

Tilia Gamba-Kresh*, tilia@unikl.edu.my

Laboratoire ELLIADD, Université Franche-Comté

Nicole Heuschmidt, nicole@unikl.edu.my

Université UniKL (University Kuala Lumpur), MFI.

Le langage inclusif en classe de FLE, diversité ou complexité ? : Proposition de remédiation didactique non-sexiste¹

Article reçu le : 12.06.2023 /

Accepté le : 24.12.2023 /

Publié le : 29.01.2024

Résumé

Les discours déclinistes de la langue française affirment que l'usage de l'écriture inclusive en contexte pédagogique « pose problème à l'enseignement de notre langue aux étrangers » (Académie française, 2021). La présente étude propose une remédiation de supports pédagogiques de Français Langue Étrangère à l'aide de procédés dits inclusifs, de neutralisation et de (re)fématisation de la langue, dont le doublet abrégé², technique d'abréviation inclusive la plus controversée en France. Cette approche inclusive a été proposée en classe de FLE dans le but d'interroger la prétendue difficulté qu'elle pourrait engendrer pour l'acquisition de la flexion adjectivale et nominale. Les résultats ont montré que les apprenant.es éprouvaient des difficultés à l'écriture de certains mots abrégés, mais que les signes abrégés pouvaient constituer une aide à la mémorisation et à la compréhension des adjectifs et des noms de métiers.

Mots-clés : didactique du FLE, écriture inclusive, langage inclusif, études des genres, pédagogie inclusive du FLE.

Inclusive language in French as a foreign language classroom, diversity or complexity?: Proposal for a non-sexist didactic remediation

Abstract

Declinist discourses on the French language affirm that the use of inclusive writing in an educational context “poses a problem for teaching our language to foreigners” (Académie française, 2021). This study proposes a remediation of French as a foreign language educational materials using inclusive processes, as neutralization and (re)feminization of the language, including the abbreviated doublet, the most controversial inclusive abbreviation technique in France. This inclusive approach was proposed in FLE classes with the aim of questioning the alleged difficulty that it could cause for the acquisition of adjectival and nominal inflection. The results showed that learners experienced difficulties in writing certain abbreviated words, but that abbreviative signs could help memorize and understand adjectives and job titles.

Keywords: French as a foreign language Didactics, inclusive writing, inclusive language, gender studies, inclusive pedagogy of French as a foreign language.

Pour citer cet article :

GAMBA-KRESH Tilia et HEUSCHMIDT Nicole (2023). Le langage inclusif en classe de FLE, diversité ou complexité ? : Proposition de remédiation didactique non-sexiste. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (Hors-série 1), 279-304. URL. Ajoutez l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

Benhouhou, Nabila et Moussaoui, Nassima (dir). (2023). La didactique professionnelle au service de l'enseignement supérieur. *Action Didactique* [En ligne], vol. 6 (Hors-série 1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

* Auteur correspondant

¹ Le présent article utilise des graphies inclusives de féminisation telles que le point médian ou la double flexion, et de neutralisation comme les termes épécènes et certains néologismes.

² Nous avons eu recours au point bas comme signe abrégé au cours de notre recherche.



Introduction

La classe de langue étrangère est un lieu qui devrait constituer l'émancipation par le savoir et où l'apprentissage de la langue va de pair avec les constructions et représentations mentales qui en dépendent. Car l'enseignement n'est pas une activité neutre :

Les manières dont nous définissons nos disciplines, les textes que nous enseignons, les manières dont nous les enseignons, les façons dont nous aménageons nos salles de classe, les méthodes par lesquelles nous évaluons nos étudiant·es - tous ces choix (volontaires ou non) incarnent des suppositions idéologiques particulières. Leurs effets ont une grande portée dans et en dehors de la salle de classe. (Barnard, 1994, p.50)

C'est pourquoi en tant qu'enseignantes-chercheuses de Français Langue Étrangère³, exerçant sur le terrain au quotidien, il nous semble indispensable de réfléchir à une manière d'enseigner la grammaire et plus particulièrement les genres grammaticaux dans une optique égalitaire afin de contribuer à la construction d'une pensée sociale plus inclusive tout en évitant de complexifier l'accès à la langue cible.

Nous avons donc choisi de nous pencher sur les usages actuels de la langue dits inclusifs, où « nous n'avons pas à modifier notre langue, mais à renouer avec ses logiques, en nous appuyant sur ses ressources » (Viennot, 2018). Les usages de la langue évoluent, et nous souhaitons inscrire ce mouvement dans nos pratiques pédagogiques car elles sont fondamentales dans une approche communicative et/ou actionnelle censée refléter les usages langagiers sociaux.

Le 8 mars 2017, la sortie d'un manuel scolaire Hatier « Questionner le monde », destiné au cours élémentaire (CE2) et incluant le point médian pour les métiers, fait naître en France une controverse inouïe. En septembre 2017, un député du parti de la droite conservatrice réclame son interdiction à l'école, à la suite de la publication d'un article dans *Le Figaro*. L'Académie publie un communiqué fin octobre, annonçant que « devant cette aberration «inclusive», la langue française se trouve désormais en péril mortel, ce dont notre nation est dès aujourd'hui comptable devant les générations futures »⁴. Depuis, une proposition de loi à l'Assemblée nationale portant sur l'interdiction de l'usage de l'écriture inclusive⁵ est régulièrement déposée

³ Désormais FLE.

⁴ <https://www.academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive>

⁵ Désormais ÉI.

sans être adoptée. La dernière en date est celle du 30 octobre 2023⁶. Le langage non sexiste est également débattu dans d'autres pays francophones et non francophones (Loison *et al.*, 2020, Elmiger, 2011). Au sein des pays francophones occidentaux, la pratique de l'ÉI n'est pas nouvelle et reste encouragée. C'est le cas en Suisse, au Québec, ou en Belgique, où l'ensemble des textes administratifs sont rédigés en écriture inclusive (Abbou *et al.*, 2018). Pourtant, les débats publics concernant le langage inclusif sont particulièrement importants en France où ils sont perçus comme « des confrontations argumentées, polarisées, dispersées, dans plusieurs sphères de la vie sociale et portant sur un enjeu d'action publique » (Rennes, 2016). Cette spécificité « franco-française » et notre contexte institutionnel nous amènent à nous interroger sur la nature et les raisons de ces résistances en France.

Même si les arguments de l'Académie Française s'affaiblissent (Viennot, 2018) et peuvent manquer de crédibilité, par notamment l'absence de linguistes dans cette institution, elle demeure toutefois une source d'autorité linguistique largement citée par les médias français⁷ (Coady, 2020) qui influencent le grand public à coups de discours déclinistes, alarmistes et parfois contradictoires.

En effet, l'ÉI apparaîtrait comme « le domaine d'une élite » mais appauvrirait la langue telle la « Novlangue de 1984 »⁸, en complexifiant et en entravant son apprentissage par sa lourdeur, son manque de clarté, voire son illisibilité, sa non fluidité à l'écrit ou sa complexité syntaxique. Enseigner l'accord de proximité ou l'usage du point médian dissuaderait les gens d'apprendre le français comme langue étrangère et cela augmenterait l'échec scolaire (Af, 2021). Mais il semble primordial de devoir conserver les accents circonflexes et autres graphies particulièrement complexes basées sur l'argument étymologique. Enfin, selon l'Académie Française, dans sa « lettre ouverte à l'écriture inclusive » (7 mai 2021⁹), l'ÉI « trouble les pratiques d'apprentissage et de transmission de la langue française... », et est « inconsciente des difficultés rencontrées au quotidien par les pédagogues et les usagers du système scolaire ».

En réponse à ces préjugés, de nombreuses études ont été conduites sur les stéréotypes de genre et les représentations mentales engendrées par l'usage du masculin neutre, et ce, depuis les années 1970 aux États-Unis (Bem et Bem, 1973, Moulton *et al.*, 1978), depuis la fin des années 1990 pour les études en français (Pichevin et Hurtig, 1999, Guimond et Roussel, 2001,

⁶ <https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/16/dossiers/DLR5L15N44968>

⁷ Principalement la presse française, voir Coady (2020).

