

Table des matières

Introduction	3
État des lieux	5
Le genre à l'école.....	5
Propositions actuelles pour aborder la question du genre en cours de français	6
Description de la séquence et justification des choix didactiques	9
Choix du corpus.....	10
Description de la première séance	11
Activité à domicile	14
Description de la deuxième séance	15
Évaluation de la séquence	19
Activité d'introduction.....	19
Conduite globale de la séquence	21
Choix des différents supports.....	23
Conclusion	24
Bibliographie	27
Annexes	30

Introduction

La formation en école des apprentis employés de commerce vise avant tout à leur transmettre des compétences utiles pour leur futur métier : il s'agit pour eux de comprendre et d'appliquer. Dans ce cursus, l'enseignement du français possède un statut particulier, puisqu'il constitue le seul espace dans lequel il est possible de questionner la société de manière critique et distanciée. Dans la mesure où la majeure partie du programme est consacrée à la maîtrise technique de la langue et des diverses situations de communication, il nous semble important de profiter des cours de français pour aborder des problématiques qui ne sont certes pas directement « utiles » pour la pratique professionnelle des élèves, mais doivent enrichir la compréhension qu'ils ont, en tant qu'individus, du monde dans lequel ils évoluent. Parmi ces problématiques, l'une qu'il nous paraît capital de traiter est celle des rapports de genre¹. En effet, comme le note Prisca Kergoat (2014), l'apprentissage possède la particularité de se trouver au croisement entre le monde scolaire et le monde du travail et, à ce titre, il est soumis à un double système de contraintes liées au genre. Les apprentis sont ainsi fortement concernés par le déterminisme social qui pèse sur les femmes et les hommes, ce qui justifie que l'on aborde le thème en classe. Un second constat que nous faisons par rapport à l'enseignement du français en école de commerce est qu'il est le seul à offrir aux élèves l'occasion de se confronter à la culture, qui s'incarne alors de manière privilégiée dans la littérature. Or, nous avons pu remarquer que les apprentis ont souvent des difficultés à percevoir l'intérêt des lectures qui leur sont proposées et qu'ils sont peu à considérer la littérature « comme un enrichissement » (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie [OFFT], 2009, p.38), ce qui constitue pourtant l'un des objectifs de leur formation.

À partir de ce bilan, nous nous posons la question suivante : comment permettre à des élèves de deuxième année de formation de commerce (FCE) de problématiser le fonctionnement et les usages des stéréotypes de genre, tout en dispensant un enseignement

¹ « Selon une première signification, le genre désigne le « sexe social », c'est-à-dire une « construction », tout ce que la culture et la société ont arbitrairement plaqué sur le sexe biologique [...] une deuxième signification du terme, plus élaborée et désormais dominante dans la théorie féministe, [veut que] le genre désigne, non pas une sorte de double social du sexe, mais un rapport – le rapport social entre les femmes et les hommes. En ce sens, ce qui différencie le genre du sexe n'est pas seulement l'opposition entre ce qui serait construit et ce qui serait naturel, mais également le fait que le genre est constitué par une relation entre deux groupes n'ayant pas le même pouvoir. » (Chaponnière & Ricci Lempen, 2012, p.22)

La seconde définition n'étant pas facile à utiliser, et de surcroît pas nécessaire à notre propos, nous considérons dans ce travail le genre comme une construction sociale aboutissant à la définition des identités d'homme et de femme.

littéraire ? Nous présenterons une réponse sous forme d'une séquence d'enseignement de quatre périodes, ce qui correspond à deux semaines de cours, et s'adapte donc au programme précis et chargé que doivent suivre les enseignants des écoles professionnelles commerciales. Dans une optique d'efficacité – il faut exploiter au mieux le peu de temps à disposition pour aborder le versant culturel de l'enseignement du français – notre objectif est d'allier genre et littérature, car nous faisons l'hypothèse qu'au travers de cette association peuvent être modifiés non seulement le rapport que les élèves entretiennent aux stéréotypes de genre, mais aussi leur représentation des textes littéraires. Partie intégrante de la culture, la littérature véhicule elle-même des stéréotypes, mais peut aussi les problématiser, et ainsi servir la réflexion que nous cherchons à susciter chez les élèves, avec en ligne de mire la volonté de leur permettre d'adopter une distance critique vis-à-vis de leur propre manière de concevoir la distinction hommes-femmes, et ainsi d'acquérir une certaine autonomie par rapport au conditionnement social que nous subissons tous. En retour, la question de l'usage des stéréotypes de genre nous semble propice à établir des rapprochements entre le contenu d'une œuvre et la manière dont les élèves eux-mêmes pensent l'homme, la société, le monde, rapprochement qu'ils peinent parfois à faire. Ceux-ci considèrent en effet trop souvent que les textes sont des entités closes sur elles-mêmes, qu'ils ne parlent que d'eux-mêmes². Nous espérons, au travers de la séquence présentée ici, leur montrer que ce n'est pas parce qu'un écrit possède une visée artistique, ni même parce qu'il se présente comme de la fiction qu'il n'entretient pas de liens avec le hors-texte que constitue le « réel », et ainsi susciter chez eux un intérêt pour la littérature.

Dans ce travail, il s'agira tout d'abord de dresser un bref état des lieux concernant la manière dont le genre est abordé à l'école et plus spécifiquement dans les classes de français. Nous décrirons ensuite la séquence que nous avons mise en place, tout en explicitant les raisons de nos choix didactiques. Nous évaluerons finalement, suite à leur application en classe, la pertinence des activités proposées et tirerons un bilan général de séquence.

² Nous avons pu constater que les activités proposées aux élèves de CFC encouragent souvent une telle conception, puisqu'elles visent la compréhension du texte « pour soi » (qui sont les personnages ? que font-ils ? que ressentent-ils ? questions relatives à la structure du récit, etc.) sans inscrire la réflexion dans un horizon plus large.

État des lieux

Le genre à l'école

Dès la naissance des études féministes, dans le tournant des années 70, la question de l'éducation reçue par les filles et les jeunes femmes a constitué un élément central de réflexions et de revendications, puisque l'accès de ces dernières aux études supérieures était alors loin d'être garanti (Mura, 1997). Bien que cette époque semble aujourd'hui loin derrière nous, certaines problématiques concernant le lien entre l'école et le genre habitent encore la recherche en sociologie de l'éducation. Le premier constat qui peut être fait est celui du paradoxe qui existe entre les meilleures performances scolaires des filles – une tendance qui se prolonge jusqu'au niveau des études tertiaires³ – et leur moins bonne réussite sur le plan professionnel que leurs homologues masculins (Bouchard, St-Amour, Tondreau, 1997). Le second constat est celui de « l'effet pervers de l'école » (Mura, 1997, p.20), qui contribue, tout comme l'éducation dispensée au sein du cercle familial, à la perpétuation de l'inégalité des sexes. Comme le remarque Roberta Mura, « parfois c'est dans les lieux mêmes du savoir que les filles sont détournées du chemin des études et de l'autonomie » (1997, p.20). L'école se veut neutre – elle garantit la même formation pour les filles et les garçons – et occulte ainsi le fait qu'elle est le lieu de « discriminations inconscientes » (Mongenot, 2008, p.40). Tout enseignant attentif à cette problématique aura d'ailleurs remarqué des différences associées au genre, tant au niveau de l'attitude des élèves que de celle des enseignants : filles généralement plus discrètes, qui « prennent moins de place » au sein de la classe ; garçons plus agités, moins appliqués dans leur travail, qui cherchent plus à attirer l'attention de l'enseignant, et la reçoivent d'ailleurs plus. Ce sont là des exemples tirés de nos propres expériences. Ils rejoignent cependant les constats de Claudine Baudoux et Albert Noircent (1997) et sont révélateurs des disparités qui existent et se perpétuent au sein de l'école.

Pourtant, la CDIP prescrivait déjà, dans ses « Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation », datée du 28 octobre 1993, sept principes destinés à promouvoir l'égalité des sexes au sein de l'école. Mais, comme le note Farinaz Fassa Recrosio (2014), ces recommandations commencent à dater et elles n'ont pas forcément d'impact réel sur le quotidien des classes. On constate notamment que les formations dispensées dans les hautes écoles pédagogiques n'abordent pas toutes le thème de l'égalité des sexes à l'école (nous prenons notre propre formation en

³ En témoignent les statistiques de l'Unil, selon lesquelles plus de la moitié des étudiants sont des femmes. Cf. <http://www.unil.ch/central/home/menuintst/unil-en-bref/en-chiffres/plus-de-chiffres.html>, accédé le 6 mai 2015.

exemple), et que les plans d'études des gymnases vaudois ainsi que des écoles professionnelles – tout comme ceux de l'école obligatoire romande d'ailleurs (Fassa Recrosio, 2014) – ne mentionnent nullement cette composante culturelle comme l'une de celles auxquelles les élèves doivent être sensibilisés⁴. Le *Plan d'études cadre de la maturité professionnelle* – dans la discipline « sciences sociales » (SEFRI, 2012) – et le *Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale* (OFFT, 2003) intègrent bien la notion d'égalité / inégalité sociale, mais ne spécifient toutefois pas si la dimension de genre doit y être incluse.

Si la question du genre ne figure pas dans les plans d'études évoqués précédemment, elle se trouve également peu abordée en classe. À l'école obligatoire, *La journée des filles* a été mise sur pied en 2001 pour tenter de limiter l'impact des stéréotypes sexistes sur le choix professionnel des filles. Cette action a depuis été rebaptisée *Osez tous les métiers* puis *Futurs en tous genres, nouvelles perspectives pour filles et garçons*, et s'adresse désormais aussi bien aux filles qu'aux garçons. Elle n'est donc plus aussi clairement destinée à réduire les inégalités liées au genre, mais vise plus généralement à rendre les élèves attentifs à la diversité des choix de carrière qui s'offrent à eux (Naef & Fassa, 2014). Par ailleurs, on considère généralement qu'au sein de l'école le problème ne se pose pas : « Dans ses murs, ils et elles [les directeurs et enseignants des écoles romandes] jugent que la question de l'égalité entre filles et garçons est quasiment réglée, puisqu'il y a mixité et homogénéisation des cursus » (Fassa Recrosio, 2014, p.6). Ainsi, puisque l'égalité des sexes est, de manière formelle, assurée au sein de l'école, il ne semble pas nécessaire pour les enseignants de traiter de ce sujet avec leurs élèves. On peut postuler que la même tendance existe au secondaire II, et cela *a fortiori* dans les écoles commerciales, si l'on considère que les inégalités se manifestent surtout dans le choix professionnel des jeunes, et que les élèves qui s'y trouvent ont déjà décidé de leur futur métier.

Propositions actuelles pour aborder la question du genre en cours de français

Malgré le constat plutôt négatif que nous avons établi par rapport aux mesures mises en place dans le canton de Vaud pour faire de l'école un lieu où les inégalités entre les sexes seraient enrayerées plutôt que perpétuées, il convient de mentionner que de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation réfléchissent à la dimension genrée de l'école, et aux conséquences

⁴ Selon un sondage réalisé entre décembre 2003 et octobre 2004, dix cantons (Appenzell Rhodes-Extérieures, Argovie, Bâle-Campagne et Bâle-Ville, Berne, Glaris, Saint-Gall, Soleure, Thurgovie et Zürich) avaient tout de même intégré la question de l'égalité des sexes, de diverses manières, dans leurs plans d'études (Grossenbacher, 2006).

qui en découlent pour la scolarité des filles surtout, mais aussi pour celle des garçons (Depoilly, 2014). Les bureaux cantonaux de l'égalité entre les femmes et les hommes de Suisse romande proposent d'ailleurs différentes ressources pédagogiques visant à problématiser les inégalités de genre en classe. Deux projets ont retenu notre attention en particulier : *L'école de l'égalité* (Durrer, 2006 et Noël, 2006) et *Balayons les clichés* (BEFH, 2014). Alors qu'il a l'avantage, pour les degrés 7 et 8 Harmos, d'inscrire le matériel proposé au sein de la didactique du français (analyse des rôles féminins et masculins dans des contes, interview d'individus pratiquant différentes professions, etc.), le premier projet ne s'intéresse qu'à l'école obligatoire. De plus, pour les degrés 9 à 11 Harmos, il s'oriente davantage vers une réflexion à mener par le maître au sujet des comportements stéréotypés que ses élèves ou lui-même pourraient adopter, sur la base de situations problématiques, de conseils et de quelques références théoriques. Quant au second projet, il propose un très grand nombre de supports numériques ou papiers ainsi que des ouvrages abordant différentes thématiques liées aux *études genre* (histoire des femmes, discrimination, interruptions de grossesse, clichés sexistes, etc.). Si l'âge des élèves ciblés est précisé pour chaque activité, le matériel est souvent présenté comme pouvant être abordé dans différentes matières (français, histoire, géographie par exemple) et ne s'inscrit pas dans des cadres didactiques précis. On constate ainsi que la question du genre reste très marginale dans le domaine plus spécifique de la didactique, et notamment de celle du français (Mongenot, 2008), quand bien même il s'agit d'une branche qui, étant en prise directe avec la culture, offre un terrain particulièrement propice aux réflexions concernant cette problématique.

