euh/

RP2-1102 : mmh/

I1103 : ça revient euh/ voilà de manière régulière/ euh y en a d'autres qui en parlent/ jamais/ et qui sont/ très stéréotypés/

RP2-1103 : mmh mmh/

I1104 : euh c'est un peu catastrophique/

É1104 : par exemple ?

I1105 : Connexions/ c'est une catastrophe/

RP2-1105 : ah oui/

É1105 : ah oui mais c'est aussi/ plus ag- plus ancienne/

RP1-1105 : ah ouais mais c-/

I1106 : mais vraiment c'est/

RP2-1106 : mmh/

I1107 : terrible/ euh/ y avait euh/ Ici/ y avait le niveau A2 de Ici où justement euh/ ils parlaient/ c'est le seul où j'ai vu où y avait un personnage homosexuel en fait dans les textes/ alors c'était pas/ c'était pas du tout le le sujet d'en parler/

RP2-1107 : mmh mmh

I1108 : c'était juste y avait un texte

RP2-1108 : c'était présent et/

I1109 : voilà avec une histoire d'un personnage je crois c'était sur la conjugaison des verbes ou j' je sais plus vraiment

RP1-1109 : c'est que Ici ça s'adresse à des apprenants en France/ c'est ça hein/

I1110 : euh/ pas forcément/

RP1-1110 : c'est un contexte euh/ c'est un contexte euh/ francophone/

É1110 : oui/

I1111 : alors c'est peut-être pour ça

RP1-1111 : puisque si/ parce que j'me souviens que leur euh démarche pédagogique c'est justement de/ allez à la gare/ prenez note de tout ce que vous entendez autour de vous donc il faut être en contexte francophone pour le faire/ c'est justement pour ça que ça s'appelle Ici/

I1112 : mmh mmh/

RP1-1112 : du coup peut-être qu'ils peuvent se permettre euh/ je sais pas

I1113 : donc peut-être que ça joue là-dessus oui peut-être qu'ils ont moins à conquérir un public international

RP2-1113 : mmh mmh

I1114 : mais c'est vrai que du coup c'est le seul où y avait une femme/ effectivement et qui dit à un mo-/ 'fin c'est vrai c'est/ c'est très anodin et à la fois c'était/ chouette parce que c'était anodin qu'il/ y avait dans son histoire elle a vécu là et elle a travaillé ici/

RP1-1114 : ouais/

I1115 : et elle habitait avec sa compagne/

RP1-1115 : mmh mmh/

I1116 : et puis après ça continue/ et du coup c'est

RP1-1116 : et eux ils le vendent pas à l'international a priori/

I1117 : ouais c'est peut-être pour ça du coup que ça ressort un peu plus euh/

É1117 : ou euh/ dans des pays proches quoi/

I1118 : oui mais qui du coup peuvent accepter ce genre de thématique euh

RP1-1118 : parce que vraiment ils proposent des activités que tu ne peux faire que dans un pays qui/ (*voix basse*) parle en français/ mais/ bon

É1118 : ouais ouais/ ouais/

RP1-1119 : bon j'regardais juste euh justement le dossier zéro de/ Alter Ego 1/

I1119 : mmh mmh/

RP1-1120 : et effectivement ils partent du/ ils **donnent** le masculin/

I1120 : ouais/

RP1-1121 : il faut compléter le féminin et puis (*voix basse*) écouter euh

RP2-1121 : dans d'autres/ manuels c'est euh ?

I1121 : c'est/ c'est souvent dans cette démarche euh/ là/ enfin c'est-à-dire on sent que/ à la fois c'est abordé et à la fois c'est aussi un peu en retenue/ euh un peu comme Alter Ego les autres c'-/ c'est abordé tout en/ on voit qu'il y a un questionnement qui a été fait derrière/

RP2-1122 : mmh mmh/

I1122 : euh/ voilà c'- c'est un peu un peu euh/ dans cette mouvance on va dire

É1122 : et/ vous travaillez avec Alter Ego 4 et 5 ?

I1123 : alors là du coup euh/ j'ai plutôt du B1 B2 C1/ c'est hétérogène c'est super [rire]

É1123 : oui c'est/ les niveaux euh

I1124 : [rire] j'adore mes groupes de seize qui/ hétérogènes c'est formidable [rire]/ euh donc voilà/ à peu près euh à ce niveau-là/ j'essaie euh d'alterner/ euh du coup donc j'an- j'anime un module/ donc le module que j'anime sur le français sur objectif universitaire comme c'est un peu particulier/

É1124 : mmh/

I1125 : euh/ j'utilise ben il y a le euh/ c'est pas un manuel c'est un ouvrage euh fait par Magi- euh/ Mangiante et Parpette/

É1125 : mmh mmh/

I1126 : où y a justement y a même le DVD y a tout ça c'est vrai que c'est/

É1126 : oui le français sur objectif euh/ universitaire/

I1127 : c'est très bien fait donc ça je l'utilise en/ beaucoup/ voilà/

É1127 : et ça vous l'utilisez ou pas j'ai pas compris ?

I1128 : ouais/

É1128 : oui/ d'accord/

I1129 : ouais ouais/

É1129 : ben là on on est vraiment à l'aboutissement euh des des sujets qui

I1130 : mmh mmh

É1130 : de polémique/

I1131 : oui/ oui oui c'est vrai/

RP1-1131 : ben c'est proche des locuteur natifs C1 C2 hein/

I1132 : oui complètement/

RP1-1132 : c'est même du français euh/ très élevé euh que le Français dans la rue euh/ parle pas forcément euh/ [rire]

I1133 : oui oui/

RP1-1133 : non mais c'est vrai/ même nous en général on parle pas C1 toute la journée [rire]

É1133 : ah oui comme le cahier de perfectionnement qui l'accompagne c'est/ 'fin y a beaucoup de Français qui ne pourraient pas le faire/

I1134 : ouais/

RP1-1134 : mais c'est sûr

É1134 : 'fin moi je suis pas sûre de pouvoir le faire [rire]

RP1-1135 : [rire] non non mais c'est clair/ non non c'est clair/ ouais

É1135 : mais même des Français euh/ voilà/

RP1-1136 : ok

É1136 : bon/ ben merci/

I1136 : ben merci à vous surtout

É1137 : c'était/ intéressant pour moi aussi 'fin

RP1-1137 : oui c'était intéressant

I1137 : c'était très intéressant pour moi/ ben en plus si ça vous a apporté quelque chose c'est tant mieux j'ai envie de dire [rire]

RP1-1138 : et t'enseignes où ?

I1138 : à Saint-Étienne du coup/ je suis native de Saint-Étienne donc j'ai différentes structures/ alors j'ai des vacances euh/

RP1-1139 : mmh mmh/

I1139 : voilà ça tourne un peu/

RP2-1139 : d'accord/

I1140 : voilà/ merci/

É1140 : euh moi j'aimerais bien recevoir un/ votre euh/

I1141 : bien sûr/

É1141 : j'sais pas/ thèse/

I1142 : oui/ c'est pas pour tout de suite hein [rire]

É1142 : oui je sais

RP1-1142 : oui/ ben c'est une thèse/ c'est c'est Master 2 c'est ça ?

É1143 : c'est après

I1143 : c'est/ j'ai fait déjà mon Master 2 donc là je suis en Doctorat/ donc voilà/ mais du coup déjà je vous enverrai ben/ la transcription euh/ du de l'échange/

RP1-1143 : oui/

É1144 : oui/

I1144 : je vais le retranscrire donc ça va prendre un peu de temps/ et du coup après/

É1145 : mmh mmh/

I1145 : il faudra être très patient/

RP2-1145 : :mmh mmh/

I1146 : après le gros pavé/

É1146 : oui/ oui et puis 'fin/ ç- ça m'intéresse de savoir euh/

Annexe 20 Entretien 3 : Clé International, Pôle Édition

I1 : oui bonjour/ madame [É(CI)] ?

É1 : oui/

I2 : oui bonjour ici Grâce Ranchon/ euh j'vous rappelle/

É2 : oui c'est ça/

I3 : pardon ?

É3 : oui/ oui/ oui vous m'entendez ?

I4 : oui oui je vous entends/ excusez-moi y a un petit décalage je pense sur le la ligne c'est pour ça c'est un peu compliqué/ mais c'est bon je vous entends/ [rire]/ euh voilà donc s- on avait donc que je devais vous téléphoner aujourd'hui pour un entretien d 'à peu près une demi-heure/ ça v-

É4 : euh ouais je/ ce ça va être très dur une demi heure hein je j'ai plutôt euh/ dix minutes un quart d'heure/

I5 : ok/

É5 : j'ai euh voilà/

I6 : et ben on va faire au plus vite/ d'accord [rire]/ alors euh donc euh simplement euh je vous rappelle hein je suis enseignante de FLE/ je fais une recherche sur les manuels de FLE que ben j'utilise aussi en cours/ et du coup sur la place des hommes et des femmes dans ces manuels/ voilà/ et du coup donc si/ je vous appelle aujourd'hui c'est parce que je voulais notamment analyser euh des manuels de chez Clé International/ alors du coup euh je crois me rappeler que euh dans notre première conversation téléphonique euh/ j'vous avais parlé du manuel Ici mais que vous vous ne connaissiez pas/ qui était peut-être euh

É6 : oui pas du tout/

I7 : voilà/ et vous par contre je crois que vous m'aviez parlé du manuel Écho il me semble ?

É7 : ben j'le connais parce que c'en est un qu'on vend beaucoup qui fait partie bon j'le connais mais pas voilà/ en détail

I8 : oui

É8 : moi j'ai pas travaillé du tout dessus/

I9 : oui oui oui/

É9 : voilà/

I10 : bien sûr/ et du coup j'voulais savoir euh/ donc Écho je/ il me semble que c'est une nouvelle collection qui a paru il y a pas longtemps ?

É10 : ben une ancienne édition c'est une ancienne collection nous on a fait une nouvelle édition on a changé beaucoup de choses euh récemment y a euh/ ça doit faire un an maintenant/

I11 : d'accord/ et donc du coup c'est vraiment qui est 'fin c'est devenu un peu votre

É11 : ça fait plus d'un an maintenant/

I12 : d'accord/ et donc c'est votre produit central euh/ pour l'instant ?

É12 : [silence] ben sur ce segment il est important mais/ central euh c'est difficile à dire hein/

I13 : d'accord/

É13 : il fait partie de nos produits importants mais voilà/

I14 : mmh mmh/ d'accord/ euh alors juste pour que je puisse me situer est-ce que vous pouvez m'expliquer vous votre rôle au sein de Clé International ?

É14 : ben je suis éditrice/ tout simplement [rire]

I15 : c'est-à-dire ? euh concrètement du coup/

É15 : ben je travaille sur les manuscrits avec les auteurs euh les illustrateurs euh/ la recherche iconographique la mise ne page euh/ le manuscrit de A à Z 'fin/ du du départ du projet jusqu'à ce que euh ça parte chez l'imprimeur/

I16 : d'accord

É16 : l'audio les vidéos les 'fin/ tout ce qui peut y avoir autour euh/ tous les périphériques euh toutes les/ les mmh prolongement numériques si prolongement numérique il y a euh

I17 : mmh mmh

É17 : voilà/

I18 : d'accord/ et au niveau des auteurs comment est-ce qu'ils sont choisis justement ? C'est vous qui faites appel à eux, c'est eux qui vous proposent des choses ?

É18 : les deux sont possibles ça dépend des cas/

I19 : d'accord/ vous savez comment ça s'est passé pour Écho ?

É19 : oh ben Écho ça c'était des auteurs qui étaient qui sont euh très connus dans le monde du FLE qui travaillent depuis très très longtemps donc euh/ et tout au départ euh/ je sais pas moi j'étais pas là/

I20 : d'accord/ ok/ euh alors justement donc puisque vous avez travaillé sur des ouvrages euh/ donc moi j'me euh/ j'analyse les personnages notamment qu'il y a dans ces ouvrages/ j'voulais savoir du coup tous les personnages mis en scène dans ces manuels/ comment est-ce qu'ils sont choisis/ comment est-ce qu'on construit un personnage pour un manuel ?

É20 : [silence] bah (*soupir*) c'est un pas 'fin je/ je sais pas très bien quoi vous dire hein euh/ (*soupir*) je sais pas on décide euh par rapport à la cible à laquelle on s'adresse donc quand on s'adresse à des ados et ben on prendra des ados quand c'est des enfants/ des enfants du même âge/

I21 : mmh mmh/

É21 : 'fin on on s'adresse en général voilà/ on prend dans la tranche d'âge euh/ dans la tranche d'âge du public auquel le manuel est destiné pour tout ce qui est vraiment plus/ plus scolaire/

I22 : mmh mmh/

É22 : je dirais hein/

I23 : mmh mmh/ mmh mmh ?

É23 : euh/ enfin pour tout ce qui est plus enfant ado euh/ pour les adultes c'est un petit peu diff- c'est pas tout à fait pareil/ euh et puis euh/ ben après c'est tout pareil on essaie de trouver euh/ des personnalités un petit peu différentes un peu euh un/ voilà complètes pour pouvoir créer des situations intéressantes des gens/ des personnages avec des origines différentes euh/ variées pour pouvoir justement jouer là-dessus euh ensuite/

I24 : d'accord/ est-ce que euh/ quand vous avez fini le manuel est-ce que y a une sorte de relecture a posteriori justement sur les personnages pour voir par exemple si y a bien la variété qu'on avait imaginée au départ ?

É24 : quand vous dites quand on l'a fini/ quand il est imprimé ?

I25 : alors pas quand il est imprimé simplement quand on va dire vous avez fait une première une deuxième une troisième version/ voilà on est proche de la version finale

É25 : ben ça c'est/ non c'est au fur et à mesure du c'est au fur et à mesure du manuscrit/ on va dire non ça va pas euh/ c'est pas réaliste/ évidemment on essaie d'être toujours/ d'avoir toujours du réalisme/ forcément on est toujours obligé de caricaturer un petit peu la réalité/ mais euh/ on essaie de rester réaliste c'est au fur et à mesure du travail/ justement ça fait partie du travail/

I26 : mmh mmh/

É26 : à chaq- quand on retravaille sur le manuscrit on retravaille sur euh/ sur la progression grammaticale sur XXX sur le lexique mais aussi justement sur euh/ sur voilà ce genre de choses sur euh des personnages euh/ leur cohérence leur/ euh leur caractère 'fin un certain nombre d'éléments euh/

I27 : mmh mmh/

É27 : leur personnalité/ de leur euh/ de leur C.V. si on peut dire ils ont chacun un/ un petit C.V./ c'est/ d'une certaine manière/ ils appartiennent à une certaine catégorie socioprofessionnelle ils ont un entourage ils ont euh/ souvent on a souvent des des des/ des groupes de jeunes ils appartiennent à une bande/ ils ont une **place** dans la bande ou voilà des choses comme ça/

I28 : d'accord/ euh vous vous avez parlé de du coup de caricaturer la réalité/

É28 : non ça caricature pas c'est une façon de parler mais c'est pas euh/ c'est toujours pareil quand on prend un personnage y a un trait qui/ qui est grossi mais on essaie justement de pas euh ce sera pas forcément dans un groupe euh/ il peut y avoir euh le sportif euh l'intellectuel je sais pas/ je vais dire n'importe quoi donc/ on peut avoir ça mais en même temps on en fait pas trop mais ensuite il faut euh/ voilà il faut aussi pas sombrer dans la caricature mais euh/ voilà y a des traits qui sont **saillants** parce que euh/ ben voilà on les voit par petites touches donc euh/ il faut les définir mais il faut pas non plus que ce soit euh/ forcément celui qui est toujours nul celui qui rate tout et celui qui est parfait ça on évite aussi bien sûr/

I29 : d'accord/ donc vous essayez de faire des personnages avec une sorte de/ peut-être personnalité qui ressort mais euh/ qui reste euh complexe en quelque sorte/

É29 : oui/ complexe c'est peut-être beaucoup dire parce que au fond/ on les effleure peut-être comme ça/

I30 : mmh mmh/

É30 : la quantité est quand même limitée mais euh voilà/ ils ont ils ont des traits saillants des/ des personnalités pour pouvoir euh/ oui c'est souvent c'est un peu schéma- plus schématique que caricatural/

I31 : d'accord/

É31 : oui oui on reste dans quelle chose euh/ justement on veut montrer une image de la société française qui euh/ euh on ne veut pas justement que ce soit caricatural/

I32 : mmh mmh/

É32 : euh/ réaliste assez diversifié assez euh/

I33 : d'accord/ euh dans le manuel Écho euh j'ai relevé qu'il y avait du coup plusieurs passages/ où y avait des sortes de petites histoires alors même tr- très simples hein même sur un exercice deux personnages qui parlent par exemple de leurs histoires de couple euh ce genre de choses/ euh et j'ai relevé notamment un exercice où y avait une histoire d'infidélité/ deux personnages féminins qui parlent euh d'un troisième personnage féminin qui est parti en/ je crois en voyage euh de travail/ mais sans son époux et cetera/ donc c'est vraiment que sur quelques lignes/ et j'me suis posé la question est-ce que ça ça a pu peut-être poser problème vu que ce manuel il est destiné à être exporté ?

É33 : non/ je/ pas à ma connaissance/ j'en ai jamais entendu euh// parler/

I34 : mmh mmh/

É34 : mais c'est vrai que souvent enfin on fait attention à un certain nombre de choses qui/ effectivement peuvent heurter dans certains pays qui en France ne choqueraient pas du tout mais dans d'autres pays où euh/ bien sûr/

I35 : mmh mmh/ mmh mmh/

É35 : et euh ça moi j- j'ai jamais eu de// j'ai jamais rien là-dessus/

I36 : d'accord/ euh pareil je me suis posé la question hein toujours sur le même principe/ euh y a un petit texte explicatif qu'on trouve dans ce manuel sur les différentes formes de famille/ en fait qui existent/ et en fait sont mentionnées les familles avec les deux parents euh de même s- de même sexe/ et du coup pareil j'me posais c- j'me pose la question est-ce que ça a peut-être posé problème ou p- peut-être été discuté pour savoir si ça allait passer à l'exportation ?

É36 : euh ben pas à ma connaissance non plus É mais je 'fin quand ça a été créé j'en sais rien/ j'étais pas là

I37 : mmh mmh/ mmh mmh/

É37 : et ensuite moi j'ai jamais entendu dire que ce genre de choses ait posé des problèmes et de/ mais ch-/ voilà après euh/ je je/ moi j'en ai jamais entendu parler c'est pas parce que moi j'en ai jamais entendu parler que y a jamais eu euh/ des/ je je je pense pas/

I38 : d'accord/ d'accord en tout cas vous vous en avez pas eu spécialement connaissance/

É38 : sûrement mais moi j'ai pas eu vent de quoi que ce soit là-dessus/

I39 : d'accord/ euh au début vous avez dit que ce manuel était destiné à un public je crois grand adolescent adulte ? euh c- c'est quelle tranche

É39 : je oui euh/ oui/ c'est lycée en fait en gros 'fin par rapport/ au lycée quand on parle du lycée à la française hein pas du

I40 : oui/

É40 : du lycée/ et jeunes adultes/

I41 : d'accord/ euh jeunes adultes vous s-

É41 : c'est pas pour enfants c'est pas pour euh/

I42 : mmh mmh/

É42 : c'est pas pour des classes de collège par exemple on a d'autres collections pour euh les classes de collège/ on a fait une version d'Écho qui s'appelle Écho Junior/

I43 : mmh mmh/

É43 : qui est justement plus jeune/

I44 : d'accord/ euh euh par curiosité est-ce qu'il existe une tranche d'âge au-delà de jeune adulte ? Est-ce que y a euh/ adulte-adulte en quelque sorte ?

É44 : non y a pas [rire]/ y a [que les adultes] y a pas les seniors/ euh non non à part/ on précise pas mais c'est vrai qu'en général qui apprend le français ben ce sont des des collégiens des lycéens donc enfants euh grands adolescents/ après des gens qui se lancent dans le monde du/ sur le euh sur le marché de l'emploi dans le monde du travail qui sont à la fac des choses comme ça/ donc qui restent des jeunes des jeunes adultes/ après ça peut tout à fait s'adapter 'fin ça mais c'est vrai que les gens de cinquante ans qui apprennent euh le français

I45 : mmh mmh/

É45 : même quarante ou moins ou/ souvent ils prennent d'autres choses après euh/ euh voilà c'est pas du tout fermé mais c'est l'essentiel euh/ c'est l'essentiel de la cible on va pas faire euh/ voilà un livre en mettant en scène des des des personnages de quarante cinquante ans/

I46 : d'accord/

É46 : ouais/ mais bon/

I47 : oui [rire] du coup ça correspondrait peut-être pas à la majorité de de votre public ?

É47 : ben oui ça correspond pas à la majorité des apprenants les gens qui apprennent vraiment le français ils font ça dans un cadre euh/ où on va prendre des manuels ils le font pas par eux-mêmes c'est quand-même euh/ ben plutôt plutôt jeunes oui/ plutôt des tranches d'âge jeunes/

I48 : mmh mmh/ mmh mmh/ euh j'me posais la question toujours sur le manuel Écho/ euh alors même si vous le connaissez pas particulièrement/ euh y a des personnages en fait qui sont récurrents/ y a une sorte d'histoire qui est suivie euh sur plusieurs chapitres/ euh vraiment euh donc

É48 : ouais

I49 : on retrouve les mêmes personnages les mêmes dialogiques/

É49 : tout à fait/

I50 : et ça c'est quelque chose que j'ai pas forcément retrouvé dans/ des manuels d'autres euh vraiment d'autres maisons d'édition/ du coup j'me posais la question pourquoi avoir fait euh ce choix ?

É50 : euh ben [c'est plutôt dur] de dire moi j'y étais pas [rire]

I51 : mmmh/

É51 : ensuite ça dépend/ c'est vrai qu'il y a des manuels alors euh/ ça a ses avantages et ses inconvénients et euh/ y a une histoire des personnages en fait l'intérêt dans Écho c'est que c'est des personnages qu'on retrouve y a une histoire plus ou moins suivie/ donc c'est assez sympa/

I52 : mmh mmh/

É52 : c'est un fil conducteur euh/ voilà/ ça suscite l'intérêt/ et en même temps elle est assez bien construite on peut tout à fait sauter un épisode et on n'est pas perdu/

I53 : mmh mmh/

É53 : on a une histoire euh/ voilà c'est un peu une suite c'est quand même c'est tout à fait cohérent/ mais si vous décidez de pas faire euh une des histoires ben vous comprendrez quand même/

I54 : d'accord/

É54 : et euh pas mal/ après y y a eu certaines méthodes euh qu'on a faites/

I55 : mmh mmh/

É55 : euh/ où on a les personnages qui sont récurrents/ mais c'est pas une histoire suivie/ pour justement euh parce que y a des méthodes qu'on a faites par le passé où y avait euh des histoires suivies assez euh/ assez précises où effectivement si on n'allait pas au bout/ au bout d'un épisode

I56 : mmh mmh/ mmh mmh/

É56 : on était coincé on comprenait pas la suite et quand ça s'étale sur plusieurs niveaux/ si la première année vous avez pas eu le temps de finir la méthode/

I57 : oui/

É57 : vous arrivez en deuxième année mais vous avez pas eu la fin de l'histoire donc vous comprenez pas le début/ donc c'est pour ça qu'il faut arriver à/ voilà c'est assez sympa d'avoir des personnages récurrents/

I58 : d'accord/

É58 : qui peuvent euh/ voilà qui peuvent accrocher mais euh il faut euh être en même temps euh souple/

I59 : d'accord/ donc ç- ça permet en fait aux gens qui consultent le manuel de de de se/ comment dire de créer un lien en fait à travers ces personnages ?

É59 : voilà/ ben on a un peu envie de savoir ben qu'est-ce qui est arrivé bon ben justement/ puis c'est p't'être facile aussi de créer des personnages qui ont un petit peu de personnalité/

I60 : mmh mmh/ mmh mmh/

É60 : comme on le disait au début/ on les retrouve sinon euh/ ben c'est vrai que c'est plus facile dans la première unité on a trois personnages on en a quatre autres dans la deuxième euh/ c'est voilà/

I61 : mmh mmh/ oui/ d'accord/

É61 : une familiarité y a une connivence/

I62 : mmh mmh/ alors euh une dernière question parce que je sais que votre temps est limité/

É62 : [rire]

I63 : simplement/ sur le CD donc je j'ai pris la peine d'écouter le CD avec les exercices/ et en fait je me suis posé une question/ la lecture des consignes est systématiquement faite par une voix féminine/ et c'- c'est pas euh propre à Clé International hein [rire] je l'ai repéré sur tous les manuels/

É63 : pas touj-/ non c'est pas toujours comme ça moi j'ai souvenir de manuels où c'est une voix m- masculine/

I64 : ah/

É64 : c'est pas euh/ c'est vrai qu'on a souvent une voix féminine/ alors c'est vrai que je sais plus euh/ sur Écho je je sais plus/ c'est vrai qu'on a un studio avec lequel on travaille et/

I65 : mmh mmh/

É65 : il y a/ notamment une personne qui fait beaucoup de consignes qui est excellente qui fait beaucoup de publicités pour la télé et cetera et qui euh/ voilà/

I66 : d'accord/

É66 : qui sait très bien faire ça parce que ça paraît simple mais c'est vrai que quand il faut euh/ on fait souvent toutes les consignes à la suite/

I67 : mmh mmh/

É67 : sans buter sur les mots [en les faisant bien ; en laissant bien] avec une voix agréable/ et/ mais c'est vrai qu'effectivement c'est souvent une voix féminine mais pas toujours moi j'ai des manuels où c'est une voix masculine/

I68 : d'accord donc y a des manuels où ça varie vraiment/

É68 : et y a pas de/ ça se euh/ en général l'éditeur ne dit pas/ euh je veux une voix masculine parce qu'en fait on fait les enregistrements on passe par un studio/

I69 : mmh mmh/

É69 : on leur donne les scripts donc ils voient le nombre de euh le nombre de comédiens qu'il faut par rapport au nombre de voix donc de voix masculines féminines et cetera/

I70 : mmh mmh/

É70 : plutôt des voix de personnes euh/ d'âge mûr ou jeunes et autres/ et ensuite c'est plus lui qui fait la répartition et/ voilà mais y a pas euh/ on donne pas de consigne pour que ce soit un homme ou une femme/

I71 : d'accord donc si

É71 : mais c'est vrai qu'effectivement euh

I72 : mmh mmh/ mmh mmh/

É72 : effectivement finalement on en vient euh/ c'est vrai que souvent c'est des voix plus claires peut-être euh qui/ mmh la raison du timbre de la voix hein/

I73 : oui oui/ oui oui/ je comprends/

É73 : plus agréable pour des consignes mais/ mais c'est pas euh/ voilà c'est pas toujours le cas/ mais c'est vrai que c'est en- en grande partie vraie/

I74 : d'accord/ d'accord/ ben écoutez je vous propose de nous arrêter là parce que ça fait déjà quinze minutes/

[rire] donc j'ai surveillé/

É74 : [rire] XXX

I75 : je vous remercie en tout cas

É75 : XXX j'ai pas l'impression de vous avoir dit grand chose j'espère que ça vous sera utile quand même

I76 : ah mais tout à fait/ tout à fait/ alors j'ai simplement une dernière chose/ euh j'aimerais si possible entrer en contact avec les au- auteurs [nom d'auteur] et [nom d'auteur]/ alors je sais pas si vous pouvez éventuellement euh faire le lien ?

É76 : ben écoutez euh// le jour où [A(CI)1] il passe assez souvent je peux lui poser la question/

I77 : d'accord/

É77 : s'il a du temps qu'il est disponible à ce moment là je vous mettrai en contact avec lui/

I78 : mmh mmh ? d'accord/

É78 : voilà/

I79 : ben écoutez je vous remercie/ merci beaucoup/

É79 : si vous avez une question ponctuelle ou autre/

I80 : oui ?

É80 : vous il faut m'envoyez un mail et puis euh/ si euh 'fin je vous dirai si je suis en mesure d'y répondre ou pas ?

I81 : d'accord/ et ben je vous remer-

É81 : si y a un détail qui vous qui voilà/ vous allez pas être bloquée par un/ une petite chose euh/

I82 : mmh mmh/

É82 : qui est pas euh/ voilà/

I83 : d'accord/ ok et ben en tout cas je vous remercie beaucoup d'avoir pris ce temps/ et puis euh donc si vous le souhaitez du coup donc je vous tiendrai au courant euh/ de la recherche parce qu'après tout vous être impliquée dedans [rire]

É83 : ben oui/

I84 : voilà

É84 : XXX

I85 : voilà donc je/ je me/ tiendrai en contact avec vous du coup sur ce plan-là/

É85 : d'accord/ très bien ben c'est gentil/

I86 : merci beaucoup/ très bonne journée à vous/

É86 : vous aussi au revoir/

I87 : merci au revoir/

Annexe 21 Entretien 4 : Maison des Langues, Auteure 1

I1 : oui bonjour/ je suis Grâce Ranchon/

A1 : oui bonjour Grâce/

I2 : bonjour/ madame [nom de l'auteure] c'est ça ?

A2 : oui c'est ça/ mais/ vous pouvez m'appeler [prénom]/ hein/

I3 : d'accord/ [prénom] ben ça sera plus simple/ merci/ euh j'espère que je ne vous dérange pas ?

A3 : non non non pas du tout/

I4 : d'accord/

A4 : si je vous ai indiqué cet horaire/ c'est parce que je peux/ à ce moment-là vous/ vous vous vous parler tranquillement/

I5 : d'accord/ et ben écoutez c'est parfait/ euh si/ alors au cas où hein si vous avez à interrompre l'entretien pour euh des raisons X ou Y/ vous me le dites et puis on reporte ça hein y a pas/ y a pas de problème/

A5 : merci/ d'accord très bien/

I6 : accord/ euh simplement ben justement donc pour vous rappeler/ donc moi je suis enseignante de français langue étrangère/

A6 : mmh mmh/

I7 : et en parallèle je fais une thèse euh sur la didactique des langues et spécialisée en français langue étrangère parce que c'est mon métier/

A7 : mmh/

I8 : et euh/ du coup mes recherches elles portent sur les manuels de FLE/ euh sur la conception des manuels/ et notamment sur la place des personnages féminins masculins/ euh la représentation des hommes et des femmes dans ces manuels-là/

A8 : mmh mmh/

I9 : voilà et du coup donc je cherche déjà à savoir euh/ ben comment en fait se programme leur présence/ comment se pense leur leur place respective/ euh voilà/ et du coup donc ce que je vous propose c'est peut-être de parler d'abord euh de votre travail d'auteure de manuel en général/ et puis ensuite peut-être de parler un petit peu plus de Rond-point que/ euh ben que vous avez contribué à écrire/ tout simplement/

A9 : mmh mmh/ d'accord/

I10 : alors euh simplement je voulais vous demander/ euh vous donc vous avez participé à Rond-point et Nouveau Rond-point/ euh vous êtes d'abord auteure ou/ vous êtes d'abord enseignante/ ou vous avez une autre profession ?

A10 : moi je suis d'abord enseignante de FLE et d'allemand/

I11 : d'accord/

A11 : depuis/ pfou/ depuis longtemps [rire]

I12 : d'accord/ vous continuez à être enseignante encore aujourd'hui ?

A12 : oui/ j'enseigne encore aujourd'hui/ mais bon/ comme vous euh pour les adultes/

I13 : d'accord/

A13 : étrangers/

I14 : d'accord exclusivement ça/ ok/ alors euh/ du coup euh je sais pas si vous avez participé à d'autres euh manuels qu'à Rond-point/

A14 : oh après Rond-point euh/ j'ai participé à Version Originale euh/ 1 comme euh/ pour un pour un travail de conseil/

I15 : d'accord/

A15 : et ensuite dans Version originale 2 comme auteur/

I16 : d'accord/ donc oui c'était pas votre premier projet/ euh/ v-

A16 : euh si Rond-point était mon premier projet hein

I17 : vot-/ d'accord/

A17 : et ensuite/

I18 : et ensuite Version originale/ d'accord/ euh du coup je voulais savoir comment ça s'était passé donc pour Rond-point Nouveau Rond-point/ euh si euh c'était qui aviez en fait soumis un projet/ si au contraire la maison d'édition avait fait appel à vous ?

A18 : mmh mmh/ oui non c'était pas moi qui ait/ j'ai pas soumis de projet mais/ disons que j'ai été euh/ con- à l'époque par ma directrice

I19 : mmh mmh

A19 : de thèse qui elle-même avait été contactée par la maison d'édition qui avait dans l'idée de créer un département FLE/

I20 : d'accord/

A20 : un petite maison d'édition sur Barcelone/ spécialisée dans la didactique des langues/

I21 : mmh mmh/

A21 : et euh/ surtout dans la didactique de l'espagnol langue étrangère/

I22 : mmh mmh/

A22 : et ils avaient l'intention donc de/ de créer un département de FLE ils ont/ comme c'est une euh/ comme c'est une maison d'édition qui est très proche du monde universitaire/

I23 : oui/

A23 : ils ont contacté euh/ ma directrice de thèse à l'époque/ parce qu'ils la connaissaient/ et elle-même étant très occupée/ elle m'a dit voilà y a/ y a une maison d'édition euh/ spécialisée dans l'approche par les tâches/ qui aimerait/ créer un manuel de FLE/ est-ce que ça t'intéresse contacte-les/

I24 : d'accord/

A24 : mais c'était pas de mon initiative [rire]

I25 : d'accord/ et euh/ par curiosité votre thèse vous l'aviez fait sur quoi ?

A25 : ma thèse/ bon ben c'est une thèse de didactique aussi/

I26 : mmh mmh ?

I27 : et c'est en fait sur l'acquisition euh/ du de la négation du français/

A27 : d'accord/ ok/ donc oui c'est assez pointu [rire]

I28 : [rire]

A28 : comme toutes les thèses/

I29 : oui c'est toujours très très spécialisé [rire]

A29 : [rire]/ oui oui sur un créneau très très spécifique/

I30 : d'accord/ euh concernant du coup donc toujours Rond-point et Nouveau Rond-point/ donc on vous a contactée pour travailler dessus/ euh/ concernant les autres membres de votre équipe/ (voix ralentie) euh vous avez pu

A30 : oui/

I31 : les choisir ?

A31 : non c'est moi qui/ les ai recrutés d'une certaine manière/

I32 : d'accord/ sur euh sur quels critères ?

A32 : à l'époque hein je parle de Rond-point/

I33 : oui oui

A33 : parce que Nouveau Rond-point a une autre histoire/

I34 : alors euh/ sur Rond-point justement comment ça s'était passé ?

A34 : bon/ c'était euh essentiellement euh des collègues que j'avais autour de moi on/ en qui j'avais confiance et/ je pensais que nous pouvions ainsi faire un un bon travail d'équipe/

I35 : mmh mmh/

A35 : et donc nous étions quatre à l'origine/ une de euh de ces collègues rapidement a abandonné parce qu'elle voulait se présenter à des concours publiques/

I36 : d'accord/

A36 : euh donc on s'est retrouvé à trois/ pour le euh le Rond-point 1/

I37 : d'accord/ et

A37 : euh Rond-point 2 c'est une autre histoire aussi/ chaque livre aura été une histoire/

I38 : et pour le Nouveau Rond-point alors comment ça s'est passé ?

A38 : alors pour le Nouveau Rond-point/ euh nous ét- nous n'étions plus que deux/

I39 : mmh mmh/

A39 : sur les/ les trois auteurs d'origine/

I40 : mmh mmh ?

A40 : c'est-à-dire c'que les/ les les noms qui apparaissent quand vous regardez [rire] un manuel de FLE

I41 : oui/ oui oui/

A41 : en tant qu'auteur euh/ ne reflètent pas toujours exactement la réalité/

I42 : d'accord/

A42 : hein évidemment il reste toujours des choses de l'ancienne édition donc forcément euh/ les noms d'auteurs euh/ euh apparaissent/

I43 : mmh mmh/

A43 : mais euh dans c- en ce qui concerne le travail euh/ vraiment de base bon euh Nouveau Rond-point/ des trois que nous étions il n'en restait plus que deux/

I44 : d'accord/ donc oui l'équipe s'est réduite entre temps/

A44 : mmh/

I45 : euh/ concernant votre collab- votre collaboration avec la maison d'édition euh/ je voulais savoir en fait comment marchait la communication avec le reste de l'équipe d'édition/

A45 : mmh mmh/

I46 : euh/ si c'était des réunions si c'était ?

A46 : oui c'était des réunions très euh/ très fréquentes/

I47 : mmh mmh/

A47 : bon maintenant avec le temps parce que [rire] ça date déjà/ je me rappelle plus euh exactement ça pouvait être euh entre euh/ tous les quinze jours ou toutes les semaines/

I48 : mmh mmh/

A48 : une réunion de rédaction/

I49 : d'accord/

A49 : réunion de rédaction euh/ qui durait/ très très longtemps/

I50 : mmh mmh/

A50 : [rire] trois quatre heures/

I51 : mmh/

A51 : euh au cours de laquelle on/ on reprenait euh nos dernières euh propositions/

I52 : oui/

A52 : on les discutait/ (*voix ralentie*) on les réorientait et (*voix normale*) on les retravaillait ensuite/

I53 : mmh mmh/

A53 : jusqu'au/ cela n'était pas minuté/ jusqu'au moment où euh la maison d'édition disait bon ben c'est bon là c'est ok euh/

I54 : d'accord/

A54 : y avait un al- un aller-retour constant entre euh l'équipe d'auteurs/

I55 : mmh mmh/

A55 : et euh/ le euh le rédacteur/ nous avons un rédacteur qui d'ailleurs/ je dirais a un cursus assez original d'une part il est pas enseignant de FLE mais il avait participé à la création des manuels de/ d'espagnol langue étrangère/

I56 : mmh mmh/

A56 : il avait un niveau de français/ assez bon et surtout il était très brillant/

I57 : oui ?

A57 : [rire]

I58 : oui forcément/ et et du coup vous vous étiez en contact avec ce rédacteur/ est-ce que vous étiez aussi en contact avec d'autres euh membres en fait euh de de l'élaboration par exemple/ euh je sais pas un maquettiste euh/ un iconographe euh ?

A58 : non non/ ça c'était le travail du rédacteur/ mais ce qu'il y a c'est que nous avons toujours un droit de regard/

I59 : mmh mmh/

A59 : euh sur euh/ sur ce que euh/ sur la maquette sur cel- cela aussi on en discutait en en réunion/ on nous/ bon nous ay- ayant si peu d'expérience aucun de/ aucun des deux auteurs n'avait d'expérience de l'édition/

I60 : mmh mmh/

A60 : à ce moment-là/ nous étions tous des enseignants/ donc on avait disons très peu de feed-back à donner en ce qui concerne euh les maquettes et euh/ les dessins et/ mais bon n- euh/il nous l'expliquait on le regardait de temps en temps aussi nous on pouvait avoir une suggestion dont il tenait compte ou non/ [rire]

I61 : d'accord/ et justement en cas de désaccord alors comment ça se réglait ?

A61 : en cas de désaccord/ bon en cas de désaccord moi mes souvenirs c'est que ça a été un travail euh/ extrêmement dialectique réellement y avait euh/ un euh/ beaucoup de débats autour de/ euh/ de tout pratiquement/

I62 : mmh mmh/

A62 : beaucoup de débats/ donc euh finalement si au bout du compte euh y avait un/ un désaccord profond/ euh c'est la maison d'édition qui décidait/

I63 : d'accord/ donc c'était/ la maison d'édition tranchait euh au final/

A63 : oui oui/ la maison d'édition tranchait/ ouais/

I64 : d'accord/ vous vous rappelez justement euh des désaccords importants qu'il y a eu sur des points particuliers ?

A64 : (*silence*) des désaccords importants sur des points particuliers/ (*soupir, silence*)// mmh/ euh/ non/ je dirais que nous étions une équipe docile/

I65 : d'accord [rire]

A65 : des auteurs très dociles/

I66 : d'accord/ donc ça c'est peut-être une chance pour la maison d'édition [rire]

A66 : bon/ moi j'ai toujours eu le sentiment depuis le premier moment que j'avais énormément à apprendre/

I67 : mmh mmh/ mmh mmh/ d'accord/ euh est-ce que la maison d'édition donne en fait des des consignes explicites aux auteurs pendant le travail est-ce que je sais pas y a/ y a des consignes écrites ou un règlement/ une charte ou autre chose ?

A67 : mmh non/ non/ non/ y avait euh un contrat qui a été signé évidemment

I68 : bien sûr/

A68 : pas immédiatement hein/ ça n'a pas été/ on commencé à travailler avant même de signer un contrat/ bon c'est une prise de risque/

I69 : mmh mmh/

A69 : [rire]

I70 : oui/

A70 : mais euh/ quand le contrat a été signé/ simplement il euh/ il mentionnait euh les/ les participants et notamment que nous devons respecter euh/ un calendrier/

I71 : d'accord/ et du coup sur le contenu lui-même euh du manuel ou du futur manuel y avait pas de consignes particulières

A71 : si si si quand même hein euh/ c'est une maison d'édition qui avait une idée très claire/ de ce qu'elle souhaitait/

I72 : mmh mmh/

A72 : elle avait une idée très claire de de de quelle façon elle voulait se positionner euh/ parmi tous les manuels de français langue étrangère qui existaient/

I73 : mmh mmh/

A73 : et elle avait notamment une idée très claire que euh/ à l'époque/ euh/ ça/ mmh/ disons que ça patinait un petit peu c'est-à-dire ça faisait longtemps à leur avis/ et bon je suis d'accord/ que euh ce qui se produisait en manuel de FLE était euh très répétitif/

I74 : mmh mmh/

A74 : on était sur des modèles euh/ très/ des années/ (*voix ralentie*) quatre-vingts quatre-vingt dix/ (*voix normale*) hein et donc eux avaient euh un point de vue didactique extrêmement clair/

I75 : mmh mmh/

A75 : une idée très claire de ce qu'ils voulaient/ et c'était cette ligne-là/ que nous devons suivre/ cette ligne-là était représentée par leur premier manuel de euh/ d'espagnol langue étrangère/

I76 : mmh mmh/

A76 : mmh/

I77 : d'accord donc c-

A77 : donc oui oui c'était très clair/ enfin c'était défini/

I78 : d'accord donc

A78 : à partir du moment où eux pensaient que ça s'éloignait de leur ligne/

I79 : oui ?

A79 : hein ils nous le disaient/

I80 : d'accord/ donc ça c-

A80 : mais dans le contrat lui-même il n'y avait pas euh/ énormément de paramètres/ il fallait suivre euh cette euh/

I81 : mmh mmh/

A81 : conception/ et écouter euh et respecter disons leur euh/

I82 : d'accord/

A82 : conception/

I83 : d- donc/ si j'ai bien compris donc/ y a il y avait une sorte de ligne directrice à suivre euh dans dans l'élaboration du manuel/

A83 : mmh/

I84 : euh après c'était pas forcément un/ règlement ou des consignes écrites/

A84 : non/

I85 : euh particulières

A85 : non/ non/ non/

I86 : c'est ça/ d'accord/ euh/ alors je voudrais si vous le voulez bien qu'on parle des des personnages en fait de manuel/ donc tous les personnages qu'on voit euh/ que ce s- que ce soit à l'image hein ou dans le texte/ euh peu importe/

A86 : mmh mmh/

I87 : je voulais savoir en fait comment se construisait un personnage dans un texte ou dans une image/ quelles questions on se pose pour le créer ce personnage ?

A87 : (*soupir*) mmh// quelles questions se posent pour créer un personnage/ euh// déjà on regarde la tâche/

I88 : mmh mmh/

A88 : on regarde la tâche/ c- c'est un peu difficile parce que chaque activité ayant des/ ses propres euh/ euh

particularités/ on peut pas dire qu'il y avait euh une euh idée préconçue/

I89 : mmh mmh/

A89 : euh une ligne très/ très claire/ sur le pers- par exemple/ la la parité hommes-femmes/

I90 : mmh mmh/

A90 : j'ai pas souvenir/ mmh que ce soit une question que nous nous étions posés/

I91 : d'accord/ et euh/

A91 : euh/

I92 : oui ?

A92 : donc construire un personnage c'est on/ on comme travail comme auteur en ce qui me concerne/ quand moi je devais travailler sur euh/ la création d'un d'un texte ou d'un dialogue/

I93 : mmh mmh/

A93 : ou d'une activité/ disons que je m'appuyais beaucoup sur mon/ sur mon vécu/ j'essayais de/ de re- de de revoir en en moi des des/ personnages/ euh de la vie réelle qui pouvaient m'inspirer/

I94 : d'accord/ et du coup/ euh est-ce que c'était par exemple vous-même ou un autre auteur qui proposait je sais pas un dialogue ou une activité ou une image/ et du coup après c'était rediscuté/ o- justement d- sur ce personnage-là ? ou bien euh c'était 'fin/ y avait pas vraiment de remise en question ?

A94 : des personnages/ sur l'identité des personnages j'ai pas souvenir de d'avoir eu beaucoup beaucoup de débats/

I95 : mmh mmh/

A95 : euh/ beaucoup de débats sur la **langue** sur la réalité de la **langue**/ si c'était une langue proche euh/ qui représentait réellement la façon de communiquer en français/ oui/

I96 : mmh mmh/

A96 : ça oui/ donc des aspects euh concernant euh/ ben le tutoiement et le vouvoiement/ des aspects concernant euh/ euh la **fraicheur** de la langue/

I97 : oui/

A97 : euh quand on voulait représenter des dialogues euh/ euh des des dialogues parlés/ euh/ plutôt ce type de choses j'ai le souvenir plutôt de/ le peut-être le le le meilleur souvenir que j'ai qui était tout-à-fait au début et qui m'a énormément frappée c'est lorsque nous avons euh créé euh une des premières activités/

I98 : mmh mmh/

A98 : qui est à la page euh onze/ à la page onze de// de Rond-point/

I99 : oui/ a-

A99 : vous avez l'édition de Rond-point ?

I100 : oui/ voilà j'y suis/

A100 : on voit Ils sont célèbres en France/

I101 : oui/

A101 : euh moi j'ai le souvenir (*voix ralentie*)/ ici/ que dans une de nos premières propositions/ euh je me rappelle plus qui c'était/ euh/ (*voix normale*) mais bon on avait proposé un test qui était incohérent par rapport euh/ à aux personnages en ce sens que l'on parlait au présent de quelqu'un qui était déjà mort/

I102 : oui/ d'accord/

A102 : hein donc ce type de choses/ je veux dire y avait un/ une **incohérence**/

I103 : d'accord/ et euh/ justement/ ce j- tous ces personnages célèbres euh page onze euh comment ils sont venus ? c'est des propositions de chacun ?