⁸ Enthoven, dans sa chronique d'Europe 1 du 26 septembre 2017.

⁹ <https://www.academie-francaise.fr/actualites/lettre-ouverte-sur-lecriture-inclusive>

Désert *et al.*, 2002, Chatard *et al.*, 2005...), et plus récemment, entre autres, les travaux remarquables de Pascal Gygax (Gygax *et al.*, 2021, Gyax *et al.*, 2019, Tibblin *et al.*, 2022). Il existe encore peu de travaux empiriques sur le traitement cognitif de l'écriture inclusive répondant à l'idée de potentielles difficultés qu'elle engendrerait. On trouve néanmoins les travaux de Gygax et Gesto (2007) sur la féminisation et la lourdeur de texte, qui répondent à l'argument selon lequel la féminisation du langage alourdirait le texte. Les résultats ont démontré que la féminisation des noms de métiers retardait légèrement la vitesse de lecture d'un texte lors de leur première occurrence, mais que ce phénomène disparaissait dès la seconde lecture où le·a lecteur·ice retrouvait une vitesse de lecture normale.

Pour écrire cet article, nous nous sommes appuyées sur trois travaux traitant de l'écriture inclusive en didactique du FLE. Sarzi Amade (2018) présente une activité pédagogique de FOS dans le cadre d'un atelier de sensibilisation à l'écriture inclusive de la Maison des Langues de l'Université d'Artois à destination d'apprenant·tes d'un niveau minimum de français B1 du CECRL, et recevant une formation aux techniques d'ÉI sous forme théorique, pratique et évaluative. Aucune donnée liée à une quelconque difficulté d'acquisition des techniques d'ÉI ou d'interférence avec le processus d'apprentissage du FLE n'y est communiquée. Une autre recherche de Bevilacqua (2019), basée sur un projet de coopération entre l'université de Naples «Parthenope» et de lycées napolitains, consistait à proposer un atelier d'écriture inclusive à des lycéens ayant un niveau de français B1 du CECRL. Les apprenant·es devaient réécrire certains articles de la Déclaration des droits humains et du·de la citoyen·ne. Suite à ce projet, la seule difficulté rencontrée par les apprenant·es a été la lecture à voix haute des mots orthographiés à l'aide de points médians. Néanmoins, sur un total de 223 élèves, 183 considèrent l'usage de l'ÉI comme « une nécessité pour surmonter la barrière du genre » contre 40 pour qui l'ÉI est « un trop grand défi pour apprendre une langue étrangère ». Enfin, la proposition didactique de Manconi et Sheeren (2020) pour un enseignement non-sexiste, dont nous nous inspirons fortement dans cette recherche, présente de nouvelles pistes pédagogiques telles qu'une approche « inversée », basée sur la forme-étalon de Bargy (1925) où la flexion nominale et adjectivale a lieu à partir de la forme du féminin, des activités sur la féminisation des noms de métiers, ou encore l'utilisation à l'oral du doublet intégral ou de formes épïcènes. Ces trois recherches ont été conduites sur un public de niveau « intermédiaire » à « avancé », maîtrisant déjà les bases grammaticales du français et son orthographe. De plus, deux de ces recherches concernent un public italoophone pour qui le français, en tant qu'autre langue romane, présente certaines facilités d'apprentissage par ses nombreuses similitudes avec la langue française.

En partant de l'affirmation de l'Académie Française (2021) selon laquelle l'écriture inclusive « pose problème à l'enseignement de notre langue aux étrangers et aux habitants des pays francophones », ainsi que du nombre restreint de recherches existantes dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous nous sommes interrogées sur ses effets en classe de FLE sur un public d'apprenant.es de niveau débutant en français. La pratique de l'écriture inclusive et plus largement du langage inclusif en classe de FLE poserait-elle problème à l'enseignement/apprentissage de la langue cible, ou au contraire permettrait-elle l'éclaircissement de certains éléments linguistiques¹⁰ ? Si notre étude à travers son aspect exploratoire ne permet pas de répondre à toute cette question, nous pouvons toutefois évaluer les premiers retours de cette proposition didactique.

Nous avons tout d'abord analysé les premiers dossiers de la méthode *Alter Ego+1* afin d'en extraire les supports pédagogiques jugés sexistes et androcentrés pour ensuite les remodeler à l'aide de procédés dits inclusifs et les utiliser auprès de nos étudiant.es pendant un semestre universitaire. À l'issue de cette expérience, nous avons analysé les retours des apprenant.es grâce à un questionnaire portant sur leur appréciation du langage inclusif en classe de FLE.

1. Proposition de didactisation inclusive

Loison-Leruste *et al.* (2022) définissent l'écriture inclusive comme « l'utilisation de différentes techniques pour visibiliser la présence des femmes et/ou des personnes non binaires ». Le terme « peut avoir un sens très large et peut recouvrir une grande diversité de techniques, plus ou moins stabilisées, utilisées pour construire un langage non discriminant par rapport aux personnes de genre féminin ou plus largement, par rapport aux personnes non binaires » (Abbou, 2017). Abbou *et al.* (2018) rappellent que ce concept, dans son sens large, a reçu diverses appellations telles que « langage non discriminant, non sexiste, dégenré, ou non genré, égalitaire, épïcène, français démasculinisé, ou même (re)fémínisation du français ».

Même si le langage inclusif et l'écriture inclusive sont souvent confondus, le schéma de Tibblin *et al.*, (2022) met en évidence le fait que le langage inclusif englobe les techniques d'écriture inclusive :

¹⁰ Cette étude se veut intentionnellement franco-centrée à cause de notre contexte d'enseignement/apprentissage (programme pré-France, méthode utilisée...), mais aussi en réponse au climat de tension linguistique particulièrement présent en France depuis 2017.

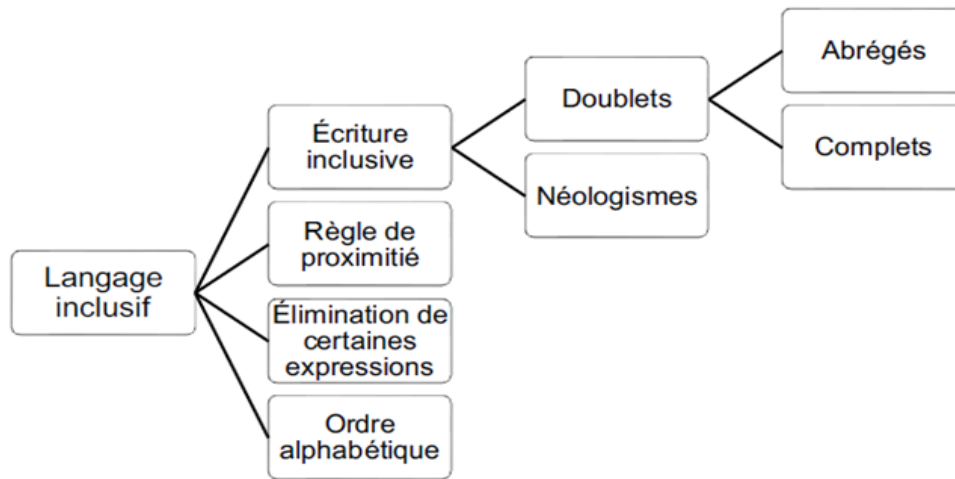


Figure 1 : Le schéma du langage inclusif (Tibblin *et al.*, 2022)

Pour la présente étude, nous employons le terme *langage inclusif* étant donné que nous proposons des techniques inclusives à la fois écrites et orales. Le langage inclusif repose sur les procédés suivants ¹¹:

- Au pluriel, le masculin ne l'emporte plus sur le féminin. Il faut inclure les deux sexes grâce au point médian à l'écrit (les étudiant·es, les citoyen·nes) et aux doublets à l'oral ou à l'écrit (étudiants et étudiantes).
- Accorder les fonctions, les métiers, les titres et grades en fonction du genre (une professeure ou professeuse, une maire ou mairesse, une autrice).
- User du féminin et du masculin, que ce soit par l'énumération par ordre alphabétique ou l'emploi de néologismes (iels, ceux, toutes).
- Employer des termes épicènes tels que « les droits humains » à la place des « droits de l'Homme ».
- La mise en place de la règle de proximité¹² (utilisée par exemple par Racine dans *Athalie* : « ces trois jours et ces trois nuits entières »).

