

**LA SUBVERSION HUMORISTIQUE DES NORMES SOCIO-SEXUELLES DANS
TROIS ACTIVITÉS DE FLE**

Grâce Ranchon

Université Jean Monnet, CELEC (Centre d'Étude sur les Littératures Etrangères et Comparées)

Mots-clés

Didactique – FLE – humour – genre (études de) – enseignement.

Keywords

Didactics – French as Foreign Language - humour – gender theory – teaching

Résumé

Cet article vise à croiser les concepts de genre, comme organisateur social autour de la sexuation, et d'humour à travers la relation qu'ils entretiennent dans l'enseignement des langues. Pour ce faire, une analyse portant sur un corpus de trois activités didactiques mettant en jeu les rapports de pouvoir par le genre permettra de déterminer si l'humour atteint effectivement son objectif critique des normes sociosexuelles. C'est ce que propose cet article : montrer comment l'humour est mobilisé pour parler d'un fait social, et comment il parvient ou échoue à le faire, comment il ébranle ou au contraire il réifie un rapport de pouvoir, à travers des exemples concrets d'activités.

Abstract

This work crosses the concepts of gender and humour through language teaching. Gender is seen as a social organizer and a sex-maker, i. e. a concept which organizes the sexual difference between two (and only two) categories, men and women. This article analyses three didactic activities used to talk about gender in classroom, and their way to aim at a critical point of view about socio-sexual norms. It shows how humour is used to talk about a social issue, power and discrimination in class activities, and how it succeeds – or not – pointing at a gendered-based domination through teaching and learning a foreign language.

Introduction

Dans l'actualité de la didactique des langues, deux méthodologies coexistent aujourd'hui : l'Approche Communicative qui vise « l'interaction langagière » (Puren, 2014 : 4) et la Perspective Actionnelle qui vise la « co-action » (Puren, 2014 : 6). Elles ont en commun de s'appuyer sur des contenus d'enseignement-apprentissage à la fois linguistiques, discursifs et pragmatiques. L'humour recouvre simultanément ces trois composantes : il comprend des jeux linguistiques féconds, mais inscrit également la langue dans une attitude et une pratique sociale. En Français Langue Étrangère (FLE), l'humour est un instrument dont l'objectif n'est donc pas seulement la motivation des apprenant·e·s. Cet article propose d'aborder l'humour dans l'enseignement du FLE dans sa dimension particulière d'outil réflexif sur le social. L'humour y sera envisagé comme moyen d'articulation entre le genre, compris comme les rapports sociaux de sexe, et la didactique du FLE.

Ce travail s'appuiera sur des séquences pédagogiques mettant en scène le genre et analysera leur rapport à l'humour. Il est destiné aussi bien aux spécialistes didacticien·ne·s qu'aux praticien·ne·s de la classe, enseignant·e·s qui souhaitent parler des « hommes », des « femmes » et de la mise en scène sociale de ces catégories sans être certain·ne·s de leur effet. Car dans une classe, une tentative d'humour qui échoue n'est pas seulement un échec désappointant pour l'enseignant·e et les apprenant·e·s, c'est aussi un manqué pédagogique. La déconstruction de plusieurs tentatives existantes, proposées par un manuel, un site internet de ressources de FLE et une enseignante indépendante, permettra de comprendre de quelles normes leurs utilisateur·trice·s rient, et déterminera la pertinence des documents choisis ainsi que leur didactisation pour étudier le genre en classe de langue. Il ne s'agit pas ici de savoir si ces activités s'inscrivent dans une acquisition langagière adéquate : les compétences de leurs auteur·e·s pour enseigner dans leur classe ne sont pas en cause ; mais de savoir si elles répondent à l'exigence critique indispensable pour aborder le genre, ses normes et son fonctionnement systémique.

Les variables de l'humour et du genre seront d'abord contextualisées dans l'enseignement du FLE. Le lien entre humour et genre, l'humour comme outil de normalisation du genre ou de la critique féministe, sera abordé du point de vue des enjeux qu'il engage. Le cadre conceptuel basé sur le modèle de Galisson (2002) sera ensuite formalisé, afin de mettre en place les outils nécessaires à l'analyse et la perspective critique utilisée ici. L'analyse elle-même s'organisera autour de l'observation des trois activités choisies pour constituer le corpus. Pour chacune, on se posera la question suivante : les activités de classe réussissent-elles, par l'humour, à actualiser une réflexion autour des rapports sociaux de sexe ?

1. Éléments pour la contextualisation

1.1. Didactique et humour, didactique de l'humour

Au quotidien, les objectifs de l'humour, tout comme ses formes, sont multiples : réfléchir, parler de, dénoncer, ou simplement amuser. La didactique des langues l'inclut comme un outil motivationnel aussi bien que pour la transmission du savoir (savoir-faire,

savoir-être, curiosité linguistique) et le transfert vers le contenu langagier visé (Glachant, 2002).

Martin (2002) situe les premiers travaux concernant la valeur didactique de l'humour dans l'enseignement scolaire des langues dans les années 1960 en France. Selon lui, la didactique spécifique du FLE intègre la notion d'humour à la fin des années 1980. Il pose quatre domaines de recherche sur l'humour : « le divertissement verbal », qui engage moins le rire que la manipulation des mots, « les interactions verbales », qui visent la construction du sens en classe, « le problème de la traduction », à portée plus linguistique que didactique, et « l'humour en FLE », c'est-à-dire : l'« humour décrit dans un discours didactique et produit par un enseignant et/ou un spécialiste du domaine, à partir d'un corpus de classe. » (Martin, 2002 : 17). Le présent article s'inscrit dans le dernier domaine, en ce qu'il vise une analyse didactique de l'humour.

Pour Porcher, l'humour est un marqueur social et culturel, qui participe à définir l'intra-groupe : il « fixe l'étrangeté de l'étranger, celle qui relègue celui-ci aux confins de l'appartenance » (Porcher, 2002 : 49). S'il constitue un « universel singulier », « c'est-à-dire [...] un ingrédient qui produit partout les mêmes effets mais à chaque fois selon des modalités singulières », il peut devenir partagé s'il est modelé didactiquement. Il est aussi un indicateur de la maîtrise de la langue : « [...] percevoir l'humour de quelqu'un qui n'appartient pas à votre communauté (en particulier culturelle et linguistique) incarne l'accomplissement même de la maîtrise dans une langue non première. » (Porcher, 2002 : 48). L'humour est une forme d'évaluation de l'apprentissage.

Toutefois, l'humour n'est pas seulement un objectif : il est aussi un vecteur de l'apprentissage. Pour Gentilhomme (1990), la communication humaine ne se résume pas à la part d'information utile dans le message. L'activité langagière n'est pas que linguistique : elle est discursive, et à ce titre combine des atouts oratoires, tels que l'implicite ou l'humour. Partant de la constatation que la communication humaine ne relève pas d'une logique restrictive parfaite, il envisage la didactique de la même manière, et préconise l'introduction dans l'enseignement de parties du discours décentrées de l'objectif langagier à atteindre. De natures variées, ces éléments importent un facteur motivationnel essentiel en facilitant l'enseignement-apprentissage : c'est ce que Gentilhomme (1990 : 86) désigne comme des « lubrifiants didactiques ».

Outil évaluatif ou outil motivationnel de l'apprentissage, l'humour est aussi un accès à la langue et au système de valeurs qui sous-tend ce dernier : comprendre ce qui fait rire, c'est comprendre l'implicite culturel. Enfin, Galisson (2002) élargit le propos et fait de l'humour un vecteur langagier vers l'acquisition de valeurs humaines positives.

En citant les travaux de Douglas (1968) sur les jeux de mots et les plaisanteries, Besse (1989 : 56) s'éloigne de la didactique et relie l'humour à sa portée subversive dans le groupe social, en tant que pratique licite mais qui « subvertit momentanément les manières de dire ou de faire propres à cette société ou milieu, pour que ces manières soient admises même par ceux qui contestent ». Bien que son propos interroge les composantes sociales de la pratique humoristique, je reprendrai son idée pour l'insérer dans une visée didactique. L'humour est une pratique permettant d'interroger un système de valeurs, voire d'instaurer le trouble dans un système de normes. Dès lors, il devient un procédé par lequel les pratiques sociales du groupe culturel visé et le système de

valeurs qui les sous-tendent sont questionnées en classe. Ceux-ci pouvant être travaillés jusqu'à une perspective transculturelle de l'humour, un transfert et une co-construction humoristique (Martin, 2008). Que l'issue de cette réflexion soit la confortation de ces valeurs ou leur mise en cause, cette pratique instaure un trouble, passager ou définitif pour la classe, à travers la langue et son apprentissage.

L'humour dans la classe a donc plusieurs utilités didactiques, dont celle de décrire un ensemble socioculturel cible et de l'interroger. Il permet ainsi d'établir un contact avec un système de valeurs ou ses parties et de le questionner ensuite. Dès lors, il constitue un outil pertinent pour interroger en classe de langue les valeurs, normes et pratiques relatives aux rapports sociaux de sexe.

1.2. Didactique du genre en FLE

La relation entre genre et enseignement des langues fait déjà l'objet de recherches. Les travaux se répartissent en trois domaines : d'une part, une centration sur les pratiques de classe, principalement en milieu scolaire (p. ex., Raby, 2006) ; d'autre part, une centration sur les outils didactiques, particulièrement sur le contenu des manuels et leur représentation⁹ des « hommes » et des « femmes »¹⁰. Par exemple, Cros (2006) s'interroge sur le contenu de manuels de langue vivante à destination d'élèves d'école primaire et le procédé de discrimination positive pour représenter les femmes. Enfin, le troisième domaine concerne l'élaboration de propositions didactiques, en vue soit d'interroger les rapports sociaux, soit d'en montrer l'aspect performé. C'est ce que fait Perry (2003) en posant les bases d'une didactique de la transgression des normes de genre par la mise en évidence de leur performance. Ainsi, elle fait appel au « tiers inclus » de l'anglais (« they » : ni « he », ni « she ») comme « déstabilisateur » de la norme du genre afin de déconstruire la bicatégorisation (Perry, 2014 : 195).

Ces travaux s'inscrivent dans une didactologie générale de l'« intergenre » telle qu'elle a été formulée par Baurens (2006). Celle-ci conceptualise la relation entre didactique des langues et du genre à travers un triple apprentissage : « celui de la conscience du genre [...] ; celui de la conscience de la différenciation genrée [...] ; celui de la conscience éthique [...] ». » (Baurens, 2006 : 252).