A103 : oui/ ce serait difficile de dire euh/ ce n'est pas le travail d'une personne/

I104 : mmh mmh/

A104 : hein/ il y a il peut y avoir à la base de l'activité l'idée d'une personne/ mais ensuite euh quels sont les les personnages qui définitivement/ euh seront là/

I105 : mmh mmh/

A105 : et bien euh/ ça mettait beaucoup de temps avant de/ d'être euh/ d'être décidé/ parce qu'il y avait beaucoup de contraintes/ euh des contraintes qui nous échappaient même souvent euh/ comme des droits d'auteur le fait de mettre une photo/ bon euh [rire]

I106 : oui/

A106 : ça suppose de la part de de la maison d'édition de s'assurer qu'on n'aura pas de souci avec euh des droits d'auteur/

I107 : oui bien sûr/

A107 : des choses comme ça/ hein donc ici par exemple on a une représentation d'hommes et de femmes/

I108 : mmh mmh/

A108 : qui est ma foi assez euh/ bon a euh on a/ **quatre** euh cinq personnages masculins/

I109 : et trois personnages féminins/

A109 : oui/ et trois personnages féminins/

I110 : mmh mmh/

A110 : alors euh/ comment cela s'est décidé je ne suis pas sûre qu'il y avait derrière cela l'idée de euh/ de chercher un équilibre/

I111 : mmh mmh/ c'était peut-être surtout l'idée de trouver des gens un petit peu représentatifs en quelque sorte euh/

A111 : bon/ je me souviens que/ de la part des auteurs à ce moment-là on avait plus de soucis/ euh de vouloir mettre là des gens/ des gens qui représentent la Francophonie/

I112 : mmh mmh/

A112 : et qui en même temps/ j 'm- nous comme auteurs on avait le souci de dire/ bon euh/ le français c'est pas la France le français c'est pas euh/ euh seulement la langue française c'est l'histoire de la France et l'histoire des origines des Français/

I113 : mmh mmh/

A113 : on voit là énormément de personnes/ quand on regarde bien/ euh qui euh/ qui ont des origines euh/ ailleurs/

I114 : oui/ oui oui complètement/ d'accord/

A114 : on avait plus/ on a on avait cette conscience-là/ par contre euh/ hommes femmes je je n'me rappelle pas avoir eu de débat/

I115 : mmh mmh/ et euh justement dans les images/ alors que ça soit de personnages célèbres ou euh sur les petits dessins qui représentent des des personnages hein/

A115 : mmh mmh/

I116 : euh est-ce que vous savez 'fin/ est-ce que vous en tant qu'auteure/ euh vous proposiez ben ici on va mettre euh un personnage qui ressemble à un petit peu à ça/ et ensuite quelqu'un venait enfin trouvait une image alors le maquettiste l'iconographe ou autre chose ? euh c- comment ça fonctionnait sur l'image/

A116 : sur l'image/

I117 : mmh/

A117 : l'image c'est-à-dire les dessins les/

I118 : oui/ oui oui/

A119 : euh/ sur euh (*soupir*)/ bon c'était soit ça partait des textes/

I119 : mmh mmh/

A119 : qu'on proposait/

I120 : mmh mmh/

A120 : à partir de là euh que ce soit le euh/ le dessinateur euh/ l'illustrateur cherchait/ surtout pour les dessins hein/ les dessins souvent partaient des textes que euh nous avons décidés finalement qui étaient euh/ qui a qui étaient avalidés par euh la maison d'édition donc/

I121 : mmh mmh

A121 : donc ça montait au à la maquette/

I122 : d'accord/

A122 : le dessinateur recevait euh/ son travail à partir de là lui il devait euh/ illustrer/

I123 : mmh mmh/ mmh mmh/

A123 : (*voix ralentie*) y avait de temps en temps/ de temps en temps c'est vrai ça s'est produit/ (*voix normale*) que euh les contraintes du point de vue de la maquette du point de vue de l'illustration nous obligeaient à revoir un texte/

I124 : d'accord/ donc

A124 : de l'adapter/ mmh/

I125 : d'accord/ donc du coup en fait vous vous posiez le texte et finalement une image venait et puis des fois c'est l'image qui vous a obligés à changer le texte/

A125 : voilà/ ça ça c'était assez fréquent/ y avait cet aller-retour était très/ très fréquent/

I126 : mmh/ d'accord/ euh alors vous disiez out à l'heure que du coup le souci hein des auteurs c'était de justement de de d'exposer alors pas que le français de France mais aussi euh le la France de la Francophonie la France d'ailleurs hein vous en parliez avec les

A126 : mmh mmh/

I127 : les personnages célèbres/ euh est-ce que y avait/ est-ce que y a déjà eu en fait des des désaccords à propos euh des personnages qui étaient mis en scène ?

A127 : à propos des personnages qui étaient mis en scène/ je euh me souviens je me souviens toujours euh sur la page euh onze/

I128 : mmh mmh/

A128 : je me souviens que l'on a eu beaucoup entre par- entre les auteurs hein/

I129 : oui oui/

A129 : euh beaucoup de débats à propos de euh/ Zinédine Zidane/

I130 : mmh mmh/

A130 : [rire] parce que/ tout simplement parce que euh/ l'un des auteurs disaient bon c'est un vieux footballeur il va bientôt prendre sa retraite

I131 : [rire]

A131 : tout le monde l'aura oublié/

I132 : A131 : [rire] d'accord/

A132 : [rire] donc là oui/ on a eu des débats euh [rire]/ finalement Zinédine est resté et/ et puis euh il reste célèbre [rire]

I133 : d'accord donc là c'était une question sur l'actualité finalement du personnage/

A133 : voilà/ c- c'est ça parce que on on voulait faire quelque chose qui était euh/ vraiment euh/ ancré dans dans la/ dans l'actualité/ dans le dans dans ce qui euh/ euh d- dans ce qui évoquait quelque chose/

I134 : mmh mmh/

A134 : et et donc Zinédine comme euh footballeur prêt à partir à la retraite/ certains le voyaient pas pas judicieux/ mais vu euh/ le fait que le débat était mais oui mais sa/ euh sa popularité dépasse son/ son statut de footballeur/

I135 : mmh/

A135 : et à la fois les gens qui sont pas intéressés par le football **connaissent** Zinédine Zidane/

I136 : oui [rire]/ oui oui/

A136 : [rire] c'est une icône donc/ on la garde/

I137 : d'accord/ euh alors si j'ai bien donc suivi ce que vous m'avez dit/ donc y avait pas de règlement euh 'fin de règlement de de consigne hein/ explicite concernant les personnages

A137 : non/

I138 : euh qui étaient transmis aux auteurs ou euh sur lesquels l- les auteurs s'accordaient/ c'était un petit peu chacun s- amène son idée/

A138 : voilà/

I139 : d'accord/

A139 : c'était longuement débattu euh en cours de réunion de rédaction/

I140 : d'accord/ d'accord merci/ alors euh concernant cette fois un contenu un petit peu plus euh grammatical/ euh que ça soit dans Rond-point ou dans Nouveau Rond-point/ euh comment est-ce que vous avez choisi les références grammaticales justement pour l'apprentissage du genre euh masculin et féminin ?

A140 : mmh/ comment nous avons choisi les références grammaticales/

I141 : mmh mmh/ alors comment vous chois- vous avez choisi en fait la façon d'aborder hein le genre masculin féminin ?

A141 : mmh/ tout au long du/ du manuel ?

I142 : oui/ oui oui/

A142 : euh bon/ le genre euh le genre il apparaît tout à fait mmh de façon/ disons **évidente/**

I143 : mmh mmh/

A143 : à partir de l'unité euh/ l'unité trois je crois que c'est/ ou un petit peu dans l'unité/ non dans le dans le dans la dans Rond-point hein parce que Nouveau Rond-Point euh c'est un petit peu différent c'est un petit peu plus précoce/ (*feuillette le manuel ;voix ralentie*) mais c'est donc dans l'unité deux (*voix normale*) l'unité deux/

I144 : mmh mmh

A144 : qu'apparaissent pour la première fois de façon explicite/ et grammaticale/

I145 : mmh mmh/

A145 : euh/ le la question des euh du masculin et du féminin/ des adjectifs/

I146 : mmh mmh/

A146 : tout simplement/

I147 : oui/ oui oui/

A147 : mmh/ hein donc oui là on a une première double page euh/ page seize et dix-sept/

I148 : oui/

A148 : où y a une bonne représentation euh/des deux genres/

I149 : mmh mmh/ mmh mmh/ oui j'vois y a y a les les notamment

A149 : les personnages qui sont assez aussi si on regarde euh/ le nombre de euh/ d'hommes et de femmes bon c'est un/ c'est c'est trois et trois/

I150 : oui oui c'est parité parfaite/ et du coup ça sur la page dix-sept on voit qu'il y a un/ un un alors/ un jeu sur le genre justement/ sur les nationalités/

A150 : mmh mmh/

I151 : euh/ ensuite sur le/ le métier hein il est musicien elle est étudiante euh et cetera/ euh du coup pourquoi introduire ça par les nationalités ou par les professions ?

A151 : et bien parce que ça c'était quelque chose/ tout ce qui était introduit du point de vue de la grammaire ça l'était en fonction de du type de tâche/

I152 : mmhmmh/

A152 : que nous avons appelé tâche ciblée/

I153 : mmh mmh/

A153 : euh/ du type de tâche que nous voulions faire réaliser/

I154 : mmh mmh/

A154 : c'est-à-dire euh la question qu'on se posait c'était est-ce que arrivé à cette deuxième unité/ euh nous pouvons leur faire faire une tâche un peu plus complexe/ qui va euh/ qui va être gérée de manière plus libre par les élèves et qui va impliquer euh/ tels aspects de la grammaire tels aspects de la langue ?

I155 : mmh mmh/

A155 : et le type de tâche qu'on voulait faire faire/ qui était donc les inviter à un mariage/

I156 : oui/

A156 : et le euh/ ce qu'ils devaient résoudre c'était euh/ comment organiser après la présentation des invités/ comment organiser les tables/

I157 : mmh mmh/

A157 : et argumenter entre eux sur euh/ pour quelle raison mettre telle personne à côté de telle personne/

I158 : mmh mmh/

A158 : donc cela impliquait des hommes et des femmes dans un mariage/

I159 : oui/

A159 : [rire] euh donc si cela impliquait des hommes et des femmes et qu'il fallait dire euh ben euh/ euh ah qui tu est-ce euh tu le tu l'invites ben c'est une amie de euh cette/ bon bref je ne me rappelle plus exactement/ mais tout ce qu'on peut débattre au moment où on doit décider comment organiser des tables/

I160 : mmh mmh/

A160 : lors d'une euh d'une cérémonie/ qui va impliquer bon ben c'est là la la manipulation euh d'adjectifs euh et qu'est-ce qu'elle fait ah elle est euh/ euh elle est infirmière euh/ ah ben tiens on pourrait la mettre à côté de euh/ c'était notre euh point de départ/

I161 : mmh mmh/ mmh mmh/

A161 : donc on/ ce qu'on faisait souvent nous c'est pour se rendre compte de la langue qu'il y avait être impliquée en fonction de la tâche/

I162 : mmh mmh/

A162 : c'était euh la/ le faire nous-mêmes/

I163 : oui/

A163 : on le faisait nous-mêmes/ éventuellement euh l'un de nous observait ce qui se passait au niveau de la langue/ ou même enregistrait ce qu'il se passait au niveau de la langue/

I164 : mmh/

A164 : pour voir ce quelle était/ disons cette langue récurrente/ minimale **nécessaire** pour réaliser la tâche/

I165 : d'accord/

A165 : donc à partir de là on reprenait l'unité et on construisait/ depuis la première page/

I166 : d'accord donc en fait vous faisiez la tâche et en faisant la tâche vous vous rendiez compte finalement de quoi on avait besoin en quelques sorte pour la réaliser

A166 : exactement/

I167 : d'accord/ euh dans le Nouveau Rond-point/ euh tout à la fin il y a le précis grammatical le précis de/ grammaire/

A167 : mmh mmh/

I168 : euh/ alors c'est je ne sais pas si vous l'avez hein sous les yeux le Nouveau Rond-point ?

A168 : oui/ oui oui

I169 : c'est page centre trente/ voilà page cent trente-sept/ vous avez justement un petit précis de grammaire sur le genre et le nombre des noms/

A169 : mmh mmh/

I170 : et euh/ donc pour le genre donc c'est noté en français tous les noms ont un genre ils sont masculins ou féminins le neutre n'existe pas/ euh cette information est importante parce qu'il faut accorder tous les éléments qui se rapportent au nombre au même genre que celui-ci/ alors justement dans ce précis grammatical ou même dans l'ouvrage hein/ donc là on aborde le n- le genre euh sur la/ la partie euh accord/ donc oral ou écrit/

A170 : oui/

I171 : euh par contre le genre lui-même en fait n'est pas forcément plus défini ou plus expliqué/ est-ce que 'fin c'est un choix justement euh ben de vous-même des auteurs ?

A171 : que voulez-vous dire/ le le choix de l'étiquette le/ mmh ?

I172 : voilà/ euh certains

A172 : le le fait de/ de le présenter comme/ le genre ?

I173 : disons le fait de le présenter sous l'angle euh accord ou pas accord/ et pas sous l'angle euh/ un petit peu métalinguistique euh de grammaire approfondie/

A173 : (*silence*) bon ce qu'on voulait faire c'était euh/ une un précis de grammaire euh le moins euh/ intellectualisé possible/

I174 : oui/ mmh mmh/

A174 : le plus accessible possible parce qu'on a à faire à des débutants/

I175 : mmh mmh/ mmh mmh/

A175 : donc ils euh/ ont euh des souvenirs flous/ ou parfois pas du tout/

I176 : oui/

A176 : de de ce qui est euh/ leur euh/ disons le le/ la métalinguistique/

I177 : mmh mmh/

A177 : encore moins si on leur complique euh/ les choses avec des des concepts euh/ je dirais très universitaires/

I178 : d'accord donc c'était f- si j'ai bien compris c'était finalement pour aller à l'efficacité de la langue/

A178 : oui/ pour essayer d'être le plus/ le plus accessible possible/ à euh à tout je dirais à tout type d'apprenants/

I179 : mmh mmh/ mmh mmh/ d'accord/

A179 : des gens qui peuvent avoir une très b- un très bon niveau universitaire et d'autres euh qui ont euh/ euh qui ont le qui ont le qui ont cessé l'école à quatorze ans/ on a beaucoup de/

I180 : mmh mmh/ mmh mmh/

A180 : en tout cas dans mon contexte ou dans notre contexte hein parce que/ faut pas oublier qu'on était quand même une équipe d'auteurs/ basés à Barcelone/

I181 : oui/

A181 : donc euh on avait souvent euh/ on avait beaucoup de mal à extrapoler à tout type de public de par le monde/

I182 : mmh mmh/ bien sûr/

A182 : euh et que c'est évident qu'on était très influencé par euh/ le type d'élèves que nous pouvions avoir/

I183 : mmh mmh/ mmh mmh/

A183 : par exemple le fait qu'ils soient catalanophones ou hispanophones euh/ le mot genre ne posait aucun problème/

I184 : oui puisque finalement ils en avaient déjà une connaissance pour eux pour eux-mêmes donc/ oui/ bien sûr

A184 : et oui dans leur langue ce/ ce concept existe/ euh/ maintenant euh/ qu'est-ce qui se passe pour euh des Chinois [rire]

I185 : oui/ ça c'est toujours beaucoup plus compliqué/

A185 : c'est/ ça [rire]/ ça nous échappait [rire]

I186 : d'accord/ euh/ concernant justement le/ alors le le vocabulaire/ alors si je repars sur euh la page dix-sept hein que vous aviez citée l'unité deux/ euh vous aviez donc il est italien elle est française euh et cetera hein

A186 : mmh mmh/

I187 : ça continue/ alors euh pourquoi mettre il est italienne elle est française et pas elle est italienne il est français ? euh qui est-ce en fait qui a choisi/ de mettre plutôt masculin plutôt féminin

A187 : les photos qu'à ce moment-là c'était les photos qui finalement/

I188 : mmh mmh/

A188 : ont ont dû contraindre/ donc du p- pour revenir à Rond-point hein la la première édition/

I189 : oui/ oui oui/

A189 : parce que là le choix des photos ce n'était pas euh/ n'est pas venu de nous/

I190 : oui/

A190 : hein et c'est le choix des photos qui finalement/ a complètement défini quel est le texte écrit qui apparaissait/

I191 : d'accord/

A191 : et euh/ si euh si mes il est pas impossible/ hein parce que bon euh à cette époque avec euh avec Rond-point on voulait faire plus vrai que nature/

I192 : mmh mmh/

A192 : et il est/ je ne pourrais pas vous vous le/ vous le vous le vous l'assurer mais euh/ euh par exemple euh/ je sais parce que euh/ mmh le concours de circonstance a fait que par exemple **marta/**

I193 : oui/

A193 : le personnage de Marta/ mmh ?

I194 : mmh mmh/

A194 : euh qui est donc euh/ euh qui est espagnole qui est euh dessinatrice/ en vérité un de mes élèves l'a reconnue un jour il a dit mais c'était ma prof de dessin au au au lycée/

I195 : [rire] d'accord/

A195 : y avait/ y avait derrière ces photos des gens réels/

I196 : oui/ oui oui/ donc c'-

A196 : des gens réels/

I197 : mmh mmh/

A197 : et qui correspondaient avec très peu de manipulation/

I198 : mmh mmh/

A198 : à euh/ aux informations que nous donnions ici/

I199 : d'accord/ donc oui finalement là c'est le personnage qui a été pris en photo qui a finalement décidé du texte/

A199 : mmh mmh/ complètement/

I200 : d'accord/

A200 : ça aurait pu être/ ça aurait pu être euh elle est italienne si réellement ça avait correspondu/ à une réalité de la photo c'est-à-dire si notre point de départ était là/ on on voulait euh/ transformer le moins possible je pense/ ayant peur des pièges de la transformation/

I201 : oui/ oui oui/

A201 : d'arriver à faire des des/ à créer des personnages qui finalement sont les personnages/ de papier et n'existent pas/

I202 : mmh mmh/ d'accord/ et euh justement sur cette unité euh le titre vous l'avez dit c'est elle est très sympa/ et en fait c'est c'est la seule unité qui s'ouvre sur un pronom personnel/ et qui plus est ben féminin/ le elle/

A202 : mmh/

I203 : est-ce que vous savez pourquoi y a eu un féminin ici particulièrement ?

A203 : mmh mmh je pense que/ simplement notre rédacteur avait une meilleure conscience de cette parité que nous-mêmes/

I204 : mmh mmh/

A204 : et euh/ les titres de euh/ d'unités/ elles étaient souvent euh déb- comme tout euh débattues en réunion de rédaction/ mais euh je dirais que c'est surtout euh notre rédacteur qui euh/ qui proposait des des des choses à la fois amusantes/ différentes/

I205 : mmh mmh/

A205 : euh mmh/ proches de euh/ la langue parlée/

I206 : mmmh mmh/ mmmh mmh/

A206 : hein c'était l'idée euh/ elle est très sympa c'est c'est bon/ c'est quelque chose qu'on dirait à l'oral/ euh quand on regarde les les titres des unités dans/ dans les manuels de FLE/ mmh à l'époque en tout cas y avait très peu de manuels qui prenaient comme titre d'unité euh/ une phrase d'une d'une de la langue parlée/

I207 : oui/ oui oui/

A207 : donc je crois que c'était ça/ et peut-être que lui en plus/ hein je dis lui parce qu- lui parce que effectivement c'était un rédacteur/

I208 : mmmh mmh/ mmmh mmh/

A208 : peut-être que je sais pas si vous avez déjà eu l'interview avec/ euh vous l'avez déjà interviewé/

I209 : alors j'ai interviewé

A : 209 : [Fernandia]/

I210 : non/ alors pas encore [rire]

A210 : pas encore/ euh donc/ euh Au- Augustin/ qui était notre euh notre euh rédacteur/ bon y a eu y a eu plusieurs personnes qui sont arrivées qui sont qui ont travaillé dans la/ dans la rédaction mais c'était réellement euh je dirais lui qui a été le tout premier euh avant que euh/ euh [Eulalia]/ vienne/

I211 : mmh mmh/

A211 : c'était lui qui avait le plus d'expérience de tous/

I212 : d'accord/

A212 : donc je crois que/ si mes souvenirs sont bons euh// il est fort possible que ce féminin ne vienne de lui [rire]

I213 : d'accord/ donc là ce serait peut-être quelqu'un y aurait pensé

A213 : je n'en suis pas sûre non plus hein/

I214 : oui oui/

A214 : parce que comme je vous dis c'était tellement débattu que [rire]

I215 : mmh mmh/ mmh mmh/

A215 : après on ne sait plus très bien/ euh on pourrait difficilement dire c'est telle ou telle personne qui euh/ a proposé ça et/

I216 : d'accord/ d'accord/ euh (voix ralentie) alors euh/ justement je voulais revenir/ (voix normale) oui euh vous m'avez dit tout à l'heure donc dans l'ancien euh Rond-point donc y avait l'unité/ euh dont la tâche c'était en fait de de d'organiser un mariage/

A216 : mmh mmh/

I217 : euh/ alors il me semble/ euh je j'ai regardé dans le Nouveau Rond-point/

A217 : là ce n'est plus la même chose/ XXX

I218 : voilà/ oui/ ç- ça a changé/ pourquoi ça a changé ?

A218 : euh/ décision là décision de la maison d'édition/

I219 : mmh mmh ?

A219 : euh/ nous nous aimions beaucoup le mariage/

I220 : mmh mmh/

A220 : parce que nous ça nous semblait très ancré dans la culture française/

I221 : mmh mmh/

A221 : euh/ bon pour le fait de/ d'un repas euh familial/ je me souviens par contre oui qu'on a eu de de de longs débats [rire]

I222 : oui/

A222 : à propos du fait de proposer euh/ un mariage pour cette tâche-là/ euh mmh/ ça semblait à la maison d'édition/ euh quelque chose de rétrograde à mon avis/

I223 : mmh mmh/

A223 : euh [rire]/ le le manuel/ le manuel/ de franç- de d'espagnol langue étrangère/

I224 : mmh mmh/

A224 : sur lequel réellement bon qui nous a servi de guide hein parce que/

I225 : oui/

A225 : bon/ si y a quand même une chose qui est intéressante à dire/ c'est que nous depuis notre euh/ notre peu d'expérience comme auteurs/

I226 : mmh mmh/

A226 : nous nous avons surtout les premières unités/ Rond-point 2 a eu une histoire différente/ complètement/

I227 : d'accord/

A227 : une dynamique différente je dirais/ mais le Rond-point 1 je me souviens que ce les premiers temps c'était désespérant parce parce que tout ce qu'on proposait était quand même refusé/

I228 : ah [rire]

A228 : mmh/ donc euh/ finalement au bout du compte on/ on **revenait**/ même si c'était pas sous le contrat/

I229 : mmh mmh/ mmh mmh/

A229 : donc en parlant un petit peu de/ de l'a de l'affaire euh/ mes souvenirs me reviennent [rire]

I230 : oui ?

A230 : mieux/ euh donc euh à force d'être euh/ de se voir refuser un certain nombre de choses/ ben on collait davantage/ au manuel d'espagnol langue étrangère/

I231 : oui/

A231 : qui euh/ qui était notre guide/

I232 : mmh mmh/

A232 : et dans ce/ dans ce manuel/ d'espagnol langue étrangère y avait une croisière si je me souviens bien/

I233 : mmh mmh/

A233 : et mais nous on voulait en faire un mariage parce que ça nous semblait plus proche/ je dirais de la sensibilité de la culture euh/ française en tout cas/

I234 : d'accord/

A234 : je dirais pas francophone dans ce cas-là/ mais l'importance du repas l'importance euh/ euh/ donc ça nous semblait une bonne chose mais bon dans la nouvelle édition ils ont décidé de manière unilatérale de revenir à une croisière hein/

I235 : mmh mmh mmh mmh/ d'accord/

A235 : là ça a été unilatéral [rire]

I236 : [rire] euh/ et donc justement/ euh vous disiez donc euh/ alors c'est peut-être parce que le mariage a paru donc un peu trop rétrograde hein vous l'avez dit pour la maison d'édition/

A236 : mmh/

I237 : mais du coup est-ce que/ euh cette unité pourrait réapparaître par contre avec euh ben un mariage homosexuel maintenant que la loi français est passée ?

A237 : alors mmh/ je euh/ je je vois je vois pas de/ d'inconvénient à cela du/ de la part/ de de la part de la maison d'édition/

I238 : mmh mmh/

A238 : sauf que/ quand même ils sont très très très euh je dirais très/ **prudents**/

I239 : mmh mmh/

A239 : hein disons qu'il y a beaucoup de choses qui nous ont refusées parce qu'ils les voyaient peut-être trop audacieux le mariage ça leur semblait rétrograde mais par contre d'autres choses/ leur semblait peut-être trop euh/ trop osées/

I240 : mmh mmh/

A240 : euh/ euh donc ils sont prudents un peu sur l'effet que cela peu euh/ avoir/

I241 : mmh mmh/

A241 : mmh sur le marché/

I242 : mmh mmh bien sûr/

A242 : ils ont une connaissance du marché que nous n'avons pas/

I243 : mmh mmh/ mmh mmh/ et donc là c-

A243 : ils ont une connaissance de leur marché/

I244 : mmh mmh/

A244 : euh je ne sais pas si vous le savez mais par exemple Rond-Point ensuite a été décliné en différentes euh/ éditions/ et notamment y a eu toute une euh/ une série qui a été adaptée pour euh/ les pays du Maghreb euh l'Algérie notamment/

I245 : d'accord/ non je ne savais pas/

A245 : alors là euh/ oui là y a eu euh/ des transformations/ liées au au marché où ils voulaient le l'introduire/ pour l'édition américaine aussi y a y a y a euh des des modifications euh

I246 : d'accord/

A246 : pour l'adapter au marché américain/

I247 : y a y a eu quoi par exemple comme transformation ?

A247 : dans dans quoi dans ?

I248 : sur la/ pour s'adapter au marché donc algérien ou américain ou autre ? c'étaient des transformations de de contenu de/ textes euh ?

A248 : de contenu de tout hein/

I249 : d'accord/

A249 : de contenu/ de euh bons de de personnages qui pouvaient apparaître euh/ c'est-à-dire que pour répondre à cette question est-ce qu'un mariage homosexuel serait pensable/

I250 : oui/

A250 : certainement/ pour un marché occidental/

I251 : d'accord/ donc après ça dépendra de finalement du du lieu d'exportation en quelque sorte/

A251 : oui/ oui/

I252 : et euh alors justement euh/ en tant qu'auteur/ donc vous forcément vous faites un produit qui va être exporté c'est le principe du manuel de FLE hein/ et/ comment est-ce que euh on on vous conjuguez euh/ l'obligation de de représenter la culture donc française et francophone et puis finalement tous les tabous culturels que justement vous savez qui qui sont en place sur d'autres dans d'autres pays ?

A252 : mmh mmh/ bon ça euh/ euh ça c'est c'est pas c'est pas les auteurs qui le/ qui le contrôlaient dans notre euh dans notre cas à nous/

I253 : mmh mmh/

A253 : ça c'est réellement quelque chose que la maison d'édition contrôlait/ c'est-à-dire que l'adaptation pour les pays euh/ pour l'Algérie/ nous/ nous n'y avons pas participé/

I254 : mmh mmh/

A254 : ils ont pris disons comme matière première Rond-point/

I255 : oui/

A255 : et puis on/ avec cette matière première ils ont modifié changé adapté ce qui leur semblait nécessaire d'adapter/ donc ça a été un travail de rédaction/

I256 : d'accord/

A256 : sur/

I257 : mmh mmh/ mmh mmh/

A257 : donc les tabous euh/ nous nous pouvons avoir nous une certaine conscience des des tabous concernant euh/ le le pays ou les pays où nous avons vécu/

I258 : oui/

A258 : mais euh/ difficilement concernant euh d'autres euh/ d'autres horizons et dans ces cas-là eux euh/ cherchent des experts/ cherchent des des personnes qui connaissent ces pays-là/

I259 : mmh mmh/ et du coup est-ce que vous-même euh ça vous est arrivé de de penser euh d'avoir une idée alors ça ce sur sur n'importe quoi hein/ d'avoir une idée et puis de vous dire ah ben non parce que ça ça va pas passer dans certains pays euh/ pour des raisons X ou Y pour des raisons culturelles ?

A259 : non/ non non/ et la consigne que nous avions/

I260 : mmh mmh/

A260 : de/ la maison d'édition c'était euh/ proposez-nous l'impossible on verra si c'est possible/

I261 : ah c'est une jolie devise/

A261 : mmh mmh c'était très chouette ça parce que ça nous laissait une grande euh/ une grande liberté/ euh disons que nous on nous n- je dirais sur les tabous pas pas pas vraiment mais par exemple euh/ sur le le fait que ce soit réalisable

évidemment nous étions habitués en tant qu'enseignants de FLE/

I262 : mmh mmh/

A262 : à faire notre petite sauce/

I263 : oui/

A263 : comme bon tous les enseignants euh/ je prends ici je prends là/ et être habitués disons à nous **auto-limiter** en fonction de notre euh expérience/ d'enseignants comment on pouvait euh euh conjuguer euh la représentation graphique avec euh ce qu'on voulait faire en classe/

I264 : mmh mmh/

A264 : donc eux de ce point de vue là nous av- nous nous avaient dit mais non ne vous ne vous ne limitez **pas**/ proposez-nous/ parce qu'on disait bon ben ça on va avoir du mal à trouver graphiquement/ comment le le le le réaliser comment le/

I265 : mmh mmh/

A265 : euh/ le euh le [plasmer] sur le livre je sais pas si on dit [plasmer] en français ça doit être un hispanisme ou un catalanisme⁶ [rire]

I266 : [rire]

A266 : euh/ et donc euh euh de leur euh/ de leur côté c'était non non mais ne vous ne vous euh/ ne vous limitez pas dans les idées dans les propositions euh/

I267 : mmh mmh/

A267 : pensez réellement euh/ l'impossible/ et on verra si après on peut réaliser ou non/

I268 : d'accord/

A268 : donc ça av- ça avait euh je pense que ça/ ça intervenait aussi euh/ à tous les niveaux cette euh/ cette **règle-là**/

I269 : mmh mmh/

A269 : on a mis un petit peu de temps je pense à euh/ à intégrer/

I270 : oui/

A270 : à quitter nos habitudes de enseignants qui euh/ qui fait sa cuisine/

I271 : mmh mmh/ mmh mmh/

A271 : hein une dimension euh/ à des ressources bien supérieures avec un/ un dessinateur euh qui va dessiner ce qu'on lui demandera de dessiner avec une recherche euh/ euh graphique euh/ bon donc **non** je je pense que/ euh de la maison d'édition y a eu aucune consigne qui allait en ce sens hein/ mais c'était pour cela une une expérience euh/ très gratifiante comme auteur/

I272 : oui/ oui oui/ j'imagine bien oui/

A272 : et puis réellement avec une maison d'édition très avant-gardiste/

I273 : mmh mmh/ mmh mmh/ et euh donc justement euh pour rester un peu dans a thématique donc dans l'ancien Rond-point/ euh alors c'est toujours dans l'unité deux hein c'est tout à la fin c'était page vingt-quatre/ euh y avait une page sur les familles en France/

A273 : oui/

I274 : donc y a les familles euh traditionnelles/

A274 : oui/ oui/

I275 : élargies et cetera/

A275 : oui oui/

I276 : monoparentales homoparentales et cetera/

A276 : oui/

I277 : euh je crois/ alors je l'ai pas trouvé dans le Nouveau Rond-point/ est-ce que c'est lié justement à la disparition de l'unité sur le mariage ?

A277 : oui/ oui oui/ parce que euh cette page-là Regards croisés qui était euh disons une sorte de/ d'élargissement euh/ de du type de tâche thématiquement c'était inspiré par la tâche oui/

I278 : mmh mmh/

A278 : euh donc ça nous menait effectivement aux familles en France et ça c'était réellement une proposition de l'équipe d'auteurs/

I279 : d'accord/ donc c'était logique que ça disparaisse vu que finalement l'unité a/ a

A279 : oui parce que thématiquement c'était plus du tout la même chose on est revenu sur une page très méditerranéenne je dirais/

I280 : mmh mmh/ d'accord/

A280 : la croisière/

6 En espagnol, *plasmar* signifie : modeler, reproduire.

I281 : mmh mmh/ mmh mmh/ euh alors dans le manuel donc le Nouveau Rond-point/ c'était aussi le cas de l'ancien Rond-point/ euh y a assez peu euh de de textes ou d'images euh/ qui s'appuient directement sur les relations hommes-femmes/ alors dans certains autres manuels hein d'autres maisons d'édition/ c'est très mis en avant comme support d'activité support de discussion/

A281 : oui/

I282 : euh dans d'autres/ beaucoup moins comme donc ben comme Rond-point et Nouveau Rond-point/ euh pourquoi justement ne pas l'avoir choisi comme support d'activité ?

A282 : le/ la question du genre ?

I283 : la question des relations hommes femmes en général/

A283 : des relations hommes femmes en général/

I284 : mmh mmh/

A284 : mmh/ bon/ je dirais d'ab- d'abord on ne s'est pas posé la question/

I285 : mmh mmh/

A285 : hein/ on ne s'est pas c'est pas une chose euh auquel on a pensé et puis qu'on a exclu/

I286 : oui/

A286 : déjà/ ensuite comment expliquer cela/ mmh/ peut-être euh tout simplement peut-être en relation avec le type de société dans lequel nous vivons nous ici/ mmh la société euh/ catalane la société espagnole/

I287 : mmh mmh ?

A287 : euh/ peut-être hein je veux dire c'est une hypothèse/ je ne/

I288 : oui oui/ bien sûr/

A288 : il faudrait euh [rire] approfondir les choses/ euh je parle là complètement depuis mes propres sensations et depuis euh je dirais euh/ ma propre expérience comme Française euh/ qui vit en Espagne depuis euh/ la fin des années quatre-vingts/

I289 : oui/

A289 : euh j'ai toujours eu l'impression que euh les relations hommes femmes sont meilleures en Espagne qu'en qu'en France/

I290 : d'accord/

A290 : [rire] tout simplement peut-être que c'est ça/ euh le fait que ça n'a pas été une de nos euh/ une de nos inquiétudes/

I291 : mmh mmh/ mmh mmh/ donc fin-

A291 : je ne sais pas hein/

I292 : oui oui/

A292 : je dis ça comme ça hein/

I293 : non non mais c'est intéressant parce que du coup finalement/ le le contexte dans lequel vous personnellement et les auteurs personnellement étaient/ ça a influencé le fait que

A293 : ah énormément/

I294 : que finalement on n'avait pas besoin d'en parler/

A294 : et qui dirait le contraire dirait une bêtise à mon avis euh/

I295 : oui oui/

A295 : on n'échappe pas on n'échappe pas euh/ à la soupe dans laquelle euh [rire]

I296 : [rire]

A296 : on nage [rire]

I297 : d'accord/

A297 : alors peut-être que c'est ça hein/ on c'est une chose qui m'a toujours beaucoup frappée je crois que c'est quelque chose/ le genre est beaucoup plus marqué/ à mon avis/ euh dans la société française/

I298 : oui/

A298 : je parle de la France je parle pas bien sûr ni de la Belgique ni de la Suisse ni du Québec ni [rire]

I299 : bien sûr/ mmh mmh/

A299 : hein/ **que** dans la société espagnole où les relations euh/ hommes femmes garçons filles euh sont beaucoup plus euh/ je dirais beaucoup moins marquées par le genre/

I300 : d'accord/ donc c'- effectivement de ce p- de ce point de vue-là c'est normal que ça réapparaisse pas forcément dans le manuel que vous avez créé donc dans ce contexte/

A300 : en tout cas on ne s'est jamais posé la question et c'est pas quelque chose euh qu'on a fait consciemment/

I301 : mmh mmh/ mmh mmh/ d'accord/

A301 : mmh/

I302 : euh/ alors pour revenir du coup donc au Nouveau Rond-point/ euh page/ alors si vous avez la page douze/

A302 : mmh mmh/

I303 : euh/ vous avez euh donc un p'tit euh comment dire un un support pour écrire avec une feuille et une liste de noms et de de prénoms/ euh est-ce que vous savez comment justement ces noms et ces prénoms ont été choisis ? sur euh sur quels critères ?

A303 : oui là c'était disons un petit peu euh/ on a on a disons on n'est pas parti euh de quelque chose de/ de scientifique/ on est parti de nos de nos impressions/

I304 : mmh mmh/

A304 : hein/ c'est-à-dire qu'on voulait représenter effectivement une classe euh/ déjà multiculturelle/

I305 : oui/

A305 : euh comme la société est aujourd'hui/

I306 : mmh mmh/ mmh mmh/

A306 : donc c'est pour ça que y a une bonne représentation par exemple euh/ bon de de de prénoms euh qui sont euh de toute évidence euh pas euh franco-français/

I307 : oui/ oui oui/ justement ça m'a interrogée hein c'est pour ça que je vous pose la question/

A307 : oui parce que disons euh/ on avait on avait cette sensation de la société française d'aujourd'hui/ on on n'avait pas envie non plus de représenter dans le manuel une/ un stéréotype de la France/

I308 : mmh mmh/

A308 : avec le Français le béret le t-shirt rayé et la baguette/

I309 : oui/

A309 : euh on avait l'in-/ on avait/ envie de représenter quelque chose/ de réel et d'actuel/

I310 : mmh mmh/

A310 : il nous a semblé que dans une liste de classe/ une liste comme celle-ci/ alors elle est peut-être pas euh/ proportionnelle à la réalité/ euh mais en tout cas on y voit euh des noms de famille qui sont/ qui sont d'origine étrangère/

I311 : oui/ oui oui/ donc là c'était une volonté finalement/ de de retracer une sorte de réalité euh multiculturelle ou pluriculturelle/

A311 : ouais/ oui on a on a plus/ souvent euh/ cette inquiétude-là/

I312 : mmh mmh/

A312 : que l'inquiétude du genre/ tout au long du -

I313 : ah/

A313 : ça oui c'était une inquiétude euh/ consciente/

I314 : d'accord donc là vous en aviez explici- 'fin vous en aviez parlé au moins occasionnellement de manière explicite euh sur le fait que

A314 : oui oui

I315 : on veut pas que des des gens franco-français qui s'appellent euh Martin ou Françoise

A315 : exactement/

I316 : d'accord/ d'accord/ euh alors toujours sur le Nouveau Rond-point/ si vous allez à la page/ hop-là/ quatre-vingt/ trois/

A316 : mmh mmh/

I317 : hop-là donc là ça concerne un peu ben les/ les métiers hein/

A317 : oui/

I318 : euh page quatre-vingt-trois sur le l'activité B vous avez deux grandes annonces avec euh notamment assistants adjoints/

A318 : mmh mmh/

I319 : et sur cette annonce-là/ euh en-dessous il est indiqué euh f- 'fin c'est une annonce qui dit/ euh le Parlement la Commission la Cour des comptes mettent en œuvre une politique d'égalité des chances

A319 : mmh mmh/

I320 : entre les femmes et les hommes et cetera encourageant les euh candidatures féminines/

A320 : mmh mmh/

I321 : euh est-ce que c'est c'est un auteur qui a proposé de mettre ça explicitement comme ça ?

(coupure téléphonique : 47:13-47:50)

I322 : oui

A322 : allô/

I323 : oui/ excusez-moi c'est ça a coupé c'est que j'appelle à l'étranger et mon téléphone coupe automatiquement à quarante-cinq minutes c'est pour ça excusez-moi/ euh/ donc on parlait jus- donc de cette annonce et est-ce que quelqu'un avait donc eu l'idée de mettre explicitement euh la mention sur les candidatures féminines/ allô/ allô/
(coupure téléphonique : 48:10 – 49:02)

A323 : allô ?

I324 : oui [prénom] est-ce que vous m'entendez ?

A324 : ça s'est ça s'est interrompu/

I325 : oui voilà/ excusez-moi

A325 : je ne sais pas si ou c'est un téléphone euh/

I326 : c'est parce que c'-

A326 : je sais pas si c'est l'oreille qui a appuyé sur une touche/

I327 : alors moi je sais que ça a coupé parce que en fait quand j'appelle à l'étranger ça coupe automatiquement au bout de quarante-cinq minutes

A327 : ah d'accord/ au bout d'un certain temps/

I328 : voilà c'est pour ça donc excusez-moi hein pour l'interruption/

A328 : non je vous en prie/

I329 : on va y arriver [rire] donc/ sur sur cette p-

A329 : oui/ donc page quatre-vingt trois/ voilà/

I330 : voilà

A330 : l'annonce concernant le Parlement européen la C- Commission européenne/

I331 : voilà/

A331 : alors le les documents qui euh/ disons sont des documents didactisés hein/

I332 : oui/ oui oui/

A332 : euh la plupart du temps on les a trouvés dans la réalité/

I333 : mmh mmh/

A333 : et si on a choisi celui-là [rire]/ c'est peut-être la/ vous voyez je suis disais qu'on avait pas une conscience [rire]/ tout au long du du du livre/ mais si on a choisi ce- celui-là et si je me souviens bien c'est une/ c'est ça part du d'une annonce réelle qu'on avait trouvée/

I334 : d'accord/

A334 : hein et pourquoi on a choisi celle-ci je pense que précisément parce que ça nous a plu ça/

I335 : d'accord/ donc c'est c'est

A335 : donc c'est peut-être la première fois [rire]

I336 : mmh mmh/

A336 : hein je veux dire c'était pas une un souci qui nous a accompagnés tout au long/ euh du livre mais quant euh ponctuellement il pouvait surgir/

I337 : mmh mmh/

A337 : euh bon on on en tenait compte/

I338 : d'accord donc là vous êtes tombé là-dessus et finalement comme ça vous a plu vous l'avez intégré euh

A338 : c'est le genre des petites annonces qu'on pouvait trouver euh/ euh qui pouvaient s'adapter au type de euh/ d'activités que l'on voulait faire faire/

I339 : mmh mmh/

A339 : euh celle-ci nous a semblé euh/ mmh/ très chouette/

I340 : d'accord/ d'accord/ euh et donc sur la même double page/

A340 : mmh mmh/

I341 : donc cette fois page quatre-vingt deux/ euh y a une liste de métiers pour une activité donc

A341 : oui

I342 : il faut dire ce qui est positif ce qui est négatif/ euh alors dans la liste de métiers/ euh les termes sont alors soit épiciènes hein du type dentiste un dentiste une dentiste hein ça ça ne change pas/

A342 : mmh mmh/

I343 : vous avez par exemple enseignant enseignante qui a été mis euh au féminin entre parenthèses/

A343 : mmh/

I344 : euh chauffeur de taxi/ alors là j'imagine que le féminin pose un petit peu problème euh/

A344 : oui/

I345 : voilà/ la féminisation qui est pas forcément faite/

A345 : oui/ mmh/

I346 : par contre on trouve un petit peu plus bas policier qui a pas été mis au féminin et je me suis demandé pourquoi/

A346 : mmh/ je ne saurais pas vous dire/

I347 : mmh mmh/

A347 : [rire]

I348 : ça ç- y a pas eu de point particulier là-dessus euh ?

A348 : non je me souviens pas euh de débats concernant euh/ con- concernant le mot policier ou pourquoi certains sont au féminin d'autres non euh/ je ne me souviens pas/ de ce qui a pu euh/ mmh/ diriger notre euh/

I349 : mmh mmh/ mmh mmh/

A349 : notre choix des des des métiers et le fait de les mettre ou non euh/ sous une forme féminine/ la seule chose dont

je me souviens euh/ de débats à un moment donné mais je ne saurais même pas dire si c'était dans Rond-point ou dans Nouveau Rond-point/ euh c'est à propos du mot auteure/

I350 : oui/

A350 : avec un E au féminin qui est un qui était un/ en fait qui nous venait un peu s'inspirer de cette tolérance qu'il y a au Québec/ que de celle qu'il y a en France qu'il y avait en France à l'époque/

I351 : d'accord/

A351 : mmh/

I352 : d'accord/ et du coup auteur vous l'avez mis au féminin avec un E ?

A352 : mmh/

I353 : d'accord/ euh et euh oui sur la manière en fait d'écrire toujours sur la même activité hein page quatre-vingt deux/ donc par exemple enseignant enseignante on voit le e qui est entre parenthèses/

A353 : mmh mmh/

I354 : par contre tout en bas du tableau y a agriculteur euh slash trice/

A354 : mmh mmh/

I355 : euh je voulais savoir en fait pourquoi c'était pas entre parenthèse ou totalement en slash si ça répondait à des des/ consignes euh de de d'écriture/

A355 : ben parce que/ parce que enseignant il suffit d'ajouter le E/

I356 : mmh mmh/

A356 : tandis que agriculteur agr- agricultrice/

I357 : mmh mmh/

A357 : si on mettait euh/ entre parenthèses trice/

I358 : mmh/

A358 : ça nous donnerait probablement des productions du type agriculteurtrice/

I359 : d'accord/ donc c'est pour marquer qu'il y a une coupure

A359 : c'est une pratique par rapport euh/ à ce que euh nos nos nos élèves feraient à partir de là/

I360 : mmh mmh/ d'accord/

A360 : non donc là c'est une substitution trice substituteur/

I361 : mmh mmh/ mmh mmh/

A361 : tandis que/ avec la parenthèse/ ça s'ajoutait éventuellement au féminin/

I362 : d'accord/ d'accord donc là oui c'est sur l- sur l'utilisation après euh que les les les apprenants devraient en faire/

A362 : voilà exactement/ mmh/

I363 : d'accord/

A363 : et puis leur leur leur fournir/ euh disons de la manière la plus/ lisible possible/

I364 : mmh mmh/

A364 : euh/ une série de/ masculins et de féminins en fonction de/ eu de ce qu'ils choisiraient de dire/

I365 : d'accord/ euh juste en dessous euh donc y a l'activité B avec la consigne euh commentez vos réponses avec deux camarades/ euh je voulais savoir justement sur la formulation de consignes/ euh comment est-ce que vous avez procédé d'une manière générale/ comment est-ce que vous avez choisi euh/ d'utiliser et bien justement l'impératif donc la deuxième personne du pluriel/ comment est-ce que vous avez choisi les mots intégrés dans une consigne/ sur quels critères ?

A365 : oui/ c'est très très difficile de rédiger les consignes/

I366 : mmh mmh/

A366 : c'est un des aspects les plus les plus difficiles/ à mon avis/ pour que la consigne soit simple et claire/ en même temps/

I367 : oui/

A367 : euh/ donc euh bon ce qui nous/ on l'une des/ l'un des critères était de euh/ de ne pas mettre des consignes trop longues/ par exemple euh/ euh nous avons un nous avons souvent/ du point de vue de de de la part des auteurs nous proposons souvent des des consignes trop longues/

I368 : mmh mmh/

A368 : et si nous prétendions que euh nos élèves/ étaient les euh les destinataires de ces consignes et non pas le professeur/

I369 : mmh mmh/ mmh mmh/

A369 : [rire] c'est un petit peu l'idée hein/

I370 : oui/

A370 : c'est-à-dire qu'on s'adressait à nos aux élèves/

I371 : mmh mmh/

A371 : euh on s'adressait pas/ on on on on lais- on pens- on s'adresse aux élèves/

I372 : mmh/

A372 : on s'adresse pas au professeur qui devra retransmettre euh les consigne aux élèves/

I373 : d'accord/

A373 : même si dans la réalité c'est ce qui se passe/

I374 : mmh mmh/ mmh mmh/

A374 : le professeur est toujours même si la consigne est simple et clair/ et courte/

I375 : oui/

A375 : euh il est quand même là pour euh reformuler/ euh auprès de ses élèves/ mais comme/ ce livre était destiné aux élèves on s'adresse/ aux élèves directement et on s'adresse à eux de la manière la plus simple et la plus courte/ que nous pouvions imaginer [rire]

I376 : d'accord/ donc c'est tout simplement ben pour simplifier au au maximum/

A376 : oui/

I377 : d'accord/ euh alors je me suis posé la question donc si je reprends toujours hein cette même consigne donc qui là il faut faire l'activité avec deux camarades/ euh le- le mot camarade revient assez souvent quand il s'agit de faire les choses à deux ou à plus/

A377 : mmh mmh/

I378 : euh alors j- je me suis interrogée dans j'- j'ai croisé hein d'autres manuels/ euh qui disaient et bien faites cette activité avec votre voisin ou avec votre voisine ou votre voisine/

A378 : oui/

I379 : donc là avec une féminisation/ euh est-ce que le mot camarade qui revient en fait à chaque fois qu'on a besoin de faire l'activité à plusieurs c'est un/

A379 : mmh/

I380 : un choix euh particulier ?

A380 : oui oui je c'était ça aussi c'était euh ça a créé euh de de nombreuses euh/ discussions et reformulations on/ je je ne dirais pas que l'on/ on est spécialement content du mot camarade mais ça nous semblait euh disons moins/ moins compliqué que avec votre voisin voisine euh/ et et donc on on a pris euh c'est un parti-pris hein on a décidé

I381 : mmh mmh

A381 : que ce serait le mot camarade tout au long du du/ du manuel/ en pensant à ce terme de camarade de classe/

I382 : d'accord donc c'était/ euh finalement c'était pour une/ parce- pour que ça soit moins contraignant euh

A382 : oui/

I383 : pour euh au niveau de la rédaction/

A383 : oui oui oui/ complètement/

I384 : d'accord/ euh ben écoutez je crois qu'on a fait un peu près le tour/ euh vous avez été très claire dans vos explications/ [rire] donc ça a pris moins de temps qu- que/

A384 : ben merci [rire]

I385 : que que prévu/

A385 : j'espère que ça/ que ça vous/ ça vous servira/

I386 : ah tout-à-fait/ euh est-ce que vous avez ben des choses peut-être à ajouter euh sur ce que vous avez dit/ euh des précisions// des commentaires ?