Les usages orthographiques actuels d'EI sont assez variés (parenthèses, tirets, points bas, barres obliques...), même si en France deux guides d'aide à l'EI se distinguent notamment par leur accessibilité sur internet, celui du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (2022, cité plus haut),

¹¹ Selon le Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe, (version actualisée 2022).

¹² Les travaux réalisés par Anne Abeillé (Abeillé *et al.*, 2018) sur les règles de l'accord de proximité, témoignent de l'existence actuelle des traces d'accord de proximité spontanées attestées à l'écrit comme : « les prochaines semaines et mois », « de nombreuses décisions et échanges », « du rock servi par des arrangements et mélodies aériennes », « aimer les villages et villes médiévales », « les plus belles villes et villages médiévaux ».

et celui dirigé par Haddad, *Manuel d'écriture inclusive* (2019). On y trouve notamment l'usage du point médian sans marque du pluriel (par ex., étudiant·es) type de doublet abrégé, à l'origine des nombreux débats en France.

Elmiger (2022) distingue deux formes abrégées :

- les abréviations continues, où la terminaison complète la base du mot après le signe abrégatif comme *savant·e*, ou sans signe en formant un mot hybride comme *agriculteur·ice*.
- Les abréviations discontinues, où la terminaison ne peut pas compléter la base mais offre un moyen de remplacement comme *agriculteur·rice* ou *agricult·eur·ice*, le point de coupe dépendant de l'accent mis sur la syllabe, la graphie ou la morphologie.

S'ajoute à cela la volonté ou non de marquer le pluriel par un signe abrégatif supplémentaire : *artisan·e·s* ou *artisan·es*.

Dans notre remodelage du support pédagogique, nous avons choisi de nous baser sur l'usage abrégatif qui a suscité la polémique en France, utilisé dans le manuel *Questionner le monde*, publié en 2017, c'est-à-dire deux points bas, continus et discontinus, qui délimitent la forme entière au masculin, puis l'ajout de la terminaison au féminin et la marque du pluriel. La Coupe y est graphique : « la terminaison correspond à ce qui distingue graphiquement les deux formes » (Elmiger, 2022).

15. Les agriculteur.rice.s au fil du temps	36
16. Les artisan.e.s au fil du temps	38
17. Les savant.e.s au fil du temps	40
18. Les puissant.e.s au fil du temps	42

Figure 2 : Sommaire de *Questionner le monde*, (2017)

2. Le manuel de FLE, support didactique ou politique ?

Les techniques d'enseignement, les contenus et supports pédagogiques actuels, notamment ceux utilisés dans les établissements scolaires publics français, sont considérés comme neutres et dénués de tout positionnement idéologique et/ou politique.

Pourtant, après nous être plongées dans les méthodes de FLE les plus largement répandues¹³ dans les écoles et centres de langues (Alliances Françaises et Instituts Français) dans le monde, nous avons mis au jour une forte masculinisation de la langue et des stéréotypes qui lui sont associés.

¹³ Même s'il existe un grand nombre de méthodes FLE développées dans différents pays francophones, la plupart d'entre elles sont éditées en France et sont populaires à l'échelle internationale. Leur usage de la langue française est par conséquent le français dit "standard" utilisé en France dans les interactions sociales et les médias.

En effet, l'enseignement du Français Langue Étrangère, à l'instar du Français Langue Maternelle, utilise des outils didactiques basés sur une grammaire normative (ou prescriptive, enseignée dans les écoles primaires et secondaires), où le féminin est formé à partir du masculin et où « le féminin n'est qu'une forme fléchie, dérivée, altérée » (Lenoble-Pinson, 2006).

Dans les manuels de FLE¹⁴, la flexion adjectivale est représentée sous forme de tableaux partant d'une base d'adjectif à la forme masculine et sa terminaison « non marquée », à laquelle on ajoute (ou pas, pour les formes épiciques, comme dans « belge » ou « calme ») une ou plusieurs lettres afin de former son féminin (genre marqué).

Le masculin apparaît généralement avant le féminin dans les règles de grammaire telle que la conjugaison d'un verbe, lorsque le féminin est mentionné, ce qui n'est pas toujours le cas (cf. Figure 1). Cet ordre d'apparition des genres est également observable dans la présentation du lexique.

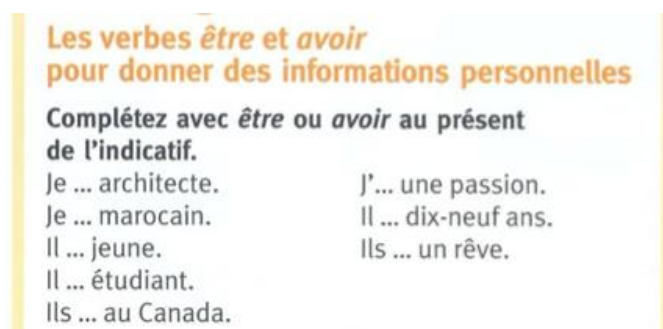


Figure 3 : Extrait d'*Alter ego + A1*, méthode de français (2012, p. 37)

On y trouve bien sûr la règle implicite de primauté du masculin, ou le fameux « le masculin l'emporte sur le féminin », règle imposée par l'Académie Française à la fin du XVIII^e siècle, usant d'arguments sexistes tels que celui du grammairien et académicien Beauzée (1767) : « Le genre masculin est réputé plus noble que le féminin à cause de la supériorité du mâle sur la femelle »¹⁵. La fonction du masculin est alors générique, et serait héritière du latin qui comprenait trois genres grammaticaux, le féminin, le masculin et le neutre. Ces deux derniers, par forte ressemblance, auraient fusionné à la fin de l'Antiquité pour ne garder que le masculin, et auraient donné le système à deux genres grammaticaux que l'on connaît aujourd'hui. Seulement, selon la linguiste Khaznadar (2007), dire que le masculin français est héritier du neutre latin est une contre-vérité :

¹⁴ Nous présentons des extraits de la méthode *Alter Ego+ A1* (Berthet, 2012), utilisée en tant que support pour la présente recherche.

¹⁵ Issu de "Genre, le désaccord", *Le Monde.fr*, 14 janvier 2012.

D'une part, un certain nombre de termes, descendant du neutre pluriel latin -a, sont devenus féminins. Et d'autre part, il s'agit uniquement de noms d'inanimés, de choses : le neutre latin, c'est *templum* devenu le temple. Aucun neutre latin, nom de chose ou d'idée, n'est devenu un nom commun de personne en français. (Khaznadar, 2007, p. 33)

Les noms de métiers sont également présentés dans les manuels de FLE à partir de leur forme au masculin. Y est occultée la féminisation de certains métiers, comme autrice, cheffe, pompière... pourtant proposée dès 1999 en France dans "Femme, j'écris ton nom, Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers"¹⁶, puis adoptée 20 ans plus tard par l'Académie Française¹⁷.

Les noms de métiers véhiculent une certaine image stéréotypée liée à la notion de genre. On y voit par exemple, dans l'activité présentée ci-dessous, trois occurrences féminines sur seize, représentées en robe de couleur rose. Les fonctions attribuées au féminin sont subalternes (infirmière) ou à connotation affective. On attribue aux fonctions masculines des couleurs plus froides, l'homme y est dépeint comme sportif, bricoleur, professionnel (port de la cravate), communicant et exerçant des fonctions d'autorité et de savoir (professeur, médecin).



Figure 4 : Extrait *d'Alter Ego + A1, méthode de français* (2012, p. 65)

¹⁶ Becquer, Cerquiglini (dir.), 1999.

¹⁷https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rapport_feminisation_noms_de_metier_et_de_fonction.pdf

On constate les mêmes stéréotypes genrés avec l'introduction des adjectifs qualificatifs : dans un exercice d'application du cahier d'activités, Ninon est douce, généreuse, romantique et timide, et Tom, est présenté comme dynamique, autoritaire et pas toujours patient¹⁸.