Des pistes pour prendre en compte la dimension du genre dans l'enseignement du français existent pourtant et il est important de les mentionner. La proposition la plus concrète, et qui peut d'ailleurs s'appliquer à n'importe quel cours, consiste à féminiser le langage utilisé en classe (Evans, 2012). Il s'agit de s'opposer à « la suprématie du masculin sur le féminin » (Evans, 2012, p.9) qu'exprime l'usage du masculin de généralité, la supériorité grammaticale étant considérée comme le reflet d'une supériorité culturelle. Cette mesure nous paraît non seulement très difficile à appliquer – et cela d'autant plus à l'oral qu'à l'écrit – mais également peu pertinente en tant que telle, puisqu'elle n'implique aucune problématisation des rapports de genre avec la classe. Si elle ne s'accompagne pas d'un enseignement spécifique sur la dimension sexiste du langage, elle reste selon nous très superficielle. Cette prise de position de notre part explique d'ailleurs l'usage du masculin de généralité dans le présent travail.

Une autre question importante qui se pose dans la discipline du français, par rapport à la notion de genre, est celle du choix du corpus. Les œuvres rédigées par des femmes sont en effet très souvent sous-représentées, voire tout bonnement absentes des textes choisis par les enseignants du secondaire II. Comme le soulignent Pierre Bruno et Max Butlen, « sans doute, l'école n'est-elle pas seule responsable et ne fait-elle que reproduire des modes de fonctionnement sociaux et les valeurs de l'institution littéraire » (2008, p.1). Il n'empêche que ne présenter aux élèves que des auteurs masculins peut engendrer chez eux une représentation erronée de la culture, tout du moins de la culture d'élite, selon laquelle elle serait « une affaire d'hommes », et ne serait donc pas à la portée des filles. Le message implicite consisterait à dire à ces dernières qu'elles peuvent étudier, admirer les œuvres littéraires qu'on leur présente, mais pas être elles-mêmes productrices d'une culture socialement valorisée. Il nous semble ainsi nécessaire que des autrices soient lues en classe, l'opinion selon laquelle on ferait alors de la discrimination positive envers les femmes témoignant selon nous d'une conception dépassée de la culture.

Le deuxième champ dans lequel une opportunité se présente pour l'enseignant de français de tenir compte de la notion de genre est celui de l'analyse des œuvres abordées en classe, celles-ci pouvant véhiculer une représentation plus ou moins stéréotypée des catégories d'homme et de femme. Comme l'affirment Isabelle Smadja et Pierre Bruno, « un livre ne formule pas seulement une belle histoire, écrite dans un beau style, mais il donne corps et âme à des valeurs et des idées, qu'on est en droit d'analyser et éventuellement de critiquer » (2008, p.30). Dans le cadre de l'étude d'un texte littéraire – ce qui constitue l'une des activités principales des cours de français au secondaire II –, questionner les valeurs qui s'expriment au travers de l'œuvre et mettre en évidence leur dimension parfois sexiste (qui se manifeste le plus souvent dans la description des personnages, masculins ou féminins, tels, par exemple, M et Mme de Rênal dans *Le rouge et le noir* de Stendhal) constitue un moyen d'encourager les élèves à prendre de la distance par rapport aux modèles qui leur sont transmis au travers de la culture, et donc de lutter contre le perpétuement de stéréotypes qui informent toujours, et souvent de manière inconsciente, notre manière de penser l'humain.

Nadège Evans, dans le mémoire professionnel qu'elle consacre à ce sujet (2012), propose les trois éléments cités précédemment comme moyens d'intégrer les acquis des *études genre* à l'enseignement du français au secondaire II. Sa démarche nous paraît intéressante dans les prises de conscience qu'elle peut susciter chez les enseignants et les élèves, mais problématique dans son caractère très militant. Elle base son travail sur le constat univoque d'une inégalité qui pèse sur le destin des femmes et s'inscrit dans une volonté de

contrer le patriarcat, d'en limiter l'impact sur notre société, en commençant par l'école. Ainsi, le travail qu'elle propose sur les stéréotypes correspond à une démarche de déconstruction : elle veut mettre en évidence les clichés présents dans les supports qu'elle propose à ses élèves, afin que ceux-ci – surtout les filles – puissent se libérer de leur influence. Nous désirons quant à nous être plus subtiles dans notre approche ; lutter contre l'inégalité des sexes ne constitue pour nous qu'un objectif indirect. Notre but n'est pas simplement de déconstruire les stéréotypes liés au genre, qui peuvent circuler au travers de tous types de productions culturelles. Nous considérons en effet que les élèves sont généralement capables de reconnaître les conceptions qui relèvent du cliché, et d'en admettre le caractère réducteur. Cependant, ils ont selon nous tendance à se borner à ce type de constats, considérant, conformément au discours ambiant, qu'il ne faudrait pas avoir, ou en tout cas pas exprimer, de telles opinions. Il nous semble important de dépasser cette attitude pour problématiser les stéréotypes de genre, les identifier comme des faits de langage qui modalisent notre rapport au monde, et ainsi pouvoir questionner librement leur fonctionnement, leurs usages, leurs effets. Une telle démarche, soutenue par un travail sur la littérature, doit avant tout permettre aux élèves de modifier leur conception d'eux-mêmes, dans les rapports qu'ils entretiennent avec la société dans laquelle ils évoluent. Nous rejoignons ainsi Gabriella Della Vecchia, Agnès Fidecaro et Yasmina Foehr, qui postulent que l'intégration d'une perspective de genre dans l'étude de la littérature fait de cette dernière « un lieu d'inspiration pour se penser et penser les autres de façon à la fois critique et autonome » (2013, p.187).

Description de la séquence et justification des choix didactiques

La séquence est prévue pour quatre périodes, réparties en deux séances de 90 minutes chacune. Cette durée très brève est liée aux exigences de la formation des apprentis auxquels nous nous adressons. En effet, le plan d'études, rigide et précis, accorde une grande importance aux aspects techniques de la langue et ne laisse que peu de place aux activités qui offrent une ouverture sur la culture. La séquence que nous proposons ne s'inscrit pas pour autant en opposition avec le programme de français des futurs employés de commerce, puisqu'elle vise notamment à leur permettre de saisir l'intérêt de la littérature pour élargir et approfondir leur manière de concevoir le monde. En ce qui concerne le genre, deux objectifs distincts seront poursuivis. Le but de la première séance sera de problématiser le fonctionnement des stéréotypes, à partir desquels les identités féminines et masculines sont socialement construites. La seconde séance a quant à elle pour visée de réfléchir à la

hiérarchie qui existe, dans la culture occidentale, entre femmes et hommes, à partir de l'opposition nature/culture.

Choix du corpus

Le texte servant de base à la séquence est *Rapport aux bêtes* de Noëlle Revaz (2009), roman dont les chapitres I, II et V seront lus en classes. Le choix de travailler à partir d'extraits s'explique par l'exigence de brièveté qui régit la séquence. Ne pas lire la totalité du roman ne pose en outre pas de difficulté par rapport à l'objectif que nous poursuivons, puisqu'il ne s'agit pas de maîtriser le contenu narratif du texte, mais plutôt de voir comment il construit et problématise les identités féminines et masculines, ce qui est particulièrement visible dans les premiers chapitres. *Rapport aux bêtes* n'est ni une œuvre sexiste (qui contribuerait de manière inconsciente au maintien des stéréotypes liés au genre), ni un roman féministe. Il s'agit avant tout d'un texte qui repose sur une langue particulière, celle de Paul, narrateur fruste qui raconte son amour pour ses bêtes, et qui dit maladroitement sa tendresse pour sa femme qu'il ne parvient pas à comprendre. Ce narrateur dresse un portrait particulièrement sexiste de son épouse, qu'il désigne d'ailleurs par le nom de « Vulve », terme dont la violence devrait susciter de vives réactions de la part des élèves. Or, il ne s'agit ni d'adhérer aux stéréotypes que véhicule cette description, ni d'en dénoncer le caractère caricatural, mais bien plutôt de réfléchir à la manière de penser les identités de genre dont témoigne cette vision de l'autre. Le fait que l'auteure soit une femme permet de dépasser aisément l'idée selon laquelle le roman véhiculerait un message sexiste, pour au contraire en problématiser la visée, en termes de projet littéraire.

Afin de nourrir à la fois l'analyse du fonctionnement des stéréotypes et celle de *Rapport aux bêtes*, il nous a semblé pertinent de convoquer un texte théorique et d'en faire lire un extrait aux élèves. Nous avons choisi *L'Un est l'Autre* d'Élisabeth Badinter (1986), essai féministe qui tente, dans une perspective anthropologique, de dresser un portrait historique des relations entre hommes et femmes. Le texte, qui n'est plus tout à fait d'actualité et présente différents défauts, tels des propos parfois trop généralisants, peu fondés scientifiquement, et une lecture évolutionniste de l'histoire humaine, a été retenu pour un passage en particulier, qui traite de sociétés dans lesquelles la scission entre hommes et femmes a été maximale, et où cette bipartition est pensée en termes d'opposition entre nature et culture. Le dernier élément nous semble en effet être une clé de lecture efficace, non seulement pour la description de la femme dans *Rapport aux bêtes*, mais aussi pour la société occidentale moderne.

Description de la première séance

Après une brève introduction du thème de la séquence – la manière dont les hommes et les femmes se définissent d'un point de vue culturel –, les élèves reçoivent un questionnaire (cf. annexe 1) dans lequel ils doivent déterminer si différentes qualités sont plutôt féminines, masculines ou neutres. Les qualités proposées sont exprimées de manière à ne pas introduire de biais dans les réponses des élèves, c'est-à-dire que l'on a évité que l'usage du masculin de généralité puisse avoir un impact sur leurs réponses, en formulant les items sous forme de verbes et non d'adjectifs. Après avoir rempli le questionnaire, les élèves choisissent l'une de leurs réponses et racontent en quelques lignes d'où leur vient l'idée selon laquelle cette qualité est plutôt féminine ou plutôt masculine.

Le but de cette première étape est de permettre aux apprentis d'entamer une réflexion personnelle sur leurs propres représentations de ce que doivent être les hommes et les femmes. Dans l'idéal, nous souhaiterions qu'ils prennent conscience de certaines idées stéréotypées qu'ils ne pensaient peut-être pas avoir. Le questionnaire constitue un moyen de « faire émerger les représentations des élèves », selon la terminologie de Tozzi, Baranger, Benoît et Vincent (1992), et de s'interroger sur l'origine de leur manière de penser la distinction hommes-femmes. La rédaction, sous forme de récit, de l'émergence de l'une de leurs représentations les pousse à prendre vis-à-vis d'elles un certain recul critique qui rendra leur analyse possible. Elle a aussi pour objectif de leur montrer à quel point nous sommes, en tant qu'individus, « imbibés dès notre plus jeune âge, où nous n'avons pas encore d'esprit critique, des idées de notre civilisation occidentale, de notre culture judéo-chrétienne, de notre époque [...], de notre milieu familial, de notre classe sociale... » (Tozzi, 1999, p.21). La prise de conscience du lien particulièrement étroit qui existe entre l'élève et la culture dans laquelle il évolue constitue un point d'ancrage important pour la séquence, puisque nous ne visons pas un apprentissage théorique, « quantifiable », mais plutôt la mise en branle d'une réflexion personnelle et critique. Partir des représentations des élèves est un principe didactique qui s'inscrit dans la même logique. Il constitue selon nous une manière efficace de capter l'attention des jeunes, mais il garantit aussi que le discours que l'on va construire aura du sens pour eux (Develay, 1993).