Si la didactique des langues intègre peu à peu les rapports de sexe sous divers aspects, la didactique du FLE n'a pas encore posé les bases d'une réflexion autonome. Peu de recherches existent sur les outils didactiques (p. ex. Baider, 2013 ; Derouard¹¹). Par exemple, Baider et al. (2014) propose une approche intersectionnelle croisant les concepts de sexe/classe/race¹² pour analyser un ensemble de manuels de FLE à destination de grands-adolescents/adultes, et montre que les représentations relaient, à travers les personnages de manuel, un sujet essentiellement masculin, non-racisé, de

⁹ Le concept de « représentation » relevant d'une perspective à la fois individuelle et sociale (Argaud, 2006 : 20), il est compris ici comme le phénomène de projection collective d'une image sur un objet, à partir de laquelle se mettent en place des attentes et des normes (ibid.).

¹⁰ Les deux catégories sont mises à ce stade entre parenthèses, afin de mettre en avant leur non-naturalité, jusqu'à la définition conceptuelle du genre.

¹¹ Derouard, C. (en cours). *Les représentations socioculturelles des femmes dans des manuels de FLE et leur réception chez des apprenants étrangers d'origines diverses* [thèse de doctorat, Université de Strasbourg]. Sous la direction de Kashema L.

¹² Bien qu'elle recouvre un fonctionnement et des enjeux différents, la racisation est, comme le genre, un rapport social (De Rudder, 2000 : 111-113).

classe moyenne/haute. Mais, en-dehors des outils d'enseignement, les recherches en FLE n'abordent que peu les pratiques de classe lorsqu'il s'agit du genre.

Moirand (1982 : 20) décompose la compétence de communication en trois composantes : linguistiques, sociolinguistique et pragmatique. En définissant à son tour la composante sociolinguistique de la communication, le Cadre Européen Commun de références pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2000 : 17),¹³ pose une relation entre la langue et son usage dans un contexte tant social que culturel :

La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. (Conseil de l'Europe, 2000 : 18) ¹⁴.

Cette composante comprend un savoir et un savoir-faire en matière de relation entre les groupes sociaux. Le CECRL inclut les rapports sociaux de sexe, parmi d'autres configurations de rapports sociaux possibles, dans sa présentation. L'enseignement du FLE aurait donc avantage à se saisir d'une sociolinguistique qui aborderait notamment les rapports de pouvoir entre hommes et femmes comme éléments du système socioculturel visé.

1.3. Didactique du FLE, du genre et de l'humour

Les trois paramètres : didactique, genre et humour, se rencontrent rarement de manière concomitante dans le domaine du FLE. L'analyse de l'activation ou du traitement de l'humour dans la classe a été pensée, notamment par les didacticiens cités précédemment. Mais la façon dont l'humour est pratiqué en classe autour de thématiques sociales particulières est un domaine peu exploré. Pourtant, l'ambivalence du statut de l'humour, qui déstabilise autant qu'il peut conforter un ensemble de normes, reste un sujet qui mériterait des analyses précises.

L'humour engage préférentiellement des thèmes sociaux partagés, dont les rôles de genre. Si l'humour peut être un outil de construction des identités masculine et féminine utilisé respectivement par les « hommes » comme par les « femmes » (Crawford, 2003), il n'est pas pour autant partagé dans ses effets : les stigmates qu'il relaie marquent avant tout les « femmes ».

L'humour et les « femmes » : voilà le sujet d'innombrables plaisanteries en France, basées sur leur incapacité à remplir les idéaux du rôle de sexe qui leur est dévolu : pas assez intelligentes, pas assez belles, pas assez astucieuses, trop bruyantes, trop arrogantes,... L'impossible communication entre « hommes » et

¹³ Le CECRL n'a pas valeur de prescription formelle dans le FLE : l'hétérogénéité des pratiques de l'enseignement du français dans le monde contrevient à tout effort de coordination formelle. Son contenu a cependant valeur de référence, pratique et théorique : il est donc possible de s'appuyer sur son contenu pour étayer une théorie didactique. C'est pourquoi je le cite ici afin de valider l'inclusion d'un enseignement sur les composantes du système de valeurs socioculturelles relié à la langue enseignée.

¹⁴ Le C.E.C.R.L. n'a pas valeur de prescription formelle dans le FLE : l'hétérogénéité des pratiques de l'enseignement du français dans le monde contrevient à tout effort de coordination formelle. Son contenu a cependant valeur de référence, pratique et théorique : il est donc possible de s'appuyer sur son contenu pour étayer une théorie didactique. C'est pourquoi je le cite ici afin de valider l'inclusion d'un enseignement sur les composantes du système de valeurs socioculturelles relié à la langue enseignée.

« femmes » y relève toujours de la faute – ontologique – de ces dernières, qui n'y mettent pas assez du leur. Et quand l'humour ne touche qu'une catégorie de « femmes » : les « Blondes » (les « Grosses », les « Moches », etc.), il ne s'agit que d'une synecdoque qui renvoie à l'incapacité (de répondre aux attentes de genre) ou l'inadaptation (aux normes de genre) du groupe dans son ensemble. Cet humour réinvestit et renforce les normes de genre par la célébration du stéréotype :

Power imbalances under the auspices of humour are seen as reinforcing old belief systems, blocking social change, and preserving inequality. In the past decade or so, minorities and feminists have pointedly challenged the prevailing views about humour. Increasingly, gender-based humour is seen as a manifestation of power imbalances between men and women, which in turn helps to solidify and perpetuate that power disparity. (Sev'er & Ungar, 1997 : 88)¹⁵.

Ford *et al.* (2013), qui démontrent que les blagues sexistes ouvrent la voie à une plus grande acceptation des normes de genre montrent aussi que l'humour sexiste participe à justifier le sexisme en système de domination. Il reste encore aux femmes à valider cette forme d'humour, et à travers cet humour le système de genre et les oppressions qu'elles subissent, sous peine d'être taxées de cause perdue pour le rire : « Often they [les femmes] are left to choose between the equally undesirable alternatives of laughing at jokes at their expense to appear to have a "sense of humour", or refusing to laugh and being deemed humourless. »¹⁶ (Sev'er & Ungar, 1997 : 88).

En matière de rapports sociaux de sexe, l'humour est particulièrement ambivalent. Il peut en effet être envisagé comme un outil oppressif, qui dissimule le sexisme sous le vernis de l'irréprochable sens de l'humour¹⁷. Il ne détourne pas l'oppression, mais la rend acceptable et consensuelle. De plus pour Billingsley (2013), il *silencie* les « femmes » et rend triviale toute revendication, permettant de désamorcer les propos tenus contre l'hégémonie de la classe masculine. Crawford (2003 : 1421) dans un de ses titres inclut le mot « gender » dans l'expression d'une action, synthétisant ainsi en quelques mots l'entièreté du processus : « doing gender through humor ».

Mais il peut aussi être employé comme un outil de dénonciation des clichés¹⁸ ou de remise en cause des normes de genre¹⁹. Billingsley (2013 : 15-16) et Crawford (2003) montrent également qu'il peut aussi être réapproprié par la classe des « femmes » même, et réaménagé discursivement pour devenir opérant contre le système de genre. Billingsley, 2013 : 17) cite l'exemple d'un groupe marginal (« Shit Reddit Says ») qui s'est formé sur le forum « Reddit », site internet communautaire de

¹⁵ Les déséquilibres de pouvoir sous les auspices de l'humour sont perçus comme renforçant les anciens systèmes de pensée, empêchant le changement social et préservant l'inégalité. Au cours de la dernière décennie, les minorités et les féministes ont ostensiblement mis en cause les perceptions dominantes concernant l'humour. De plus en plus, l'humour basé sur le genre est vu comme une manifestation du déséquilibre de pouvoir entre hommes et femmes, qui, à son tour, contribue à renforcer et à perpétuer cette inégalité de pouvoir.

¹⁶ Souvent les femmes sont condamnées à choisir entre deux alternatives aussi indésirables l'une que l'autre : celle de rire des blagues à leurs propres dépens pour donner l'impression d'avoir « le sens de l'humour », et celle de refuser de rire au risque de sembler ne pas avoir d'humour.

¹⁷ L'image stéréotypée de la Féministe est encore celle d'une femme qui ne sait pas ce qui est drôle (Billingsley, 2013 : 8).

¹⁸ Voir par exemple les réactions aux propos sexistes de Hunt, prix Nobel de médecine 2001 : les femmes scientifiques lui répondent via Internet en compilant des sorties humoristiques basées sur l'ironie, la dérision ou la moquerie. Baron (2015).

¹⁹ Voir par exemple les femmes du groupe d'action féministe français La Barbe qui investissent les lieux de pouvoirs masculins affublées d'une barbe postiche, afin de rendre visible la domination masculine. L'action n'est pas ouvertement humoristique, mais elle joue sur le grotesque de l'apparence et l'analogie/jeu de mot avec l'expression française « la barbe! » : « La domination masculine? La barbe! ». (La Barbe, 2015)

partage de signets et de discussion, pour mettre en lumière et déjouer les interventions sexistes et oppressives en moquant les commentaires ou en les renversant pour les reformuler.

L'humour constitue une forme ambiguë de lecture et d'expression de la réalité sociologique : il est susceptible aussi bien de dévoiler que d'entériner les rapports de pouvoir. C'est parce que l'usage de l'humour est si complexe qu'il est nécessaire d'en analyser les emplois dans le milieu didactique. Si la didactique du FLE a intégré l'objet humour dans sa réflexion, le genre est encore à la marge. Croiser les trois aspects est un moyen de produire une réflexion sur l'activité didactique en amenant l'objet genre dans la discipline.

2. Éléments pour l'analyse

2.1. Conceptualisation

2.1.1. Élaboration conceptuelle de l'humour

Si définir les formes d'humour est possible, définir l'humour lui-même semble relever de la gageure. Multiple par ses formes (linguistique, gestuelle, stylistique, pragmatique), sa portée (sur l'individu-e, sur le groupe, sur la société), ses effets (destruction, confortation), ses sujets (on ne rit pas aujourd'hui des mêmes choses dont on a ri auparavant), ce concept est difficile à cerner. D'autant qu'il fait appel à des habitudes culturelles propres. Par exemple, Haugh et Bousfield (2013) analysent l'humour employé dans les remarques sur la politesse/impolitesse dans les conversations de participant-e-s anglais-es et australien-ne-s. Ils constatent que, bien que les deux groupes appartiennent à une même zone de référence culturelle et partagent les variations d'une même langue, leurs usages de l'humour ne sont pas identiques. Ainsi, si l'ensemble des motifs humoristiques sont partagés, ils ne sont pas mobilisés de la même façon : « It appears, then, that it not so much that topics of jocular mockery and abuse are likely to be unique to particular varieties of English, but rather their prevalence, and thus their relative distribution [...]. » (Haugh et Bousfield, 2013 : 18-19). Les pratiques de l'humour divergent malgré une certaine proximité langagière et culturelle ; et l'écart se creuse lorsque ces références langagières et culturelles s'éloignent. Béal et Mullan (2013) mènent une étude inter-culturelle (« cross-cultural ») contrastive des pratiques de l'humour de locuteur-trice-s français-es et australien-ne-s. Elles s'éloignent d'une approche par types d'humour (jeux de mots, ironie, blagues, etc.), pour proposer un modèle quadridimensionnel d'analyse : le/la locuteur-trice et sa cible, les mécanismes linguistiques et discursifs, les fonctions pragmatiques, l'aspect interactionnel. Elles y montrent que l'humour n'emprunte pas les mêmes formes, n'a pas les mêmes fonctions, n'engage pas les mêmes effets ni les mêmes réactions auprès des locuteur-trice-s :

[...] these four dimensions are meant for use in two different ways. Focusing on just one dimension when comparing examples cross-culturally reveals differences between the languages-cultures.