Cette analyse rapide des contenus pédagogiques *d'Alter Ego+1* rejoint les propos de Ranchon (2017)¹⁹ selon lesquels dans la plupart des méthodes de FLE, « la mise en scène des personnages, des relations familiales et amoureuses, ainsi que la masculinisation du langage, bien qu'organisées de manières variées, construisent une domination masculine ». En effet, l'apprenant·e fait face à une vision du monde hétéronormée où la référence est un homme blanc cisgenre. L'analyse de méthodes de FLE et d'italien LE de Cognini et Vecchi (2018) mène vers le même constat : les manuels de langues proposent « des représentations genrées, qui, sous prétexte de faciliter l'accès au sens commun, sacralise des stéréotypes ». Il n'est alors plus uniquement question de transmission de savoirs langagiers et socio-culturels, mais bien de diffusion d'idéologie politique (hétérosexiste, andocentriste, occidentale, binaire...).

Si l'on trouve actuellement plus de recherches italiennes sur les représentations de genre et le langage inclusif dans les méthodes de langues étrangères, c'est peut-être grâce à la mise en place du projet européen «POLITE» (*Pari Opportunità nei Libri di Testos*²⁰) comprenant l'Italie, l'Espagne et le Portugal et dont l'objectif est d'auto-réguler les éditions scolaires en vue de promouvoir une égalité des chances sans discrimination de sexe. Même si les pratiques découlant de ce projet ne sont pas encore visibles en Italie et sont loin de faire l'unanimité, on remarque qu'en France tout ce qui a trait à la langue française est encore muselé par des autorités comme l'Académie Française ou le Sénat et nous peinons à remettre en question nos pratiques didactiques et à les corrélérer aux usages.

3. Remodelage du support didactique *Alter Ego +1*

Pour la mise en place des techniques inclusives en classe de FLE, nous avons remodelé certains points et exercices de types grammaticaux et lexicaux du manuel *Alter ego +1* décrites précédemment, par des supports plus inclusifs que nous avons utilisés pendant un semestre sans que nos apprenant·es soient au courant de notre étude.

Le groupe ayant bénéficié d'une pédagogie inclusive est composé de trente-

¹⁸ Dans *Alter Ego + A1*, Cahier d'activités (2012, p. 37).

¹⁹ Analyse de type quantitative et qualitative à partir des manuels de FLE *Alter Ego+1* (Hachette FLE), *Nouveau Rond-Point 1* (Maison des Langues) et *Echo* 2e édition (Clé International).

²⁰ Égalité des chances dans les manuels scolaires.

neuf étudiant·es (n=39, âge=18,) dont quinze filles et vingt-quatre garçons d'un niveau de français débutant (A1.1 du CECRL) en début d'année²¹ ; ils.elles passeront l'examen DELF B1 en juin 2023 avant leur départ en France en juillet de la même année. Ils.elles font partie du programme Pré-France, une préparation de treize mois destinée aux étudiant·es malaisien·nes²² qui poursuivront leurs études d'ingénierie, Business Management ou Sciences Politiques en France. Nous étions deux enseignantes à prendre en charge cette classe où nous avons employé ces différentes stratégies inclusives pour la première fois en contexte pédagogique.

Concrètement, nous avons préconisé six techniques inclusives correspondant à deux procédés, l'un de (re)féménisation de la langue : forme étalon, doublet intégral et doublet abrégé, (re)féménisation des professions, utilisation systématique des pronoms personnels sujets féminins et ordre alphabétique, l'autre de neutralisation, termes épécènes. Nous avons décidé de ne pas introduire de néologismes ni d'accord de proximité lors de cette étude car selon nous, ces deux procédés inclusifs ne sont pas encore assez entrés dans les usages courants.

3.1. L'acquisition de la formation du masculin à partir du féminin

Nous nous sommes fortement inspirées de l'approche « inversée » de Manconi et Sheeren (2020) fondée sur la forme-étalon prônée par Bargy (1925) pour la description phonétique de l'indicatif présent²³. En effet, cette démarche serait bénéfique aux apprenant·es aussi bien d'un point de vue orthographique que phonétique car cela leur permettrait de « se focaliser prioritairement sur la pertinence de l'information portée par la consonne finale prononcée, mais également sur la pertinence, à l'écrit, de la présence (ou élision/absence) de la désinence -e » (Manconi et Sheeren 2020). Pour cela, la disposition habituelle des leçons/exercices de grammaire en colonnes, où le masculin est placé en premier dans le sens de lecture occidentale et le féminin en deuxième (cf. Annexe 1) a été inversée. La méthode utilisée en classe propose de former le féminin des nationalités, des adjectifs qualificatifs et des métiers, entre autres, à partir du masculin. La règle de grammaire indiquant souvent que « pour former le féminin : on ajoute un -e à la forme écrite du masculin ». Notre démarche considère que

²¹ L'expérimentation a eu lieu au premier semestre de l'année universitaire 2022/2023.

²² Les citoyennes et citoyens de la Malaisie sont appelé.e.s Malaisiens quelle que soit leur origine ethnique.

²³« Dans une "grammaire de l'oreille", toute définition de forme est une définition phonétique. Exemple : "je dors" n'est pas défini par l's muet mais par l'absence de l'm de "dorment". [...] Par comparaison avec la 3è personne pluriel, les formes "sens, sers, émeus, sais, vaux, crains, viens, etc.", aussi bien que les formes "finis, vis, reçois, etc. ", se définissent par la chute du son-consonne final, qui est le fait fondamental et général ». (Bargy, 1925, cité dans Manconi et Sheeren, 2020).

la forme-étalon est celle du féminin et que pour former le masculin, il faut supprimer le -e ou -ne ou autre, selon le cas de figure à la forme écrite du féminin (ex : Elle est malaisienne => Il est malaisien).

3.2. L’Inversion de la disposition homme/femme

L’introduction des doublets en classe de FLE invite à se questionner sur l’ordre de mention des genres étant donné que nos représentations des binômes sont liées à des facteurs sémantiques (Hegarty, Mollin, et Foels, 2016). On constate qu’une vision sociétale androcentrique préconise un ordre hiérarchique où les hommes sont mentionnés en premier par leur position dominante et primordiale dans la société (Gygax *et al.* 2019). En FLE, cela devient évident lorsque le lexique de la famille est abordé (exemple : le père et la mère, le fils et la fille, le grand-père et la grand-mère). Afin de renverser cette tendance, nous avons proposé l’inversion de la disposition habituelle homme/femme en introduisant un tableau lexical qui présente les substantifs féminins à gauche, suivis des masculins puis des noms pluriels.

Les apprenant-es ont par conséquent eu la possibilité d’employer, aussi bien à l’oral qu’à l’écrit, l’ordre alphabétique qui ne confère aucune position dominante à aucun des genres, puisqu’il privilégie tantôt l’un, tantôt l’autre.

3.3. Le doublet abrégé pour les idiomes genrés

Nous avons introduit le doublet abrégé à l’écrit sur les idiomes connaissant une flexion au changement de genre, tels que les adjectifs et les noms de métiers. Nous avons choisi le signe orthographique du point bas, afin de questionner la soi-disant confusion du procédé abrégé utilisé dans le manuel *Questionner le monde*, et pour des raisons pratiques : le point bas est rapide à taper et facilement accessible sur un clavier d’ordinateur, en plus d’être moins investi de symbolique que la parenthèse et la majuscule qui mettraient les femmes entre parenthèses ou en avant (Abou *et al.* 2018). Comme mentionné plus haut, le type de coupe est graphique avec un pluriel marqué.

Les exercices et points de grammaire occultant les formes au féminin ou les présentant entre parenthèses ont été remplacés par des exercices présentant les deux formes à l’aide du point bas.

Exercice 1 : complétez avec un adjectif de votre choix :

Exemple : Je trouve que les Allemand.es sont patient.es. (elles sont patientes, ils sont patients)

- a. Je trouve que les Indien.nes sont
- b. Je trouve que les Français.es sont.....
- c. Je trouve que les Malaisien.nes sont
- d. Je trouve que les Chinois.es sont.....
- e. Je trouve que les Américain.es sont.....
- f. Je trouve que les professeur.es de français sont.....
- g. Je trouve que les touristes sont.....