Le deuxième temps de la séance correspond à une mise en commun des réflexions menées individuellement par les élèves. L'enseignant note au tableau les catégories « féminin » et « masculin », et inscrit en dessous les qualités que les apprentis leur associent de manière quasi unanime. Ceci permet de discuter des éléments pour lesquels les avis

différent, et de dresser un tableau des stéréotypes qui, leur étant communs, ne sont plus purement subjectifs, mais intersubjectifs. L'enseignant demande ensuite aux élèves de réfléchir à ce qu'il se passe quand une qualité associée à l'une des deux catégories est attribuée à un individu appartenant à l'autre catégorie. Un spot publicitaire (Ogilvy Brésil, 2013) qui joue sur cet effet est alors montré à la classe. La discussion se poursuit, et l'enseignant interroge les élèves à propos de l'utilité des stéréotypes. La question centrale est la suivante : pourquoi utilise-t-on autant les stéréotypes, et en particulier les stéréotypes de genre, alors qu'on sait souvent qu'ils ne reflètent pas la réalité de manière fidèle ? L'échange s'oriente pour finir vers le récit que les élèves ont produit afin d'expliquer l'origine chez eux de l'idée qu'une qualité est plutôt féminine, plutôt masculine.

L'étape de mise en commun des idées des élèves a pour but de prolonger la problématisation des stéréotypes de genre entamée de manière individuelle. L'une des caractéristiques du stéréotype étant « son inscription dans la mémoire d'une large communauté » (Dufays & Kervyn, 2010, p.2), il est particulièrement intéressant de mettre en évidence les qualités qui sont évaluées de la même manière par tous les élèves, puisqu'il s'agit des stéréotypes les plus prégnants, pour le public que constitue la classe tout du moins. Les opinions divergentes sont elles aussi fécondes, puisqu'elles forcent les élèves qui ne sont pas d'accord à expliciter et à défendre leur point de vue, ce qui génère au sein de la classe une réflexion critique sur les idées ainsi exprimées, et contribue donc à la démarche de problématisation des stéréotypes.

Dans la même logique, le fait de demander aux élèves ce qu'il se passe lorsqu'on attribue une qualité qu'ils jugent « féminine » à un homme (et inversement) leur fait prendre conscience du fait que les stéréotypes définissent des catégories – ici « femme » et « homme » – que l'on pense comme disjointes, et dont le non-respect est connoté négativement. Soutenir cette réflexion par le visionnage d'un spot publicitaire permet de motiver les élèves en leur présentant un contenu qui appartient à un champ culturel qu'ils connaissent bien, de faire remarquer que la publicité est un domaine qui fait un usage particulièrement important des stéréotypes et ainsi de souligner l'efficacité de ces derniers pour transmettre des informations. Il s'agit pour l'enseignant d'enchaîner sur ce dernier élément pour aborder la question de l'utilité de ces clichés. Un écueil potentiel serait de laisser croire aux élèves que nous voulons les rendre attentifs aux stéréotypes de genre dans le but qu'ils arrêtent d'en faire usage. Or l'objectif de notre démarche n'est pas d'éradiquer ces croyances, ce qui serait illusoire, mais bien de permettre aux apprentis de prendre un recul critique face à

elles. Ceci implique de se demander pourquoi les stéréotypes sont utilisés, bien que nous soyons conscients qu'il s'agit d'idées sans véritable fondement. Nous souhaitons guider les élèves à travers cette réflexion afin qu'ils comprennent que les stéréotypes répondent à la nécessité qu'a l'être humain de catégoriser les choses et les êtres, et ceci afin d'interpréter le monde de manière efficiente (la face « sombre » des stéréotypes, et en particulier des stéréotypes de genre, sera abordée plus tard).

Dans un dernier temps, l'enseignant indique aux élèves que les stéréotypes, croyances véhiculées au travers de la culture, sont également utilisés en littérature : ils rendent lisible le monde, mais aussi les textes (Dufays & Kervyn, 2010). Ceci permet d'introduire le travail sur les extraits de *Rapport aux bêtes* (cf. annexe 2), qui proposent justement une description très stéréotypique du personnage féminin principal. L'enseignant lit à haute voix les deux premiers chapitres du roman, dans le but de donner vie au texte. Ceci nous paraît d'autant plus important que le style se veut oral, et que c'est à travers lui que se crée l'identité du narrateur, fruste, violent. La syntaxe très particulière du texte risque toutefois de rendre la lecture difficile pour les élèves, d'où notre choix de faire lire l'enseignant seul. Ce dernier recueille ensuite les impressions initiales, et éventuellement les questions des élèves, puis leur distribue un document servant à guider leur analyse (cf. annexe 3). Les élèves répondent individuellement aux questions pendant une vingtaine de minutes, puis la séance se clôt par un moment de correction, qui offre également la possibilité d'une discussion au sujet du texte, ainsi qu'une mise en lien avec la réflexion relative aux stéréotypes.

Les questions de cadrage posées aux élèves poursuivent différents objectifs. Le premier est de mener les élèves à prendre conscience de leur représentation spontanée de « Vulve », afin que celle-ci puisse constituer une base pour la réflexion concernant les effets du texte. La deuxième question consiste d'une part en un simple relevé de ce que dit le narrateur au sujet de sa femme. Elle implique d'autre part un processus de compréhension plus fin chez les élèves, puisque ceux-ci doivent se baser sur la manière dont le narrateur parle de son épouse pour en déduire ce qu'il pense d'elle. Le lien qui existe entre les deux questions, c'est-à-dire l'influence que les éléments de description a sur les représentations spontanées des élèves, sera interrogé durant la phase de correction. La troisième question vise finalement à mettre l'accent sur la déshumanisation de la femme, qui découle de divers éléments de description, et se révèle de manière particulièrement choquante dans le nom dont elle est affublée.

Enfin, la phase de discussion commune doit garantir la mise en relation des éléments de description relevés par les élèves (notés au tableau) et des représentations spontanées de ces

derniers, et ceci afin de les rendre attentifs au fait que les choix opérés par l'auteure ne sont pas anodins, mais qu'ils visent à produire sur eux un effet spécifique. En l'occurrence il est difficile de se représenter Vulve comme une personne, en raison des qualités animales qui lui sont associées, de son absence de réflexion et de parole, de l'attribution qui lui est faite d'actions que l'on a de la peine à associer à un être humain (p. ex. : « se frotte dans le coin et s'essuie dans la cuisine », cf. annexe 1, p.9). Son nom apparaît alors comme l'élément central de sa déshumanisation. C'est la raison pour laquelle il fait l'objet d'une question entière (la troisième), qui appelle une discussion autour des conséquences du nom de « Vulve » pour le personnage et des effets qu'il a sur le lecteur. L'interaction doit permettre aux élèves de confronter leurs impressions, et ainsi nourrir leur compréhension du texte et de ses enjeux. Finalement, il revient à l'enseignant de rendre explicite la cohérence de la séance en faisant apparaître les éventuels liens existant entre les stéréotypes mis en évidence au travers du questionnaire et la manière dont Paul décrit Vulve (p. ex. prégnance des émotions chez les femmes – Vulve ne pense pas, « tout lui vient seulement d'en bas », cf. annexe 1, p.12), Il est en outre essentiel de souligner que dans Rapport aux bêtes Vulve est tellement déshumanisée qu'elle semble appartenir à une « espèce » totalement différente de celle de Paul. Ainsi, dans la perspective du narrateur, hommes et femmes constituent des groupes complètement étrangers l'un à l'autre, ce qui représente de manière caricaturale la situation créée dans notre culture.

Activité à domicile

Les élèves lisent les extraits choisis de l'essai d'Élisabeth Badinter (cf. annexe 4), en guise de préparation pour la deuxième séance.

Donner la lecture en devoirs nous permet, de manière très pragmatique, de gagner du temps par rapport au travail en classe, ce qui est nécessaire compte tenu du nombre de périodes limité que nous nous sommes fixé. Ce choix présente également l'avantage d'amener les élèves à se confronter de manière autonome à un texte plus complexe et plus dense que ceux auxquels ils sont habitués. Ceci nous semble intéressant par rapport à la posture que cela induit chez les jeunes : ce ne sont plus des élèves que l'enseignant tient par la main, mais des adultes capables de lire, de réfléchir par eux-mêmes, et peut-être même de mettre en doute l'information qui leur est présentée. L'essai de Badinter, par sa radicalité, appelle en effet une telle réflexion.

Notons que le texte donné aux élèves est tronqué (d'où l'appellation d'« extraits », au pluriel) puisque nous avons fait disparaître les passages concernant l'Islam (signalés entre

crochets dans l'annexe 4), de peur qu'ils ne heurtent la sensibilité de certains. Badinter semble en effet dresser un portrait très noir de cette tradition religieuse, alors qu'elle se base en réalité sur un exemple très précis, qui ne saurait en aucun cas résumer ce qu'est l'Islam. Il nous était impossible, pour des questions de temps, non seulement de signifier aux élèves, préalablement à la lecture, que nous ne partageons pas la lecture qu'Élisabeth Badinter fait de la tradition musulmane, mais également d'accorder à la question de la place de la femme dans l'Islam toute l'attention qu'elle aurait méritée. Nous avons donc préféré nous épargner ces difficultés, mais il est évident qu'un enseignant qui bénéficierait de plus de temps pourrait – et cela serait même souhaitable – aborder ce que Badinter dit de l'Islam en classe, plutôt que de l'éluder.

Description de la deuxième séance

Une semaine s'étant écoulée depuis la dernière séance, l'enseignant rappelle brièvement aux élèves le thème de la séquence, ainsi que le constat auquel ont abouti les activités menées jusqu'alors : les stéréotypes servent la construction des catégories d'homme et de femme, catégories considérées comme distinctes et opposées. Il leur montre ensuite une image, accompagnée d'une citation en anglais (cf. annexe 5), qui peut-être traduite comme suit : « un costard bien taillé est aux femmes ce que la lingerie est aux hommes ». Il s'agit là d'une « source » provenant de la culture populaire, et plus précisément de la culture « internet », puisqu'elle est issue de l'application *Pinterest*, sous la rubrique « épingles populaires »⁵. L'enseignant demande d'abord aux élèves ce qu'ils comprennent de la citation, puis il les interroge sur le type de situations dans lesquelles on pourrait rencontrer un homme portant un costard – une femme vêtue de lingerie fine.

En tant qu'amorce, cette première activité a pour but de susciter l'intérêt des élèves, et de servir de point d'ancrage pour la réflexion à venir. L'utilisation de ressources issues d'internet vise à enraciner la séance dans le concret, le quotidien des élèves ; leur faire voir qu'on est en train de s'interroger sur le monde qui est le leur, et non pas sur des concepts abstraits. Le lien existant entre ce matériel et le texte d'Élisabeth Badinter sera rendu explicite lors d'une étape ultérieure.

⁵ *Pinterest* est une application qui permet de conserver des « épingles », c'est à dire des pages internet référencées par d'autres utilisateurs, en les accrochant sur des « tableaux », à la manière d'un panneau de liège numérique. Il s'agit donc simplement d'un moyen d'organiser et de conserver l'information que l'on peut trouver sur internet.

Suite à l'amorce, l'enseignant reprend les extraits de Badinter avec les élèves, et pose à ces derniers différentes questions : Qu'ont-ils retenu de leur lecture ? Quel est le propos d'Élisabeth Badinter dans ces extraits ? Qu'ont-ils pensé du texte ? L'enseignant prend note, au tableau, des éléments de réponse apportés par les élèves.

Le moment de mise en commun vise à clarifier le contenu du texte de Badinter pour ceux qui l'ont lu, et d'en réaliser un résumé pour ceux qui ne l'auraient pas fait. Il s'agit de faire en sorte que la thèse centrale du texte – la correspondance entre l'opposition nature/culture et l'opposition hommes/femmes – soit comprise de chacun, et puisse constituer une base claire pour les réflexions à venir. La dernière question, de nature purement subjective, vise à donner à ceux qui auraient une opinion vive concernant le texte l'occasion de s'exprimer, mais aussi à montrer aux élèves dans leur ensemble que l'information qui leur est présentée appelle de leur part une réaction critique, et non pas une « absorption » passive.

Le mouvement suivant consiste à utiliser la thèse exprimée chez Badinter comme clé de lecture pour les matériaux culturels abordés jusqu'alors dans la séquence. Il s'agit premièrement de la citation, accompagnée d'une image, qui a servi d'amorce, puis des deux chapitres de *Rapport aux bêtes* précédemment analysés. La réflexion concernant la citation se fait par oral, en commun. Les élèves reprennent ensuite de manière individuelle l'analyse de *Rapport aux bêtes* effectuée lors de la première séance, et l'approfondissent à l'aide d'une question qui les pousse à mettre en lien le roman de Revaz et l'essai de Badinter (cf. annexe 6). Ce travail autonome aboutit bien entendu à une mise en commun des réflexions des élèves.