A386 : non non pas particulièrement hein euh/ simplement cela ce que je vous disais c'est que/ euh quand quand je je lisais vos messages et que vous alliez faire donc un travail concernant le genre/

I387 : mmh/

A387 : je me suis dit ben le genre j'ai pas l'impression que ça a été euh/ quelque chose qui nous a énormément euh/ angoissés dans la construction du manuel/

I388 : mmh mmh/

A388 : on avait d'autres euh/ d'autres choses qui nous préoccupaient plus/

I389 : mmh mmh vous aviez d'autres priorités euh/ ben justement vous en aviez parlé hein la représentation ethnique euh/

A389 : exactement oui

I390 : essayer de la faire varier/

A390 : oui/

I391 : ou ce ce genre de choses/ d'accord mais ça c'-

A391 : et le fait que nous partions réellement enfin/ en ce qui me concerne peut-être que chaque auteur euh dans sa façon de/ de créer des activités ou de créer euh des textes/

I392 : mmh mmh/

A392 : travaillait différemment mais moi je me souviens très bien que je j'essayais de/ euh de visualiser dans mon vécu en France/

I393 : mmh mmh/

A393 : euh ou des personnages/ ou/ des personnes/ concrètes physiques réelles/ pour construire autour d'elles/ un personnage dans le livre qui soit qu'il a le plus de profondeur possible/

I394 : mmh mmh d'accord/ donc oui vous en parliez tout à l'heure de de f-de en fait de de paraître réaliste/ euh soit de reprendre des informations

A394 : oui d'essayer autant/ autant que possible euh de/ de partir de la réalité pour construire le livre et de ne pas/ et de ne pas créer un monde qui finalement/ n'existe pas/ quand on/

I395 : mmh mmh/ donc

A395 : un monde stéréotypé/

I396 : d'accord/ donc finalement pas partir dans une fiction mais essayer de transcrire directement une certaine réalité/

A396 : on on a essayé en tout cas/

I397 : mmh mmh/

A397 : [rire]

I398 : d'accord/ euh alors juste pour finir est-ce que je peux vous demander de de me décrire votre euh parcours en fait professionnel/ euh comment est-ce que vous êtes devenue enseignante euh ?

A398 : hein hein/ ou alors ou ça commence à être une histoire un peu longue maintenant/ vu mon âge/

I399 : [rire]

A399 : [rire] j'ai j'ai j'ai cinquante-deux ans hein/ euh j'ai bon ben j'ai/ j'ai commencé/ de façon très/ euh très inattendue mmh/ simplement en travaillant comme euh/ en travaillant à Paris de façon bénévole euh/

I400 : mmh mmh

A400 : au Secours Catholique dans l'alphabétisation/

I401 : d'accord/

A401 : donc j'ai un/ j'ai un petit parcours de de trois/ trois ans je crois j'ai fait ça l'alphabétisation euh/ tout d'abord avec des groupes/

I402 : mmh mmh/

A402 : des réfugiés du Sri-Lanka/

I403 : d'accord/

A403 : euh je je tiens à à pré à préciser cet cet épisode de/ de mon parcours parce que c'est là que ma vocation [rire] est née en fait/

I404 : [rire]

A404 : euh [rire] donc elle est importante même si euh/ euh c'était bénévole et complètement amateur et

I405 : mmh mmh

A405 : quand je repense parfois à ce que je faisais à cette époque-là/ euh les cheveux

I406 : [rire]

A406 : se dressent sur ma tête/ euh donc c'était fait avec la meilleure volonté possible/

I407 : mmh mmh/ mmh mmh/

A407 : et au/ j'ai travaillé aussi j'ai eu l'occasion de travailler donc soit avec mon tout premier groupe c'était un groupe de réfugiés du Sri-Lanka/ donc des gens avec un certain/ un petit bagage quand même/ euh scolaire/

I408 : oui/

A408 : puis après j'ai travaillé avec des analphabètes réellement/

I409 : mmh mmh/

A409 : c'est-à-dire euh/ un groupe de femmes/ du Maghreb ou euh d'Afrique noire/

I410 : mmh mmh/

A410 : et euh ça a été un travail passionnant/ réellement et c'est à partir de là/ que j'ai décidé de réorienter euh/ à ce moment-là on créait ce qu'on appelait les maitrises de FLE/

I411 : oui/

A411 : c'est-à-dire j'ai j'ai j'ai eu l'avantage de faire partie de la toute première promotion de maitrises de FLE de l'université de Paris sept/

I412 : d'accord/

A412 : en venant d'une licence de chinois à l'origine je voulais être sinologue/

I413 : mmh mmh/ mmh mmh/

A413 : et je devenue prof de français langue étrangère/

I414 : d'accord/

A414 : euh/ donc voilà/ maitrise de FLE/ en à Paris Paris sept/ et puis euh ensuite bon l'idée de partir en Chine et finalement je suis partie en Espagne parce que j'ai connu mon mari/

I415 : mmh mmh/

A415 : en Espagne j'ai travaillé dans une euh/ université privée l'équivalent euh université spécialisée dans/ dans la euh/

bon qui serait l'équivalent de H.E.C./

I416 : d'accord/

A416 : en France/ à Paris/ euh j'ai travaillé là seize ans c'est là c'est/ c'est donc à la fin de ces/ mmh les dernières années où j'ai travaillé là où nous/ avons travaillé sur Rond-point entre-temps j'ai fait une thèse euh/ effectivement à l'université de Barcelone/

I417 : mmh mmh/

A417 : en Didactique des langues/

I418 : mmh mmh/ mmh mmh/

A418 : et puis euh/ et puis voilà/ donc euh/ je venais juste de finir ma thèse quand ce projet a commencé ça coïncidait/ avec mes dernières années/ dans cette université privée/

I419 : d'accord/

A419 : et après bon euh je suis passée dans le public/ j'enseigne actuellement je sais pas si vous connaissez/ euh c'est une particularité bien bien espagnole/ il y a dans le secteur public en Espagne/ des écoles de langue spécialisées dans l'enseignement des langues aux adultes/

I420 : ah d'accord/ d'accord/

A420 : mmh c'est pris en charge par le secteur privé euh ailleurs/

I421 : oui oui/

A421 : en France notamment/

I422 : oui oui bien sûr/

A422 : hein euh/ bon y a y a quelque effectivement y a quelque euh/ euh quelque classes qui sont euh/ mmh/ on peut faire à l'université de français langue étrangère destinées à des réfugiés dans des programmes très particuliers/

I423 : mmh mmh/

A423 : en tout cas à l'époque/

I424 : mmh mmh/ mmh mmh/

A424 : mais le reste de l'enseignement des langues aux adultes/ c'est pris en charge par le privé en France ailleurs/ en Espagne c'est y a y a euh/ tout un réseau d'écoles euh/ publiques/

I425 : d'accord/

A425 : donc financées par des fonds publics/

I426 : mmh mmh/

A426 : euh destinés à l'enseignement des des langues aux adultes/

I427 : d'accord/ donc oui c'est vraiment particulier

A427 : et aujourd'hui c'est là que je travaille/

I428 : d'accord/ d'accord/ c'est un beau parcours [rire]/ un parcours bien complet/

A428 : ben c'est un parcours euh/ très français langue étrangère [rire]

I429 : [rire] effectivement/

A429 : avec entre temps le/ la chance parce que pour moi c'est une c'est une chance/ même si ça représentait/ euh pratiquement quatre ans ou cinq ans de dormir très peu la nuit pour pouvoir travailler sur le/ sur un manuel parce que ça a été vraiment euh un rythme très dur/

I430 : oui/ j'imagine/ j'imagine/

A430 : mmh/ où fallait travailler euh comme prof le jour et/ comme auteur la nuit/

I431 : mmh mmh/

A431 : pratiquement/

I432 : sur euh/ sur le euh alors sur l'ancien Rond-point ou bien le Nouveau Rond-point/

A432 : oui/

I433 : euh ç- ça a duré combien de temps votre phase de travail justement ?

A433 : euh la phase de travail sur le Nouveau Rond-p- sur le l'ancien Rond-point/ ça a été euh/ je dirais un an et demi/

I434 : oui/

A434 : de/ de de travail euh vraiment intensif/

I435 : et sur le Nouveau du coup ça a été peut-être plus court si vous aviez

A435 : ça a été un petit peu plus court/ le le fait est que euh/ oui ça a été un peu plus court/ euh il y avait déjà je dirais qu'il y a eu dans le Nouveau Rond-point une distanciation par rapport à la maison d'édition/

I436 : mmh mmh/

A436 : euh/ donc euh l'implication a été un petit peu euh/ un petit peu moindre de ce point de vue là et aussi du fait qu'on partait quand même d'une base qui était le/ le Rond-point

I437 : oui/ oui oui/ donc finalement c'était alors/ évidemment ça demande un travail énorme mais vous aviez vous aviez un fondement euh/ sur lequel vous appuyer finalement/

A437 : mmh mmh/ oui oui c'est pas la même chose une réédition même si euh/ effectivement je pense que l'un dans l'autre elle est elle est assez réussie comme réédition/

I438 : mmh mmh/

A438 : euh/ même si j'aurais préféré garder le mariage/

I439 : oui/

A439 : euh/ mais bon euh c'était pas la même chose on partait pas de/ de rien/ comme pour euh le Rond-point même si on avait comme guide euh un manuel de/ euh d'espagnol langue étrangère et on n'avait aucune expérience avec le Nouveau Rond-point on avait quand même déjà/ acquis de l'expérience/

I440 : mmh mmh/ mmh mmh/ bien sûr/

A440 : donc c'était un peu/ un peu moins intense/

I441 : d'accord/ d'accord/ euh ben écoutez euh pour moi donc comme je vous le disais j'ai plus de de euh de questions [rire]/ euh est-ce que vous souhaitez que je vous fasse parvenir alors soit l'enregistrement soit la transcription de l'enregistrement ?

A441 : oh oui comme vous v-/ oui oui pourquoi pas oui oui/

I442 : d'accord/ ben écoutez je vous ferai peut-être parvenir euh ben/ la transcription c'est plus facile en général à lire/ alors par contre je vous demanderai juste d'être un petit peu patiente parce que [rire] je ne vous cache pas

A442 : oui/

I443 : je pense que vous le savez euh que ç- ça prend euh

A443 : je sais ce que c'est oui/

I444 : voilà

A444 : j'ai retranscrit euh énormément de/ moi je travaillais en plus sur euh/ euh sur euh directement dans la classe/ j'enregistrais- j'enregistrais en classe le travail de mes élèves/

I445 : euh/ houlàlà/

A445 : et euh/

I446 : oui/

A446 : à transcrire [rire]

I447 : oui alors quand c'est des interactions tous en même temps euh/ c'est c'est une horreur

A447 : exactement/ bon à des niveaux de langue en plus bon ben évidemment c'était pas/ euh y avait beaucoup d'erreurs beaucoup de choses qui ne se comprenait pas euh/ ou beaucoup de choses qui étaient approximative [rire]

I448 : voilà donc/

A448 : je sais ce que c'est/

I449 : alors là

A449 : je sais ce que c'est vous inquiétez pas/

I450 : voilà/ donc là pour moi c'est plus simple parce que nous ne sommes que deux/ mais [rire] voilà j'vous/ je vous cache pas que ça prendra quelques semaines quand même

A450 : oui oui/ oui oui oui/

I451 : d'accord/ ben écoutez donc je v-

A451 : par contre/ une fois que vous aurez fini/

I452 : oui/

A452 : votre euh/ rédaction et/ bon/ euh enfin bon je serais intéressée de savoir/ quelles conclusions vous tirez

I453 : mmh mmh

A453 : de cette étude de différents manuels/

I454 : d'accord ben écoutez avec plaisir je vous ferai parvenir/ euh alors là aussi [rire] il faudra patienter encore un bon moment/ mais je vous ferai parvenir hein tous les résultats bien sûr/

A454 : [rire] très bien/merci beaucoup/

I455 : et ben écoutez c'est moi qui vous remercie/ merci du temps que vous m'avez accordé/ et/

A455 : mais je vous en prie/ ça a été une conversation agréable et en même temps/ qui m'a permis de/ revivre [rire]

I456 : [rire] revivre enfin en tout cas j'espère des bons moments/

A456 : oui non non ah ça a été très dur mais pour moi ça a été une expérience extrêmement euh/ intéressante/

I457 : d'accord/ et ben écoutez donc en tout cas je vous remercie beaucoup et donc je vous fournis donc le/ la transcription de l'entretien et à plus grande échéance [rire] euh mon travail d'analyse/

A457 : très bien/

I458 : ben je vous remercie beaucoup

A458 : ben merci et puis bonne journée à vous/

I459 : bonne journée à vous/ merci encore/

A459 : au revoir/

I460 : au revoir/

Annexe 22 Entretien 5 : Maison des Langues, Auteure 2

I1 : oui bonjour/ euh j'aurais souhaité parler à [A2] s'il vous plait/

Interlocuteur : oui un moment/

I2 : allô ?

(transmission de téléphone jusqu'à 0 :42)

A²-2 : holà ?

I3 : oui [nom de A2] ?

A²-3 : ah bonjour madame/ XXX

I4 : bonjour/ voilà je suis Grâce Ranchon/ j'espère que je ne vous dérange pas ?

A²-4 : non non puisque vous aviez/ on avait prévu hein de [rire] de/

I5 : d'accord/

A²-5 : cet appel téléphonique/ donc vous ne me dérangez pas non/

I6 : d'accord/ euh vous me dites hein en tout cas si vous avez besoin d'interrompre euh l'entretien pour une raison ou une autre euh/ y a pas de souci hein on

A²-6 : mais ne vous inquiétez pas je serai à à votre disposition parce que je savais que vous alliez appeler ce soir hein y a pas de souci

I7 : d'accord/ ben je vous remercie beaucoup/ euh alors juste avant qu'on commence je je tiens à vous prévenir/ euh en fait quand j'appelle à l'étranger mon téléphone coupe automatiquement au bout d'une quarantaine de minutes/ donc si le téléphone coupe vous ne vous inquiétez pas je vous rappelle en fait tout de suite euh derrière hein c'est normal/

A²-7 : d'accord/

I8 : voilà/

A²-8 : d'accord/ pas de problème/

I9 : d'accord/ alors juste donc pour vous rappeler donc moi je suis enseignante de français langue étrangère en France/

A²-9 : oui/

I10 : et donc je fais une thèse/ euh en parallèle en didactique des langues/ et donc j'étudie en fait les manuels de FLE/ euh je m'attarde un peu sur leur conception/ et sur la place donc des hommes et des femmes euh dans ces ouvrages/

A²-10 : oui/

I11 : voilà/ et donc du coup/ euh je cherche en fait à contacter donc des maisons d'édition/ alors j'ai contacté hein [É1] chez Rond-point/ pour justement voir un petit peu comment ça se passait du côté éditorial/ et donc aussi euh je contacte donc des auteurs dont votre collègue hein [A(MdL)] à qui j'ai parlé hier/

A²-11 : oui/

I12 : voilà pour voir aussi un petit peu ben comment ça se passe ce travail de conception d'ouvrage/ et

A²-12 : d'accord/

I13 : et donc voilà donc discuter éventuellement de de points spécifiques sur les manuels/ donc sur le Nouveau Rond-point auquel euh/ vous avez contribué/

A²-13 : d'accord/

I14 : voilà/ alors justement je voulais déjà vous poser la question/ euh donc vous-même vous avez contribué au Nouveau Rond-point et à Rond-point/

A²-14 : oui/

I15 : euh vous-même vous êtes d'abord auteur ou vous êtes d'abord enseignante/ ou vous avez une autre profession ?

A²-15 : d'abord d'abord enseignante/ et auteur je l'ai été donc pour Rond-point mais je ne le suis plus maintenant je suis euh/ vraiment retirée de/ de cet aspect professionnel/

I16 : d'accord/ vous avez participé à d'autres manuels que Rond-point ?

A²-16 : non/ Rond-point et le Nouveau Rond-point/ donc les/ la l'ancien si vous voulez l'original/

I17 : mmh mmh/

A²-17 : et puis l-/ euh la nouvelle édition qui a été faite quelques années après/

I18 : d'accord/

A²-18 : voilà/

I19 : et donc vous-même comment est-ce que vous en êtes venue à travailler sur Rond-point ?

A²-19 : euh tout d'abord parce que j'étais une collègue de/ de [A(MdL)] avec qui vous avez parlé hier je crois

I20 : oui/

A²-20 : et donc elle euh/ étant donné qu'elle était en train de faire un Doctorat à cette époque quand nous avons commencé/ euh sa directrice de thèse était en contact avec la maison d'édition je ne sais plus exactement pourquoi je pense que c'était une relation euh/ plutôt privée que professionnelle/

I21 : mmh mmh/

A²-21 : et elle savait qu'ils cherchaient des docteurs donc euh/ elle l'a proposé à [A(MdL)]/ et [A(MdL)] me l'a me l'a proposé/ donc voilà comment je suis arrivée euh un p'tit peu par hasard en fait/

I22 : d'accord/ et du coup vous-même vous étiez tout de suite d'accord pour participer à ce projet ?

A²-22 : oui à cette époque-là j'étais très intéressée hein/ j'étais encore jeune et dynamique [rire]

I23 : [rire] d'accord/

A²-23 : j'étais donc euh/ j'étais très intéressée par ce genre de choses oui/

I24 : d'accord/ et du coup c'était quel aspect justement qui vous intéressait dans la conception ?

A²-24 : bon d'abord le fait de pour voir/ essayer de faire quelque chose qui/ ressemble un/ un peu à ce que j'essaie de faire dans une classe/

I25 : d'accord/

A²-25 : j'ai dit essayer parce qu'une fois que vous êtes dedans vous vous apercevez que vous ne faites pas toujours ce que vous voulez/

I26 : mmh mmh/

A²-26 : il y a des/ des directives de chaque maison d'édition bien entendu/

I27 : d'accord/ et euh/ au niveau justement des autres auteurs donc de l'équipe à v- à part vous et madame [A(MdL)]/ euh vous savez comment ils ont été choisis si c'était peut-être de vos relations si euh ?

A²-27 : oui ben c'est c'est/ un petit peu c- comme moi/ c'est-à-dire que/ tout est parti de [A(MdL)]/ et à partir de là c'est elle qui a/ étant donné que euh c'est elle qui était le premier contact disons/ elle a elle a cherché des personnes qui voulaient bien participer avec elle/ euh donc tout est parti de [A(MdL)] en fait/

I28 : d'accord/ d'accord/ donc c'est elle qui a impulsé en fait le mouvement pour l'équipe/

A²-28 : v- voilà/ voilà/

I29 : d'accord/ et alors du coup comment est-ce que ça se passait le travail avec la maison d'édition ?

A²-29- : alors bon euh/ pour vous expliquer un peu comment ça marchait

I30 : mmh mmh/

A²-30 : euh/ le travail on savait plus ou moins où est-ce qu'on allait hein/ puisque la maison d'édition avait une ligne et qui le travail euh/ par tâche hein la l'enseignement par tâche/

I31 : mmh mmh/

A²-31 : à cette époque-là c'était encore assez nouveau surtout en français/ et donc euh on avait un/ un euh un rédacteur qui nous réunissait euh/ périodiquement/ et euh à chaque réunion on discutait de ce q- du travail qui avait été fait et du travail qui devait être fait/ pour la prochaine/ alors il était distribué le travail était distribué entre les/ les deux alors les deux les trois parce qu'on était on a été deux on a été trois/ euh à travailler/

I32 : mmh mmh/

A²-32 : et puis euh/ dans la mesure du possible on essayait de se faire passer/ euh le le ce que nous avons fait les uns aux autres pour pouvoir euh/ se mettre d'accord éventuellement euh/ euh refaire euh certaines choses/ euh pour que les il y ait une espèce de **ligne** si vous voulez dans chaque unité que ce soit pas complètement disparate/

I33 : d'accord/

A²-33 : dans la mesure du possible je disais parce que euh j'vous parle du début des années 2000 c'était pas toujours facile avec la euh le contexte parce que les ordinateurs n'étaient pas/ ce qu'il est maintenant/

I34 : mmh mmh/

A²-34 : et euh nous ne/ à cette époque-là c'est encore une partie donc elle n- nous ne travaillons plus nous n'étions plus dans le même lieu de travail/

I35 : d'accord/ d'accord/

A²-35 : d- donc tout devait se faire soit par téléphone soit par mail soit/ on se réunissait dans un café ou chez l'un chez l'autre/

I36 : d'accord donc tout le monde apportait un petit peu ses idées ou des du du matériel en quelque sorte pédagogique/

A²-36 : oui tout-à-fait tout-à-fait/

I37 : d'accord/

A²-37 : c'était vraiment un travail de coopération/

I38 : d'accord/ et du coup c'était quoi exactement le le rôle en fait de la maison d'édition là-dedans ?

A²-38 : la maison d'édition avait son éditeur/

I39 : mmh mmh/

A²-39 : qui lui euh/ euh donc **regardait** le travail qui avait été fait/

I40 : d'accord/

A²-40 : le travail dans l'unité puisqu'on travaillait par unité/

I41 : mmh mmh/

A²-41 : euh une fois que l'unité avait été faite le rédacteur regardait/ euh il euh approuvait ce qui devait être approuvé/ et puis euh discutait avec nous lors d'une réunion tout ce qui devait être euh refait ou/ qui ne/ convenait pas/ euh donc la maison d'édition **vraiment** avait un travail de regard et de contrôle euh très très fort hein/

I42 : d'accord/

A²-42 : très fort/

I43 : et du coup donc vous parliez justement d'une ligne éditoriale notamment ben sur l'actionnel/ euh cette ligne éditoriale elle vous a été expliquée comment/ par euh par réunion en fait à l'oral est-ce qu'on vous a distribué des documents ? comment ça s'est fait ?

A²-42 : bon/ on en avait déjà un petit peu entendu parler parce qu'on avait vu des choses on avait vu/

I44 : mmh mmh/

A²-44 : on avait/ quand même euh/ une petite idée de la chose/ et puis une fois qu'on est rentré dans/ la maison d'édition Difusión/ euh il y avait déjà une équipe euh d'Espagnols qui travaillaient sur les manuels d'espagnol/

I45 : mh mmh/

A²-45 : et qui étaient vraiment vraiment impliqués dans/ euh dans l'actionnel/ donc euh on a eu des réunions euh/ initiales sur euh/ comment travailler dans cette direction/

I46 : d'accord/

A²-46 : avant de commencer le projet lui-même/

I47 : d'accord/ et du coup c'était enfin qu'est-ce que ça/ ça disait en fait e- exactement c'était euh/ est-ce que c'était quelque chose de très précis du type ben il nous faudrait tel type d'activités et cetera/ ou est-ce que c'était vraiment des des grandes lignes tracées et puis chacun l'interprétait ?

A²-47 : c'était relativement précis hein/ puisque déjà celui en espagnol ils avaient commencé ils avaient fait des manuels donc/ euh ils nous disaient vraiment de de nous baser de nous inspirer vraiment de ce qui avait déjà été fait en espagnol de regarder un petit peu/ de suivre un peu leurs traces quoi hein/

I48 : d'accord/

A²-48 : de ce qui avait été fait/ oui/

I49 : d'accord/ et euh vous disiez tout à l'heure donc c'était la la mais- d'é- la maison d'édition 'fin l'éditeur qui coordonnait en fait en quelque sorte tout ça/ euh qu- est-ce que je sais pas si c'est arrivé qu'il y ait eu par exemple des désaccords euh entre justement l'éditeur et des membres de de l'équipe de rédaction ?

A²-49 : au niveau/ au niveau du travail lui-même oui de temps en temps il y avait des réunions assez assez/ euh/ violentes dirons-nous verbalement hein [rire]

I50 : [rire]

A²-50 : mais/ oui oui/ on a eu on a eu à refaire des choses complètement parce que ça ne convenait pas/ mais c'était pas vraiment/ parce que ça ne conv- la **ligne** ne convenait pas/ le choix ne convenait pas on on regardait tout seul à l'horizon et c'était pas comme ça

I51 : mmh mmh

A²-51 : c'était des choses beaucoup plus/ des choses beaucoup plus pragmatiques/ du type euh/ bon ben ça ne convient pas à au type de public qu'on veut cibler ça ne convient pas dans ce pays pour des raisons culturelles/ euh vous voyez c'- c'était des des des choses comme ça souvent hein/

I52 : d'accord/

A²-52 : et puis/ parce que ça/ ça je sais pas ça allait/ ça allait trop vite ou ça n'allait pas assez vite euh/ voilà ce genre de choses/

I53 : d'accord/ et donc v- vous disiez qu'y a eu des désaccords sur justement quelque chose qui convenait pas euh du point de vue culturel hein/ parce que bien sûr c'est diffusé à l'étranger/ est-ce que vous avez des exemples là-dessus ?

A²-53 : alors/ des exemples bien précis non je n'en ai plus mais je me rappelle qu'il y avait une édi- une euh une euh édition qui avait été faite pour les pays arabes par exemple/

I54 : mmh mmh/

A²-54 : alors là/ p- pas question de parler de tabac pas question de parler de sexe pas question de parler de beaucoup de choses qui sont/ assez taboues vu/ l'impact de la religion par exemple/ il fallait faire attention à ce genre de choses/ euh oui c'est ce qui était le plus le plus euh/ c'est ce qui me qui m'est resté en mémoire/ ben disons euh/

I55 : d'accord/ d-/

A²-55 : d'impactant/

I56 : du coup comment est-ce que euh en tant qu'auteur vous arrivez à concilier justement ces obligations de neutralité et à la fois ben présenter aussi des particularités françaises ?

A²-56 : c'est très compliqué [rire]/ c'est compliqué/ en fait faire un manuel du type euh/ Rond-point/ (*soupir*) ça

demande un travail euh/ c'est dingue hein comme travail/

I57 : mmh mmh/

A²-57 : d'ailleurs/ pour personnellement c'est une raison qui fait que je n'ai je ne suis pas restée enfin je j'ai abandonné ce type de travail/ parce que c'est vraiment **énormément** de travail/ si vous voulez que les choses soient bien faites parce que/ il y a aussi des délais très très courts/ les délais qui sont imposés par des maisons d'édition sont toujours/ c'est toujours pour hier/

I58 : d'accord/

A²-58 : et puis on travaille en Espagne/ je sais pas si vous conn- si vous connaissez l'Espagne mais c'est/ c'est une façon de travailler qui n'est pas du tout comme euh en France et/ et c'est quelque fois un peu compliqué/ [rire] pour nous/

I59 : d'a- d'accord/

A²-59 : pour eux aussi mais pour nous c'est très compliqué [rire]

I60 : [rire]/ euh pour avoir une idée ça prend combien de temps justement pour ben pour faire un manuel ?

A²-60 : (*soupir*)/ ça/ 1- eux en général demandent euh à ce que ce soit fait en en un an un an et demi mais bon euh/

I61 : mmh mmh/

A²-61 : pour faire quelque chose de vraiment vraiment bien il faut au moins deux ans hein je pense/

I62 : d'accord/

A²-62 : voire même même mais/ je vous parle de l'époque où nous l'avons fait/ maintenant peut-être avec les nouvelles technologies je euh/ je ne sais pas si/ si les choses sont/ plus rapides euh je sais pas si c'est mieux mais en tout cas p-plus rapide probablement/

I63 : d'accord/ euh alors j- donc je voulais savoir euh aussi comment ben se construit vraiment le le contenu des manuels/ et si vous le voulez bien je voulais vous parler des des personnages en fait qu'on trouve dans les manuels/

A²-63 : oui/

I64 : euh je voulais savoir en fait/ comment est-ce qu'on construit un personnage dans un texte ou dans une image/ quelles questions on se pose pour le créer ?

A²-64 : bon d'abord euh/ à qui il s'adresse/ et euh/ et surtout on prend des personnages généralement/ qui sont des gens enfin qui sont des personnages euh/ un peu/ mmh un petit peu banals si vous voulez parce que c'est/ euh j'vous parle par exemple de Rond-point 1 je vous parle de Rond-point 1/ euh on on va tout de suite à enseigner/ euh comment dire comment se présenter/

I65 : mmh mmh/

A²-65 : se décrire ce genre de choses/ alors on peut aller très loin donc on a toujours un père une mère un professeur/ un élève un frère une sœur/

I66 : mmh mmh/

A²-66 : euh/ des jeunes en général puisque souvent euh/ enfin en ce qui concerne Rond-point/ en tous les cas c'était pour un un un public euh de jeunes adultes/

I67 : mmh mmh/

A²-67 : donc il fallait qu'ils soient jeunes pas trop de papys et de mamies pas trop de vieillards pas trop de/ de personnes euh/ d'âge mûr disons/

I68 : d'accord/

A²-68 : euh/ voilà c'est passé un petit peu comme ça/

I69 : d'accord/ et euh comment est-ce q- alors là du coup vous me dites hein c- par exemple au niveau de l'âge ça doit se conformer au public qui va utiliser le le le manuel/

A²-69 : oui/

I70 : euh est-ce euh au au niveau par exemple de la représentation justement des personnages masculins et féminins/ comment ça se choisit ?

A²-70 : mmh/ alors d'abord/ le les auteurs proposent/

I71 : mmh mmh/

A²-71 : euh des personnages en disant voilà ça c'est une euh jeune fille de quinze ans qui parle et elle parle à/ à son père qui a/ quarante-cinq ans/ alors on propose tout ça/ ensuite/ c'est la maison d'édition qui décide c'-/ d'abord le rédacteur qui va voir si ça si ça tient/

I72 : mmh mmh/

A²-72 : si ça lui plaît/ si ça si ça tient bien/ et ensuite il va y avoir le choix au niveau des photos qui se fait là/ nous on faisait des propositions mais/ ça restait des proposition c'est-à-dire c'est la maison d'édition qui avait le dernier mot hein/

I73 : mmh mmh/

A²-73 : euh a- alors ça peut-être des photos ça peut être des/ des dessins ça dépend du **prix**/ ça dépend de ce que ça représente/ euh le facteur euh financier entre en jeu tout de suite/

I74 : d'accord/ d'accord donc c- au niveau de l'acquisition par exemple d'une image ou euh/

A²-74 : voilà exactement/ par exemple vous pouvez proposer euh/ je ne sais pas moi un texte de Brassens avec une photo de Brassens/

I75 : ouais/

A²-75 : et tout de suite on va vous dire attention euh ça coûte combien/

I76 : d'accord/

A²-76 : donc euh/ c'est c'est très limité en fait hein/ c'est c'est difficile de pouvoir aborder/ de tout aborder hein/

I77 : mmh mmh/ est-ce que dans le dans le texte ? euh je sais pas si vous vous souvenez par exemple de cas où un auteur proposait alors une activité euh quelconque avec un personnage ben qu'il a inventé/ et euh que finalement ben peut-être le r- le rédacteur ou l'éditeur/ change ce personnage parce qu'il ne convient pas pour une raison X ou Y ?

A²-77 : oui j'ai pas vraiment d'exemple en tête parce que ça m-/ y a y a y a longtemps que nous avons fait Rond-point mais/ euh oui c'est arrivé/ oui c'est arrivé c'est arrivé surtout avec des personnages célèbres comme je vous le/ comme pour Georges Brassens/

I78 : mmh mmh/

A²-78 : ça arrive très souvent avec ça/ c'est-à-dire vous avez l'intention vous avez trouvé un truc absolument génial/ une chanson ou un texte qui est vraiment/ qui est extraordinaire un extrait de euh/ d'un article/ et cetera et cetera/ et euh et puis bon boum c'est pas possible/ alors le l'article on va vous demander de le faire vous-même/ euh le le texte on va vous demander de le faire vous-même

I79 : mmh mmh/

A²-79 : en vous basant donc sur cet auteur/ sur ce chanteur mais/ c'est vous qui allez le faire quoi donc ça devient complètement didactique parce que c'est pas/ c'est pas possible de/ de l'acheter parce que ça coûte cher ou/ oui souvent c'est une qu- c'est là le facteur financier en f-/ c'est la la plupart du temps c'est le facteur financier qui joue/

I80 : d'accord/ et est-ce que euh à un moment/ est-ce que y a une relecture justement des personnages pour une représentation ethnique variée ou pour une représentation sexuée variée ? est-ce que ça se fait ou pas du tout ?

A²-80 : mmh/ j-/ bon/ est-ce qu'il y a une relecture après/ non/ enfin je ne je ne/ je n'pense pas que ce soit la relecture soit vraiment basée sur ça/

I81 : d'accord/

A²-81 : euh quand il y a une relecture/ parce qu'il y a une relecture hein/ enfin en ce qui concerne Rond-point c'est c'est quelque chose qui a été fait vraiment sérieusement parce que/ euh bon/ les auteurs proposaient quelque chose/ c'était discuté en réunion/ ensuite c'était/ remodelé/

I82 : mmh mmh/

A²-82 : quelque fois c'était remodelé deux trois fois hein parce que/ ça ne convenait pas il y avait toujours quelque chose qui n'allait pas/

I83 : mmh mmh/

A²-83 : et bien sûr qu'il y avait cette relecture/ et ces facteurs-là entraient en jeu bien sûr/ mais ce n'était pas le/ franchement ce n'était pas touj-/ loin de là c'était pas le facteur principal je ne crois pas hein/

I84 : d'accord/ euh justement alors toujours concernant la création de personnages/ est-ce que y avait eu des des règles euh explicites ou implicites justement pour les créer ? est-ce que 'fin vous vous me parliez hein par exemple que/ pour l'âge des personnages ben ça doit correspondre au public et cetera/

A²-84 : oui/

I85 : est-ce que c'était des consignes explicites ou est-ce que c'est finalement chacun l'appliquait de manière un peu spontanée ?

A²-85 : disons que ça avait été discuté/ dès dès le début on savait que ça devait être comme ça donc si vous voulez c'était c'était/ c'était compris dès le début hein/ donc ça devenait/ c'était normal pour nous de le faire comme ça/

I86 : d'accord/

A²-86 : parce qu'on savait que ça devait être comme ça/ parce qu'on sav- on/ vous savez en principe dès le début vous savez à quel public vous vous adressez/

I87 : mmh mmh/

A²-87 : donc en fonction de cela vous devez adapter vos personnages/

I88 : d'accord/ euh alors si vous le voulez bien je voudrais vous/ vous en fait vous poser des questions sur le contenu cette fois euh grammatical/ notamment de Rond de Rond-point et de Nouveau Rond-point/

A²-88 : oui/

I89 : euh concernant l'apprentissage du masculin et du féminin donc vraiment au niveau grammatical/ euh comment est-ce que ça a été construit ? comment est-ce qu'on a décidé de cette présentation de ces exemples ?

A²-89 : je ne sais pas s'il y a eu vraiment une décision très consciente enfin/ j'ai l'impression que/ on est parti de notre expérience/

I90 : mmh mmh/

A²-90 : de ce qu'on faisait en classe de ce qu'on savait/ parce que nous étions tous euh/ des personnes qui [avaient l'habitude d'] enseigner depuis longtemps/

I91 : mmh mmh/

A²-91 : et/ je pense qu'on a/ on a simplement/ réutilisé un petit peu ce qu'on savait faire/

I92 : d'accord/

A²-92 : sans vraiment euh/ non/ je/ je n'ai/ non je ne peux pas penser à quelque chose de plus spécifique en ce qui concerne/ cet euh/ ce que vous me demandez non [rire]

I93 : d'accord/ euh/ je voulais aussi vous poser la question/ le justement l'acquisition du vocabulaire au féminin et au masculin/ euh dans Nouveau Rond-point ça passe alors par plusieurs choses hein/ et y a notamment des activités sur les professions/ donc y a euh des personnages qui ont des professions et on voit qu'il y a des formes euh féminines ou masculines hein/

A²-93 : oui/

I94 : euh voilà alors par exemple euh/ je sais p- si je m'en rappelle (feuillette le manuel) on trouve euh une chimiste un pompier une secrétaire un vendeur bon et cetera/

A²-94 : oui/

I95 : euh est-ce que vous savez pourquoi est-ce qu'on a fait le choix de mettre certains mots au féminin et certains mots au masculin par exemple dans ces listes de métiers ?

A²-95 : mmh non/ euh je crois qu'on l'a fait comme je vous l'ai dit un peu/

I96 : oui/

A²-96 : de façon un peu aléatoire mais/ euh on a essayé de faire on a essayé de féminiser quelques professions/ par exemple dans le Nouveau Rond-point/ il y a des professeures/ hein avec un E

I97 : oui

A²-97 : pour le féminin/ et y a des écrivaines/ avec un E/ euh donc je crois que y a eu cette/ cette conscience donc de vouloir euh/ féminiser quelques professions qui normalement sont/ sont restées au masculin

I98 : mmh mmh/

A²-98 : et voilà

I99 : et/ pardon/ et justement euh les mots euh professeures auteures écrivaines euh/ est-ce que y a ça a posé problème dans l'équipe d'auteurs parce que c'est vrai c'est pas forcément des mots très courants/

A²-99 : non/ je pense que c'est c'est assez/ bon euh il faut dire que/ à part la p- pour pour Rond-point le l'o- le l'origin- l'original le premier Rond-point/

I100 : mmh mmh/

A²-100 : il y avait un homme dans notre équipe le reste du temps ce n'était que des femmes/

I101 : oui/

A²-101 : alors euh non il n'y a pas de euh/ de discussion même si le rédacteur était un homme mais il était très compréhensif XXX [rire]

I102 : [rire] d'accord/

A²-102 : non il n'y a pas eu de euh/ non ça [c'est ; s'est]/ parfaitement bien passé/

I103 : mmh mmh/

A²-103 : on ne l'a pas discuté/

I104 : d'accord/ euh je voulais aussi vous demander dans les modalités de consignes/ euh j'ai remarqué que quand donc la consigne s'adressait directement aux apprenants/ euh on utilisait souvent le mot euh camarade/ alors par exemple faites telle activité avec votre camarade

A²-104 : oui

I105 : et cetera/ je voulais savoir en fait pourquoi ce mot avait été choisi/

A²-105 : alors oui alors là ç- on en a beaucoup discuté de ça par contre hein/ euh on a c'est un choix qui a été fait après une grande discussion qu'est-ce qu'on allait faire/ euh parce que on voulait pas utiliser le mot partenaire/

I106 : mmh mmh/

A²-106 : euh/ binôme bon ça ne nous plaisait pas beaucoup non plus/ euh c'est- ou à travailler en groupe quelques fois y a si y a le y a le mot groupe travaillez en groupe/

I107 : oui/ oui oui/

A²-107 : mais sinon c'est camarade/ c'est ça a été un choix/ qui s'est fait pratiquement dès le début parce que il fallait trouver quelque chose/ et c'est ce qui nous a paru le plus/ le plus adéquat/ alors je ne sais si c'est un bon choix ou pas [rire]

I108 : mmh mmh/ mmh mmh/

A²-108 : mais on est resté sur ça/

I109 : d'accord/ d'accord/

A²-109 : c'est vrai que c'est délibéré hein/ c'est/ ça a été pensé hein/

I110 : oui oui/ c'est ce que je me suis dit parce qu'effectivement c'est un mot un petit peu rare/

A²-110 : oui/

I111 : euh qu'on qu'on trouve pas forcément dans tous les manuels c'est pour ça que ça m'a fait/ ça m'a fait tilter [rire]/ en quelque sorte/

A²-111 : oui parce que c'était difficile de mettre autre chose on voulait pas mettre avec un autre élève/ un autre étudiant/ euh euh/ bon c'est pas des collègues c'est pas des amis c'est pas/ c'était pas facile hein/ jusqu'à ce qu'on se décide pour le mot camarade/

I112 : d'accord/ euh/ alors euh s- je vais passer en fait à/ à f- aux exemplaires vraiment de de Rond-point avec des des petits points qui m'ont posé question/

A²-112 : oui/

I113 : euh/ alors dans l'ancien Rond-point/ euh y a une unité/ je crois qu- oui c'est l'unité deux/ qui s'intitule alors c'est la seule qui s'ouvre comme ça elle s'intitule elle est sympa/

A²-113 : mmh mmh/

I114 : euh je me suis posé la question/ pourquoi y avait eu ce titre et pourquoi au féminin ?

A²-114 : euh/ je crois qu'on a fait très attention à mettre des féminins/ à mettre à à être le moins sexistes possible/ euh on a fait très attention aussi à mettre des noms de famille qui viennent un petit peu de partout vous verrez qu'il y a des noms de famille d'origine polonaise d'origine euh/ maghrébine euh d'origine euh/ euh d'origine euh finlandaise/ pas ça n'avait p- non enfin pardon des Pays-Bas par exemple q- flamande/

I115 : mmh mmh/

A²-115 : on a essayé vraiment de/ d'être/ **ouverts** entre guillemets alors je sais pas si on a réussi tout le temps/ mais on a essayé hein/ donc c'est c'est voulu/ ça a été voulu/ plutôt que mettre il est sympa ben on a décidé de mettre elle/

I116 : d'accord/

A²-116 : voilà/

I117 : et alors justement vous parliez euh des noms des personnages/ c'est vrai que dans le Nouveau Rond-point alors on a plein d'exemples hein/ euh dans le Nouveau Rond-point on a not- notamment au début page douze on a un espèce de de listing avec des noms de famille et des prénoms/

A²-117 : oui/

I118 : qui visiblement euh/ on peut le comprendre hein qui sont de toutes nationalités/ euh comment ils ont été choisis ces noms/ et ces prénoms ?

A²-118 : bon on a on a/ on est parti du principe que bon ben euh/ le la France était quand même un un un/ melting-pot culturel assez grand et que/ en partant de en regardant notre équipe de de de/ euh de professeurs à l'endroit où je travaille à l'université où je travaille/ je on s'est aperçu que/ sur sept nous n'étions que deux avec un nom/ de famille vraiment français franchouillard/

I119 : mmh mmh/

A²-119 : après y avait un petit peu de tout/ alors euh on s'est dit si c'est comme ça dans notre équipe euh/ euh de profs et ben ça doit être comme ça à peu près partout et puis en fais- en pensant aussi à/ à nos camarades de classe quand nous étions à l'école/ en euh/ donc c'était voulu aussi on voulait absolument qu'il y ait des des des noms de famille d'un peu partout parce qu'en fait c'est c'est ça la France hein sauf la France rurale où encore peut-être on trouve vraiment/ que des noms comme le mien mais à part à part là [rire]

I120 : mmh mmh/

A²-120 : euh c'- c'est ça donc on est on est/ pour nous c'est ça en tous les cas/

I121 : d'accord donc c'-/ si j'ai bien compris c'était pour répondre en fait à une certaine réalité/ à une cert- réalité pluriculturelle/

A²-121 : oui parce que par exemple nous qui enseignons ici en Espagne/ euh ça les choque toujours un peu/ les élèves hein/ qu'il y ait des noms comme ça qui viennent d'un peu partout/ un peu moins maintenant mais il y a simplement dix ans quand nous avons fait ce bouquin/ euh il n'y avait pas beaucoup d'immigration ici/

I122 : mmh mmh/

A²-122 : et c'était choquant pour eux qu'il y ait des Sanchez qu'il y ait des [Pavlar] qu'il y ait des/ euh des des noms qui viennent d'un peu partout comme ça/ donc c'était intéressant de de voir que/ ils ils voi- ils avaient pas pensé à la France de cette façon-là/

I123 : d'accord/ d'accord/ euh alors je excusez-moi je vais revenir un petit peu sur mes noms de de métier/

A²-123 : oui/

I124 : euh dans le Nouveau Rond-point donc vous avez une unité euh alors je me rappelle plus du titr- voilà À Chacun son métier/

A²-124 : mmh mmh/

I125 : euh et puis pages quatre-vingt deux quatre-vingt-trois alors/ page quatre-vingt-trois vous avez en fait deux annonces mises côte à côte/ et c'- l'annonce de gauche euh/ vous avez une annonce q- euh on précise qu'on recherche des assistants adjoints/ et euh le texte dit exactement Le Parlement la Commission la Cour des Comptes mettent en œuvre une politique d'égalité des chances entre les femmes et les hommes et encouragent vivement les candidatures féminines/

A²-125 : mmh mmh/

I126 : donc c'est vrai que là on a on a carrément euh/ la problématique en fait hein de l'emploi féminin qui qui est évoquée euh dedans/ je voulais savoir en fait s- si c'était une idée ça des auteurs une idées des é- de la maison d'édition ou comment c'était venu ?

A²-126 : non je pense que ce sont les auteurs/

I127 : mmh mmh/

A²-127 : euh nous a-/ je je pense que ce sont des réalités avec laqu- auxquelles nous sommes conf- nous sommes confrontés et/ nous voulions que les que les élèves le soient aussi parce que/ la plupart enfin bon/ c'est peut-être un peu méchant ce que je vais dire mais la plupart des/ des livres que/ j'ai eu l'occasion de euh d'utiliser dans dans mes classes je trouve ça un peu ringard quoi/

I128 : oui/

A²-128 : c'est toujours la France bien française on on/ on a l'impression de s- on a l'impression de sortir d'un livre d'histoire on est encore avec Charles de Gaulle et compagnie donc [rire]

I129 : [rire]

A²-129 : on voulait un truc un petit peu plus/ actuel quoi donc/

I130 : oui/

A²-130 : voilà/ il fallait que les femmes soient bien présentes/

I131 : mmh mmh d'accord/ quitte à les réintroduire de cette manière-là

A²-131 : voilà

I132 : de manière un petit peu problématisée hein presque ?

A²-132 : oui/

I133 : d'accord/ et donc alors justement sur cette double-page hein toujours la même/ euh page quatre-vingt deux on a euh/ une activité avec une des listes de métiers dont il faut relever euh les aspects positifs et négatifs/

A²-133 : oui/

I134 : on a toute une liste de métiers alors vous avez des noms euh mixtes hein par exemple dentiste donc qui fait masculin et féminin/

A²-134 : mmh mmh/

I135 : euh sinon vous avez tous les noms euh qui sont euh masculins et au féminin par exemple enseignant enseignante/ euh on a agriculteur agricultrice hein et cetera/ et au milieu euh y a le mot policier/ et en fait policier n'a pas été mis au féminin/ et du coup je me demandais en fait euh pourquoi si y avait une raison pédagogique derrière ?

A²-135 : non/ y en a pas/ j'pense que/ je j'p- ç- ça nous a échappé probablement/ euh ça nous a échappé ça a échappé à la maison d'édition/ ou ça nous a pas paru particulièrement/ intéressant je ne sais plus exactement/

I136 : mmh mmh/

A²-136 : mais c'est vrai euh/ euh maintenant que vous le dites là je l'ai sous les yeux c'est vrai/ c'est vrai/ j'avais oub- je l'avais oublié celui-là [rire]

I137 : [rire] d'accord/ j'me demandais du coup si ça avait fait l'objet d'une discussion et puis finalement

A²-137 : pas du tout

I138 : ça convenait pas ou euh/

A²-138 : pas du tout je n'ai p- abs-/ je n'ai absolument pas souvenir d'avoir eu euh/ parce que bon policière c'est parfaitement acceptable/

I139 : mmh mmh/

A²-139 : euh/ mais bon je pense aussi que c'était une façon/ aussi de laisser la liberté au professeur de de faire ce qu'il veut/ il laisse comme ça ou il la ou il veut l'ajouter ou bien p- voilà on pourrait dire aussi/ policière/

I140 : mmh mmh/ d'accord donc oui aussi après c'est à lui finalement de prendre un petit peu ce qu'il veut et de rajouter ou d'enlever

A²-140 : oui voilà/ hein de faire euh/ voilà/

I141 : d'accord/

A²-141 : son choix/

I142 : alors euh j'me posais aussi un- une question de manière un peu plus générale/ euh dans certains manuels euh vous avez en fait beaucoup de textes euh sur la thématique alors des rapports hommes femmes alors c'est euh/ sur les tâches domestiques qui est-ce qui les effectue c'est sur les couples euh et cetera/ et euh dans Rond-point en fait on n'a pas du tout ce genre de de thématique hommes femmes euh qui apparaissent/ euh je voulais savoir en fait pourquoi pourquoi est-ce que Rond-point ne s'en euh/ n'a pas voulu en fait s'en servir comme support d'activité ?