Exercice 4. Écrivez une définition simple.

- a. Un.e professeur.e :
- b. Un.e chanteur.euse :
- c. Un.e libraire :.....
- d. Un.e architecte :.....
- e. Un.e chef.fe de cuisine :.....
- f. Un auteur.rice:

Figure 5 : Exemple d'exercices inclusifs comprenant un point bas.**3.4. L'utilisation systématique des pronoms personnels sujets féminins singulier et pluriel (elle/ elles)**

Force est de constater que lors de certains exercices d'entraînement et lorsque l'identité de genre n'est pas précisée, le manuel *Alter Ego +1* ne fait mention que du masculin.

Lorsqu'il s'agit de la conjugaison des verbes, nous avons utilisé systématiquement les pronoms sujets féminins singuliers et pluriels en suivant l'ordre alphabétique (elle, il / elles, ils). Quant à l'absence de sujet, lorsque celui-ci n'est pas précisé, ou quand il s'agit d'un groupe mixte, nous avons signalé la possibilité de visibiliser le genre féminin à l'aide du point bas (exemple : vous êtes allé.e.s déjeuner?).

3.5. La diffusion de termes féminins relatifs à des professions ou titres

À l'instar de l'activité sur les nationalités, nous avons exposé les étudiant.es à un tableau qui présente des professions féminines à gauche et à partir desquelles se forme le masculin. Pour mettre en place une (re)féménisation

respectueuse des règles fondamentales de la langue, nous avons suivi les règles de grammaire qui indiquent qu'il existe de nombreuses formes de féminisation marquée : « -ère/-er », « -ière/-ier », « -ienne/-ien », « -ine/-in », « -trice/-teur », etc. Nous avons veillé à reféminiser des professions (docteur, professeur) ainsi qu'à inclure les termes récemment entrés dans la langue tels que « instagrameuse »²⁴.

Conscientes de l'importance des images afin d'initier une déconstruction des stéréotypes de genre, nous avons incorporé aux nouvelles activités d'entraînement, des photos de femmes et d'hommes exerçant des métiers variés et souvent contraires aux stéréotypes de genre (une pilote, une footballeuse) et d'autres où le genre de la personne n'est pas identifiable (cf. annexe 2.2).

3.6. Développement de stratégies langagières inclusives dans le matériel écrit et les interactions orales avec la classe

Nous avons promulgué en classe le doublet intégral à l'oral pour les professions, les adjectifs de nationalité et qualificatifs (« êtes-vous prêtes et prêts ? », « bonjour à tous et à toutes », « les étudiantes et les étudiants ») en plaçant tantôt le masculin en première position, tantôt le féminin selon la règle d'ordre alphabétique.

La dernière technique inclusive proposée aux étudiant·es du groupe test à l'oral et à l'écrit est l'utilisation de termes épïcènes tels que « personne, humain ou gens » plutôt que « femmes et hommes, filles et garçons » ou hommes dans « les droits des Hommes ».

Nous tenons à préciser qu'en ce qui concerne le point bas, les doublets et les termes épïcènes, nous avons exposé le groupe test à ces techniques inclusives à l'oral comme à l'écrit au cours de leurs 12h. de cours de FLE hebdomadaires pendant treize semaines sans pourtant les contraindre à les employer à leur tour. Autrement dit, nous avons pratiqué une immersion inclusive sans en imposer la réutilisation en termes de production écrite et orale. Ces modifications n'ont pas constitué de difficultés ni de grands changements dans nos pratiques de classe hormis la préparation de supports pédagogiques adaptés.

4. Retours des apprenant·es sur la pratique inclusive

Après avoir participé à l'expérience, les apprenant·es ont appris qu'ils·elles avaient suivi une pédagogie inclusive et ont ensuite répondu à un questionnaire anonyme portant sur leur expérience et appréciation du

²⁴ Entré dans le *Petit Robert* en 2022.

langage inclusif en classe de FLE. Leur évaluation s'est faite sur une échelle de 1 à 5 (de type Likert) allant de « pas du tout » (1), à « tout à fait » (5).

Il est important de noter que les apprenant-es vivent et ont grandi dans le contexte plurilingue qu'offre la Malaisie, où la langue seconde est l'anglais et où ils-elles apprennent à l'école ou à la maison les langues des autres communautés ethniques comme le mandarin, le cantonais, l'arabe, le malayalam, l'urdu... Ils-elles ne sont donc pas confronté.es à l'apprentissage d'une langue pour la première fois et peuvent par conséquent avoir le recul nécessaire afin de comparer l'apprentissage d'une LE sans procédés inclusifs et ce dont ils viennent de faire l'expérience, c'est-à-dire, l'apprentissage d'une LE avec procédés inclusifs.

À la question « Trouvez-vous que l'utilisation du point médian²⁵ ait engendré des difficultés dans votre processus d'apprentissage ? Si oui, lesquelles ? ». 35,9% a répondu « pas du tout », le pourcentage décroissant jusqu'à « tout à fait » (2,6%).

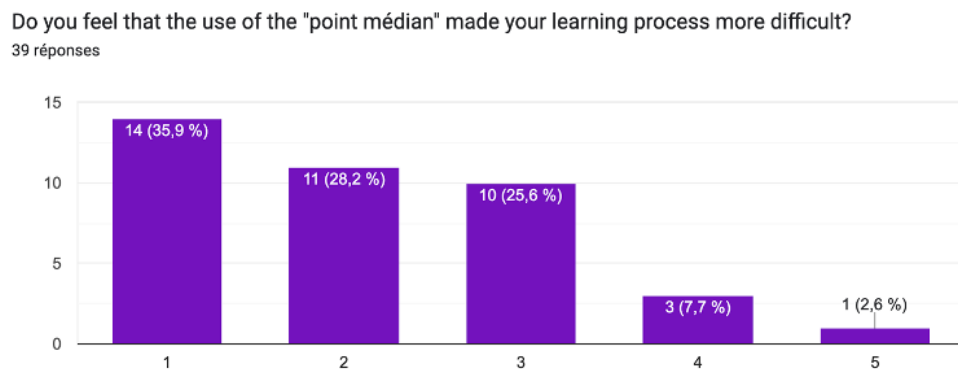


Figure 6 : Réponses à la question « Trouvez-vous que l'utilisation du point médian²⁶ ait engendré des difficultés dans votre processus d'apprentissage ? » Réponses sur une échelle linéaire allant de 1 (pas du tout) à 5 (complètement).

Sur les 39 réponses, 11 personnes ont répondu que le point médian prêtait à confusion :

« It helps to remember the changes according to gender. However, it is confusing sometimes²⁷ »,

²⁵ Nous avons utilisé dans les questionnaires le terme plus général de "point médian", mais il s'agit en réalité du point bas.

²⁶ Nous avons utilisé dans les questionnaires le terme plus général de "point médian", mais il s'agit en réalité du point bas.

²⁷ "Cela m'aide à me souvenir des changements par rapport aux genres. Toutefois, cela prête parfois à confusion".

même si une majorité (23 personnes, dont celles qui trouvaient que le point médian prêtait à confusion) pense que le point médian constitue une aide au processus d'apprentissage de la langue, et notamment, une aide à la mémorisation :

« *It helps me memorize more about each word and to know about the gender. It is moderately difficult but necessary as it is easier to know the gender. I think point médian is necessary as it makes French language²⁸.* »

Certain·es apprenant·es mentionnent un gain de temps dans leur apprentissage :

« *It helps me to learn new vocab way faster²⁹* », « *we won't need to write the same word over and over again just to explain the gender³⁰.* »