Le but de cette étape est de montrer aux élèves que penser l'opposition hommes/femmes en termes d'opposition nature/culture permet d'avoir une compréhension plus fine de notre manière de concevoir les rapports de genre, rapports qui se manifestent dans tous types de productions culturelles. La citation utilisée en amorce devient en effet plus significative lorsque l'on constate qu'au travers du costume l'homme est associé à la sphère de la culture, puisqu'il s'agit soit d'un habit de travail soit d'un vêtement porté lors d'événements sociaux, tandis que la lingerie rapproche la femme du domaine de la nature, tout d'abord parce qu'elle dévoile une large part de sa nudité, et ensuite parce qu'elle la cantonne à l'espace privé de la chambre, dans laquelle la femme sera reconnue pour ses qualités biologiques – sa beauté, sa fécondité – et non pas ses qualités professionnelles ou intellectuelles. De même, la description qui est faite de Vulve la situe de manière claire dans la sphère de la nature,

puisque'elle est à plusieurs reprises associée à un animal, et que l'on insiste fortement sur le fait qu'elle ne pense pas, n'a pas d'idées qui lui soient propres, et fait un usage très pauvre de la parole. Paul, le narrateur, est un paysan solitaire que l'on associe donc aussi, de prime abord, au domaine de la nature. Cependant, lui-même se considère comme porteur d'un savoir, d'une intelligence pratique qui le distingue de sa femme. Le roman l'institue d'ailleurs comme représentant de la culture, puisque c'est à lui qu'est donnée la parole, à lui que l'on confie la charge de mettre en discours le monde dans lequel il vit. Ce dernier constat permet de souligner, avec les élèves, l'existence d'un point de vue unique dans le roman de Revaz – ce qui en constitue l'une des caractéristiques les plus remarquables – et d'entamer une réflexion sur ce que cela implique relativement à la problématique du genre.

L'activité faisant suite à au travail d'analyse consiste à réécrire la scène décrite par Paul au chapitre V de *Rapport aux bêtes*, du point de vue de Vulve. Le texte (cf. annexe 1, pp. 26-31, la première page du chapitre VI étant incluse pour une meilleure compréhension de l'épisode) est contextualisé par l'enseignant – qui connaît, lui, la totalité du roman –, puis lu en classe par les élèves, à haute voix. Ceux-ci ont ensuite entre 30 et 40 minutes pour réécrire l'épisode qu'ils viennent de lire, dans un texte à la première personne, ayant Vulve pour narratrice. Ceux qui le souhaitent lisent ensuite leur récit, ce qui donne lieu à une discussion concernant les pistes explorées par les hypertextes ainsi créés.

*Dans ce chapitre en particulier, le texte de Revaz demande à être envisagé du point de vue de Vulve, car il acquiert alors une toute autre signification. Paul, convaincu que sa femme a peur de l'ouvrier portugais, l'envoie chercher des tomates dans la serre où se trouve l'employé, en lui disant qu'il est absent. Il conçoit cette farce comme un exercice qui doit permettre à la fermière de se familiariser avec le nouveau venu. Or, en lisant entre les lignes, on comprend que la visite de Vulve dans la serre a été l'occasion pour elle de partager un moment d'intimité avec Georges, l'ouvrier. L'intérêt de la tâche est de faire remarquer aux élèves que la manière extrêmement stéréotypique selon laquelle Paul se représente sa femme le conduit à une mauvaise appréciation de la situation dans laquelle il se trouve : il pense avoir réussi à la « dresser », alors qu'il vient d'être cocufié. Au travers de l'épisode cocasse de *Rapport aux bêtes*, le constat finalement banal de l'inexactitude des stéréotypes (on sait bien qu'ils ne correspondent pas à des vérités scientifiques⁶) acquiert une portée plus pertinente. On remarque en effet que ces derniers enferment l'individu dans des manières*

⁶ En tant que vérités sociales, ils entretiennent bien sûr un rapport avec le réel beaucoup plus complexe que celui de la fausseté. Puisque nous nous intéressons au fonctionnement et aux effets des stéréotypes, nous ne commenterons cependant pas leur statut ontologique.

schématiques de penser le monde, et que cela peut avoir des conséquences très concrètes sur son existence. On aurait bien sûr pu aboutir au même résultat par le biais d'une analyse de texte classique. Cependant, l'exercice d'écriture présente l'avantage de permettre aux élèves d'expérimenter leur propre manière d'approcher l'identité de Vulve : restent-ils dépendant du discours de Paul ? Cherchent-ils à comprendre la fermière à partir d'autres indices que la description qu'en fait son mari ? Autrement dit, se contentent-ils d'une approche stéréotypique du personnage, ou perçoivent-ils ce qui se cache derrière les clichés ? De plus, au travers du renversement de perspective, on constate une inversion des rapports hiérarchiques qui existent entre Paul et Vulve. Ce dernier aspect permet d'aborder le rôle des stéréotypes dans l'établissement d'une domination masculine, qui pourra être discutée avec les élèves.

Le temps de partage des écrits des élèves est l'occasion pour tous de découvrir la variété des lectures possibles de l'épisode, et notamment de rendre manifestes celles où Vulve n'est pas effrayée par Georges, et a même des relations sexuelles avec lui. L'enseignant aura rédigé lui-même une telle version du récit, qu'il pourra lire si aucun des élèves ne propose une réécriture qui exploite cette potentialité du texte. La discussion qui suit la lecture des écrits des élèves doit leur permettre de prendre conscience de la portée de l'exercice en ce qui concerne la réflexion sur les stéréotypes liés au genre, et leurs conséquences pour l'organisation de la société (opposition et hiérarchisation des catégories de genre). Il s'agit premièrement pour l'enseignant d'inscrire le travail réalisé sur le texte de Noëlle Revaz dans la perspective plus large de la séquence. Il peut pour cela interroger les élèves à propos du projet de l'auteure, et du rapport que le roman entretient avec la problématique du genre : qu'est-ce que l'auteure a voulu dire au travers de son texte ? Pourquoi fait-elle porter des propos aussi sexistes à son narrateur ? Cela aurait-il changé quelque chose pour le lecteur si l'auteur du roman avait été un homme ? Deuxièmement, il est essentiel de faire résonner la réflexion menée en classe avec les expériences personnelles des élèves, afin que ces derniers puissent en saisir l'intérêt véritable. On peut alors les mener à évoquer des situations qu'ils auraient vécues où une vision stéréotypée des genres – la leur, celle de leur interlocuteur – a conduit à une incompréhension mutuelle, ou une expérience au cours de laquelle ils se sont sentis en position de force ou de faiblesse, en raison de leur identité masculine ou féminine.

Pour conclure la séquence, l'enseignant présente aux élèves les constats généraux auxquels la réflexion menée en classe a dû aboutir (cf. annexe 7). Peu importe où la discussion l'a mené, il peut ainsi s'assurer que le contenu minimal qu'il veut transmettre aux

élèves est, à ce moment-là, exprimé clairement et de manière stable ; le savoir nouveau qui doit constituer pour les élèves un « déclencheur de réflexion » se trouve institutionnalisé.

Évaluation de la séquence

Activité d'introduction

Suite à la mise en pratique de la séquence, le premier constat que nous faisons est celui de l'inefficacité du questionnaire pour faire émerger les représentations des élèves. En effet, ces derniers ont, pour la grande majorité, coché la case « neutre » pour chacun des items. De toute évidence, ils ne se sont donc pas basés sur leurs représentations spontanées (la discussion qui suivra confirmera le fait que les élèves ont effectivement des opinions concernant la dimension genrée de ces qualités), mais, influencés par la connotation négative que l'on attribue généralement aux stéréotypes, ont tenté de porter un regard objectif sur les questions qui leur étaient soumises. Autrement dit, flairant le piège de l'enseignant, ils ont su faire preuve de *political correctness*. Ceci pourrait peut-être être évité en modifiant légèrement la consigne. On aurait alors demandé aux élèves : « Indiquez par une croix si les qualités suivantes vous paraissent **spontanément** plutôt féminines, plutôt masculines ou neutres ». Une autre solution possible serait de ne pas proposer l'option « neutre », et cela afin de forcer les élèves à attribuer un genre à chaque qualité. On peut cependant prévoir que certains auraient alors déclaré l'exercice biaisé. Par ailleurs, la tâche d'écriture qui accompagnait le questionnaire n'a pas non plus eu l'effet escompté. Les élèves ne se sont ni impliqués personnellement dans les réponses données à ce dernier, ni dans la démarche d'introspection qui leur était demandée. Ainsi, aucun d'eux n'a rédigé de texte suivi ; tout au plus ont-ils listé des domaines au sein desquels les stéréotypes étaient selon eux véhiculés : la famille, les médias, la culture en général. Il ne s'agit bien sûr pas de réponses fausses, mais de réponses qui présentent le défaut d'être théoriques, et non pas le résultat d'un questionnement personnel.

Les problèmes liés à l'introduction de la séquence peuvent être résumés comme suit : les personnes à qui nous nous sommes adressées sont restées dans leur rôle d'élèves, qui cherchent à donner les réponses que l'enseignant attend, et ne se sont pas engagées dans la réflexion qui les touchait en tant qu'individus. Plusieurs causes peuvent être envisagées pour expliquer cela. À nouveau la consigne peut être mise en cause : d'une part elle n'intègre pas la notion de « récit », et n'indique donc pas clairement aux élèves qu'on souhaite qu'ils

racontent l'émergence de leur opinion dans un texte cohérent, d'autre part l'expression « manière dont vous avez intégré cette idée » (cf. annexe 1) peut poser des problèmes de compréhension. Par ailleurs, les élèves n'étant pas habitués à écrire, ils conçoivent pour la plupart cette tâche comme fastidieuse, en témoignent les soupirs poussés au moment où ils ont constaté qu'ils n'auraient pas simplement à mettre des croix dans des cases. Afin qu'ils « entrent » dans l'activité d'écriture, il faut donc qu'ils y perçoivent un intérêt réel, ce qui n'était alors visiblement pas le cas, peut-être en raison du manque de clarté de la consigne. Finalement, l'exercice demandé nécessitait un effort d'introspection conséquent, mais aussi un climat de confiance dans lequel oser partager ce cheminement intime. Or, la classe dans laquelle nous avons mis en pratique notre séquence se caractérise par l'existence de plusieurs « clans », aux rapports souvent tendus, ce qui induit une agitation peu propice à ce genre de démarche. Ce dernier facteur aurait bien sûr nécessité un travail en amont et ne pouvait pas être résolu lors de la mise en place de la séquence. Cependant, à partir des différents constats que nous avons tirés, nous pouvons proposer une variante qui nous semble plus appropriée. Il s'agirait de soumettre aux élèves différentes images représentant des individus féminins et masculins, et de leur demander de choisir parmi elles laquelle représente le mieux leur conception la femme idéale, mais aussi celle qui s'en écarte le plus, et idem pour l'homme idéal. Ils devraient ensuite expliquer leurs choix par écrit, puis en tirer une définition personnelle de ce que sont la femme idéale et l'homme idéal. Il s'agit d'un dispositif appelé *photolangage* (Tozzi *et al.*, 1992, p.67), qui vise, au travers de l'image, à faire émerger les représentations des élèves. L'exercice est selon nous plus adapté pour permettre l'investissement personnel de ces derniers que celui que nous avons initialement imaginé, et cela pour différentes raisons. Tout d'abord, étant très ouvert, il ne donne pas aux élèves l'impression que l'on essaie de les « piéger », et ne devrait donc pas susciter l'attitude de rejet constatée avec le questionnaire. De plus, l'usage d'un support visuel provoque une réponse de type affective plutôt qu'analytique, et s'avère donc particulièrement à propos pour impliquer les élèves dans la tâche, et accéder à leurs représentations spontanées (Tozzi *et al.*, 1992). Le dernier avantage que nous trouvons au *photolangage* est qu'il revêt un caractère moins scolaire que le questionnaire – pas besoin de distribuer une « fiche », emblème par excellence de l'école – et facilite ainsi l'adoption d'une posture plus adulte chez les jeunes à qui on s'adresse. Notons que l'activité consistant à raconter l'origine de ses opinions (concernant ici l'homme et la femme parfaite) peut être conservée. Nous pensons en effet que celle-ci ne posera pas de difficultés si les élèves sont déjà engagés dans une démarche d'écriture

introspective. Elle constitue un bon complément au *photolangage*, puisqu'elle permet d'aborder la question des stéréotypes par le biais de la manière dont ils se transmettent.