A²-142 : alors/ dans Rond-point/ 1/ d'abord euh/ il y a beaucoup de limitations hein quand on a fait ce ce livre et p- il y a énormément de choses qui sont très très/ XXX qui nous empêchent de faire euh un petit peu tout ce qu'on voudrait moi je j'avais l'imp-/ l'impression que en devenant auteur j'allais pouvoir faire ce qui me plaisait ce que le voulais mais pas du tout hein/

I143 : mmh mmh/

A²-143 : [rire] pas du tout pas du tout/ alors euh/ ça n'a pas été fait parce que parce que peut-être on n'a pas vraiment trouvé l'espace pour le faire/ mais pas parce- par manque d'intérêt hein c'est pas par manque d'intérêt/ c'est simplement que ce le Rond-point 1 était vraiment fait pour euh/ pour apprendre la b.a-ba euh A1 et A2 hein de/

I144 : mmh mmh/

A²-144 : c'est ce qu'on a fait donc on n'a pas trouvé la p-/ de **place** pour ça/

I145 : d'accord/

A²-145 : alors après/ après dans le dans le 2 le 3 bon peut-être un petit peu plus mais c'est vrai que ça n'a pas été un sujet/ qui nous a/ énormément euh (*silence*)/

I146 : mmh mmh/

A²-146 : marqué ou passionné non je/ je reconnais/

I147 : d'accord/ alors euh hier votre collègue hein madame [A(MdL)] me disait que c'était aussi peut-être dû au contexte en fait de l'Espagne/ où finalement ben les rapports hommes femmes posent pas les mêmes problèmes en fait qu'en France et du coup ça avait peut-être influencé les auteurs/

A²-147 : c'est possible/

I148 : mmh mmh/

A²-148 : c'est/ c'est très possible/ euh bon je n'avais pas pensé à le à le regarder sous cet angle mais elle a elle a/ peut-être raison/ oui/

I149 : mmh mmh/

A²-149 : c'est possible/

I150 : d'accord/ euh dans l'ancien Rond-point donc y avait cette fameuse unité euh Elle est sympa où il s'agissait d'organiser en fait une table pour les invités à un repas de mariage/

A²-150 : oui/

I151 : et ça c'est vrai que ça a complètement disparu dans le Nouveau Rond-point l'unité a été complètement euh refondue/

A²-151 : oui/

I152 : je voulais savoir pourquoi il y avait eu ce changement ?

A²-152 : bon/ euh moi personnellement je ne l'aurais pas fait [rire]

I153 : mmh mmh/

A²-153 : passer de la table de mariage à la c- à la croisière/ mais bon ça c'est c'est mon/ c'est personnel hein/ euh bon ben c'est toujours pareil hein c'est/ ça se discute/ euh beaucoup de personnes ont dit que bon ben là les mariages maintenant on faisait pas [de chichis] de tralalas et puis finalement euh/ euh les choses se faisaient un peu comme ils voulaient/ enfin moi chez moi ça se fait pas comme ça mais/ apparemment ici c'est quelque chose qui/ euh qui ne se fait pas/

I154 : d'accord/

A²-154 : alors euh/ je pense que la majorité on euh a décidé que ça ça devait être changé et c'est pour ça qu'ils ont choisi la croisière/ la croisière peut-être parce que c'est quelque chose/ **un peu moins ici** qu'en Espagne c'est quelque chose qui est/ qui est assez commun dans dans les familles euh/ dans les familles de classe moyenne hein

I155 : mmh mmh/

A²-155 : partir en croisière c'est assez commun alors bon ben là la table du capitaine euh/ le premier jour quelque chose comme ça ou le dernier jour je sais pas parce que j'ai jamais fait de croisière mais bon/

I156 : [rire]

A²-156 : j'ai l'impression que c'est un truc qui se fait [rire]/ **moi** je préfère le mariage je trouve ça beaucoup plus/ (*voix ralentie*) normal dans m- dans mon pays (*voix normale*) mais mais bon/ pourquoi pas/

I157 : d'acc-

A²-157 : mais voilà/ comme je vous le disais si v-/ si vous me posez la question à moi personnellement je préférerais la la table de mariage/

I158 : d'accord/ parce que du coup la table de mariage ça vous paraissait peut-être plus accessible ou plus plus commun en fait/ à tout le monde ?

A²-158 : (*voix ralentie*) oui enfin en tous les cas pour moi plus euh/ quelque chose/ plus français (*voix normale*) entre guillemets/

I159 : mmh mmh/

A²-159 : peut-être hein mais je peux me tromper parce que moi je viens d'un milieu rural où encore ce genre de choses/ où où encore ce genre de choses se fait/ bon/ euh je crois qu'il y a eu la discussion aussi bon ben y a beaucoup de gens qui se marient pas donc y a pas tout ce/ toute euh tout ce rituel euh/ oui c'est c'est vrai aussi/ c'est vrai aussi/

I160 : mmh mmh/

A²-160 : euh/ enfin je sais pas moi la la croisière j'aime pas trop/ parce que euh tout le monde ne part pas en croisière non plus/ mais bon il fallait faire un choix et la majorité a choisi de/ partir en croisière alors on est parti en croisière [rire]

I161 : [rire] d'accord c'était un beau voyage j'espère/

A²-161 : [rire]

I162 : alors justement ben pour continuer sur la mariage/ euh dans l'ancien Rond-point avec cette fameuse unité hein sur la la table à organiser/

A²-162 : oui/

I163 : euh y avait une double page alors pages vingt-quatre vingt-cinq sur les différentes formes de familles en France/ et y avait notamment euh les formes d'unions évoquées/ euh donc y avait euh l'union libre les familles qui sont pasées et pas mariées/

A²-163 : oui/

I164 : euh je voulais savoir si euh du coup tout le monde était d'accord pour introduire euh quelque chose d'autre en fait comme union que le mariage/ si ça avait été discuté ?

A²-164 : bon ça a pas posé de problème/ ça a été discuté oui parce que bon ben/ euh on on parlait de tout hein euh quand on quand on montait les unités/

I165 : mmh mmh

A²-165 : il fallait en parler/ mais bon ça n'a pas vraiment euh ça n'a choqué personne ça n'a pas posé de problème pour euh/ pour le faire non/ pas du tout/

I166 : d'accord/ euh alors justement sur cette même page/ euh dans les modèles de familles proposés donc on a la famille traditionnelle la famille monoparentale/ et il y a aussi une évocation déjà des familles euh homoparentales/

A²-166 : oui/

I167 : euh est-ce que ça aussi ça été discuté ou est-ce que/

A²-167 : oui/

I168 : euh enfin est-ce que ça a été est-ce que ça n'en- ça a été un sujet de discussion particulier ?

A²-168 : non ça a été facilement accepté il faut qu'ici en Espagne enfin je sais pas si vous connaissez mais c'est un p- l'Espagne est un peuple très tolér- les Espagnols sont un peuple très tolérant/

I169 : mmh mmh/

A²-169 : très/

I170 : mmh mmh/

A²-170 : beaucoup plus qu'en F- que les Français quelque part hein/

I171 : mmh mmh/

A²-171 : bon je parle de/ c'est une généralité ce que je dis mais/ beaucoup tellement bien qu'ils acceptent même l'intolérable/ euh donc euh **très** tolérants quelque part/ mais c'est c'est c'est ici/ malgré ce qu'on peut croire/ euh l'Espagne est très tolérant donc ça n'a pas ça n'a pas choqué/ le mariage euh homosexuel a été accepté ici et/ en Espagne bien avant les Français/

I172 : oui/

A²-172 : bien avant la France hein/

I173 : oui oui/ tout-à-fait/

A²-173 : donc euh/ non ça n'a/ il n'y a pas eu de discussion particulière ça a été facilement accepté/

I174 : et euh du coup/ est-ce que euh/ au niveau justement de l'exportation hein puisque ben le manuel c'est il est destiné à être exporté dans dans pas mal de pays/

A²-174 : oui/

I175 : euh est-ce que justement y a eu un frein de la part de la maison d'édition qui a dit ah ben ça culturellement ça posera problème ?

A²-175 : alors la maison d'édition chaque fois qu'elle a dû euh/ exporter bon notamment comme je vous dis dans les pays du Maghreb/ elle a fait une révision **totale** de tout ce qu'y avait hein/

I176 : mmh mmh/

A²-176 : donc tout ce qu'y a été- tout ce qui pouvait choquer qui pouvait être culturellement inacceptable a été a été euh/ enlevé/ ça nous les auteurs nous n'avons pas participé à ça/ c'est-à-dire que c'est la maison d'édition qui a pris/ la décision de garder ou de/ d'enlever telle ou telle chose/

I177 : d'accord donc vous vous faites un petit peu la formule on va dire originale

A²-177 : voilà

I178 : et après donc c'est adapté selon les/

A²-178 : voilà

I179 : certains public/

A²-179 : voilà/ exactement/ exactement/

I180 : d'accord/ d'accord/ euh alors ben justement 'fin je/ j'pense déjà connaître un peu la réponse/ mais du coup est-ce que vous pensez qu'une prochaine édition de Rond-point/ alors pas forcément dans les pays où ça sera adapté mais peut-être vraiment euh dans la version originale/ euh inclura finalement le Mariage pour Tous qui est passé euh y a peu en France ?

A²-180 : j'espère/

I181 : mmh/

A²-181 : j'espère euh/ oui je pense que c'est une maison d'édition qui est capable d'accepter ça et 'fin/

I182 : mmh mmh/

A²-182 : je/ oui/ oui/

I183 : d'accord/ et est-ce que du coup/ euh on pourra aussi voir alors sans forcément de thématique du mariage mais simplement/ euh ben des personnages homosexuels dans le manuel euh/ comme ça dispersés ?

A²-183 : je l'espère aussi/ euh m- la maison d'édition Difusión à ce niveau-là est est est franchement très ouverte donc/ je ne sais pas si eux pourront se le permettre euh/ tout de suite là maintenant hein il faudra peut-être attendre un petit peu/ mais/ euh ça ne leur poserait pas vraiment grand problème/ je l'espère/

I184 : d'accord/

A²-184 : à ce niveau-là je pense qu'il n'y a pas de problème/

I185 : d'accord/ donc c'est/ alors je sais pas si c'est en gestation mais ça pourrait être introduit euh à échéance

A²-185 : ça p-/ ça pourrait/

I186 : d'accord

A²-186 : ça pourrait/

I187 : d'accord/ euh ben écoutez/ euh vos réponses ont été très précises/ donc finalement le [rire] l'entretien euh 'fin vous m'avez apporté euh beaucoup d'informations déjà/

A²-187 : bien je/

I188 : euh/ alors j- j'vais vous poser en fait une dernière euh question euh/ ben sur vous-même/ euh est-ce que vous pouvez me raconter votre parcours euh professionnel justement ?

A²-188 : oui alors mon parcours professionnel est un petit peu bizarre/ je dirais/

I189 : [rire]

A²-189 : euh/ j'ai étudié Lettres Modernes en France et/ quand j'ai/ quand j'étais à peu près à la moitié du du de ce que (*soupir*) ma Licence je suis partie je suis venue en Espagne pour apprendre l'espagnol avec l'intention/ de terminer Lettres Modernes et de/ et de faire espagnol/

I190 : mmh mmh/

A²-190 : et puis j'ai rencontré celui qui est devenu mon mari depuis ici/ mais c'est un Anglais/ donc au lieu de rentrer en France je suis allée en Angleterre/

I191 : [rire]

A²-191 : ce qui a/ compliqué un petit peu mes études/ euh bon après maints voyages à droite et à gauche/ hein je je je passe/ je résume [rire]/ euh je suis retournée en Angleterre où j'ai terminé euh une Licence euh ce que euh/ euh en Angleterre hein donc/

I192 : mmh mmh/

A²-192 : et j'ai/ avec une option d'espagnol/ et j'ai fait un Master là-bas/ ensuite une fois que j'ai eu terminé mon Master à Londres et bien j'ai enseigné dans un lycée/ à Londres/

I193 : d'accord/

A²-193 : et/ ensuite quand je suis ven- quand nous sommes revenus ici la même en Es- en Espagne/ euh donc en 92/ donc ça fait vingt-deux ans hein que je suis ici/

I194 : mmh mmh/

A²-194 : et bien/ euh j'ai cherché du travail j'ai été accepté euh/ dans l'université où je suis en ce moment/

I195 : mmh mmh/

A²-195 : et/ et pour enseigner le français comme langue étrangère mais à la à la base si vous voulez c'était pas/ je n'ai pas/ étudié le FLE vraiment hein/ c'était pas ça/

I196 : oui/ oui oui/ d'accord/ c'est c'est effectivement un beau parcours [rire]

A²-196 : euh oui/ a- assez assez [rire]/ assez bizarre mais bon [rire]

I197 : vous savez euh c'- c'est marrant parce que d-/ je pose la question à tous mes interlocuteurs et interlocutrices/ et à chaque fois la première partie de la réponse c'est/ ah mais j'ai un parcours un peu particulier/ alors [rire] je je sais pas si c'est une spécificité du FLE/ mais apparemment oui

A²-197 : je pense que ça l'est hein/ je pense que ça l'est parce que généralement les gens qui font le FLE pas tout le monde hein les gens qui font le FLE sont souvent des gens/ qui ont voyagé qui se sont retrouvés/ dans des situations où ils n'ont pas toujours fait ce qu'ils ont voulu faire et puis/ d'autres qui ont fait ce qu'ils ont voulu faire bien sûr/

I198 : mmh mmh/

A²-198 : mais/ alors on a toujours un peu des des/ des parcours un petit peu particuliers on fait des trucs un petit peu bizarre/

I199 : [rire] c'est vrai que là ça se ça se retrouve bien en tout cas/

A²-199 : ouais/ ouais/

I200 : d'accord/ alors je sais pas si vous voulez euh ben ajouter quelque chose par rapport à la problématique qu'on a exploité ou faire un commentaire/

A²-200 : euh/ non écoutez je trouve c'est très intéressant que quelqu'un s'y intéresse à/ à/ [rire] à aux personnages et aux et aux auteurs/ c'est ça me paraît/ ça me paraît très intéressant ben je vous souhaite vraiment de/ euh une bonne continuation avec votre Doctorat/ quand est-ce que vous devez soutenir votre Thèse ?

I201 : houlà/ alors ça ne sera pas avant/ au moins un an et demi/ [rire] c'est c'est /

A²-201 : bon/

I202 : très long/

A²-202 : ben ça doit être le temps de/ de de compléter ça comme il faut [rire]

I203 : tout-à-fait/ euh est-ce que vous voulez que je vous fasse parvenir euh ben par exemple la transcription de notre entretien ?

A²-203 : ah ben si vous voulez hein/ si vous voulez pourquoi pas/

I204 : d'accord/

A²-204 : mais bon/ si ça vous doit vous pro-/ poser des problèmes non hein je veux dire ne le faites pas pour moi hein XXX

I205 : ah non non/ de toute façon/ j- je dois la faire hein/ j'dois faire la transcription pour moi hein pour mes recherches/ donc si vous souhaitez que je vous l'envoie ça ne me pose pas de de souci particulier/

A²-205 : oh ben c'est très gentil je veux bien/

I206 : d'accord/ et ben écoutez je vous la ferai parvenir alors faudra être un petit peu patiente hein je ne vous le cache pas

A²-206 : non non je y a y a/ ne vous pressez pas y a pas le feu hein/

I207 : d'accord/

A²-207 : pas de problème/

I208 : et ben écoutez c'est/ parfait/ euh je vous remercie beaucoup du temps que vous avez bien voulu m'accorder/

A²-208 : avec plaisir/

I209 : merci bien et puis ben je vous souhaite également en tout cas une bonne continuation [rire] hein également de votre côté comme enseignante/

A²-209 : merci beaucoup/ merci bien

I210 : allez j'veus d- merci beaucoup/

A²-210 : bonne chance hein/ au revoir/

I211 : merci/ bonne soirée à vous au revoir/

Annexe 23 Entretien 6 : Hachette, Auteure

I1 : oui bonjour madame [A(H)] ?

A1 : oui bonjour/

I2 : oui bonjour ici Grâce Ranchon/ euh j'es-

A2 : c'est bien/

I3 : j'espère que je vous dérange pas/

A3 : non je vous attendais [rire]

I4 : d'accord/ et ben je vous remercie beaucoup/

A4 : je vous en prie/

I5 : alors donc je vous propose ben de de commencer tout de suite hein comme ça

A5 : oui

I6 : on aura le le temps de tout aborder/ alors donc juste euh donc je vous rappelle m- moi-même je suis enseignante de français langue étrangère/ donc j'enseigne dans plusieurs structures/ et je fais en fait en parallèle un Thèse en didactique des langues

A6 : d'accord/

I7 : et donc je travaille sur les manuels de FLE ben que j'utilise moi-même en cours hein notamment/

A7 : d'accord/ vous enseignez dans quelle structure par curiosité ?

I8 : alors en fait je suis vacataire donc je suis dans plusieurs structures sur Saint-Étienne parce que c'est là où j'habite/ euh je travaille au CILEC où là j'ai un public/ d'étudiants et de non-étudiants/ et dans une autre structure qui est spécialisée en/ en recherches technologiques et où là du coup j'ai que des étudiants étrangers par contre/

A18 : d'accord/

I9 : voilà/

A9 : d'accord/ ah oui Saint-Étienne alors là je connais pas du tout les structures sur Saint-Étienne [rire]

I10 : oui je sais c'est

A10 : vous utilisez [quel manuel ; quels manuels] ?

I11 : ben du coup j'utilise euh notamment Alter Ego alors pas les petits niveaux 'fin les/ les niveaux débutants parce que du coup mes étudiants euh vu qu'ils sont déjà inscrits ils ont un niveau euh B1 à peu près/

A11 : vous n'avez pas de A1 A2/

I12 : j'en ai eu/ euh j'en ai eu hein sur des stages intensifs pendant l'été et cetera/ euh cette année j'ai plutôt des B1 B2/

A12 : d'accord/

I13 : voilà donc ça dépend des années

A13 : vous faites votre Thèse avec quelle université j'ai oublié bon vous me l'avez vous me l'avez dit mais/

I14 : alors du coup c'est l'université de Saint-Étienne

A14 : d'accord/

I15 : c'est l'université Jean Monnet tout simplement/ voilà/

A15 : d'accord/ très bien/ bon [rire]

I16 : voilà/

A16 : très bien/

I17 : donc du coup euh/ donc du coup ben comme effectivement moi j'utilise ou alors j'ai utilisé euh tous les manuels sur lesquels j'étudie/

A17 : oui/

I18 : euh c'est vrai que ben du coup c'était un point qui m'intéressait/ et donc je travaille à la fois sur la conception et donc/ plus particulièrement sur la place des hommes et des femmes dans ces ouvrages/

A18 : d'accord/ d'accord/

I19 : voilà/

A19 : ouais c'est intéressant comme point de vue [rire]

I20 : en tout cas apparemment c'est peu exploré encore/ je l'espère/

A20 : oui ça n'a pas dû se faire beaucoup non/

I21 : effectivement/ voilà/

A21 : et vous avez combien de manuels donc euh vous travaillez sur combien de manuels ?

I22 : alors euh à la base je devais en avoir quatre/ parce que du coup je prends en fait que des manuels débutants/

A22 : oui/

I23 : et je voulais en prendre un par grande maison d'édition

A23 : oui/

I24 : donc j'avais Hachette FLE j'avais Clé Maisons des Langues et Didier/

A24 : mmh oui/

I25 : et par contre ben Didier en fait souhaitait pas participer à ce travail ben notamment sur les interviews les entretiens/

A25 : d'accord/

I26 : du coup donc je les enlevés de mon corpus et donc je travaille euh avec Clé International notamment sur le manuel Ici/

A26 : d'accord/

I27 : euh avec Maison des Langues ben sur Rond-point/

A27 : mmh mmh/

I28 : qui est leur leur principal manuel et donc euh Alter Ego+ euh pour Hachette FLE/

A28 : donc c'est le plus récent des trois/

I29 : voilà exactement/

A29 : bon/

I30 : exactement/

A30 : d'accord/ d'accord/

I31 : voilà et donc du coup euh je suis et je suis encore en train d'aller interroger les maisons d'édition donc j'ai vu madame [É] hein à Hachette FLE/

A31 : oui/

I32 : et/ euh ben en même temps 'fin en parallèle j'essaie aussi ben d'interviewer les auteurs parce que du coup c'est vrai c'est intéressant d'avoir les deux points de vue/

A32 : oui/

I33 : euh le point de vue éditorial et puis le point de vue un peu plus personnel en fait des auteurs sur leur travail/

A33 : oui oui/ tout-à-fait/ mmh mmh/

I34 : voilà/ donc c'est pour ça du coup que je vous contacte aujourd'hui [rire]

A34 : moi j'ai rien préparé hein/ j'ai juste [le bouquin] XXX sous les yeux euh voilà/

I35 : et ben c'est parfait/ c'est moi qui pose les questions [rire] donc y a pas de souci/ euh alors déjà je voulais savoir donc vous vous aviez participé à Alter Ego+/

A35 : oui/

I36 : le 1/ est-ce que vous av-/ vous êtes d'abord en fait auteur ou vous êtes d'abord enseignante ou vous vous avez une autre profession ?

A36 : alors actuellement actuellement ou à l'origine du projet ?

I37 : euh à l'origine et aussi actuellement/

A37 : alors déjà je suis enseignante euh à l'Alliance Française de Paris/

I38 : mmh mmh/

A38 : depuis trente ans exactement cette année [rire]

I39 : d'accord/

A39 : et euh/ donc c'est ma première et principale profession/ avec euh formatrice d'enseignants hein/

I40 : d'accord/

A40 : formatrice d'enseignants depuis quinze ans/

I41 : mmh mmh/

A41 : euh/ voilà/ donc les deux sont/ pas d'égale importance puisque évidemment on fait plus d'heures d'enseignement de langue que de formation mais enfin euh/

I42 : oui mais du c-

A42 : voilà/ pour les deux j'ai vraiment les deux statuts/

I43 : mmh mmh/

A43 : euh auteur depuis 2006/

I44 : d'accord/

A44 : sur le premier Alter Ego/

I45 : d'accord/

A45 : voilà/

I46 : et du coup donc le premier Alter Ego c'était votre premier projet euh dans dans les manuels ?

A46 : oui/ mmh mmh/

I47 : d'accord/ et donc depuis donc vous avez fait Alter Ego+/ est-ce que vous avez aussi participé à d'autres projets d'écriture ?

A47 : non/ non non du point de vue charge de travail ça m'a suffi largement [rire]

I48 : d'accord/ alors bizarrement vous n'êtes pas la première à me dire ça [rire]

A48 : mmh/

I49 : c'est très étonnant/ euh alors justement au niveau charge de travail qu'est-ce que ça représente ?

A49 : alors bon/ je vous donner les historiques

I50 : oui

A50 : sur les deux du coup/ le premier Alter Ego donc premier projet euh éditorial/

I51 : mmh/

A51 : euh de 2005 des cinq auteurs/ c'était notre premier livre/

I52 : oui/

A52 : euh/ j- je sais pas si vous savez hein on était cinq auteurs de l'Alliance Française/

I53 : mmh mmh/

A53 : ayant la même euh/ les mêmes statuts la même formation et cetera/

I54 : d'accord/

A154 : n- enseignantes et formatrices toutes les cinq/

I55 : d'accord/

A155 : et ayant l'habitude de travailler ensemble/

I56 : d'accord donc vous vous connaissiez en fait à la base/

A156 : oui oui tout à fait/

I57 : ok/

A157 : on s'est choisies/ vraiment/

I58 : mmh mmh/

A58 : euh/ voilà donc a l'habitude de travailler ensemble donc déjà une équipe et euh/ qui est devenue une équipe d'amies par la suite/ même du coup [rire]

I59 : mmh mmh/

A59 : encore plus qu'avant et donc voilà/ ça c'était le premier ça nous a pris trois ans/

I60 : d'accord/

A60 : pour faire les niveaux 1 et 2/

I61 : mmh mmh/ mmh mmh/

A61 : parce qu'après le niveau 3 c'est une autre ce sont d'autres collègues de l'Alliance aussi qui l'ont fait/

I62 : d'accord/ et du coup pour euh alors 'est vrai trois ans c'est très long euh/ vous aviez des bases en fait pour construire ce manuel/ ou c'était vous qui avez tout apporté ?

A62 : mmh qu'est-ce que vous entendez par des bases ?

I63 : euh

A63 : c'est-à-dire fournies par l'éditeur ?

I64 : oui par exemple/

A64 : non pas du tout c'est nous qui avons créé/

I65 : mmh mmh/

A65 : euh qui avons proposé un projet au départ/ et le projet évidemment euh/ s'est modifié euh au fil du temps avec l'éditeur/

I66 : et d- du coup euh/ est-ce que c'est vous qui avez proposé le projet à la maison d'édition

A66 : oui

I67 : pour travailler ? oui c'est ça ?

A67 : oui/

I68 : d'accord/

A68 : oui à l'origine Alter Ego c'est c'est le cas/

I69 : d'accord/ et euh est-ce que en fait vous savez pourquoi votre projet a été choisi par Hachette ?

A69 : euh [rire]/ c'est une bonne question/ euh on a été convaincantes j'imagine/

I70 : [rire]

A70 : euh ben je pense c'est notre expérience/

I71 : mmh mmh/

A71 : bien sûr/ notre expérience du terrain/

I72 : mmh mmh/

A72 : euh une des personnes avait déjà travaillé avec Hachette/ hein/

I73 : d'accord/

A74 : euh/ la personne qui était porteuse du projet en fait avait déjà travaillé mais pas en tant qu'auteur principal sur une méthode mais plutôt sur des cahiers d'activité/

I74 : mmh mmh/

A74 : euh donc ils connaissaient sa qualité/ euh donc euh c'était plus ou moins voilà/ c'est elle qui a proposé le projet et

qui a composé l'équipe/

I75 : (voix basse) d'accord/

A75 : au départ/ donc ça c'est le premier Alter Ego/

I76 : mmh mmh/

A76 : le deuxième Alter Ego bon euh/ Alter Ego+ là c'est plus évident euh/ le succès du premier/

I77 : mmh mmh/

A77 : c'est le le/ l'éditeur qui a fait la demande d'une refonte/

I78 : d'accord donc là c'est

A78 : en tout cas euh pas d'une refonte mais d'un renouvellement/

I79 : mmh mmh/ donc là c'est l'éditeur qui vous a contacté pour retravailler dessus

A79 : oui/ oui oui/ oui/ et nous/ en tant qu'auteurs on s'est posé la question euh de toute façon on avait évolué entre temps/

I80 : mmh mmh/

A80 : bien sûr parce qu'entre la sortie d'Alter Ego/ 2006/ et 2010/ il s'est passé beaucoup de choses déjà en en didactique/ et nous -mêmes/ euh on a beaucoup évolué/

I81 : mmh mmh/

A81 : à la fois en tant que formatrices en tant qu'enseignantes/ et donc on n'avait non pas des regrets mais on avait une nouvelle vision/ euh de ce qu'on/ aurait pu faire/ parce que y a eu vraiment une très grosse évolution hein euh/

I82 : mmh mmh/

A82 : 2006 2010 euh/ voilà/ et et euh/ et du coup nous-mêmes on avait des on avait des projets des envies des propositions/

I83 : mmh mmh/

A83 : on a hésité entre faire un nouveau manuel/ ou faire Alter Ego+/

I84 : mmh mmh/

A84 : et puis voilà/ on est tombé d'accord avec l'éditeur euh sur l'intérêt de faire Alter Ego+/ pour pouvoir apporter ce qu'on avait envie d'y apporter/

I85 : mmh/ d'accord/

A85 : et/ voilà/

I86 : et alors du coup donc vous disiez le premier projet c'était très long hein trois ans/

A86 : oui/

I87 : et sur Alter Ego+ ça a demandé combien de temps pour le fabriquer ?

A87 : deux ans/

I88 : d'accord/

A88 : entre un an et demi à deux ans/ en tout/

I89 : mmh mmh/ d'accord/

A89 : hein parce que voilà/ si on considère la la totalité c'est-à-dire les toutes premières réflexions et cetera c'est deux ans/

I90 : mmh mmh/

A90 : euh/ jusqu'à la sortie du 2 hein/ euh mais bon entre la sortie du 1 c'est janvier 2012 on a commencé on s'est vraiment mises au travail euh/ je crois en juin 2010/

I91 : d'accord/ et donc v- vous disiez donc qu'entre la première et la deuxième version donc euh vous aviez des des envies hein des projets à intégrer euh dans cette deuxième version/

A91 : oui/

I92 : euh vous aviez quoi par exemple comme envie/ d'intégrer ?

A92 : ben le/ euh l'idée de de renforcer euh de renforcer la l'Approche Actionnelle/

I93 : mmh mmh/

A93 : euh/ de en fait on aurait eu envie nous [rire] on on aurait pu créer un nouveau manuel puisqu'on avait vraiment des envies euh/ assez euh ambitieuses/

I94 : d'accord/

A94 : et euh sans doute trop ambitieuses [rire]/

I95 : [rire]

A95 : euh pour l'état actuel du marché/

I96 : mmh mmh/

A96 : euh/ voilà donc on a fait euh/ et puis et puis étant donné la demande et l'attente euh sur Alter Ego/

I97 : mmh mmh/

A97 : qui était forte/

I98 : mmh mmh/

A99 : euh ça valait la peine de d'utiliser cette base qui est très/ voilà qu'on juge toujours tout-à-fait euh/

I99 : mmh/

A99 : pertinente/

I100 : mmh mmh/

A100 : pour euh pour y ajouter des choses/

I101 : d'accord/

A101 : voilà euh// donc principalement l'Approche Actionnelle euh/ après euh bien sûr y avait l'idée d'actualiser hein euh/

I102 : mmh mmh/

A102 : évidemment/

I103 : mmh mmh/

A103 : euh peut-être que d'autres choses vont me revenir à l'esprit mais/

I104 : d'accord/

A104 : là/

I105 : et d- donc dans l'Approche Actionnelle par exemple donc proposer des tâches à faire euh pour chaque unité/ ce genre de choses ?

A105 : oui voilà le projet qu'on a ajouté/

I106 : mmh mmh/

A106 : euh oui ah oui bien sûr y avait aussi l'idée de/ de renforcer euh tout ce qui est numérique/

I107 : oui/

A107 : et de renforcer euh/ de renforcer certains outils pardon voilà ça y est je me réveille [rire]

I108 : [rire]

A108 : euh en plus de l'Approche Actionnelle y avait une demande du terrain de renforcer des outils euh linguistiques phonétiques et cetera/

I109 : mmh mmh/

A109 : ou graphiques/ et donc ce sont des ajouts que/ que nous avons faits/

I110 : donc là les demandes de terrain c'est-à-dire c'est les enseignants qui vous faisaient cette demande ?

A110 : oui parce qu'en fait y a eu euh/ du côté de l'éditeur des enquêtes/

I111 : d'accord/

A111 : et on a euh/ et donc en fonctions des retours/

I112 : mmh mmh/ mmh mmh/

A112 : et des attentes/ euh on a/ disons qu'on a fait une heureuse combinaison entre nos envies à nous/

I113 : mmh mmh/

A113 : et les attentes du/ du public quoi/ ça nous a permis de de répondre des deux côtés en fait/

I114 : d'accord/ d'accord/

A114 : voilà/

I115 : et/ euh justement donc le manuel c'est c'est ben c'est d'abord le fruit d'une collaboration entre les auteurs et entre les auteurs et la maison d'édition/

A115 : oui/

I116 : euh comment ça se passait justement cette relation avec la maison d'édition ?

A116 : alors sur le premier ?

I117 : oui/

A117 : ou sur le le deuxième

I118 : alors sur les deux hein éventuellement euh/

A118 : parce que/ ben évidemment c'est très différent/

I119 : mmh mmh/

A119 : euh sur le premier/ nous on a appris un métier/

I120 : mmh mmh/

A120 : on a appris le métier d'auteur qu'on ne connaissait pas/

I121 : mmh mmh/

A121 : euh et c'est vraiment un métier/ [rire]

I122 : [rire]

A122 : euh c'est-à-dire que ça n'a rien à voir avec le métier de formateur/

I123 : oui/

A123 : euh c'est-à-dire qu'au début nous euh/ il fallait qu'on apprenne à traduire dans un manuel/ notre expérience du terrain/

I124 : mm mmh/

A124 : et euh faire un cours dans une classe/ et écrire une leçon dans un manuel ben c'est pas du tout la même chose/

I125 : oui forcément/

A125 : euh voilà/ donc ça on l'a appris/ grâce à l'éditeur/

I126 : mmh mmh/

A126 : à/ à sa patience à sa/ leur compétence quoi hein/

I127 : mmh mmh/

A127 : voilà l'é- l'édition que que nous on ne connaissait pas/ donc c'est vraiment on a vraiment appris le métier c'est pour ça que ça a pris aussi du temps/ c'est-à-dire qu'entre nos idées de départ/ euh// parfois trop ambitieuses ou parfois pas du tout réalistes/

I128 : mmh mmh/

A128 : euh/ mais parce que nous on voulait on voulait euh on avait l'impression qu'on pouvait retranscrire telles quelles/ euh nos expériences de terrain/ entre entre ces idées de départ donc et ces ces possibilités de réalisations y avait du chemin à faire/

I129 : mmh mmh/

A129 : et du chemin notamment euh/ comment dire euh// com- sans sans qu'il y ait de clash euh/ pour que ça se passe le mieux possible et c'est vrai que l'éditeur a été extrêmement compétent/ de pouvoir nous amener nous/ ben il savait très bien quelle était notre valeur hein/

I130 : mmh mmh/ oui

A130 : il nous a choisi sur notre projet/ et de pouvoir nous amener à un produit fini/ qui soit un manuel papier à l'époque hein euh/

I131 : mmh mmh/

A131 : en 2006/ euh qui à la fois reflète notre approche et soit utilisable/

I132 : oui/

A132 : euh utilisable dans le monde entier/

I133 : mmh mmh/

A133 : euh par des professeurs de niveaux différents de formations différentes et cetera donc/ y avait vraiment un parcours euh d'apprentissage pour nous du métier de/ du métier d'auteur de savoir ce qu'on peut faire ce qu'on ne peut pas faire/

I134 : mmh mmh/

A134 : et y a eu aussi/ de la part de l'éditeur/ euh des du du travail des efforts des concessions parfois/ pour euh pour pouvoir répondre à notre approche/

I135 : d'accord/

A135 : parce que elle était vraiment enfin/ notre approche il me semble à l'époque en 2006 était vraiment nouvelle dans les manuels/

I136 : mmh mmh/

A136 : et euh et et donc y a vraiment eu un travail des deux côtés d'adaptation/ euh pour euh pour donner un produit euh ben qui a été euh/ qui a un succès euh que vous sav- enfin que vous savez peut-être je ne sais pas hein/

I137 : oui/ oui oui mais c'est

A137 : euh qui a connu un certain succès et donc je pense qu'il y a eu une bonne adéquation/ entre euh le travail de chaque partie/

I138 : mmh mmh/

A138 : euh voilà ça c'est sur le premier/ euh donc donc le premier pourquoi ça a pris du temps parce qu'y a eu des remaniements y a eu des adaptations en cours de route y a eu euh/ voilà aussi en fonction bien sûr des de leurs enquêtes euh/ de terrain de marché et cetera/

I139 : mmh mmh/ mmh mmh/

A139 : bon ça c'est la partie éditoriale/ pour le deuxième/ euh/ après/ après le travail du premier donc le premier c'est le on a fait le 1 et le 2 hein/

I140 : mmh mmh/ mmh mmh/

A140 : euh plus tous les périphériques/

I141 : oui/

A141 : qui étaient assez nombreux/ on a aussi travaillé euh/ je crois que c'est 2010 la sortie du livre numérique/ donc on a retravaillé un peu avec l'éditeur à ce moment-là/

I142 : mmh mmh/

A142 : euh/ ben j- puisque nous on était utilisateurs d'Alter Ego donc on savait très bien euh ce qu'il nous fallait comme fonctionnalités par exemple sur le livre numérique/

I143 : oui/ oui oui/

A143 : donc euh/ donc on a pu travailler main dans la main avec l'éditeur pour la conception du manuel numérique/

I144 : mmh mmh/

A144 : euh et le retour euh sur le les premiers euh/ les premiers modèles euh/ enfin premières édition du manuel

numérique et les adaptations à faire/

I145 : mmh mmh/

A145 : euh donc euh on est resté toujours en contact avec l'éditeur/ en plus des des/ ben d- des activités de formation de présentation du manuel et cetera/

I146 : oui/ oui oui

A146 : donc voilà/ y a pas eu rupture on s'est/

I147 : oui oui/

A147 : on est resté très proche/

I148 : mmh/ mmh mmh/

A148 : entre euh l'équipe d'auteurs et l'éditeur/ et euh donc sur le deuxième Alter Ego euh Alter Ego+/ euh/ ça n'a pas du tout été le même processus parce que euh on connaissait très bien le métier cette fois/

I149 : oui/

A149 : euh on savait/ euh beaucoup de choses qu'on ne savait pas au départ on savait ce qu'on pouvait faire ce qu'on pouvait/ on savait aussi comment faciliter euh le travail de l'éditeur/

I150 : mmh mmh/

A150 : donc on a eu euh/ on a un travail en amont nous d'auteurs beaucoup plus poussé/ et beaucoup plus précis/ et plus/ je dirais plus satisfaisant dès le départ/

I151 : mmh mmh/

A151 : y avait beaucoup moins de remaniements de retours/

I152 : oui/

A152 : à faire/

I153 : mmh mmh/ mmh mmh/

A153 : euh par exemple bon/ je sais pas si vous s-/ savez ce que c'est le travail d'un auteur on on soumet par exemple une leçon un dossier/ euh y a une relecture on et/ on remédie on réécrit euh bon/ et souvent euh/ les versions on appelle euh version 1 version 2 version 3/

I154 : mmh mmh/

A154 : euh/ les versions donc avant/ la la forme définitive/ euh sur le premier Alter Ego pouvait aller jusqu'à version 4 version 5/

I155 : oui/

A155 : euh sur Alter Ego+/ version 2/ version 3 parfois/ pas plus/

I156 : d'accord donc vous y a

A156 : donc euh/ voilà/

I157 : y avait un apprentissage euh

A157 : vraiment y avait une confiance euh/ euh de la part de l'éditeur/

I158 : mmh mmh/

A158 : qui le savait/ euh il nous connaissait il savait comment on travaillait/

I159 : mmh mmh/

A159 : et nous aussi/ une conscience accrue euh/ en nous notre notre éditrice par exemple/

I160 : mmh mmh/

A160 : et on savait très bien/ sa compétence/ et donc euh y a eu un/ travail vraiment main dans la main en fait/

I161 : d'accord/ euh et alors justement en cas de désaccord entre les auteurs et l'éditeur/ comment est-ce que ça se règle ?

A161 : ben ça dépend quel est le désaccord [rire]

I162 : oui/

A162 : sur quoi il porte/ euh/ comment dire euh/ y a eu bien sûr des moments de désaccord/ euh// c'est assez/ mmh/ c'est allé dans les deux sens parfois c'est l'éditeur qui s'est rendu à les à notre euh/ discours/

I163 : mmh mmh/

A163 : qui s'est rendu à l'idée de notre discours et qui/ s'est laissé convaincre/

I164 : mmh mmh/

A164 : et qui l'a pas regretté euh notamment sur euh l'approche inductive par exemple dans le premier Alter Ego/

I165 : oui/

A165 : euh c'était très osé/ ça ne s'était jamais fait dans les manuels donc euh/ y avait une résistance/

I166 : mmh mmh/

A166 : euh/ ils avaient peur de la résistance des profs/

I167 : oui/

A167 : nous on savait euh/ de par notre expérience en formation/ que euh/ que une fois testé c'était très convainquant en général/

I168 : mmh mmh/mmh mmh/

A168 : euh à la fois en formation initiale et les profs en formation continue euh/ que sur le terrain ils étaient euh qu'ils adhéraient totalement

I169 : mmh mmh/ mmh mmh/

A169 : euh/ mais qu'ils savaient pas faire/ euh et donc on a euh on a y a eu des échanges/ et finalement euh/ ben l'éditeur a décidé de/ oui de de/ d'adhérer à ça et ils ne l'ont pas regretté puisque c'est un des/ un des points forts qui ont été toujours euh soulignés/

I170 : mmh mmh/ d'accord/

A170 : euh ça c'est un exemple/ un autre exemple qui me vient à l'esprit/ euh/ c'était euh c'était quoi/ une histoire de euh// ah oui/ dans le premier Alter Ego/ oui ouais y a eu y a eu aussi beaucoup d'évolution entre le premier et le nouveau/

I171 : mmh mmh/

A171 : je sais pas si vous connaissez le premier ?

I172 : oui oui/bien sûr/

A172 : y a le/ le le premier y a le vous vous souvenez qu'il y avait certaines transcriptions qui apparaissaient en début de leçon ?

I173 : oui/ tout-à-fait/

A173 : voilà/ alors nous on était extrêmement ferme au départ sur euh/ l'idée qu'on ne voulait pas de transcription dans les leçons/

I174 : mmh mmh/

A174 : euh que euh/ on savait que les profs euh n- non-formés/ euh avaient cette déformation de/ ben du coup de passer en compréhension écrite au lieu de compréhension orale/

I175 : oui/

A175 : de de lire euh/ travailler les compréhensions orales en lisant la transcription et cetera/

I176 : mmh mmh/

A176 : donc on voulait absolument éviter ça/ et on ne voulait pas de transcription dans la leçon/ euh l'éditeur qui avait un autre point de vue bien sûr commercial/ avec la demande du terrain/ savait que les/ un certain nombre d'enseignants étaient extrêmement attachés à ça/

I177 : mmh mmh/

A177 : et euh/ donc voulait mettre les transcriptions dans les leçons/ donc là y a eu euh/ une longue euh// non pas négociation mais réflexion commune/

I178 : mmh mmh mmh/

A178 : et on a trouvé une espèce de de de euh comment/ de/ mais de leur de oui euh/ mmh un compromis/ voilà/

I179 : mmh mmh/ mmh mmh/

A179 : euh c'est-à-dire que euh/ l'éditeur a proposé on en du coup on est tombé d'accord parce que là on on arrivait pas à euh/ à à à céder dans un dans un sens ou dans l'autre/

I180 : oui/ oui oui/

A180 : euh/ euh donc l'é- l'éditeur à l'époque euh/ on est tombé d'accord qu'on mettrait les transcriptions euh **que** si le support était le support **principal**/

I181 : d'accord/ oui oui/

A181 : du cours/ de la double page/

I182 : mmh mmh/

A182 : donc c'est pourquoi vous aviez certaines leçons avec la transcription euh/ à gauche/

I183 : mmh mmh/

A183 : et euh/ certaines leçons où y avait pas de transcription/

I184 : mmh mmh/

A184 : euh après nous on s'est arrangé [rire]/ en tant qu'auteurs pour parfois un peu tricher/ c'est-à-dire mettre un support écrit au départ/ et euh le support euh du coup le support audio passait en transcription en fin de livre alors qu'il était quand même important/

I185 : oui d'accord/

A185 : ce genre de choses/ voilà on a essayé qu'il y ait pas systématiquement/

I186 : mmh mmh/

A186 : qu'il y ait le moins possible de transcription en/ en en page d'ouverture/ et après l'autre euh astuce technique qu'on a trouvée/ euh on a fait mettre les transcriptions toujours dans un bandeau/

I187 : oui/

A187 : je sais pas si vous vous souvenez ?

I188 : oui oui oui/

A188 : un bandeau vertical à gauche/

I189 : mmh mmh/ mmh mmh/

A189 : comme ça qui était euh qu'il était possible de cacher/ facilement/

I190 : et oui/ oui oui/ d'accord/

A190 : par exemple nous quand on l'utilisait en classe/ et bien on on disait simplement aux étudiants de plier la page/

I191 : mmh mmh/

A191 : et donc de ou bien de cacher si ils voulaient pas plier mais de cacher la transcription et on travaillait comme ça euh/ vraiment en compréhension orale/

I192 : d'accord/

A192 : sur le nouvel Alter Ego/ vous aurez remarqué qu'il n'y a aucune transcription dans les leçons/

I193 : non/ non non/ à la fin oui

A193 : et c'est justement entre temps ben les les mentalités ont évolué/ euh/ à la fois peut-être chez les profs mais surtout l'éditeur/

I194 : mmh mmh/

A194 : euh et maintenant euh/ c'est ben si on regarde tous les manuels qui existent maintenant/ euh enfin souvent dans les bons manuels en tout cas euh les transcriptions n'apparaissent pas/

I195 : d'accord/ donc là

A195 : et/ donc là y a eu vraiment vous voyez l'évolution euh/

I196 : mmh mmh/

A196 : didactique euh/ elle se répercute aussi bien chez l'éditeur/

I197 : d'accord/

A197 : et euh/ en 2012 ça n'a posé aucune question/

I198 : mmh mmh/

A198 : euh on a été d'accord dès le départ/ de mettre des transcriptions en fin de/ en fin de manuel/

I199 : mmh mmh/ mmh mmh/

A199 : pour la raison bien sûr méthodologique mais aussi pour une raison euh/ finalement euh/ euh comment euh/ de mise en page/ euh parce que y avait une volonté de de mise en page euh/ plus aérée euh/ ça nous faisait gagner de l'espace et donc euh ça allait aussi dans ce sens-là/

I200 : d'accord/ donc f-

A200 : voilà ça c'est un/ un exemple/

I201 : oui oui/

A201 : y a un autre exemple si vous en voulez encore un ?

I202 : oui/ dites-moi

A202 : complètement différent/

I203 : mmh mmh/

A203 : euh/ dans le premier Alter Ego y avait une leçon euh/ euh/ euh je sais pas si vous l'avez non vous l'avez pas travaillé donc/ euh/ une leçon/ sur le thème de la famille/

I204 : oui/ oui oui/ (se lève pour aller chercher le manuel)

A204 : et euh/ une photo de famille une photo de mariage/ et c'est un petit garçon qui euh/ je crois que c'est dans cette leçon-là/ euh qui est/ donc non c'est dans une autre leçon je ne sais plus dans quelle leçon/ euh y a une sorte de familles recomposées de/ qui parlait du deuxième/ de l'ami actuel de sa maman/ ou je sais plus un truc comme ça/

I205 : d'accord/

A205 : euh et ça c'est pas passé/

I206 : ah alors pourquoi c'est pas passé ?

A206 : alors pa- parce que euh y avait certains pays où ça choquerait enfin donc là c'est des considérations euh/ euh commerciales/

I207 : mmh mmh/

A207 : euh morales/

I208 : mmh mmh/

A208 : euh qui fait que/ voilà/ y a y a/ y a des choses qu'on/ on n'avait pas l- une liberté **absolue** dans ce qu'on pouvait dire ou présenter à l'image/

I209 : et alors

A209 : on ne pouvait pas en parler

I210 : d- du coup/ pardon excusez-moi/ euh dans ce cas-là du coup c'est/ donc c'- c'est les auteurs qui voulaient introduire donc l'histoire de cette famille recompos- recomposée

A210 : je

I211 : et l'éditeur qui s'y est opposé ?

A211 : je je je/ j'arrive pas à me souvenir exactement de/ de l'exemple/

I212 : mmh mmh/

A212 : on a trouvé un compromis là/

I213 : d'accord/

A213 : euh/ parce que j'- parce que/ n- je d- je enfin je disais c'était moi qui suis le plus euh/ justement euh à l'avant-garde pour ça je disais oui c'est un fait culturel donc on peut pas euh ne pas en tenir compte et cetera/ donc on s'est arrangé pour que ça apparaisse/ mais pas euh/ de façon euh **brutale** [rire] ou choquante je sais pas comment dire/ mais on a quand même traité euh traité le euh/ le fait culturel les familles recomposées euh et cetera euh/

I214 : d'accord/

A214 : dans l'unité euh/ je sais plus dans l'unité cinq ou six/ euh/ on l'a quand même traité/ y a une autre fois où on a compris et on a cédé/ [rire]

I215 : oui/

A215 : (*voix ralentie*) euh/ c'était euh/ c'était/ dans un document/ authentique/ euh sur la consommation (*voix normale*) c'est-à-dire j'essaie de me souvenir parce que c'était un peu loin le l'ancien Alter Ego/ euh un document authentique où apparaissaient les/ voilà les dépenses des Français/

I216 : oui ?

