

## Le savoir-être des deux sexes face à l'apprentissage des langues : entre binarité et continuum

L'objectif poursuivi dans le présent article est paradoxal à première vue. Nous y tenterons de niveler la vision binaire, lancée aisément par diverses publications, qui oppose les comportements des deux sexes, y compris ceux des apprenantes et des apprenants. Le but secondaire sera d'affronter quelques stéréotypes véhiculés par le grand public, mais aussi présents (à notre grand regret) en didactique des langues. Où est donc ce paradoxe ? En nous référant aux caractéristiques biologiques le plus souvent, facilement citées dans des textes relevant du domaine de la didactique des langues, nous essaierons de montrer que leur rôle est en fait limité du point de vue de l'apprentissage des langues, car elles ne peuvent pas, d'après nous, expliquer tel ou tel fonctionnement cognitif. Eu égard à la popularité de certaines opinions, une telle prise de position nous semble indispensable.

Dans un premier temps, nous esquisserons le concept de savoir-être et le lien entre l'inné et l'acquis. La perspective privilégiée par la psychologie différentielle est celle qui nous intéresse ici. Dans un second temps, nous nous concentrerons sur l'analyse des données « dures » en les rapportant au contexte de la didactique des langues. Ceci nous permettra de faire face à certains malentendus et idées « fautives », toujours d'après nous, concernant ce thème. Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats d'une recherche qualitative effectuée auprès d'enseignantes et enseignants de langue en Pologne, dont l'objectif était de saisir leur perspective sur les différences inter-sexes, du point de vue de l'apprentissage des langues étrangères. Les avis des répondantes et des répondants compléteront les avis théoriques présentés dans l'article et ils serviront parallèlement de modeste illustration du contexte polonais.

## Notion de « savoir-être » en didactique des langues

Le terme de « savoir-être » jouit d'une certaine popularité depuis quelques décennies, le plus souvent en ressources humaines. En didactique des langues, sa définition relativement nuancée est venue avec la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, en 2001. Le savoir-être y est décrit comme l'ensemble des facteurs individuels, psychologiques entre autre, qui influencent la maîtrise des langues étrangères. À notre avis, une telle interprétation n'est pas entièrement acceptable : puisque le savoir-être fait partie des compétences (générales) d'un apprenant, il faudrait admettre qu'il se réfère principalement à l'aptitude à puiser dans ses caractéristiques individuelles et donc en profiter pour optimiser l'apprentissage des langues. Il est intéressant de remarquer qu'aucune des définitions du savoir-être ne prend en compte la catégorie du sexe. Ceci est, jusqu'à un certain point, justifiable car les différences interindividuelles excèdent, sans nul doute, celles entre les deux sexes. Néanmoins, on ne peut pas marginaliser l'influence de certaines caractéristiques propres aux apprenantes et aux apprenants, surtout socioculturelles, pouvant s'exprimer dans leurs comportements.

## Biologie ou éducation ? Perspective de la psychologie différentielle

Galton, cousin de Darwin et père de la recherche quantitative dans le domaine des différences individuelles, a été le premier à aborder de façon explicite la question des facteurs façonnant la personnalité, en se focalisant sur l'apport de l'inné et de l'acquis. Cent trente ans après la parution du livre *Inquiries into Human Faculty and its Development* (Galton, 1883), les conclusions ne sont pas univoques. De plus, les résultats de recherches successives ont fait émerger de nouvelles controverses – la plupart d'entre elles concernent le poids, voire le fardeau, de l'inné et de l'acquis. La formule  $VP = VG + VE$  semble marier les parties opposées — la variance phénotypique (VP), soit l'ensemble des traits observables, résulte de l'interaction entre les facteurs génétiques (VG) et les facteurs environnementaux (VE) : « (...) *aux effets de l'hérédité et aux effets du milieu, il faut ajouter les effets d'interaction* » (Huteau, 2013, p. 301).

