



HAL
open science

Enseigner la grammaire du genre : à propos du traitement idéologique de la langue dans les manuels scolaires de CE1

Yannick Chevalier

► To cite this version:

Yannick Chevalier. Enseigner la grammaire du genre : à propos du traitement idéologique de la langue dans les manuels scolaires de CE1. *Le Français Aujourd'hui*, 2016, Genre et enseignement, 193, pp.33-43. 10.3917/lfa.193.0033 . halshs-02042877

HAL Id: halshs-02042877

<https://shs.hal.science/halshs-02042877v1>

Submitted on 25 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE DU GENRE : À PROPOS DU TRAITEMENT IDÉOLOGIQUE DE LA LANGUE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE CE1

Yannick CHEVALIER

Université Louis Lumière Lyon 2

Équipe Textes & Langue

EA 4160 - Passages XX-XXI

À Anne-Marie Houdebine, Edwige Khaznadar et Claire Michard

La littérature critique en pédagogie et en didactique¹ a depuis trente ans déjà bien mis en évidence les biais idéologiques des contenus disciplinaires, en particulier ceux ayant trait aux rapports sociaux de sexe. Mais le système du genre² ne semble pas aisément pris en compte dans l'enseignement : soit parce que les connaissances produites par les études de genre (et avant elles, les études féministes) sont tout simplement ignorées par les institutions académiques, soit parce qu'elles sont considérées comme non pertinentes et non efficaces pour telle ou telle discipline scolaire. Face à l'ignorance (fût-elle savante), faut-il renoncer à transmettre ces savoirs ? Car le gain n'est pas mince : dès lors que les rapports sociaux de sexe sont pensés, s'opère une espèce de bouleversement épistémologique pour les disciplines, qui voient leur objet modifié. Ces savoirs, ainsi reconfigurés, doivent dans un second temps, faire l'objet de transpositions didactiques.

Le cas de la grammaire est assez représentatif de ce qui advient lorsque le paramètre du genre, entendu dans son sens technique de « rapport social de sexe », n'est pas explicité, et informe les contenus de savoir et les protocoles descriptifs, en particulier dans les modes de conceptualisation du phénomène linguistique du genre grammatical. Le glissement de l'un

1. Outre les publications du Centre Hubertine Auclert sur les manuels scolaires, annuellement révisées à l'occasion de la remise du prix Hubertine Auclert, on peut citer pour les années 1970 : A. Decroux-Masson (1979) ; pour les années 1980 : C. Michel (1986) et M. Duru Bellat (1990) ; pour les années 1990 : S. Rignault et P. Richert (1997) ; pour les années 2000 : C. Fontanini (2007) et C. Morin-Messabel (dir., 2013).

2. Nous faisons nôtre ici la définition consensuelle de L. Bereni *et al.* : « système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) » (2012 : 18).

à l'autre est sans doute facilité par la polysémie du terme *genre*, lequel est emprunté au vocabulaire de la grammaire par les études de genre³ : cette plasticité d'emploi peut expliquer pour partie que le genre grammatical est conçu comme un phénomène linguistique exprimant, dans la langue, la « différence-des-sexes » (ou dimorphisme sexuel).

Or de très nombreux travaux, par exemple ceux de C. Michard (1991, 1996, 2002), C. Michard et C. Ribéry (2008 [1982]), E. Khaznadar (2002, 2015) et A.-M. Houdebine (1998, 2003, 2008), mettent en garde sur les conséquences délétères de ce glissement de sens, et proposent d'autres modes de saisie, informés par les acquis théoriques de l'approche féministe, de la grammaire du genre.

Par « grammaire du genre », nous entendons ce que fait explicitement la grammaire scolaire lorsqu'elle traite du genre linguistique, mais aussi le discours implicite qu'elle véhicule à propos des rapports sociaux de sexe. Les travaux d'A. Chervel (1981 [1977], 2006) sur la grammaire scolaire, mais aussi ceux de R. Balibar (1985) ont bien montré que, sous couvert d'apprentissage de la norme écrite du français, l'enseignement de la grammaire a été, dès les lois fondatrices de l'école de la III^e République, étroitement articulé à des enjeux politiques et idéologiques. Occupant une position à la fois centrale (dans les volumes horaires dédiés) et ancillaire (elle est une technique pour parvenir à la maîtrise du code écrit), la grammaire a fourni aussi des exemples types utilisés ensuite pour la leçon de morale ou de civisme. Sa fonction instrumentale la rend donc presque invisible, et moins soumise à l'observation scrupuleuse des regards critiques.