A216 : euh et euh dans un des cadres du document c'est un document qui venait du Parisien je crois/

I217 : mmh mmh/

A217 : euh il y avait euh/ l'alimentation et cetera/ et y avait le y avait une bouteille de vin/

I218 : oui/oui oui/

A218 : qui apparaissait/ et donc là on n'a pas pu le mettre/

I219 : d'accord/

A219 : euh parce que euh/ je pense qu'avec d'autres plus petits éditeurs ça n'aurait pas posé problème/

I220 : mmh mmh/ mmh mmh/

A220 : euh c'est vrai qu'Hachette est quand même un éd- un éditeur important dans le monde/

I221 : mmh mmh/

A221 : et euh présent dans euh tous les continents et dans des pays euh/ notamment euh/ euh/ où où il y a une forte présence religieuse/ et euh où euh certains certaines choses peuvent choquer/ et empêcher l'adoption d'un manuel/

I222 : d'accord/

A22 : donc nous dans ce cas-là bon/ ben après on a considéré que c'était pas fondamental/ et donc là on laiss- on n'a/ on a laissé tomber/

I223 : mmh mmh/

A223 : voilà/ mais c'- à part ces désaccords-là euh/ je vois pas d'autres dés-

I224 : d'accord/

A224 : enfin y a pas eu de désaccord majeur hein/

I225 : donc finalement enfin en cas de de alors c'est pas forcément des désaccords majeurs mais en cas de points de vue différents/

A225 : oui/

I226 : ça fait un peu l'objet d'une sorte de consensus finalement au cas par cas si j'ai bien compris/

A226 : après/ après/ oui c'est ça/ euh chacun va entendre les arguments de l'autre euh/ et comme euh enfin en tout cas moi j'ai pas travaillé avec d'autres d'autres éditeurs mais/ euh y a une/ une intelligence euh manifeste vraiment euh/ et un respect/

I227 : mmh mmh/

A227 : euh très important chez chez Hachette hein on on n'a pas/ 'fin j'vous dirais pas de comparaison mais parfois on entend des choses/ d'autres collègues qui sont qui sont auteurs ailleurs ou quoi ou/ bon/ j'ai l'impression que c'est pas toujours le cas/

I228 : d'accord/

A228 : à ce niveau-là y a un **respect/** euh extrêmement/ important et il est vrai que sur Alter Ego+ on avait entre guillemets fait nos preuves/

I229 : mmh mmh/

A229 : et et donc y a eu un respect mais/ incr- **impressionnant/**

I230 : d'accord/

A230 : euh sur euh sur Alter Ego+/

I231 : et alors euh quand vous avez commencé à travailler sur le premier Alter Ego/

A231 : oui/

I232 : euh est-ce que y avait une sorte de/ de ligne directrice que l'éditeur vous a communiquée pour travailler sur ce manuel que ce soit en termes d'approche ou autres ? euh comment ça s'est fait justement ce ce choix euh de de la ligne du manuel ?

A232 : c'est nous qui l'avons apportée/

I233 : c'est c'est vous et du coup l'éditeur était d'accord en fait en quelque sorte avec vos propositions/

A233 : euh oui ben on on comme je le disais tout à l'heure euh y a eu discussion sur l'approche euh de des contenus linguistique/

I234 : mmh mmh mmh mmh/

A234 : sur l'approche inductive/ euh// (*soupir*) après sur euh/ sur les choix méthodologiques/ euh d'une approche euh/ j-je n'aime pas le terme linéaire parce qu'il a des connotations négatives et et réductrices/ mais d'une approche clef en main on va dire/

I235 : oui/ oui oui/

A235 : euh où euh euh le prof **suit** un parcours proposé/

I236 : mmh mmh/

A236 : sans avoir à composer lui-même son puzzle en allant cherchant à droite à gauche dans les pages de l'unité

I237 : mmh mmh/

A237 : là y a eu accord dès le départ/

I238 : d'accord/

A238 : et c'est pareil c'était assez nouveau aussi/ euh// mais ça correspondait déjà euh à ce qui avait été fait sur Taxi par exemple/ qui ét- qui est sorti avant/

I239 : oui oui/ d'accord/

A239 : euh donc là je pense ça correspondait justement à un **choix**/

I240 : mmh mmh/

A240 : euh méthodologique de l'éditeur/

I241 : mmh mmh/

A241 : après sur euh donc ça c'est je dirais l'a- l'aspect méthodologique/ euh/ après bien sûr la ligne éditoriale ou les contraintes et bien c'était le respect du C.E.C.R. évidemment/

I242 : oui/

A242 : euh ça c'est c'est c'est voilà/ c'est y avait pas à discuter là-dessus/ euh ça a été notre base de de travail/

I243 : mmh mmh/

A243 : euh notre point de départ/

I244 : mmh mmh/

A244 : euh/ quoi d'autre le fait qu'on donne la priorité aux objectifs de communication/

I245 : mmh mmh/

A245 : y a pas eu de discussion non plus/

I246 : d'accord/ donc là c'était un accord euh

A246 : oui c'est c'est nous qui avons proposé en fait

I247 : d'accord

A247 : en fait/ c'est vraiment nous qui avons proposé/ euh au tout tous tout l'aspect méthodologique/

I248 : d'accord/

A248 : euh et voilà donc y a eu parfois discussion parfois accord immédiat/ après sur les thématiques ben on proposait et ça se discutait mais c'est vrai qu'entre notre première idée euh **toute** première idée et euh/ de de type de scénario et le produit fini y a un écart énorme/

I249 : mmh mmh/ mmh mmh/

A249 : euh alors sur le premier Alter Ego hein/

I250 : oui oui/

A250 : sur le sur le nouveau non puisque on saur- on s'inscrivait dans XXX existante

I251 : oui/ c'était la continuité finalement/

A251 : voilà/ oui/

I252 : d'accord/ et du coup donc c'est c'était donc c'est vous qui avez vos vos propositions/ euh est-ce que pour travailler justement avec l'éditeur/ alors vous vous avez évoqué le cas hein où du coup ben par exemple une bouteille de vin a dû être enlevée parce que c'était effectivement

A252 : oui

I253 : c'était/ un manuel c'est aussi un objet d'exportation ou/

A253 : oui/

I254 : ce genre de choses/ est-ce que y avait une sorte de de règlement en fait que l'éditeur vous faisait passer euh qui disait ben ça on peut et puis ça on peut pas ?

A254 : non pas au départ/

I255 : d'accord/

A255 : on l'a a appris euh/ au au fur et à mesure du travail/

I256 : d'accord donc

A256 : enfin on peut pas dire que ce soit un règlement parce que/ y a d'autres choses/

I257 : mmh mmh/ mmh mmh/

A257 : y a d'autres choses par exemple/ si on avait dit on veut une image de deux hommes qui s'embrassent/

I258 : mmh mmh/

A258 : en ouverture d'une leçon/

I259 : mmh mmh/

A259 : évidemment ça aurait été non/ et par exemple sur Alter Ego+ on n'a pas eu on n'a pas eu besoin de nous donner puisqu'on les avait intégrées/

I260 : d'accord donc ça c'est fait au fur et à mesure en fait finalement du

A260 : mais/ pour ce travail le mot règle me paraît un peu trop rigide/

I261 : oui/

A261 : les contraintes/

I262 : mmh mmh/

A262 : plutôt/ contraintes commerciales/

I263 : mmh mmh/

A263 : ouais/ on les a totalement euh/ 'fin je veux dire sur le sur le nouveau on n'a on n'a pas eu du tout de// aucun document n'a été rejeté/

I264 : mmh mmh/

A264 : y a pas eu de souci quoi/

I265 : oui parce que finalement vous connaissiez déjà ces contraintes

A265 : oui/

I266 : et euh donc finalement vous

A266 : tout-à-fait/

I267 : d'accord/ euh au niveau de de la communication avec le reste de l'équipe d'édition/ est-ce qu'en tant qu'auteur vous vous communiquez uniquement avec l'éditeur ou est-ce que vous aviez des contacts par exemple avec les iconographes ou les maquettistes ?

A267 : ah non alors ça tout ce qui est partie technique euh/ on n'a jamais eu de contact direct/

I268 : d'accord/

A268 : ça passait par l'éditeur/

I269 : d'accord/

A269 : euh/sur le premier/ euh de toute façon on n'avait pas les compétences du tout/

I270 : oui/

A270 : on n'avait aucune idée/

I271 : mmh mmh/

A271 : euh nous on donnait une leçon euh version Word machin [rire] bon/ et on n'avait aucune idée après de comment ça allait se transformer/

I272 : d'accord/

A272 : euh en en double-page euh voilà maquettée/

I273 : mmh mmh/

A273 : euh seulement euh c'est vrai que sur le premier livre on a appris ça/ aussi hein c'est ce que je vous dis vraiment on a appris/

I274 : mmh mmh/ mmh mmh/

A274 : euh le métier d'auteur/ et donc sur le nouveau/ euh on est allé c'est ce que je disais tout à l'heure on est allé beaucoup plus loin/

I275 : mmh mmh/

A275 : euh dans notre conception des leçons/ c'est-à-dire en plus on avait des outils informatiques qu'on n'avait pas à l'époque/

I276 : oui/

A276 : et on a été beaucoup plus **prescripteur**/ euh même en terme de document/ euh par exemple on imaginait/ euh un document/

I277 : mmh mmh/

A277 : alors on imaginait ce qu'il allait donner puisque/ bon soit on soit on avait des documents authentiques mais en général il faut les re-maquetter/ eu soit on crée un document/ euh ben pour que ce soit le plus (*voix ralentie*) authentique possible/

I278 : mmh mmh/

A278 : le plus proche d'un authentique/

I279 : mmh mmh/

A279 : et donc on on on faisait une prescription complète c'est-à-dire qu'on allait jusqu'à/ euh comment concevoir et dessiner le document/

I280 : d'accord/

A280 : avec euh avec Note Book en fait/ et/ vous connaissez Note Book ?

I281 : oui oui oui oui/ je je vois à quoi ça ressemble/

A281 : donc ça nous permettait de de de faire ce qu'on n'aurait pas su faire euh/ en en en 2004 2006/

I282 : oui/

A282 : et du coup/ euh du coup ça ça a permis/ d'être beaucoup plus proche en fait du maquettiste/

I283 : mmh mmh/

A283 : et de des illustrateurs et tout ça/ euh toute la l'équipe de conception technique

I284 : mmh mmh/

A284 : parce que ils savaient exactement ce qu'on voulait/ exactement ce qu'on attendait et du coup euh bon ben bien sûr le l'éditeur l'éditrice faisait faisait l'intermédiaire/

I285 : oui/

A285 : mais euh ça a été beaucoup plus facile/

I286 : et

A286 : et et nous on a eu des choses qui correspondaient beaucoup plus à nos attentes/

I287 : oui d'accord/

A287 : voilà/

I288 : donc c'était réciproque finalement/ euh aut- est-ce que justement est-ce que cette méthode pour Alter Ego+ vous l'avez appliquée par exemple pour les personnages ? quand vous faisiez des textes où vous aviez en tête des images est-ce que euh vous avez ben/ justement euh donné des exemples de ce que vous vouliez euh précisément ?

A288 : tout-à-fait/ oui oui/ par exemple euh quand on écrivait un dialogue/

I289 : oui/

A289 : euh on mettait toujours des didascalies/

I290 : mmh mmh/

A290 : donc euh oui oui très/ on on on avait on avait des choses très précises en tête/ euh/ euh pourquoi parce que parce qu'on est prof aussi et donc du coup on savait exactement ce qu'on voulait faire passer par exemple comme sentiment comme sous-entendu comme implicite ou quoi/

I291 : mmh mmh/

A291 : et on donnait des ins- des instructions extrêmement précises/ et par exemple pour ce qui est des dialogues on a assisté aux enregistrements/

I292 : d'accord/

A292 : voilà/ on était présent aux enregistrements donc on pouvait euh rectifier auprès des comédiens

I293 : mmh mmh

A293 : euh enfin voilà/ ça ça a été extrêmement important pour nous/

I294 : mmh mmh/

A294 : euh d'assister aux enregistrements hein je suis pas sûre que les auteurs le fassent toujours/

I295 : effectivement/

A295 : mais en tout cas euh par exemple euh voilà là les instructions étaient très précises/

I296 : d'accord et alors justement quand vous construisiez un personnage dans le texte ou dans l'image/ comment est-ce que vous faisiez/ quelles questions on se pose/ pour le faire ?

A296 : je sais pas euh/ j'sais pas [rire] je sais pas trop quoi répondre là euh// euh/ quelles questions on se pose alors// euh/ bien sûr on se pose la question de l'âge euh/

I297 : mmh mmh/

A297 : du sexe bien sûr de l'âge/ euh (*silence*)

I298 : alors mettons justement sur l'âge comment est-ce que les personnages étaient définis ?

A298 : ben en fait c'est un peu selon l'inspiration qui nous vient et là c'est le côté créatif de du métier d'auteur c'est que/ on crée pas que on crée pas que en partant des contraintes ou d'un/ d'un cahier des charges/

I299 : mmh mmh/

A299 : euh on crée c'est d'abord la création/ euh/ et et donc par exemple j'en j'en prends c'est un exemple euh/

I300 : oui oui/

A300 : euh/ sur euh/ ben la la création elle vient à la fois de ben de ce qu'on de ce qu'on entend de ce qu'on lit de ce qu'on/ voilà/

I301 : mmh mmh/

A301 : des documents sur lesquels on tombe des thématiques en fonction des thématiques qu'on avait chez nous/ euh des documents ou des supports ou des idées euh/ dans l'environnement/

I302 : mmh mmh/

A302 : et après on va s'inspirer de ça pour créer un/ par exemple une situation ou un document alors je pensais à une situation c'était/ euh sur euh la thématique des vêtements du look/ de l'apparence/

I303 : oui/

A303 : euh on l'a repris dans le nouvel Alter Ego/ donc vous l'avez peut-être vu euh/

I304 : oui/ oui oui euh/ (feuillette)

A304 : je cherche l'unité/ c'est l'unité sept ou huit/ euh il y a un moment le/ relooking/

I305 : oui euh/ alors al- j'ai plus la page/ mais j'vois/ ce que c'est

A305 : voilà// voilà page 142 143/ euh donner des conseils vest- vestimentaires/ donc c'est vrai qu'on entendait beaucoup parler de relooking depuis quelques temps déjà quand on a fait le premier Alter Ego+1 là on a gardé la thématique on a gardé la situation dans le nouveau/

I306 : oui/

A306 : et bien c'est euh/ une de nos collègues qui est qui est très théâtrale/

I307 : mmh mmh/

A307 : euh et qui fait beaucoup qui faisait/ et qui elle est à la retraite maintenant mais dans ses classes énormément de travail ludique euh en interaction et cetera/ et donc c'est elle qui a écrit le dialogue et quand elle nous l'a lu/ elle nous l'a joué/

I308 : oui/

A308 : euh c'est le dialogue donc d'une relookeuse/ euh avec une cliente euh/

I309 : oui/

A309 : voilà qui est pas contente de son look qui veut changer parce que bon/

I310 : oui/

A310 : euh et elle nous l'a joué/ c'était tellement convainquant que/ bon c'était à prendre tel qu'elle avait en tête une relookeuse un peu excentrique un peu euh comme ça très outrée/

I311 : mmh mmh/

A311 : et puis une petite cliente euh/ mal dans sa peau euh/ voilà/

I312 : [rire]

A312 : ça lui est venu comme ça la situation/ très théâtrale que du coup nous on a on l'utilisée comme ça on a donné ces instructions-là/

I313 : d'accord/

A313 : euh voilà ça lui est venu/ j- comme je dis par l'environnement/ euh après quand on crée des personnages on n'avait pas une fiche euh âge euh caractère tout ça/ non/

I314 : mmh mmh/ d'accord/

A314 : on on on n'avait pas de grille de départ/

I315 : mmh mmh/ mmh mmh/

A315 : euh/ c'est vraiment l'inspiration/ et après coup c'est plutôt après coup/ euh// par exemple on a fini on on travaillait en général on transmettait une unité hein/

I316 : oui/

A316 : une unité c'est trois leçons/

I317 : oui/ oui oui/

A317 : euh/ il se **pouvait** que par exemple que l'éditrice dise oh là là y a beaucoup de femmes dans cette unité/

I318 : mmh mmh/

A318 : ah oui c'est vrai/ tiens/ voilà/ donc comme on n'avait pas de contrainte au départ/

I319 : oui/

A319 : c'est après coup/ plutôt qu'on a pu regarder/

I320 : mmh mmh/

A320 : pour équilibrer les choses/

I321 : et

A321 : nous on veillait après coup à euh/ à à ce qui ressortait/

I322 : mmh mmh/

A322 : c'est vrai qu'on n'avait pas de contrainte au départ pour les personnages/ après bien sûr qu'il y a des thématiques et des objectifs/ qui imposaient d'avoir plutôt des jeunes ou plutôt euh/

I323 : d'accord/

A323 : plutôt euh **voilà/**

I324 : mmh mmh/

A324 : plutôt tel profil socioculturel ou professionnel hein/

I325 : mmh mmh/ mmh mmh/

A325 : mais euh/ mais pas de contrainte de départ/

I326 : d'accord/ donc finalement c'était plutôt l'inspiration du

A326 : oui

I327 : ben presque du vécu personnel euh de chaque auteur qui apportait un peu ses idées/

A327 : ben/ tout-à-fait/ et après on a veillé c'est vrai euh/ à à à une chose/

I328 : mmh mmh/

A328 : euh et on y a veillé encore davantage dans Alter Ego+ puisqu'on avait l'expérience du premier/

I329 : mmh/

A329 : il est vrai que nous étions une équipe d'auteurs uniquement femmes/

I330 : mmh mmh/

A330 : et que/ euh et que évidemment ça c'est c'est ça influe [rire] sur notre euh notre création hein enfin on peut pas faire autrement/ et donc on a veillé euh à/ éventuellement **rectifier**/ euh des choses/

I331 : mmh mmh/

A331 : euh/ rectifier soit des choix euh de thématique ou des choix de personnages ou/ ou même euh des choses implicites hein euh/ euh qui auraient pu être euh influencées par le par le fait qu'on n'était que des femmes/

I332 : vous avez des exemples/ de ça ?

A332 : je cherche [rire]/ en même temps que je parle/

I333 : d'accord [rire]

A333 : euh// oui euh/ alors// j'ai j'ai pas d'exemple précis qui me vient en je j'ai ne quittez pas je vais chercher l'ancien Alter Ego/

I334 : oui/ oui oui allez-y/

[39:01-39:10 : silence]

A334 : euh// (*feuillette*)/ oui/ voilà/ un exemple qui me vient à l'esprit qui **évidemment** vient du vécu/ euh c'est dans euh l'unité quatre/

I335 : oui/

A335 : dossier quatre pardon/ euh leçon deux/

I336 : alors dossier quatre leçon deux dans l'ancienne version hein/ oui sur les

A336 : pages XXX c'est ça/

I337 : oui/ oui oui/ les les le la petite

A337 : voilà

I338 : bande dessinée avec les tâches euh/

A338 : oui cette b.d. bon/ cette b.d. et puis la page suivante/ euh ça sera le document que/ [rire] que j'ai créé euh/ voilà bon ben là c'est c'est évidemment/ une femme qui a écrit ça/ ça peut pas être un homme/

I339 : mmh mmh/ mmh mmh/

A339 : hein d'accord/ donc euh on était conscient de ça/ donc on a essayé de/ ben d'en garder un peu mais pas trop quoi/ que que ce qu'on voit pas tout le temps que ce sont des femmes qui écrivent ceci dit à mon avis c'est pas possible de le cacher entièrement/ parce que euh/

I340 : mmh mmh/ d'accord/

A340 : voilà/ parce qu'on est on est des femmes donc euh/

I341 : et d'ailleurs oui d'ailleurs là cette bande-dessinée elle est aussi dans la nouvelle version hein d'Alter Ego+ euh page 88 et

A341 : oui parce qu'elle est trop bien [rire]

I342 : oui oui/ elle a été bien conservée

A342 : c'est un document de départ/ c'était un document qu'on utilisait avant que enfin que moi j'avais trouvé que j'utilisais avant de faire Alter Ego/

I343 : mmh mmh/ mmh mmh/

A343 : donc vous voyez/ y a beaucoup de choses/ euh de toute façon hein comme je vous dis c'est Alter Ego c'est le produit de notre expérience de terrain/

I344 : oui/ oui oui/

A344 : euh donc énormément de choses **préexistaient**/

I345 : mmh mmh/ mmh mmh/

A345 : c'est-à-dire soit des documents authentiques qu'on utilisait déjà/ soit des choses qu'on avait déjà créées/

I346 : mmh mmh/

A346 : hein/ voilà donc euh/

I347 : et

A347 : donc ça c'est un exemple/ euh/

I348 : oui ?

A348 : peut-être qu'il y en aurait plein d'autres mais bon c'est vrai que j'ai pas préparé/

I349 : non mais c'est vrai que là il est déjà assez parlant effectivement/ et du coup vous disiez euh/ que parfois y avait une une/ ben par exemple l'éditeur avait fait une sorte de de relecture en disant ben là y a/ beaucoup de personnages féminins/ ou beaucoup de cette thématique

A349 : voilà oui/

I350 : c'est c'était fait de manière systématique ou c'était fait euh ben de de temps en temps en quelque sorte ?

A350 : je pense que ça a été euh/ ça euh au au fil du du travail au fur et à mesure des dossiers rendus y avait c'était un des critères de relecture/

I351 : mmh mmh/

A351 : mais c'était peut-être pas euh/ inscrit dans le marbre comme voilà euh/ relecture obligatoire sur ce point de vue- là/

I352 : mmh mmh/

A352 : mais aussi à la fin une fois toutes les unités rendues je pense y a eu une relecture comme ça mais ça faudrait plutôt le demander à l'éditeur [rire]

I353 : mmh mmh/ mmh mmh/

A353 : mais euh il me semble que oui y a eu c'était **un** des éléments euh/ euh dans les vérifications dans la relecture/

I354 : d'accord/

A354 : mais nous aussi hein/

I355 : oui oui/

A355 : quand même/

I356 : oui oui/

A356 : c'est vrai que sur le nouveau on l'avait en tête dès le départ/

I357 : mmh mmh/ mmh mmh/ ben oui forcément puisque vous aviez cette expérience euh

A357 : voilà bon/ bon/ encore une fois sur le nouveau on avait beaucoup de choses en tête euh au départ qu'on n'avait pas euh/ qu'on n'avait pas sur le premier/

I358 : mmh mmh/

A358 : par exemple j'pense aux professions là/

I359 : oui ?

A359 : euh les professions euh/ page 64 dans le nouveau/ bon/ nous on avait déjà le souci sur le premier on a fait attention on a dit bon un boulanger d'accord y a quand même peu de femmes boulangères/

I360 : mmh mmh/

A360 : donc euh/ qui font le pain/ bon/ on a mis le euh la photo c'est un boulanger

I361 : oui

A361 : mais en même temps c'est pas nous qui choisissons les illustrations/

I362 : mmh mmh/

A362 : on nous les soumet/

I363 : d'accord/

A363 : bon mais par exemple la cameraman c'est une femme/

I364 : oui/ oui oui/ tout-à-fait/

A364 : euh le coiffeur est un homme/

I365 : mmh mmh/

A365 : bon/ donc on a veillé à ça/ euh par exemple au stéréotype là/ euh on on avait vraiment ça en tête/ euh d'essayer de ne pas **tomber** dans des stéréotypes bon il est vrai que c'est la mère de famille dans la b.d. mais/ euh mais la b.d. elle préexistait/

I366 : mmh mmh/ mmh mmh/

A366 : donc euh voilà on ne l'a pas fait euh écrire/ après on a mis aussi euh par exemple dans les témoignages euh dans Alter Ego+ 2 là/ euh y a des témoignages de professions euh/ y a un jeune homme qui est baby-sit- euh pas un baby-sitter mais comment on dit euh puériculteur/

I367 : oui/ oui oui/

A367 : bon voilà/ on a on a veillé au/ à bien on a eu en tête d'essayer de ne pas tomber dans les stéréotypes/

I368 : mmh mmh/ mmh mmh/

A368 : voilà/ ça ça a été vraiment euh une ligne de conduite pour nous auteurs/

I369 : d'accord/ et euh alors une question euh/ su- très concrète/ sur Alter Ego+ euh alors un exemple parmi d'autres hein/ page 17 vous avez un point-culture avec des séries de de prénoms/

A369 : ah oui/

I370 : alors justement/ par exemple euh/ ces prénoms-là d'où est-ce qu'ils viennent ?

A370 : alors ça c'est c'est ça c'est des choses/ dans les points-cultures/ on a rien inventé hein/

I371 : mmh mmh/

A371 : ce sont des enquêtes/

I372 : mmh mmh/

A372 : euh ici c'était le classement des prénoms euh/ alors on n'a pas mis la référence/ euh mais euh ça vient de d'enquêtes euh/ enfin vraiment de de faits avérés quoi/

I373 : d'accord/

A373 : mmh/

I374 : et/ euh/ alors par exemple la même chose hein ça on pourrait faire tout le manuel/ par exemple page 28/ euh vous avez une petite activité sur un site internet euh Interlingua/

A374 : oui/

I375 : et en bas voilà/ en bas vous avez trois profils

A375 : oui

I376 : avec trois personnages/ ici ils viennent d'où ces personnages ?

A376 : alors ils viennent de notre tête là/

I377 : mmh mmh/

A377 : euh [rire]/ et de euh/ du type de d'étudiants qu'on peut avoir par exemple/

I378 : oui/

A378 : hein/ donc c'est vrai qu'on a euh/ on a voulu ici euh ben avoir des gens/ on avait aussi une contrainte de contenu bien sûr puisqu'on voulait mettre des langues/

I379 : mmh mmh/

A379 : et des nationalités/ euh certaines nationalités donc euh/ à la fois de notre environnement de notre expérience et puis des contraintes euh de la leçon/

I380 : oui/ oui oui/ d'accord/

A380 : euh/ alors euh c'est je voul-/

I381 : oui ?

A381 : et puis aussi de ce qu'on avait vu sur le site qui nous a inspiré ce faux site/

I382 : oui/

A382 : le site qui nous a inspiré c'était euh/ Mocha/

I383 : mmh mmh/

A383 : euh c'est un site euh ben voilà de de d'apprentissage et d'échange euh/ un réseau social d'échange de langue/

I384 : mmh mmh/ mmh mmh/

A384 : Mocha/ et donc euh c'est ce qu'on a vu sur ce site/

I385 : oui/ d'accord/ et donc finalement vous vous en êtes inspiré pour créer ça/

A384 : oui/ oui oui/

I386 : d'accord/ euh/ alors au niveau du genre mais cette fois euh vraiment euh le genre grammatical/ le féminin le le masculin/

A386 : oui/

I387 : alors euh dans Alter Ego+ euh d'abord on le travaille par les adjectifs de nationalité/ euh ensuite par les professions qui sont mis masculin féminin/

A387 : oui/

I388 : euh voilà par les adjectifs ensuite/

A388 : oui/

I389 : comment est-ce que cette approche elle a été choisie ?

A389 : euh/ l'approche du genre grammatical ?

I390 : oui/

A390 : euh// je vous pouvez préciser la question [rire] je ne suis pas sûre de/

I391 : oui oui oui/ bien sûr alors là comme je disais hein sur Alter Ego+ j'ai regardé en fait vraiment sur le livre de l'élève comment c'était introduit/

A391 : oui/

I392 : donc voilà donc d'abord la nationalité après les professions après les adjectifs et

A392 : mmh mmh/

I393 : final- finalement pourquoi cet ordre/ enfin pourquoi ne pas avoir mis je sais pas les professions d'abord euh les adjectifs ensuite les nationalités enfin ?

A393 : ouais/ d'accord/ euh pourquoi les nationalités en premier/

I394 : mmh mmh/

A394 : parce que euh/ parce que nous en tant que prof/

I395 : mmh mmh/

A395 : une des premières choses/ euh c'est le premier jour/ c'est euh la leçon zéro en classe on a besoin des nationalités/

I396 : mmh mmh/

A396 : parce que nous à Paris/ euh on a un public multinational et donc du coup euh international je veux dire et donc

du coup on en a besoin tout de suite/ donc euh on a toujours euh mis ça dans l'unité zéro/ euh/ on a plus besoin des nationalités au départ que des professions par exemple/

I397 : mmh mmh/ mmh mmh/

A397 : après c'est vrai que dans le C.E.C.R. euh/ parler de sa profession ça vient très tôt/

I398 : oui/

A398 : hein pouvoir dire sa profession/ et puis euh caractériser ben c'est à cheval A1 A2/

I399 : oui/

A399 : hein le les adjectifs/ donc c'est c'est vraiment ici euh/ à la fois euh des/ euh comment notre terrain qui a/ qui a fait le choix initial de qui nous a fait faire le choix initial des profession et après c'est le C.E.C.R. avec la progression/

I400 : mmh mmh/

A400 : des contenus linguistiques/

I401 : d'accord/ donc finalement c'était euh ben de quoi l'apprenant a besoin en premier et puis ensuite

A401 : mmh/ mais de toute façon ça c'est ce qui a guidé notre euh/ notre euh/ conception du projet au départ hein/

I402 : mmh mmh/

A402 : c'était de quoi on va avoir on va avoir besoin le plus vite/

I403 : d'accord/

A403 : euh dans le premier Alter Ego c'était ça hein aussi/

I404 : mmh mmh/ mmh mmh/

A404 : oui/

I405 : et euh du coup d'une manière beaucoup plus générale/ euh comment est-ce que vous avez réfléchi l'introduction de ce genre grammatical ?

A405 : (*silence*) [rire] je je sèche [rire]

I406 : [rire]

A406 : je sèche là je sais je sais pas/

I407 : mmh/

A407 : je// j'ai je sais pas ce que vous attendez [rire]

I408 : alors je je j'attends rien 'fin/ je sais pas j'attends des des éclaircissements

A408 : [l'introduction]/ bon je je je euh/

I409 : bon je sais/ alors disons euh/ je sais pas le jour où un auteur a dit euh tiens il faudrait qu'on mette le genre grammatical ici [rire]/ euh comment ça c'est réfléchi en fait entre auteurs ?

A409 : (*silence*) je pense que ce ça/ je je me souviens pas d'une réflexion spécifique sur ce point-là/

I410 : mmh mmh/

A410 : euh mais en même temps euh/ nos années d'expérience d'enseignement euh// je/ y a pas eu de réflexion spécifique/

I411 : d'accord/

A411 : euh/

I412 : donc là finalement ça c'est fait sur ce que vous/ connaissiez déjà en tant qu'enseignante/

A412 : sur les progressions/

I413 : mmh mmh/ mmh mmh/

A413 : euh/ non là j'ai pas d'autre élément à vous apporter désolée/

I414 : d'accord/ mais c'est pas grave je vous en prie [rire] ne vous excusez pas/ euh dans le Précis grammatical d'Alter Ego+/

A414 : oui/

I415 : page euh ben c'est page 207/

A415 : oui/

I416 : donc là y a le y a les noms euh une petite section sur les noms/ avec les noms communs

A416 : oui

I417 : y a d'abord le genre ensuite le nombre qui/ qui est vu

A417 : oui/ oui/

I418 : et donc euh on a euh/ le genre qui est expliqué ben pour former le féminin/

A418 : oui/

I419 : euh des êtes animés on ajoute un E à la forme du masculin

A419 : alors il est vrai que ça y est je vois où vous voulez en venir [rire]/ qu'on a mis masculin en premier comme point de départ comme base/

I420 : alors c'est une question/ je sais que ça se fait hein en général/ et du coup pourquoi ?

A420 : c'est le dictionnaire hein/ c'est c'est les conventions ça hein/

I421 : d'accord/ donc c'est

A421 : c'est/ vraiment une histoire de convention qu'on n'a pas du tout remise en question bien sûr/

I422 : d'accord/

A422 : par exemple y a une chose que j-/ je j'y pense là parce que/ voilà/ ah ben les auteurs là c'est/ c'est au masculin tiens/ dans l'Avant-propos/

I423 : oui/

A423 : [rire]

I424 : oui [rire]

A424 : et c'est donc euh/ ça n'a pas été respecté puisque nous dans l'Avant-propos du/ du premier Alter Ego/ ah ben nous c'est aussi RS/ mais nous on avait mis un E/

I425 : d'accord donc là vous aviez choisi la forme féminisée euh d'auteur

A425 : oui/ oui et je pense que l'éditeur a/ choisi la convention euh/

I426 : mmh mmh/

A426 : la convention euh/

I427 : mmh mmh/

A427 : classique/

I428 : d'accord/

A428 : mais/ nous on avait mis la forme féminin- féminisée/ oui/

I429 : et euh/ alors toujours dans ce précis grammatical/ euh le le genre il est il est très détaillé hein parce que/ on voit que/ euh y a une approche donc quand le mot est différent masculin féminin euh garçon fille/ quand le mot est le même mais du coup c'est le déterminant qui va changer le genre/ un touriste une touriste/ euh après donc on parle des noms qui désignent des être inanimés donc là on renvoie/ directement au dictionnaire/ c'est vraiment une explication métalinguistique qui est très complète/ euh

A429 : vous êtes toujours à la page 207 ?

I430 : oui/ oui oui/

A430 : je l'ai pas détaillée [rire]

I431 : et [rire]

A431 : oui les êtres animés tatata oui//

I432 : voilà donc ça

A432 : oui parce que c'est compliqué/ pour les pour les pour des gens de langue non-latine c'est extrêmement compliqué le euh/ le masculin et le féminin hein/

I433 : mmh mmh/ mmh mmh/

A433 : une des choses qui résiste le plus longtemps hein/

I434 : mmh mmh/

A434 : euh/ donc on a essayé d'être très explicite oui/ et là encore c'est notre expérience de terrain/ qui euh qui nous/ qui nous dit un peu les difficultés que rencontrent les apprenants/

I435 : mmh mmh/ mmh mmh/

A435 : euh il est vrai que nous notre expérience de terrain avec un public international depuis des années/ euh nous marque énormément/ c'est-à-dire qu'on va donner euh quelqu'un euh un un auteur qui serait habitué à travailler qu'avec une nationalité ou avec des public monolingues/

I436 : mmh mmh/

A436 : il aurait pas du tout les mêmes euh/ euh les mêmes approches v'voyez/

I437 : mmh mmh/ oui oui bien sûr/

A437 : euh parce que nous c'est vrai que euh une des choses qui qui nous a/ qui est qui a constitué notre base/ euh dans la conception/

I438 : mmh mh/

A438 : c'est euh les difficultés rencontrées/ ah excusez y a quelqu'un dans mon jardin et je ne sais pas qui c'est/

I439 : alors je vous en prie/

A439 : euh ne quittez pas/

I440 : bien sûr/

(51:38-52:19 : parle à une autre personne)

A440 : oui excusez-moi [rire]/

I441 : mais je vous en prie [rire]/ je vous en prie/

A441 : en fait en fait c'est les jardiniers qui sont là mais/ comme le monsieur a un chapeau et était en train de manger des chips j'étais un peu surprise/

I442 : [rire] oui je le comprends tout-à-fait/

A442 : [rire] donc je ne les attendais pas du tout et comme ils ont la clef du portail ils rentrent et donc euh/ voilà/

I443 : d'accord effectivement c'est un eu surprenant [rire]

A443 : [rire] oui/ donc voilà/ excusez-moi pour l'interruption donc qu'est-ce que j'étais en train de dire oui/ euh c'- c'est/ ça c'est très important/ dans notre conception du livre

I444 : mmh mmh/

A444 : le fait qu'on soit prof/

I445 : mmh mmh/

A445 : depuis des années/ avec euh des ét- des étudiant de de de de langues et/ de niveaux socioculturels euh très variés tout ça/ euh ça fait que on a eu une approche/ euh je d- je dirais en en tout cas pour les contenus linguistiques/ euh ce qu'on appelle la grammaire préventive/ euh on a on a vraiment veillé à poser des choses euh/ toujours qui vont être nécessaires après pour remédier éventuellement/ je sais pas si si je suis claire là ?

I446 : si si si tout-à-fait/

A446 : euh par exemple euh je sais pas euh/ pour parl- pour le travail de la conjugaison par exemple/

I447 : mmh mmh/

A447 : euh c'est extrêmement important dès le départ de savoir ce qu'est une base et ce qu'est une euh terminaison/

I448 : mmh mmh/

A448 : parce que sinon on est paumé après/

I449 : mmh mmh/ mmh mmh/

A449 : euh et donc des choses comme ça/ qui ont qu'on qu'on/ on a posé dès le départ euh la la grammaire préventive était extrêmement importante pour nous/ euh/ donc donc je pense que sur euh sur l'approche du genre aussi/ on a été très explicite/ euh pour essayer de faciliter le/ l'apprentissage/

I450 : oui/ oui oui/ d'accord donc c'était une volonté finalement d'aller un peu dans le détail pour ne pas qu'ils soient un petit peu un petit peu perdus en fait finalement/

A450 : ouais oui/

I451 : d'accord/

A451 : pour essayer de donner des aides/

I452 : d'accord/ euh au niveau cette fois de de la formulation des consignes/ euh q- quand vous vous adressez en fait directement aux aux apprenants dans les consignes/ vous dites par exemple ben en petits groupes ou bien par deux/

A452 : oui/

I453 : réalisez euh telle activité et cetera/ comment est-ce que c'était réfléchi euh justement ces ces ce genre de formulation ? comment est-ce que vous avez réfléchi le fait de vous adresser aux apprenants ?

A453 : ah/ euh/ la formulation ou le choix de s'adresser à l'apprenant ?

I454 : euh/ les deux finalement/

A454 : ben le choix de s'adresser à l'apprenant comme le manuel c'est le manuel de l'élève/

I455 : mmh mmh/

A455 : la consigne s'adresse à lui/

I456 : mmh mmh/ mmh mmh/

A456 : euh avec euh/ avec l'idée très importante que/ quand même y a un prof dans la classe/

I457 : mmh mmh/

A457 : et qu'il est là pour euh aider à/ à la compréhension de la consigne si c'est nécessaire/

I458 : mmh mmh/

A458 : mais notre priorité c'était d'avoir des consignes les plus simples possibles/ euh les plus claires possible/

I459 : mmh mmh/

A459 : et d'avoir des/ des éléments **récurrents**/ par exemple le par deux il va toujours s'appeler par deux/

I460 : oui/

A460 : et le en petit groupe va toujours s'appeler en petit groupe/

I461 : mmh mmh/ mmh mmh/

A461 : pas une fois euh je sais pas en binôme une fois par deux non/ on a essayé d'avoir toujours des repères/

I462 : mmh mmh/

A462 : euh d'avoir les mêmes formulations par exemple euh jouer la peine quand il s'agit d'un jeu de rôle/ euh imaginez/ des choses comme ça des des repères sur les types d'activités/

I463 : d'accord/

A463 : après/ notre souci mais extrêmement extrêmement important et et permanent/ a été de/ simplifier les consignes/

I464 : mmh mmh/

A464 : simplifier les consignes le les faire les plus concises possibles les plus **précises** possibles/ euh et comme on est enseignant encore une fois euh/ en- enseignante avec un public/ international/

I465 : mmh mmh/

A465 : euh on a veillé et ça c'est vraiment c'est un truc automatique parce que moi justement je travaille énormément avec des débutants/ depuis depuis euh le début de mon enseignement donc j'ai l'habitude des débutants et/ j'ai des automatismes/ même pas conscients/ euh totalement intégrés qui est qu'on va choisir des mots transparents/

I466 : d'accord/

A466 : le plus possible/

I467 : d'accord/

A467 : alors transparents évidemment qui seront pas transparents dans toutes les langues/ hein/

I468 : oui/ oui oui/ au moins certaines

A468 : d'accord/ euh voilà/ autant que possible on a euh/ on a/ on a des mots transparents et des des/ et des et des/ formulations de consignes les plus/ qu'on a essayé hein les plus claires possibles/

I469 : mmh mmh/

A469 : c'est pas toujours le cas dans les manuels hein/

I470 : oui euh on est d'accord [rire]/ euh/

A470 : et c'est un souci très très très constant chez nous/

I471 : mmh mmh/ euh alors la question que je me posais c'est/ page 71 de Alter Ego+ hein toujours/

A471 : oui/

I472 : vous avez une consigne sur l'activité sept qui dit/ euh dessinez votre arbre gena- généalogique et présentez votre famille à votre voisin et entre parenthèses un E pour faire voisine/

A472 : oui/

I473 : donc/ euh comment est-ce que ça a été choisi cette strat- cette stratégie en fait de féminisation ?

A473 : alors là je pense que/ ben nous on a nous on a dû le mettre dès le départ et parce que euh/ ben je vois pas quel autre moyen euh/ ou on aurait pu mettre votre voisin ou voisine/

I474 : mmh mmh/

A474 : ouais/ mais là y a une économie de nombre de caractères/

I475 : d'accord/

A475 : parce que/ ça faisait une ligne de plus/ déjà/

I476 : d'accord donc là finalement y a aussi une question de place euh

A476 : bon/ là y a aussi des contraintes techniques/

I477 : mmh mmh/

A477 : euh qui est que souvent/ on a dû réduire nos consignes/ pour que ça rentre/ euh et donc c'est vrai que dans Alter Ego+ on le savait ça hein/

I478 : oui/

A478 : et euh parfois même on on on/ comme dans les relectures dans les les E.P. hein ça s'appelle les E.P. les épreuves/

I479 : mmh mmh/

A479 : parfois il manque une ligne pouf on va chercher un centimètre quelque part/

I480 : d'accord/

A480 : alors ça c'est très une contrainte très technique/ donc évidemment voisin ou voisine c'était plus long donc on a on a on aurait de toute façon si on s'était posé la question sur celle-là/

I481 : mmh mmh/

A481 : privilégié l'économie/

I482 : d'accord/

A482 : hein donc euh je sais pas là si ça répond à la question mais bon

I483 : oui/ oui oui non mais mais/ tout-à-fait/ mais c'est vrai que c'est euh/ le cette stratégie de féminisation donc le voisin voisine/ on le retrouve hein aux consignes pas pas mal de fois/

A483 : oui/

I484 : euh l- là finalement c'était/ est-ce que c'était une exigence des auteurs et ou de l'éditeur de pouvoir euh mettre le féminin ?

A484 : alors euh nous l'aurait mis on l'a mis je suis sûre qu'on l'a mis dès le départ/

I485 : mmh mmh/

A485 : c'est c'était évident pour nous/ on va pas dire que à votre voisin parce que après ben/ si si le type il a une voisine à côté de lui il dit ben je fais quoi ?

I486 : Oui/ [rire]

A486 : [rire] concrètement c'est c'est idiot mais euh/ voilà/

I487 : d'accord [rire]/ donc là oui ça vient du finalement du vécu aussi aussi d'enseignant/

A487 : mais oui/ oui oui tout-à-fait/

I488 : d'accord/

A488 : vraiment le vécu/

I489 : mmh mmh/ mmh mmh/ euh/ alors l- là je vais en revenir peut-être un petit peu aux aux thématiques et aux personnages/

A489 : oui/

I490 : euh dans le dossier trois donc toujours d'Alter Ego+ /

A490 : oui /

I491 : on a le le chapitre deux de

A491 : (*voix forte*) je savais que vous alliez revenir dessus quand [j'en ai parlé] tout à l'heure /

I492 : oui/ oui/ forcément/ forcément c'est c'est vrai qu'il interroge justement euh/ pourquoi avoir euh choisi en fait comme base de parler des différences hommes femmes ?

A492 : et ben parce que/ là c'est une contrainte grammaticale hein /

I493 : mmh mmh /

A493 : c'est il fallait qu'on il fallait ça et on s'est bien cassé la tête hein /

I494 : oui/ j'imagine oui /

A494 : c'est traiter le féminin des adjectifs /

I495 : mmh mmh /

A495 : et le féminin et le pluriel /

I496 : mmh mmh/ mmh mmh /

A496 : ben/ ben à part part par les personnes puisqu'on était dans la caractérisation des personnes on était bien obligé de parler de pas de de d'hommes et de femmes /

I497 : d'accord donc là finalement c'est un peu l'aspect grammatical qui a déteint sur la thématique /

A497 : là c'est l'objectif euh/ c'est l'objectif linguistique qui a un peu euh/ obligé hein /

I498 : d'accord /

A498 : et XXX/ et on s'est bien embêté hein pour cette euh/ les le le féminin et le pluriel des adjectifs euh on a mis longtemps à trouver /

I499 : mmh mmh /

A499 : euh/ à trouver notre thématique dans le premier Alter Ego c'était déjà hommes femmes mais on n'était pas du tout contente de ce qu'on avait fait /

I500 : pourquoi vous n'étiez pas satisfaite ?

A500 : ben on avait fait attendez je le cherche/ euh /

I501 : euh je l'ai vu tout à l'heure/ euh (feuillette) hop //

A501 : (*feuillette*) voilà euh/ c'était dans la leçon deux/ oui on avait fait un espèce d'enquête euh sur un magazine web euh/ et à ce moment-là en plus/ euh on avait à l'époque une euh/ page 56 /

I502 : oui/ voilà j'y suis /

A502 : euh/ on avait à l'époque en fait une euh/ euh comment un un un/ pas une contrainte mais une demande éditoriale /

I503 : mmmh mmh /

A503 : euh de **rajeunir** le manuel /

I504 : ah ?

A504 : c'est-à-dire qu'il devait s'adresser à un public plus adolescent /

I505 : d'accord /

A505 : euh bon ce qui après a été totalement remis en cause mais bon [rire]

I506 : mmh mmh /

A506 : voilà ça c'est/ là c'est c'était donc donc une contrainte euh des documents qui doivent parleront plus aux ados /

I507 : mmh mmh/ mmh mmh /

A507 : donc du coup on avait créé un blog un peu ado/ là /

I508 : oui /

A508 : et qu'on aimait pas du tout d'ailleurs/ nous [rire]

I509 : mmh /

A509 : mais bon/ voilà/ pour euh donc très artificiel hein /

I510 : mmh mmh/ mmh mmh /

A510 : mais/ on n'aimait pas du tout cette double-page mais on n'avait pas trouvé mieux on n'avait pas trouvé autre chose/ donc là je prends vraiment cette double-page parce que la première/ au contraire on/ on la trouvait très sympa /

I511 : d'accord /

A511 : là les rencontres euh /

I512 : oui/ mais du coup le-

A512 : XXX /

I513 : la soirée célibataire du coup a été reprise euh dans Alter Ego+ oui /

A513 : voilà oui parce que ça ça/ ça marche très très bien/ et et donc euh je cherche ma marque-page page voilà soixante euh/ 68 /

I514 : oui /

A514 : dans Alter Ego+ /

I515 : oui oui/

A515 : là/ euh puisque on gardait la même thématique et la même euh les mêmes contenus euh grammaticaux/

I516 : mmh mmh/

A516 : euh cette fois on s'est appuyé sur un bouquin qui a eu un succès euh assez important/

I517 : mmh mmh/

A517 : euh qui est assez connu hein bon pas dans tous les pays mais bon/ euh dans le dans le monde anglo-saxon et

I518 : oui

A518 : aussi en France en Europe/

I519 : mmh mmh/ mmh mmh/

A519 : euh on s'est appuyé sur ça comme c'est vraiment la thématique c'est tout/

I520 : mmh mmh/

A520 : mais au moins ça nous donnait un un/ voilà une base authentique quoi hein euh/

I521 : oui/

A521 : pour la euh/ la réflexion sachant que c'est pas un contenu euh facile à mettre en/ à mettre en scène ça hein/

I522 : pourquoi justement c'est difficile ?

A522 : ah parce que c'est c'est c'est artificiel hein/ de travailler euh/ les adjectifs c'est vraiment une contrainte linguistique ici/

I523 : mmh mmh/

A523 : c'est pas c'est pas une contrainte ni euh c'est pas un objectif pragmatique c'est pas enfin si cara- caractériser une personne d'accord/ mais la contrainte linguistique fait que du coup euh/ ça rend les choses un peu artificielles/

I524 : d'accord/

A524 : mmh/

I525 : et est-ce que ça a été difficile finalement de mettre euh parce que là en fait euh avec les hommes et les femmes on parle pas mal de relation de couple hein euh/ justement dans ces double-pages/ euh est est-ce que ça a été difficile d'en parler justement dans le manuel ?

A525 : non pas du tout/

I526 : du coup ça a pas/ 'fin ça a pas posé de de problème je sais pas hein

A526 : non

I527 : pour l'exportation ou ce genre de chose ?

A527 : ah non pas du tout là euh/ comme je vous dis sur le sur Alter Ego+ on nous a vraiment laissé euh une très grande liberté/

I528 : mmh mmh/

A528 : euh et on nous a accordé une confiance euh totale/

I529 : mmh mmh/

A529 : et donc quand on a proposé euh/ ces deux couvertures là de livres/

I530 : oui/

A530 : bon la la la première on la connaissait très bien hein bien sûr les hommes viennent de Mars les femmes viennent de Vénus/ et l'autre qu'on a trouvée comme ça en cherchant euh des illustrations on est tombé sur ce bouquin euh Cartographie d'une euh dispute de couple/

I531 : mmh mmh/

A531 : et ça nous a paru bon voilà c'est rentré dans la thématique c'était parfait quoi/

I532 : mmh mmh/

A532 : mais là y a eu aucune discussion là-dessus/

I533 : d'accord/ et euh donc du coup finalement ces ces thématiques euh ben du/ de des relations hommes femmes on le trouve hein tout au long du manuel parce que là y a justement ces doubles-pages/ euh y a la petite bande dessinée dont on a parlé tout à l'heure/

A533 : oui/

I534 : euh voilà/ y aussi euh un petit peu après page 92 93 dans Alter Ego+/ euh y a aussi euh justement des/ mmh/ hop attendez pardon j'y vais/

A534 : ah oui/

I535 : voilà justem-

A535 : page [96]

I536 : voilà et puis y a tout donc la question des tâches ménagères euh la répartition hein des tâches ménagères/

A536 : oui oui oui/

I537 : f- finalement c'est c'est une thématique qui revient un petit peu tout au long du manuel/

A537 : [rire] j'ai une réponse très simple/

I538 : oui ?