Une question encore mérite d'être mise en relief dans ce contexte. Quoique dans le langage courant, on distingue souvent le biologique du psychologique, la réalité scientifique, y compris celle de la psychologie différentielle, évite dans de nombreux cas une telle dichotomisation. En

effet, beaucoup de comportements, et surtout ceux que l'on associe au tempérament, ont leurs corrélats biologiques : neurologiques, physiologiques, biochimiques, etc. Cette interaction va dans les deux sens : d'un côté, certains mécanismes biologiques (hormonaux, par exemple) ont un retentissement sur les comportements ; d'un autre côté, certaines circonstances externes (des traumatismes, par exemple) peuvent provoquer des changements organiques. Il est aussi à rappeler que les prédispositions, voire les « talents cachés », sont activées ou assoupies en fonction de la stimulation de la part du milieu.

## **Savoir-être biologique des deux sexes et apprentissage des langues**

### **Les deux sexes et l'apprentissage des langues — représentations binaires et stéréotypées**

Un grand nombre d'opinions, plus et moins abusives, concernent le fonctionnement cognitif et social des apprenantes et des apprenants se rapportant au domaine des langues étrangères. Ci-dessous, nous évoquons quelques exemples « remportant le plus vif succès » :

- Les femmes sont plus douées pour les langues étrangères.
- Les hommes, grâce à leur esprit logique, maîtrisent mieux la grammaire.
- Les femmes sont plus assidues.
- Les hommes compensent cette déficience par la créativité.
- Les femmes sont plus coopératives et savent dialoguer.
- Les hommes se montrent plus efficaces dans les tâches individuelles.
- Les femmes sont multitâches.
- Les hommes parviennent à d'excellents résultats à condition qu'un devoir soit monothématique.

Le fait étonnant, voire dangereux, est la description binaire de certaines conduites aboutissant à la vision simplifiée (parfois reculée) du problème. Le fardeau de tels stéréotypes est d'autant plus lourd qu'ils sont présents dans toute culture et dans tout type d'établissement scolaire. Souvent aussi, ils sont diffusés par les écrits didactiques !

## **Caractéristiques biologiques des apprenantes et des apprenants — conséquences possibles pour l'apprentissage des langues**

Tout d'abord — et il faut le souligner tout de suite — l'influence des différences biologiques sur le domaine cognitif n'est pas un sujet facile à dompter ou apprivoiser, car même les chercheurs dits « durs » ont quelquefois des avis contraires sur le lien entre les facteurs biologiques et les compétences. Dans cet article, nous nous fondons sur différentes sources afin d'en « tirer une moyenne », c'est-à-dire présenter les données de la manière la plus « objective » possible et les rapporter au domaine de l'apprentissage des langues. Pour l'interprétation de toutes les données, nous avons recouru à la consultation de deux médecins : une neurologue et un psychiatre.

Dans la perspective historique, c'est l'aspect du volume et du poids du cerveau qui vient au premier plan. Non seulement, au XIX<sup>e</sup> siècle, les chercheurs (Broca, entre autres) essayaient de prouver l'existence de la liaison entre son volume et les aptitudes intellectuelles, mais encore en 1996, Rushton et Ankney soutenaient des corrélations entre les différences dans les habiletés cognitives et les différences dans le volume du cerveau (Rushton et Ankney, 1996). Pourtant, la majorité écrasante des données contemporaines nie le lien entre ces deux phénomènes (Vidal, 2006, p. 51). D'autres structures cérébrales présentent aussi des différences quant à la taille. L'hippocampe — centre essentiel de la mémoire — est, statistiquement parlant, plus développé chez les femmes. Par contre, l'amygdale — structure essentielle pour percevoir les émotions — est plus volumineuse chez les hommes (Bouvet, 2012, p. 53). Aucun rapport entre leur volume et l'intellect n'est noté<sup>1</sup>.

Du point de vue de la popularité, c'est la question du fonctionnement cérébral qui s'impose. C'est également celle qui est le plus fréquemment évoquée dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues.

