



L'enseignement de la langue française à l'école primaire à l'épreuve de la déconstruction du genre

Gaël PASQUIER¹ (Docteur en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Centre de Recherche en Éducation et en Formation (CREF), Equipe Genre, Savoirs et Éducation, France)

L'une des difficultés rencontrées par les enseignant-e-s de l'école primaire en France est d'intégrer les questions relatives à l'égalité des sexes au sein des apprentissages disciplinaires. A partir d'entretiens non-directifs réalisés avec des enseignant-e-s du primaire préoccupé-e-s par la promotion dans leur classe de l'égalité des filles et des garçons, cet article se propose d'envisager la manière dont ils-elles l'abordent dans le cadre de l'apprentissage de la langue française, langue de scolarisation. Il s'intéresse plus particulièrement à l'usage qui est fait des dictionnaires, à la manière dont sont abordés le masculin générique, la féminisation des noms de métiers ainsi que les règles d'accords en grammaire, notamment pour les adjectifs se rapportant à des pluriels mixtes. Même si ces pratiques enseignantes ne visent pas à l'exemplarité, elles semblent en effet particulièrement éclairantes pour penser et concevoir une formation des enseignant-e-s à l'égalité des sexes qui chercherait à inscrire cette dimension dans le quotidien des savoirs scolaires.

Mots clés : enseignement, langue française, langue de scolarisation, école primaire, genre

Introduction

En France, la polémique qui a eu lieu en octobre 2013 autour du *Dictionnaire des écoliers de France*² conçu par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2011 et préfacé par l'ancien ministre Luc Chatel, ainsi que son rapide

1. Contact : gaelpasquier@wanadoo.fr

2. *Le Dictionnaire des écoliers de France*, 5-8 ans et 8-11 ans, Paris, Larousse, Scérén CNDP-CRDP, Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2011. Ces deux ouvrages, publiés par Larousse et mis en ligne par le ministère, sont constitués de définitions réalisées par des élèves sous la conduite de leur enseignant-e. Ces dernier-ère-s étaient invités à choisir dans une « banque de mots », ceux sur lesquels elles-ils souhaitaient travailler dans leur classe. Les définitions étaient ensuite envoyées à l'Inspection Académique dont dépendait leur école, souvent après avoir été validées par l'inspection de circonscription. Elles étaient ensuite transmises au Ministère pour figurer dans *Le Dictionnaire des écoliers de France*, qui manifeste d'ailleurs par son titre la place qui est attribuée dans ses pages aux femmes et au féminin dans la langue.



retrait du site internet qui lui était consacré (Jarraud, 2012), amène à se poser la question suivante : comment une institution qui enjoint depuis plus de trente ans à ses cadres et à ses enseignant-e-s de promouvoir l'égalité des filles et des garçons et de questionner les stéréotypes de sexe peut-elle produire un outil d'apprentissage sexiste puis le publier sans que personne ne s'en avise tout au long de sa conception ? Les raisons sont multiples et tiennent pour une part au manque de formation des enseignant-e-s à la question de l'égalité des sexes ; mais il semble possible d'associer à cette première et principale explication, une autre raison qui lui est complémentaire : non seulement l'institution, mais aussi de nombreuses et nombreux professionnel-le-s de l'éducation, ont considéré et considèrent encore souvent la question de l'égalité des sexes comme un domaine d'apprentissage supplémentaire, annexe, qui s'ajoute à un programme déjà chargé, sans prendre la mesure des modifications qu'elle implique au sein même des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques. Les *Programmes d'enseignement de l'école primaire* de 2008³ font ainsi apparaître parmi les compétences sociales et civiques du *Socle commun de connaissance et de compétence* la capacité à « appliquer les principes de l'égalité entre filles et garçons » mais ne prennent pas en compte ce principe dans le reste des apprentissages disciplinaires.

Le *Dictionnaire des écoliers* est révélateur de cette conception puisqu'un travail effectué dans l'ensemble des Académies de France autour de la maîtrise de la langue française, domaine d'apprentissage figurant parmi les priorités éducatives du ministère dès l'école maternelle, notamment dans le cadre du plan de prévention contre l'illettrisme de 2010⁴, a pu être mené sans que soit prêtée attention aux représentations et valeurs sollicitées et mises en œuvre dans l'exercice complexe qui consiste à définir un mot. Des élèves ont donc pu écrire, avec l'aval et la contribution de leur enseignant-e, qu'une femme « *est une maman, une mamie ou une jeune fille* », qu'« *elle peut porter des bijoux, des jupes et des robes* », qu'« *elle a de la poitrine* », et que le père « *est le chef de famille parce qu'il protège ses enfants et sa femme* ». Elles et ils ont également pu choisir comme exemples destinés à illustrer certains mots que « *Cendrillon redevient féminine quand elle se retrouve dans sa belle robe de bal* », que « *maman repasse les affaires de toute la famille* » et que « *tous les dimanches, ma maman fait le ménage* », sans qu'aucun-e adulte au cours de ce travail ne les amène à questionner ce qu'elles et ils considéraient comme des évidences. Mais sans doute était-ce des évidences pour ces adultes également.

Cet article souhaite envisager, à partir d'un corpus d'entretiens avec des enseignantes et des enseignants du primaire travaillant avec leurs élèves sur les questions d'égalité des sexes, la manière dont ils et elles les prennent

3. En France, « l'école primaire » regroupe « l'école maternelle » qui accueille des élèves de 2 à 6 ans, et l'école élémentaire qui accueille des élèves de 6 à 11 ans.

4. <http://www.education.gouv.fr/cid50954/prevention-de-l-illettrisme.html>, page consultée le 15/01/2013



en compte dans l'apprentissage de la langue française, que ce soit pour ce qui relève du vocabulaire ou de la grammaire. Il s'inscrit dans une recherche réalisée à partir de vingt entretiens non directifs avec des enseignant-e-s de maternelle ou d'élémentaire visant à mieux connaître leurs pratiques. L'échantillon des enseignant-e-s rencontré-e-s est diversifié sur le plan du sexe (quinze femmes, cinq hommes), de l'âge, de l'ancienneté dans la profession (du stagiaire à l'IUFM à la conseillère pédagogique récemment retraitée), du niveau d'enseignement (maternelle, élémentaire) et du lieu d'activité (Paris et sa banlieue, des zones urbaines ou rurales de province). Bien qu'il soit nécessaire de supposer un écart entre le discours de ces enseignant-e-s et leur pratique effective (Keddie, 1971, Thorel-Hallez, 2011) dans la mesure où la situation d'entretien conduit à une reconstruction de l'expérience vécue, la méthodologie choisie permet de combiner des informations factuelles à la prise en compte d'éléments subjectifs qui renseignent sur l'intentionnalité éducative des personnes rencontrées et la façon dont elles perçoivent leur action. Dans le cadre de l'analyse, les entretiens ont été découpés thématiquement en fonction des questions abordées par les personnes rencontrées. Ce sont donc les données relatives à l'enseignement de la langue française qui seront ici considérées. Elles figurent seulement dans huit entretiens, ce qui est relativement peu, eu égard à l'importance que revêt ce domaine d'apprentissage à l'école maternelle et élémentaire.