A538 : nous sommes cinq femmes auteures/

I539 : mmh/

A539 : euh dont plusieurs en couple/

I540 : mmh mmh/

A540 : et ça doit être quelque part dans notre tête/ c'est sûr [rire]

I541 : [rire] d'accord/ d'accord/ euh alors si j'en reviens justement à v- justement au livre euh la Cartographie d'une dispute de couple euh là les relations hommes femmes elles sont vraiment présentées euh sous un angle euh [rire] ben vraiment de conflictuel/

A541 : mmh/

I542 : jus- justement/ euh c'- pourquoi cette approche vraiment conflictuelle des deux ?

A542 : alors c'est un peu un hasard là hein/

I543 : mmh mmh/

A543 : en fait c'est un peu un hasard parce que on est tombé sur ce bouquin et en fait/ oui pourquoi conflictuelle parce que mais en même temps/ en même temps c'est un point de départ mais si vous regardez la consigne 14/

I544 : oui/

A544 : et si vous regardez le sous-titre/

I545 : mmh mmh/

A545 : du livre/

I546 : mmh mmh/ oui le secret des

A546 : justement/ c'est le secret des couples heureux/

I547 : donc c'est résoudre le conflit/

A547 : et donc/ là on fait réfléchir à la complémentarité/

I548 : mmh mmh/

A548 : et aux qualités euh importantes/ hein dans la consigne 14 c'est ça hein/

I549 : mmh mmh/ mmh mmh/

A548 : quelles sont les caractéristiques nécessaires pour former un couple heureux/

I550 : mmh mmh/

A550 : donc c'est ça l'idée/ l'idée c'était euh euh/ on c'était une activité qu'on fait en classe mais qui est vraiment sur le mode ludique/ c'est pas sérieux en fait hein/

I551 : oui ben bien sûr/

A551 : en classe euh c'est/ moi j'ai je fais mettre les femmes ensemble et les hommes ensemble et c'est c'est toujours dans l'humour/

I552 : mmh mmh/

A552 : euh c'est jam- donc c'est jamais sérieux/ c'est euh le le la femme idéale ou le l'hom- la femme idéale et l'homme idéal /et après on confronte/

I553 : mmh mmh/

A553 : et/ mais c'est/ c'est évidemment pas sérieux c'est/ c'est sur le mode humoristique/

I554 : et alors

A554 : c'est un peu c'est un peu ça notre idée hein/

I555 : et ce ce ce genre d'activité donc vous disiez qu'en classe hein vous faisiez des groupes hommes des groupes femmes/

A555 : tout-à-fait/

I556 : euh c'est c'est vous vous le faisiez avant de faire Alter Ego

A556 : oui/ ça

I557 : ou c'est Alter Ego qui vous a donné l'idée ?

A557 : oui oui avant/ avant/

I558 : d'accord/ donc là c'est vous votre vos activités finalement que vous avez transposées dans le manuel ?

A558 : ah oui oui comme je vous disais c'est/ le livre c'est vraiment le résultat de notre expérience du terrain hein/

I559 : mmh mmh/ mmh mmh/

A559 : c'est ça/

I560 : d'accord/

A560 : mmh/

I561 : et alors c'est vrai que vous parliez de de complémentarité hein justement/

A561 : oui/

I562 : et c'est vrai que ça ça se retrouve euh ben finalement même la double-page avant/ euh Parler de soi qui est exploité sous la forme de euh

A562 : oui

I563 : faire des couples/

A563 : oui/

I564 : finalement on retrouve cette idée hein de complémentarité/

A564 : oui/

I565 : hop (feuillette le manuel)/ euh alors cette idée justement du couple euh/ puis du mariage par- enfin là si vous tournez les pages juste après y a la famille/

A565 : oui/

I566 : avec euh l'idée du mariage/

A566 : oui/

I567 : euh justement la page d'après c'est aussi Annoncer un événement familial dont mariage et naissance/

A567 : oui/

I568 : euh ç- ça a l'air d'être euh/ des des sortes d'idées un petit peu fortes hein ?

A568 : (silence)

I569 : euh des id- le mariage

A569 : c'est les thématiques qui veulent ça aussi/

I570 : mmh mmh/

A570 : euh c'est que de toute façon moi parler de la famille/ euh hein au niveau A1 voilà hein

I571 : mmh mmh

A571 : on doit pouvoir parler de sa famille/ et et donc euh la thématique elle est obligatoire elle doit enfin/ on ça me paraît incontournable hein euh/ dans dans tout par exemple dans l- dans le DELF A1 euh/ voilà on questionne sur la famille/

I572 : mmh mmh/

A572 : euh/ donc c'est une thématique et elle est et c'est aussi une réalité euh socioculturelle en évolution/

I573 : mmh mmh/

A573 : et donc on a voulu euh montrer ça aussi/ alors évidemment on n'a pas parlé euh les il est sorti un peu avant [rire] La Manif pour Tous et tout ça et/

I574 : oui/

A574 : bon le mariage c'était avant hein/

I575 : mmh mmh/

A575 : mais euh par exemple si on le faisait maintenant/ on on on mentionnerait le euh le mariage euh entre personnes du même sexe/

I576 : mmh mmh/

A576 : on ne pourrait pas ne pas le mentionner/

I577 : mmh mmh/

A577 : ça c'est l'effet culturel/ euh après je sais pas ce qu'on aurait le droit de faire hein jusqu'où on aurait le droit d'aller mais/ en tant qu'auteur/ mais on a voulu rendre compte euh de la famille telle qu'elle est maintenant/ euh par exemple hein sur les noms/ les noms des femmes mariées c'était important pour nous/

I578 : mmh mmh/

A578 : de montrer euh ben que euh/ voilà/ telle est la réalité/

I579 : oui/ oui oui/ que du coup ça conserve le nom ça ne conserve pas euh

A579 : et puis les familles recomposées alors les familles recomposées elles sont plus maintenant dans le on avait un document

I580 : oui

A580 : dans l'ancien Alter Ego/ euh qu'on n'a pas retenu on a pas eu la place de de le garder/

I581 : oui j'ai j'ai vu le le document qui est vers la page quatre-vingts et quelque (feuillette le manuel)/

A581 : oui/

I582 : euh voilà/ oui/

A582 : mais euh on a dans les projets je sais pas si vous avez regardé les projets d'Alter Ego/ euh on a on a aussi un projet sur euh la famille/ basé sur le thème de la famille/ mais il s'agit de créer une famille/

I583 : oui/ oui oui/ pour le scénario d'un film ?

A583 : d'un film oui voilà oui/

I584 : mmh mmh/

A584 : oui voilà/ euh/ euh voilà je sais pas si j'ai répondu euh/

I585 : si si/

A585 : sur la famille ?

I586 : tout-à-fait/ et du coup vous disiez que éventuellement dans une nouvelle version euh d'Alter Ego on pourrait intégrer le le mariage homosexuel/

A586 : tout-à-fait oui

I587 : est-ce que

A587 : enfin moi j'y tiendrais en tout cas/

I588 : oui/ oui oui/ est-ce que vous pensez qu'au niveau éditorial ça pourrait en quelque sorte ben passer/ sachant qu'effectivement y a toujours l'idée de ces tabous culturels euh à l'exportation ?

A588 : alors en raison de qui est directeur euh de l'édition en ce moment oui ça passerait/

I589 : mmh/ d'accord/ donc tout simplement

A589 : c'est euh

I590 : ça dépend des personnes/

A590 : ça serait pas passé y a quelque temps/

I591 : d'accord/

A591 : en fait ça dépend aussi du euh/ de la personne qui fait les choix en définitive hein/

I592 : mmh mmh/ mmh mmh/

A592 : euh je crois qu'il y a les deux choses/ y a la contrainte euh commerciale et cetera l'image mais y a aussi euh/ ben des choix/

I593 : mmh mmh/

A593 : euh des choix/ et des choix presque politiques/

I594 : d'accord/

A594 : hein ?

I595 : mmh mmh/ et

A595 : on mettrait pas une image provocante bien sûr/ hein/ on euh voilà/ mais euh le mentionner bien sûr parce que ça fait partie de la réalité/

I596 : mmh mmh/ mmh mmh/ donc

A596 : hein c'est-à-dire ce qui était pas passé dans la première conception d'Alter Ego là l'exemple que j'ai pas réussi à retrouver exactement mais y avait une histoire de euh/ je vous dis ah ça y est ça me revient je sais/ je sais où c'était (*feuillette*)/ justement ça parle de la famille c'est dans l'unité cinq/ ça y est/

I597 : oui/ ç- ça doit être vers la page 86 88 quelque chose comme ça/

A597 : quatre-v- voilà/ 86 87/

I598 : voilà/

A598 : euh c'est une jeune fille qui parle à sa tante euh qui parle à sa je sais plus y a une conversation téléphonique/

I599 : oui/

A599 : et donc euh la mère est/ (*feuillette*) et et y a à un moment euh/ Maman va habiter avec Machin/

I600 : mmh mmh/

A600 : euh avec Éric/

I601 : mmh mmh/

A601 : voilà/ et euh la mère est on va dire encore enfin bon on comprend que la mère elle change de/ elle a changé de de copain/ peut-être plusieurs fois et c-/ et donc au départ on avait mis les deuxièmes les/ le deuxième mari de maman ou le copain de maman je sais plus/ et/ c'est le mot qui a été modifié/ l'ami de maman/ ça a été dé-/ voilà/ c'est devenu un peu plus implicite/

I602 : d'accord/

A602 : voilà/

I603 : d'accord/

A603 : c'est tout/ mais on nous a pas/ changé la leçon on a pas/ on n'a rien changé/

I604 : oui/

A604 : on a gardé le thème de la famille recomposée/

I605 : mmh mmh/ mmh mmh/

A605 : et donc voilà/ bon c'était ça le petit truc qui avait été euh/ où j'avais dit ben oui mais c'est une réalité euh bon moi j'étais un peu euh militante là-dessus/

I606 : mmh mmh/

A606 : et euh y avait un petit une petite discussion et finalement bon/

I607 : mmh mmh/

A607 : il m'avait laissé l'essentiel donc hein/ et/ et voilà et là pareil hein la leçon sur la famille dans Alter Ego+

I608 : oui

A608 : page 70/

I609 : oui oui/

A609 : euh c'est euh je sais plus c'est le garçon qui parle du mariage de ses parents je crois/

I610 : oui/ oui oui tout-à-fait/

A610 : voilà bon ben ça c'est passé par exemple/

I611 : d'accord/ donc

A611 : et pour moi c'était important parce que c'est une réalité/

I612 : mmh mmh/ mmh mmh/

A612 : parce que euh je veux pas entrer le stéréotype euh début vingtième siècle de la famille ça n'existe plus/

I613 : mmh mmh/

A613 : donc euh voilà/ c'était euh là y a vraiment une volonté de montrer ce qui se passe/

I614 : d'accord/

A614 : en France/

I615 : euh alors j'ai j'ai pas regardé dans la nouvelle version d'Alter Ego+ euh je vois que du coup là on parle du mariage hein avec la famille notamment/

A615 : oui/

I616 : euh est-ce que y a d- les mentions d'autres unions possibles/ euh concubinage union libre euh Pacs euh ce genre de choses ?

A616 : non non non non/

I617 : d'accord/

A617 : manque de place/

I618 : d'accord tout simplement [rire]

A618 : oui oui/ oui oui/ on n'avait pas la place/

I619 : mmh mmh/

A619 : et puis euh on n'avait pas/ on a fait on a choisi des des noms de famille bon/ euh on n'aurait pas eu la place et puis dans ce t- dans Alter Ego1 ça aurait été un peu compliqué en plus/ je pense que ça c'est plus Alter Ego+ 3 quoi/

I620 : euh c'- pour-

A620 : ça doit revenir d'ailleurs dedans/

I621 : euh pourquoi/ pour une question de du de maturité du public ?

A621 : de vocabulaire d'expliquer/ ça demande beaucoup d'explications/

I622 : mmh mmh/ d'accord/

A622 : la base déjà c'est expliquer ce que c'est enfin voilà c'est c'est/ ça aurait pris trop de place/ je pense par rapport au contenu euh/ pragmatique et linguistique et cetera/

I623 : d'accord/ donc finalement ça aurait été plus adapté à un public euh avec un niveau plus élevé/

A623 : oui il me semble oui/ oui/ oui/

I624 : d'accord/ d'accord/ donc là effectivement c'est c'est vraiment le niveau qui a conditionné euh ce

A624 : ah oui/ oui oui/ là euh déjà on va déjà quand même assez loin dans le lexique/

I625 : mmh mmh/

A625 : et donc euh aller plus loin euh/ ouais/

I626 : ça aurait été

A626 : mais c'est vrai qu'on a mis père mère on n'a pas mis conjoint par exemple/

I627 : d'accord/

A627 : hein/

I628 : d'accord/

A628 : mais c'est 2010 hein faut pas oublier/

I629 : mmh mmh/ mmh mmh/

A629 : euh/ comme je dis si on le faisait maintenant/

I630 : mmh mmh/

A630 : euh ben on mettrait conjoint on mettrait [rire] voilà/

I631 : oui effectivement ça ç- ça serait peut-être plus

A631 : mais effectivement hein/ XXX

I632 : diversifié alors toujours à condition qu'il y ait la place aussi de le faire évidemment/

A632 : oui parce que ça c'est une contrainte très forte/

I633 : mmh mmh/

A633 : très très forte/ bon/

I634 : euh/ alors j'ai une question euh je suis désolée je pense qu'elle va paraître un peu bête/ euh en tant qu'auteur comment est-ce que vous savez combien de place vous avez sur une page ? [rire]

A634 : ah [rire]/ euh c'est pas une question bête du tout c'est une question fondamentale/ euh sur le premier aucune idée/

I635 : oui/

A635 : la première fois qu'on a fait euh/ on on savait pas/

I636 : mmh mmh/

A636 : euh et donc on présentait des choses **beaucoup** trop longues/ **beaucoup** trop lourdes/ euh et après on avait donc euh puisque à l'époque c'était sous/ sous Word hein/ on avait un format Word euh/ m- maximal/

I637 : d'accord/

A637 : hein on savait que si on avait euh/ trois pages Word euh bon ça devait euh/ voilà on espérait que ça rentrait/ euh

en tant qu'auteur on a toujours eu ce problème de faire rentrer/ [rire]

I638 : oui [rire]

A638 : voilà sur le premier c'était terrible euh y avait des des/ des déchirements/ euh parce qu'on devait abandonner telle chose telle activité tel document ben parce que ça ne rentrait pas/ et là l'éditeur il a fait il a un rôle extrêmement important/

I639 : mmh mmh/

A639 : euh de nous former et de nous apprendre/ à à à à imaginer/

I640 : mmh mmh/

A640 : hein euh la double-page/ sur le premier ça a été un apprentissage parfois très douloureux/

I641 : mmh mmh/

A641 : euh sur le deuxième/ et ben on avait l'expérience du premier/

I642 : mmh mmh/

A642 : euh donc déjà on avait euh/ beaucoup plus en tête ce qui pouvait rentrer ce qui ne pouvait pas rentrer/

I643 : mmh mmh/

A643 : ça n'empêche qu'on a quand même eu des déchirements douloureux [rire]

I644 : [rire] oui/

A644 : des abandons euh voilà euh nécessaires/ surtout que une des volontés très importantes de l'éditeur et je trouve qu'il avait raison c'était/ c'était euh/ **éclaircir/ éclaircir** gagner en espace euh voilà [au moins ça [c'est ; s'est] fait ; pour moi ça s'était]/ extrêmement important et ce qui fait que/ euh c'est vrai que quand on regarde la double-page c'est beaucoup plus aéré que sur le premier/

I645 : oui/ oui oui effectivement/

A645 : et et donc on avait **nous** déjà beaucoup plus en tête les formats possibles/

I646 : mmh mmh/

A646 : et après euh et bien y a eu des négociations bien sûr hein euh/ euh parfois on a dû laisser ou simplifier des consignes ce qui fait qu'au final elles ne sont pas aussi satisfaisantes qu'on l'aurait voulu/

I647 : mmh mmh/

A647 : euh enlever des bouts d'activités enlever des bouts de points-cultures/ ça c'était terrible/ euh voilà/ mais après on avait un peu un format euh/ un peu plus intériorisé/ un peu plus/

I648 : oui/ oui donc finalement ça part toujours de cette logique où vous savez euh ce que vous pouvez faire ou ne pas faire ou

A648 : ça rentre ça ne rentre pas/ et je pense après je ne connais pas les auteurs dans d'autres manuels mais/ nous c'était toujours trop enfin/ on fait toujours [rire]/ et je pense que tous les auteurs sont comme ça/ c'est-à-dire qu'on a tendance à/

I649 : oui/

A649 : à vouloir expliciter à vouloir euh/ donner **plus/** hein/

I650 : mmh mmh/ mmh mmh/

A650 : en plus dans Alter Ego+ tout ne rentrait pas dans les plus [rire]

I651 : oui forcément [rire]/ forcément/

A651 : voilà/

I652 : euh j- je vais juste revenir sur un point que vous avez évoqué ça me fait penser à quelque chose/ euh vous avez dit tout à l'heure que le mot auteur dans la Préface euh/ 'fin/ l- justement les auteurs l'avait mis au féminin et puis finalement ça a été transformé en

A652 : la première édition d'Alter Ego la toute première édition et là je l'ai j'l'ai j'le retrouve pas je l'ai pas sous les yeux ou j'ai plus ce numéro-là/ mais auteur était avec E/

I653 : d'accord/ et oui et là après

A653 : euh et là je viens de voir que c'est avec un c'est sans E donc euh je sais pas qui est passé derrière [rire]

I654 : [rire]

A654 : mais je m'en étais pas rendu compte/ et on avait bien tenu à ce qu'il y ait un E/

I655 : et

A655 : à la canadienne en fait/

I656 : oui/ oui oui/ et alors justement euh sur la la féminisation justement des mots/ c'est vrai que auteure euh (voix ralentie) alors c'est accepté 'fin (voix normale)/ c'est semi-accepté parce qu'on l'accepte on l'accepte pas si on est à l'Académie Française ou pas/

A656 : oui/

I657 : euh c- comment vous en tant qu'auteur vous gériez en fait ces stratégies de féminisation/ qu'est-ce que vous vous permettiez et qu'est-ce que vous ne vous permettiez pas ?

A657 : ben en fait nous on aurait bien adopté le point de vue canadien/

I658 : oui/

A658 : euh mais après on est en France quand même et/ et donc l'éditeur est français/

I659 : mmh mmh/

A659 : et donc c'est lui qui a eu le dernier mot/

I660 : d'accord/

A660 : mais y a pas eu beaucoup de cas hein à part auteur euh/

I661 : non alors après j- j'ai pas vu je crois que professeure/ euh ça peut s'utiliser alors c'est pareil ça dépend euh/ des contextes et cetera/

A661 : oui/

I662 : euh je crois pas que dans Alter Ego+ on le voit apparaître/

A662 : non/ non/

I663 : je- il me semble pas hein/

A663 : effectivement/ euh là on a choisi ben le point de vue officiel en fait/

I664 : mmh mmh/ mmh mmh/ d'accord/

A664 : on s'est on s'est rangé au point de vue officiel/ euh disons que ça simplifie aussi les choses parce qu'après hein y a des relecteurs y a des éditeurs des relecteurs et cetera/

I665 : mmh mmh/

A665 : et je pense qu'on a pris le point de vue officiel majoritaire/

I666 : d'accord/

A666 : donc on s'est dit ç- ça va être trop compliqué/ parce qu'une fois ça marche et une fois ça marche pas et donc c'était extrêmement compliqué aussi pour les étudiants hein/

I667 : oui/ oui oui bien sûr/

A667 : pourquoi là ça marche pourquoi là ça marche pas euh/ donc je crois qu'on a pris euh/ ben le point de vue qui est encore le point de vue officiel euh/

I668 : mmh mmh/

A668 : euh Académie et partagé quoi hein/ voilà et/

I669 : du c-

A669 : mais ça y ét- ça a été une question on s'est posé la question/

I670 : d'accord donc là

A670 : donc voilà

I671 : finalement c'était la question euh est-ce qu'on se conforme aux usages qu'on fait en France/

A671 : oui/

I672 : ou est-ce qu'on/ on propose autre chose/

A672 : tout-à-fait/ tout-à-fait/

I673 : mmh mmh/

A673 : mais je crois que y- euh/ je j- ça me rappelle ça me fait penser à quelque chose c'est que dans Alter Ego 2/ ou alors Alter Ego+ 2 il me semble qu'on a mentionné ça/ je/ je sais pas mais comme vous travaillez pas dessus euh bon/

I674 : euh alors j- je connaissais l'ancienne version d'Alter Ego 2 euh/ là j'ai pas le +2/

A674 : je je vous/ je j'le prends (*va chercher le manuel*)/ euh il me semble qu'il y a un moment où/ où on le mentionne/

I675 : mmh mmh/

A675 : euh mais je ne sais plus où/ mais on mentionne ça/ les/ la féminisation ou bien c'est dans Alter Ego+3 que j'l'ai v- je sais plus/ la fémini- oui dans Alter Ego 3 ça c'est sûr y avait la féminisation des des noms/ ça vous/ vous qui l'avez utilisé ça vous dit quelque chose ?

I676 : alors/ oui je suis en train justement de regarder en même temps/ euh il me semble effectivement l'avoir vu/

A676 : y a quelque chose là-dessus/ bon/

I677 : oui/ oui oui/ euh/

A677 : voilà donc euh/ comme c'est un peu complexe/ du coup ça a été traité plutôt dans un niveau plus avancé/

I678 : mmh mmh/ oui toujours pour une question de/ finalement de possibilité linguistique euh/

A678 : ben oui/ oui oui/

I679 : qui qui est plus/ plus grande effectivement à des niveaux avancés/

A679 : oui/

I680 : (feuillette) hop-là/ euh/

A680 : oui là j'le/ j'lai vu dans/ (*voix forte*) ah profession féminine profession masculine/ dans Alter Ego 2/ Alter Ego+ 2/

I681 : mmh mmh/

A681 : oui mais ça c'est plus thématique c'est pas grammatical ici/

I682 : alors je il me semble que dans l'ancienne version d'Alter Ego 2 y avait une thématique euh sur les/ les femmes/ et euh

A682 : oui y avait une thématique mais traitée autrement/

I683 : oui/

A683 : euh oui oui tout-à-fait/ avec la femme pompier/

I684 : oui voilà c'est ça/

A684 : ça et alors là donc on a voulu mettre pompière/

I685 : mmh mmh/

A685 : mais on a eu interdiction/ euh par euh/ on n'aurait pas eu l'autorisation du document/ parce que les sapeurs-pompiers refusent/ la féminisation/

I686 : ah tout simplement/ d'accord/

A686 : donc/ oui/ donc de toute façon nous on avait dit ah bon elle est pompier mais on dit une femme pompière on avait mis ça dans le dialogue/ le mec

I687 : oui

A687 : le beauf qui disait ah bon une femme pompière bon/ voilà et ça ça a été refusé parce que on n'aurait pas eu l'autorisation de d'exploiter euh/ alors euh le les photos et cetera il faut savoir que c'est un/ c'est une vraie histoire puisque c'est une ancienne collègue/

I688 : mmh mmh/

A688 : de l'Alliance Française de Paris/ euh qui avait fait sa formation de pompier/

I689 : oui/

A689 : donc pour être sapeur-pompier de Paris/

I690 : mmh mmh/

A690 : pour être pompier de Paris donc euh/ c'était totalement vrai comme histoire/ et ça venait de son récit euh de sa formation et cetera/ et/ et donc euh/ on n'a pas eu le d- on n'a pas eu l'autorisation/ de de dire pompière parce que c'est absolument refusé dans/

I691 : d'accord/ et euh du coup si y avait pas eu cette sorte de/ ben de d'injonction en fait de l'extérieur parce que là c'est les sapeurs-pompiers qui ne veulent pas féminiser/

A691 : ouais/

I692 : est-ce que au niveau de l'éditeur finalement euh é-/ enfin est-ce que l'éditeur a priori était d'accord ?

A692 : oui je pense oui/

I693 : oui/

A693 : oui oui oui ça serait passé ça/

I694 : donc là c'est c'-

A694 : une femme pompière/ oui/

I695 : oui/ donc là c'est c'-

A695 : par contre mais là on a une contrainte faut pas oublier qu'on a une contrainte linguistique hein c'est-à-dire qu'il y a des mots qui se féminisent et d'autres non/

I696 : oui bien sûr/ bien sûr/

A696 : donc/ mais pompière pourquoi pas hein/ boulangère bouchère euh/

I697 : oui/ c'- c'est vrai enfin/ ça ça paraît assez logique ça paraît même assez courant 'fin dans le langage ordinaire c'est vrai qu'on dit facilement pompière/

A697 : oui/

I698 : que/ que ça soit validé ou non hein j'ai envie de dire/

A698 : oui oui/ et après je regarde dans notre nouvelle leçon là euh/ toujours sur le même thème euh/ euh ah voilà le/ c'est justement hein sur les/ alors/ (voix forte) voilà/ (voix normale) c'est ce que je/ je/ si vous avez l'occasion vous verrez euh Alter Ego+ 2/

I699 : mmh mmh/

A699 : on a gardé notre euh collègue notre ex-collègue pompière/

I700 : mmh mmh/

A700 : en photo hein en prof et en pompière/

I701 : mmh mmh/

A701 : et euh/ bon donc ça on a gardé ce document-là/ mais on est parti d'un point de départ différent/ euh sur justement euh/ les les professions des/ les hommes qui exercent les professions dites ma- féminines et vice-versa/

I702 : mmh mmh/ mmh mmh/

A702 : euh/ et donc euh/ c'est un document qui se présente comme un/ une page de magazine le dossier de la semaine/

I703 : mmh mmh/

A703 : euh et ça commence par les petites filles s'habillaient en rose et les garçons en bleu elles jouent avec des poupées ou av- euh et eux avec des petites voitures/ elles deviendront infirmières et euh médecin/ trois points de suspension/

cette vision archaïque des différences entre les genres appartient-elle vraiment au passé/

I704 : mmh mmh/

A704 : euh les choses ont déjà beaucoup changé en matière d'égalité professionnelle mais certains postes restent résolument masculins/

I705 : mmh mmh/

A705 : et d'autres accueillent une large majorité de femmes donc ça c'est inspiré d'un vrai document

I706 : oui

A706 : d'un point euh sociologie/ c'est ce que montre une étude de l'INSEE sur les métiers et parcours professionnels des hommes et des femmes/

I707 : mmh mmh/

A707 : on a mis la la référence là y a/ découvrez ces métiers traditionnellement réservés à l'un des deux sexes mais que le sexe opposé pourrait occuper avec autant de succès/ donc on a une photo d'une femme gendarme/ avec euh armée police pompiers 14% de femmes/ une femme mécanicien ouvrier de la réparation automobile 2% de femmes un homme/ aide à domicile aide-ménagère 2% d'hommes/ et un homme assistant-maternel 1% d'hommes/

I708 : mmh mmh/

A708 : et on a donc dans les documents dans dans les/ les audios qu'on a créés/ un un homme/ qui exerce un métier de femme puisqu'il est **assistant maternel**/ et bien sûr qu'on l'a mis au masculin/

I709 : et oui bien sûr/

A709 : hein on n'allait pas mettre il est assistante maternelle/

I710 : oui oui/

A710 : voilà/

I711 : et pourtant euh/ alors justement je me suis penchée sur le cas il y a pas longtemps/ le le le dictionnaire Larousse/ quand vous regardez/ en fait il propose pas assistant maternel au masculin/ il propose homme assistante maternelle/

A711 : c'est c'est ridicule/

I712 : ben/ oui/ relativement [rire]

A712 : c'est totalement ridicule puisque le nom assistant existe/

I713 : oui/ oui oui/ c'est pas une création euh/

A713 : oui/

I714 : farfelue euh

A715 : mais moi je/ voilà/

I715 : oui/

A715 : je suis pas d'accord avec le choix de Larousse/

I716 : effectivement et surtout que ça complique le les choses

A716 : je suis totalement pas d'accord mais/ je trouve ça ridicule/

I717 : mmh mmh/ mmh mmh/ oui c'est s-

A717 : ben à partir du moment où linguistiquement euh/ le mot existe donc euh pourquoi pas quoi/

I718 : oui/ oui oui/

A718 : euh/ après c'est sage-femme qui pose problème/

I719 : mmh mmh/ mmh mmh/

A719 : voilà effectivement là/ on a un problème euh/ sémantique/

I720 : oui qui

A720 : euh sage-femme/ un sage-femme on peut pas dire/ non/

I721 : non/

A721 : un homme sage-femme/ bon/ c'est ça/

I722 : voilà mais effectivement/ et là du coup c'est vrai que même si c'est pas officialisé euh/

A722 : oui/

I723 : dire un assistant maternel effectivement c'est logique même linguistiquement euh

A723 : ben oui/ mais d'ailleurs je pense qu'on l'avait vu dans le document comme ça hein/

I724 : mmh mmh/ mmh mmh/

A724 : euh/

I725 : effectivement/ effectivement/ et même enfin en tant qu'enseignante FLE ça paraît plus logique de de d'enseigner ça plutôt que

A725 : ben oui/ oui oui/

I726 : que de que de faire [rire] tout un/ tout un détour euh/ absolument impossible/

A726 : voilà donc là euh ce ça répond un peu à ce que vous me demandiez sur le genre/

I727 : oui/

A727 : mais au un point de vue/ là euh culturel/ hein euh/

I728 : oui/

A728 : euh ben dans cette leçon d'Alter Ego+ 2 euh/ sur euh le les professions hein/

I729 : mmh mmh/ mmh mmh/ oui oui effectivement parce que là y a y a y a une remise en question justement de ce cette distribution des rôles/

A729 : ouais/ ouais/

I730 : mmh mmh/ d'accord/ euh ben écoutez pour moi on a fait un peu le tour en fait des questions que j'avais/ euh vous m'avez apporté beaucoup de réponses/

A730 : bon/

I731 : euh/ voilà alors je sais pas si vous avez j- des remarques euh à faire en plus euh/ voilà ?

A731 : non en fait j'aimerais bien avoir **votre** point de vue maintenant parce que/ comme c'est intéressant euh/

I732 : mmh mmh/

A732 : cette lecture que vous avez faite avec euh une recherche euh/ bien/ précise/

I733 : mmh mmh/

A733 : euh sur euh sur euh ce que vous avez observé dans Alter Ego+ +/

I734 : mmh mmh/

A734 : euh sur justement le l'approche euh/ à la fois des des des hommes et des femmes la **présence** des hommes et des femmes/

I735 : mmh mmh/

A735 : sur ce qui a dû qu'on a pu qui a pu nous échapper/ euh vous avez parlé euh notamment de la vision traditionnelle de la famille/ ça ça c'est intéressant ça 'fin bon/

I736 : mh mmh/

A736 : et et et sur ce que vous y avez vu vous en tant qu'extérieure/ et comparé à d'autres manuels/

I737 : mmh mmh/ euh alors du coup moi je suis encore en train de faire mes analyses hein donc là je vous livre euh des petits détails/

A737 : oui/

I738 : c'est c'est pas vraiment formalisé hein pour l'instant/ mais c'est vrai que du coup ça m'a beaucoup interrogée la façon dont Alter Ego+ s'appuyait vraiment s- euh sur la relation hommes femmes/ pour alors là vous l'avez dit y avait une exigence linguistique euh derrière et cetera/ et en fait ça ç- par exemple d'autres manuels ne l'utilisent pas du tout/ euh/

A738 : d'accord alors ça c'est intéressant/

I739 : voilà par exemple Rond-Point euh dans Rond-Point on n'a aucune mention du couple/ euh/

A739 : ah oui/

I740 : j- je crois j'ai trouvé deux ph- deux vagues photos alors parmi d'autres euh voilà et un faire-part/

A740 : oui/

I741 : et c'est vrai que du coup la notion du couple et la relation hommes femmes elle apparaît pas du tout/

A741 : d'accord/

I742 : et du coup c'est cette différence c'est vrai que c'était intéressant/ euh y a une auteure justement de Rond-Point qui m'a dit/ que peut-être c'était dû au fait que Rond-point avait été écrit en Espagne/

A742 : oui/

I743 : et que du coup alors selon elle en Espagne on est un peu/ culturellement en fait on est un peu moins focalisé sur la relation hommes femmes et que finalement ben ça c'était euh/ reproduit/ sur euh l'écriture/

A743 : c'est intéressant/

I744 : oui/

A744 : euh faudrait voir aussi l'âge des auteurs/

I745 : effectivement/ effectivement/

A745 : pour moi l'â- le l- les personnes que sont les auteurs c'est ça va évidemment influencer/

I746 : mmh mmh/

A746 : euh d'une part nous étions nous n'étions que des femmes/

I747 : mmh mmh/

A747 : dont quatre en couple/

I748 : mmh mmh/

A748 : dont quatre mères de famille/

I749 : oui donc forcément c'est ça f- c'est un peu les

A749 : non toutes mères de famille **toutes** mères de famille pardon/ et et quatre en couple/

I750 : mmh mmh/

A750 : donc fatalement ça euh/ ça ça fait partie de ce que nous sommes/

I751 : mmh mmh/ mmh mmh/

A751 : euh c'est vrai que du coup euh/

I752 : oui c'est c-

A752 : après notre euh ça influe sur nos choix/

I753 : oui finalement c'est les préoccupations ben de du quotidien hein forcément qui/ qui là y sont répétées

A753 : ben oui/ et pareil quand on parle d'enfant et d'ado hein parfois hein/

I754 : mmh mmh/

A754 : ben on a des on a des enfants donc euh/

I755 : oui effectivement/

A755 : bon/

I756 : après ben par exemple sur la formulation de consignes/ euh dans le manuel Ici on retrouve la féminisation euh de faire le travail avec son voisin ou sa voisine avec le E entre parenthèses/

A756 : oui/

I757 : euh par contre dans Rond-point/ ils ont tout le temps utilisé le mot/ enfin l'expression avec votre camarade/

A757 : ah oui/

I758 : et du coup en fait ils ont d-

A758 : alors nous camarade c'était hors de question parce que on trouve ça extrêmement infantilisant/

I759 : et oui alors du coup ben l'auteure enfin l'auteure m'e- m'en parlait euh/ l'autre jour en fait elle m'a dit ben on voulait pas mettre le féminin parce que c'était une sorte de surcharge

A759 : y en a pas/

I760 : et à la fois ben on n'a trouvé que ce mot/

A760 : ben oui bien sûr/ oui oui/

I761 : parce que sinon c'est partenaire mais c'est connoté/

A761 : oui complètement/

I762 : et/ avec votre pair/ c'est hyper technique/

A762 : oui/ oui oui/

I763 : euh c'est pas partagé/

A763 : mmh mmh/ et donc euh/ oui oui non camarade pour nous c'était trop infantilisant/ et en plus pareil vous ne verrez pas la mention la mention alors ça c'est un une autre piste pour vos consignes la classe/

I764 : mmh mmh/

A764 : vous ne verrez pas classe/

I765 : mmh mmh oui effectivement/

A765 : on n'a jamais mis classe/ on a mis groupe/

I766 : oui/ oui oui/ ça effectivement oui/ c'est remarquable

A766 : XXX groupe/ hein/ euh parce que c'est trop scolaire parce que notre manuel s'adresse à des adultes/

I767 : mmh mmh/ mmh mmh/

A767 : donc euh/ oui/

I768 : euh après/ y avait ben toujours sur la formulation de consignes par exemple j'avais remarqué dans Alter Ego+ euh page 63 vous avez une activité/ euh d- dont la consigne c'est faites des groupes de quatre à six personnes/ chaque personne dit quel sport elle pratique/

A768 : ouais/

I769 : le groupe sélectionne son champion ou sa championne/ c'est-à-dire la personne qui pratique le plus grand nombre de sports/

A769 : oui/

I770 : et du coup j- j'ai trouvé ça intéressant parce que au début/ euh l- le terme utilisé c'est chaque personne donc finalement ça évite de dire euh chacun ou chacune/

A770 : oui/

I771 : et après euh/ c'est développé en son champion ou sa championne donc il

A771 : et ben oui parce que sinon euh/

I772 : et oui oui mais du c-

A772 : sinon on va favoriser le masculin donc euh/

I773 : oui mais complètement mais du coup on voit que y a une attention qui a été portée quitte effectivement ben à utiliser beaucoup plus de caractères parce que là c'est

A773 : c'est vrai/

I774 : vous l'avez dit hein ça compte [rire]

A774 : oui oui/ tout-à-fait/ oui oui c'est vrai/ mmh/

I775 : voilà donc c'- c'est vrai que y a des y a des choses intéressantes hein au niveau des stratégies qui sont utilisées pour gérer ça/ euh sachant qu'évidemment ben oui c'est compliqué/

A775 : c'est très compliqué en français ils ont de la chance les Anglais/

I776 : oui/ oui oui tout-à-fait [rire] c'est plus simple/ euh ben justement vous parlez euh des Anglais/ euh dans le précis grammatical de Rond-point/ sur le gen- alors le euh a-/ dans Alter Ego+ c'est la le/ l'explication du genre la plus détaillée hein que j'ai vue/

A776 : mmh mmh/

I777 : dans Rond-Point c'est moins détaillé parce qu'on ne parle pas vraiment de la différence être animé être inanimé et cetera/

A777 : oui/

I778 : par contre dans Rond-Point y a une petite phrase qui dit/ euh ben justement il n'y a pas de neutre/ voilà/

A778 : il n'y a pas de neutre oui/ d'accord

I779 : et effectivement alors du coup et explicitement ils disent ben attention euh y a des langues où y a des neutres euh ben en français c'est pas le cas/

A779 : oui d'accord bon/ oui/

I780 : voilà donc c'est vrai du coup les les choix hein de la formulation sont sont intéressants aussi/

A780 : oui/

I781 : voilà donc y y a plein de petites différences hein de stratégie qu'on remarque et c'est vrai que du coup par contre à chaque fois/ euh on retrouve en fait les mêmes raisons derrière enfin c'est des raisons ben éditoriales des questions de place euh/ des questions de de langue qui ont amené telle ou telle thématique/ mais du coup ben le choix des stratégies est pas du tout les le même/

A781 : mmh mmh/

I782 : voilà donc ce c'est

A782 : intéressant/ c'est intéressant/

I783 : tout-à-fait/

A783 : et donc la famille par exemple dans Rond-point n'apparaît pas ?

I784 : et ben justement dans Rond-point/ alors vous savez euh Maison des langues ben c'- c'est/ pas une aussi grande maison d'édition que Hachette FLE hein donc on imagine que c'est pas distribué de la même façon/ euh dans l'ancienne version de Rond-point y avait une page thématique/ 'fin non y avait carrément une unité/ qui était euh organiser euh les tables pour un mariage/ et

A784 : [ou un bal]/

I785 : voilà et donc ça ce c'était la la tâche finale/ et l'ouverture euh/ 'fin/ l'ouverture/ la clôture en fait de cette unité c'était une double-page/ euh culturelle/ sur euh ben les différentes familles/ et effectivement on voyait la famille euh/ euh monoparentale et y avait aussi la famille homoparentale/

A785 : oui/

I786 : euh le Pacs et cetera/

A786 : oui/

I787 : et ça en fait ça a disparu dans la nouvelle version/

A787 : tiens comme par hasard au moment où l'édition devient plus internationale/

I788 : eh ben du coup ça a disparu alors effectivement/ euh en fait y a y a aussi le fait que l'unité même avait disparu parce que l'éditeur trouvait ça euh/ ben un peu vieillot en fait de parler du mariage du coup la tâche a complètement été changée parce que là il s'agissait de partir en croisière/ [rire]

A788 : oui d'accord/ oui/

I789 : voilà/ et du coup et c'est vrai que ben cette page sur les familles euh elle a disparu/ bon/

A789 : mais je pense que de toute façon leur euh/ leur marché/

I790 : mmh mmh/

A790 : euh fait que euh/ leur marché est beaucoup plus occidental/

I791 : oui/

A791 : euh et donc certaines thématiques/ qu'ils peuvent euh/ qu'ils se permettent d'aborder/

I792 : mmh mmh/

A792 : euh sont peut-être plus difficiles dans un marché aussi international que celui d'Hachette/

I793 : et oui parce que forcément gérer les tabous ça ne se fait pas de la même façon euh/

A793 : oui oui/

I794 : mmh mmh/ mmh/

A794 : ouais/ et et c'est vrai que bon on a quand même euh/ ben nous on n'a pas on n'a pas eu de de de censure hein sur Alter Ego+ du tout

I795 : oui/ oui oui/

A795 : euh du tout/ non vraiment/

I796 : oui mais c'est ça-/ euh madame [É(H)] et ses collègues avaient été très claires là-dessus 'fin elle l'avait dit vraiment il s'agit pas de censure il s'agit juste de réfléchir/ à ce qu'on peut accepter ou pas enfin

A796 : tout-à-fait

I797 : quelles sont les limites dans dans d'autres cultures tout simplement/

A797 : tout-à-fait oui/

I798 : mmh mmh/

A798 : vraiment ça/ vraiment ça/ oui/ c'est-à-dire de faire passer certains contenus euh d'une certaine façon/

I799 : voilà/ exactement/

A799 : sans choquer sans euh/ voilà/

I800 : oui/ oui oui/

A800 : sans sans paraître supérieur non plus euh/

I801 : non non non/ surtout pas/ surtout pas/

A801 : d'accord

I802 : donc voilà il s'est/ il s'agissait de tout un travail/ enfin/ selon euh madame [É(H)] hein il s'agissait de tout un travail finalement de réflexion euh à qu'est-ce qu'on peut faire comment on fait surtout/

A802 : oui/

I803 : euh/ voilà autour de ça

A803 : oui oui/ c'est tout-à-fait ça/

I804 : mmh mmh/ mmh mmh/

A804 : tout-à-fait/ oui oui/ oui/

I805 : voilà donc ç- ça fait partie en fait des des petites euh/ ben des des/ choses que j'ai pu voir en fait/

A805 : mmh mmh/

I806 : dans les différents manuels euh/ ben que/ que je vais analyser plus en profondeur [rire] mais ça il faut attendre encore un certain nombre de mois [rire]

A806 : d'accord

I807 : avant que ça voit le jour/ euh voilà/

A807 : et donc c'est prévu pour quand votre échéance euh j'allais dire éditoriale [rire] ?

I808 : [rire] alors c'est prévu pour euh (*soupir*) fin 2015 [rire] ?

A808 : d'accord/ bon/ oui hein y a encore du travail/

I809 : oui/ tout-à-fait euh vous ne me le faites pas dire effectivement [rire] euh/ y a encore beaucoup beaucoup de travail/

A809 : oui/

I810 : voilà/

A810 : c'est très intéressant hein c'est/ effectivement je trouve que ça s'est pas beaucoup fait/ euh/

I811 : alors ça s- ça s'est fait dans des manuels mais plutôt euh scolaires/

A811 : mmh/

I812 : parce que y a la révision des manuels scolaires en général/

A813 : bien sûr/ oui/

I813 : et c'est vrai que du coup dans les manuels de FLE euh ben c'est pour adultes et du coup ben j'ai l'impression qu'on s'en occupe un petit peu moins/

A813 : tout-à-fait/ ça ne fait pas partie des/ des choses imposées des contraintes imposées au départ/

I814 : complètement/

A814 : dans le cahier des charges euh/

I815 : mmh/

A815 : ça n'apparaît pas/ pas forcément/

I816 : complètement/

A816 : hein/

I817 : et c'est vrai que la la situation très différente/

A817 : oui/

I818 : par exemple vous vous disiez ben/ on suit le C.E.C.R./

A 818: mmh/

I819 : par contre le C.E.C.R. c'est pas prescriptif au niveau des états/ forcément/ euh/

A819 : du tout oui/ oui oui/

I820 : voilà donc euh/ on ne trouve pas des consignes euh comme/ ben il faut éviter les stéréotypes c'est c'est/ tout simplement pas possible/

A820 : non ça c'est vraiment dans notre euh/ c'est vraiment notre approche hein/

I821 : mmh mmh/ mmh mmh/

A821 : oui/

I822 : oui oui/

A822 : le le souci de d'éviter les stéréotypes/ ça a été constant chez nous/

I823 : oui/

A823 : euh mais c'est parce qu'on est enseignant/

I824 : oui/ mmh mmh/

A824 : hein/ c'est c'est vraiment euh parce qu'on est enseignant **avec** des publics internationaux/

I825 : mmh mmh/

A825 : que on a ce recul aussi/

I826 : mmh mmh/

A826 : hein euh/ depuis ben moi depuis trente ans hein euh/ voilà euh/ [rire] l'interculturel on connaît hein/

I827 : oui [rire]

A827 : euh on on pratique tout le temps/

I828 : mmh mmh/ mmh mmh/

A828 : et et donc on a ce recul et euh ce souci de/ de de de veiller à ça quoi/

I829 : ouais/

A829 : euh tout le temps/

I830 : mmh mmh/

A830 : hein aux stéréotypes à l'image qu'on à l'image qu'on donne aussi hein/

I831 : mmh mmh/

A831 : une image figée ou pas euh/ alors même en l'ayant toujours en tête hein on tombe parfois dedans hein/

I832 : après je j'imagine bien comme c'est compliqué de gérer tout un contenu euh/ bon/ euh voilà/

A832 : et les contraintes sont/ importantes/ en fait si elles sont très nombreuses/

I833 : mmh mmh/

A833 : oui/oui oui/

I834 : mmh mmh/ donc voilà enfin voilà disons que la la perspective est pas la même parce que là ben/ ça relève finalement de votre travail personnel hein que vous avez fait vous/ vous avez fait attention/ mais y a pas de prescription officielle euh/

A834 : ouais/

I835 : voilà/

A835 : oui c'est vrai/ c'est vrai/

I836 : sur sur le marché/

A836 : oui parce qu'on n'est pas dans l'Éducation Nationale

I837 : et oui/

A837 : on n'est pas dans l'éducation/

I838 : oui euh/ dans la formation/

A838 : mmh/

I839 : mais pas dans l'éducation/

A839 : très im- la nuance elle est de taille/

I840 : mmh mmh/

A840 : là justement/

I841 : mmh mmh/

A841 : on est dans la formation de l'enseignement mais pas dans l'éducation/

I842 : et oui/ voilà/

A842 : on n'est pas censé on va pas **éduquer** nos étudiants

I843 : mmh mmh/

A843 : c'est pas/ c'est pas/ voilà/

I844 : oui oui mais tout-à-fait/

A844 : on peut leur ouvrir l'esprit euh leur donne des idées [rire] mais c'est tout

I845 : mmh/ mmh/

A845 : voilà on n'a pas cette prescription/ éducative/

I846 : oui/

A846 : et du coup euh/ c'est fondamentalement différent/

I847 : mmh mmh/

A847 : oui/ oui absolument

I848 : oui voilà donc

A848 : c'est important d'ailleurs/

I849 : voilà comme f-

A849 : comme nuance/

I850 : c'- c'est vrai que finalement ben ça explique peut-être pourquoi euh/ ben finalement [rire] pourquoi peu de personnes s'intéressent à la question justement de comment c'est traité/ dans ben dans le FLE/

A850 : et ce qui ce qui est intéressant justement pour vous c'est que/ euh dans votre recherche je pense c'est que bien qu'il n'y ait pas de telles questions/

I851 : mmh mmh/

A851 : euh le le le/ le problème existe et/

I852 : oui/

A852 : il est présent/

I853 : mmh mmh/

A853 : c'est ça qui va qui va être intéressant je pense pour vous dans/ dans les conclusions de votre recherche/

I854 : oui/ tout-à-fait c'est c'est de voir effectivement ben comment finalement tout le monde s'est posé la question alors que officiellement y a pas de formule pour ça/

A854 : oui oui/ ça c'est vraiment intéressant/

I855 : oui/

A855 : parce qu'au départ vous n'aviez aucune idée/

I856 : mmh mmh/ mmh mmh/

A856 : oui d'accord/ et et c'est/ l'intitulé de votre recherche c'est c'est quoi exact- comment vous le formulez ?