Si le sexisme des exemples types a depuis longtemps été dénoncé, reste que l'analyse critique n'est pas allée jusqu'au bout, et ne s'est guère préoccupée des protocoles méthodologiques, des options didactiques et des pratiques pédagogiques de la grammaire lorsque celle-ci s'intéresse au genre grammatical.

Textes officiels et présentation du corpus d'étude

La question du genre grammatical est introduite en cycle 2 de l'école primaire, au titre des apprentissages du code écrit. Le programme de ce cycle des apprentissages fondamentaux stipule : « La connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation sera acquise à l'issue du CE1 » (Ministère de l'Éducation nationale 2008 : 17) et précise : « En relation avec leurs premières connaissances en grammaire, [les élèves] sont entraînés à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal » (*Ibid.* : 18). Les textes officiels mettent donc l'accent sur le niveau morphologique (il s'agit de maîtriser les « marques du

3. Sur l'histoire du mot *genre*, de ses usages et de ses appropriations par les champs disciplinaires, voir Y. Chevalier et C. Planté 2014.

genre ») et syntaxique (la question des accords, en particulier dans le GN) où se manifeste le phénomène du genre grammatical, et ne fournissent aucune indication de méthode sur les moyens à mettre en œuvre pour parvenir à cette acquisition par les élèves.

Pour appréhender cette mise en œuvre, il convient dès lors de se tourner vers les manuels scolaires. Dans le cadre de cette étude, nous avons constitué un corpus de quatre manuels à destination du cycle 2, niveau CE1, conformes aux programmes de 1998, et actuellement utilisés dans les classes : *Les Trésors du français* (par la suite : Belin 2009), *Au Rythme des mots* (par la suite : Bordas 2012), *Manuel de français* (par la suite : Librairie 2013) et *À portée de mots* (par la suite : Hachette 2014). Le principe de constitution du corpus a été guidé par le souci de veiller à diversifier les maisons d'édition, et les résultats obtenus ont été confrontés à un corpus de contrôle d'une dizaine de manuels scolaires (pour le même niveau scolaire), soit strictement contemporains (afin de veiller à la conformité aux programmes officiels de 1998), soit légèrement antérieurs⁴.

Principes didactiques et transpositions pédagogiques : l'existant

L'examen de ces manuels met en évidence de remarquables constantes dans les choix didactiques des auteur-e-s de ces ouvrages, et corrélativement des options pédagogiques similaires dans la manière d'introduire la grammaire du genre. En effet, quels que soient les manuels étudiés, les mêmes leçons sont reprises, presque à l'identique : le « genre des noms » et le « féminin des noms » ; les méthodes adoptées sont aussi semblables : observation > manipulation > généralisation. Un tel air de famille entre les manuels met en évidence ce que l'on peut qualifier d'« incontournables » didactiques et pédagogiques, qu'il convient donc d'analyser plus en détail.

La leçon sur le « genre des noms »

L'objectif didactique de ce premier « incontournable » vise à l'appropriation, par les élèves, d'une part du principe de classification des substantifs en français, d'autre part du vocabulaire métalinguistique (le mot *genre*, mais aussi le nom des classes nominales : *genre masculin* et *genre féminin*).