Focusing on all four dimensions at once provides a grid for the comparability of the examples and highlights the emerge of culture-specific configuration. (Béal & Mullan, 2013 : 134)²⁰.

Ces variations dans l'humour obligent à donner une définition générale qui n'engage pas de restriction, afin de concentrer le propos sur sa portée plutôt que sur sa forme. Je m'appuierai sur les traits cités par Béal et Mullan (2013 : 112) pour dire qu'ici, l'humour fera référence à tout événement incluant des participant·e·s dans un échange, immédiat ou différé, qui a pour caractéristique d'avoir une émission et/ou une réception perçue(s) par l'une et/ou l'autre partie comme amusante(s). Il concerne donc tout type de supports (paroles, images, etc.), et n'engage pas la réussite ou l'échec de l'interaction.

C'est aussi ce qui se trouve sous l'humour qu'il importe d'aborder. Evrard (1996 : 26-27) parle notamment d'un humour « inoffensif », lorsqu'il ne cause aucune transgression de tabou (gags, etc.), et d'un humour « tendancieux » qui met en avant l'importance de l'intention (ironie, satire, dérision, etc.). Ces éléments de typologie ne semblent pas pertinents dans la présente analyse. En effet, je pars du principe du tout-sociologique selon lequel tout humour est signifiant de l'individu qui le produit et de son rapport au groupe, à l'altérité, à la société. Dans ce point de vue, l'humour ne peut avoir une portée nulle (« inoffensive »). Je m'appuierai donc sur la portée de l'humour selon Evrard pour poser la base conceptuelle de l'humour, celui-ci oscillant « entre consensus et contestation, résignation et révolte, engagement et désengagement » (Evrard, 1996 : 78). Les différentes attitudes décrites : contestation, résignation, dés-engagement, sont celles d'un agent qui produit un effet sur le monde : il existe donc un mode idéologique sous-jacent à tout humour. Celui-ci est nécessairement le témoin de quelque chose qui dit l'individu aussi bien que la société.

Le cadre conceptuel emprunté dans le cadre de cet article donne à la manifestation didactique de l'humour cet aspect social. Il s'agit du modèle didactique décrit par Galisson (2002). Celui-ci pose comme cas de figure une séquence dans laquelle un·e enseignant·e sélectionne une « valeur »²¹ sur laquelle le cours va porter. L'humour est un moyen d'aborder, puis d'accéder à cet objet déterminé en amont par l'enseignant·e. Les valeurs sont « sociales, esthétiques et autres, qui guident les jugements, attitudes et conduites des citoyens conscients et responsables » (Galisson, 2002 : 131). L'humour n'est pas une fin : il n'est pas un objectif, mais un passage vers la valeur-objectif désignée. Galisson observe que les tentatives d'accès direct, sans médiation, vers la valeur ne sont pas opérantes sur le terrain de la classe. Il s'agit donc de mettre en place un discours indirect dans lequel l'humour est une voie de passage privilégiée. Pour Galisson, la mobilisation de l'humour amène le rire, ce qui constitue une première phase. Celui-ci passe ensuite par ce qu'il nomme « anti-valeur », « contre-valeur » ou « non-valeur », à savoir des « chevaux de Troie » permettant l'accès à la valeur finale. Le transit par ces antonymes de la valeur se justifie par le fait que le rire lui-même ne se fonde que rarement sur des valeurs positives en soi : « Parce que la

²⁰ Ces quatre dimensions sont destinées à être utilisées de deux façons différentes. En se focalisant sur une seule dimension, la comparaison des exemples de culture à culture fait apparaître des différences entre les langues-cultures. La prise en compte des quatre dimensions à la fois offre une grille d'analyse pour la comparaison des exemples et met en lumière l'émergence de configurations.

²¹ La « valeur » exprimée par Galisson n'est pas à confondre avec la partie partagée par le groupe du système de valeurs qui constitue l'ensemble d'un système socioculturel.

valeur s'apparente davantage à la vertu qu'au vice et que, d'ordinaire, le rire ne fait pas bon ménage avec la vertu. » (Galissou, 2002 : 133), ou : « s'accommodant mal de la vertu, R [le rire] impose un détour par les antonymes de V [la valeur] qui, eux, peuvent faire rire. » (Galissou, 2002 : 134). Ainsi, des situations sexistes part la dénonciation du sexisme.

Je m'appuierai donc sur le modèle de Galissou pour établir le cadre conceptuel de cette didactique de l'humour. Je pose à sa suite le postulat selon lequel l'humour en classe de langue est moins une fin en soi qu'un moyen : celui d'atteindre un contenu de réflexion et la co-construction d'une valeur. Celle-ci constitue un objet reflétant une attitude critique et constructiviste : il ne s'agit pas avec l'humour de détruire pour laisser ensuite le terrain en friche, mais de construire sur les décombres les jalons d'une réflexion et d'une attitude plus positive qu'au départ (raison, sagesse, discernement). L'humour est donc un moyen didactique de faire accéder l'apprenant-e à une posture d'évaluation, de questionnement, de remise en cause.

2.1.2. *Le genre comme norme sociosexuelle*

Le genre est le concept qui permet de lire la naturalisation de la répartition catégorielle de l'humain en deux, et seulement deux parties : les hommes et les femmes. L'appel à un référent anatomique pour justifier une division naturelle de l'humanité en deux groupes cache une construction historique, culturelle (Laqueur, 1990) et sociale : « car il existe de fait deux groupements au sein de la société où nous sommes, deux classes qui naissent d'une relation sociale et dont l'existence sociale est masquée par la division anatomo-sexuelle. » (Guillaumin, 1979 : 94). Cette division confond les traits d'une nature sexuée et ceux d'un processus de sexuation, pour produire deux classes de sexe (Wittig, 2001) qui entretiennent des rapports de pouvoir (Guillaumin, 1978). Ces rapports de pouvoir établissent le masculin et la masculinité comme référents premiers et supérieurs, face à un féminin et une féminité inférieurs. Ils opèrent par une différenciation de normes selon la classe de sexe, ayant trait au corps (vêtements, idéal de beauté, occupation spatiale, etc.) (Guillaumin, 1992 : 120-139) ou à des formes discursives dans lesquelles se lit une asymétrie de pouvoir (Michard, 1999) :

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

L'organisation de l'humanité en hommes et en femmes n'est donc ni anhistorique, ni aculturelle, et produit des effets de discrimination matériels à partir de la soumission de la classe de sexe des femmes.

C'est à travers ce cadre conceptuel que seront analysées des activités pour la classe de FLE se proposant de travailler sur les rapports sociaux de sexe. Il ne s'agit pas de constater « l'inscription [d'une] différence sexuelle » dans le discours ou de déterminer les pratiques comiques (Stora-Sandor, 2000 : 16), mais d'observer par quels procédés est dénoncée une différenciation sexuelle dans un appareil didactique. En posant l'humour et le rire comme des vecteurs permettant de passer de la non-valeur à la valeur dans un contexte didactique, le modèle de Galissou contient en lui-même le critère de réussite d'une activité : celui-ci se fonde sur l'adéquation entre la valeur et les

moyens mis en place pour établir le passage vers la valeur. Ainsi, l'objectif de cette analyse sera de montrer quels processus sont mobilisés pour construire l'humour autour du genre, et d'évaluer la réussite de la démarche humoristique. La valeur a-t-elle été atteinte ? Autrement dit : les activités proposées permettent-elles par l'humour de montrer les rapports sociaux de sexe comme construits dans une hiérarchisation normative instaurant une discrimination envers le féminin ?²²

On revient ici à l'ambivalence de l'humour dans son rapport au genre, qui peut aussi bien réifier le concept que l'ébranler, selon les intentions de son auteur·e. Mais le processus ne dépend pas uniquement des intentions premières de la personne qui manie l'humour. L'humour peut atteindre sa cible, auquel cas on peut dire qu'il a réussi. Mais en cas d'échec, l'effet n'est pas seulement nul, il est contre-productif. L'humour qui n'atteint pas son objectif non seulement échoue à provoquer l'effet visé, mais participe à consolider le statut contraire : une histoire drôle visant à montrer la mise en scène (performance) des normes de genre qui échoue auprès de ses interlocuteur·trice·s ne fait pas que manquer de convaincre, elle conforte aussi le système de genre qu'elle avait pourtant pris pour cible. L'humour ne possède donc que deux développements possibles : la réussite, ou la reconduction et la confirmation des normes de genre.

En définitive, je reprendrai les termes de Galisson pour reformuler la finalité de cet article à travers le cadre conceptuel établi : l'humour est à la fois un outil didactique et un moyen de dénonciation sociale qui traverse l'anti-valeur du sexisme, afin d'atteindre la valeur-objectif de prise de conscience du sexisme²³. Ces différentes étapes de conceptualisation permettent de définir ainsi la problématique de cet article : la sensibilité des apprenant·e·s au système de genre (valeur) s'actualise-t-elle par l'humour dans l'analyse des activités de FLE choisies (passage) ? L'humour en classe de langue tel qu'il est développé dans le corpus constitue-t-il une action efficace contre le sexisme ?

2.2. Choix du corpus et méthodologie

Ce travail de recherche repose sur l'analyse d'activités de FLE mettant en scène l'humour pour contrer l'inégalité des rapports sociaux de sexe. Dans cette partie je présenterai le corpus ainsi que les méthodes d'analyse retenues.

Les activités doivent avoir pour caractéristiques initiales d'aborder les problèmes relatifs à la différenciation de genre. Les thèmes abordés peuvent être variés :

- différenciation et hiérarchisation bi-catégorielle selon le travail (répartition des tâches, valorisation professionnelle, plafond de verre, ségrégation professionnelle, etc.), selon l'occupation des espaces (privés-domestiques/publics-professionnels, etc.), selon les domaines de compétences (production/reproduction, soin à l'autre (*care*), etc.),... ;
- remise en cause de la bi-catégorisation (interrogation de la performance du genre : rôles sociaux, perspective queer, etc.) ou de son organisation

²² J'insisterai sur le fait qu'il ne s'agit pas d'évaluer la pertinence des activités dans l'acquisition langagière générale, ou de déterminer si ces activités sont « bonnes » ou « mauvaises » pour la classe, mais bien de les situer dans le modèle conceptuel construit.