Nous faisons ici l'hypothèse, qu'un des défis majeurs que doivent relever les enseignant-e-s préoccupé-e-s par l'égalité des sexes à l'école, qui constitue également une importante difficulté à surmonter, est de réussir à intégrer cette question au sein des apprentissages quotidiens qui y sont menés. Le langage paraît donc un savoir privilégié pour observer et analyser de quelle manière cet objectif peut être poursuivi, puisqu'il se situe « au cœur » des apprentissages poursuivis en maternelle, pour reprendre l'expression utilisée par les programmes de 2002, et figure en tête de ceux de l'école élémentaire dans ceux de 2008. Dans le cadre de ce numéro consacré à la formation des enseignant-e-s, il nous semble par ailleurs que la particularité de la situation des personnes rencontrées, dans la mesure où ces enseignant-e-s manifestent a priori une position d'ouverture vis-à-vis de ces préoccupations nouvelles, est justement à même d'informer sur les difficultés que pose l'introduction d'un nouveau savoir qui nécessite de rénover en grande partie les contenus d'enseignement. Cette particularité renseigne également sur les opportunités que peut présenter ce dernier sur un plan didactique. Il s'agit donc d'analyser les propos des enseignant-e-s non comme des exemples à suivre ou comme une liste exhaustive des actions pédagogiques possibles dans ce domaine, mais de réfléchir à partir des questionnements qu'ils portent explicitement ou à leur insu. Leurs discours semblent en effet particulièrement éclairants pour penser et concevoir une formation des enseignant-e-s à l'égalité des sexes qui ne ferait pas de la question du genre une notion uniquement transversale ne concernant que les apprentissages civiques, mais chercherait à l'inscrire dans les savoirs scolaires étudiés quotidiennement.



Cet article s'organise en deux parties qui s'intéresseront successivement aux deux questions suivantes : Quelle utilisation ces enseignant-e-s font-elles-ils des dictionnaires, qui constituent des états des lieux des représentations communes et bien souvent traditionnelles en vigueur dans une société, et comment abordent-elles-ils les questions liées à la féminisation des noms de métiers ? Comment expliquent-elles-ils à leurs élèves les questions liées au masculin générique et enseignent-elles-ils les règles d'accords en grammaire, notamment pour les adjectifs se rapportant à des pluriels mixtes ?

Des dictionnaires sexistes contre le sexisme ou comment questionner un outil de référence dans une perspective d'égalité ?

En ouverture du chapitre qui leur est consacré dans *Les mots et les femmes*, Marina Yaguelo (1978 : 209) se demande s'il faut brûler les dictionnaires. Ceux-ci constituent en effet des instruments de propagande idéologique extrêmement puissants, d'autant plus efficaces qu'ils véhiculent les représentations culturelles dominantes d'une société sous couvert de neutralité. Ils les diffusent bien souvent sans les interroger, reprenant par exemple à leur compte les stéréotypes de sexe comme leur valence différentielle (Leclère, 2003, pp. 147-153). La linguiste cite ainsi la recherche d'Alma Graham réalisée en 1975 aux Etats-Unis qui « a étudié l'effet dévastateur des dictionnaires à usage scolaire sur la conscience qu'ont les enfants des rôles féminins et masculins dans la société » (Yaguelo, 1978, p. 219). Le dictionnaire constitue en effet un livre fréquemment utilisé à l'école où il bénéficie d'un statut privilégié et central dans les apprentissages comme en attestent les programmes : ceux de 2002 indiquaient que « les encyclopédies, les dictionnaires, les produits multimédias constituent des ouvrages de référence que les élèves prennent l'habitude de consulter avec l'aide du maître » (MEN, 2002, p. 54) et ceux de 2008 inscrivent parmi les compétences à acquérir à la fin du Cycle 3, c'est à dire par des enfants de 11 ans, dans le cadre du *Socle commun de connaissances et de compétences* la capacité de savoir utiliser un dictionnaire (MEN, 2008, p. 28). Le contenu des dictionnaires, dans la mesure où ils participent à la domination masculine par la propagation de clichés sur les femmes et les hommes semble donc particulièrement problématique, puisque le cadre scolaire les dote au yeux des élèves de l'autorité d'un savoir de référence validé par l'institution.

En 1995, dans un contexte de remise au goût du jour de l'usage des dictionnaires dans les classes conjointement menée par les instructions officielles et les enseignant-e-s du premier degré, Bertrand Geay s'interrogeait sur les effets d'un tel regain d'influence sur les représentations de la langue et de son rapport à l'ordre social en l'absence d'une réelle modification des pratiques accompagnant ces outils : « Faut-il craindre, par une sorte d'effet pervers, l'apparition d'une forme nouvelle de fétichisme linguistique ? Alors que l'on souhaite par un apprentissage précoce faire du dictionnaire



un instrument d'appropriation optimale de la langue, risque-t-on de favoriser un retour ou un renforcement de l'obsession linguistique ? » (1995, p. 67). Il est donc intéressant que les dictionnaires soient spontanément mentionnés dans deux entretiens (Nathalie et Hélène), pour rendre compte de la place que peuvent prendre ces instruments dans une pédagogie prenant en compte, à des niveaux divers, l'égalité entre les sexes.