Conduite globale de la séquence

Si le questionnaire a été préféré à toute autre tâche pour introduire la séquence, c'est que nous craignons de perdre le contrôle sur le déroulement de la séance, ce qui a eu des conséquences dommageables, comme nous venons de le montrer. Dans l'ensemble, le fait d'avoir une séquence précisément planifiée, ainsi que la pression de parvenir à couvrir en quatre périodes toutes les activités préparées a représenté un frein au bon déroulement de l'enseignement. En effet, ayant une idée très claire de la voie que la réflexion que nous souhaitions proposer aux élèves devait suivre, nous avons sans cesse dû les guider pour être sûres de maintenir le cap que nous nous étions fixé. Ceci a fait naître en nous l'impression désagréable de devoir « ramer » (pour filer la métaphore maritime) afin d'amener les élèves aux constats qu'on voulait qu'ils puissent établir. Surtout, cette manière de conduire la séquence était en contradiction avec son objectif même, puisqu'il s'agissait de permettre aux élèves de s'engager dans une démarche de problématisation, dans un questionnement donc, qui doit forcément être personnel, et non pas imposé par l'enseignant. Il aurait donc fallu que ce dernier reste en retrait, fonctionnant uniquement comme un « déclencheur de réflexion », et non pas qu'il mène les séances tambour battant.

Suite à la mise en pratique de la séquence, nous avons demandé aux apprentis de nous donner leur opinion, par écrit, concernant les quatre périodes consacrées aux stéréotypes de genre. Plusieurs ont mentionné le fait qu'ils avaient apprécié de pouvoir donner leur avis, d'avoir l'opportunité de s'exprimer, de débattre. Il apparaît donc que certains élèves ont tout de même pu s'impliquer dans l'enseignement, et que c'est au travers des moments de discussions communes que cela a pu avoir lieu. Il nous semble donc que ces temps méritent qu'on leur accorde une importance particulière. Or, nous avons pu constater qu'ils sont difficiles à gérer, puisque tous les élèves ont envie d'intervenir simultanément, et que l'échange censé être collectif a alors tendance à se scinder en plusieurs conversations « privées ». La difficulté qu'ont les jeunes à refréner leur envie de s'exprimer est d'autant plus grande que le thème des stéréotypes de genre les touche – ils sont nombreux à en avoir souligné l'intérêt dans les commentaires qu'ils nous ont rendus –, et qu'ils ont tous des opinions ou des constats à partager avec le reste de la classe. Nous suggérerions, pour garantir la possibilité d'un dialogue fécond entre les élèves, de passer par une étape de discussion en groupes de quatre ou cinq. Chacun d'eux désignerait un représentant chargé de communiquer

ensuite au reste de la classe les éléments marquants qu'ils auront relevés. Ainsi, des échanges éventuellement agités pourraient avoir lieu dans les groupes, sans que cela ne génère une incompréhension générale, ni que cela ne demande à l'enseignant une énergie considérable pour stopper, à de nombreuses reprises, les interventions inopportunes des élèves s'exprimant en marge de la discussion collective.

Compte tenu des deux constats précédents, une évidence s'impose : pour mener à bien l'objectif didactique qui est le nôtre, il est nécessaire d'y consacrer plus que les quatre périodes que nous avons à disposition. En effet, les deux processus sur lesquels repose notre séquence, c'est-à-dire d'une part la problématisation des stéréotypes de genre, et d'autre part la découverte et l'analyse d'un texte inconnu, requièrent une certaine maturation, qui doit se déployer dans le temps. Nous pensons ainsi que nous aurions pu obtenir une meilleure implication de la part des élèves, mais surtout que la séquence aurait été plus profitable pour eux, si nous en avions distillé le contenu sur un plus grand nombre de périodes. Ceci aurait offert plus d'opportunités aux jeunes d'échanger leurs idées, tout en donnant à l'enseignant plus de latitudes dans la conduite des séances. Si nous avons beaucoup dû guider la réflexion des élèves, c'est bien sûr que nous avons un programme précis à respecter, mais surtout que nous ne pouvions pas dépasser le temps qui nous était imparti. Il aurait pourtant été primordial de savoir « perdre du temps », s'écarter de la voie que l'on avait prévue, pour s'adapter aux réponses des élèves et ainsi leur permettre d'entrer véritablement dans l'espace de réflexion que l'on souhaitait créer. Par exemple, lorsque nous avons constaté que la majorité des apprentis répondait au questionnaire en cochant la case « neutre » pour toutes les qualités, il aurait été bon de s'arrêter sur ce fait, qui révèle une représentation présente chez la plupart des élèves, celle qu'il faut éviter d'utiliser des stéréotypes, en tout cas dans le cadre d'une activité scolaire. Plutôt que de chercher maladroitement à les amener à réaliser l'exercice tel que nous l'entendions (en leur disant de se baser sur les idées qui circulent dans la société, même s'ils savent qu'elles ne représentent pas forcément la vérité), nous aurions dû prendre le temps de discuter de la raison pour laquelle ils avaient réagi de la sorte, et cela d'autant plus qu'une telle discussion pouvait également servir d'entrée pour aborder la question des stéréotypes. Lorsque l'on poursuit un objectif didactique tel que le nôtre, il nous semble ainsi essentiel pour l'enseignant d'être flexible, tant au niveau du temps qu'il consacrerait à la séquence qu'au niveau de la tournure précise que celle-ci prendra. Il serait d'ailleurs particulièrement intéressant que le maître dispose de divers matériaux – nous pensons notamment aux ressources issues de la culture populaire, mais surtout aux textes

théoriques – qui lui permettraient d’adapter les supports qu’il propose aux élèves en fonction des questions qui auront émergé lors des temps de discussion.

Choix des différents supports

L’un des points forts de la séquence nous semble être le fait qu’elle convoque des matériaux divers, appartenant à différents domaines de la culture : publicité, citation accompagnée d’une image reflétant une certaine culture populaire issue d’internet, texte littéraire. Cette variété rend la séquence plus dynamique. Surtout, elle permet de montrer que les stéréotypes de genre sont présents dans tous types de productions culturelles, mais qu’ils ne sont pas toujours traités de la même façon : ils sont parfois utilisés pour leur efficacité communicationnelle, mais peuvent aussi être problématisés, comme c’est le cas chez Noëlle Revaz, qui joue avec eux en les exagérant. Or, l’un des objectifs de la séquence est justement de permettre aux élèves de prendre conscience de ce double registre qui fait la complexité du stéréotype, et de les rendre capables de passer de l’un à l’autre. En plus de manifester les différentes attitudes que l’on peut adopter face aux clichés, le rapprochement entre culture populaire et production artistique devrait permettre de révéler les spécificités de cette dernière. L’art peut représenter le monde tout en nous forçant à le questionner, d’où sa valeur d’un point de vue intellectuel. Rappelons que les élèves auxquels nous nous adressons ont souvent des difficultés à discerner l’intérêt de la littérature, et qu’il est donc particulièrement pertinent de chercher à le leur faire saisir. Dans la pratique, les élèves n’ont cependant pas pu bénéficier de tous les avantages de la diversité des supports, en raison des problèmes de compréhension que leur a posés *Rapport aux bêtes*, problèmes qu’ils sont nombreux à avoir soulignés. Notre familiarité avec le texte nous a fait oublier que son style – pour nous un attrait – pouvait empêcher les apprentis, non seulement d’« entrer dans le texte », mais également d’en saisir le sens littéral. Si la publicité et la citation illustrée nous semblent, après avoir été présentées en classe, tout à fait appropriées pour susciter des réflexions chez les élèves, le texte n’est au contraire pas un choix concluant, tout du moins pas de la manière dont nous l’avons exploité. En effet, nous avons travaillé à partir d’extraits qui devaient être très vite assimilés par les élèves. Ces derniers n’ont donc pas eu le temps de se familiariser avec le texte, sa langue, son rythme particulier. Nous pensons ainsi qu’un enseignant qui choisirait d’étudier le récit dans son intégralité, et dont les élèves auraient déjà pu « rentrer dans le texte » par le biais d’une lecture individuelle, pourrait intégrer la séquence que nous proposons au début de l’étude de l’œuvre réalisée en classe. En tant que telle, la démarche qui consiste à travailler des extraits

seulement reste cependant valable, pour autant qu'on accorde aux apprentis un temps de lecture (ou de relecture) suffisant.

Dans les commentaires qu'ils nous ont rendus, plusieurs élèves ont mentionné le travail sur la citation imagée comme le temps qu'ils avaient le plus apprécié. Nous avons également pu constater, au moment de l'analyse de ce matériel à partir de la thèse concernant l'opposition nature/culture, issue de du texte de Badinter, une attention particulièrement soutenue. Il nous semble donc que, plus que le choix précis de la citation ou de l'essai, c'est le principe de faire dialoguer théorie « savante » et culture populaire qui s'est avéré pertinent. Il fallait apporter aux apprentis un savoir qui leur permette d'acquérir une nouvelle compréhension des rapports de genre, et surtout leur donner l'occasion d'appliquer cette connaissance à une situation concrète, ici représentée par une maxime apparemment banale. Convoquer une opposition simple mais porteuse de nombreuses pistes de réflexion (elle permet par exemple de penser la surreprésentation des femmes dans des métiers qui demandent des qualités que l'on considère comme innées, tandis que les professions dites « masculines » requièrent des formations officiellement reconnues) constitue une manière probante d'être efficace, c'est-à-dire d'apporter un enseignement dense en un temps retreint. Le choix de l'extrait de Badinter est cependant problématique, dans la mesure où son caractère féministe n'a pas été commenté en classe (tout au plus a-t-il été mentionné). Afin de garantir la réception de ce texte comme un regard parmi d'autres sur la distinction entre féminin et masculin opérée au sein de la société occidentale, et non pas comme l'énonciation d'une vérité, il aurait fallu le situer dans le propos plus global de *L'Un est l'Autre*, ainsi que replacer l'approche de Badinter au sein des théories féministes. Un cours ex cathedra sur le féminisme et son évolution n'était bien sûr pas envisageable dans une séquence aussi courte. Cependant, on ne peut pas prétendre développer le sens critique des apprentis sans chercher à leur transmettre le réflexe qui consiste à toujours contextualiser un discours.

Conclusion

L'hypothèse de départ du présent travail était la suivante : combiner étude de la littérature et questions de genre permet de modifier le rapport que les élèves entretiennent à la fois avec les stéréotypes de genre et avec les textes littéraires. Nous postulons donc qu'il existe entre ces deux éléments un rapport d'enrichissement mutuel. Afin de tester ce principe, nous avons mis en place une séquence d'enseignement poursuivant trois objectifs principaux. Le premier consistait, dans une perspective sociologique, à amener les élèves à problématiser le

fonctionnement des stéréotypes dans la construction des identités féminines et masculines. Le deuxième, qui introduit dans la séquence une composante plus clairement féministe, visait à montrer que ces identités impliquent une hiérarchie dans les rapports entre hommes et femmes, où ces dernières sont dévalorisées. Enfin, il s'agissait, au travers de l'étude de *Rapport aux bêtes* de Noëlle Revaz, de permettre aux élèves de prendre conscience de l'intérêt de la littérature comme moteur de réflexion pour se penser eux-mêmes, dans le rapport qu'ils entretiennent à l'autre.

Force est de constater que nous ne sommes pas en mesure de confirmer notre hypothèse de départ. Les difficultés rencontrées par les élèves dans la compréhension des extraits du roman choisi ont en effet grandement limité la possibilité de faire dialoguer genre et littérature. Les trois objectifs didactiques que nous nous étions fixés n'ont quant à eux été que partiellement atteints. Il nous semble, après réflexion et analyse de notre pratique, qu'un déséquilibre y existe entre la relative simplicité des activités proposées aux élèves (questionnaire sur la base de leurs représentations, partage d'impressions autour d'une image ou d'une vidéo publicitaire, repérage de quelques éléments au sein d'un extrait de roman) et la complexité des objectifs visés. En effet, comprendre le fonctionnement des stéréotypes de genre et leurs usages – notamment par le biais d'un texte de fiction, ou en mobilisant l'opposition nature/culture – nécessite des capacités d'analyse et de décentrement qui ne sont pour ainsi dire jamais exercées au cours de la formation des apprentis de commerce. Ce « saut dans la complexité », ou, en termes plus scientifiques, ce passage à la pensée postformelle, a posé des difficultés auxquelles nous n'étions pas préparées, et qu'il était impossible de négocier en quatre périodes seulement.