²³ Le terme de sexisme peut ne pas être approprié selon l'objectif développé par les activités : il peut s'agir de travail sur la relation des catégories sexuées, leurs effets, ou bien même leur transgression, etc. Il est utilisé ici pour condenser un ensemble qui se tourne vers les questions relatives aux classes de sexe et à leurs rapports de pouvoir, autour de valeurs féministes.

(catégories hommes et femmes entretenues par la régulation hétéro-sexuelle et hétérosexuelle : opposition et complémentarité des catégories, règles d'homosexualité des groupes sociaux, etc.), etc.

Toute thématique incluant un questionnement et/ou une remise en cause de l'ordre social sexué rend éligible une activité pour cette recherche. Les éléments du corpus opèrent de manière croisée avec l'apprentissage de la langue française (de France ou d'ailleurs) pour un public allophone adulte. Le niveau des apprenant-e-s ne constitue pas un critère restrictif : il apparaît en effet que les procédés utilisés pour atteindre la valeur ne dépendent pas de la progression mais de choix stratégiques indépendants du niveau. Par souci de conserver un corpus adapté à la taille de cet article, seules des activités soit éditées en France, soit proposées par des natif-ve-s francophones ont été retenues. Elles sont datées de moins de dix ans, afin que les sujets correspondent à l'actualité de la pensée féministe en France.

Le corpus est constitué également en fonction des auteur-e-s ou de l'origine des activités. Il a en effet paru plus intéressant de proposer un ancrage institutionnel ou professionnel varié, afin de montrer que ce type d'activités se retrouve à de multiples niveaux professionnels. Les activités choisies sont donc issues d'un manuel de FLE (Berthet et al. 2012), et de deux propositions pédagogiques plus personnelles : une séance diffusée sur TV5 Monde de Hélène Emile (2013), enseignante au CAVILAM, et une autre d'Aurélie Albisser (2014), aujourd'hui coordinatrice pédagogique au M.A.E. qui tient un blog pédagogique : « Enseigner le FLE » sur la plate-forme « Le Web pédagogique ».

Chaque activité retenue s'appuie sur un document authentique²⁴. Ce critère constitue à la fois un élément resserrant le choix, et une manière de promouvoir l'utilisation de documents répondant aux exigences communicatives des dernières méthodologies en place dans le champ du FLE. L'analyse porte sur une activité ou un ensemble d'activités prenant toutes pour origine le même support, dans la limite d'une séance. Cependant, lorsque l'activité est un discours qui appartient à un supra-discours didactisé (par exemple dans le cas d'un manuel), elle sera analysée également dans son contexte global si cela sert l'interprétation.

Par ailleurs, le corpus a été limité à trois propositions. Le croisement de cet ensemble de critères amène donc à cette composition :

- *Document 1* : activités issues du manuel Alter Ego+ 1 niveau A1 (Berthet et al. 2012), livre de l'élève, autour d'une bande dessinée extraite de « La BD des copines », de Mainguy et Grisseaux (Alter Ego+ 1, p. 88-89) ;
- *Document 2* : séance « Inégalités femmes/hommes : détourner pour interpeller », par Emile (2013), publiée sur le site internet de TV5 Monde. De niveau A2, elle est organisée autour de bandeaux énonçant des inégalités genrées fondées sur différents thèmes.

²⁴ Défini comme un discours n'étant initialement pas destiné au public apprenant mais « [...] qui appartient au vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones » (Coste, 1970 : 88). Cuq (2003 : 29) mentionne que les documents authentiques sont aussi appelés « documents bruts ou sociaux ».

- *Document 3* : activité « Égalité hommes/femmes dans le monde du travail », par Albisser (2014), publiée sur un blog pédagogique. A destination d'un public B2, elle propose de travailler sur les inégalités de salaire en France.

L'intérêt du corpus réside dans une certaine variété, d'origine mais aussi de composition : planche entière de bande dessinée (document 1), identités imagièrès distinctes (document 2), image seule (document 3). Les supports sont différents, tout comme les modalités de rédaction : le document 1 est issu du livre de l'élève, le document 3 se résume à la fiche enseignante, et le document 2 donne accès aux deux. Il y a dans ce corpus une cohérence liant chacune de ses parties, en même temps qu'il reflète une certaine diversité, en particulier concernant les stratégies adoptées pour parler d'un même sujet.

Quant à l'analyse, elle mobilise les séquences elles-mêmes avec leurs supports. Elle porte sur l'(les) activité.s et/ou sa (leur) fiche pédagogique qui vient compléter le propos, dans les cas où elle peut guider l'interprétation. L'ensemble est analysé d'après le modèle de Galisson (2002), exposé dans la partie conceptuelle.

Pour chaque séquence, le support authentique est d'abord décrit afin de déterminer comment l'humour est mis en place. Pour ce faire, l'analyse de l'image et du texte se fondent dans une même analyse discursive, attendu que ces domaines sémiotiques particuliers s'inscrivent tous deux dans un rapport de conformité à un système commun de contrainte sémantique (Maingueneau, 1984 : 158). Chaque support mettant en scène une anti-valeur ou une non-valeur donnant finalement accès à une réflexion sur la valeur-objectif, déterminer celle-ci permet de définir l'objectif visé à travers le rire et la valeur visée par le document, qui est évaluée en fonction de sa pertinence dans l'étude des rapports sociaux de sexe. Parallèlement, l'activité ou la séquence est analysée dans son déroulement, afin de montrer comment elle mobilise le support choisi. Ainsi, la relation entre la valeur définie par le support et la valeur actualisée par les activités déterminera sa réussite ou son échec, selon que les deux concordent ou bien qu'elles divergent.

3. Actualisation de la valeur « genre » par l'humour dans trois activités de FLE

3.1. Document 1 : Un rire piégé dans les normes de genre

Le premier document sur lequel porte l'analyse est une bande-dessinée tirée du manuel de FLE *Alter Ego+* ²⁵ qui met en scène un personnage féminin aux prises avec la gestion des tâches quotidiennes. Elle met en jeu les relations hommes/femmes à travers la relation du travail domestique au travail public, bien que l'enjeu de l'apprentissage ne se situe pas autour de cette problématique mais de l'acte de parole : « Parler de ses activités quotidiennes ». L'apprenant·e a pour objectif de répondre à des questions de compréhension permettant de situer le document (auteur, type de document, description) et de remettre les cases mélangées de la bande dessinée dans l'ordre (activité 2, p. 89).

Cette bande-dessinée est contextualisée dans une leçon traversée par le thème du travail domestique (dossier 4, leçon 3). Dans la double-page suivante (p. 90-91), le personnage de la bande dessinée est ré-investi dans un scénario fabriqué : elle exprime dans son journal intime son ras-le-bol face à l'organisation domestique mise en place dans son cadre familial et ses intentions pour y échapper. Le dossier 4 se ferme ensuite (p. 92-93) sur une double-page visant à s'informer et à échanger sur la répartition des tâches ménagères. La thématique de la gestion du quotidien et des tâches domestiques est investie dans ce manuel comme une voie préférentielle empruntée pour aborder les inégalités hommes-femmes. Cette bande dessinée qui est l'un des documents proposés le fait avec humour.

Douze cases illustrent la journée-type d'un personnage féminin, mère de famille et femme au foyer. Dix cases la montrent en train de courir contre le temps, essayant de jongler avec la multiplication des tâches (ménage, cuisine, soins relatifs aux enfants, courses) et contrant les difficultés rencontrées pour les exécuter. Le personnage est toujours en train de courir, s'agiter, de peiner pour remplir ses obligations. Les deux dernières cases montrent son conjoint, revenu du travail dans l'image précédente, qui lui adresse un reproche : « Tu devrais t'inscrire dans un club de gym, toi qui ne fais pas de sport ! ». Sa réponse tient dans la dernière case : elle s'en retourne, furieuse, après avoir renversé une casserole pleine sur la tête du conjoint indélicat, qui s'exclame : « Mais qu'est-ce que j'ai dit ??? ».

Le comique tient ici à deux choses. D'une part, l'écart entre la journée réellement vécue par cette femme et la perception qu'en a son conjoint. Cet écart est énoncé par ce dernier sous la forme d'un conseil, dont le prérequis est implicite : « [Puisque tu ne fais pas grand-chose de tes journées], tu devrais t'inscrire dans un club de gym (...) ! ». Ce ressort humoristique joue sur le contraste entre la perception de deux subjectivités, dont le public allocutaire doit se saisir. La réaction attendue du public est une forme de rejet : l'apprenant·e ne peut en aucun cas valider les propos du conjoint, étant de connivence avec la mise en scène durant dix cases d'une femme toujours en mouvement dans une situation de course contre la montre perpétuelle. L'écart provoque

²⁵Le guide pédagogique n'apporte aucune information pertinente pour l'analyse : il suggère le déroulement des activités mais n'oriente pas l'enseignant·e dans la conception des rapports sociaux de sexe. Il ne sera donc pas abordé.

un sentiment de rejet de l'énoncé du conjoint, mais aussi une tension humoristique : il est si grand qu'il devient bouffon.

Le deuxième ressort humoristique tient dans la résolution de cette tension. Le propos du conjoint est si disproportionné, inadéquat et malvenu qu'il mérite un châtiment. La réaction finale du personnage féminin est à hauteur de cette attente : elle aussi est démesurée. Le visage stupéfait du personnage masculin qui accompagne son propos final le place dans une situation de ridicule – qu'il a lui-même appelée.

La situation humoristique se construit ici à partir des incompréhensions entre hommes et femmes qui se matérialisent à travers la question de la répartition des tâches domestiques. Le nœud de l'humour réside dans la manifestation de cette incompréhension et, sinon sa résorption, sa conséquence : la colère, qui se lit dans un geste comique. L'ensemble constitue donc l'anti-valeur selon le modèle de Galisson.

L'objectif didactique est ici avant tout de faire acquérir des structures langagières relatives à l'expression du temps (« Parler de ses activités quotidiennes »). L'objectif secondaire, qui s'exprime dans la répétition de ce motif à travers une série de doubles-pages (voir *supra*), est de poser les prémisses d'une réflexion quant à la répartition des tâches domestiques, qui se matérialisera explicitement dans la double-page finale (p. 93) et constitue la valeur à atteindre. Il s'agit donc ici de savoir ici si le passage de l'anti-valeur à la valeur opère réellement : ce document atteint-il les effets escomptés ?

La dichotomie public/privé rassemble un faisceau de luttes de pouvoir à travers les enjeux liés à la séparation des espaces et des occupations. Traditionnellement, « "le masculin" renvoyait à ce qui était valorisé publiquement dans une société et "le féminin" à ce qui l'était privément » (Tahon, 2004 : 10), avec les différences de statut induites : au masculin ce qui est dehors, social, reconnu publiquement, au féminin ce qui est intérieur, domestique, invisible, dévalorisé. Au masculin revient le privilège d'établir un capital économique et social, au féminin celui de se contraindre à la gratuité de ce qui n'est pas reconnu comme un travail (Bachmann, 2010 : 2). Le slogan féministe « The personal is political » exprime ce paradoxe et la nécessité d'y remédier. Utiliser cette thématique, déjà investie par la problématisation des rapports sociaux de sexe, est adéquat dans ce cadre.