Pour ce qui est de la dominance hémisphérique, l'hémisphère gauche semblerait plus performant chez les femmes, et le droit chez les hommes (Huteau, 2013, p. 377). D'après les stéréotypes, c'est le contraire. Le gauche, appelé dans le langage courant « rationnel et analytique », serait plus impliqué dans le traitement analytique des informations, plus linéaire (point par point), il concentrerait la plupart des zones du langage et serait dominant dans la reconnaissance des détails. Le droit, considéré (excessivement) comme « émotionnel et artistique », serait plus actif lors

---

<sup>1</sup> Pas plus que, pour l'instant, un rapport entre volume et activité.

du traitement global des *stimuli*, percevrait des sons non phonétiques (le non verbal), sa partie frontale serait plus impliquée dans les réactions émotionnelles ainsi que son lobe pariétal dans le traitement des nombres et des données spatiales. De là découlerait que les femmes se concentrent mieux, paraît-il, sur le concret et le « fragmentaire », tandis que les hommes le feraient sur l'abstrait et le global (Moir et Jessel, 1989, p. 128 ; trad. pol.). Les femmes mémoriseraient mieux les détails et les hommes ce qui relève du contexte général (Bouvet, 2012, p. 116).

Même si, ou peut-être surtout, parce que de telles interprétations jouissent d'un succès dans la littérature de spécialité, il paraît nécessaire d'insister sur le fait que ce sont les différences interindividuelles, indépendantes du sexe, qui expliquent tel ou tel comportement. De plus, la spécialisation hémisphérique ne signifie pas qu'un hémisphère est actif et l'autre passif lors du traitement d'une information donnée. En effet, les deux coopèrent et sont complémentaires. Hellige parle d'une « distinction subtile », ce qui veut dire qu'un hémisphère peut remplacer l'autre pour le traitement d'un problème, mais qu'il procèdera différemment (Hellige, 2002, p. 9).

Les spécialistes révèlent aussi que le cerveau des femmes travaillerait, en règle générale, de façon plus symétrique ; chez les hommes, la spécialisation hémisphérique serait plus nette (Bouvet, 2012, p. 66). En voici une preuve médicale : chez les hommes, les troubles du langage causés par des lésions de l'hémisphère gauche se manifestent davantage (Huteau, 2013, p. 377). En ce qui concerne le reflet de ce fonctionnement cérébral dans le domaine cognitif,

les deux types d'organisation ont leurs atouts : dans un cerveau organisé de façon asymétrique, les aires adjacentes interagissent étroitement. Les informations peuvent être échangées par des chemins courts, de sorte qu'un tel cerveau devrait travailler plus vite qu'un cerveau organisé de façon symétrique. Néanmoins, ce dernier devrait commettre moins d'erreurs puisque les deux hémisphères participent à la résolution des problèmes, une moitié pouvant compenser une défaillance de l'autre. En d'autres termes, l'asymétrie procure une plus grande vitesse, la symétrie minimise les erreurs. (Hausmann et Bayer, 2010, p. 70).

Une explication vient en supplément : le traitement des *stimuli* par un hémisphère est plus avantageux s'il est question du traitement des détails, par contre c'est le traitement par les deux qui l'est, s'il est nécessaire d'examiner des informations plus complexes (Hellige, 2002, p. 32-33). Mais de nouveau, la statistique s'oppose en quelque sorte à la « réalité », même si celle-ci est en partie construite socialement : les performances

de tout individu, quel que soit son sexe, dépendent de ses prédispositions individuelles et peuvent être développées grâce à la neuroplasticité du cerveau : « Cette plasticité cérébrale, très prononcée chez l'enfant, est toujours à l'œuvre chez l'adulte » (Vidal, 2006, p. 52).