Bien que le recours à un dictionnaire non-sexiste eût pu constituer un idéal, le souhait de pouvoir travailler avec un tel instrument n'est pas formulé dans les propos des enseignant-e-s rencontré-e-s. En son absence⁵, l'utilisation des dictionnaires présents dans la classe implique la mise en œuvre d'un questionnement susceptible d'inciter les élèves à ne pas accepter pour argent comptant ce qui y est inscrit :

« je pars toujours de documents, donc ça peut être aussi le dictionnaire, des définitions de noms de métiers dans le dictionnaire ; vous vous apercevrez que l'exemple oriente la représentation qu'on a des métiers, [ou] l'illustration parfois dans un dictionnaire pour enfant ; c'est marqué nom masculin ou nom féminin, parfois c'est marqué personne exerçant nanana, ou parfois c'est marqué homme ; donc c'est dire : « tiens, ah bon, un homme ne pourrait-il pas être puériculteur ? » ; c'est les interroger et poser les questions d'une manière très naïve en fait, même si normalement ils supposent que j'ai les réponses » (Nathalie)⁶

Nathalie met en place des situations qui apprennent à ses élèves à adopter un regard critique vis à vis des dictionnaires, tout en conservant à ces derniers le statut d'ouvrages de référence voulu par les instructions officielles. Les enfants sont en effet encouragés à les consulter, même si l'enseignante ne précise pas si elle mène ce questionnement dans le cadre d'une activité spécifique ou à l'occasion de la recherche d'informations comme l'écriture d'un mot ou sa définition. L'inscription dans ces livres usuels des représentations traditionnelles des rôles dits masculins et féminins n'en fait donc pas des outils à proscrire. Au contraire, le sexe supposé des professions s'avère être une entrée particulièrement adaptée, parce qu'en même temps qu'il interroge les représentations des élèves souvent très diversifiées à l'intérieur d'une classe en fonction de leurs quotidiens respectifs, il nécessite de réfléchir au fonctionnement de la langue, à son histoire et aux contextes culturels plus ou moins ouverts à son évolution⁷ :

« après, il y a eu des documents suisses (Noël, 2006)⁸, il y avait différentes choses : les trucs cons par exemple en grammaire où ils parlaient de la

5. Depuis 1978 où Marina Yaguelo (p. 219) appelait de ses vœux la rédaction d'un tel ouvrage en français, son souhait ne s'est, à notre connaissance, pas réalisé ; le mémoire de licence en Sciences de l'éducation de Lysianne Taffin-Gregori (1994-1995), *Manque de confiance en soi des filles. Mythe ou Réalité ?*, Université de Rennes II, p. 48, cité par Virginie Houadec et Michèle Babillot (2008 : p. 47), remarque cependant une évolution du contenu de certains dictionnaires destinés à la jeunesse par le choix d'exemples non stéréotypés et une apparition plus fréquente du féminin dans les définitions.

6. Les prénoms ont été changés.



féminisation de certains noms communs qu'on n'avait pas forcément en France; donc on a travaillé dessus avec les élèves pour qu'ils découvrent aussi qu'il y avait une évolution quelque part dans la langue française, expliquer aussi pourquoi est-ce qu'il y avait certains noms communs qui était seulement mis au masculin, donc l'évolution de la place de la femme dans le monde tout simplement» (Jérôme)

Le travail sur la féminisation, relié ou non à l'emploi d'un dictionnaire, permet de réhistoriciser la langue et de l'envisager comme une production sociale contraignante, mais néanmoins vivante. Les mots, les expressions, les structures syntaxiques se réfèrent à un passé, au cours duquel ils ont été forgés, parfois figés mais aussi modifiés au gré des influences et des évolutions sociétales. Surtout, l'apparition de certains mots pour désigner des réalités qui n'existaient pas auparavant et qui n'avaient donc pas besoin d'être nommées témoigne de changements dont beaucoup ont été provoqués par les mouvements féministes au cours des dernières décennies, et de l'ouverture progressive des mentalités à des rôles sociaux moins contraignants pour les femmes et les hommes.

Une autre enseignante, Hélène, a également poursuivi dans sa classe un travail similaire avec des élèves de CM2, c'est à dire de dix ou onze ans :

«H: il y a un groupe qui a travaillé sur les dictionnaires et les noms de métiers, ça c'était chouette et on s'est bien amusés parce qu'on a cherché si esthéticien existait, ben non (rire); et puis il y'a une fille de la classe qui ne savait pas quoi dire parce qu'elle devait dire «c'est ma nounou qui vient me chercher», c'est un homme et du coup elle nous a dit «mais je sais pas quoi dire je sais pas»; (rire) ça n'existe pas: mon nourrice mon nounou?, et donc ça c'est leur truc (elle montre une affiche réalisée par ses élèves)

GP: (je lis) pompier pompière, chauffeuse, esthéticien esthéticienne

H: mais en fait c'est la première fois que je regarde leur panneau et elles [le groupe d'élèves qui a réalisé l'affiche] auraient dû préciser si ça existait dans le dictionnaire ou pas, parce que esthéticien je crois n'existe pas, chauffeuse euh chauffeuse, je pense pas non plus, ça sonne pas bien hein (rire), t'es d'accord, entraîneuse de revue (rire); pompière, je suis sûre que

7. Virginie Houadec et Michèle Babilot (2008, *op. cit.*, pp. 47-50) ont également conçu une activité pédagogique autour de l'utilisation des dictionnaires. Elle consiste dans un premier temps à rechercher les définitions de certains mots comme ravissant, robuste, concentrer, initiative, bavard... afin de pouvoir les comparer collectivement en classe pour déterminer si elles concernent davantage une fille ou un garçon, et si, elles sont dans chacun des cas plutôt connotées positivement ou négativement. Les élèves mettent ainsi à jour un champ lexical du «masculin» et du «féminin» associé à un réseau de représentations différenciées et dissymétriques qu'elles et ils sont ensuite amenés à déconstruire puisque dans un second temps, elles et ils doivent produire eux-mêmes des définitions égalitaires à partir de leurs constats.

8. Ce répertoire propose une activité consistant à «chercher les variantes féminines de mots encore trop souvent utilisés exclusivement au masculin» (P. 23-25); il propose également un travail autour de la rédaction d'une offre d'emploi égalitaire c'est à dire s'adressant aussi bien aux hommes qu'aux femmes (p. 27-29).



ça n'existe pas non plus, et ça c'était une idée des Goûters philo (Labbé et Puech, 2001) » (Hélène, conversation enregistrée après l'entretien)

Dans le cadre de ce travail, les élèves sont ainsi invités à constater des absences dans le dictionnaire lorsqu'il s'agit de désigner les hommes ou les femmes exerçant certaines professions. L'enseignante leur demande alors de féminiser ou masculiniser les noms de celles qui n'existent qu'au masculin ou au féminin. D'un simple point de vue linguistique, un tel exercice se justifie complètement. Comme l'indique Marina Yaguelo : « l'alternance symétrique et systématique du masculin et du féminin est une règle de base de la morphologie française. Les formes existantes sont complétées par des formes « virtuelles » dans la mesure où le besoin s'en fait sentir » (1978, p. 155). Le travail engagé par Hélène conduit donc ses élèves à matérialiser ce qui demeurerait latent, dans le cadre d'une recherche qui vise, sous couvert d'interroger les stéréotypes de sexes, à les faire réfléchir sur la langue, son fonctionnement et ses potentialités. Par ailleurs, afin de mettre en valeur ce qui relève de l'inventivité de ses élèves dans cette production d'écrit et également de rendre intelligible l'exercice réalisé dans l'affichage produit, Hélène regrette que ses élèves n'aient pas inscrit sur leur travail la présence ou l'absence de certains mots dans le dictionnaire utilisé. Elle souhaite donc clairement conserver à ce livre un caractère usuel et central dans une situation qui, parce qu'il s'agit d'en révéler les manques, nécessite d'en maîtriser le fonctionnement et d'en avoir compris l'organisation générale par classement alphabétique, l'utilisation d'abréviations et la succession immuable des mêmes éléments pour chaque entrée : informations phonétiques et grammaticales, forme masculine et/ou féminine, définitions, exemples, mots dérivés, synonymes, antonymes... La connaissance de certaines de ces données va en outre être utile à ses élèves pour donner un masculin ou un féminin morphologiquement correct à certaines professions qui n'en sont pas dotées. Le rapprochement avec d'autres termes faisant partie de leur vocabulaire actif, afin de mettre à jour certaines constantes propres à les aider dans leur travail, est en effet nécessaire pour la création de néologismes.