Faire rire de l'inégalité par la problématique de la reconnaissance du travail domestique est donc un moyen pertinent, en ce qu'il fait appel à des remises en question déjà ancrées dans la conceptualisation féministe. Il y a un contexte culturel et social aisément mobilisable par les enseignant·e·s et apprenant·e·s. Qui plus est, si les questions d'égalité genrées ne rassemblent pas forcément, la thématique des tâches domestiques parle toujours : tout le monde y est confronté d'une manière ou d'une autre. Le choix de ce document au moins pour sa thématique et pour sa familiarité avec le public qui doit l'utiliser est donc pertinent : la valeur qu'il doit traduire est aisément perceptible.

Deux éléments font rire : d'abord le grand décalage entre la journée du personnage féminin et ce qu'en perçoit son conjoint, et la situation finale, avec ce personnage masculin ridiculisé qui n'a eu que ce qu'il méritait, chute humoristique par excellence. Mais de quoi rit-on au final : du personnage masculin, ou du geste lui-

même ? On rit des deux. Or, c'est à ce point que commence à opérer une rupture avec la valeur visée par le document.

Rire du personnage masculin, c'est ridiculiser le pouvoir masculin : retourner la situation pour rire, pour une fois, de l'hégémonie dominante. Mais ce rire se fait aussi aux dépens des dominées. L'ampleur du geste féminin est proportionnelle à l'attitude de mépris du conjoint, et le geste devient comique. Cet acte de rejet, qui traduit à l'origine une colère légitime, perd de son impact en ce qu'il est une des causes du ridicule. Il est donc en partie désamorcé.

Par ailleurs, le contexte dans lequel apparaît cette activité limite également la portée efficiente de l'humour pour troubler l'ordre du genre. Pour rappel, cet extrait s'insère dans une série de doubles-pages. La suivante (p. 90-91) ré-emploie le même personnage féminin qui exprime par écrit son rejet de la situation actuelle et ses résolutions pour répartir plus équitablement les tâches. Ce qui est en jeu, exprimé et exploité dans des activités didactiques, c'est la répartition des tâches à effectuer au sein du couple. La page suivante s'appuie sur une chanson authentique évoquant la répartition des tâches ménagères dans un couple hétérosexuel et des documents authentiques concernant les chiffres du partage des tâches domestiques dans les couples – hétérosexuels – en France (p. 92-93). Ce thème est donc longuement développé sur six pages en tout. Mais il l'est aussi toujours selon le même modèle. La répartition des tâches domestiques, qui répond à la question de l'invisibilisation et de la dévalorisation du travail dans l'espace privé, y est systématiquement problématisée à l'intérieur de l'espace conjugal.

Construire le questionnement autour du conjoint (masculin, hétérosexuel) a pour effet de fortement réduire son impact. Or, ce motif initié par la bande-dessinée répond à une problématique sociale. En enfermant la thématique dans un même espace clos, la question initialement soulevée perd de l'ampleur, au point d'en être réduite au champ des disputes de couple. La dichotomie privé/public est limitée à son expression privée, sans contrepartie dans l'ouvrage. Il est donc davantage question d'une négociation conjugale que d'une véritable intention de conquête de pouvoir.

De plus, la mise en scène systématique du conjoint (masculin, hétérosexuel) pour aborder ces questions forme un paradoxe : la conjugalité (hétérosexuelle) est ici indispensable pour aborder le thème, alors que l'hétérosexualité normative²⁶ même participe au système de genre (le « sexage » de Guillaumin, 1978 : 11, ou Wittig, 2001). Le conjoint y est certes représenté négativement, mais je reprends ici la remarque que Pillet (2000 : 173) fait à propos de l'omniprésence du motif de l'époux dans les sketches de femmes : les conjoints y sont intolérables au quotidien, mais ils y sont aussi obligatoires. Ce document relève-t-il au final de la catharsis pour accepter que le bonheur passe par la conjugalité ?

²⁶ Ainsi définie par Chetcuti (2012 : 107) : « La notion de "culture hétérosexuelle genrée" vise à définir un système de sexualité présentant l'hétérosexualité comme principe hégémonique des règles instituant une nécessaire complémentarité entre les femmes et les hommes. Ce dispositif s'insère dans des pratiques et des rôles de genre hiérarchiquement distribués, sous-tendu par une idéologie légitimant, de fait, l'oppression des femmes et sur un ensemble de mécanismes sociaux qui tendent à présenter comme naturelle une division inégalitaire des rôles sociaux entre les hommes et les femmes, y compris dans les sociétés qui se présentent démocratiques et égalitaires.»

L'analyse a montré que la dé-légitimation de la colère féminine dans la bande-dessinée ôte à ce document sa pleine efficacité. Ce support n'est pas, à la base, un vecteur parfaitement approprié pour travailler la valeur de l'inclusion du travail domestique dans la reconnaissance publique. Le contexte dans lequel est placé le document est une autre entrave à sa réalisation. La mobilisation de la valeur à travers le motif de la conjugalité limite le questionnement des rapports sociaux de pouvoir. Le tout actualise une forme de réduction de la problématique, une réduction de la valeur initialement visée.

Si le rire est mobilisé, le document échoue à dépasser réellement l'anti-valeur. Incidemment, il instaure même des normes de genre à travers la norme hétérosexuelle. Et pourtant, il conjugue des qualités autant humoristiques que didactiques : la bande-dessinée peut réellement prêter à rire et elle est un support efficace pour l'acquisition de la langue. L'humour et le français sont présents, mais la troisième variable, celle des rapports sociaux de sexe comme valeur, est manquante.

3.2. Document 2 : Un rapport de pouvoir multi-dimensionnel dénoncé par l'humour

Le deuxième document (Emile, 2013) est une séance proposée via le site TV5 Monde. Il s'appuie sur un ensemble de dix bandeaux publicitaires créés pour le lancement du site internet « Les Terriennes », section de TV5 Monde qui rassemble des textes féministes²⁷. Son auteure est identifiée et bénéficie d'un ancrage professionnel prestigieux : le CAVILAM. Ce centre est en effet un institut réputé de formation en FLE. Cependant, la publication en ligne sur un site ouvert à la participation et à l'appropriation tend à masquer l'auteure. Si celle-ci est identifiée dans un coin de la page web, l'activité est mise en place pour subir un processus de réappropriation par l'enseignant·e.

Ces indications permettent de comprendre certaines caractéristiques du document qu'il faut prendre en compte dans l'analyse. Il s'agit d'une séance unique proposée en-dehors d'une séquence ou d'un ensemble de séances thématiques stabilisé comme dans un manuel. Son inscription dans la cohérence de l'apprentissage sera le fait de l'enseignant·e. Dès lors, la séance ne peut être observée que pour elle-même, sans contextualisation didactique. Par ailleurs, l'analyse portera sur la combinaison de la fiche élève et de la fiche pédagogique. En effet, l'utilisation des bandeaux sur lesquels repose le cœur de la séance se fait en groupe dans la classe et n'apparaît donc pas sur la fiche élève.

La valeur est donnée comme objectif pédagogique dans la fiche enseignante : « Prendre conscience de l'inégalité hommes/femmes en s'appuyant sur des bandeaux publicitaires ironiques » autour desquels les objectifs communicatifs suivants s'articulent : « Décirer des expressions du visage et des attitudes corporelles », « Comprendre un slogan en identifiant les mots clés », « Rédiger un slogan », « Exprimer son opinion ». Elle est donc ici explicitée comme objectif de séance.

La valeur est travaillée à partir des dix bandeaux publicitaires cités. Ceux-ci sont construits sur un même modèle : sur la gauche de l'encadré, un visage de femme

²⁷ Les Terriennes, *L'actualité de la condition des femmes dans le monde*, [en ligne] <<http://information.tv5monde.com/terriennes/articles?page=2>> (04/087/15).

racisée ou non-racisée ayant une expression faciale prononcée de joie, de doute, de dépit ou de moquerie, jusqu'à la grimace. Les visages ne sont jamais les mêmes et intègrent des portraits variés. La plus grande partie du bandeau est occupée par un slogan mis en avant par une large typographie. Deux signes de ponctuation soulignent le propos, un point d'exclamation et un point d'interrogation (énoncé 1). En dessous, un second énoncé dans la même couleur, de plus petite taille, se termine par un point. Il reprend le contenu du propos principal en miroir. Les faits et les chiffres sont inversés (énoncé 2). Voici quelques exemples :

Les femmes dirigent 90% des états dans le monde ?! [énoncé 1] » / « On compte 19 femmes chefs d'états et gouvernements dans le monde en 2001 (source ONU). [énoncé 2] » ; « Chaque année, 4 millions d'hommes sont réduits à l'esclavage, la prostitution ou mariés de force ? [énoncé 1] » / « Ce sont 4 millions de femmes qui sont chaque année réduites à l'esclavage, la prostitution ou mariées de force. (source OMS) [énoncé 2] » ; « À travail égal, les femmes gagnent plus que les hommes ?! [énoncé 1] » / « À travail égal, les femmes sont en moyenne payées 17% de moins que les hommes dans l'Union Européenne. [énoncé 2] ; etc.

La contradiction entre l'énoncé 1, qui est inexact, et l'énoncé 2, qui le rectifie, pose pour l'énoncé 1 un modèle d'antiphrase qui relève de la figure ironique. L'ironie fait entendre le contraire de ce que pense son auteur-e, en reprenant une pensée préexistante, la cible de l'ironie, et en la reformulant (Evrard, 1996 : 35). Or, si « l'ironiste dit A, pense non-A et veut faire entendre non-A » (Jardon, 1988 : 80), la condition pour que l'ironie se réalise est que le référent de l'ironie « non-A » n'intègre pas le discours. Cela reviendrait sinon à mettre au jour le mécanisme de l'humour, ce qui est profondément anti-humoristique²⁸. Pourtant dans ces bandeaux, si l'énoncé 1 est ironique (« l'ironiste dit A »), l'énoncé 2 révèle la supercherie de l'ironie (« l'ironiste veut faire entendre non-A »), les deux étant insérés dans un même espace. Il faut donc prendre ici en compte la nature du support discursif pour comprendre une telle formulation.

L'ironie se construit nécessairement à partir de connaissances partagées par les interactant-e-s. Sans ce fonds commun, il n'y a pas d'accès possible à la véritable intention significative de la phrase. Dans le cas présent, la première interactante est le personnage féminin présent sur chaque bandeau, qui prend en charge l'énoncé. Celui-ci va en direction d'un-e récepteur-trice : la personne qui se trouve en face des bandeaux, ici l'apprenant-e. L'ironie repose sur des faits précis concernant la discrimination envers les femmes. Or, à moins de s'être documenté-e en amont sur le sujet, l'apprenant-e ne peut en avoir connaissance. L'énoncé 2 construit donc un socle de connaissances partagé indispensable à la construction de l'ironie de l'énoncé 1.