Le manuel Bordas 2012 propose ainsi aux élèves d'observer un dessin représentant un marin, une mouette, un poisson, la mer et un phare. Seuls les noms sont fournis, précédés de points de suspension. L'activité consiste à répondre à la question : « Quels noms s'écrivent avec *un* ou *le* ? Quels noms s'écrivent avec *une* ou *la* ? ». Le genre des substantifs est donc abordé par le biais d'une manipulation qui met en évidence le phénomène de l'accord

4. Ce travail n'aurait pu être mené à bien sans le centre de ressources Aspasie, fonds documentaire consacré à l'histoire des femmes et à la question du genre en éducation, conservé à la bibliothèque universitaire de l'ESPE de Lyon 1.

déterminant + nom. La leçon s'achève sur l'explicitation : « Les noms sont masculins ou féminins (on dit que c'est le genre du nom). On trouve *un*, *le* ou *l'* devant les noms masculins [...] On trouve *une*, *la* ou *l'* devant les noms féminins ». La démarche globale consiste donc à appréhender le phénomène du genre à partir de ses manifestations syntaxiques, sans que la dimension sémantique (et/ou référentielle) soit évoquée.

Il n'en va pas de même dans la même leçon telle qu'elle est dispensée dans Belin 2009. Sous le titre « Masculin ou féminin ? », les élèves sont invité-e-s à observer un dessin représentant deux enfants, Léo et Léa, qui tiennent dans leur bras une boîte : dans celle-ci, des fiches sur lesquelles sont inscrits des noms. Des flèches relient chaque nom à un article, écrit en marge du dessin. La consigne de travail est la suivante : « Regarde les articles qui accompagnent les noms que Léo sort de son coffre. Regarde les articles qui accompagnent les noms que Léa sort de son coffre. Que remarques-tu ? ». L'objectif est donc là encore de mettre en évidence le principe de classement par le truchement de l'accord déterminant + nom. C'est ce sur quoi insiste la leçon : « Devant certains noms on utilise *le* ou *un* : ce sont des noms masculins. [...] Devant certains noms on utilise *la* ou *une* : ce sont des noms féminins. ». Reste que le choix de faire présenter par le personnage de Léo des noms masculins (*ballon*, *garçon*, *roi* et *tennis*) et par le personnage de Léa des noms féminins (*joie*, *balle*, *filles* et *poupée*) s'avère risqué : en plus d'être exposé-e-s à des stéréotypes de genre que les substantifs convoquent⁵, les élèves peuvent à juste titre comprendre que l'opposition grammaticale du genre des noms est corrélée au dimorphisme sexuel, ce qui n'est vrai que pour les substantifs désignant des animés. Le risque est d'autant plus grand que rien, dans le texte de la leçon, n'explicité cette dimension sémantique. Dans les autres manuels étudiés, la sexualisation, implicite ou explicite, du principe de classement est aussi à l'œuvre : ainsi, dans Librairie 2013, est présenté aux élèves un tableau en deux colonnes, « Masculin » et « Féminin », dans lequel les images d'un garçon, d'un soleil et d'un livre, et celles d'une fille, d'une lune et d'une chaise sont le support d'une activité orale : « explique à voix haute ce que tu as compris ». Là où l'opposition grammaticale permet le classement des noms, l'exercice repose sur une catégorisation des référents (via les représentations iconiques) sur la base d'une analogie genre = sexe induite.

Ce qui caractérise ces premières leçons sur le genre grammatical est l'option didactique d'une appréhension du phénomène par le biais de ses manifestations syntaxiques, ce qui permet d'introduire clairement le principe de classement. Cependant les mises en œuvre pédagogiques par le truchement de représentations sexuées rendent ambiguë cette première approche : si le caractère systémique du phénomène d'accord est clairement explicité (tous les noms ont un genre, et un seul), le choix d'une activité

5. Faut-il comprendre que la « joie » est propre aux filles, et que le « tennis » est un sport de garçons ?

d'observation qui corréle genre grammatical et dimorphisme sexuel (les noms masculins de Léo vs. les noms féminins de Léa) vient d'emblée sémantiser le principe de classification nominale et la terminologie grammaticale.