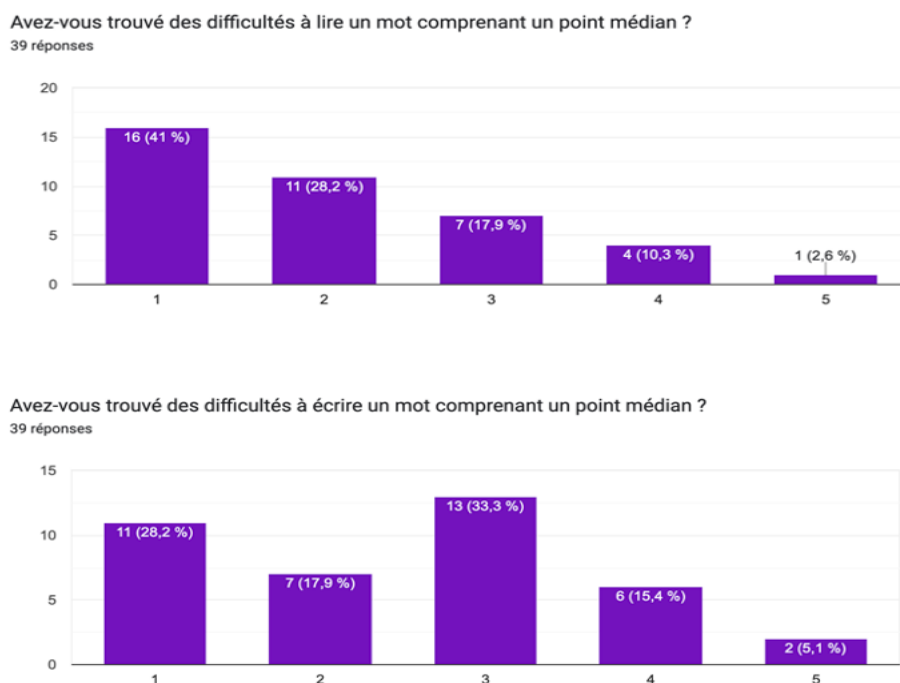


Figure 6 : Réponses aux questions «Avez-vous trouvé des difficultés à lire un mot comprenant un point médian ?» et «Avez-vous trouvé des difficultés à écrire un mot comprenant un point médian ?».

Si 41% d'entre elles.eux disent n'éprouver aucune difficulté à lire un mot incluant un point médian, 33,3% trouvent l'écriture du mot incluant un point médian plutôt difficile (cf. figure 6) :

²⁸ «Cela m'aide à mieux mémoriser par rapport aux mots et à leurs genres. C'est moyennement difficile mais nécessaire parce que cela facilite à connaître le genre. Je pense que le point médian est nécessaire car il rend la langue française unique. »

²⁹ «Cela aide à apprendre le nouveau vocabulaire beaucoup plus vite».

³⁰ «Nous n'aurons plus besoin d'écrire le même mot encore et encore juste pour expliquer le genre.»

Le langage inclusif en classe de FLE, diversité ou complexité ? : Proposition de remédiation ...

« it helps me to identify the differences and helps me to understand which word need to be used. But sometimes I confuse when I want to write it³¹.»

En effet, la principale difficulté abordée est une confusion dans la coupe des abréviations :

« It helps to see both féminin and masculin for the word. But It can sometimes be challenging because I don't know how to use the féminin of a word because it started after the point. For example, « gentil.le.s », at first I was confused on how to write it into point médian³².»

Ici, l'apprenant·e donne l'exemple d'une abréviation de type continue, gentil.le.s et trouve des difficultés à positionner le point bas par rapport à la délimitation entre la base de l'adjectif et sa terminaison.

La confusion est encore plus présente avec les procédés abrégatifs discontinus :

« You need to make sure the point is correct. For example, tou.te.s, it is different for every word. But it makes the language interesting to learn».

L'apprenant·e donne l'exemple d'une abréviation qui lui est particulièrement problématique : *tou.te.s*, il s'agit d'une abréviation discontinue où il faut effectuer une substitution de la terminaison. Il y a ici une confusion morphologique pouvant mener à une confusion d'ordre phonétique.

Afin de pallier cette difficulté, l'utilisation du doublet complet concernant certains mots peut s'avérer une bonne alternative. Dans la mesure où nous avons utilisé le doublet intégral à l'oral en classe, nous en avons profité pour demander aux apprenant·es s'ils-elles avaient trouvé l'utilisation du doublet à l'oral lourd et répétitif³³.

³¹ « Cela m'aide à identifier les différences et à comprendre quel mot doit être utilisé. Mais parfois, je suis confus quand je veux l'écrire ».

³² «Cela (le point médian) aide à voir à la fois le féminin et le masculin pour le mot. Mais cela peut parfois être compliqué parce que je ne sais pas comment utiliser le féminin du mot qui commence après le point bas. Par exemple, pour « gentil.le.s », au début j'étais embrouillé·e par rapport à la façon de l'écrire avec un point médian. »

³³ Signalons que l'oral français, particulièrement dans les médias audios et télévisuels, a régulièrement adopté les formes telles que : « les auditeurs et auditrices », « toutes et tous », « les hommes et les femmes », etc.

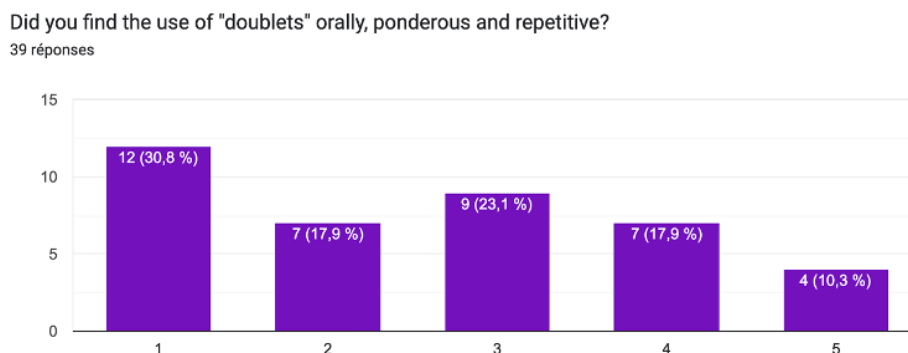


Figure 7 : Réponses à la question « Avez-vous trouvé l'utilisation du doublet complet à l'oral lourd et répétitif ? »

30,8% des apprenant-es n'ont pas du tout été dérangé-es par les doublets à l'oral contre 10,3% pour qui le doublet présente une grande gêne. Enfin, 23% pensent que le doublet intégral présente une certaine lourdeur et répétition.

5. Discussion

À travers cet article, nous avons proposé une pédagogie inclusive du FLE en remodelant certaines activités et exercices d'une célèbre méthode de FLE, à l'aide de différentes techniques inclusives telles que l'approche de la grammaire à partir de la forme étalon, l'inversion de la disposition des pronoms personnels (elle/il) ou encore le recours aux doublets intégraux à l'oral et aux doublets abrégés à l'écrit. Ces modifications sont en réalité minimes, elles ne concernent que quelques exercices et points de grammaire et sont très facilement réalisables par les enseignant-es.

Le but était, dans un premier temps, de tester la faisabilité d'une telle approche auprès d'un public d'apprenant-es de niveau de français débutant, et dans un second temps, de pouvoir répondre aux arguments houleux que l'on rencontre en France depuis plusieurs années sur les "dangers" de l'écriture inclusive en contexte scolaire et plus particulièrement les difficultés qu'elle entrainerait à l'acquisition du FLE.

Selon les apprenant-es, la présence du doublet abrégé³⁴ ne constitue pas une difficulté majeure à la compréhension écrite pour la majorité d'entre elles-eux, mais parmi les élèves pour qui cela a posé problème, on remarque que la difficulté apparaîtrait³⁵ à la réutilisation écrite de celui-ci, et notamment lors de l'écriture des formes abrégées discontinues (comme *agriculteur·rice·s* ou *tou·te·s*). Il est difficile pour certain-es apprenant-es de

³⁴ Ici le point bas.

³⁵ Nous utilisons le conditionnel car aucun dispositif didactique visant à l'écriture de mots à l'aide de signes abrégatifs n'a été proposé.

délimiter la base du mot en l'absence d'un signe entre celle-ci et la terminaison au masculin. Il leur serait plus aisé d'avoir recours à différents types de coupes (typologie d'Elmiger, 2022), la coupe syllabique : *agricul·teur·trice·s* et *poli·cier·cière·s*, ou la coupe morphologique : *agricult·eur·rice·s* et *polic·ier·ière·s*, mettant en relief une base, une terminaison au masculin, au féminin et une marque du pluriel. Cela implique l'utilisation de trois signes abrégatifs et ne réglerait pas la confusion amenée par les formes plus incertaines comme *tou·te·s* ou *heureux·euse·s*, pour lesquelles il serait alors préférable d'utiliser dans un premier temps, le doublet intégral (*tous et toutes*).