Il serait alors intéressant, dans une perspective d'amélioration de notre travail ou en imaginant que l'on veuille le mettre en pratique dans une autre classe, d'opérer des ajustements. Si on désire conserver une séquence brève, il faudrait certainement supprimer l'un de ses objectifs. Abandonner l'ambition de notre travail d'avoir un impact positif sur la représentation que les apprentis ont de la littérature ne nous semble pas envisageable. Cet objectif nous permet en effet d'inscrire la séquence dans le plan d'études de la formation professionnelle commerciale. Surtout, en tant qu'enseignantes de français, il nous semble fondamental pour garantir des cours qui soient spécifiques à notre discipline. C'est donc au niveau des deux autres qu'une adaptation serait possible, en fonction des visées ou des sensibilités de chacun. Ainsi, un enseignant qui ne souhaiterait pas aborder de réflexion clairement féministe pourrait se limiter au versant purement sociologique du travail autour des stéréotypes. Il perdrait néanmoins un éclairage conceptuel essentiel pour la compréhension

des rapports hommes-femmes, conditionnés par ces mêmes stéréotypes. L'autre option, en accord avec ce que proposent plusieurs travaux traitant du rapport entre genre et littérature, serait de réduire la séquence à une simple déconstruction des stéréotypes présents au sein d'une œuvre littéraire. Il s'en suivrait cependant un appauvrissement notable du travail que nous proposons, puisque le risque serait alors de ne transmettre aux élèves que l'idée selon laquelle le texte étudié serait sexiste. La solution qui nous semble donc la plus appropriée pour adapter notre travail – et ainsi tenter de vérifier l'hypothèse que nous avons posée – serait de renoncer à une séquence brève, pour distiller des cours alliant problématisation des stéréotypes de genre et enseignement littéraire tout au long de la formation des futurs employés de commerce, afin de les accompagner dans une réflexion graduelle, enrichie par différentes lectures.

Même si notre travail aboutit à des résultats peu concluants, nous restons convaincues de l'intérêt et de la pertinence de notre démarche. Nous considérons comme un signe encourageant le fait que les élèves aient jugé favorablement la séquence que nous leur avons proposée : ils ont manifesté leur intérêt pour le thème du genre, et ont apprécié d'avoir la possibilité de s'exprimer, de participer à une réflexion commune et de travailler d'une manière différente, plus vivante que celle à laquelle ils sont habitués en cours de français. En ce sens, la séquence réalisée en classe a le mérite de nous avoir montré que les apprentis, dont la formation commerciale est clairement orientée vers la pratique professionnelle, sont enclins à s'engager dans des réflexions qui n'ont pas de finalité utilitaire, et qu'il y a donc un véritable intérêt à les y encourager, malgré la rigidité des plans d'études. Finalement, les lectures effectuées dans le cadre de ce mémoire professionnel, mais aussi les réflexions échangées, les incertitudes partagées, nous ont permis de prendre conscience de la complexité des problématiques liées au genre, et ont renforcé notre volonté de tenir compte de cette dimension dans notre pratique enseignante.

Bibliographie

Documents utilisés avec les élèves

Badinter, E. (1986). *L'Un est l'Autre, des relations entre hommes et femmes*, Paris : Éditions Odile Jacob, pp.183-187.

Revaz, N. (2009). *Rapport aux bêtes*, Paris : Gallimard (« Folio »).

Ogilvy Brésil (2013). Publicité pour le shampoing Dove Men+Care.

URL : <https://www.youtube.com/watch?v=H7rFw49KanQ>, accédé le 12 mai 2015

Littérature secondaire

Documents officiels

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP] (1995). Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans les domaines de l'enseignement et de l'éducation. In : *Recommandations et décisions* (pp.247-248). Berne. URL : <http://edudoc.ch/record/24417/files/D36B.pdf>, accédé le 12 mai 2015.

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie [OFFT] (2003). *Formation professionnelle : Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale*. Berne.

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie [OFFT] (2009). *Plans d'études standard concernant la formation à la pratique professionnelle et l'enseignement scolaire au sein des écoles de commerce*. Berne.

Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation [SEFRI] (2012). *Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle*. Berne.

Le genre (à l'école)

Baudoux, C. & Noircent, A. (1997). L'école et le *curriculum* caché. In : Collectif Laure-Gaudreault, *Femmes, éducation et transformations sociales* (pp.105-127). Montréal : Les éditions du remue-ménage.

Bouchard, P., St-Amant, J-C. & Tondreau, J. (1997). Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec. In : Collectif Laure-Gaudreault, *Femmes, éducation et transformations sociales* (pp.55-88). Montréal : Les éditions du remue-ménage.

Bruno, P. & Butlen, M. (2008). Présentation. In V. Youx (Dir.), *Le Français aujourd'hui : Revue de l'Association Française des Enseignants de Français*, 163 (Genre, Sexisme et féminisme), 3-4. Paris : Armand Colin.

Chaponnière, M. & Ricci Lempen S. (2012). *Tu vois le genre ? débats féministes contemporains*, Lausanne/Genève : Éditions d'en bas/Fondation Émilie Gourde.

Della Vecchia, G., Fidecaro, A. & Foehr, Y. (2013). Lire la littérature : construire l'égalité. Ou de l'intérêt d'enseigner la littérature avec une perspective de genre. In *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16, 179-189.

Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro : rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Evans, N. (2012). *Pourquoi et comment intégrer les apports des études genre dans l'enseignement du français au gymnase ?* (Mémoire professionnel hepl).

Fassa Recrosio, F. (2014). *Enseignement de l'égalité à l'école : pratiques et représentations enseignantes* (résumé des résultats, version longue).

URL :

http://www.nfp60.ch/SiteCollectionDocuments/Projekte/nfp60_projekte_fassa_zusammenfassung_projektergebnisse_lang.pdf, accédé le 9 mai 2015.

Grossenbacher, S. (2006). *Vers l'égalité des sexes à l'école, que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ?* (Rapport des tendances CSRE n°10).

URL : http://www.skbf-csre.ch/information/publikation/tb10_csre.pdf, accédé le 9 mai 2015.

Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France). In *Nouvelles questions féministes*, 33(1), 16-34, Lausanne : Antipodes.

Mongenot, C. (2008). Prince(sse), ogre(sse), auteur(e), lecteur ou lectrice : sexe et enseignement de la littérature à l'école. In V. Youx (Dir.), *Le Français aujourd'hui : Revue de l'Association Française des Enseignants de Français*, 163 (Genre, Sexisme et féminisme), 39-56. Paris : Armand Colin.

Mura, R. (1997). Introduction. In Collectif Laure-Gaudreault, *Femmes, éducation et transformations sociales* (pp.19-29). Montréal : Les éditions du remue-ménage.

Naef, C. & Fassa, F. (2014). De la « journée des filles » à « Futur en tous genres » : parcours et détours d'une campagne égalitaire. In *Nouvelles questions féministes*, 33(1), 96-104, Lausanne : Antipodes.

Smadja, I. & Bruno, P. (2008). Évaluer le sexisme d'une œuvre : nécessité et difficulté. In V. Youx (Dir.), *Le Français aujourd'hui : Revue de l'Association Française des Enseignants de Français*, 163 (Genre, Sexisme et féminisme), 29-36. Paris : Armand Colin.

Matériel didactique

Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du canton de Vaud (2014). *Balayons les clichés ! Ressources pédagogiques pour aborder l'égalité*.

URL : <http://www.egalite.ch/uploads/balayons/Balayons-fiches-SEC1+2.pdf>, accédé le 9 juin 2015.

Durrer, S. (2006). *Se réaliser dans l'égalité : Document à l'usage des enseignant-e-s de Suisse romande. Degrés 7 à 9*. In : « L'école de l'égalité », projet romand des bureaux de l'égalité avec le soutien des départements de l'instruction publique.

URL : <http://www.egalite.ch/uploads/pdf/ecole-egal15-deg-7-9-complet.pdf>, accédé le 9 juin 2015.

Noël, M. (Dir.) (2006). *S'exercer à l'égalité II: Répertoire d'activités pour la promotion de conduites égalitaires entre filles et garçons. Degrés 5 et 6*. In : « L'école de l'égalité », projet romand des bureaux de l'égalité avec le soutien des départements de l'instruction publique.

URL : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dec/befh/fichiers_pdf/broch-ecole-egal-7-exercer-deg-5-6-francais-pp01-46.pdf, accédé le 9 juin 2015.

Sciences de l'éducation

Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF.

Dufays, J.-L. & Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire. *Éducation et didactique* [en ligne], 4(1).

URL : <http://educationdidactique.revues.org/728>, accédé le 21 mai 2015.

Tozzi, M. (1999). *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Lyon : Chronique sociale.

Tozzi, M., Baranger, P., Benoît, M. & Vincent, C. (1992). L'émergence des représentations et leur traitement didactique. In *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui* (pp.61-89). Paris : Hachette.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire d'introduction remis aux élèves

Hommes ou femmes, comment se définir ?

1. Indiquez par une croix si les qualités suivantes vous paraissent plutôt féminines, plutôt masculines ou neutres.

	plutôt féminin	plutôt masculin	neutre
Avoir un caractère capricieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aimer les enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprécier la compétition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posséder de la force physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire preuve de sensibilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Savoir cuisiner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir de l'ambition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être sociable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir un esprit logique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Savoir exprimer ses émotions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aimer le sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir envie de voyager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Choisissez l'une des qualités que vous considérez soit féminine soit masculine et réfléchissez à la manière dont vous avez intégré cette idée. Développez votre réponse en quelques phrases.

Annexe 2 : Extraits de Rapport aux bêtes lus en classe

1

Devant quand je sors le matin, j'avale déjà une bonne rasade, et les choses se prennent aux autres, comme de la paille. Avant j'ai la trogne mauvaise et l'ail en bouche et je supporte pas qu'on veuille se faire câliner comme les chiots qui ont la morve. Passé la tête au robinet je sors déjà les machines. Vulve se traîne, elle se frotte dans le coin et s'essuie dans la cuisine.

Il faut nourrir. Les bêtes se lèvent bien avant nous, ce sont pas des paresseuses, elles attendent patiemment qu'on ait terminé nos purges pour pouvoir prendre leurs forces et se remettre à la peine. Il faut nourrir et aussi traire. Vulve serait d'une bonne aide si au moins elle savait l'être, mais les boilles sont déjà pleines qu'elle se racle encore dedans, et je trouve froid le café et le pain grillé qui sèche. Des fois je mange que ce qu'elle cuit pas et j'avale pas ce qu'elle brasse, et je lui crache ses assiettes. Vulve est solide, elle bronche pas. C'est comme les bêtes : à force de voir ce que ça fait le bâton, elles y pensent

9

avant de mal faire et c'est comme ça qu'on les tient, par le souvenir et par le respect du maître.

Il y a une masse phénoménale de boulot le matin qui attend. On le sait avant de dormir, on le sait déjà au soir, et même si l'envie est là de sortir pour s'y remettre et d'avancer un bon coup, on est forcé d'être couché et dormir, et ça enrage de rien faire et de perdre la nuit son temps. Je peux rester réveillé jusqu'à longtemps dans le noir si je pense à ce travail amassé qu'il reste à faire. Vulve pense pas. Elle s'endort toujours toute seule et la nuit entière elle grogne.

Si il y avait pas Vulve à la ferme, les choses seraient allées simples. J'aurais pas eu de frais d'embauche pour l'ouvrier, si Vulve avait laissé sa place à quelque autre de capable, j'aurais pas pris les machines et j'aurais pas eu la dette et dû vendre le terrain qu'on avait d'avant le père. Il y aurait pas eu les petits : et les petits c'est du travail. C'est s'occuper toute la journée qu'ils jouent pas avec les herses, c'est faire en sorte qu'ils se cachent pas dans les silos quand on comble et causent pas à l'ouvrier, parce que ça peut faire du tort de savoir le portugais en même temps que le français. Ces petits de Vulve, elle les a pas faits toute seule et il faut leur faire le père. Quand je les tiens, je leur donne bien ce qu'ils manquent et s'ils bougent trop, la tapette, parce que quand on aime on cogne.

La vie elle est faite ainsi, pleine de trous et de cabosses et pas vraiment rigolote ni belle à voir, tel-

lement que le soir quand on voit Vulve débraillée qui s'enfoncé dans le lit et remue ses niaiseries dans son cou tout engorgé par le souper, il vient la honte et la forte envie de la frapper qui tire le bras dehors du lit et qui fait saisir les choses et les brandir, et je gueule : « Assez merde ! »

C'est que chaque soir ou presque, elle exprime le désir, elle vient frotter à ma jambe et ça excite malgré aussi que ça dégoûte et ça fait peur comme elle geint fort et comme elle colle. Je l'expulse à l'autre bord, qu'elle me lâche et qu'elle me dorme loin seule.