Ce faisant, est masquée une régularité du système nominal qui tient au statut sémantique du genre : dans le cas des substantifs désignant des inanimés (et certains animés non humains), le genre est sémantiquement « arbitraire », et dans le cas des substantifs désignant des animés humains (et certains animés non humains), le genre est sémantiquement « motivé ». L'apprentissage de cette régularité est lisible dans les exercices proposés dans l'ensemble des manuels étudiés, puisque les phrases que doivent observer, manipuler et analyser les élèves ne présentent que des occurrences de noms désignant des inanimés : l'accent est, là encore, mis sur le principe de classement des noms à partir du phénomène de l'accord. Le choix de faire travailler les élèves sur des noms non animés, c'est-à-dire sur la partie du lexique où le genre est arbitraire, est cohérent, mais reste en contradiction avec la leçon implicite que peuvent tirer les élèves exposé-e-s à un traitement iconographique où le genre est implicitement présenté comme motivé.

La leçon sur le « féminin des noms »

Ce second incontournable didactique et pédagogique, présent dans l'ensemble des manuels scolaires, aborde la question du genre motivé, puisqu'il s'agit du genre des noms désignant des animés humains (et quelques animés non humains). Cette opposition sémantique entre animés humains et non animés n'est jamais explicitée, ce qui n'est pas sans inconvénient : les élèves pourraient conclure au terme de cette leçon que les noms – tous les noms – peuvent avoir un « féminin » : *camionne* serait-il le féminin de *camion* ? Mais ce n'est là qu'un inconvénient très secondaire, si l'on se penche plus précisément sur le contenu de ces leçons.

Ainsi, dans Belin 2009, les élèves doivent observer une image où, côte à côte, une fille et un garçon sont représentés au-dessus de deux GN : « *un invité / le cousin* » et « *une invitée / la cousine* ». L'activité d'observation consiste à trouver les noms masculins et les noms féminins et à s'interroger : « Que remarques-tu à la fin des noms féminins ? ». L'objectif est ici de relever la marque écrite du genre grammatical féminin *-e* : le niveau d'analyse est donc celui de la morphologie du nom. Le contenu de la leçon, qui explicite ce que les élèves doivent retenir, est : « Pour former le féminin d'un nom, on ajoute souvent un *e* au nom ».

Une telle présentation présente de graves inconvénients :

- i) elle laisse entendre que les noms féminins sont dérivés des noms masculins (par l'adjonction d'une marque de genre) ;
- ii) elle laisse entendre que la marque du genre féminin est imprévisible ;
- iii) corrélativement, elle laisse entendre que le masculin ne possède pas de marque de genre.

Si, dans Belin 2009, l'attention des élèves est attirée sur la seule « fin des noms féminins » (il faudrait aussi observer ce qu'il y a à la « fin des noms masculins »), Bordas 2012 interroge : « Quel est le féminin de “lapin” ? de “sorcier” ? de “prince” ? ». L'ensemble des exercices proposés dans tous les manuels étudiés est sous-tendu par cet ordre masculin > féminin.

Une telle manière de présenter les choses repose sur une erreur d'analyse : le féminin ne dérive pas du masculin. *Sorcière* n'est pas le résultat d'une dérivation suffixale, où à la base *sorcier* s'adjoindrait un suffixe *-e*. *Sorcier* et *sorcière* sont deux noms différents, possédant chacun un genre propre, tous deux issus d'une dérivation suffixale sur la base *sorc-* à laquelle s'adjoignent le suffixe *-ier* ou le suffixe *-ière*. Ces deux noms forment un doublet lexical.

La leçon de Belin 2009 est particulièrement inquiétante, car elle énonce un principe aléatoire (« on ajoute *souvent* un e », nous soulignons). Celle proposée par Bordas 2012 l'est tout autant : « Pour former le féminin des noms, on ajoute souvent un *-e* [...]. Il existe de nombreux cas particuliers où l'on doit changer la terminaison : le boulanger > la boulangère, un menteur > une menteuse, un espion > une espionne »⁶. De l'aléatoire (« souvent »), on passe donc aux « cas particuliers », et Librairie 2013 va plus loin encore en consacrant une leçon particulière au « féminin irrégulier des noms » (nous soulignons) : « Il existe plusieurs manières d'écrire le féminin des noms : certains noms prennent un *e* à la fin (un client, une cliente) ; les noms masculins qui terminent par *-er* s'écrivent *-ère* (un cavalier, une cavalière) ; les noms masculins qui terminent par *-eur* s'écrivent *-euse* (le chanteur, la chanteuse) ; certains noms masculins doublent leur dernière consonne (un lion, une lionne) »⁷.