Il est toutefois intéressant de noter que malgré l'évocation d'une confusion, certain-es apprenant-es perçoivent le point médian comme un outil mnémotechnique, pouvant faciliter la mémorisation, la compréhension et apporter un gain de temps.

Conclusion

Ces résultats, selon nous, remettent en question les préjugés sur le langage inclusif dans l'enseignement/apprentissage du FLE et méritent un approfondissement à travers des études comparatives portant éventuellement sur l'acquisition de la flexion/dérivation adjectivale et nominale.

Rappelons l'énorme impact que peut avoir la langue sur les représentations, et notamment le masculin générique qui engendre une connexion interprétative entre *masculin* et *homme*, et qui, une fois ancrée, « est pratiquement impossible à supplanter, même en essayant consciemment d'interpréter le masculin de manière générique » (Gygax *et al.*, 2012). Nous pensons qu'une pratique inclusive à plus long terme en classe pourrait alors avoir des conséquences sur les représentations et stéréotypes genrés.

À travers cet article, il n'est pas question d'imposer la pratique de l'ÉI ou plus largement du LI en classe, car elle correspond à notre vision du monde. Mais cela reste une proposition bienveillante à l'égard des didacticien·nes désireux·euses d'accorder leurs pratiques pédagogiques à des valeurs inclusives et non sexistes dans l'optique de faire évoluer les pratiques langagières et donc sociales.

Bibliographie

Abeillé, A., An, A. et Shiraïshi, A. (2018). L'accord de proximité du déterminant en français. *Discours*, 22, 1-23.
<https://journals.openedition.org/discours/9542>

- Abbou, J. (2017). (Typo)graphies anarchistes. Où le genre révèle l'espace politique de la langue. *Mots. Les langages du politique*, 113, 53-72.
- Abbou, J., Arnold, A., Candea, M. et Marignier, N. (2018). Qui a peur de l'écriture inclusive ? Entre délire eschatologique et peur d'émasculation Entretien, *Semen* [Online], 44 DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.10800>
- Bargy, H. (1925). *Description phonétique du présent du verbe*. Les Belles lettres.
- Barnard, I. (1994). Antihomophobic Pedagogy: Some Suggestions for Teachers. *Radical Teacher*, 45, 26-28.
- Bevilacqua, M. (2019). Les mots en écriture inclusive dans la didactique du FLE dans les lycées d'Italie : Enjeu ou nécessité?. *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare Siena edizioni unistrati*. 467-477.
- Bem, S., BEM, D., (1973). Does sex-biased job advertasing "aid and abet" sex discrimination? *Journal of applied Social Psychology*, 3, 6-18.
- Berthet, A., Dail, E., Kizirian, V., Hugot, C. et Waendendries, M. (2012). *Alter Ego + A1, Méthode de français A1*. Didier.
- Berthet, A., Dail, E., Kizirian, V., Hugot, C et Waendendries, M. (2012). *Alter Ego + A1, Cahier d'activités A1*. Didier.
- Chatard, A., Guimond, S., Martinot D. (2005). Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves : une remise en cause de l'universalisme masculin ? *Année Psychol*;105(2), 249-72.
- Coady, A. (2020). Jardin à la française ou parc à l'anglaise ? Les idéologies linguistiques : des freins au langage non sexiste. *Cahiers du Genre*, 69, 59-83. <https://doi.org/10.3917/cdge.069.0059>
- Cognini, E. et Vecchi, S. (2018). Enseigner les langues-cultures dans une optique de genre : Une étude des stéréotypes dans les manuels de français et d'italien langue seconde ou étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 15. 10.4000/rdlc.4103.
- Elmiger, D. (2022). Variété inclusive et vérité morphologique : petite typologie des noms communs de personne abrégés, *GLAD!* [En ligne], 13, DOI : <https://doi.org/10.4000/glad.5689>
- Elmiger, D. (2011). Féminisation de la langue française : Une brève histoire de positions politiques et du positionnement linguistique. Dans Duchêne, A. et Moïse, C. (dir), *Langage, genre et sexualité* (pp. 71-89). <https://www.irdp.ch/data/secure/1153/document/feminisation-de-la-langue-francaise-1153.pdf>

- Guimond, S. et Roussel, L. (2001). Bragging About One's School Grades: Gender Stereotyping and Students' Perception of Their Abilities in Science, Mathematics, and Language. *Social Psychology of Education*. 4. 275-293. 10.1023/A:1011332704215.
- Gygax, P. et Gesto, N. (2007). Féminisation et lourdeur de texte. *L'Année Psychol.*107(02), 239.
- Gygax, P., Ute, G., Lévy, A., Pool, E., Grivel, M. et Pedrazzini, E. (2012). The masculine form and its competing interpretations in French: When linking grammatically masculine role names to female referents is difficult. *Journal of Cognitive Psychology*, 24(4), p. 395-408. <https://doi.org/10.1080/20445911.2011.642858>.
- Gygax, P, Ute, G, et Zufferey, S, (2019). Le masculin et ses multiples sens : Un problème pour notre cerveau... et notre société. *Savoirs en Prisme*, 10, e-publication
- Gygax, P, Sato, S, Ottl, A, et Ute, G, (2021). The masculine form and its multiple interpretations: a challenge for our cognitive system. *Language Sciences*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2020.101328>
- Haddad, R, (2019). *Manuel d'écriture inclusive: faites progresser l'égalité femmes · hommes par votre manière d'écrire. Mots clés. 4e édition.*
- Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, (2022). *Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe*, (version actualisée 2022).
- Hegarty, P, Mollin, S, et Foels, R. (2016). Binomial word order and social status. In H. Giles et A. Maass (Eds.), *Advances in intergroup communication* (pp. 119-135). Peter Lang Publishing
- Khaznadar, E, (2007). Le non-genre académique : doctrine de la domination masculine en France, *Nouvelles Questions Féministes*, 26, 25-38. DOI : 10.3917/nqf.263.0025.
- Le Callennec, S, (2017). *Magellan et Galilée - Questionner le monde CE2*. éd. Hatier
- Lenoble-Pinson, M. (2006). Chercheuse ? chercheur ? chercheure ? Mettre au féminin les noms de métier et les titres de fonction. In : *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 84, fasc. 3. Langues et littératures modernes - Moderne taal en litterkunde. pp. 637-652.
- Loison-Leruste, M, Perrier, G, Nous, C. (2020). Introduction. Le langage inclusif est politique : Une spécificité français ?
- Loison-Leruste, M., Samuel, O., Theron, F. (2022). L'écriture inclusive et ses usages dans les revues de sciences humaines et sociales. ffhal-03542374f

- Manconi, T, et Sheeren, H. (2021). Enseigner le genre à des apprenants allophones, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 17-3 <https://doi.org/10.4000/rdlc.8278>
- Misiak, S. (2019). *Pourquoi autant de débats autour de l'écriture inclusive?*. Sciences de l'Homme et Société. ffdumas-03286913f.
- Moulton, J, et ROBINSON, G. (1978). Psychology in action: Sex bias in language use, *American Psychologist*, 33, 1032-1036.
- Pichevin, M.F., Hurtig, M.C. (1999). Le traitement cognitif des discordances de genre "Madame le ministre: l'arbitraire de la langue au service de la discriminationsexiste", Rennes, *4^e colloque international de psychologie sociale appliquée*, 184-186.
- Ranchon, G. (2017). *Une didactique de la langue, de la culture, et du genre. Le manuel de FLE : discours et réalisations, GLAD!* [Online], 02 | 2017, Online since 01 June 2017, connection on 28 December 2022. URL: DOI: <https://doi.org/10.4000/glad.550>
- Rennes, J. (2016). Les controverses politiques et leurs frontières. *Études de communication*. 47, 21-48
- Sarzi Amade, J. (2018). L'écriture et les signes inclusif.ve.s, avec ou sans? Activité pédagogique de Français sur Objectifs Spécifiques, *Caligrama*, Belo Horizonte, v.23, n.2, p.41-74.
- Sapir, E. (1968). *Linguistique*. Minuit.
- Tibblin, J, Van De Weijer, J, Granfeldt, J, et Gygax. (2022). There are more women in joggeur·euses than in joggeurs: On the effects of gender-fair forms on perceived gender ratios in French role nouns. *Journal of French Language Studies*, 1-24, First View. doi: <https://doi.org/10.1017/S0959269522000217>
- Viennot, E. (2018). *Le langage inclusif : pourquoi, comment*. Éditions iXe.
- Whorf, B-L. (1956). *Language, thought and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, MIT Press, (*Linguistique et anthropologie*, trad. fr. par C. Carme, Paris, Denoël, 1969).