I857 : euh hou-là/ en une phrase [rire]/ euh c'est/ euh comment en fait euh al-/ c'est à reformuler mais en fait ma question euh de base c'est comment est-ce que les enjeux du genre/ euh sont représentés par l'édition et par les auteurs/

A857 : oui/

I858 : et finalement comment est-ce que ça s'actualise dans les manuels/

(bruit de fond jusqu'à la fin de l'entretien)

A858 : d'accord/ ah oui c'est très intéressant/

I859 : oui/

A859 : très intéressant/ et c'est bien ça m'a ça m'a permis de me replonger dans dans [rire]

I860 : [rire]

A860 : dans Alter Ego+/ je trouve qu'on a fait du bon travail quand même [rire]

I861 : [rire] ben en tout cas donc c'est bien c'est malgré la charge de travail c'est déjà une bonne nouvelle/

A861 : ah mais non c'est c'est de très très bons souvenirs hein/

I862 : mmh mmh/

A862 : pour nous c'est c'est/ pour nous c'est une aventure euh extraordinaire/

I863 : oui/ oui oui ben j'imagine bien/ euh

A863 : c'est ce qu'auraient dit les autres auteurs aussi hein/

I864 : oui/ mais tout-à-fait/ disons que j'ai l'impression que que le constat général c'est/ oh là là c'était épuisant mais qu'est-ce que c'était bien/

A864 : ah oui oui oui tout-à-fait/

I865 : [rire]

A865 : vraiment/ c'est beaucoup de travail/

I866 : mmh mmh/

A866 : beaucoup beaucoup de travail mais euh/

I867 : mmh mmh/

A867 : voilà c'est super enrichissant quoi/

I868 : mmh mmh/ est-ce que je p- pour finir/ est-ce que je peux vous demander vous votre parcours professionnel ?

A868 : oui/ alors j'ai vous bon vous/ vous le ça ça va le bruit là parce que je/ j'ai les jardiniers/ [rire] pour l'entretien de XXX

I869 : oui oui/ vous inquiétez pas/

A869 : euh alors mon parcours professionnel donc euh/ comme je vous l'ai dit j'enseigne depuis trente ans à l'Alliance Française de Paris/

I870 : mmh mmh/

A870 : donc ça vous déjà une idée [rire]

I871 : oui/

A871 : de de ma génération/ euh et en fait ça a été euh mon métier principal euh depuis le début/ euh après une formation d'anglais/

I872 : d'accord/

A872 : donc j'aurais dû euh/ enfin je me destinais à enseigner l'anglais/

I873 : mmh mmh/

A873 : euh par exemple dans l'Éducation Nationale/

I874 : mmh mmh/

A874 : et comme je suis passée par l'assistantat euh/ en dans un pays anglophone euh/ au moment de la rédac- en même temps que je rédigeais mon mémoire de maîtrise entre autres/

I875 : mmh mmh/

A875 : euh du coup ben j'ai bifurqué vers le FLE/ euh et puis j'ai euh je me suis formée dans ce pays-là donc en Irlande/ comme prof de FLE/

I876 : d'accord/

A876 : pour enseigner là-bas/

I877 : oui oui/

A877 : l'idée c'était de rester là-bas donc j'ai vraiment changé de d'optique/ euh de langue mais pas de pas de profession/

I878 : oui/

A878 : euh pour enseigner le FLE/ après euh étant donné les aléas de la vie je suis rentrée en France avec mon diplôme en poche et je suis rentrée à l'Alliance Française de Paris/

I879 : d'accord/ et donc finalement

A879 : voilà/

I880 : vous y êtes restée/

A880 : et j'y suis restée [rire]

I881 : [rire]

A881 : en évoluant sur place en fait hein euh/

I882 : oui/

A882 : formatrice euh enfin voilà

I883 : oui oui c'est d-

A883 : très vite j'ai fait du tutorat euh/

I884 : mmh mmh/

A884 : pour recevoir les/ les professeurs stagiaires en formation dans ma classe/

I885 : mmh mmh/ mmh mmh/

A885 : ce qu'on appelle les tuteurs hein à l'Alliance Française de Paris/ et puis ensuite je suis devenue formatrice/ euh voilà et puis auteur et puis voilà [rire]

I886 : et et du coup dans/ en tant que formatrice euh/

A886 : oui/

I887 : v- vous agissez/ dans l'Alliance Française aussi ou c'est dans une autre structure ?

A887 : non non dans l'Alliance Française/

I888 : d'accord/

A888 : toujours/ oui/ et en mission à l'étranger/ mais toujours/ pour l'Alliance/

I889 : oui/ oui oui/ d'accord/

A889 : et moi j'ai pas j'ai pas exercé dans une autre structure/

I890 : mmh mmh/ mmh mmh/

A890 : en tant que formatrice/

I891 : d'accord/ mais c'est vrai que là déjà c'est un beau parcours euh professionnel/

A891 : oui oui [rire]

I892 : [rire]

A892 : effectivement/

I893 : d'accord/ ben écoutez pour ma part j'ai pas d'autre question/

A893 : bon ben très bien/ euh/ ben j'espère/ vous avoir apporté euh/

I894 : ah oui/

A894 : des éléments/

I895 : mais tout-à-fait/ tout-à-fait ça va/ beaucoup m'aider c'était très intéressant/ euh est-ce que vous souhaitez que je vous envoie la transcription de notre conversation ?

A895 : euh/ vous devez la faire de toute façon ?

I896 : alors oui oui oui/ de toute façon je dois la faire/

A896 : oui/ oui alors effectivement euh je je je veux bien oui/

I897 : d'accord/

A897 : avec avec plaisir/ oui/

I898 : d'accord/ alors ne vous inquiétez pas parce que c'est quelque chose qui prend beaucoup de temps à faire/

A898 : je sais/

I899 : [rire] voilà/ je je

A899 : je sais/ j'ai pratiqué ça je sais [rire]

I900 : voilà/

A900 : je connais/

I901 : donc je ne vous apprends rien/

A901 : ouais/

I902 : voilà donc ne vous inquiétez pas je ne vous oublie pas mais ça risque de prendre quelques semaines/

A902 : oui bien sûr/ ben quand/ vous aurez terminé/ mmh/

I903 : d'accord/ et ben écoutez donc j- je vous envoie ça hein et puis du coup si vous avez des remarques des réflexions ou quoi que ce soit/

A903 : oui/

I904 : euh vous me contactez ça sera avec plaisir/

A904 : très bien/ b- ben merci beaucoup en tout cas et puis euh/ ben bonne euh/ bon courage alors pour la suite

I905 : oui/ merci beaucoup et puis merci de m'avoir consacré votre temps c'est très aimable/

A905 : ç- je vous en prie au revoir/

I906 : au revoir/

A906 : et au plaisir/

I907 : merci beaucoup/

A907 : au revoir/

I908 : au revoir/

Annexe 24 Entretien 7 : Clé International, Auteur

I1 : oui bonjour monsieur [A(CI)] ?

A1 : oui bonjour/

I2 : oui bonjour ici Grâce Ranchon/

A2 : oui/ bonjour/

I3 : bonjour/ j'espère que je ne vous dérange pas ?

A3 : on non non pas du tout j'attendais votre appel/

I4 : d'accord/ ben écoutez c'est parfait/ euh alors donc je vous rappelle juste euh le propos/ donc je suis enseignante de français langue étrangère/

A4 : oui/

I5 : et donc je fais une Thèse en didactique des langues et j'étudie particulièrement les manuels de FLE/

A5 : d'accord/

I6 : que du coup ben moi-même j'utilise en cours hein bien sûr/

A6 : oui/

I7 : voilà/ et donc j'essaie d'analyser en fait la manière dont ces manuels sont créés/ au niveau de la conception et puis plus particulièrement le point euh sur la place des hommes et des femmes dans ces ouvrages/

A7 : d'accord/

I8 : voilà/

A8 : oui oui/ c'est ce que vous m'aviez euh/ indiqué dans votre euh/ mail ini- initial [rire]

I9 : voilà/ tout à fait/ et du coup donc ce que j'essaie de faire c'est de prendre un manuel par grande maison d'édition et donc chez Clé International donc vous av- euh/ participé à créer Écho/

A9 : oui/

I10 : euh qui est un produit assez récent/ donc voilà j'essaie d'analyser le manuel/

A10 : d'accord/

I11 : et donc bien sûr ça m'intéressait aussi de parler à la maison d'édition et puis

A11 : bien sûr/ bien sûr/

I12 : aux auteurs/ voilà pour avoir un peu leur point de vue en quelque sorte/ euh alors justement je voulais déjà vous poser la question/ donc vous vous avez participé à Écho/

A12 : oui/

I13 : euh vous êtes d'abord auteur/ euh vous êtes d'abord enseignant vous êtes d'abord j'ai vu que faisiez aussi des conférences euh ? quelle est votre profession en fait ?

A13 : quelle est ma profession ? euh et ben moi j'ai une expérience dans le le le/ évidemment j'ai une expérience dans le français langue étrangère/

I14 : oui ?

A4 : euh/ euh j'ai fait une bonne partie de ma carrière euh/ 'fin dans dans ce qui touche euh au français langue étrangère à savoir les les les/ la la/ euh/ la politique euh de diffusion du français à l'étranger donc la diplomatie culturelle/ j'ai été attaché linguistique euh pendant de de nombreuses années/

I15 : mmh mmh/

A5 : donc j'ai fait de la formation d'enseignants/ j'ai eu l'occasion aussi d'enseigner le français langue étrangère euh/ dans des instituts français au tout début de ma carrière/ euh j'ai été le rédacteur en chef du Français dans le Monde donc producteur s'il en est du français langue étrangère pendant/ seize ans euh/ seize dix-huit ans je ne sais plus exactement/

I16 : mmh mmh/

A16 : euh c'est moi qui ai créé la la collection Recherches et Applications entre autres que vous devez sans doute connaître/

I17 : oui/ oui oui bien sûr/

A17 : euh/ euh voilà si vous voulez euh/ et puis euh donc euh j'ai été conseiller d'édition chez Hachette euh à l'époque où le Français dans le monde était édité par euh/ euh par Hachette/

I18 : mmh mmh/

A18 : euh euh dont participé à la la/ donc j'ai participé à ce titre-là à la/ à la création d'un certain nombre de de de méthodes et en tant qu'auteur moi-même euh/ euh c'est plutôt une vocation tardive euh/ c'est-à-dire que j'ai plus accompagné des projets éditoriaux/

I19 : mmh mmh/

A19 : euh j'ai plus été/ éditeur si vous voulez pendant euh/ un vingtaine d'années et je suis vraiment devenu auteur euh/ au début des années 2000 euh/ avec euh ben d'abord un premier ensemble méthodologique qu'étant Campus que nous avons donc euh/ où j'ai accompagné [prénom du second auteur d'Écho]/ [nom du second auteur d'Écho] et puis

I20 : mm mmh

A20 : après nous avons fait euh Écho ensemble voilà si vous voulez en/ à à gros traits mon euh mon/ mon mon parcours donc c'est la croisée d'une expérience euh/ euh de d'enseignant- d'enseignant de formateur

I21 : mmh mmh

A21 : d'éditeur de producteur euh de de/ de euh didactique/

I22 : ouais/ oui/

A22 : hein puisque dans la mesure où euh/ je choisissais des thèmes de numéros donc je mets en avant des aspects de la recherche/

I23 : mmh mmh/

A23 : ou des des courants méthodologiques et cetera donc tout ça/ **et et** stricto sensu d'auteur/ voilà/

I24 : d'accord/ et du coup euh quand vous avez commencé par exemple à travailler sur Campus c'est plutôt vous qui avez souhaité produire une collection et qui l'avez [proposée] ou

A24 : non non/ pas du tout/

I25 : d'accord/

A25 : non c'est [second auteur d'Écho] qui était à l' à l'origine de/ euh qui est à l'origine de la/ de la méthode et/ et en gros on cherchait un co-auteur/ euh euh et et Clé International à l'époque m'a m'a/ m'a proposé de euh d'accompagner [second auteur d'Écho] sur ce/ sur ce projet nous nous sommes très bien entendus vous savez c'est une/ c'est une alchimie compliquée hein de travailler à plusieurs

I26 : mmh mmh

A26 : vous devez vous le savez/

I27 : oui oui bien sûr/

A27 : euh aussi bien que moi/ euh euh et donc on s'est très bien entendu et donc on a continué à faire euh/ à faire route euh en- ensemble voilà donc sur un deuxième projet et puis sans doute c'est pas terminé/

I28 : [rire] bien sûr j'es- je l'espère en tout cas/

A28 : oui oui/

I29 : sur le manuel Écho du coup c'était la même chose en fait ? euh y avait une idée et puis

A29 : non alors là non sur Écho on a travaillé euh/ euh plus en amont si vous voulez/

I30 : mmh mmh ?

A30 : c'est-à-dire dès l'origine du du/ on a travaillé ensemble dès l'origine du projet voilà/ sur la la la la construction/ euh euh sur la construction du projet/

I31 : d'accord/ et donc là c'est vous qui aviez ce projet qui du coup l'avez mis en œuvre/ ou bien

A31 : non non non/ c'est/ non non non/ c'est euh euh/ euh c'est là/ si vous voulez on/ bon euh y euh y avait plusieurs hypothèses sur lesqu- que que que sur lesquelles euh/ av- [second auteur d'Écho] avait commencé à travailler/

I32 : d'accord/

A32 : euh on se donc on a travaillé ensemble sur ces différentes hypothèses/

I33 : mmh mmh/

A33 : euh on en a retenu une qu'on a proposée à l'éditeur mais c'est tout un/ c'est plus compliqué que ça y a aussi ce qui vient de de/ on a l'aura l'occasion d'en parler mais/ y a y a aussi ce qui vient de l'éditeur y a l'attente de l'éditeur lui il fait le croisement entre l'offre et la demande/

I34 : mmh mmh/

A34 : s'il trouve c'est/ trouver là où on va euh situer le le le/ le **curseur** euh entre euh ce qui est une analyse de la demande/ donc qui a été s'appuie forcément sur des pratiques en cours/

I35 : mmh mmh/

A35 : et ce qui doit une une offre c'est-à-dire euh/ quelque chose euh d'innovant/ euh euh qui/ qui est des/ qui sont des propositions que/ que le le le/ euh que l'utilisateur n'attend pas forcément/

I36 : mmh mmh/ mmh mmh/ d'accord/

A36 : voilà/ voilà/

I37 : et j'-

A37 : sur lesquelles il va/ euh se se reconnaître/

I38 : bien sûr et du c-

A38 : voilà

I39 : pour Écho justement c'est quoi qui a créé le besoin finalement de ce manuel ?

A39 : ben euh/ alors qu- Écho avec euh avec euh la la prise en compte euh euh/ du du C.E.C.R./

I40 : mmh mmh

A40 : bien sûr hein/ on a l'émergence euh donc de de/ du C.E.C.R. du/ du C.E.C.R./ euh euh dont je publie d'ailleurs les premiers travaux euh/ dans la collection Recherches et Applications/ en j'crois que c'est 98/

I41 : mmh mmh/

A41 : ou quelque chose comme ça/ euh euh dans un numéro de la collection Recherches et Applications/ euh euh/ et

euh/ et et on voit à ce moment-là comment/ euh les les éditeurs si vous voulez se se se/ euh considèrent que c'est la nouvelle vulgate/

I42 : mmh/

A42 : euh euh et qu'il fait absolument/ euh que euh/ les **méthodes** euh donc à venir/ euh **s'appuient** sur euh sur cette euh/ sur cet instrument/

I43 : mmh mmh/ mmh mmh/

A43 : hein/ voilà/

I44 : d'accord/

A44 : euh euh c'est c'est/ donc euh donc sortant de de Campus/ euh euh donc évidemment on a réfléchi/ à/ une qui prendrait en compte euh les/ orientations méthodologiques qui sont d'ailleurs très peu directives hein puisque ça ne concerne que le chapitre 6/

I45 : mmh mmh/

A45 : euh euh qui sont très peu directives du du/ du du C.E.C.R./ euh et et comment ces orientations/ peuvent euh s'insérer dans/ dans un dans un/ dans un dans une méthode quoi/

I46 : mmh mmh/

A46 : et devenir euh/ euh peuvent 'fin comment une méthode peut s'appuyer sur ces/ euh sur ces orientations/ maintenant c'est pas non plus très non plus euh/ euh c'est c'est ce ne sont ce n'était pas en tout cas euh/ pour [second auteur de Écho] qui a une tr- comme vous le savez une/ une très longue expérience/

I47 : mmh mmh/

A47 : puisque il a vingt ans de de de **production**/ de de matériel euh/ derrière lui euh/ avec euh **Panorama** avec euh/

I48 : oui oui oui/ il est auteur sur pas mal de choses effectivement oui

A48 : Le Nouveau sans frontières avec euh La Petite grenouille et cetera/

I49 : mmh mmh/

A49 : qui sont des des des/ des XXX qui font partie des **grands ensembles** méthodologiques euh/ euh de l'histoire des méthodes de français euh/ de français langue étrangère quoi après/

I50 : mmh/

A50 : et et en particulier/ euh s'agissant par exemple de la pédagogie de la tâche et du projet/ euh Panorama était entièrement construit là-dessus donc vous voyez y avait quinze ans que/ la pédagogie du projet était quelque chose euh sans parler bon/ euh de de Freinet et et d'autres avant lui donc c'était quelque chose qui lui était familier/

I51 : mmh mmh/ mmh mmh

A51 : donc il [lui suffisait] d'intégrer de **réintégrer** ça dans un/ euh dans une euh dans un nouveau euh/ dans une nouvelle production/

I52 : d'accord/ donc in- intégrer/

A52 : mais c'est le/ le point de départ c'est le C.E.C.R./

I53 : mmh mmh/

A53 : c'est qu'est-ce qu'on peut faire avec le/ le le C.E.C.R. euh/ euh comment on peut mettre en œuvre le C.E.C.R. dans dans dans une méthode euh/ donc en forcément en en interprétant le contenu/ c'est-à-dire ça ne suffit pas de le prendre au pied de la lettre/

I54 : non/ non non effectivement oui/

A54 : euh notamment euh euh/ par exemple euh euh/ une **expression** euh qui a fait florès en franç- en français langue étrangère/ euh donc qui est une mauvaise traduction euh euh/ en/ en réalité hein euh/ qui est euh/ euh le le la la l'approche ce qu'on appelle l'approche actionnelle/

I55 : mmh mmh/

A55 : qui est en fait une/ une mauvaise traduction de de de l'expression/ euh anglaise puisque c'est/ action oriented donc c'est **orienté** vers l'action/

I56 : mmh mmh/ mmh mmh/

A56 : XXX/ **orienté** vers l'action/

I57 : et oui/ oui oui/

A57 : évidemment l'expression était plus séduisante/ je n'en veux pas à Simone Lieutaud qui est que je connais bien qui

I58 : [rire]

A58 : a XXX le le le/ [rire] le le C.E.C.R./ euh euh au contraire mais mais/ bon évidemment c'était de trouver un conc- c'est plus conceptuel de dire approche actionnelle/

I59 : mmh mmh/ mmh mmh/

A59 : en français euh/ où on aime bien ce genre de de/

I60 : d'appellation oui/ un peu/

A60 : de formule un peu flamboyante/

I61 : oui/

A61 : euh euh que approche orientée euh/ que approche orientée vers l'action qui aurait pu/ euh qui aurait pu apparaître

comme une traduction un peu pesante euh/

I62 : mmh mmh/

A62 : euh et pas très élégante/ euh de de de l'expression et pourtant/ euh euh ça a vraiment du sens quoi/ hein euh/

I63 : bien sûr/

A63 : c'est-à-dire ça a un vrai sens **méthodologique/**

I64 : mmh mmh/

A64 : proche orientée vers l'action/

I65 : mmh mmh/ mmh mmh/ donc dans la conception

A65 : voilà

I66 : de Écho l'idée c'était d'intégrer donc justement toutes ces données l'approche orientée vers l'action/ XXX sur le C.E.C.R.

A66 : oui le le/ donc oui c'est ça/ le fait euh/ c'est effectivement/ euh donc en gros c'était de mixer si vous voulez/ euh euh donc cette orientation méthodologique/

I67 : mmh mmh/ mmh mmh/

A67 : avec euh avec l'approche euh euh/ avec l'approche communicative hein euh euh/

I68 : mmh/

A68 : euh euh/ et/ euh et et de proposer euh/ euh une méthode orientée euh vers euh/ vers des vers des **tâches** [sauf ; parce] que là encore/ on a un problème de traduction puisque task/

I69 : mmh mmh/

A69 : qui était donc le le donc le mot anglais utilisé/ dans le C.E.C.R./

I70 : oui généralement

A70 : est traduit tantôt par tâche et par activité/

I71 : mmh mmh/ mmh mmh/ et là effectivement c'est pas la même chose

A71 : et c'est qu'il y a une instabilité de/ de le/ euh euh de le de la **traduction** euh/ qui fait que/ et et/

I72 : effectivement ça apporte normalement deux sens bien différents en français et

A72 : mais mais y aurait beaucoup à dire sur cette traduction/

I73 : mmh/

A73 : c'est que [patient quoi] d'obligation ainsi que que/ bon euh/ est-ce que/ est-ce que raconter une histoire dire des m- des/ dire des mots gentils à/

I74 : mmh mmh/

A74 : à à un ou à une amie sont désormais sont des tâches quoi euh/

I75 : oui/

A75 : euh on peut s'interroger là-dessus quoi hein/ euh voilà/

I76 : mmh mmh/ mmh mmh/ d'accord/

A76 : voyez donc c'é- donc c'était se heurter à/ à pas mal euh/ euh pas mal de de de/ / de **problèmes**

I77 : mmh/

A77 : par par rapport à à/ euh à au/ / c'était/ plutôt se confronter et résoudre un certain nombre de problèmes qui étaient posés par le C.R. euh/ le C.E.C.R. lui-même

I78 : mmh mmh

A78 : c'est-à-dire qu'on devait faire vraiment des des/ des choix/ hein/

I79 : et donc oui c'est là qu'on revient sur l- votre interprétation du C.E.C.R./

A79 : oui parce que/ euh euh beaucoup de de d'auteurs ont interprété euh euh/ euh le le ont traduit le tâche en activités disons euh à caractère social/

I80 : mmh/ mmh mmh/

A80 : oubliant qu'y avait qu'y- qu'y- qu'y avait derrière y avait un/ euh un un apprentissage y a eu d'ailleurs dans/ dans un un récent/ numéro de la collection Recherches euh/ euh euh et Applications un article très très/ très intéressant/ j'ai oublié le nom du du du/ / euh de de de de l'auteur de cet article alors euh/ de l'auteur de cet article/ j- j'crois que c'était Danièle [Quimini]/ Danièle [Quimini]/

I81 : ok/ je note en même temps hein/ XXX

A81 : oui oui notez-le/ oui oui euh euh ou XXX sûrement c'était c'est euh la/ son article c'était euh euh/ Langage et ou action euh/

I82 : mmh/

A82 : La Perspective Actionnelle s'adresse-t-elle vraiment à l'apprentissage linguistique ?

I83 : d'accord/ donc là oui y a vraiment une réflexion là-dessus oui

A83 : c'est un vrai questionnement qui répondait exactement aux questionnements que euh euh euh/ qui ét- qui était le notre c'est-à-dire comment concilier un agir d'usage/

I84 : mmh mmh/

A84 : euh qui a été la traduction qu'en ont donné beaucoup de beaucoup d'auteurs euh euh/ à l'Approche Actionnelle/

I85 : mmh mmh/

A85 : et un agir d'apprentissage ?

I86 : mmh mmh/ mmh mmh/

A86 : donc c'est au c'est au **carrefour** de de de des deux qu'on a qu'on a évidemment/ vou- voulu euh/ se euh se se sit- se situer/

I87 : d'accord/

A87 : c'est-à-dire y a y a à la fois euh y a des objectifs qui sont qui qui sont des objectifs XXX définis comme des actes sociaux dans une méthode hein c'est/ euh par exemple se présenter euh aborder quelqu'un acheter s'orienter s'habiller se loger recevoir des amis et cetera/

I88 : mmh mmh/

A88 : et puis saluer demander/ dem- demander quelque chose donner son avis qui sont des objectifs euh/ euh linguistiques qui sont des subordonnés aux précédents quoi donc euh/ donc donc on a bien euh d'un côté euh/ un agir d'usage et un agir de l'autre un agir linguistique/

I89 : mmh mmh/ mmh mmh/

A89 : un agir d'apprentissage/

I90 : d'accord oui donc avec la question euh

A90 : c'est de ne pas euh lâcher l'un euh euh/ pour euh pour l'autre/

I91 : donc euh relier les deux ne pas relier les deux ou le faire mais le faire comment ou/

A91 : oui donc euh voilà donc euh/

I92 : d'accord/

A92 : et puis l'autre euh nouveauté ça a été de de choisir le découpage/ ce qui n'était pas le cas de toutes l- de toutes les méthodes euh précédemment/

I93 : oui ?

A93 : euh euh y compris de celles qui sont je dirais/ qui ont été écrites au même mom- en même temps que/ euh qu'Écho qui a été de de privilégier un découpage/ euh par niveau du cadre/

I94 : d'accord/ d'accord/

A94 : c'est/ A1 A2 B1 B21 voilà/

I95 : oui/

A95 : hein alors que en général vous aviez un niveau/ 1 mais qui ne correspondait à à/ un certain mais qui correspondait à un certain nombre d'heures mais qui ne corres- correspondait pas au niveau du Cadre donc là y a eu le choix/

I96 : mmh mmh/

A96 : de euh euh/ de de coller au au niveau du Cadre/

I97 : d'accord/ donc de coller aux compétences attendues euh vraiment/

A97 : voilà/

I98 : ok/

A98 : voilà/

I99 : et alors et

A99 : et un découpage qui fixe euh ce ce/ donc euh ce découpage-là/

I100 : mmh mmh/ mmh mmh/ et au niveau du travail avec la maison d'édition justement de manière très

A100 : oui

I101 : pratique/ comment est-ce que ça s'est fait/ est-ce que la maison d'édition vous a expliqué ce qui était ce qui était attendu ?

A101 : alors la maison d'édition évidemment était était/ était demandeuse euh euh/ d'un d'un de nouveaux projets/

I102 : mmh mmh/

A102 : euh euh et et elle avait elle-même euh/ elle avait elle-même fait euh tout un travail euh tout un travail en amont/ hein euh qui qui relève ben d'un d'un service de marketing hein tout simplement hein euh/

I103 : mmh/ mmh/

A103 : à savoir que euh/ euh ben vous avez euh vous vous faites des enquêtes euh/ euh à la fois euh disons euh de satisfaction sur les produits existants/

I104 : mmh mmh/

A104 : et et vous relevez un certain nombre de de demandes de de de des utilisateurs hein/ euh euh d'utilisateurs euh d'autres euh d'autres de vos méthodes/ euh euh et puis vous réunissez ben des des groupes de parole euh euh/ dans un certain nombre de pays au fil des voyage euh sur euh des pays qui sont des gros marchés porteurs hein euh/

I105 : mmh mmh/

A105 : et là euh euh ben vous faite m- euh/ une technique euh qui est celle qu'on est train de faire en même temps qui est une technique euh/ d'entretien plus long avec du verbatim euh/

I106 : mmh mmh/ mmh mmh/

A106 : donc ensuite vous synthétisez/ et ça fait partie d'un d'un cahier des charges euh/ euh que que vous que vous

soumettez aux auteurs/ c'est c'est ce que je vous disais au départ/

I107 : mmh mmh/

A107 : c'est-à-dire on au croisement/ donc d'une **demande/** hein/

I108 : mmh mmh/

A108 : qui est le **reflet** de la demande des utilisateurs/

I109 : mmh mmh/ mmh mmh/

A109 : et d'une **offre** qui va être euh/ l'offre des auteurs/

I110 : d'accord/

A110 : alors après/ c'est où on met le le le/ euh le/ euh le l- la la le cho- les choix qui seront faits/

I111 : mmh mmh/

A111 : dépendront/ de la place euh du curseur/ entre euh/ répondre à la demande/

I112 : mmh mmh/

A112 : et/ euh et euh et prendre en compte/ l'offre euh des auteurs/ moi j'ai travaillé pour eux p- p- pour eux des éditeurs euh pour un éditeur américain sur un très gros ensemble euh/ méthodologique qui s'appelle euh/ [Débranché ; Débranché]/

I113 : mmh mmh/

A113 : euh euh/ récemment là d'ailleurs euh/ et qui est en train de de/ de cartonner aux aux États-Unis d'ailleurs/

I114 : mmh mmh/

A114 : euh euh/ et qui a euh c'était tout à fait différent c'est-à-dire que là/ c'est une méthode **d'éditeur/**

I115 : d'accord/ d-

A115 : c'est-à-dire que vous recevez un cahier des charges/ extrêmement précis/

I116 : mmh mmh/ mmh mmh/

A116 : bible/ hein comme on a comme on appelle ça/ hein euh euh et euh où on vous donne euh jusqu'à euh la la la liste des prénoms euh euh/ à à utiliser euh/ euh les thèmes et les mots que vous devez introduire dans les dialogues euh/ et cetera et cetera/

I117 : d'accord/ et donc par contre là c'était pas le cas avec Écho où ça s'est peut-être plus fait

A117 : tout est enregistré ensuite mais/ ensuite et pour vous/ montrer la bien la différence/

I118 : oui/

A118 : euh tout ensuite est **chiffré** par euh les guides c'est comme au cinéma si vous voulez/

I119 : mmh/

A119 : c'est exactement le même la même proc- le le même process c'est-à-dire que le final cut est toujours/ au euh euh est à l'éditeur/

I120 : d'accord/

A120 : hein vous imagin-/ donc euh tout remonte à à un chef de produit/

I121 : mmh mmh/ mmh mmh/

A121 : qui dans vos propositions peut les accepter les refuser les modifier euh/ avec des équipes de rédacteurs euh euh/ en fonction de l'image finale qu'ils ont du/ du du qu'ils ont du produit/

I122 : mmh mmh/

A122 : mais/ très curieusement contrairement à ce que souvent euh des auteurs français pourraient croire euh/ euh qui ont participé à ce projet qui ont eu beaucoup de mal à se plier à à cette discipline/ euh euh ça ne bride pas votre créativité/

I123 : d'accord ça ça pose un cadre peut-être ?

A123 : c'est ça oui c'est un peu comme euh/ comme euh les règles oulipiennes quoi/

I124 : mmh mmh/

A124 : c'est-à-dire on vous propose euh/ un certain nombre de règles/

I125 : mmh mmh/ mmh mmh/

A125 : qui vous voy- à à à partir desquelles/ sauf que dans l'oulipe c'est vous qui vous posez ces règles/

I126 : mmh mmh/

A126 : alors que v-on vous les on vous les impose de l'extérieur/ euh euh et donc il faut que euh/ que ben vous fassiez preuve euh d'imagination à partir de/ de ces ces règles-ça ces règles-là/ moi je suis j'ai beaucoup aimé travailler sur ce/ sur ce projet qui nous a appris beaucoup de choses aussi euh/ je veux d- euh/

I127 : mmh mmh ?

A127 : dans/ dans la manière de/ de de travailler oui c'est/

I128 : est-ce que justement sur Écho est-ce que c'est arrivé que y ait par exemple des points sur lesquels euh vous-même donc l'équipe d'auteurs et la maison d'édition/

A128 : oui/

I129 : étaient vraiment en désaccord ?

A129 : non y a pas eu de y a pas/ y a pas eu de désaccord non non/ pas du tout/ d'abord parce que y a une d- euh euh/ la

directrice éditoriale de l'époque euh/ y avait une vraie complicité si vous voulez

I130 : mmh mmh

A130 : entre la direction éditoriale euh/ et et l'équipe d'auteurs/

I131 : mmh mmh/

A131 : et donc euh/ tout le monde faisait cohorte pour la réussite du projet/ je dirais que y a plutôt eu par rapport à ce que les auteurs proposaient une espèce de surenchère dans euh/ euh dans les/ euh dans les contenus euh/ de la part de la maison d'édition/

I132 : c'est-à-dire une surenchère ?

A132 : ah ben c'est-à-dire ce que/ c'est un peu l'inverse de ce qui se passe habituellement c'est-à-dire que euh/ généralement/ euh euh ce sont les l- mmh/ ce sont les auteurs qui sont prolixes/ et qui ont tendance en à/ à en vouloir plus à mettre plus euh/

I133 : oui/

A133 : euh euh et c'est euh/ et c'est le le l'éditeur qui/ qui est le méchant qui/

I134 : [rire]

A134 : qui coupe euh/

I135 : mmh oui oui/

A135 : euh qui est élague euh/

I136 : oui c'est ce que c'est que les autres auteurs interrogées m'ont dit/

A136 : c'est plutôt dans c-/ c'est plutôt dans ce sens-là que ça marche/

I137 : ouais/ ouais ouais/

A137 : et l- et là on avait plutôt une demande qui était euh/ qui était une demande de d'en d'en/ d'en rajouter/ voilà/

I138 : d'accord/ et effectivement dans les entretiens précédents que j'ai faits du coup avec d'autres auteurs de manuels/

A138 : oui/

I139 : à chaque fois effectivement c'est revenu e/ euh on avait envie d'en mettre beaucoup mais y a/ un contenu à respecter on peut pas tout mettre donc la maison coupait hein/ c'était ça/

A139 : hein/ oui oui donc c'est y a plutôt eu la frustration elle est plutôt dans le sens euh/ elle est généralement plutôt dans le sens des auteurs vers la maison d'édition/

I140 : mmh mmh/

A140 : que/ que des des des/ que des éditeurs vers euh vers l- vers les auteurs/

I141 : mmh mmh/ mmh mmh/

A141 : hein/ mmh mmh/

I142 : mais là peut-être aussi que l'expérience que vous aviez a peut-être aussi joué sur le fait que/ vous saviez ce qu'on pouvait mettre ou pas ? euh c'est possible aussi/

A142 : oui/ y av- y avait ça mais y avait euh/ 'fin entre entre euh/ y avait aussi euh/ euh j'allais dire ce y a des mots comme ça qui qui font euh/ euh qui d'un seul coup euh/ qui qui sont un peu qui qui font cristallisation c'est-à-dire que euh/ euh dans dans/ dans notre analyse y avait l'idée que euh l-/ on on peut pas tout faire en classe/

I143 : mmh mmh/

A143 : hein/

I144 : mmh mmh/

A144 : et et donc y a aujourd'hui euh/ aussi de part parce qu'on arr- Écho est aussi arrivé au moment où où je suis où il a fallu prendre le le/ euh le tournant du numérique/

I145 : oui/

A145 : hein/ euh euh et donc bon pour moi c'est une analyse/ bon qui tient aussi à à/ enfin à mes analyses des politiques linguistiques euh euh/

I146 : mmh mmh/

A146 : euh et/ euh donc cette idée que un on ne ne on ne peut pas tout faire en classe et qu'il y a de plus une et que **deux** euh/ on a de plus en plus d'instruments/ qui nous par- 'fin qui nous permettent d'apprendre partout tout le temps et à notre convenance/

I147 : mmh mmh/

A147 : hein/

I148 : mmh mmh/

A148 : et et donc euh les produits les produits méthodologiques l- les méthodes qu'on/ qu'on qu'on propose aujourd'hui ne peuvent pas faire comme si tout se passait en classe/ donc y a une **part** d'auto-apprentissage/ qui doit être aujourd'hui importante/

I149 : d'accord/

A149 : d'où/ si vous voulez le l- l'in- l'intitulé de du du cahier d'exercices/ euh qui est cahier personnel euh euh d'apprentissage/

I150 : mmh mmh/

A150 : hein/

I151 : mmh mmh/

A151 : et qui et qui donc et qui est entièrement/ euh auto-euh auto-correctif/ hein/

I152 : mmh mmh/ mmh mmh/

A152 : qui est entièrement auto-correctif/ et qui reprend toute la structure du livre et qui propose/ des compléments pour des des des/ des étudiants à la fois de la révision pour les étudiants qui font d- totalement du présent- présentiel/

I153 : mmh/

A153 : et puis des compléments pour les étudiants qui auraient raté un cours

I154 : mmh mmh/

A154 : et cetera et tout ça/

I155 : mmh mmh/

A155 : et et qui permette bon ben oui comme euh/ comme on peut pas tout faire en cours donc de de largement euh/

I156 : mmh mmh/ avec une part d'autonomie aussi euh/

A156 : voilà euh qui/ donc ce mot d'autonomie évidemment euh euh/ il il séduisait beaucoup euh/ euh beaucoup/ beaucoup l'éditrice euh/ euh/ et et et ça c'est ce qui fait que par exemple vous avez euh/ euh dans/ dans dans les cours également un un portfolio voyez/

I157 : mmh mmh

A157 : qui était pas prévu au départ euh euh/ je crois que c'est la première méthode dans laquelle dans lequel il y a un portfolio/

I158 : oui enfin en tout cas j'en avais pas croisé d'autres oui effectivement/

A158 : non/ euh euh et puis euh/ évidemment on était au moment quand on a conçu la méthode euh on était en au en pleine explosion du DELF et du DALF/ donc il fallait des parcours d'évaluation/

I159 : mmh mmh/

A159 : euh euh/ important qui permette aux étudiants de de de/ de bien se préparer à à/ à ces à ces épreuves-là/ d'où euh d'où là encore hein une demande de de/ disons on a tout un parcours d'évaluation dans Écho qui est très lourd/

I160 : mmh mmh/

A160 : euh à la fois par les bilans à la fin des unités/

I161 : oui/

A161 : par euh les fiches/ euh euh d'évaluation pour chaque leçon euh/ qui sont euh euh/ euh/ photocopiables euh par les profs/

I162 : mmh mmh/

A162 : ce dans des dans des fichiers détachables euh/ des préparations au DELF euh à la fin de chaque unité dans le cahier euh/ personnel d'apprentissage/ donc tout ça vous voyez c'est cette euh/ c'est un peu euh sur ces mots euh/ qui faisaient euh comme ça qui clignotaient euh/

I163 : mmh mmh/ mmh mmh/

A163 : évaluation euh euh certification euh auto-apprentissage et cetera/ euh euh que euh/ que la demande de l'éditeur a fait que la la la méthode a pris euh/ a a cette forme un petit peu euh/ euh/ **très fournie/**

I164 : mmh mmh/ mmh mmh/

A164 : qu'elle a au/ qu'elle a au final/ qui fait que les profs nous disent que ils ils peuvent pas tout faire quoi et ce qui est normal il il/ tout n'est pas à faire non plus et et/

I165 : mmh mmh/

A165 : et il faut choisir/ voilà/

I166 : oui/ d'accord/

A166 : euh euh mais y a y a pour certains y a trop de matériel quoi/ voilà/

I167 : d'accord/

A167 : euh euh/ / voilà/

I168 : alors justement sur la construction même donc du contenu du manuel/ euh donc comme je vous l'ai dit je travaille sur la représentation des hommes des femmes

A168 : oui/

I169 : et notamment à travers justement les personnages/ qu'il y a dans ces manuels/

A169 : ouais/ ouais/ oui/

I170 : alors du coup je me posais la question/ en tant qu'auteur euh/ comment est-ce qu'on construit un personnage dans un texte ? qu- quelles questions en fait on se pose pour pour créer un personnage quel qu'il soit ?

A170 : ben on d'abord voil- on on évidemment on sait qu'on est très attendu là-dessus/

I171 : mmh mmh/

A171 : [rire] on est très regardé là-dessus/ donc euh euh donc comme je savais que qu'on allait travailler que qu- qu'on

allait/ euh que vous alliez m'interroger la-dessus/

I172 : [rire]

A172 : j'ai r- **re-parcouru** si vous voulez le le/ euh comme ça hein parce que c'est celui que j'avais sous la main le le A2 de de de/ euh de de/

I173 : de Écho oui ?

A173 : de de/ de Écho et j'ai relevé relu par exemple euh/ euh les/ les les histoire suivies qui sont euh dans dans/ dans la partie euh/ euh dans la partie Simulation/

I174 : mmh mmh/

A174 : hein euh/ où effectivement on est on est on a on/ alors y a y a pas de **cahier des charges** euh euh au sens où je vous le décrivais comme eu p- pour euh/ euh pour nos pour nos collègues euh/

I175 : oui/ vos collègues pour c- ce projet américain oui

A175 : américains/ euh euh mais y a un cahier des charges qu'on s'impose à soi-même c'est-à-dire que

I176 : mmh mmh/

A176 : euh euh ben euh/ faire attention euh aux rapports euh euh/ aux rapports hommes-femmes euh/ euh faire attention euh aux aux situations euh à la diversité des sit- des statuts conjugaux par exemple euh

I177 : oui ?

A177 : faire attention à la représentation de la diversité/ euh euh euh euh tout ça c'est c'est d- des des/ euh euh aux choix des métiers qui sont euh/

I178 : mmh mmh/

A178 : soit qu'ils proviennent des documents euh soit soit que qu'ils soient comme ça simplement euh/ affectés pour certains personnages euh euh/ qui ne soient pas non plus euh/ / euh qui soient représentatifs euh euh de/ des différentes catégories euh socioprofessionnelles

I179 : mmh mmh

A179 : et et qui s'éloignent le plus possible des euh des/

I180 : mmh mmh/

A180 : des clichés quoi hein/

I181 : alors justement vous avez parlé des pages Simulations qu'on retrouve

A181 : oui

I182 : effectivement dans le manuel/

A182 : mmh/

I183 : j'ai remarqué qu' Écho justement c'était un des très rares manuels à faire appel à des personnages récurrents/ euh en général 'fin dans d'autres manuels on voit des personnages ben/ qui qui voilà qui sont là le temps d'un exercice puis qu'on va pas retrouver/

A183 : mmh mmh/

I184 : et c'est vrai que là dans dans les pages Simulations on a vraiment une histoire qui se développe euh

A184 : ah oui on a une histoire qui est suiv- qui qui re qui reprend en fait euh euh/ l'objectif/ euh euh qui est une espèce qu- métaphorique sous une forme euh dramatique euh/ l'objectif qui est l'objectif de de euh euh/ de l'unité qui est étudiée/ l'objectif de l'unité est coupé en objectifs de leçons quoi voilà/

I185 : mmh mmh/

A185 : euh euh/ c'est c'est elle sert à aussi à à/ voyez Apprendre ensemble par exemple qui est au niveau A1 le le l'objectif de l'unité 1/

I186 : oui/

A186 : à cet objectif là/ euh correspond/ euh euh donc l- la simulation autour du du stage et du de euh/ de de de la com- du stage de pour la com- pour la création d'une comédie musicale/

I187 : oui/ oui oui/

A187 : voyez donc qui est/ une métaphore de Apprendre ensemble/

I188 : mmh mmh/ d'accord/

A188 : voilà/ avec toutes les relations qui se créent autour en/ euh autour de cette euh/ de cette euh de cette situation quoi qui est métaphorisée en fait/

I189 : mmh mmh/ et juste-

A189 : incarnée/

I190 : oui/

A190 : dans une euh/ dans dans/ dans un un un/ un processus dramatique/ voilà/

I191 : mmh mmh/ d'accord/ et justement euh/ euh le le choix de faire ces personnages récurrents euh contrairement peut-être à d'autres euh d'autres méthodes/ euh pareil la maison d'édition était tout à fait d'accord sur ce choix y av-

A191 : ah tout à fait/ c'est elle-même et c'est/ pour pour pour tout vous dire/

I192 : mmh mmh/

A192 : euh euh euh on a c'était pas dans le projet initial ça a été c'est venu après/

I193 : d'accord/

A193 : mmh mmh/

I194 : d'accord/

A194 : oui parce que/ parce que euh justement le la l'éditrice euh euh considérait que/ que c'était une des marques de fabrique des méthodes de de/ des XXX récits des méthodes euh qu'avait précédemment faites euh/

I195 : mmh mmh/

A195 : [nom du second auteur de Écho] et et qu'elle voulait retrouver ça parce que c'est une espèce de complicité entre euh/ euh les les utilisateurs de ces méthodes et les/ de ses précédentes méthodes et et/ c'est l'auteur quoi voilà/

I196 : d'accord/

A196 : voilà/

I197 : d'accord donc c'est venu c'était pas dans l'idée originale finalement/

A197 : ouais/ ouais/ voilà non non non non non y avait pas y avait pas de de de d'histoire suivie dans la dans le/ concept euh/ euh de départ/

I198 : mmh mmh/ et donc vous disiez qu'y avait une volonté justement 'fin de de réfléchir aux origines aussi situations des personnages/

A198 : mmh mmh/

I199 : euh est-ce que une fois que le manuel est construit voilà on a fait disons une première version on va dire/ est-ce que y a une relecture spécifique des personnages/ euh sur une base ethnique ou sur une base sexuée ?

A199 : euh n- y a y a pas une relecture mais y a p- y a pas une relecture mais y a une euh/ une attention en amont hein/

I200 : mmh mmh/

A200 : euh euh voyez moi j'ai fait par exemple euh euh/ j'me suis j'ai m- j'ai re-parcouru comme je vous le disais A2/

I201 : oui/

A201 : et j'ai regardé quels étaient les statuts euh/ euh les statuts sociaux des personnages féminins par exemple

I202 : mmh mmh/

A202 : voyez euh/

I203 : mmh mmh/

A203 : c'est réalisatrice créatrice cheffe d'entreprise/ femme coureur par exemple hein/

I204 : mmh mmh/ mmh mmh/

A204 : euh euh euh/ euh architecte pour une Égyptienne par exemple euh/ euh boulangère ambulante responsable d'agence immobilière journaliste grand reporter/ navigatrice euh/ directrice de cas- casting/ médecin/ euh/

I205 : mmh mmh/

A205 : euh euh voilà euh donc voyez qu'on a/ euh/ conseiller- qu'est-ce qu'on a conseillère ministérielle cheffe d'entreprise pilote de chasse contrôleuse des douanes/

I206 : mmh mmh/ mmh mmh donc y a une sorte d'attention euh un peu permanente en quelque sorte au niveau de la représentation

A206 : oui/ oui oui oui vous voyez donc euh pour euh/ euh euh et puis les les référents culturels d'identification aussi/ sont importantes vous voyez là vous vous avez dans dans le le 2 Florence Aubenas vous avez Diam's vous avez Maude Fontenoy/

I207 : mmh mmh/

A207 : euh euh euh/ euh [Jeanne] Chéral voyez euh Nora [Bensali] et cetera enfin/

I208 : mmh mmh/

A208 : euh Virginie Guyot qui a pratiqué- la première femme de la Patrouille de France/ XXX/ Françoise Sagand euh/

I209 : mmh mmh/

A209 : euh euh/

I210 : d'accord donc on fait attention à la diversité euh à la diversité sur tous les plans

A210 : XXX/ des femmes libres quoi [rire]

I211 : [rire] et euh donc vous disiez c'était une sorte d'attention euh implicite de la part de tout le monde ?

A211 : oui oui oui bien sûr le/

I212 : y a pas de

A212 : bien sûr parce qu'on sait encore une fois / on sait qu'on est/

I213 : mmh mmh/

A213 : d'ab- d'abord parce que bon euh/ on est tous euh d'une culturellement marqués par le politiquement correcte/

I214 : bien sûr/

A214 : hein euh eu/ et que euh et que euh on est attendu là-dessus quoi euh/

I215 : mmh mmh/ par contre y a p-

A215 : et par exemple dans le dans les simulations du 2/

I216 : oui ?