Des fois la nuit quand je pense, quand j'entends qu'elle respire calme, je lui passe entre les jambes et je lui fais mon histoire vite, pas qu'elle veuille me fourrater ses tracassées de bonne femme.

10

Tout au début, quand est venu l'ouvrier, j'ai dit à Vulve : « Il va venir l'ouvrier. C'est un Portugais. Il ne parle pas bien français. Il faudra bien le soigner, pour qu'il reste et qu'il vienne pas rameuter les flics après. »

Et Vulve elle a dit oui.

« Il faudra pas que tu lui tournes et que tu lui frottes autour. Ce gars, il nous vient pour travailler, faut pas lui montrer le ventre, c'est pas un pour les bonnes femmes. »

En même temps je l'ai serrée par-derrière pour lui faire comprendre comment et où se retenir les désirs. Vulve elle est comme ça, elle comprend que par le corps. Sa tête elle reste loin après, elle est posée toute légère et des fois je me dis que même si on lui ôtait la tête, ça serait encore la même Vulve, si on lui gardait le reste. Elle a pas des idées, tout lui vient seulement d'en bas et quand je dis qu'elle pense avec, elle dit que oui, et c'est le vrai. Elle a jamais tout compris, elle est bonne qu'à faire les

chose, presque une envie une fois de dire : « T'es des fois une bonne femme, Vulve. »

Mais pas jusqu'à aller à dire, parce qu'il y a les images qui veillent et qui viennent remettre aux yeux la Vulve du soir et qui empêchent qu'on se relâche, parce qu'elles tirent, les bonnes femmes, les moindres opportunités pour les retourner pour elles. Et comme ça quand je la regarde, je m'amuse à faire comme si elle peut penser aussi. C'est vrai Vulve elle a sa tête, elle a ses yeux et tout le reste. Quand on la regarde aller on n'en a rien l'impression, on a l'impression qu'elle dort, mais peut-être qu'elle fait la morte et qu'elle va se rebeller et faire la révolution et me piéger dans la cave? Il y a comme ça des choses qui se passent.

Ces jours-là où je la guette, Vulve le sent parce qu'elle profite à chercher à m'amadouer en faisant tous ces soupirs : elle croit que c'est que je veux bien aller coucher avec elle, puisqu'elle bâcle à nettoyer. Mais moi j'essaie de parler, en faisant semblant de donner aux petits les ordres et en même temps moi j'observe et qu'est-ce que je vois? Que cette Vulve sait pas parler, que cette Vulve elle comprend rien à ce qu'on cause et que quand on dit une phrase elle sait faire que oui oui oui et que sa bouche elle bouge pas, et qu'on dirait qu'elle voit pas et qu'elle entend pas grand-chose, et que quand on lui demande : « Qu'est-ce tu penses, Vulve, pour les graines? » elle fixe dans le vague et elle stoppe le nettoyage et elle répond rien de rien en gardant

petits et ces histoires qui vont avec, mais elle peut apprendre vite si on lui imprime aux chairs. Quand il faut qu'elle obéisse, je la dresse à la pincette, et ça va droit, je garantis. Sinon c'est le gros coup de baguette, comme aux petits, ou pis la corde ou le ciseau pour les poignets et elle saisit et elle dit oui.

C'est pour ça qu'à force on a cessé de parler et qu'on n'entend pas causer dedans la ferme, rien que les petits qui jouent dehors à crier. C'est vraiment pas dérangeant, parce que c'est comme ça que je bosse : avec le calme, qu'on puisse penser et se concentrer aux bêtes. Vulve elle exprime rien par la bouche, elle fait que *oui*, parce qu'elle est toujours d'accord et sinon gare à la garce. Les mots lui sortent mouillés mollis comme de la boue, ça met la gêne, et je lui laisse rien parler quand nous viennent les autorités pour dire bonjour et vérifier qu'on n'escroque personne au noir.

Chaque jour Vulve est présente à mes côtés et en somme je me suis habitué, parce que je la vois jamais et que je pense pas à elle. Mais des fois bon Dieu je me dis : « Vulve aussi est une personne! » et je la regarde à neuf comme si j'avais jamais vu des mamelles à une bonne femme et un large menton bête et des grosses graisses à tordre plein les mains comme de la pâte. Ce que Vulve peut être moche! Elle est plus moche que des dindes.

C'est quand même des fois étrange qu'en la regardant aller, la voyant dans sa cuisine et donner à nourrir aux petits, il vient presque le désir de quelque

ouvert la bouche. Alors moi je me dis que cette Vulve elle peut pas penser à rien, et qu'il y a rien dans sa tête, comme moi je l'ai su toujours, et je vais pour lui faire mal parce qu'elle m'énerve à rien dire, à être bête comme personne, et je lui envoie ma claque. J'aime bien parce qu'elle pousse pas de cris mais elle va loin, et au moins ça débarrasse.

Bon et après je suis seul avec les mioches. C'est pas difficile un mioche, ça a qu'à apprendre à se taire et à finir son assiette, et quand c'est tout nettoyé on n'a qu'à crier : « Dehors! »

Le temps qu'on se la referme, il y en a plus un qui traîne. Les mioches non plus aiment pas Vulve, ils ont pas le souci d'elle. Ils viennent à l'heure qu'on mange et disparaissent dès qu'on cherche à les rentabiliser. Vulve les met au lit le soir, et ça leur fait des nausées quand elle veut faire les baisers, on les entend qui se dégoûtent dès qu'elle a fermé la porte. Les mioches un peu me ressemblent, mais ils sont un peu de Vulve, et c'est ça qui dérange et qui fait qu'on n'arrive pas à les trouver sympathiques et à mettre leur nom sur chaque.

Cette fois-là pour l'exercice j'ai choisi quelque chose de simple, pas qu'à chaque fois ça lui rate : Vulve doit juste faire l'aller-retour quand Georges se trouve dans la serre et qu'elle lui passe à côté. Il vaut mieux rien dire d'avance pour que Vulve elle se fasse pas l'appréhension des bonnes femmes qui leur gâche leur sang-froid.

Le soir j'appelle gentiment, comme je sais de la voix douce et de miel quand on veut tuer la poule, et Vulve elle vient confiante et bête comme si j'allais donner le grain et elle attend avec le vide étalé sur la figure.

Ces bonnes femmes, ça fait tout ce qu'on demande, ça aurait pas un soupçon d'indépendance un jour de dire : « C'est moi qui vais aux asperges. » Ou : « Ce soir on refait la polente. »

Ça attend comme une beuse molle et ça gaspille tout son temps à se frotter la figure et à dire quand est-ce qu'on chauffe. Ça a même pas le courage de tenir tête pour une idée si on pousse à décider une

propre initiative : elles vont d'instinct à choisir les mauvaisetés foireuses et les pires dégueulasseries, et quand on n'est pas d'accord, elles osent même pas s'y tenir et elles disent qu'on a raison, au lieu que nous ce qu'on aime, c'est que ça tonne et que ça gueule et qu'elles fassent le répondant, du genre qu'on peut causer avec et qu'on n'a pas besoin de se retenir ou de faire des minauderies. Mais Vulve sait pas, elle ose pas dire ni oui ni non et quand on lui ferait choisir entre le chou et la carotte, elle resterait muette et bée dix ans devant. Pourtant j'ai toujours sollicité qu'elle dise haut clair ce qu'elle a entre, et si je gueule c'est que j'ai envie de dire aussi ce que j'ai dedans, comme un patron et maître fermier de sa bicoque et de ses rejets.

« Ce soir on bouffe des tomates », je commande avec le ton du commandant. Mais Vulve alors elle fait le geste, genre effraiment de farouche sotté qui aurait aussi peur d'une ombre, mais moi je devance et avant qu'elle se mette à dire les vasouillis qu'elle se recherche en fond de gorge, je sais ce qu'elle va faire sortir, parce que je dis moi en lui faisant son couinement sot de bécasse : « Y'ai peur d'la serre », en me tordant les épaules comme elle veut faire et en faisant si bien la Vulve qu'elle arrête et qu'elle me regarde sans comprendre et j'espère avec la honte.

« Mais t'as pas pigé la sotté que si je t'envoie c'est que Georges est pas dedans, il est autre part, mais dépêche-toi espèce de sotté ! »

Et en même temps je la pousse avec le bidon, en touchant bien ses bosses rondes de doubles fesses qu'aujourd'hui j'ai bien l'envie de passer la main dedans.

Vulve elle y va devant la serre, mais elle ose toujours pas entrer, même que de loin je surveille et que je la gueule pour encourager : « Bon Dieu, pétasse, tu entres ou alors ? Je te dis que Georges il est parti l'autre bout là-bas pour les barrières. Nom de Dieu, Vulve ! »

Mais c'est pas vrai, parce que Georges je lui ai dit gentiment exprès qu'il aille un peu faire un somme, dedans la serre, et qu'il s'occupe pas du reste, mais qu'il se mette le pyjama même qu'il fait chaud et qu'il a pas l'habitude de s'étendre avec, comme il nous fait savoir chaque soir en se montrant par la vitre. Georges il a eu comme la surprise d'entendre parler de dormir. Il a dit en regardant vers le ciel : « C'est pas l'heure qu'on va coucher ! »

Mais j'ai parlé du décalage et de l'acclimatation, que c'est un bon ouvrier qui mérite un bon salaire, un bon salaire de sommeil pour être bien récompensé. J'ai dit aussi pour prévenir, parce qu'on connaît pas d'avance les réactions de surprise chez ces gros Portugais d'hommes : « Faudra pas avoir de peur s'il y a quelqu'un qui viendra peut-être te faire une petite visite », j'ai dit avec le clin d'œil et la voix rigolote et en faisant avec les mains la forme de Vulve sur la poitrine, bossue devant, bossue derrière, et le large menton bête et les pieds écartés en

dedans, mais sans dire plus, juste qu'il se doute peut-être qu'il y aura serpent sous roche, mais juste pas, juste qu'en la voyant il s'allume et dise : « Bon sang, c'était pour ça que le patron il cligne l'œil ! » et qu'il laisse Vulve aller cueillir gentiment sans l'effrayer avec des jurons, des injures. Je sens bien comme il trouverait dérangeant d'être troublé en sommeil par une saloperie de femme, et je préfère avertir, en bon patron qui respecte. Georges a eu l'air de deviner, mais vraiment presque tout de suite : « Une visite ? il a rigolé, ben, je dis pas non... », et il a fait son rire des dents blanches que maintenant on s'habitue, mais que les petits ont la trouille. J'ai dit encore, parce que je veux pas qu'il se dérange : « T'en fais pas si tu l'entends. Si elle hurle, c'est que de l'air qui sort de la gueule... », et j'ai refait le clin d'œil et Georges il a répété en me regardant : « Ah oui, c'est que de l'air... », et on a vu qu'il a tout pigé fortiche et il est tout de suite allé se préparer dans la serre pour le défi d'exercice de cette carne de grosse Vulve.

Bon et maintenant moi alors je commence à en avoir marre que cette Vulve elle entre pas dans cette serre, qu'est-ce qu'elle fiche ? Elle se tourne et quand elle voit que je suis là-bas mais que je tiens aux mains la pelle, alors elle entre, et ça fait trembler la porte, et elle se penche et récolte. On n'entend rien, sûr que cette bête elle a pas vu qu'il y a Georges et qu'elle se cueille tranquillement son gros

bidon de tomates, et que je me demande comment ça se passe. Voilà qu'on voit bouger Georges, mais elle sort pas, c'est que le piège il fonctionne, c'est pas moins facile que ça.

Ça vient enfin le moment qu'on peut se remettre au bastringue et se dégourdir les pognes : le temps qu'on perd avec celles-là, c'est des heures bonnes de travail qu'on se reverra jamais.

6

Quand Vulve elle veut quelque chose, on sent tout de suite : elle arrive là à se traîner dans l'étable quand même il y a rien à faire, à faire pour elle, parce que pour nous il y a toujours des tas de corvées et Georges chôme pas, je me l'assure.

C'est qu'elle s'est apprivoisée et que le piège a tellement bien fonctionné que toute l'heure y est passée. Les tomates étaient pas mûres, elle a presque rien ramassé, même si elle a bien fait le tour pour vérifier. Son bidon il était vide, plus deux trois cinq rouges et la mi-verte qu'on a jetée à la truie. Georges je l'ai interrogé pour savoir ce qu'il en pense.