Le défaut majeur de ce type de présentation (énoncer un principe général agrémenté d'une liste d'exceptions) résulte de l'erreur précédemment signalée qui consiste à croire que le féminin dérive du masculin : envisager les paires nominales comme des doublets lexicaux permet, à l'inverse, de mettre en évidence le phénomène de dérivation nominale et son caractère systématique : *-ier/-ière*, *-eur/-euse*, *-teur/-trice*, etc. Pour les doublets *cousin/cousine*, *client/cliente*, le principe de l'alternance suffixale

6. Dans les exemples fournis, nous mettons en italique ce qui, dans les manuels, est imprimé en rouge. Cette représentation graphique de la suffixation mériterait à elle seule une analyse : pourquoi n'avoir pas indiqué que *-er* et *-eur* (dans *boulangier* et *menteur*) sont aussi des marques de genre grammatical ? Quant à la séquence *-onne* (*espionne*), il ne s'agit pas d'un morphème de genre, mais un cas de redoublement consonantique résultant de l'adjonction du suffixe *-e*.

7. Si le traitement graphique de la morphologie nominale est plus sophistiqué dans Librairie 2013, puisqu'il indique aussi les suffixes du masculin, la formulation de la leçon est illogique : que peut signifier « les noms masculins qui terminent par *-X* s'écrivent *-Y* » ? En outre, l'on peut s'interroger sur les réponses prévisibles des élèves qui, appliquant la règle ainsi édictée, devraient conclure que le pendant de *instituteur* est... *instituteuse*.

prévaut là encore, avec pour les formes de féminin un suffixe *-e*, et pour les formes de masculin un suffixe zéro⁸.

Une autre explication quant à la prégnance de ce type de présentation tient sans doute aussi à la volonté d'aligner l'explication du genre des noms sur celle du genre des adjectifs, où en effet le suffixe de féminin est systématiquement *-e*. Or, un tel rapprochement introduit encore davantage de confusion : le genre des noms est inhérent (il est fixe) tandis que le genre des adjectifs est contextuellement tributaire du genre du nom recteur (il varie selon le genre du nom dont dépend l'adjectif).

Le bilan de cette analyse des manuels scolaires actuellement utilisés en classe peut laisser perplexe : alors que les programmes officiels mettent l'accent sur la dimension syntaxique du phénomène du genre grammatical, le traitement pédagogique dans les manuels introduit plus ou moins insidieusement un critère sémantique corrélé au dimorphisme sexuel. Plus encore, la présentation du genre des noms repose sur une idée fautive, celle de dérivation des formes de féminin à partir des formes de masculin, d'où découlent deux conséquences elles aussi erronées : seul le féminin serait marqué morphologiquement, et ces marques morphologiques seraient non anticipables (« souvent », « cas particuliers », « féminin irrégulier »), donc non systématiques.

En transmettant des formalisations fausses de la langue française, la grammaire scolaire participe de la reconduction d'une *doxa* patriarcale : concevoir le doublet lexical féminin/masculin comme une dérivation relève davantage de la fable adamique⁹ que d'une description systémique des régularités structurelles.

Et l'on peut s'interroger sur ce que visent à enseigner vraiment ces leçons de grammaire. Entretenant implicitement la confusion entre genre grammatical et dimorphisme sexuel, ces manuels peuvent laisser entendre que les filles viennent après les garçons (puisque le féminin dérive du masculin) et que seules les filles font des difficultés, et pas les garçons (puisque les féminins sont irréguliers).

Principes didactiques et transpositions pédagogiques : une proposition de renouvellement

Les grammaires universitaires et spécialisées dans la didactique de la langue ont depuis longtemps récusé les connaissances grammaticales exposées dans les manuels scolaires.

8. Les cas de redoublement de la consonne finale peuvent être sans doute réservés à un apprentissage ultérieur, car ils résultent d'héritages orthographiques non explicables en synchronie.