Le problème des facultés langagières est étroitement lié au fonctionnement cérébral. Comme nous l'avons dit, on admet que l'hémisphère gauche, qui domine pour de nombreux aspects du verbal, est plus développé chez les femmes, ce qui suggérerait de meilleures aptitudes aux langues — de telles interprétations sont aussi présentes dans la littérature didactique. La reconnaissance visuelle des mots, l'identification des phonèmes, l'emploi des marqueurs syntaxiques, l'interprétation du sens des mots sont les exemples de cette dominance (Hellige, 2002, p. 11-13). D'après les statistiques, les filles commenceraient à parler plus tôt que les garçons (Bouvet, 2012, p. 30). À 4-5 ans, elles disposent d'un plus grand répertoire de mots. À l'âge adulte, les femmes présenteraient une légère supériorité, particulièrement en fluidité verbale (Huteau, 2013, p. 357). Les résultats PISA démontrent que

ce sont les résultats inférieurs des garçons en compréhension de l'écrit qui sont devenus le centre des préoccupations. Ainsi, lors de l'évaluation PISA 2009 de la compréhension de l'écrit, les filles ont devancé les garçons dans tous les pays participants. Dans les pays de l'OCDE, cet écart en faveur des filles s'établit à 39 points, en moyenne, soit l'équivalent de plus de la moitié d'un niveau de compétences et d'environ une année d'études (Jakubowski et Borgonovi, 2012, p. 12).

Toutefois, l'envie d'expliquer biologiquement les performances langagières et les moyens d'apprendre les langues peut conduire à des interprétations simplistes et erronées, et s'avérer, en conséquence, un piège. En fait, l'apprentissage des langues mobilise des compétences trop complexes et variées pour le réduire à l'accumulation de composantes purement langagières. La compétence grammaticale, l'interaction orale, les habiletés phonologiques et prosodiques, la capacité à analyser et à synthétiser les informations, la production écrite créative et la production écrite formelle, le recours aux stratégies métacognitives, le besoin de se servir d'une mémoire mécanique et logique... — ces quelques habiletés, évoquées à titre d'exemple, montrent bien qu'il serait abusif, parfois peu sensé, de lier le succès en matière de langues à des « talents innés » vaguement définis. En d'autres termes, on peut avancer, à l'inverse, qu'il n'existerait aucune caractéristique sexuelle de nature biologique qui puisse expliquer le succès des apprenantes ou des apprenants dans ce domaine.

Les hormones fournissent des explications supplémentaires sur le sujet et certains effets d'une sécrétion hormonale peuvent se refléter dans le processus d'apprentissage. Les œstrogènes sont considérés comme les principales hormones femelles et la testostérone comme la principale hormone mâle. Une remarque importante s'impose alors : les ovaires produisent également de la testostérone et les testicules des œstrogènes – leur quantité varie selon l'individu. Si l'on soumet les données à un examen détaillé, on s'aperçoit qu'on peut attribuer aux hormones certains « pouvoirs causaux ». Les unes semblent agir sur la mémoire verbale et l'identification des sons, les autres semblent exercer une influence sur la vitesse de réaction ou l'impulsivité. Les unes améliorent, paraît-il, les capacités de concentration alors que le niveau élevé des autres peut les juguler. On peut croire que les unes influent favorablement sur la fluidité et la clarté de l'expression alors que les autres les bloquent. Brièvement dit, les hormones sembleraient influencer certains comportements, y compris en classe de langue. Mais, comme l'explique Vidal (2007, p. 36), seules des pathologies et des anomalies physiologiques provoquent des conséquences marquantes. De plus, la question des différences interindividuelles peut prévaloir, dans ce contexte, sur celle des différences inter-sexes.

Signalons enfin l'aspect des organes des sens qui semblent présenter chez les femmes et les hommes une sensibilité différente. Ce qui attire l'attention dans l'optique de notre sujet, c'est que les femmes semblent posséder une meilleure ouïe que les hommes et qu'elles perçoivent ainsi une plus large étendue de sons (Vienne, 2013). Selon toute probabilité, cette caractéristique biologique est à l'origine de l'opinion que leur prononciation est, en général, d'une qualité supérieure. Pourtant, à notre avis, cette interprétation est peu adéquate. Mise à part la question des différences interindividuelles soulignées ci-dessus, il faudrait rappeler que la compétence phonologique engage non seulement la capacité à entendre et à distinguer les sons, mais aussi qu'elle s'appuie dans une large mesure sur la flexibilité de l'appareil articulatoire. Entendre n'est pas égal à produire.