Les exemples donnés par Hélène révèlent en effet toute la richesse de cette situation d'apprentissage. Il est en prise directe avec le quotidien de ses élèves, comme le montre la difficulté de l'une d'entre elles-eux à déterminer comment nommer la personne qui vient la chercher tous les soirs. Il s'agit donc de mettre à jour les représentations majoritaires d'une société telles qu'elles se manifestent dans la langue, en constatant que certains mots n'existent pas, et révèlent par leur absence ce que ses membres n'arrivent pas à concevoir, impensé pourtant parfois contredit par la réalité : ici, l'absence d'un terme adéquat pour nommer un homme-nourrice met clairement en évidence que seules les femmes sont supposées s'occuper des enfants. Mais dans la mesure où l'expérience des enfants atteste qu'il peut en aller autrement, il importe de trouver une solution afin de pouvoir rendre compte avec exactitude du monde qui les entoure. Cette recherche rappelle ainsi le constat de Marguerite Durand dans sa thèse de 1936



consacrée au *Genre grammatical en français parlé à Paris et dans la région parisienne* citée par Marina Yaguelo : « Il n'y a pas maintenant d'hommes faisant de la lingerie ou de femmes faisant des travaux de terrassement mais, si ces occupations entraient dans nos mœurs, les formes *linger* et *terrassière* seraient immédiatement comprises » (Yaguelo, 1978, p. 155).

Le travail de nomination ne se limite toutefois pas au seul vécu des élèves, puisqu'Hélène les met en situation de systématiser leurs découvertes en recherchant pour chaque métier ou fonction un équivalent féminin aux termes masculins et réciproquement. Ce faisant, elle élargit leurs représentations en termes de possibilités offertes aux deux sexes et, après avoir fait apparaître une répartition différenciée des activités entre les hommes et les femmes, leur propose d'être actrices et acteurs d'un changement. L'invention de formes féminines ou masculines pour certains mots répond ainsi parfaitement aux préconisations des programmes de 2002 qui indiquaient que « l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage » (MEN, 2002 : 195), mais aussi à celles des programmes de 2008 qui considèrent que « l'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments » et demandent que l'étude des mots « repose, d'une part, sur les relations de sens (synonymie, antonymie, polysémie, regroupement de mots sous des termes génériques, identification des niveaux de langue), d'autre part, sur des relations qui concernent à la fois la forme et le sens (famille de mots) » (MEN, 2008, p. 20-21). Les objectifs poursuivis par l'enseignante sont donc doubles puisqu'ils permettent aux élèves de percevoir le langage non seulement comme un moyen d'agir sur le monde et de le comprendre, mais aussi comme une réalité dont il importe d'appréhender le fonctionnement, afin justement de ne pas être dépossédé de ce pouvoir. Par ce travail, les élèves réfléchissent à la manière dont se manifestent sur le plan linguistique les marques du féminin et du masculin et sont surtout invité-e-s à envisager la langue comme un domaine, certes soumis à des règles, mais qui n'en demeure pas moins en constante évolution et ouvert à la créativité.

Pour autant, la féminisation des noms, des métiers, des titres ou encore des fonctions ne se contente pas de révéler les attributions différentes de chaque sexe héritées d'un passé plus ou moins ancien. Elle peut activer des résistances ou simplement des hésitations que l'on retrouve dans le discours d'Hélène à propos du mot chauffeuse : « ça sonne pas bien ». « L'euphonie malmenée », pour reprendre les termes de Marie-Jo Mathieu et Jean-Marie Pierrel (2009, p. 115), a souvent été utilisée pour contrer la féminisation et révéle avant tout la nécessité d'habituer l'oreille à ces nouveaux usages. Certaines féminisations ayant suscité des réactions virulentes il y a une quinzaine d'années, notamment parce qu'elles étaient supposées froisser l'oreille sont aujourd'hui entrées dans les mœurs (Mathieu et Pierrel, 2009, p. 117). Toutefois, si Hélène hésite à valider le terme chauffeuse et considère qu'il ne sonne pas bien, c'est surtout parce qu'il met à jour la



dissymétrie qui peut exister dans les implicites et le champ sémantique de certains termes, qu'il s'agisse ou non de néologismes. Hélène s'amuse ainsi du couple «chauffeur / chauffeuse» dont le féminin désigne davantage à ses yeux une entraîneuse de revue ou une chauffeuse de salle qu'une conductrice de véhicules motorisés. Il est peu probable que cette subtilité ait été saisie par ses élèves ; elle révèle cependant toute la complexité linguistique de la féminisation qui pourrait amener ses partisan-ne-s à préférer certaines formes, fussent-elles des barbarismes, à d'autres pourtant plus recevables morphologiquement mais trop polysémiques. L'Académie française, traditionnellement hostile à toute féminisation (Académie Française, 1999) ne propose pas de féminin à chauffeur dans son dictionnaire, bien que figure parmi les exemples «*Elle est chauffeur de taxi*». *Le Petit Robert* de 2003 reprend également cette forme «une chauffeur» mais signale également «chauffeuse», qui est aussi la forme préconisée en 2003 par le *Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres grades et fonctions* (Institut National de la Langue Française, 1999). Il est par ailleurs possible d'imaginer «une chauffeuse» comme le journal *L'Humanité* sous la plume de Nina Kaci dans un article du 14 juin 2004, forme qui correspond à la féminisation de professeur qui se répand aujourd'hui. Il est toutefois intéressant de constater que cette polysémie qui ouvre la voie à des sous-entendus plus ou moins heureux, si elle fait sourire Hélène, ne la fait pas douter du bien fondé du travail qu'elle a entrepris. Tout au plus, suggère-t-elle par son rire que d'autres féminins pourraient être préférables à celui trouvé par ses élèves. Comme l'indique Marina Yaguelo «les dissymétries les plus criantes en fin de compte, sont celles qui se cachent dans le sens de mots en apparence symétriques. Ces dissymétries sémantiques proviennent de la péjoration généralisée de tout ce qui sert à qualifier ou à désigner les femmes. Si nombre de mots masculins n'ont pas d'équivalent féminin, là où coexistent masculin et féminin, ils sont souvent connotés différemment» (1978, p. 178). Préférer certaines formes à d'autres peut donc parfois permettre de limiter cette dévalorisation.