9. Voir *Genèse 2*, pp. 21-22, ou encore Bossuet, *IF Élévation sur les mystères* : « Les femmes n'ont qu'à se souvenir de leur origine ; et sans trop vanter leur délicatesse, songer après tout qu'elles viennent d'un os surnuméraire, où il n'y avait de beauté que celle que Dieu y voulut mettre ».

D'abord en discutant des principes les plus pertinents de classification des noms : si, traditionnellement, le classement se fait selon l'opposition masculin/féminin, d'autres classements sont possibles, et même souhaitables. Ainsi de l'opposition animé/non animé, qui se manifeste en français par des reprises pronominales différentes :

- par les pronoms interrogatifs *quelque* : *Qui aimes-tu ? J'aime mes amis* (> noms désignant des animés) *vs.* *Que détestes-tu ? Je déteste les brocolis* (> noms désignant des non animés)

- par les pronoms personnels compléments *lui-elle/en* : *Je parle de mes élèves* > *Je parle d'eux* ou *Je parle d'elles* (noms désignant des animés) *vs.* *Je parle de mes livres* > *J'en parle* (noms désignant des non animés).

Le gain didactique et pédagogique le plus évident en abordant avec les élèves d'abord l'opposition animé/non animé, puis dans un deuxième temps l'opposition masculin/féminin, est de clairement mettre en évidence le caractère tantôt « arbitraire », tantôt « motivé » du genre grammatical, et ce afin d'éviter toute surinterprétation du genre comme marque de la « différence-des-sexes » dans la langue.

De même, pour aborder le genre grammatical comme phénomène manifesté par l'accord, les manuels pourraient faire travailler les élèves à partir des substantifs épïcènes, c'est-à-dire ne connaissant aucune variation morphologique selon le genre : une activité autour d'exemples comme « un élève / une élève » permettrait de présenter la notion du genre dans sa seule dimension syntaxique.

Puisque les pratiques lexicographiques du français se fondent sur l'opposition masculin/féminin, et qu'il convient donc de fournir aux élèves les connaissances nécessaires à l'emploi des dictionnaires, du moins convient-il cependant d'éviter de sémantiser les étiquettes métalinguistiques « masculin » et « féminin » : une piste pédagogique peut être celle employée par exemple dans les pratiques didactique de l'allemand, où l'apprentissage du vocabulaire des noms se fait par la mémorisation du substantif ET du déterminant article (sans passer par l'étiquette métalinguistique).

Un autre acquis des grammaires descriptives scientifiques est l'obsolescence du modèle dérivationnel pour traiter des doublets lexicaux désignant des animés humains (et apparentés) : non, les formes de féminin ne sont pas construites à partir des formes de masculin. Ce sont des formes à part entière, que les élèves connaissent (ou doivent acquérir). L'insistance des manuels à faire perdurer cette erreur d'analyse est incompréhensible puisque, loin de faciliter l'apprentissage des régularités morphologiques du français, elle rend complexe ce qui ne l'est pas : les suffixes marquant le genre font système et ne présentent aucune irrégularité structurelle. Des activités fondées sur le repérage des « familles de mots », permettraient de repérer les bases lexicales, mais aussi les micro-systèmes morphologiques que sont les suffixes : à partir de *sorc-*, on dérive *sorcier*, *sorcière*, mais aussi *sorcellerie*. Il n'y a pas seulement des suffixes de féminin, mais aussi des suffixes de masculin : dans la langue,

il y a égalité et alternance des genres grammaticaux. Pourquoi n'en irait-il pas de même dans l'imaginaire linguistique de nos élèves ?