Pour clore notre revue de l'impact des différences biologiques inter-sexes, exposons encore brièvement le problème des émotions. D'après Ginger (2003), les hommes sont *de facto* plus émotifs que les femmes, surtout en raison de la dominance de l'hémisphère droit. Mais le paradoxe est qu'ils expriment plus rarement leurs émotions, pour des raisons socioculturelles, bien sûr. Dès l'enfance, les femmes, par contre, obtiennent de meilleurs scores dans la reconnaissance des émotions sur le visage – ces résultats

pouvant témoigner d'un éventuel « don » d'empathie (Bouvet, 2012, p. 122). Dans le cerveau masculin, le processus de l'interprétation de la valeur émotionnelle des *stimuli* est plus lent, d'autant plus que la testostérone le freine encore ; c'est pourquoi les hommes sont ou passent pour être moins empathiques (Brizendine 2006, p. 123-124). Une autre explication des plus grandes facultés empathiques concerne la quantité de neurones miroirs (Brizendine, 2006, p. 118). Il est difficile de prouver la validité de ce type de données biologiques et il est encore moins pertinent de s'y appuyer pour expliquer tel ou tel degré d'habiletés interactionnelles qui se traduisent par la compréhension des états émotionnels d'un autre individu, l'ouverture à autrui, la coopération, etc. De plus, on s'accorderait à dire que l'interaction réussie en langue étrangère est le fruit de la superposition de compétences langagières et non langagières multiples, ainsi que de facteurs contextuels et situationnels : caractéristiques individuelles des interlocuteurs, contexte culturel, contexte social, paramètres influençant une situation donnée, intérêts, besoins communicatifs, etc. L'explication biologique a donc également ses bornes et se montre donc limitée.

## Et les enseignant(e)s ? Qu'en disent-ils ?

### Problématique et objectifs partiels de notre recherche

Afin de confronter nos commentaires théoriques à la réalité d'une salle de classe en Pologne, nous avons interrogé trois enseignantes et trois enseignants au sujet des différences inter-sexes, du point de vue de l'apprentissage des langues étrangères. Notre recherche portait sur des étudiantes et des étudiants, donc de jeunes adultes. Néanmoins, considérant le parcours professionnel des répondantes et des répondants, il est impossible de distinguer, dans les réponses aux questions, leurs expériences universitaires de celles dans d'autres types d'établissement scolaire.

Les objectifs de la recherche étaient les suivants :

- acquérir du savoir sur les différences inter-sexes observables quant à la façon de se comporter en classe de langue et d'étudier les langues ;
- répondre à la question de savoir s'il est possible d'indiquer et d'identifier les points forts et faibles des apprenantes et des apprenants ;
- apprendre au besoin, aux yeux des répondantes et des répondants, à niveler ces différences et s'il est nécessaire de le faire.

## Méthodologie

La collecte des données s'est faite par l'intermédiaire d'entretiens semi-standardisés. Les questions étaient à chaque fois les mêmes, mais leur caractère ouvert a laissé aux répondantes et aux répondants une grande marge de liberté. L'ordre dans lequel elles étaient posées était également à chaque fois le même et correspondait à l'ordre des objectifs présenté ci-dessus. Aucune suggestion préliminaire n'a été formulée.

### *Profil des répondant(e)s*

Trois professeures et trois professeurs d'enseignement supérieur chargé(e)s des cours de langue ont été interviewé(e)s. Toutes et tous disposent d'une longue expérience professionnelle (trois personnes ayant une expérience de 30 ans), gagnée dans divers types d'établissements. Le tableau 1 comporte les profils sociodémographiques des répondantes et des répondants.

| N° | Sexe | Expérience professionnelle  |        |                                       |
|----|------|---|--------|---------------------------------------|
|    |      | Types d'établissements  | Durée  | Nombre moyen d'étudiant(e)s par année |
| N1 | F    | Université  | 30 ans | 65                                    |
| N2 | F    | École primaire, lycée polonais, collège de formation des enseignants, école de langue, université | 15 ans | 60                                    |
| N3 | F    | Institut français, université   | 30 ans | 80                                    |
| N4 | H    | Écoles de langue, université  | 13 ans | 30                                    |
| N5 | H    | Lycée français, université  | 38 ans | 85                                    |
| N6 | H    | Université  | 23 ans | 100                                   |

**Tableau 1 : Caractéristiques sociodémographiques des personnes interviewées**

## Résultats

Pour présenter les résultats, nous les regroupons selon les aspects abordés par les répondantes et les répondants. Ils sont divisés en plus et moins universels : les uns se réfèrent au fonctionnement dans le milieu scolaire au sens large du mot et les autres sont liés à la spécificité de l'apprentissage des langues étrangères.