Sans l'énoncé 2, l'énoncé 1 dans son ensemble serait interprété comme une affirmation, notifiée pour le-la lectrice comme digne d'étonnement par l'accumulation de ponctuation qui entérinerait le propos. Le « ?! » est au contraire un indice de son invraisemblance. La ponctuation sert à guider l'interprétation du/de la lecteur-trice. Elle est un marqueur d'ironie et la renforce. Il en va de même pour le personnage féminin qui participe également à construire le motif. L'expressivité forte des visages est aussi un

²⁸ Pour reprendre l'exemple de Jardon (1988), cela reviendrait pour un-e locuteur-trice à dire sous une pluie torrentielle à son/sa compagnon-e de promenade : « As-tu pensé à arroser les fleurs ? Je te dis ça car en fait, il pleut à verse ! ». L'effet cocasse de la première phrase tombe à l'eau...

moyen de souligner l'in vraisemblance de l'énoncé 1. Avec ces traits amusés – ou dépités, l'auteure de l'énoncé 1 ne peut être sérieuse. Ces deux éléments constituent des indices de distanciation de l'auteure et de ses propos (énoncé 1²⁹).

Les bandeaux utilisés pour l'activité mettent donc en scène une ironie particulière à travers un ensemble d'éléments qui la construisent et l'élucident à la fois. Le procédé fonctionne : on décèle bien l'ironie du propos, et celle-ci possède une portée critique, en incluant le/la lecteur-trice dans sa logique. Mais si elle est critique, cette ironie remplit-elle son rôle humoristique ? Ni l'énoncé 1, ni l'énoncé 2 ne sont drôles en eux-mêmes : la formulation ne rend amusantes ni la falsification, ni la réalité des chiffres. Mais si le thème est grave, l'humour est porté par le décalage inhérent au processus ironique : d'une part, ce que le/la lecteur-trice comprenait de l'énoncé 1 est distancé avec l'énoncé 2, ce qui provoque le rire de soi et de sa propre crédulité. D'autre part, la suspension du réel (énoncé 1) finalement résolue (énoncé 2) provoque un soulagement qui confère à l'amusement. Enfin, les visages des personnages féminins, à la fois déformés et joyeux, prêtent à rire.

Les différents bandeaux abordent chacun différentes problématiques qui sont autant de pôles par lesquels s'expriment les rapports de pouvoir : répartition des tâches et des compétences, ségrégation professionnelle et plafond de verre, exploitation/soumission du corps féminin. Ils dénoncent l'asymétrie des rapports sociaux de sexe en mettant en avant les attributions du pouvoir au masculin et la discrimination du féminin. Même si le rapport entre les deux classes de sexe n'est pas nommé explicitement, les formulations choisies contiennent une forme d'implicite : si les femmes n'ont pas ce pouvoir, les hommes l'ont. C'est donc non seulement l'appropriation des femmes qui est mise en scène, mais la relation dans laquelle se déroule cette appropriation. Les thèmes abordés autant que la dimension globale des rapports sociaux de sexe qu'ils traduisent, font de ces bandeaux des supports adéquats.

L'analyse de l'ensemble des documents-supports de l'activité a montré qu'ils répondaient à l'exigence à la fois d'humour et de réflexion sur le genre posée dans le cadre de cet article. Ils sont donc effectivement l'expression de la valeur formulée au départ. Il reste maintenant à voir si celle-ci s'actualise à travers le déroulement didactique suggéré.

La première activité de la séance se fait à partir de propositions pré-établies qui annoncent celles des bandeaux. Il s'agit pour l'apprenant-e de noter de manière individuelle si il/elle pense que ces propositions sont valables pour les hommes, les femmes, ou éventuellement les deux : « Lisez les propositions suivantes et dites si, en général, ce sont plutôt les hommes ou les femmes qui... » : « gagnent beaucoup d'argent », « dirigent une entreprise », « s'occupent des tâches ménagères », « ont des accidents de voiture », « reçoivent un prix Nobel », « sont analphabètes », « sont violents », « ont de grandes responsabilités politiques ». L'activité s'intitule « masculin ou féminin ? » et ouvre la réflexion sur le sujet. Il s'agit de faire formaliser à l'apprenant-e les modalités de la différenciation sexuée qu'exprime chacune des propositions.

²⁹ Il est intéressant de noter que la prise en charge de l'énoncé 2 n'est pas formellement revendiquée (doit-on comprendre qu'il s'agit de la parole des personnages féminins scénarisés ? de l'organisme qui a commandé ces bandeaux?).

L'activité n'agit pas comme un processus de naturalisation de la différence : il s'agit bien de partir du constat d'une différence de pouvoir pour parvenir à la différenciation sexuelle, non l'inverse. En opérant de cette manière, il n'y a pas de discours construit sur l'essentialisation, mais bien sur la construction de la masculinité et de la féminité. Toutefois, la proposition « sont violents » paraît ici inadaptée : elle contredit les autres énoncés en faisant référence à une nature interne, et non à un processus. Ceci d'autant que le choix de l'épithète au masculin pluriel oriente la réponse vers le masculin, ce qui contribue à établir une correspondance entre « homme » et « violence » – *versus*, implicitement « femme » et faiblesse ou douceur : les uns sont acteurs, les autres victimes/victimisées. On peut cependant considérer que, à l'exception de cette proposition, le processus de naturalisation est évité par le recours à une réflexion sur les vecteurs de la domination plutôt que sur les agents qui la réalisent.

La deuxième activité met l'accent sur les visages féminins qu'il faut associer à des sentiments. Elle met de côté la thématique principale pour se focaliser sur la levée de l'ironie, en abordant les expressions faciales et corporelles des personnages.

L'activité suivante est le cœur de la séance. Les apprenant·e·s vont travailler en groupes sur un des bandeaux. Ils/Elles doivent dégager leur structure commune et accéder à l'ironie par la comparaison des deux énoncés. Une fois la situation de communication acquise, l'enseignant·e écrit au tableau les thèmes pré-établis suivants : « éducation », « travail », « maison », « pouvoir », « violence ». Les apprenant·e·s déterminent de quel thème leur propre bandeau se rapproche. La mise en commun consiste à reporter dans un tableau les statistiques réelles attenantes aux thèmes dégagés lors de l'énoncé 2.

Cette activité reprend les bases posées précédemment pour formuler les rapports de pouvoir établis à travers plusieurs axes :

- « travail » et « maison » se rapportent à la fois à la dichotomie public/privé et à la distinction des espaces ;
- « éducation » et « pouvoir » à la ségrégation horizontale et verticale, à la distribution de compétences différenciées ;
- « violence » se rapporte à la fois à la domination sexuelle, à l'hétéronormativité, au sexage et à l'espace domestique.

Cette simple typologie aborde de manière transversale les multiples espaces, domaines, processus par lesquels les rapports de pouvoir s'expriment.

L'activité se conclut sur une discussion autour de l'ensemble des statistiques. La séance se clôt en deux étapes. D'abord par une réflexion autour de l'enjeu discursif : la construction et l'utilisation de l'ironie. Ensuite par une réflexion autour d'informations notées au tableau par l'enseignant·e : « Afrique : 99 % des terres sont détenues par des hommes. », « France : 95 % des entreprises sont dirigées par des hommes. », « France : + de 90 % des accidents de la route mortels sont causés par des hommes. », « France : 86 % des maires sont des hommes. (source : Ministère des Affaires étrangères, 2011) », « Monde : 15 personnes les plus riches, 14 hommes (source : magazine Forbes, 2011) ». Ces informations sont sourcées ce qui ancre le propos des luttes de pouvoir et de l'appropriation dans la réalité, non dans une abstraction mythologique. Leur contextualisation géographique permet aussi de souligner

l'universalité de la discrimination, en l'inscrivant dans la réalité géographique des apprenant-e-s. Ajoutée aux portraits racisés des personnages, elle permet aussi d'inclure potentiellement une variable intersectionnelle des rapports de pouvoir croisés sexe/race dans la discussion.

L'analyse a montré que le document initial répondait à la valeur annoncée : sensibiliser aux rapports sociaux de sexe, qui constitue aussi l'objectif de la séance. Celui-ci est-il réalisé ? Chaque temps de la séance est marqué par une mise à distance de l'identité sexuée : il n'est pas question des hommes ou des femmes comme individus sexués, mais bien des rapports de pouvoir qui instaurent des classes de sexe. Il n'y a pas explicitement de remise en cause déconstructiviste de la catégorisation binaire de sexe elle-même, mais l'effort de dé-naturalisation de la relation des catégories de sexe aboutit à une dénonciation du système asymétrique de genre. En conséquence, cette séance réussit à utiliser le rire comme un vecteur de la non-valeur ironique pour parvenir effectivement à la valeur. La concordance entre enseignement du FLE, humour et (dénonciation du) genre est établie.

3.3. Document 3 : La parodie professionnelle comme moyen de dénonciation féministe

Le troisième document de l'analyse est une ressource didactique postée sur un blog pédagogique, mais diffère cependant du document 2 par son statut sociodiscursif : ni l'auteure, ni la source ne bénéficient d'une légitimation professionnelle³⁰. Cette fiche pédagogique est de l'ordre d'une offre de particulier-e à particulier-e.

La fiche pédagogique s'intitule : « Égalité hommes/femmes dans le monde du travail » et est ainsi introduite par son auteure : « Souvent donneuse de leçon sur la question de l'égalité, la France n'excelle toujours pas sur la question de l'égalité hommes/femmes au travail. Je vous propose quelques supports pour déclencher ou accompagner un débat sur ce sujet en classe de FLE ». La phénoménalisation du système de genre s'ancre initialement dans le milieu professionnel et le contexte français pour aboutir à une réflexion collective et, implicitement, un élargissement du contexte culturel. La valeur posée ici est donc une prise de conscience de la matérialité de l'inégalité professionnelle.

Dans cette fiche pédagogique, l'auteure propose deux séquences au choix, l'une basée sur un texte écrit, l'autre sur une image. Les deux n'ont pas à être effectuées successivement en classe : elles abordent la même problématique et partagent donc une même valeur. La première séquence n'étant pas basée sur un support humoristique³¹ seule la seconde sera analysée. Sa valeur est à nouveau formulée dans le descriptif de l'activité : « Cette image peut servir de document déclencheur à une séquence pédagogique sur la place de la femme dans le monde du travail ». La valeur posée en introduction générale portait sur l'inégalité professionnelle, celle de cette séquence repose sur la relation des femmes comme classe de sexe au travail. Il y a donc

³⁰ La fiche pédagogique ne contient que le nom de l'auteure, et non ses états de service. Le site web : « Le web pédagogique » est un lieu de ressources pédagogiques libre.