Plus encore, le choix exclusif des manuels de faire dériver le féminin du masculin complique encore l'apprentissage de l'orthographe lexicale, et en particulier des homophonies, nombreuses pour les morphogrammes lexicaux du masculin. Car ce ne sont pas les formes de féminin (des noms désignant des animés humains) qui sont complexes : la plupart du temps, les suffixes de féminin relèvent de la zone phonogrammique (où la lettre transcrit un phonème). Ainsi de *boulangère* [bulɑ̃ʒɛʁ] (où la consonne [ʁ] est notée graphiquement). Ce sont plutôt les formes de masculin qui posent des problèmes de transcription dans le code écrit, puisque les finales, en particulier en [e], donnent lieu à plusieurs réalisations graphiques : *é, et, er, etc.* Or, afin de correctement anticiper sur la graphie de *boulangier*, les élèves ont tout intérêt à faire le rapprochement avec le féminin *boulangère* : la notation graphique *-er* est aisément déductible à partir de *-ère*.

Quelles alternatives pédagogiques pourrait-on proposer dans la description du phénomène du genre grammatical ? Nous venons de les esquisser :

- mettre l'accent sur les phénomènes d'accord avec le déterminant (puis avec l'adjectif), quel que soit le substantif (non animé et animé humain et apparenté) : ce point semble acquis dans les manuels étudiés, mais peut être renforcé si l'on part des substantifs épïcènes ;

- retarder le moment de nommer les étiquettes métalinguistiques « masculin » et « féminin » : dans les dictionnaires, les entrées lexicales seraient systématiquement associées à un déterminant (préférentiellement l'article indéfini, pour éviter les formes élidées de l'article défini) ;

- renoncer définitivement à la leçon sur le « féminin des noms », au profit d'une leçon comme « nommer les filles et les garçons ». Les doublets lexicaux seraient présentés tels qu'ils opèrent dans la langue, avec une base lexicale commune, et pour chaque mot de genre différent des suffixes spécifiques : l'intérêt serait alors de renforcer la perception de régularités morphologiques, et de travailler les « familles de mots » ;

- dans une optique d'apprentissage du code orthographique, privilégier d'abord la transcription des formes de féminin pour en déduire, dans un second temps, la transcription des formes de masculin. De tels changements, dont on voit qu'ils sont relativement modestes, et n'exigent guère de bouleversements dans les pratiques pédagogiques, auraient pour intérêt connexe de proposer aux élèves d'autres imaginaires : un imaginaire linguistique, enfin débarrassé de ses présupposés hiérarchisants et stigmatisants, et un imaginaire social plus égalitaire réglant les rapports de sexe¹⁰.

Yannick CHEVALIER

10. Une telle conclusion plaide pour deux enseignements à tirer : premièrement, travailler à former les professeur-e-s des écoles aux questions de genre, à aiguïser leur regard pour

Références bibliographiques

- BALIBAR, R. (1985). *L'Institution du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- BERENI, L., CHAUVIN, S., JAUNAIT, A. & REVILLARD, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- CENTRE HUBERTINE AUCLERT (2015). *Étude des représentations sexuées et sexistes dans les manuels de lecture du CP*, en ligne <<http://www.centre-hubertine-auclert.fr/etudeCP>>, consulté le 30 novembre 2015.
- CENTRE HUBERTINE AUCLERT et HAUT CONSEIL À L'ÉGALITÉ (2014). *Analyser facilement les représentations des femmes et des hommes dans les manuels scolaires*, en ligne <<http://www.centre-hubertine-auclert.fr/outil/grille-analyser-facilement-les-representations-des-femmes-et-des-hommes-dans-les-manuels>>, consulté le 30 novembre 2015.
- CENTRE HUBERTINE AUCLERT (2013). *La Représentation des femmes dans les manuels scolaires de français. Les manuels scolaires de français se conjuguent au masculin*. en ligne <<http://www.centre-hubertine-auclert.fr/outil/la-representation-des-femmes-dans-les-manuels-scolaires-de-francais-etude>>, consulté le 30 novembre 2015.
- CHERVEL, A. ([1977] 1981). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris : Payot (rééd. 1981 sous le titre : *Histoire de la grammaire scolaire*).
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- CHEVALIER, Y. & PLANTÉ, C. (2014). Ce que le genre doit à la grammaire. In L. Laufer & F. Rochefort (dir.), *Qu'est-ce que le genre ?* (pp. 13-31). Paris : Payot & Rivages.
- DECROUX-MASSON, A. (1979). *Papa lit, maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*. Paris : Denoël-Gonthier.
- DURU-BELLAT, M. (1990). *L'École des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- FONTANINI, C. (2007). Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ? *Actes du congrès de l'AREF*, en ligne <http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108.pdf>, consulté le 30 novembre 2015.
- HOUDEBINE, A.-M. (1998). *La Féminisation des noms de métiers en français et dans d'autres langues*. Paris : L'Harmattan.