Du masculin générique et des règles d'accords en grammaire : questionner certaines règles syntaxiques et grammaticales pour démasquer les rapports de pouvoir

Les personnes interrogé-e-s ne se contentent pas de féminiser certains mots et de contester l'usage de certains termes, pour déstabiliser les stéréotypes de sexe et une certaine représentation de l'ordre social dans la langue. Elles et ils questionnent également les manières de parler et d'écrire pour créer de nouveaux automatismes en faveur de l'égalité : «*quand je m'adresse à eux et à elles justement, je dis toujours «bonjour est-ce que vous avez bien tous et toutes votre sac de piscine ?»*, par exemple» (Nathalie). Leur travail implique en effet de renoncer au statut universel du masculin et donc à sa capacité à englober le féminin, dans les situations scolaires les plus quotidiennes : «*quand on fait des jeux traditionnels, il y a le jeu du loup, [...] quand c'est moi qui joue le loup je dis que je suis*



une louve, quand on est que des filles, je dis qu'on est des louves, on n'est pas des loups, on n'est des louves, pour introduire le féminin ; donc j'essaye d'introduire au maximum des mots [au] féminin et pas au masculin» (Samia). Il s'agit de donner à chacun-e sa place dans la langue pour offrir aux filles comme aux garçons des possibilités d'identification, mais surtout pour ne pas les masquer derrière un masculin supposé les représenter mais dans lequel elles ne se reconnaissent pas toujours : *«par exemple dans l'école où je suis tout le monde a un cahier d'écrivain et moi, dès le début, je faisais deux pages d'ouverture du cahier, donc voilà «pour les garçons ici vous écrivez cahier d'écrivain, pour les filles vous écrivez cahier d'écrivaines» ; et la plupart n'avaient jamais entendu ce mot là» (Camille)*

Ces enseignant-e-s sont en effet convaincu-e-s que ces mots mis au féminin seront utiles aux filles pour se projeter dans l'avenir et se sentir concernées par des attitudes et des exigences qui ne correspondent pas ou moins aux normes traditionnelles de la féminité :

«dans les dictées que je fais aux CE1-CE2 [c'est-à-dire à des élèves de sept à neuf ans], j'ai différents types de dictée, il y a des dictées qu'on appelle surveillées donc ils la font à deux : ils ont le texte de la dictée et il y en a un qui lit le texte à l'autre et puis ils s'échangent et cætera ; donc ils ont le texte de la dictée et, il y a des textes de dictée que j'ai genrés ; il y a eu un texte de dictée c'était «Pour devenir architecte, j'ai besoin d'être précis / précise en géométrie» et donc j'avais préparé un nombre de feuilles pour les filles et un nombre de feuilles pour les garçons pour que chacun ait sa dictée et pour que les filles puissent entendre qu'elles avaient besoin d'être précises en géométrie si elles voulaient devenir architectes» (Elise)

Cette utilisation de la langue à des fins d'égalité, en même temps qu'elle encourage les enfants des deux sexes à se projeter dans les mêmes situations, revêt donc une dimension d'apprentissage. Elle vise également à créer de nouvelles habitudes qui tentent progressivement d'invalider la règle selon laquelle «le genre masculin est moins déterminé du point de vue du trait sémantique de sexe» puisqu'il «a la faculté de s'appliquer aux deux sexes [contrairement au] genre féminin [qui s'applique] seulement au sexe femelle» (Michard, 2003, p. 163) :

«il y a eu l'élection des délégué-e-s de classe / [...] après j'ai fait un texte compte-rendu de l'élection et à chaque fois j'ai essayé d'être vigilante à mettre les électeurs / les électrices par exemple ; et je le mets en toute lettre dans les textes ; j'essaye aussi oralement d'être très vigilante sur l'emploi des deux genres par exemple «maintenant vous allez faire un travail en coopération avec votre voisin ou votre voisine» ; et ça, je sais que ça y est ça, j'y arrive dans les classes et c'est devenu habituel pour moi et je trouve ça bien» (Elise)

La juxtaposition systématique du masculin et du féminin endigue en effet la capacité du masculin à désigner autre chose que lui-même et donne au féminin une place qu'il n'avait pas auparavant puisqu'il disparaissait.



Comme le remarque Elise, la réussite de cet exercice quotidien se mesure en premier sur soi-même dans sa propre capacité à se méfier de ses automatismes et à mettre en œuvre cette nouvelle règle. Elle peut aussi être évaluée à l'aune de sa diffusion, notamment lorsque les élèves décident de la reprendre à leur compte :

«ils prennent le pli et puis ils reprennent d'autres enfants d'autres classes ou d'autres adultes à des moments, donc ils apprennent assez vite ; parce qu'on a des projets interclasses, on a une espèce de cabaret là avec les deux autres classes, «Super c'est mardi», où on se retrouve pendant trois quarts d'heure et trois ou quatre élèves de chaque classe présentent du théâtre ou de la musique ; et du coup, c'est eux qui gèrent assez vite, nous on a géré les deux trois premières séances ; du coup ils écrivent au tableau «président ou présidente», «trésorier», «secrétaire», enfin bon, tous ces trucs là ; et donc là, ils le font, voilà, féminin masculin, ça s'intègre assez vite, j'ai l'impression que c'est pas le plus dur» (Camille)

Cette injonction à ne pas oublier le féminin peut également susciter de la part des élèves une réaction de surprise et les amener à porter un regard critique sur l'ordre scolaire traditionnel. En même temps qu'elles et ils en constatent l'importance en terme d'égalité et de justice, elles et ils peuvent en effet s'étonner qu'elle ne leur ait pas été enseignée auparavant :

«franchement là-dessus, y'a pas d'hostilité, ça se passe assez bien ; juste ce qu'ils ne comprennent pas en général, c'est pourquoi les années précédentes, on leur a jamais dit ça ; ils sont formatés déjà un petit peu dans une façon de travailler qui nie les filles tout le temps et le féminin en général, donc il y a un peu cette réaction là au début, mais avec des petits par exemple, qui sont plus modelables, ça passe tout seul [...] ; et puis je leur explique aussi pourquoi c'est important tout ça et ils captent assez vite» (Camille)