« Le piège a drôlement fonctionné, elle a dû avoir la trouille? »

J'ai eu l'envie du détail, qu'il me raconte :
« Qu'est-ce qu'elle a fait, elle a chialé? »

— Oh chialé non. Moi j'ai fait bien attention, comme le patron il commande et je fais toujours le travail que le patron il décide. »

Il y a rien à en tirer, ce Georges sait pas expliquer

31

Annexe 3 : Questions remises aux élèves pour l'analyse de Rapport aux bêtes

Rapport aux Bêtes de Noëlle Revaz Analyse des chapitres I et II

Lisez attentivement les deux premiers chapitres du roman, puis répondez aux questions suivantes sur une feuille annexe.

1. Comment vous représentez-vous spontanément la femme du narrateur, quelle image mentale vous faites-vous d'elle ?
2. Comment le narrateur décrit-il sa propre femme (caractère, aspect physique, etc.) ? Relevez le plus d'éléments possible dans le texte.
3. Que pensez-vous du *nom* du personnage féminin ? Est-ce véritablement son prénom ? Est-ce un surnom ? Quel est l'effet de ce nom sur le lecteur (c'est-à-dire sur vous) ?

Annexe 4 : Extraits de *L'Un est l'Autre* d'Élisabeth Badinter

Élisabeth Badinter, *L'Un est l'Autre, des relations entre hommes et femmes*, Paris : Éditions Odile Jacob, 1986.

Extraits choisis.

Les ultimes conséquences (pp. 183-187).

À force de ségrégation et d'exclusion, certaines sociétés patriarcales, plus « malades » que d'autres, ont réduit jusqu'à l'absurde l'idée d'une humanité commune aux deux sexes. Dans de tels systèmes, il n'y a pas une mais deux humanités hétérogènes. L'une bonne, masculine, et l'autre mauvaise, féminine, qui s'opposent comme la nature à la culture. Selon les époques et les civilisations, on a indifféremment identifié la femme à la dangereuse nature ou à la coupable culture. Mais quel que soit le système choisi, le but de l'opération a toujours été de justifier son oppression.

[Pour l'Islam, la femme omnisexuelle incarne le désordre naturel qui s'oppose à la culture patriarcale hiérarchisée. « En écoutant les muscles qui palpitent entre ses jambes, la femme corrode la hiérarchie sociale, ouvre son vagin au gros phallus des hommes de basse condition, des pauvres, de ceux que l'ordre social place au bas de l'échelle des valeurs^a. »]

Dans les régimes fascistes du XX^e siècle, la femme est également assimilée à la nature, mais cette fois elle est sommée de ne pas en sortir.

Dans l'idéologie nazie, la femme est un animal qui procrée et dont l'univers se limite à la famille, par opposition à l'homme qui est l'architecte du macrocosme. Rita Thalmann fait remarquer que dans *Mein Kampf*, on ne trouve même pas le mot « femme » (*Frau*) à l'index des thèmes traités, mais le terme archaïque, biologique et péjoratif : *Weib*^b.

L'une des vestales du national-socialisme, Guida Diehl, pourra écrire que la sphère féminine est délimitée par la nature (maternité), à l'inverse de celle de l'homme (dominé par la raison), qui s'étend sur l'État et la communauté. En vertu de cette conception, les nazis chasseront les femmes des postes de responsabilités dans les différents secteurs de la vie publique^c et instaureront le *numerus clausus* dans l'enseignement supérieur^d. En cela, elles sont traitées comme les juifs et les ennemis du pouvoir en place. Mais, à la différence de ces derniers, que l'on veut stériliser et exterminer, le III^e Reich somme les femmes allemandes de mettre leur corps à la disposition de la régénérescence de la race germanique. « On nomme des zootechniciens comme responsables de la reproduction raciale de l'État allemand.

^a Fatna Ait Sabbah, *La femme dans l'inconscient musulman*, Le Sycomore, 1982, p.64.

^b Rita Thalmann, *Être femme sous le III^e Reich*, R. Laffont, 1982, p. 66.

^c *Ibid.*, p. 84 : dès l'accession d'Hitler à la Chancellerie, le décret du 7 avril 1933 commence l'épuration des femmes sous forme de suspensions et de licenciements.

^d *Ibid.*, p. 92 : loi du 25 avril 1933 complétée par une ordonnance du 28 décembre.

Heinrich Himmler, élève en agronomie de l'Institut technique supérieur de Bavière, va transférer son expérience de l'aviculture à l'élevage d'une caste de guerriers. »^e

Au congrès de Nuremberg, en 1934, Hitler appelle à une véritable mobilisation maternelle qui doit s'accomplir dans la perspective raciale. Si l'on stérilise celles qui ne présentent pas les qualités génériques requises, on réintroduit les peines d'emprisonnement pour tout aide à l'avortement, et on prend des mesures gratifiantes pour les bonnes mères prolifiques^f.

Poussant la logique de l'animalité féminine jusqu'à son extrémité, les nazis créent le fameux *Lebensborn*^g, véritable haras SS. Épouses, compagnes, fiancées de SS sont appelées à venir dans ces « foyers d'accueil » pour s'y reproduire le plus vite possible. Les femmes allemandes sont réduites au statut de pouliches. Plus la guerre devient meurtrière, et plus l'obsession démographique augmente : le 8 mai 1942, Himmler donne l'ordre de projeter un grand centre du *Lebensborn* qui pourrait recevoir 400 000 femmes... Comme les hommes disponibles se font de plus en plus rares, les dirigeants nazis décident qu'on permettra aux hommes sélectionnés d'avoir deux femmes et même qu'on supprimera la notion d'enfants illégitimes : « Chaque femme allemande doit pouvoir enfanter à discrétion si le Reich ne veut pas manquer dans vingt ans de divisions indispensables à la survie de notre peuple. »^h

L'idéologie nazie, dans la lignée de penseurs misogynes allant de Schopenhauer à Otto Weiningerⁱ, reprit la thèse d'une bipolarité masculin/féminin semblable à celle de l'esprit et de la matière, de la raison et de l'instinct, de la lumière et des ténèbres.

Inutile de préciser que les valeurs viriles incarnent l'ordre et les forces créatrices, alors que les valeurs féminines sont synonymes de chaos et de dégénérescence. La place des femmes est bien du côté de la nature, mais il faut constamment veiller à ce qu'elles y restent pour ne pas installer le désordre et l'anarchie dans la culture. Or, dans ce pays qui avait connu de puissants mouvements d'émancipation féminine depuis le début du siècle, où les femmes étaient éligibles et électrices grâce à la Constitution de la République de Weimar, les hommes du III^e Reich avaient tout lieu de craindre qu'elles veuillent malignement sortir de leur condition naturelle...

Dans d'autres idéologies patriarcales, c'est le schéma inverse qui s'impose. L'homme est plus proche de la bonne nature que la femme qui, elle, est soupçonnée de déclencher les catastrophes « culturelles ». C'est le cas d'Ève qui fait naître la culture comme la punition de son péché. C'est aussi, à un moindre degré, celui des femmes baruya. On se souvient que les mythes de l'origine faisaient état de la création féminine de la flûte, des arcs, etc., mais qu'elles en avaient fait mauvais usage. Chez les Baruya, la supériorité de l'homme vient de sa

^e *Ibid.*, p. 101.

^f Places gratuites aux spectacles (!), priorité dans les centres de vacances (!), transformation de la fête des Mères en fête nationale en 1935, attribution de médailles, etc.

^g Être femme..., p. 110.

^h *Ibid.*, p. 137.

ⁱ Lequel disait que la femme qui serait placée plus haut parmi les représentants de son sexe serait loin d'égaliser l'homme le plus médiocre.

familiarité avec le monde de la forêt, de la chasse^j, alors que la femme est confinée dans l'espace « civilisé » des jardins, du village. Selon M. Godelier, si les jeunes femmes sont dominées, c'est par ce qu'elles sont beaucoup plus du côté de la culture que de la nature : « Chez les Baruya, elles ne sont pas grandies d'avoir – dans l'imaginaire, dans la pensée – permis l'agriculture. »^k

Quel que soit le cas envisagé, les femmes sont exclues de la bonne partie de l'humanité et méritent le traitement qu'on leur inflige. Assimilées tantôt à une sous-humanité à cause de leur ressemblance avec l'animal, tantôt à la partie diabolique de l'humanité par leur connivence avec le désordre, les femmes ne peuvent plus être appréhendées dans le rapport de complémentarité. La connivence et la tendresse fraternelle n'ont pas leur place là où l'Autre est l'irréductible ennemi dont il faut se méfier. Dans la cité patriarcale, les hommes connaissent davantage le désir, la crainte, la passion que l'amour-amitié qui se nourrit d'égalité, de confiance et de la possibilité de s'identifier à l'Autre. Lorsqu'un tel sentiment unit le couple indien, [islamique] moyenâgeux ou baruya, il est moins représentatif de l'état commun de la société que d'une sorte de « déviation » individuelle. Il constitue comme un défi à l'égard des valeurs qui fondent cette société. Il en montre à la fois la relativité et la généralité. Mais il prouve aussi qu'un autre type de relations est possible entre homme et femme.

^j M. Godelier, *La production des grands hommes*, Fayard, 1982, p. 122 : « C'est dans la forêt que l'homme reçoit la sève des grands arbres qui va devenir son sperme, c'est là qu'il chasse, qu'il tue, qu'il éprouve sa force, sa résistance et sa maîtrise des moyens de destruction... »

^k *Ibid.*

Annexe 5 : Amorce pour la deuxième séance



**“A WELL-TAILORED SUIT IS
TO WOMEN WHAT LINGERIE
IS TO MEN.”**

**“ UN COSTARD BIEN TAILLÉ EST AUX
FEMMES CE QUE LA LINGERIE EST
AUX HOMMES. ”**

<http://www.legendarycollegian.com/4-essentials-for-dressing-to-impress/>

Annexe 6 : Question remise aux élèves pour établir un lien entre *Rapport aux bêtes* et l'extrait de Badinter.

Rapport aux Bêtes de Noëlle Revaz
Analyse des chapitres I et II - suite

Chez Elisabeth Badinter, l'opposition hommes – femmes correspond à une opposition entre nature et culture. En quoi ce texte vous permet-il de porter un regard nouveau sur les chapitres I et II de *Rapport aux bêtes* ?

Annexe 7 : Constats conclusifs de la séquence

Conclusion

C'est la culture qui, au travers des stéréotypes qu'elle véhicule, fait que nous pensons les femmes et les hommes comme deux catégories opposées, qu'il ne faut pas mélanger.

Ces catégories culturellement construites sont un filtre qui modifie notre manière de percevoir les autres, mais aussi de nous percevoir nous-mêmes.

- ★ Paul considère que « les bonnes femmes » sont bêtes, qu'elles ne pensent pas, n'ont pas d'idées à elles. Cette conception l'empêche de voir sa femme comme elle est vraiment.

Résumé

Ce travail se fonde sur le constat que la discipline du français constitue pour les apprentis employés de commerce la seule occasion, d'une part de se confronter à la culture, qui s'incarne de manière privilégiée dans la littérature, et d'autre part de questionner la société de manière critique et distanciée. Parmi les problématiques qu'il est alors possible de traiter, il nous semble capital d'aborder celle du genre, car elle constitue un aspect important de la réalité des élèves. Sur la base de ce bilan, nous posons la question suivante : comment permettre à des élèves de deuxième année de formation de commerce (FCE) de problématiser le fonctionnement et les usages des stéréotypes de genre, tout en dispensant un enseignement littéraire ? Notre réponse, sous forme de séquence d'enseignement, se base sur l'hypothèse selon laquelle le questionnement autour du genre et l'étude de la littérature doivent s'enrichir mutuellement. En effet, la littérature véhicule elle-même des stéréotypes, mais peut aussi les problématiser, et ainsi servir d'amorce pour une réflexion critique sur la manière dont sont culturellement construites les identités féminines et masculines. En retour, le travail sur la thématique du genre est propice à établir des rapprochements entre le contenu d'une œuvre et la manière dont les élèves pensent l'homme, la société, le monde ; ce qui peut contribuer à susciter chez ces derniers un intérêt nouveau pour la littérature. Nous proposons des activités qui convoquent diverses productions culturelles, et qui gravitent autour du roman de Noëlle Revaz, intitulé *Rapport aux bêtes*. La séquence poursuit trois objectifs : amener les élèves à problématiser le fonctionnement des stéréotypes dans la construction des identités féminines et masculines ; montrer que ces identités impliquent une hiérarchie dans les rapports entre hommes et femmes, où ces dernières sont dévalorisées ; permettre aux élèves de prendre conscience de l'intérêt de la littérature comme moteur de réflexion, pour se penser eux-mêmes, dans le rapport qu'ils entretiennent à l'autre.

Mots-clés

Français, École professionnelle, Études genre, Stéréotypes, Littérature, Séquence d'enseignement.