débusquer en quoi le diable se cache dans les détails. Deuxièmement, revenir sur la quasi-absence des universitaires dans la conception et la rédaction des manuels scolaires. Or, dans l'articulation des savoirs académiques et leur transposition didactique, les universitaires – tous et toutes les universitaires : ceux et celles des universités historiques, ceux et celles des ESPÉ – doivent se ressaisir de cette question. Cela peut sans doute être possible à deux niveaux au moins : dans leur présence accrue au sein de la commission des programmes de l'Éducation nationale et dans leur implication dans la conception et la réalisation des manuels des élèves de demain. Pour cela, il nous faut lutter pour que ce type de travaux soit reconnu dans les *curriculum vitae* des universitaires au même titre que les articles scientifiques, les livres, essais, ouvrages collectifs.

- HOUEBINE-GRAVAUD, A.-M. (2003). Trente ans de recherche sur la différence sexuelle, ou Le langage des femmes et la sexuation dans la langue, les discours, les images. *Langage et société*, 106, 33-61.
- HOUEBINE-GRAVAUD, A.-M. (2008). De la différence sexuelle ou de la différenciation sexuée, sexé. In S. Bailly (dir.), *Les Hommes, les femmes et la communication. Mais que vient faire le sexe dans la langue ?* (pp. 15-23). Paris : L'Harmattan.
- KHAZNADAR, E. (2002). *Le Féminin à la française*. Paris : L'Harmattan.
- KHAZNADAR, E. (2015). *Le Sexisme ordinaire du langage. Qu'est l'homme en général ?* Paris : L'Harmattan.
- MICHARD, C. (1991). Approche matérialiste de la sémantique du genre en français contemporain. In M.-C. Hurtig, M. Kail & H. Rouch (dir.), *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes* (pp. 147-157). Paris : Éditions du CNRS.
- MICHARD, C. (1996). Genre et sexe en linguistique : les analyses du masculin générique. Symétrie ou marque en linguistique. *Mots*, 49(1), 29-47.
- MICHARD, C. (2002). *Le Sexe en linguistique. Sémantique ou zoologie ?* Paris : L'Harmattan.
- MICHARD, C. & RIBERY, C. (2008 [1982]). *Sexisme et sciences humaines. Pratique linguistique du rapport de sexage*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- MICHEL, A. (1986). *Non aux stéréotypes : vaincre le sexisme dans les manuels scolaires et les livres pour enfants*. Paris : UNESCO.
- 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* du 19/06/2008 (hors-série n° 3, pp. 1-40).
- MORIN-MESSABEL, C. (dir.) (2013). *Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- RIGNAULT, S. & RICHERT, P. (1997). *La Représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires. Rapport au Premier ministre*. Paris : La Documentation française, en ligne <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/974071524/>>, consulté le 30 novembre 2015.

Corpus d'étude

- SOMMER, M. & FLAVEN, J. (2009). *Les Trésors du français. Français. Étude de la langue CE1*. Paris : Belin (abrégé en : Belin 2009).
- RUBENS, F., TERRAT, H. & VAUTROT, A. (2012). *Au Rythme des mots. Étude de la langue CE1*. Paris : Bordas (abrégé en : Bordas 2012).
- JAMET, J.-M., PUJOL, M. & JOHANET, M. (2013). *Manuel de français. Étude de la langue CE1*. Paris : La Librairie des écoles (abrégé en : Librairie 2013).
- LUCAS, J., LUCAS, J.-C. & MEUNIER, R. (2014). *À Portée de mots. Français CE1/CE2*. Paris : Hachette (abrégé en : Hachette 2014).