Comme le remarque en effet Claudie Baudino, «vouloir nommer les femmes au féminin, c'est désigner une inégalité dans la langue, souligner la cohérence entre l'ordre linguistique et l'ordre social et, ce faisant, questionner l'inscription de rapports de pouvoir inégalitaires au fondement de notre culture et de nos institutions» (2006 b, p. 72). Il ne s'agit pas en effet d'une simple action symbolique sans emprise sur le monde réel mais au contraire d'un travail en faveur du changement progressif des mentalités et des relations entre les hommes et les femmes ; car «il n'existe pas de domination symbolique sans exploitation concrète et le sexisme dans le langage [doit être] considéré, à la fois comme le symptôme du rapport de pouvoir et comme l'un des moyens de sa mise en œuvre» (Michard, 2003, p. 157) :

«je me répète mais le vocabulaire et le poids des mots a une importance, je pense, considérable, autant que pour le droit des femmes [que] pour la féminisation du vocabulaire ; les enseignants ne le font pas en général, il n'y a que moi qui le fait [à l'école], déjà c'est louche : je barre sur les livrets «l'instituteur» pour la signature ; il y a «le directeur» et «l'instituteur» et



«les parents» ; c'est simple il y a 85% d'institutrices mais pour pas que les hommes aient à barrer-trice et à mettre-ur on met l'instituteur, c'est le masculin neutre et ça ne dérange personne» (Mireille)

Une enseignante essaye également d'associer cette pratique à l'utilisation d'un vocabulaire épïcène, c'est-à-dire de mots pouvant être employés aussi bien au masculin et féminin et désignant de ce fait aussi bien les femmes que les hommes. Une telle habitude permet également de rectifier certains usages bien ancrés qui associent systématiquement les noms féminins à des situations appartenant au quotidien des enfants et laissent entendre qu'il convient aux mères et à elles seules de s'en occuper :

«sinon mon travail au quotidien, c'est essayer de recadrer à travers des petites phrases du genre «c'est l'heure des mamans», «non, c'est pas l'heure des mamans, c'est l'heure des parents», des petites choses comme ça, enfin essayer d'être vigilante en tout cas à ce que je laisse pas passer certaines choses» (Stéphanie)⁹

Le «masculin neutre», dont parle Mireille, qui reprend cette expression à Nicole Mosconi, comme le langage épïcène, pose également la question des accords grammaticaux :

«autant que possible [j'utilise] le vocabulaire épïcène, donc tout ce qui est élève enfant personne, enfin quand on peut ne pas genrer, voilà ne pas genrer ; après c'est un peu compliqué avec les adjectifs et le passé composé» (Camille)

Il n'est pas possible en effet d'accorder à la fois les participes passés au masculin et au féminin. Ces accords posent aussi la question de ce qui s'écrit et se voit mais ne s'entend pas car «l'écriture plus encore que l'oral est le siège matériel où se condensent les faits de culture et de société» (Catach, 1982, p. 16) et donc, parmi eux, les inégalités. S'il est en partie possible de contrer «l'absorption du masculin et du féminin» (Yaguelo, 1978, p. 144) en optant pour la juxtaposition des deux formes, certaines règles doivent cependant être transmises sous peine d'empêcher les élèves d'acquérir l'usage d'un français académique. «La connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation [doit en effet être] acquise à l'issue du CE1», c'est à dire à huit ans, d'après les programmes de 2008 (MEN, p. 17). La règle selon laquelle un adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie, mais s'accorde au masculin lorsqu'il est coordonné avec des noms féminins et masculins, doit donc être abordée par les personnes interrogées. Certaines le font de manière à la questionner à défaut de la contourner. Camille utilise par exemple le détour de l'histoire :

«il paraît que le masculin l'emporte sur le féminin en grammaire et finalement en faisant des recherches, maintenant tout le monde sait qu'au

9. Les programmes de 2002 mentionnaient également «l'heure des mamans» dans «les jalons du temps social» de l'enfant d'école maternelle.



XVII^e c'était autrement, qu'il y avait une règle de proximité, donc ça quand je suis avec des CM¹⁰ [enfants de neuf à onze ans], je leur explique ça» (Camille)

Cette position s'inscrit clairement dans la lignée des prises de positions récentes et parfois plus anciennes de certains mouvements féministes dans les débats contemporains sur les usages linguistiques. Certains d'entre eux ont en effet milité contre l'usage du terme «mademoiselle», notamment dans les formulaires administratifs¹¹, et ont étendu leurs revendications au retour de la règle dite de proximité selon laquelle «lorsque les noms sont de genres différents, l'adjectif s'accorderait avec le mot le plus proche» (Chemin, 2012). L'un des exemples emblématiques de cette règle de proximité qui a disparu au XVIII^e siècle a donné en 2012 le titre d'une pétition visant à la réhabiliter : «que les hommes et les femmes soient belles»¹². En ironisant sur la présentation habituelle de la règle actuelle selon laquelle «le masculin l'emporte», les propos de Camille attirent par ailleurs l'attention sur l'importance du vocabulaire utilisé pour présenter, expliquer et justifier cette règle grammaticale aux élèves.

À l'école élémentaire, où l'apprentissage de la langue est aussi primordial à l'oral qu'à l'écrit, se pose également la question des possibilités de contourner sur le papier certains usages grammaticaux, sans pour autant donner des habitudes aux élèves qui leur seraient à l'avenir préjudiciables. La langue écrite offre des recours dont ne dispose pas la langue orale. Camille et Nathalie utilisent ainsi des tirets qui permettent d'accorder l'adjectif à la fois au masculin et au féminin, en combinant les marques grammaticales de chaque genre : les filles et les garçons sont fatigué-e-s. Cet usage, mis en place dans les milieux féministes, incite également à ajouter les formes masculines et féminines à l'intérieur d'un seul mot : instituteur-riche¹³. Cette solution permet en effet d'éviter les répétitions trop fréquentes et d'alléger ainsi la construction des phrases. Elle applique un principe d'économie à la langue en même temps qu'elle invente une forme scripturale égalitaire entre le masculin et le féminin : «l'année dernière, je mettais des tirets ; par exemple, dans les mots que j'envoyais aux parents, je mettais des tirets et les enfants pouvaient le faire ou ne pas le faire ; là par contre, comme de toute façon ce n'est pas obligatoire je les sanctionnais pas s'ils [ne] le faisaient [pas]» (Nathalie). L'utilisation de tirets s'inscrit cependant en marge des apprentissages scolaires comme le remarque Nathalie.