³¹ Il s'agit d'un travail sur l'état des lieux présenté en 2013 par l'Observatoire des inégalités concernant les différences de salaire entre hommes et femmes.

un léger changement de focale, ou plutôt un resserrage de la problématique entre la valeur énoncée en introduction et celle relative à cette activité précise : du système général d'inégalité à la classe discriminée.

Le support de la séquence est une image authentique dont l'origine n'est pas précisée. Relayée sur Internet par de nombreux organismes, associations, personnes, la source initiale n'a pas été trouvée. Cependant son objectif, qui sera développé dans les paragraphes qui suivent, est clairement critique et militant : il se peut donc qu'elle ait émergé d'un organisme féministe francophone.

Sur fond uniformément gris, le graphisme de cette affiche est sommaire : le seul personnage mis en scène, féminisé par sa coiffure et des lèvres pulpeuses, ressemble à un personnage de logo, les seules couleurs sont du gris clair, gris foncé et blanc. L'élément central est une moustache, signalée par une paire de ciseaux encadré comme une zone à découper. Ce slogan est réparti en-dessus et en-dessous : « Mesdames, découpez cette moustache / et augmentez votre salaire ! ». Sous l'élément central, trois cases plus petites continuent le propos : « 1. Découpez votre moustache » ; « 2. Allez voir votre DRH [sur l'image, le personnage féminin s'est affublé de la moustache découpée] » ; « 3. Obtenez une augmentation ».

Ce document regroupe ces caractéristiques : slogan comme énoncé principal (courts énoncés, rythme du discours soutenu), palette de couleurs réduite, énoncé usant d'une forme verbale, l'impératif, permettant à la fois d'économiser les caractères et d'user d'une tonalité injonctive. Le propos tenu ainsi que l'illustration qui l'accompagne, tous les deux relatifs au travail, et l'ensemble des standards graphiques et stylistiques rapprochent le document du type d'affichages injonctifs ou informatifs qui se trouvent dans les entreprises ou les bureaux.

Or, il s'agit ici d'une imitation, c'est-à-dire d'un support empruntant des codes visuels et textuels partagés en décalage avec son propos véritable. Les codes utilisés établissent une situation de communication entre une forme d'autorité hiérarchique professionnelle, qui émerge de l'impératif traduisant une légitimité discursive et sociale, et un ensemble « Mesdames ». Cependant, l'énonciation effective est toute autre. D'une part, son auteur-e véritable n'est pas formellement identifié-e. Mais, si « l'auditoire, lorsqu'il n'est ni désigné ni décrit, peut toujours être induit des valeurs, des croyances, des opinions que le texte lui attribue » (Amossy, 2010 : 128), il en va de même pour l'énonciateur-trice. Dès lors, il/elle se place en adéquation avec l'objectif de ce dispositif : dénoncer et critiquer la discrimination salariale, et peut à ce titre être défini-e comme une entité, individuelle ou collective, féministe. D'autre part, les allocutaires ne sont pas non plus clairement défini-e-s : il s'agit de femmes déjà en situation professionnelle, mais aussi de femmes victimes de différenciation salariale, et de toute personne pouvant être sensible à cette cause.

Il y a donc deux degrés d'énonciation : une énonciation exprimée dans l'image qui est un détournement de l'énonciation véritable rendu transparent par le partage de codes stylistiques. Au final, l'image correspond au résultat de la transformation d'un discours initial : des directives professionnelles, en un énoncé sur-réaliste et bouffon. L'humour provient de la situation de décalage entre le discours de référence repérable

grâce aux codes partagés et l'énoncé réel ; entre l'énonciation de référence et la situation d'énonciation effective. C'est une forme de travestissement discursif ludique.

Par ailleurs, l'objectif n'est pas que de faire rire : il est aussi de critiquer. Le propos est justement celui-ci : la seule façon d'arriver à l'égalité salariale en l'état serait de recourir au travestissement de genre, fût-il grotesque. Il s'agit donc d'une parodie dénonçant la discrimination salariale faite sur la base de l'appartenance à la classe de sexe. En cela, le choix du support correspond à la valeur annoncée par l'activité puisque que « la place des femmes dans le monde du travail » et, implicitement, la discrimination qu'elles subissent, sont dénoncées sur le plan salarial.

Ce pan de l'inégalité professionnelle est fécond dans l'approche des rapports sociaux de sexe, puisqu'il invoque tant les problématiques de ségrégation verticale, attendu qu'obtenir un meilleur salaire s'obtient aussi par la promotion hiérarchique, que celles du rapport à l'argent comme part du statut social. Dans le cadre du « à travail égal, salaire égal » assurant en France une égalité de rémunération (loi n°72-1143 du 22 décembre 1972), le salaire doit devenir une garantie d'équité dans le jugement des compétences professionnelles. Dans le même temps, le rapport à l'argent est aussi structuré par le rapport aux sphères publiques/privées (Bachmann, 2010 : 2). Aborder les questions de genre par ce thème permet à la fois de rester dans une perspective d'exploitation matérialiste : donner un ancrage réel à la domination masculine, et d'élargir le propos.

L'auteure de l'activité suggère de commencer la séquence par un travail sur une partie de l'image seulement, celle présentant la moustache à découper. Les apprenant·e·s sont invité·e·s à formuler des hypothèses quant au contenu du message et au sujet traité. L'auteure ne décrit pas la suite de l'activité, mais on peut supposer qu'il s'agira d'un travail de confrontation des hypothèses et d'élucidation de l'affiche. Le cœur de la séquence est un débat à partir de l'image. Le descriptif de cette séquence ne comporte pas d'indication sur la manière de le mener, mais on peut se référer à la première séquence présentée sur cette page Internet qui proposait de travailler également sur les inégalités salariales à partir d'un texte. Les règles du débat final y étaient suggérées par l'auteure et si elles n'apparaissent pas dans l'activité analysée ici, c'est pour éviter la redite : « Pour éviter l'écueil du "pour" et du "contre", il peut leur être demandé de réfléchir à des solutions qui permettraient de limiter ces inégalités. ».

La forme même du débat comporte des indices sur la manière de traiter la question du genre. L'auteure fait comprendre la stérilité d'une discussion divisée en deux partis face à face. Car, de fait, l'inégalité salariale ne peut être légitimée en soi. Elle propose donc une approche transversale de la question. Prenant appui sur les réflexions développées pendant la séance, les apprenant·e·s sont moins invité·e·s à formuler un développement exhaustif des différentes expressions des inégalités qu'à créer une réflexion sur leur résorption. Cette démarche désengage la classe de sexe féminine d'une position de victime, enfermée dans un statut non-agentif. Pas de victimisation paralysante, mais la proposition de solutions qui prennent naissance dans la reconnaissance de la situation présente et place les apprenant·e·s dans un processus d'implication.

Le support initialement choisi correspond au critère de valeur annoncé et inscrit le passage de la non-valeur (recours au travestissement pour accéder à un bon salaire) à la valeur (sensibilisation à l'inégalité salariale) dans une tonalité humoristique. La séquence réussit à établir une concordance entre valeur attendue et valeur effective. Par ailleurs, le débat qui en constitue la dernière partie marque un dépassement de la valeur positive, puisqu'elle engage le public dans un processus non seulement de réflexivité globale mais aussi d'action³².

Conclusions et jalons de réflexion

L'analyse du premier document a montré que le choix du document même n'était pas approprié pour aborder de manière efficiente les rapports sociaux de sexe. En effet, le geste final du personnage féminin l'ancre dans une parodie de colère et décrédibilise la revendication qu'il sous-tend. Dans ce cas, la dénonciation emprunte une forme d'auto-dérision : le public, dont les femmes, rit de la violence symbolique qu'elles subissent. Mais cette part d'auto-dérision ne suffit pas à mettre en place une subversion de l'ordre établi, parce qu'on rit aussi, et les femmes rient aussi de leurs propres réactions excessives. De plus, le contexte du support et de ses activités limite le questionnement des rapports de pouvoir en circonscrivant la question de la répartition des tâches domestiques et du rapport privé/public à un exercice de négociation des contraintes conjugales. Le passage de l'anti-valeur à la valeur n'opérant pas par cette activité, c'est au final un renforcement subtil des normes de pouvoirs genrés que celle-ci met en place.

Le second document s'ouvre à l'ensemble des expressions du rapport de pouvoir et tente d'en montrer la diversité. En l'inscrivant de manière transversale dans les espaces tant privés que publics, il actualise la problématique du genre dans la structure sociale et culturelle. Les documents 2 et 3 présentent la même démarche. Ils ne s'appuient pas sur les corps sexués pour aller vers le rapport de pouvoir, mais partent des rapports de pouvoir pour aller vers les classes de sexe. Autrement dit, ils ne partent pas du postulat d'une sexuation naturelle (les Hommes/les Femmes comme des identités en soi) pour aller vers la discrimination (les femmes sont dominées), mais partent de la discrimination pour aborder l'aspect structurel de la catégorisation. Ils offrent donc un espace de réflexion sur le processus même de catégorisation sexuée et, au-delà, sur sa naturalisation. Le document 3 ménage également une place pour l'action, en demandant de mettre en place des mesures pour changer l'ordre établi : il réserve un espace pour la subversion des normes de genre.

À l'inverse du premier document qui utilise les rapports sociaux de sexe pour pratiquer la langue, les deuxième et troisième documents utilisent la langue pour sensibiliser aux rapports sociaux de sexe. Si l'ordre des priorités entre langue et valeur-objectif pour le document 1, ou valeur-objectif et langue pour les documents 2 et 3, peut expliquer les degrés de réussite de ces activités dans la perspective du travail sur les

³² Il est également à noter que l'affichage web de cette séquence propose de manière très visible une suite de liens vers d'autres fiches pédagogiques proposées par cette auteure. L'un de ces hyperliens intitulé « Homosexualité : sujet tabou en classe ? » renvoie à une réflexion sur la part dominante de l'hétérosexualité comme a priori dans la classe de langue, en termes d'orientation dans les thématiques de travail. La présence de cet hyperlien transpose la séquence analysée ici dans un contexte d'analyse plus large encore des rapports sociaux de sexe : celui du lien entre genre et sexualité (p. ex. Dorlin, 2008) et de l'hétéronormativité.

rapports de pouvoir, il faut aussi à nouveau souligner les divergences de ton laissées aux auteur·e·s en fonction du cadre dans lequel ils/elles ont fabriqué ces séquences. En effet, la contrainte économique du monde éditorial participerait à construire une politique de modération dans les sujets abordés. Les différences culturelles constituent autant de tabous potentiels qui peuvent freiner l'adoption d'un manuel par un organisme étranger. Dès lors, certains sujets perçus comme sensibles par les maisons d'édition sont développés avec plus de circonspection ou de précautions. Or, la question de la répartition sexuée et de ses conséquences dans un manuel de FLE confine à une approche déconstructiviste du genre et de ses normes qui constitue éventuellement un obstacle à l'exportation des ouvrages³³. Dans le cas de fiches pédagogiques indépendantes, les auteures ont pour seule restriction le risque d'insuccès de la mise en ligne de leur travail, elles vont donc vers une plus grande liberté.