Une remarque mérite d'être mise en relief dès le début : il est presque impossible de distinguer dans les commentaires ce qui relève du savoir-être des apprenantes et des apprenants, soit de leurs compétences non langagières, et des compétences strictement langagières. C'est avant tout le cas de l'expression orale car certains traits de caractère et attitudes agissent directement sur les manières d'aborder l'oral en classe et, en conséquence, de communiquer oralement. Deux répondantes observent la supériorité des femmes dans ce domaine :

— Les femmes sont moins timides, elles prennent volontiers la parole, interviennent, posent des questions... Lors d'une interaction en classe, elles n'ont pas peur de donner leur avis, de défendre leur point de vue [...]. Ils [les hommes – NB] n'aiment pas les exercices oraux. Les interactions les mettent mal à l'aise (N2).

— Les filles sont-elles plus audacieuses, plus fonceuses dans la communication, surtout orale ? Beaucoup de femmes le sont dans la vie sociale, alors aussi en classe de langue (N3).

L'opinion de N4 contraste avec les jugements cités ci-dessus — pour lui, les femmes semblent enclines à la perfection formelle, ce qui entrave la spontanéité et la fluidité de l'expression :

Elles [les femmes – NB] ont tendance à parler moins rapidement que les hommes et à se bloquer totalement en expression orale en voulant produire des énoncés parfaits. [...] au niveau de l'expression orale, elles commencent beaucoup plus tard que les hommes.

Le même aspect est également mentionné par N4 dans le contexte de la production écrite. Quant au commentaire de N5, on peut avoir l'impression qu'il oppose la correction formelle à la créativité :

Ils [les hommes – NB] ont besoin d'efficacité dans la communication, pas de précision comme les femmes. Mais ce manque de précision se retourne souvent contre eux à l'écrit. [...] Le souci de précision des femmes fait que régulièrement elles sont plus fortes sur l'expression écrite (N4).

Un garçon talentueux [...] pose des questions plus pertinentes et ses travaux écrits sont plus originaux (bien que parfois moins corrects), surtout quand il s'agit de sujets libres (N5).

N6 ajoute une remarque plus détaillée en distinguant divers types d'écrits :

Pour les écrits, les filles favoriseraient davantage le récit [...], les garçons [...] les textes qu'il faut analyser et/ou synthétiser.

Le propos de N4 apporte une explication plus palpable sur l'aspect en question :

Les femmes ont tendance à se concentrer sur la grammaire, car ça semble les rassurer. Elles demandent donc beaucoup d'exercices dans ce domaine quand elles sont stressées quant à leur niveau.

Quant à la sphère du savoir-apprendre, N4 évoque l'approche différente envers l'erreur — de nouveau, le savoir-être et le savoir-apprendre s'imbriquent. Le problème de l'estime de soi des femmes et des hommes est implicitement soulevé par l'enseignant :

Les femmes ont une approche plus négative : « faute » signifie « je suis mauvaise » et donc « je dois plus apprendre », tandis que les hommes ont très souvent une approche plus constructive : « faute » signifie « axe de progression ».

Il semble enfin que les femmes et les hommes se fixent des objectifs différents — en règle générale, d'après les répondants, les hommes apparaîtraient plus pragmatiques :

Les hommes à qui j'ai enseigné apprenaient pour des buts précis et concrets [...], tandis que la majorité des femmes apprenaient pour la « beauté des sonorités ». (N4)

Les garçons doués choisissent un ou quelques domaines dans lesquels ils « se spécialisent », en général ceux qui leur serviront dans leurs activités. (N5)

Ils [les hommes — NB] visent souvent l'utile. (N6).