10. Cours Moyen 1^{ère} et 2^e année

11. Encore récemment, le 21 février 2012, deux associations féministes, Osez le féminisme et Les chiennes de garde ont lancé une pétition intitulée «Mademoiselle, la case en trop», largement reprise et commentée dans les médias.

12. <http://www.petitions24.net/regleproximite>, page consultée le 13/12/2013

13. La revue *Nouvelles Questions Féministes* a adopté cette solution en remplaçant le tiret par un point situé au milieu : «enseignant·e·s». Ce signe, contrairement au tiret, permet un espacement moindre entre les différents caractères du mot et facilite la lecture. Il présente cependant l'inconvénient de se situer parmi les «caractères spéciaux» dans les logiciels de traitement de texte français, ce qui est d'un usage moins commode lorsqu'il s'agit d'écrire.



Elle revêt à ses yeux un caractère facultatif d'autant plus justifié qu'elle peut compliquer la lecture ou l'écriture d'élèves en situation d'apprentissage et quelquefois en difficulté : *«parfois, ça devenait très compliqué pour eux parce que tout féminiser, même pour moi qui suis plutôt habituée parfois c'est complexe et alors pour eux des fois ça devenait très compliqué (rire)»* (Nathalie). Nathalie choisit donc par exemple de ne pas y recourir lorsqu'elle change de niveau de classe et passe du CM2¹⁴ au Cours Préparatoire, niveau au cours duquel les élèves apprennent à lire et à écrire dans le système scolaire français¹⁵. Cette forme écrite, certes parfois complexe, demeure cependant préférable à d'autres idéologiquement moins acceptables : *«quand on écrit au tableau, bon moi j'ai choisi le tiret à l'écrit parce que hors de question de mettre les femmes entre parenthèses, ça a assez duré comme ça»* (Camille)

Les questions d'accords grammaticaux et de transcription écrite des solutions trouvées sont celles vis-à-vis desquelles l'action des enseignant-e-s rencontré-e-s semblent la plus contrainte en raison de leur association à la question de l'apprentissage. Elles sont également traditionnellement considérées comme les moins propices au changement en raison des lourdeurs syntaxiques et morphologiques qu'elles entraînent (Morsly, 2004, p. 326). Si ce domaine demeure riche en perspectives de travail dont certaines restent sans doute inexplorées, la crainte de placer les élèves en échec par la complexification des règles introduites, et, en outre, de leur faire adopter des solutions encore mal connues et mal acceptées en dehors de quelques cercles militants et universitaires, bride leurs initiatives : d'autres enseignant-e-s ou d'autres personnes pourraient en effet considérer ces acquisitions novatrices comme le signe d'apprentissages encore confus et non stabilisés, et sanctionner indûment les élèves qui les utilisent. La question de la norme demeure en effet centrale lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la langue à l'école, par des enseignant-e-s censé-e-s transmettre un savoir académique. En France, les différentes tentatives de réforme linguistique menées en vue de favoriser la prise en compte et la visibilisation des femmes dans la langue par les pouvoirs publics sous les gouvernements Fabius et Jospin, ont montré, si besoin en était, par la violence des réactions qu'elles ont entraînées, que la langue était, comme l'enseignement de l'histoire (Prost, 1996, p. 31-32), un objet de débat national susceptible de déchaîner des passions, parfois empreintes d'un profond conservatisme (Baudino, 2006 a) : reste à savoir si ces nouveaux usages participeront à une perte de repères aussi bien symboliques que grammaticaux et à une baisse générale du niveau scolaire, que celles-ci soit considérées comme fantasmées (Prost, 1985) ou effectives (Prost, 2013), ou s'ils seront des atouts pour les enfants en leur offrant la perspective d'un monde plus égalitaire qu'ils-elles contribueront à construire par leur capacité de réflexion et leur esprit critique.

14. Enfants de dix-onze ans.

15. Enfants de six-sept ans.



Conclusion

Les exemples que nous avons donnés dans le cadre de cet article ne constituent pas des modèles à suivre, mais révèlent la richesse des potentialités didactiques d'une question encore trop marginalement abordée dans la formation des enseignant-e-s. Dans ce cadre, les savoirs féministes sur la langue ont en effet une dimension heuristique et pédagogique indéniable, dans la mesure où ils-elles permettent de poser des questions habituellement invisibles, et de surcroît de réfléchir à un fonctionnement orthographique et grammatical que les professeur-e-s des écoles ont charge d'enseigner. À ce titre, ils ne constituent pas quelque chose « en plus », dont les enseignant-e-s devraient tenir compte, un obstacle supplémentaire qui complexifierait leur travail, mais au contraire une véritable aide, si tant est que l'institution se donne les moyens de leur permettre de la saisir et d'en percevoir l'importance. Baudino (2006 b) remarque que « l'étude de la façon dont le masculin et le féminin structurent la langue semble pouvoir constituer une excellente introduction à l'étude et à la critique des rapports entre les sexes dans la société » (p. 77). Les pratiques des personnes rencontrées tentent d'une certaine manière de mettre en acte cette proposition mais en y associant systématiquement des pistes de travail susceptibles d'y remédier avec leurs élèves. La langue n'est donc pas considérée comme un héritage qu'il faudrait accepter en bloc et conserver figé mais au contraire comme un instrument de communication et de représentation, certes difficilement malléable, mais qu'il est tout de même possible de faire évoluer. Pour cela, l'une des principales préoccupations des enseignant-e-s que nous avons cité-e-s, est de donner aux élèves la possibilité d'exercer un regard critique sur les usages linguistiques, afin de les doter d'un pouvoir d'action et de résistance face au pouvoir de langue. L'importance accordée à la possibilité pour les filles comme pour les garçons de se projeter dans des situations diversifiées et bien souvent non stéréotypées en témoigne. Elle constitue également la réponse la plus convaincante à celles et ceux qui associent les actions volontaristes sur la langue aux politiques d'oppressions (Morsly, 2004, p. 327).