Par ailleurs, en se recentrant sur une perspective de genre, deux autres explications peuvent être avancées. En s'appuyant d'une part sur le contexte énonciatif des supports utilisés, d'autre part en évoquant la nature du rire provoqué.

« La BD des copines » dont est extrait le document 1 a avant tout vocation à faire rire des situations du quotidien féminin. L'activité a mobilisé un support qui n'est pas revendicatif à l'origine et lui a apposé une valeur qu'il ne peut dès lors pas supporter. Les documents 2 et 3 se placent, dès leur création, dans une perspective féministe : leur exploitation dans des activités didactiques est cohérente avec leur valeur initiale. Ils rendent la parole aux femmes en les scénarisant et en leur attribuant un discours (document 2), ou en les mettant au cœur des problématiques abordées (document 3). Les énonciateur·trice·s divergent ici par leur contexte idéologique, donnant lieu à des implications (socio)discursives et didactiques différentes.

Et au final, quel rire est recherché dans ces trois documents ? Dans le premier cas, il relève du rire-défolement. À l'image du personnage féminin qui lance d'un geste rageur une casserole au visage de son conjoint, la lectrice trouve une expression à sa frustration quotidienne à la lecture de la dernière case. Mais le rire-défolement contient sa propre limite : c'est une forme de catharsis qui fait émerger l'apaisement. La lectrice, qui s'est moquée des dominants masculins, est soulagée ; elle peut donc... retourner à ses tâches domestiques. Ce rire agit comme une forme de compensation : cette transgression carnavalesque permet de réifier l'ordre établi. Dans le document 2, le rire est tragique : il ne dure que le temps qu'il faut au dépit pour s'installer. Le document 3 fait rire jaune : le scénario humoristique est irrésistible, mais c'est un rire de dépit sous lequel couve une critique acerbe. La différence de nature de ces rires montre bien les divergences de ces documents qui offrent cependant tous de travailler sur une même thématique, qui se veut nécessairement revendicative.

³³ C'est ce que montre l'analyse d'entretiens réalisés auprès de maisons d'édition et d'auteur·e·s de manuels de FLE dans le cadre d'une recherche portant sur la construction des catégories de sexe dans les manuels de FLE. Cf. Ranchon, G. (en cours). *Une didactique de la langue, de la culture et du genre : le manuel de FLE, discours et réalisations* [thèse de doctorat, Université Jean Monnet]. Sous la direction de Rispaill, M., Baurens, M.

Et c'est probablement là le plus étonnant : le fait que croiser humour et critique en classe de langue de manière efficace relève d'un exercice si complexe. Il faut se rappeler ici que l'humour est à double tranchant : s'il réussit, il subvertit ; s'il échoue, il réifie. Lorsqu'un public ne répond pas à une bonne blague, la situation désappointée et déçoit, mais n'engage pas d'autres enjeux. Or, le genre engage une valeur fondamentale. En parler, c'est aborder les inégalités, la discrimination, l'injustice sociale et structurelle : en rire ne doit être que subversif.

L'analyse et ses conclusions ont pour but de contribuer à construire une réflexion sur les manières, forcément plurielles, d'aborder le genre en classe de langue. La variable de l'humour a été retenue car elle représente un vecteur motivationnel à la fois essentiel et complexe à mettre en place. Travailler sur des activités déjà construites permet une approche critique constructive du croisement enseignement du FLE/genre/humour. Observer ce qui réussit ou échoue dans ces activités didactiques est donc un moyen de poser les bases d'un modèle conceptuel élargi permettant d'une part de compléter la réflexion déjà en place sur l'humour dans la classe de langue, d'autre part de développer les pistes pour une prise en compte des rapports de genre en classe, qu'il s'agisse de leur didactisation ou de leurs effets. Ce travail se veut donc les prémisses d'un questionnement qu'il reste à faire fructifier, tant dans sa conceptualisation que sur le terrain.

Sources de corpus

- Albisser, A. (2014). *Égalité hommes/femmes dans le monde du travail* [en ligne]. Récupéré de <http://lewebpedagogique.com/pedagoenliberte/interculturel/egalite-hommesfemmes-dans-le-monde-du-travail/>
- Berthet, A., Daill, E., Hugot, C., Kizirian, M., & Waendendries, M. (2012). *Alter Ego+ 1*. Paris : Hachette FLE.
- Émile, H. (2013). *Inégalités femmes/hommes : détourner pour interpeller* [en ligne]. Récupéré de <http://enseigner.tv5monde.com/fle/inegalites-femmeshommes-detourner-pour-interpeller>

Bibliographie

- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : Éthos et identité verbale*. Paris : PUF.
- Argaud, E. (2006). *La civilisation et ses représentations : Étude d'une revue, Le français dans le monde (1961-1976)*. Bern : Peter Lang.
- Bachmann, L. (2010). Les préoccupations émancipatrices des femmes à l'épreuve de la morale familiale. Une étude à travers le révélateur du rapport à l'argent dans le couple. *Revue suisse de sociologie*, 36(3), 55-71.
- Baider, F., Papaioannou, A., & Nossenko, K. (2014). "Abdel prépare une quiche-lorraine". Les avatars des rapports sociaux d'ethnie, de sexe et de classe en didactique de FLS. *Genres Langues et Pouvoirs, Cahiers de linguistique*, 40(1), 137-153.
- Baurens, M. (2002). Différenciations sexuées en classes de langues-cultures : palimpseste du genre, nouvelle friche pour la didactologie des langues-cultures. *Langues-cultures et genre « C'est égal »...*, *Études de linguistique appliquée*, 142, 238-255.
- Béal, C., Mullan, K. (2013). Issues in Conversational Humour from a Cross-cultural Perspective: Comparing French and Australian Corpora. Dans B. Peeters, K.

- Mullan, C. Béal (Dir.), *Cross-culturally Speaking, Speaking Cross-culturally* (pp. 107-140). Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.
- Besse, H. (1989). La culture des calembours. *Le Français dans le monde*, 223, 54-59.
- Billingsley, A. (2013). *Laughing against Patriarchy: Humor, Silence, and Feminist Resistance* [en ligne]. Récupéré de http://pages.uoregon.edu/uophil/files/Philosophy_Matters_Submission_Marvin_Billingsley.pdf
- Butler, J. (2006). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*. Paris : La Découverte.
- Chetcuti, N. (2012). La nomination de soi, entre catégorisation et intelligibilité : penser le genre. Dans N. Chetcuti et L. Greco (Dir.), *La face cachée du genre* (pp. 105-122). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
- Coste, D. (1970). Textes et documents authentiques au Niveau 2, *Le Français dans le monde*, 73, 88-94.
- Crawford, M. (2003). Gender and humor in social context. *Journal of Pragmatics*, 35, 1413-1430.
- Cros, C. (2006). En avant les filles ! Représentation des hommes et des femmes dans les manuels de langues vivantes en Finlande. *Langues-cultures et genre « c'est égal »...*, *Études de linguistique appliquée*, 142, 151-161.
- Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). Authentique. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- De Rudder, V. (2000). Racisation. *Vocabulaire historique et critique des relations interethniques*, 6-7, 111-113.
- Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris : PUF.
- Evrard, F. (1996). *L'Humour*. Paris : Hachette.
- Ford, E. T. et al. (2013). *Sexist humor and beliefs that justify societal sexism* [en ligne]. Récupéré de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.390.6256&rep=rep1&type=pdf>
- Galisson, R. (2002). L'humour au service des valeurs : défi salutaire, ou risque inutile ? *Humour et enseignement des langues, Le Français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, 122-139.
- Gentilhomme, Y. (1990). Les lubrifiants didactiques. Dans *L'humour d'expression française, Humoresques : actes du premier colloque international sur l'humour d'expression française*, CORHUM et Paris VIII, 27-30/06/1988, tome 2, 84-92.
- Glachant, T. (2002). Sens de l'humour et grammaire du sens. *Humour et enseignement des langues, Le Français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, 149-156.
- Guillaumin, C. (1978). Pratique du pouvoir et idée de Nature. L'appropriation des femmes. *Questions féministes, Les corps appropriés*, 2, 5-30.
- Guillaumin, C. (1979). Question de différence. *Question féministe*, 6, 3-21.
- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de nature*. Paris : Côté-Femmes.
- Haugh, M., Bousfield, D. (2013). *Mock impoliteness, jocular mockery and jocular abuse in Australian and British English*. [en ligne]. Récupéré de http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/47866/81000_1.pdf?sequence=1.
- Laqueur, T. (1990). *La Fabrique du sexe*. Paris : Gallimard.

- Mainueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Martin, G.-V. (2002). Historique des recherches sur l'humour en français langue étrangère. *Humour et enseignement des langues, Le Français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, 10-22.
- Martin, G.-V. (2008). L'humour en classe de langue : de l'exolingue au translingue, *Études de linguistique appliquée*, 152, 475-484.
- Michard, C. (1999). Humain / femelle : deux poids deux mesures dans la catégorisation de sexe en français. *Sexisme et linguistique, Nouvelles Questions Féministes*, 20(1), 53-95.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Perry, V. (2003). Le relativisme culturel de genre en didactique des langues et cultures. *Féminin/Masculin du genre et des identités... sexuées, Pratiques psychologiques*, 3, 21-37.
- Perry, V. (2014). Le tiers inclus comme parangon utopique du genre. *Genres, Langues et Pouvoirs, Cahiers de linguistique*, 40(1), 171-198
- Pillet, E. (2000). Quand elles entrent en scène : le comique dans les sketches de femmes. *Armées d'humour. Rires au féminin, Humoresques*, 11, 169-185.
- Porcher, L. (2002). L'humour comme le tango : une pensée triste qui se danse... *Humour et enseignement des langues, Le Français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, 48-53.
- Puren, C. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes génétiquement opposés... et complémentaires* [en ligne]. Récupéré de http://www.christianpuren.com/app/download/11888734827/PUREN_2014a_AC_vs_PA_analyse_q%C3%A9n%C3%A9tique_contrastive.pdf?t=1438676811.
- Raby, F. (2006). Vers une mixité équitable ? Les effets d'un « cyber-scénario » de langue sur la motivation des filles et des garçons, *Études de linguistique appliquée*, 142, 215-226.
- Sev'er, A. et Unga, S. (1997). No laughing matter: boundaries of gender-based humour in the classroom. *Journal of Higher Education*, 68(1), 87-105.
- Stora-Sandor, J. (2000). À propos de l'humour féminin. *Armées d'humour. Rires au féminin, Humoresques*, 11, 15-24.
- Tahon, M.-B. (2004). *Sociologie des rapports de sexe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Wittig, M. (2001). *La pensée straight* (éd. 2007). Paris : Éditions Amsterdam.