La question portant sur le nivellement des différences inter-sexes a suscité des controverses et a divisé les répondant(e)s en deux groupes : celles/ceux qui expriment la nécessité de les supprimer et celles/ceux qui la mettent en doute. N4 et N6 suggèrent, *expressis verbis*, d'« échanger les talents » entre les apprenantes et les apprenants :

Il convient de ne pas avoir un écart trop grand pour le niveau et d'obliger les deux sexes à aller vers les points forts de l'autre. (N4)  
Il faudrait les faire travailler plus sur ce qui leur manque comme « don ». (N6)

N2 et N4 accentuent l'expression orale et proposent les solutions plus concrètes :

Le prof doit faire l'effort de « mélanger » les paires lors d'un dialogue

[...], d'un travail en groupe ou par deux. [...] il faut pousser les hommes à une interaction pour qu'ils n'aient plus peur ou honte de s'exprimer. (N2)

La différence est avant tout psychologique pour l'oral, on peut faire des activités qui donnent plus de confiance aux femmes et dédramatiser la faute à leurs yeux. À l'inverse, il convient de montrer aux hommes que la précision et le perfectionnisme ne sont pas un frein à la communication et que les erreurs peuvent conduire à une communication faible ou ratée. (N4)

Une répondante et deux répondants (N3, N5 et N6), soit la moitié, accueillent avec scepticisme le besoin d'effacer les différences :

Elles [les différences — NB] ne sont pas à niveler, filles et garçons se complètent bien dans une classe de langue. (N3)

On peut le faire [niveler les différences — NB], mais d'après moi, ça n'a aucun sens parce que l'on produira de petits robots dépourvus de charme individuel. (N5)

Il faut de tout pour faire un monde. (N6)

Même si quelques-uns des avis des répondantes et des répondants vont de pair avec des explications biologiques et sociales, voire avec des clichés cités dans cet article, nous sommes loin d'en tirer des conclusions générales portant sur les tendances dominantes chez les apprenantes et les apprenants. D'après notre interprétation, elles sont peu visibles dans les commentaires ; presque toutes et tous soulignent plus ou moins explicitement la perspective interindividuelle. Nous nous abstenons également de porter un jugement sur les suggestions formulées par les répondantes et les répondants quant à la suppression des différences inter-sexes quoique, à dire vrai, le désir d'« échanger les talents » entre les femmes et les hommes nous semble une idée imparfaite. D'un côté, cette perspective accentue les déficits d'un individu donné, tandis qu'il serait plus avantageux de se baser sur ses points forts. D'un autre côté, elle met trop en valeur la course après le succès dans chaque domaine, ce qui entraîne, bien évidemment, des conséquences psychologiques défavorables.

## Conclusions et défis

En raison de sa nature polémique, controversée, susceptible d'être discutée (disputée), le thème du fonctionnement social, affectif, cognitif, etc. des femmes et des hommes ne peut tomber dans l'oubli. Il ne reste qu'à espérer qu'il se libérera des enjeux idéologiques et que les futures recherches apporteront des éclaircissements pour expliquer les mécanismes biologiques ou psychologiques qui sous-tendent tel ou tel *modus operandi*,

y compris dans le domaine langagier. À présent, quelques faits et postulats justifiés par les recherches actuelles se montrent comme fondamentaux.

Du point de vue de l'activité cognitive et des performances langagières, l'interprétation biologique s'avère, d'une part, peu fiable, d'autre part, peu adéquate. Il est donc fort risqué d'y recourir dans le but d'expliquer des différences de comportements, bien qu'on ne puisse pas perdre de vue que la personnalité puise dans la biologie et que de nombreux traits ont leur corrélats biologiques. Mais dans cette optique, les différences interindividuelles sont plus importantes, pensons-nous, que les différences entre les deux sexes. De plus, durant toute la vie, le cerveau réagit aux changements internes et externes, et se modèle en fonction de l'expérience. Cette neuroplasticité, même si elle a ses limites, met en relief le poids de l'interaction entre l'inné et l'acquis.