Sitographie

- Académie française. (2017). La féminisation des noms de métiers et de fonctions [en ligne] consulté le 12 septembre 2022. . https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rapport_feminisation_noms_de_metier_et_de_fonction.pdf
- Académie française. (s.d.). Déclaration sur l'écriture dite inclusive [en ligne] consulté le 16 octobre 2022. https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/declaration_sur_l_écriture_dite_inclusive.pdf

francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive

Académie française (2021, 07 mai). Lettre ouverte sur l'écriture inclusive [en ligne] consulté le 27 novembre 2022. <https://www.academie-francaise.fr/actualites/lettre-ouverte-sur-lecriture-inclusive>

Assemblée Nationale (2023, 30 octobre). Proposition de loi visant à protéger la langue française des dérives de l'écriture inclusive. [en ligne] consulté le 19 novembre 2023. <https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/16/dossiers/DLR5L15N44968>

Chemin, A. (2012). Genre, le désaccord, Le Monde.fr [en ligne] consulté le 13 août 2022. https://www.lemonde.fr/culture/article/2012/01/14/genre-le-desaccord_1629145_3246.html

Enthoven, R., 2017. L'écriture inclusive relève du « négationnisme vertueux », Huffpost. https://www.huffingtonpost.fr/life/article/pour-raphael-enthoven-l-ecriture-inclusive-releve-du-negationnisme-vertueux_108920.html

Le Petit Robert (s.d.) Instagrameuse. Dans *Dictionnaire en ligne* [en ligne] consulté le 12 décembre 2022 <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/instagrameur>

L'Office des Nations Unies contre la drogue et le crime (ONUDC). (s.d.). Guide pour une communication inclusive [en ligne] consulté le 12 décembre 2022. https://www.unodc.org/documents/Gender/gender_sensitive_language/Gender-sensitiveCommsGuide-French-final.pdf

Tribune collective. (2020). Au delà de l'écriture inclusive: un programme de travail pour la linguistique d'aujourd'hui, mediapart.fr, [en ligne] consulté le 2 août 2022. <https://blogs.mediapart.fr/les-invites-de-mediapart/blog/250920/au-dela-de-l-e-criture-inclusive-un-programme-de-travail-pour-la-linguistique-d-aujour>

Tribune collective. (2020, 25 septembre). Au delà de l'écriture inclusive: un programme de travail pour la linguistique d'aujourd'hui, Médiapart.fr [en ligne] consulté le 09 novembre 2022. <https://blogs.mediapart.fr/les-invites-de-mediapart/blog/250920/au-dela-de-l-e-criture-inclusive-un-programme-de-travail-pour-la-linguistique-d-aujour>

Tribune collective. (2020, 18 septembre). *Une "écriture excluante" qui "s'impose par la propagande" : 32 linguistes listent les défauts de l'écriture inclusive*. Marianne - Actualités et débats. [en ligne], consulté le 2 août 2022

<https://www.marianne.net/agora/tribunes-libres/une-ecriture-excluante-qui-s-impose-par-la-propagande-32-linguistes-listent-les>

Tribune collective. (2018, 28 novembre). Que l'Académie tienne sa langue pas la nôtre, Ballast.fr [en ligne] consulté le 12 septembre 2022. <https://www.revue-ballast.fr/lacademie-tienne-langue/>

Tribune collective (2017, 07 novembre), « Nous n'enseignerons plus que "le masculin l'emporte sur le féminin" », *Slate.fr* [en ligne] consulté le 09 septembre 2022. <https://www.slate.fr/story/153492/manifeste-professeurs-professeures-enseignerons-plus-masculin-emporte-sur-le-feminin>

Annexe 1 : Remédiation des points de grammaire

Leçon 1 : Les adjectifs de nationalité p.19 (Alter Ego 1 +, méthode de français)

Observez le tableau. Complétez la colonne « Masculin ».

Les nationalités

	Féminin	Masculin	Prononciation identique	Prononciation différente
française - français portugaise - portugais	- aise	—e—		X
suédoise - suédois chinoise- chinois	- oise			
mexicaine- mexicain américaine - américain	- aine			
malaisienne - malaisien canadienne - canadien	- ien			
coréenne - coréen	- éenne			
allemande - allemand	- ande			
espagnole - espagnol	- ole			
russe - russe	- e			

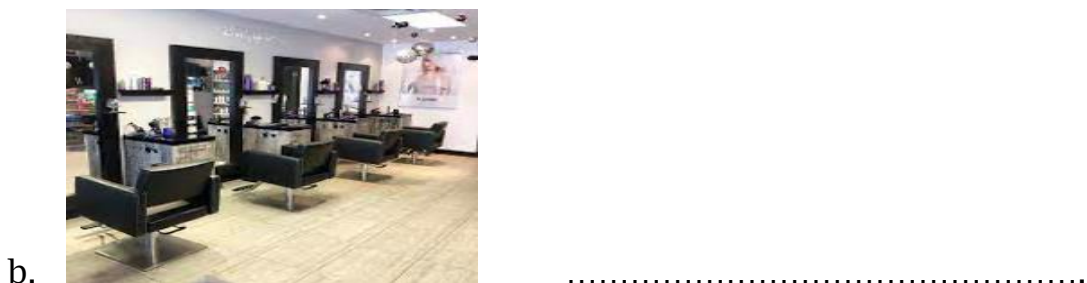
Attention !

grecque - grec

turque - turc

Annexe 2 : Remédiation d'exercices de type systémiques**2.1. Associez la définition et la profession.**

- Elle/Il vend des fleurs et des plantes. Un.e acteur.rice
- Elle/Il sert les plats au restaurant. Un.e informaticien.ne
- Elle/Il donne des informations importantes. Un.e fleuriste
- Elle/Il joue dans des films. Un.e serveur.euse
- Elle/Il connaît très bien les ordinateurs. Un.e secrétaire
- Elle/Il fait respecter la justice. Un.e journaliste
- Elle/Il prend les rendez-vous. Un.e policier.e

2.2. Donnez les professions suivantes:



d.



e.



f.

AUTEURES

Tilia GAMBA-KRESH est A.T.E.R à l'université de Franche-Comté en Didactique du FLE et rattachée au laboratoire ELLIADD. Ses domaines de recherches sont principalement axés sur la prise en compte de la dimension corporelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE incluant les notions de multimodalité et d'oralité (impliquant le corps, le geste et la voix). Ses travaux cherchent à inclure la corporéité de l'apprenant.e en tant qu'outil d'apprentissage et facilitatrice des processus cognitifs. L'introduction du langage inclusif en classe FLE fait également partie de ses intérêts de recherche en particulier la question de la visibilité des genres dans le contexte pédagogique.

Nicole HEUSCHMIDT est professeure à l'université de Kuala Lumpur (UniKL) au sein du *Malaysia France Institute* (MFI). Elle a été professeure des écoles au Mexique et enseignante de français langue étrangère en Bolivie, en France et en Malaisie. Ses travaux de recherche mettent en lumière le rôle stratégique de la diversité linguistique dans la construction d'une compétence plurilingue. Parmi ses domaines d'intérêt et de recherche, on retrouve également l'analyse de la place occupée par les stéréotypes dans le développement des compétences interculturelles. Plus récemment, elle s'investit activement dans l'étude de l'évolution des pratiques éducatives visant à promouvoir une communication inclusive.