A216 : euh euh c'est c'est Tajek qui fait la cuisine par exemple/

I217 : mmh mmh/

A217 : euh euh pour vous donner euh une idée et c'est euh euh/ c'est Laure j'crois c'est Laure qui crée son entreprise/

I218 : mmh mmh/

A218 : euh euh et et et/

I219 : est est-ce que c'est c'est arrivé que par ex- une situ- une une vraiment une situation où y a une personne de l'équipe qui dit euh ben tiens y a tel personnage qui va faire telle action/ et qu'une autre personne de l'équipe dise ah non non il faut qu'on la change parce que/ parce que c'est une femme parce que c'est un homme parce que il faut euh XXX

A219 : ça peut euh ça peut ça peut euh euh/ évidemment les les l'éditeur est sensible à ça donc il il est il est tout le monde est vigilant si vous voulez/

I220 : mmh mmh/

A220 : c'est une vigilance euh/ c'est une vigilance **partagée/** et si euh euh/ **franchement** on a on on/ j- je pense pas qu'on ait euh/ parce qu'on on se relit donc euh/

I221 : mmh mmh/

A221 : euh si y a une si on aperçoit euh euh/ euh quelque chose qui fait un peu cliché tout ça donc euh/ immédiatement on le/ euh on le rectifie quoi voilà/

I222 : mmh mmh/

A222 : hein/

I223 : d'accord/

A223 : euh/ parce que les choix du prénoms/ si vous les voyez/

I224 : oui oui/

A224 : il faut que les les les choix de prénoms euh euh/ euh reflète euh/ reflètent la diversité donc vous construisez- donc vous construisez euh/ euh la liste des des des des prénoms euh/ euh les plus euh les plus euh les plus usuels que ce soit/ pour les garçons pour les filles que ce soit des prénoms euh là encore euh/ euh euh qui qui/ qui sont aussi les prénoms les plus les plus courants de de de/ de la diversité quoi euh/ il faut que v- que vous trouviez aussi bien des prénoms euh euh africains/ d'origine africaine/

I225 : mmh mmh/

A225 : d'origine euh maghrébine euh/

I226 : mmh mmh/ mmh mmh/

A226 : euh asiatiques et autres quoi voilà/

I227 : mmh et donc justement vous parliez bien/ sur les personnages de simulation donc les personnages récurrents/ de faire attention aux statut et par exemple au statut notamment marital/

A227 : oui/

I228 : et j'ai remarqué du coup dans dans Écho A1 y a deux personnages qui en fait sont divorcés/ euh

A228 : oui/ et dans dans et Laure est et Tajek et laure sont euh euh/ euh sont compagnes et compagnons quoi euh

I229 : mmh mmh/

A229 : voilà/

I230 : est-

A230 : y a pas de de de de/

I231 : mais du coup est-ce que

A231 : y a pas d'interdit/

I232 : oui ?

A232 : y a pas une représentation du couple euh euh/ qui soit euh euh/ comment dire euh/

I233 : qui soit forcément figée ou

A233 : **normée/** quoi voilà/ c'est ça/

I234 : d'accord/ et par contre sachant que le manuel est destiné quand même à l'exportation hein c'est le principe d'un manuel de FLE

A234 : oui exactement/ oui oui/ oui/

I235 : est-ce que ça a posé problème justement par exemple le divorce ou l'union libre qui sont pas forcément des des formes acceptées part toutes les cultures ou toutes les tous les pays ? Euh est-ce que ça posé question à un moment ou à un autre ?

A235 : non/ non jamais/

I236 : d'accord/ donc c'est pas plus euh

A236 : non non jamais euh/

I237 : mmh/

A237 : euh/ non jamais/ jamais/

I238 : mmh mmh/ mmh mmh/

A238 : y a des y a/ y a aussi oui effectivement y a y a des parents divorcés dedans euh/

I239 : mmh mmh/

A239 : euh euh/ y a une répartition des tâches qui n'est qui ne par exemple qui ne reflète pas euh la rép- la répartition des tâches dans dans dans/

I240 : et oui/

A240 : dans dans dans/ dans certains pays quoi euh/

I241 : mmh mmh/ mmh mmh/

A241 : euh/

I242 : mmh mmh/

A242 : euh euh/ j- j- je/ / (voix à part) où est-ce que j'entendais j- je sais plus si j'ai oublié où j'entendais ça sur euh/ euh sur cette question des des/ (voix normale) mmh des représentations

I243 : mmh mmh

A243 : qui est tout de même euh aujourd'hui euh/ aujourd'hui en France hein euh/

I244 : mmh mmh/

A244 : y a y a des associations qui souhaiteraient que y ait dans les manuels des re- des représentations plus conformes à leur euh/ à à/ à leurs orientations religieuses par exemple/

I245 : d'accord/ oui donc introduire en plus cette donnée dans la représentation

A245 : oui oui/ tout à fait oui/

I246 : alors justement 'fin sur l- sur la même idée dans Écho A1 alors euh je vous donne la page si vous l'avez sous la main hein/

A246 : oui/

I247 : c'est page 93 y a une petit dossier civilisation qui s'intitule

A247 : oui/

I248 : La Famille et les amis/ euh qui justement explique que aujourd'hui euh ben la relation amicale c'est quelque chose qui est essentielle qui qui XXX avec la relation familiale/

A248 : oui/

I249 : et euh c'est écrit donc Aujourd'hui on rencontre plusieurs types de familles/ une homme et une femme mariés ou non/ avec ou sans enfants/ une personne seule/ deux hommes ou deux femmes avec ou sans enfants/ donc là on retrouve les modèles familiaux monop- enfin traditionnels/ et monoparental et aussi homoparental/

A249 : oui/

I250 : euh est-ce là aussi ça n'a pas posé justement de de question justement euh sur le fait que ça serait exporté ?

A250 : [rire] c'est la société française/

I251 : mmh mmh/

A251 : euh euh euh et c'est c'est un constat sociologique/

I252 : oui oui/

A252 : euh donc je veux dire c'est un constat objectif euh euh/ pourquoi on le pourquoi on le le le/ le dissimulerait/

I253 : mmh mmh/

A253 : enfin je veux dire alors là ça serait de l'auto-censure/ ça serait grave là/

I254 : mmh mmh/

A254 : euh euh surtout pas/

I255 : d'accord parce que là du coup

A255 : oh oui oui/

I256 : quand j- quand je suis allée interroger des maisons d'édition euh/ certaines justement certaines euh éditeurs et éditrices eu disaient que c'était que ça posait question euh j-/ est-ce que sachant que c'est pas accepté dans d'autres cultures est-ce qu'on b- bouscule des tabous ou pas/ sachant que y a aussi la donnée ben c'est quand même quelque chose de commercial/ donc il faut qu'on puisse l'écouler euh

A256 : oui oui parce que c'est un marché donc on peut se dire oui on risque de se de si on/ al- alors c'est une chose de le dire de l'écrire si vous voulez comme une donnée euh/ sociologique objective/

I257 : mmh mmh/

A257 : si il fallait alors/ euh euh euh/ si il fallait mettre en scène/ euh ce qui f- le la la question ne s'est pas posée hein/

I258 : mmh mmh/ mmh mmh/

A258 : mais/ si il fallait mettre en scène une famille hom- euh/ une famille oui homoparentale/

I259 : mmh mmh ?

A259 : euh euh euh euh/ je là/ je je/ euh je sais pas euh euh/ mais la question s'est/ s'est pas posée/ elle se posera peut-être dans de dans de futurs ensembles méthodologiques hein euh euh/

I260 : mmh mmh/

A260 : euh euh parce qu'après tout c'est une une/

I261 : mmh mmh/

A261 : c'est une réalité/

I262 : d'accord d- donc

A262 : voilà

I263 : y a une différence entre le fait de l'expliquer

A263 : euh euh autour de soi euh/ dans ses amis autour de soi on a bon voilà euh/

I264 : mmh mmh/

A264 : donc euh/

I265 : mais/ du coup y a vraiment une différence entre le présenter comme un fait de civilisation et l'inclure euh

A265 : ah oui/ une réalité objective si vous voulez vous dites voilà euh/ euh le Pacs euh/

I266 : mmh ?

A266 : dire le Pacs y a 280 000 ou 70 000 Pacs euh/ euh euh en France euh/ euh euh et euh c'est autant que de/ euh que que d'unions euh euh de mariages euh célébrés/

I267 : mmh mmh/

A267 : que ce soit en mairie ou re- religieux/ euh euh euh et ben voilà c'est un fait de société/ euh euh c'est ça n'inclut pas un choix personnel/ si vous voulez/ voyez ?

I268 : mmh mmh/ mmh mmh/ tout à fait/

A268 : enfin c'est c'est une donnée qu'il faut euh/ euh euh qu'il faut évidem- évidemment euh euh euh euh/ fournir aux aux/ aux étudiants/

I269 : mmh mmh/ bien sûr/

A269 : pour qu'ils comprennent la société française que y a qu'il ex- pour qu'ils comprennent aussi/ euh un certain nom- euh les les débats qu'y a eu autour euh euh euh/

I270 : mmh mmh/

A270 : euh euh du du Mariage pour tous/

I271 : mmh mmh/

A271 : par exemple/

I272 : et ç- ça du coup ça explique le fait que/ je m'étais posé la question/ euh sachant que y a eu ce dossier civilisation où on explique ben voilà très simplement vous avez dit/

A272 : mmh/

I273 : et cetera/ et du coup j'ai cherché dans le manuel si y avait des personnages euh comme ça ordinaires/ qui étaient homosexuels alors de manière explicite ou même sous-entendue/ alors j'ai pas trouvé je suis peut-être passé à côté/ mais du coup effectivement ça ce que vous dites expliquerait peut-être ça/ le fait qu'il y a une différence entre le présenter comme un fait civilisationnel et euh/

A273 : oui/

I274 : pour euh/

A274 : oui oui/

I275 : mmh mmh/

A275 : oui/

I276 : directement/ effectivement/

A276 : bon après euh/ euh euh/ j- après il faut gratter il faut chercher euh/ [rire] v- vous savez ça fait comme dans les [rire] comme dans les films euh/ euh comme c'est comme un peu dans les c'est comme dans les films américains quoi/ c'est des choses qui sont peut-être pas explicites euh/

I277 : mmh mmh/

A277 : qui sont explicites euh euh euh/ euh et et comprend qui/ qui pourra ou qui voudra voilà/

I278 : mmh mmh/

A278 : mmh mmh/

I279 : euh j'ai trouvé du coup dans Écho

A279 : des choses avec lesquelles on peut s'amuser euh/ là-dessus vous savez euh/

I280 : mmh mmh/

A280 : l'utilisation du neutre euh y a des choses comme qui peuvent XXX bon ben voilà

I281 : oui/ oui oui/ du coup c'est ce que j'ai essayé d'observer est-ce que y a des textes qui laisseraient une doute/ ou pas/

A281 : là là c'est [rire]

I282 : bon/ j'ai pas trouvé/

A282 : y a y a des choses qui mmh mmh/ y a des choses y a des choses comme ça/

I283 : mmh mmh/ mmh mmh/

A283 : où en r- où c'est indé- où c'est indécidable/

I284 : oui/ oui oui/ tout à fait/

A284 : voilà/ voilà/

I285 : mmh mmh/

A285 : euh/

I286 : là ça c'est/ peut-être du coup à venir ?

A286 : ça ça fait partie aussi du plaisir d'écriture si vous voulez/

I287 : oui/ bien sûr/

A287 : voilà/ voilà/

I288 : euh j'ai remarqué aussi du coup dans le manuel y avait euh pas mal d'activités qui en fait avaient comme support scénaristique/ des situations euh sur le couple/ alors par exemple on parle de tel personnage qui/ veut trouver l'amour tels personnages qui se séparent euh/

A288 : mmh/

I289 : tel personnage/

A289 : oui/

I290 : qui voilà/

A290 : oui oui/

I291 : ce type d'histoires/ pourquoi l'avoir inclus justement pourquoi avoir utilisé ce ressort-là ?

A291 : ben parce que euh la méthode elle s'adresse à des à des adolescents-adultes donc c'est une chose qu'ils vivent euh/ qu- que ça occupe quand même beaucoup de place dans une vie/ hein/

I292 : mmh mmh/

A292 : euh euh euh et et donc euh/ c'est euh/ euh c'est c'est c'est des/ c'est des situations auxquelles euh euh/ il est facile aux apprenants de euh/ grands-adolescents ou adultes de se de s'identifier/ ou de ou dans lesqu- où dans lesquelles ils peuvent se reconnaître ou qu'ils peuvent discuter/

I293 : d'accord/

A293 : hein/

I294 : euh est-ce que c'est quelque chose comment dire/ est-ce que c'est quelque chose que vous explicitez avec le recul ou est-ce que c'était vraiment quelque chose qui était explicite et euh réfléchi avec euh

A294 : ah non non non non c'est quelque chose que que j'explique comme ça avec le euh euh/

I295 : mmh mmh/

A295 : avec le recul euh/

I296 : mmh mmh/

A296 : oui/ oui oui/

I297 : oui donc le fait que ça prenne de la place dans la vie finalement ça se retrouve dans l'écriture du manuel/

A297 : ben oui voilà c'est ça euh/ euh euh/

I298 : mmh mmh/

A298 : vous savez une méthode parle aussi de soi hein euh/ euh euh c'est pas non plus une description objective de la réalité hein/

I299 : oui ben euh bien sûr/

A299 : hein hein hein/ je crois que c'est y a un [de ses charmes]/ euh euh c'est un- euh il faut/ il faut pas seulement lire ça comme euh/ euh comme une espèce comme ça de de de/ oui de de de/ de mise en scène d'une réalité euh/

I300 : mmh mmh/

A300 : objective y a eu/ y a une part des aut- c'est comme c'est c'est comme dans un/ comme dans un roman quoi y a une part euh qui dit qui/ qui prend en compte l'expérience l'histoire euh des rencontres euh des aventures euh/

I301 : mmh mmh/

A301 : des des auteurs hein euh bien sûr/

I302 : euh du coup pour créer tous ces personnages vous est-ce

A302 : même dans même dans/

I303 : oui ?

A303 : des nouveaux même dans des des comme vous dites que les les puisque le la le le/ la plupart des des activités ou des exercices sont situationnels/

I304 : mmh mmh/

A304 : euh euh euh même là-dedans oui pardon euh euh/

I305 : oui ça c-

A305 : oui voilà y a dans des groupes vous piochez aussi dans/

I306 : mmh mmh/

A306 : votre vécu évidemment/

I307 : oui du coup ben c'est c'est ce que j'allais vous poser comme question et

A307 : vos références ben voilà/ oui/ mmh mmh/

I308 : c- ce que j'allais vous demander justement euh donc c'est c- c'est ce que vous vivez finalement qui se retrouve là-dedans [rire]

A308 : ben y a une partie forcément/

I309 : mmh mmh/

A309 : bien sûr que y a des choses qui viennent je vous dis de vos références/ de vos lectures de vos de de votre expérience euh/ des gens qui vous entourent des gens que vous avez croisés euh/ euh voilà euh euh/ / de situations que vous avez observées euh euh/

I310 : mmh mmh/

A310 : tout ça qu- tout ça qui entre en jeu hein euh c'est/

I311 : mmh mmh/ mmh mmh/

A311 : mmh/

I312 : euh alors p- pour euh essayer de de

A312 : c'est pas c'est pas différent d'une de n'importe quel type de de/ surtout bon on travaille sur du vécu quand même euh/

I313 : mmh mmh/

A313 : donc donc dans une méthode de langue/

I314 : mmh mmh/

A314 : c'est pas un bouquin d'histoire géo quoi euh/

I315 : bien sûr/

A315 : euh ou un bouquin de maths quoi/

I316 : oui/ et donc c'est aussi une façon peut-être de la rendre vivant en quelque sorte justement euh/

A316 : ah mais oui/ oui oui/ oui oui/

I317 : d'accord/ donc juste histoire de matérialiser un peu tout ce que vous m'avez dit/ euh par exemple alors page 104/

A317 : oui/

I318 : on a une double-page euh qui s'intitule Un Bon conseil/ euh on a euh/ Préciser les moments d'une action comme acte de parole/ avec un petit encadré en gris donc euh ce qui est plutôt grammatical ou syntaxique/ et donc on a trois images on a sur le déroulement de l'action/ on a avant l'action avec la construction euh n'est pas encore/

A318 : mmh mmh/

I319 : on a une autre image euh pendant l'action être en train de train de

A319 : mmmh mmh/

I320 : et après l'action elle vient de faire quelque chose/ et donc justement euh/ comment est-ce qu'on choisit d'utiliser un personnage féminin ou un personnage masculin pour illustrer ça ? comment est-ce qu'on comment est-ce qu'on fait ce choix ?

A320 : (*soupir*) là euh/ [rire]// y a (*soupir*)/ / je peux pas vr-/ euh je vous allez voir c'est à quel point je suis un mauvais auteur parce que [rire]/ en même temps que vous me parlez je cherche le/ le [rire] A1 qui est et en fait j'ai pas regardé hier parce que je l'ai plus à force de me balader avec donc (*cherche le manuel*)/

I321 : [rire]

A321 : [rire]/ euh je je l'ai pas donc je peux pas pas regarder la/

I322 : alors ça fait vraiment ça fait y a trois petites icônes avant pendant après/

A322 : oui/ ouais/ ouais

I323 : y a un personnage féminin qui regarde il neige par la fenêtre/ donc ça c'est avant l'action

A323 : attendez j'ai peut-être le l-/ s- si vous m'accordez/

I324 : bien sûr/

A324 : trente s- trente secondes (*s'éloigne du téléphone*)/ je vais regarder sur je vais regarder sur mon ordinateur (*à part soi*) si je retrouve le (*de 52:32 à 53:26, cherche sur son ordinateur*)/ (*voix normale*) je suis désolé j'ai pas le bouquin sous les yeux et rappelez-moi la la/ la situation [rire]/

I325 : donc le petit encadré pour expliquer donc le déroulement de l'action/

A325 : oui/

I326 : avec tr- trois illustrations avant l'action/ un personnage féminin qui regarde par la fenêtre et l'exemple c'est Valérie n'est pas encore sortie/

A326 : oui/

I327 : une deuxième image pendant l'action donc le personnage attrape un bonnet/

A327 : oui/

I328 : et la phrase c'est Elle est en train de/ se préparer/

A328 : ouais/

I329 : et troisième image après l'action/ on la voit qui se promène dehors avec son bonnet et son écharpe et la phrase c'est Elle vient de sortir/

A329 : ah oui c'est c'est dans les pages c'est dans les pages euh/ Ressources ça/

I330 : voilà exactement/

A330 : ah oui c'est les p'tits les p'tits les/ les p'tits encadrés euh/ les les petits dessins les petites bandes dessinées/

I331 : voilà

A331 : qui servent de point de qui servent de point de départ euh/ euh à à un travail euh euh inductif sur la grammaire/

I332 : exactement/

A333 : ouais/ oui c'est les corpus/

I333 : ouais/

A334 : c'est ça/ d'accord ok/ d'accord/ euh euh (*soupir*)/ alors là euh/ / c'est une alternance de de de/ euh un peu une alternance de de de personnages de XXX/

I334 : mmh mmh/

A335 : mais y a pas euh/ euh ouais je l'avais sous les yeux quel est quel est le le le/ la la la page précédente la double-page la page euh/ euh euh Interaction elle portait sur quoi ?

I335 : la page Interaction c'était euh/ Vivre

A336 : c'était quoi le document de départ ?

I336 : Vivre ensemble le courrier des lecteurs

A337 : d'accord

I337 : et y aussi l'affiche de Tanguy/ du film Tanguy/

A338 : ah oui d'accord/ d'accord/ d'accord/ oui donc on avait donc autour d'un personnage masculin

I338 : mmmh mmh

A339 : avec Tanguy donc euh/ euh le le le corpus a porté un personnage euh/ sur un personnage féminin quoi/

I339 : d'accord donc c'est une sorte d'alternance euh

A340 : écou- écoutez là franchement euh euh/ mmh/ je j'ai je j-/ euh mmh/

I340 : c'est pas forcément explicite c'est simplement ce que vous voul- ce dont vous vou- parliez une sorte d'attention à/ présenter plusieurs modèles/

A341 : voilà à varier les rôles/

I341 : mmh mmh

A342 : à varier les personnages euh/ euh euh voilà c'est c'est c'est plutôt/ ça ça relève de ça quoi euh/

I342 : mmh mmh/

A343 : c'est c'est de l'auto ça relève de l'auto-surveillance/ voilà/ ouais

I343 : mmh mmh/ alors justement dans c- dans cette double-page Ressources on a toujours une petite euh bande-dessinée ou quelques euh cases disons

A344 : oui/

I344 : c'est pas tout à fait une bande dessinée/ euh là au niveau

A345 : c'est toujours un peu caricatural d'ailleurs hein/

I345 : oui/ oui oui tout à fait/

A346 : hein/ oui oui/ oui oui/

I346 : et du coup euh cette bande dessinée c'est euh/ est-ce que vous étiez en fait en communication avec les personnes qui faisaient l'illustration ? ou est-ce que c'est/

A347 : non là du coup c'est du ressort de l'éditeur/ nous on donne le la la scénarisation/

I347 : mmh mmh/

A348 : après y a le choix/ alors on intervient sur le choix du dessinateur/ on on intervient oui on/ on est consulté sur le choix du dessinateur/

I348 : mmh mmh/ mmh mmh/

A349 : mais après euh/ c'est l'éditeur qui gère/

I349 : d'accord/ d'accord/

A350 : ouais ouais/

I350 : ok/

A351 : ouais ouais/

I351 : et donc vous vous disiez simplement euh ben voilà là on voudrait cette thématique ou

A352 : ouais là c'est c'est encore plus de de euh/ de de de dessins qui sont uniquement situationnels quoi/

I352 : mmh mmh/

A353 : où euh euh/ c'est c'est ça a pas/ ben ils ont un objectif qui est un objectif fonctionnel qui est un objectif euh/ non-grammatical/

I353 : mmh mmh/

A354 : de de travailler de manière inductive la grammaire/ de présenter un corpus ayant un objectif fonctionnel/

I354 : d'accord/

A355 : euh/

I355 : par contre les

A356 : effectivement euh/ je vous dis bon après c'est c'est dans le dans la/ le le le corpus linguistique lui-même qu'on donne

I356 : mmh mmh

A357 : que nous on est attentif voilà/

I357 : mmh mmh/

A358 : après son interprétation visuelle/ euh c'est c'est l'éditeur qui est qui e- qui est à la manœuvre/

I358 : mmh mmh/

A359 : et qui doit justement ben/ euh gérer euh que les dessins ne soient pas caricaturaux que ceci que cela quoi toutes les les les/

I359 : mmh mmh/ d'accord/

A360 : toutes les contraintes/ euh qui vont euh qui vont avec la représentation/

I360 : et euh p- par contre est-ce que c'est vous qui faisiez les petits dialogues quand y a sur ces images ?

A361 : ah oui bien sûr/

I361 : je suppose que oui parce que ça suit b- bien le XXX

A362 : ouais bien sûr elles font partie de ben c'est un oui oui c'est ce que je vous dis c'est c'est c'est c'est c'est/ ce sont des dialogues fonctionnels/

I362 : mmh mmh/

A363 : euh euh qui constituent un corpus sur lequel on va faire parler l'étudiant donc ça c'est/

I363 : mmh mmh/

A364 : c'est de l'unique ressort des auteurs ça oui oui/

I364 : d'accord/ d'accord/

A365 : et c'est y a/ on y retrouve les difficultés qui sont indiquées en gras d'ailleurs/

I365 : oui/

A366 : qui a sur lesquelles on va demander de repérer par euh et de classer/

I366 : mmh mmh/

A367 : en fonction des cas euh/

I367 : mmh mmh/

A368 : euh pour le par l'étudiant/

I368 : mmh mmh/ et donc c'est bien la maison d'édition qui a en gros/ fait si je résume hein qui a fait coller les images aux dialogues euh vérifié ça et/

A369 : oui oui oui c'est ça/

I369 : mmh/

A370 : c'est le dessinateur euh/ euh qui a fait ce/

I370 : d'accord/

A371 : ce travail qui a fait qui a fait ce travail et c'est la maison d'édition qui l'a supervisé/

I371 : mmh mmh/ euh j'ai une quest-

A372 : XXX qui l'intègre qui intègre aussi toutes les contraintes qu'on a dit qu'on a dites quoi/ sur les les les/ sur les rôles les

I372 : mmh mmh

A373 : les les les voilà/

I373 : avec touj- avec toujours ce souci de diversifier

A374 : oui oui/

I374 : derrière euh bien sûr/

A375 : bien sûr/ bien sûr/

I375 : euh est-ce que vous êtes intervenu alors vous vous-même et l'équipe d'auteurs hein/ euh sur le la composition du CD audio ? Je me suis posé la question/ / alors je suppose que vous avez fait les textes mais/

A376 : ah ou- oui les textes c'est nous qui

I376 : bien sûr/

A377 : les les contenus du CD audio c'est nous qui le faisons bien sûr/

I377 : mmh mmh/ et l'enregistrement ?

A378 : l'enregistrement on y est on assiste à l'enregistrement/

I378 : d'accord/ d'accord/

A379 : oui oui/

I379 : et le le choix des acteurs se fait par euh la maison d'édition ?

A380 : c'est le c'est le studio qui/ euh euh qui les impose/

I380 : d'accord/ d'accord/

A381 : ouais ouais/ mais en général si vous voulez l'éditeur travaille toujours un peu avec les mêmes stu- avec les mêmes studios/

I381 : mmh mmh/

A382 : et avec les mêmes équipes euh donc euh/ c'est des gens qu'ils euh qu'ils connaissent quoi/

I382 : mmh mmh/ d'accord

A383 : euh c'est c'est/ très compliqué l'audio/

I383 : d'accord/ euh et est-ce que c'est vous qui avez choisi de faire par exemple lire telle ou telle phrase par un acteur féminin ou une actrice ?

A384 : non/

I384 : d'accord/ donc ça c'est la maison d'édition qui a décidé/

A385 : ouais/ ouais/

I385 : d'accord/ j'me pos- j'me suis posé la question euh/

A386 : oui oui/ oui oui/ ben euh euh/ y a/ peut-être euh peut-être qu'à la marge euh euh/ euh moi j'ai pas assisté au au travail en studio c'est c'est [prénom du second auteur de Écho] qui y va en général/

I386 : mmh mmh/

A387 : et et et peut-être qu'il intervient pour faire euh/ ben il intervient oui il intervient pour les rythmes il intervient mmh mmh/ euh pour le la la crédibilité psychologique euh de/ euh euh des des des/ de la manière dont est dit le le/

I387 : mmh mmh/

A388 : le **texte** et cetera tout ça/ euh alors est-ce sur euh sur la distribution des rôles à un moment ou à un autre euh euh/ il intervient ça je s- je saurais pas vous dire/

I388 : d'accord/ d'accord/ je me suis en fait posé la question parce que c'est vrai que c'est c'est/ ouais parce que là aussi en fait on observe vraiment une alternance euh à chaque fois disons quand ça ne concerne pas une mise en scène spécifique des personnages mais qu'il s'agit simplement de les

A389 : oui oui/ oui oui

I389 : lire en fait des phrases là y a vraiment une alternance euh homme femme homme femme qui est très très très rigoureuse/ et là on voit qu'y a

A390 : oui oui oh mais je pense que c'est v- c'est absolument euh/ d'abord voulu pour que les les étudiants euh/ soient exposés euh/

I390 : mmh mmh/

A391 : à aussi bien des voix masculines qu'à des voix féminines/

I391 : mmh mmh/

A392 : et puis euh/ euh euh/ et et et/ oui voilà quoi ça c'est je pense ça c'est enfin c'est ça la principale raison hein euh/

I392 : d'accord/ d'accord/ euh alors j-

A393 : XXX moins de monotonie dans le dans l'enregistrement/

I393 : oui/ oui oui oui aussi/ le rendre un peu plus vivace euh/

A394 : voilà voilà/ c'est ça/

I394 : euh alors cette fois conc- concernant le contenu vraiment grammatical donc le genre euh/

A395 : oui

I395 : grammatical euh féminin masculin/ euh/ alors j'ai lu dans un ouvrage mais qui datait un petit peu je crois qu'il datait des années quatre-vingts que dans certaines méthodes on choisissait de mettre des mots au masculin/ tout simplement parce que c'était un gain de caractères/ parce que les mots au féminin sont un peu toujours plus longs/ euh est-ce

A396 : ah non/

I396 : oui/ c'est c'est pas une consigne euh qui a été euh/

A397 : pas du tout aucune consigne là-dessus/

I397 : mmh mmh/

A398 : aucune/

I398 : mm mmh/

A399 : non non/ non non non/ non non/ alors ça ça/ ça ça me fait/ ça me fait même euh j'y aurais jamais pensé vous voyez/

I399 : oui donc c'est [rire]

A400 : ça me fait même sourire/

I400 : donc c'est plus du tout d'actualité apparemment/

A401 : ah non non non alors là euh/ euh euh oubliez [rire] non non non je je trouve ça presque euh/ presque surréaliste quoi euh/

I401 : mmh mmh/

A402 : penser de de/ j'vois pas très bien euh/ [rire] quel gain de d'espace enfin c'est quand même euh/ c'est même euh je trouve ça risible quoi/

I402 : mmh mmh/ oui c'est la même réponse que m'ont faite tous les auteurs hein ça prenait pas du tout

A403 : oui c'est ridicule/ même/

I403 : mmh mmh/

A404 : c'est ridicule/ oui oui/

I404 : euh je me suis interrogée justement sur les formes euh masculines et féminines que vous avez mis en scène/ euh j'ai vu que par exemple pour les gens de rôle/ vous mettiez souvent euh tel scénario imaginez vous êtes avec un ami en fait c'était une amie mais avec le E entre parenthèses/

A405 : oui oui/

I405 : un une ami amie/

A406 : mmh mmh/

I406 : euh qu'est-ce qui justement a décidé cette féminisation ?

A407 : ah ben c'est c'est euh/ c'est c'est pour euh/ c'est une une euh/ je dirais c'est presque euh/ c'est pas c'est pas une règle si vous voulez mais euh/ il f- il faut proposer il faut ouvrir au maximum/ euh d- dans dans justement dans une activité comme celle-ci

I407 : mmh mmh

A408 : une activité de jeu de rôle et cetera/ il faut ouvrir le spectre au au maximum/ parce qu'on ne sait rien de la composition de la classe/

I408 : mmh mmh/ mmh mmh/

A409 : voilà/

I409 : donc pour s'adresser à tout le monde euh/

A410 : ben oui/ oui oui/ oui/

I410 : est-ce que la question de la difficulté linguistique s'est posée ? euh par exemple oh ben tiens ça va peut-être troubler les apprenants qu'on mette un E entre parenthèses euh si ils sont débutants/

A411 : non parce que là c'est le prof qui intervient/

I411 : mmh mmh/ mmh mmh/

A412 : donc là c'est le professeur qui fait la démarche d'expliquer euh/

I412 : bien sûr/

A413 : qu'il fait la dé- vous savez euh la plupart des consignes sont traduites par les les/ dans les situations de classe la plupart des consignes sont traduites dans la langue euh maternelle hein euh/

I413 : mmh mmh/

A414 : euh peut-être pas dans d- dans des situations d'Alliances Françaises ou d'instituts/ ou d'instituts français ou dans/ mais mais dans des dans des classes euh/ euh nationales/ dans des lycées ou collèges euh/ les profs traduisent les consignes/

I414 : mmh mmh/ d'accord/ euh je dans le Précis grammatical vous précisez justement que y a des formes de féminisations québécoises qu'on utilise peu en français

A415 : oui

I415 : mais qui existent euh le professeure/

A416 : oui/

I416 : et par contre vous l'avez pas utilisé dans les consignes le long du manuel/ vous mettez par exemple euh faire telle action avec l'aide du professeur ou c'est toujours le professeur/

A417 : et oui/ oui oui c'est vrai/

I417 : d'accord/

A418 : j'ai j'ai j'ai noté ça euh/ euh euh hier en en/

I418 : mmh mmh/

A419 : en présentant le le le en regardant le euh/

I419 : mmh mmh/

A420 : la la méthode/

I420 : donc du coup c'est des formes québécoises que vous avez pas forcément souhaiter intégrer au contenu euh du manuel ?

A421 : bon euh dans la version québécoise elles y sont

I421 : mmh mmh

A422 : dans la version québécoise de la méthode/

I422 : d'accord/ d'accord et pas dans la version euh enfin/ éditée en France [rire]

A423 : oui oui l'édit- la version internationale/

I423 : mmh mmh/ mmh mmh/

A424 : ouais/

I424 : d'accord/

A425 : ouais/ ouais/

I425 : euh justement dans la féminisation des noms de métiers euh vous être resté sur les bases françaises hein c'est ça/ d'une manière générale ?

A426 : oui oui oui/

I426 : mmh/

A427 : oui d'ailleurs y a y a tout un dans dans le le niveau dans le A2 y a tout un exercice là-dessus qui porte justement sur euh/ euh la féminisation des noms de métier/

I427 : mmh mmh/ d'accord/ d'accord/

A428 : on demande à l'étudiant de de/

I428 : et là-dessus/ là-dessus aussi dans le

A429 : non

I429 : dans le niveau A2 vous êtes resté sur les normes françaises/

A430 : oui oui bien sûr oui oui/

I430 : d'accord j'le connais mal parce que j'étudie le niveau A1 c'est vrai que j'ai pas fait le/

A431 : ouais/ oui oui/ oui oui/

I431 : d'accord/ euh alors dans le la présentation du genre grammatical en français/ euh si on regarde le Précis justement grammatical (prend le manuel) donc on voit que c'est dans euh la page sur les noms/ justement donc nom masculin et nom féminin/ et donc vous dites euh 'fin/ v- vous avez écrit donc Les noms représentent des choses des animaux des idées ils sont masculins ou féminins/ y a pas de règle pour connaître le genre/ euh ensuite/ vous parlez de certains noms qui sont courants et toujours au masculin/ par exemple les noms de jours les noms de mois/ ensuite de noms qui sont souvent féminins/ voilà et ensuite la formation du féminin où on ajoute souvent un E/ euh j- je cette manière en fait d'approcher le genre euh à partir de quoi vous êtes parti ? Est-ce que c'est comme ça que vous avez procédé sur d'autres méthodes du coup vous avez gardé cette idée de progression ou bien ?

A432 : (*silence*) oui oh/ c'est Pr- ce Précis grammatical euh euh/ euh il il correspond largement à la/ au au à la manière dont souvent les professeurs étrangers de français/

I432 : mmh mmh/ mmh mmh/

A433 : approchent la grammaire/

I433 : d'accord/

A434 : hein euh et donc euh c'est euh comme on s'adresse quand même prioritairement à un à eux/ euh euh c'- c'est/ au fond euh rendre compte de euh tout simplement/ d'habitudes d'enseignement/

I434 : mmh mmh/

A435 : et d'apprentissage/

I435 : mmh mmh/ mmh mmh/

A436 : qui sont qui font partie de la culture d'enseignement et d'apprentissage des enseignants/

I436 : mmh mmh/ mmh mmh/ donc là du coup vous parliez

A437 : on s'adresserait/ si vous voulez on s'adresserait à un public euh franco-français/

I437 : mmh mmh/

A438 : euh probablement qu'on n'utiliserait ni la même terminologie/

I438 : mmh mmh/

A439 : euh ni la même n- ni la même présentation/

I439 : mmh mmh/ mmh mmh/ d'accord/

A440 : hein parce qu'il est habitué aujourd'hui à d'autres présentations euh euh euh/ des du fait grammatical/

I440 : mmh mmh/ mmh mmh/

A441 : hein/

I441 : d'accord donc vous parliez au tout début justement de créer un manuel qui correspond à des attentes

A442 : c'est un peu ce que/ c'est c'est ce que/ c'est c'est c'est/ c'- enfin bon je vous renvoie là à ce que/ Béacco raconte là euh euh/ raconte là-dessus/

I442 : mmjh mmh/ mmh mmh/

A443 : euh euh justement euh/ sur euh sur la cult-/ euh eu sur la culture euh/ euh d'enseignement/

I443 : mmh mmh/

A444 : euh euh et et/ et sur euh/ euh la méthodologie des enseignants euh/ qui est bien différente de la méthodologie euh/ euh euh la méthodologie mis en œuvre et la méthodologie euh/ prescrite euh/

I444 : mmh mmh/

A445 : y a un grand écart entre les deux/ voilà/

I445 : mmh mmh/ mmh mmh/ mmh mmh/ oui oui c'est ce que vous disiez au début euh

A446 : oui oui y a un texte euh de je sais plus le/ le nom/ y a un il av- y a un texte de Jean-Claude Béacco dans dans un numéro de de/ de Recherches et Applications euh là-dessus/ justement/

I446 : d'accord/ d'accord/

A447 : oui/

I447 : donc oui c'est ce que vous dis-

A448 : donc c'est c'est ça fait référence directement euh/ euh euh enfin ça ça ça rend compte de cette/ les choix rendent compte de ce type de préoccupations-là/

I448 : mmh mmh/

A449 : euh coller euh le plus possible à la culture euh/ euh d'enseignement des en- euh d'enseignement des enseignants/

I449 : mmh mmh/

A450 : et à la culture d'apprentissage des enseignants/

I450 : oui/ c'- c'est ce dont vous parliez au début/ à la fin d'innover mais aussi de correspondre à des attentes finalement/

A451 : ben oui/ oui oui

I451 : d'essayer de trouver quelque chose entre les deux/

A452 : ouais ouais/ ouais ouais/

I452 : mmh/

A453 : ouais ouais/

I453 : d'accord/ euh oui parce que du coup j'av- j'avais parlé en fait avec des collègues euh tout simplement/

A454 : oui ?

I454 : qui me disaient euh qui s'inspirent de cert- de certaines méthodes utilisées dans le les écoles écoles primaires francophones où vous savez on part du féminin pour arriver au masculin parce que c'est plus simple en fait/ on enlève des lettres au lieu d'en ajouter/

A455 : oui on enlève/

I455 : voilà/

A456 : oui oui oui oui oui/ euh euh euh oui/ oui oui/ oui oui/

I456 : et du coup là donc effectivement b- par contre ça collerait pas à cette culture euh d'enseignement et d'apprentissage des enseignants

A457 : ben oui oui c'est ça euh/ où où on enlève pas mais on ajoute quoi euh/

I457 : oui/

A458 : euh voilà euh/ c'est c'est/ euh c'est comme ça qu'ils l'ont euh c'est comme ça qu'ils l'enseignent/

I458 : mmh mmh/

A459 : c'est comme ça qu'ils l'ont appris/ euh et donc euh/ ben/ voilà quoi c'est c'est//

I459 : mmh/

A460 : c'est à ça qu'on va c'est à ça qu'on colle c'est la même chose le le le le/ le la présent- la présentation des systèmes de l'imparfait et du passé composé voyez/

I460 : mmh mmh/

A461 : euh euh euh/ ou ou ou euh/ ce qu'on pouvait faire moi je me souviens en formation euh/ à partir des théories de l'énonciation et et tout ça euh/ vous ne vous ne l'avez jamais retrouvé dans aucun/ dans aucun manuel/

I461 : mmh mmh/

A462 : peut-être euh/ il faudrait vérifier peut-être que la que que Janine euh Courtillon l'a présenté comme ça dans Archipel et encore j'en suis pas sûr/

I462 : mmh mmh/ mmh mmh mmh mmh/ donc oui essayer finalement de

A463 : et en fonction de la place de l- le les l'expliquer à partir de la place de de l'énonciateur euh/

I463 : mmh mmh/

A464 : dans l'énonciation quoi vous avez ça dans aucun/ dans/ dans aucun dans dans aucun man- dans aucun précis grammatical de manuel quoi/

I464 : mmh mmh/ mmh mmh/

A465 : on en reste à/ des explications très/ très tr- très traditionnelles euh/ autour de la description de la durée/

I465 : oui oui/

A466 : l'antériorité et cetera vous voyez tous ces ces trucs-là quoi/

I466 : oui donc c'est là où l'innovation se heurte euh

A467 : alors que c'est tellement plus simple de euh de l'expliquer du point de vue de l'énonciation/ bien sûr/ mais bon on pouvait le faire euh on pouvait le faire en formation on le faisait/

I467 : mmh mmh/

A468 : et les profs étaient très séduits/ euh euh mais euh/

I468 : mais ça intègre pas des méthodes parce que justement y a cette question de l'innovation qui se heurte aux habitudes

A469 : oh oui parce XXX/ des cultures des cultures ensei- enseignantes quoi voilà euh/

I469 : oui bien sûr/

A470 : euh/

I470 : mmh mmh/ mmh mmh d'accord/ donc là effectivement ça se heurte les deux se heurtent [rire]

A471 : oui oui/ oui oui/ oui oui/ oui oui/

I471 : d'accord/ ok euh alors pour moi euh j'ai posé à peu près toutes mes questions je sais pas si du coup vous avez des remarques euh/ à ajouter ou des idées ?

A472 : non écoutez euh/ ça/ (voix à part) non non est-ce que/ mmh non ça ben non puisque des les choses que j'avais repérées donc on en a

I472 : mmh mmh

A473 : on en/ et auxquelles j'avais réfléchies on en a on en a/ on a on en parlé/

I473 : mmh mmh/

A474 : (voix à part) que ce soit sur les statuts les métiers les les enfin surtout euh des/ ce que j'avais euh/ un petit peu regardé euh/ voilà non non moi je s-/ (voix normale) si ça vous suffit vous avez euh

I474 : ah oui c'était/ oui oui c'était très complet et très intéressant euh/

A475 : si vous avez la la/ [rire] si vous pensez que vous avez la matière mais vous n'hésitez pas à revenir vers moi hein si si si/

I475 : mmh mmh/

A476 : si vous avez euh/ des des compl- ou des compl- des précisions ou des compléments/

I476 : mmh mmh/

A477 : ou des choses que vous souhaitez euh/ euh que je reprenne euh/

I477 : mmh mmh d'accord/

A478 : ça fait/ je vais essayer de/ être disponible que ce soit euh/ par téléphone

I478 : mmh

A479 : ou bien simplement par euh par mail si vous voulez que j- complète des choses euh/

I479 : d'accord/ d'accord c'est très

A480 : ou des écrits euh/

I480 : c'est très aimable en tout cas là effectivement y a y a

A481 : y a pas de problème/

I481 : vous avez fait un/ un tour d'horizon très clair et très complet/ du coup de m- de mes questions [rire]/ donc je vois que là là j'ai déjà beaucoup de matière à exploiter/

A482 : vous avez bien avancé vous êtes où là de votre travail de recherche ?

I482 : alors là j'en suis euh j'ai déjà écrit les parties théoriques et méthodologiques/

A483 : oui/

I483 : et du coup là j'en suis en fait à mes analyses elles-mêmes/ donc euh j'analyse/

A484 : d'accord/

I484 : d'un côté j'analyse en fait les le contenu des manuels/ de l'autre j'analyse ben mes entretiens auprès des auteurs et des maisons d'édition et je vois du coup ce qui correspond ce qui est différend euh

A485 : ouais/

I485 : voilà/ j'essaie de/ de comparer les deux en gros/

A486 : mmh mmh/ et qu'est-ce que euh euh euh vous vous avez choisi quels manuels ? comme ça p- par par curiosité/

I486 : alors du coup pour euh Maison des langues ben j'ai choisi le Nouveau Rond-Point qui est quand même très emblématique

A487 : oui/

I487 : et puis

A488 : oui oui/

I488 : pour pour Hachette j'ai choisi Alter Ego+/

A489 : Alter Ego+ oui bien sûr c'est normal/

I489 : oui puisque vr- vraiment leur gros outil/

A490 : ouais/

I490 : et du coup par contre j'ai personne j'ai personne chez Didier tout simplement parce que j'ai pas réus- 'fin j'ai p- les/

A491 : ah oui/

I491 : la m- euh au niveau de l'édition ils étaient vraiment euh/ overbookés et du coup euh j'ai pas j'ai abandonné l'idée de faire le manuel et les interviewer donc là je les ai mis de côté/

A492 : ah oui d'accord/ oui oui/ oui oui/ oui/

I492 : voilà donc euh/

A493 : oui/ oui/

I493 : donc je reste sur euh Écho Nouveau Rond-Point et Alter Ego+ vraiment pour l'analyse/

A494 : mmh mmh/ oui parce que y a y avait quand même la m- les méthodes euh qu'a faites euh/ enfin qu'a co-signées euh Éveline Bérard euh chez chez/ chez Didier parce qu'elle a des choses euh/

I494 : oui/

A495 : vraiment bien à dire elle/

I495 : oui oui/ c'est sûr mais là du coup effectivement la maison d'édition euh m'a clairement fait savoir que c'était impossible pour une interview donc finalement ça allait pas dans le sens de mes recherches/

A496 : ben oui et oui oui donc vous pouviez pas confronter le point de vue de l'éditeur

I496 : exactement

A497 : et le point de vue de/ et le le point de vue de l'auteur donc c'est/

I497 : exactement/

A498 : donc l'exercice était un peu/

I498 : mmh mmh/

A499 : aurait été un peu faussé quoi/

I499 : complètement/ complètement/ donc voilà j'ai mis malheureusement de côté à mon grand regret/

A500 : mmh mmh/

I500 : ça sera juste pour [rire] une prochaine recherche/ donc on verra [rire]

A501 : mmh mmh/

I501 : voilà/

A502 : bien/

I502 : et bien écoutez j-

A503 : et bien je vous souhaite bon courage/

I503 : merci/

A504 : pour la la le la fin de votre euh/ de votre travail là euh/

I504 : merci beaucoup je pense que j'en aurai largement besoin pour la suite [rire]

A505 : vous en avez encore pour quoi pour six mois ? vous avez six mois de travail encore ?

I505 : oui/ oui à peu près six mois/

A506 : ouais/

I506 : à peu près six mois/

A507 : ouais/

I507 : à peu près ça/ euh en tout cas du coup je je me permettrai aussi de vous tenir au courant

A508 : vous me tenez ben vous tenez au courant/ oui vous allez soutenir où par contre j'ai/

I508 : à Saint-Étienne du coup je suis à l'université de Saint-Étienne/

A509 : ah d'accord et avec qui ?

I509 : alors mes directrices sont Marielle Rispaïl et

A510 : oui

I510 : Mireille Baurens de Grenoble/

A511 : Mireille/ Mireille ?

I511 : Mireille Baurens qui est à Grenoble/

A512 : d'accord euh euh oui Marielle Rispaïl ça/ ouais

I512 : voilà/ d- vous/ Marielle Rispaïl me guide plutôt sur le côté didactique/

A513 : oui/

I513 : et Mireille Baurens plutôt sur le côté genre/ euh du coup voilà j'ai un peu un peu des deux en didactique des langues elles se complètent/

A514 : ah d'accord/ d'accord/

I514 : voilà/

A515 : ben vous me vous me/ euh vous me direz quand vous vous ?

I515 : bien sûr/

A516 : hein ? on sait jamais/

I516 : mmh mmh/

A517 : je suis souvent dans la région euh puisque euh/

I517 : mmh mmh/

A518 : ce sont mes origines familiales et donc euh/

I518 : ok/ ben écoutez je je vous tiendrai informé

A519 : je viens assez assez régulièrement donc euh/

I519 : mmh mmh/ ben écoutez je vous tiendrai informé euh bien sûr de l'avancée

A520 : XXX comme ça/ ça m'intéresse et puis je vous dis encore une fois hein/

I520 : mmh mmh/

A521 : si vous avez besoin hein/

I521 : mmh mmh/

A522 : de de compléments précisions je reste à votre disposition voilà/

I522 : d'accord/ très bien écoutez je vous remercie beaucoup

A523 : bien ben bonne euh bonne continuation bon courage/

I523 : merci bien

A524 : bonne euh bonne fin de journée et à bientôt/

I524 : très bien/ merci beaucoup à vous/

A525 : voilà/

I525 : très bonne journée/

A526 : au revoir/

I526 : au revoir/

Annexe 25 Corpus d'Images

Le corpus d'images reproduit les illustrations citées et décrites dans le corpus d'analyse qualitative, telles qu'elles apparaissent dans le manuel.

Elles sont regroupées par manuel (*Alter Ego+ 1*, *Écho* puis *Nouveau Rond-Point 1*).

- *Alter Ego+ 1* : p. 224-247 ;
- *Écho* : p. 248-273 ;
- *Nouveau Rond-Point 1* : p. 274-289.

Les indications en bas à droite de la page signalent le manuel et les passages d'où elles sont extraites. Ainsi, la mention « *Alter Ego+ 1, p. 17-54* » signifie que les images sur la pages proviennent des pages 17 à 54 du manuel *Alter Ego+ 1*.

Certaines pages des manuels, particulièrement significatives et étudiées dans l'intégralité de leur composition lors de la rédaction de l'analyse, ont été entièrement reproduites.

pp. 224-290
Pages de manuels non-
reproduites
(droits de diffusion refusés)

Annexe 26 Support C.D.

Le C.D. joint comporte :

- les grilles ayant servi à l'analyse quantifiée (formats *OpenCalc* et *Excel*) :
 - L'ensemble des personnages dans le corps du manuel (hors exempliers grammaticaux et consignes) dans le texte : *Analyse_texte_corps du manuel*
 - L'ensemble des personnages dans le corps du manuel (hors exempliers grammaticaux et consignes) dans l'image : *Analyse_image_corps du manuel*
 - Les personnages dans les consignes : *Analyse_texte-consigne*
 - Les personnages dans les exempliers grammaticaux : *Analyse_texte_grammaire*
 - Les personnages sur le C.D. audio multimédia accompagnant les ouvrages : *Analyse_CD*

- Les tableaux des **relevés quantitatifs** en format chiffré ou avec pourcentages et les **relevés qualitatifs**, par manuel (formats *odt*, *Word* et *pdf*) : *Tableaux quantifiés et relevés qualitatifs*