Ce qui constitue la plus grande menace, c'est l'(omni)présence des stéréotypes sexistes — ceux-ci causent des pertes auprès des deux sexes et sont à la source de l'intériorisation des normes et des attentes sociales, parfois absurdes, et de leur reproduction. Quelquefois, il est impossible de trouver un seul argument raisonnable qui explique le succès de certaines opinions.

En dernier ressort, il nous semble impératif de réorienter le débat sur les préférences et les capacités cognitives des femmes et des hommes, et donc aussi sur leurs performances langagières et les moyens d'apprendre les langues. Au lieu de les expliquer par l'intermédiaire de la biologie, il serait plus fructueux de se poser la question des mécanismes sociaux et culturels qui se reflètent dans l'école — et dans le contexte de cet article, en classe de langue :

C'est l'environnement dans son ensemble qui participe à la construction du cerveau : tant l'environnement intérieur — effet des hormones, de l'état nutritionnel, des maladies, etc. —, que l'environnement extérieur — avec le rôle des interactions familiales, sociales et de l'environnement culturel. (Vidal, 2007, p. 26-27).

Il est enfin à mettre en relief que le processus de stéréotypisation est souvent renforcé par les enseignantes et les enseignants, et que « *l'identité sexuée se structure [...] à travers le regard que les autres portent sur ce corps et le jugement qui [...] accompagne ce regard*<sup>2</sup> » (Braconnier, 2010, p. 115-116).

---

<sup>2</sup> C'est nous qui soulignons.

## Références bibliographiques

- BOUVET J.-F., 2012, *Le camion et la poupée. L'homme et la femme ont-ils un cerveau différent ?*, Paris, Flammarion.
- BRACONNIER A., 2010, « Construction de la sexualité : la sexualité des adolescents », dans F. Héritier (dir.), *Hommes, femmes : la construction de la différence*, Paris, Le Pommier, p. 109-117.
- BRIZENDINE L., 2006, *The Female Brain*, New York, Broadway Books.
- GALTON F., 1883, *Inquires into Human Faculty and its Development*, London, Dent.
- GINGER S., 2003, « Cerveau féminin/Cerveau masculin », dans [www.psychoresources.com/bibli/femmes-et-hommes.html](http://www.psychoresources.com/bibli/femmes-et-hommes.html), consulté le 20.12.2013.
- HAUSMANN M. et BAYER U., 2010, « Les mystères du cerveau féminin », *Cerveau et Psycho*, n° 37, p. 66-70.
- HELLIGE J. B., 2002, « Spécialisation hémisphérique : données récentes », dans *Revue de Neuropsychologie*, vol. 12, n° 1, p. 7-49.
- HUTEAU M., 2013, *Psychologie différentielle*, Paris, Dunod.
- JAKUBOWSKI M. et BORGONOV F., 2012, « Quels enseignements peut-on tirer du PISA : l'exemple des écarts de performances entre les sexes », dans F. KALALI, W. EDGAR et E. JENKINS (coord.), *Recherches en Éducation. PISA, TIMSS : regards croisés et enjeux actuels*, n° 14, septembre 2012, Nantes, Université de Nantes, p. 10-34.
- MOIR A. et JESSEL D., 1989, *Brain Sex. The real difference between men and women*, New York, Delta.
- RUSHTON J. Ph. et ANKNEY C. D., 1996, "Brain size and cognitive ability: Correlations with age, sex, social class, and race", dans *Psychonomic Bulletin & Review*, n° 3. New York, Springer US, p. 21-36.
- VIDAL C., 2006, « Cerveau, sexe et idéologie », dans C. Vidal (dir.), *Féminin-Masculin. Mythes et idéologies*, Paris, Belin, p. 49-57.
- VIDAL C., 2007, *Hommes, femmes, avons-nous le même cerveau ?*, Paris, Le Pommier.
- VIENNE S., 2013, « Existe-t-il des différences de perception entre les hommes et les femmes ? », dans [www.lecercle.lesechos.fr](http://www.lecercle.lesechos.fr), consulté le 20.12.2013.