Dans une optique de formation, il est toutefois nécessaire de rappeler que nous n'avons utilisé pour écrire cet article que peu d'entretiens de notre corpus : Camille, Nathalie, Mireille, Elise, Hélène, Jérôme et Samia sont les seul-e-s enseignant-e-s interrogé-e-s, auquel-le-s il faut rajouter une huitième enseignante que nous n'avons pas citée, qui abordent la question de la langue française et de son enseignement. Cette dernière est pourtant l'une des missions principales des enseignant-e-s du primaire. Cette absence ne signifie pas que le reste des enseignant-e-s rencontré-e-s ne s'en préoccupent pas, d'autant que la méthodologie choisie pour cette recherche ne les incitait pas expressément à l'évoquer, mais elle peut toutefois sembler révélatrice de l'invisibilité des rapports de pouvoir tels qu'ils se manifestent dans la langue quotidienne, lorsqu'ils ne se donnent pas à voir d'une manière aussi évidente que dans le cas des insultes homophobes. Quatre des enseignantes que nous avons le plus citées, Camille,



Nathalie, Mireille et Elise, sont des militantes féministes qui ont appris à décrypter la langue, se sont interrogées sur sa manière de signifier et de produire la domination masculine dans les situations les plus ordinaires, et sur la transmission des valeurs patriarcales qu'elle opérait à travers celles et ceux qui la parlent sans la questionner. Elles mobilisent donc dans le cadre de leur enseignement un savoir linguistique militant, acquis au cours de leur engagement, et construit en lien avec une recherche scientifique qui a bénéficié de ses usages et de ses analyses et l'a en retour enrichi des siens. C'est ce savoir scientifique et militant dont les formatrices et formateurs doivent accompagner la transposition didactique, afin de permettre aux enseignant-e-s de le découvrir, de progressivement en tenir compte au sein de leur classe, de se l'approprier pour acquérir de nouveaux automatismes, et surtout pour lui donner un sens dans le cadre de leur pratique et la représentation qu'il se font de leur métier. Car la recherche d'égalité des sexes dans la langue met à jour des tensions entre les missions professionnelles des enseignant-e-s qui consistent à transmettre les bases d'une correction orthographique, grammaticale et syntaxique afin de doter les élèves d'un bagage indispensable à leur réussite, et la nécessité de questionner les usages langagiers pour les renouveler dans un sens égalitaire. Cette capacité à doser l'une et l'autre au sein d'un projet pédagogique pour ne pas mettre certain-e-s élèves en échec, mais ne pas non plus encourager un rapport servile à la langue et au savoir, constitue à nos yeux l'un des enjeux majeurs d'une véritable éducation à l'égalité des sexes qui ne ferait pas de cette dernière une simple bonification éducative mais l'inscrirait véritablement au cœur des savoirs à transmettre. Elle constitue également l'une des perspectives les plus stimulante pour une formation des enseignant-e-s qui ferait de l'éducation à l'égalité des sexes, un objectif primordial.



Références

- Académie Française (2009). *Dictionnaire*, note de service du 4 février 1999.
- Baudino, Cl. (2006 a). Du « genre » dans le débat public ou comment continuer la guerre des sexes par d'autres moyens? *Travail, genre et sociétés*, 16, pp. 123-128.
- Baudino, Cl. (2006 b). De la féminisation des noms à la parité, Réflexion sur l'enjeu politique d'un usage linguistique. *L'École au féminin, Administration et éducation*, 110, pp. 187-200.
- Catach, N. (1982). *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chemin, A. (2012). Genre le désaccord, *Le Monde*, 14/01/2012. Article disponible en ligne, <http://www.madeleinelabie.fr/spip.php?article1305>. Page consultée le 26/09/2012
- Durand, M. (1936). *Le Genre grammatical en français parlé à Paris et dans la région parisienne*. Paris : Bibliothèque du Français Moderne.
- Geay, B. (1995). Entre symbole et instrument : le dictionnaire à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 113, pp. 59-68.
- Graham, A. (1975). The Making of a Non-sexist Dictionary. In B. Thorne et N. Henley (Eds.) *Language and Sex: Différence and Dominance*. Mass : Ed. Rowley.
- Houadec, V. & Babillot, M. (2008). *50 activités pour l'égalité entre filles et garçons à l'école*, Toulouse : SCEREN, CRDP Midi-Pyrénées.
- Institut National de la Langue Française (1999). *Femme, j'écris ton nom, Guide d'aide à la féminisation de métiers, titres, grades et fonctions*, disponible en ligne, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994001174/0000.pdf>, page consultée le 18/04/2013
- Jarraud, Fr. (2012). Le Dictionnaire des écoliers et les maux de l'éducation. *Le café pédagogique*, 8/11/2012. Article disponible en ligne, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/11/08112012Article634879558929363250.aspx>. Page consultée le 14/11/2012.
- Kaci, N. (2004). « Une chauffeure de taxi peut en cacher une autre », *L'Humanité*, Paris, 14 juin 2004, <http://www.humanite.fr/node/343709>. Page consultée le 15/08/2012
- Keddie, N. (1971). Classroom Knowledge. In M. F. D. Young. (Eds.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London : Collier-MacMillan, pp. 133-160.
- Labbé, B. & Puech, M. (2001). *Les Goûters philo. Les garçons et les filles*. Paris : Milan Jeunesse
- Leclère Fr. (2003). Les maux du dictionnaire, nosographie de l'androlecte. In N. Chetcuti et Cl. Michard. *Lesbianisme et féminisme. Histoires politiques*. Paris : L'Harmattan.
- Mathieu, M.-J. & Pierrel, J.-M. (2009). La féminisation de la langue. In Guittienne L. et Prost M. (Eds.) *hommes-femme : de quel sexe êtes vous ?* Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Michard, Cl. (2003). Le sens du genre en linguistique : critique des évidences zoologiques en sémantique, in N. Chetcuti et Cl. Michard. *Lesbianisme et féminisme. Histoires politiques*. Paris : L'Harmattan, pp. 155-170
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP-XO éditions
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Numéro Hors-série n°3, 19 juin 2008
- Morsly, D. (2004). Revisiter la langue. In E. Gubin, C. Jacques, Fl. Rochefort, Br. Studer, Fr. Thebaud et M. Zancarini-Fournel (Eds.). *Le siècle des féminismes*. Paris : Les Editions de l'Atelier / Editions Ouvrières, pp. 319-331
- Noël, M. (Eds.) (2006). *S'exercer à l'égalité I, Répertoire de fiches pour la promotion de conduites égalitaires entre filles et garçons, Degrés 3 et 4*. Lausanne : Bureaux de l'égalité romands.



Prost, A. (1885). *Eloge des pédagogues*. Paris : Seuil.

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil.

Prost, A. (2013). Le niveau baisse, cette fois-ci c'est vrai! *Le monde*, 20/02/2013. Article disponible en ligne, http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/20/1e-niveau-scolaire-baisse-cette-fois-ci-c-est-vrai_1835461_3232.html. Page consultée le 20/02/2013.

Thorez-Hallez, S. (2011). *De la mixité à la coéducation en danse contemporaine au collège. Analyse de l'activité d'enseignant-e-s d'éducation physique et sportive*. Paris : L'Harmattan.

Yaguélo, M. (1978). *Les mots et les femmes*. Paris : Payot ; réédition 2002, Paris, Payot et Rivages.