

L'ÉCRITURE INCLUSIVE : VERS DE NOUVELLES DIFFICULTÉS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE

N'guessan YAO

Université Félix Houphouët-Boigny

Laboratoire Dynamique des Langues et Discours (LADYLAD)

ORCID iD: 0009-0006-9475-8876

n'guessan.yao@ufhb.edu.ci

Résumé

La promotion de l'écriture inclusive, dans l'espace francophone ces dernières années, procède d'une lutte idéologique, celle des féministes et des transgenres, qui revendentiquent la parité et la visibilité de tous les genres dans les pratiques scripturales de la langue française. Cette lutte a ainsi consacré un ensemble de conventions graphiques, de règles morphosyntaxiques et grammaticales sibyllines, non encore stabilisées, qui ne manquent pas de susciter de nombreuses interrogations pour les analystes de la langue, les pédagogues et surtout les didacticiens. Ces derniers/ères, qui ont maintes fois mis en lumière les difficultés de l'enseignement-apprentissage du français seconde langue ou du français langue étrangère (FLE), sont quelque peu dubitatifs quant à la vulgarisation et à l'applicabilité efficiente de ces nouvelles règles dans toutes les situations pédagogiques. L'objet de la présente communication est donc de réfléchir sur les (éventuelles) difficultés supplémentaires de l'écriture inclusive dans l'enseignement-apprentissage du FLE aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. À partir de la théorie de l'apprentissage significatif de D. P. Ausubel (1968), inspirée du cognitivisme de J. S. Bruner (1966), il s'agit d'identifier et d'analyser les différents domaines où l'enseignement-apprentissage du FLE peut rencontrer des difficultés dans l'application de l'écriture inclusive.

Mots clés : Écriture inclusive, difficultés supplémentaires, apprentissage significatif, degré motivationnel, modèle pédagogique approprié

Abstract

The promotion of inclusive writing in the French – speaking world in recent years stems from an ideological struggle, that of feminists and transgender people, who are demanding parity and the visibility of all genders in the

written practices of the French language. This struggle has resulted in a set of graphic conventions and obscure morphosyntactic and grammatical rules that have yet to be stabilized and which raise a number of questions for language analysts, educationalists and, above all, teaching specialists. The latter, who have repeatedly stressed the difficulties of teaching-learning French as a second language or French as a foreign language, are somewhat dubious about the popularization and effective applicability of these new rules in all teaching situations. The aim of this article is therefore to examine the (possible) additional difficulties of inclusive writing in the teaching-learning of French as a foreign language, for both teachers and learners. Drawing on D.P Ausubel's (1968) significant learning theory, inspired by J. S. Bruner's (1966) cognitivism, the aim is to identify and analyze the various areas in which the teaching-learning of French as a foreign language may encounter difficulties in applying inclusive writing.

Keywords: *inclusive writing, additional difficulties, meaningful learning, level of motivation, appropriate teaching model.*

Introduction

La problématique de l'écriture inclusive n'est pas spécifique au domaine de la linguistique, elle concerne plusieurs domaines de la société. Autant elle préoccupe les linguistes, parce qu'elle vient bousculer des pratiques scripturales établies depuis des siècles¹, autant elle constitue un sujet d'inquiétude pour les didacticiens de la langue, soucieux de trouver des stratégies et des approches pédagogiques pour fluidifier et dynamiser l'enseignement-apprentissage de la langue aussi bien pour les locuteurs/locutrices natifs/natives que pour tous ceux ou toutes celles qui s'intéressent à la langue française. Son introduction dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) peut ainsi induire des difficultés

¹ Selon Alpheratz (2018 : 3 ; 9), « Le "français inclusif" ou "double flexion partielle" peut se définir comme l'ensemble des processus langagiers qui s'écartent du français standard, fondés en général sur la notion de genre, et en particulier sur le rejet d'une hiérarchie entre les représentations symboliques et sociales associées aux genres grammaticaux, ces variations ayant pour objectif d'inclure et de visibiliser tous les genres dans la langue comme dans la pensée. [...] (C'est) est un processus langagier consistant à visibiliser la coprésence des genres sociaux dans l'écriture en ajoutant une marque morphologique de genre autre que celle du masculin à un mot déjà fléchi à ce genre et utilisé en emploi générique. L'écriture inclusive signale cette marque par l'insertion de signes ou de formats typographiques (point, point médian, tiret, parenthèses, barre oblique, capitale) ».

supplémentaires dans le triangle pédagogique enseignant - savoir - enseigné au point d'en démotiver les acteurs. La présente réflexion a donc pour objet de répondre à l'interrogation fondamentale suivante :

Quel modèle pédagogique et quelles stratégies didactiques convient-il de concevoir pour minorer considérablement les potentielles difficultés liées à l'application de l'écriture dans l'enseignement-apprentissage du FLE ?

La présente analyse part alors du postulat que l'écriture inclusive est potentiellement source de difficultés supplémentaires pour l'enseignement-apprentissage du FLE et qu'il faut, d'ores et déjà, réfléchir à des modèles pédagogiques (ou andragogiques) appropriés pour ce cadre spécifique aux fins d'éviter de démotiver aussi bien les apprenants que les enseignants.

Elle a pour fondement théorique l'apprentissage significatif d'Ausubel (1968), inspirée du cognitivisme de Bruner (1966). Dans cette théorie, Bruner part du constat que, dans le processus d'apprentissage, les personnes développent « des stratégies mentales différentes qui les aident à associer les connaissances anciennes aux nouvelles ». Ausubel reprend l'idée de Bruner en recommandant de s'appuyer sur les prérequis et les connaissances antérieures de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Mais, à la différence de Bruner qui incrimine la mauvaise structuration des connaissances imputable aux dysfonctionnements du triangle pédagogique, Ausubel pense plutôt que l'efficacité de toute pratique pédagogique repose sur les stratégies de communication que l'enseignant trouve pour intégrer les nouveaux savoirs aux prérequis des apprenants. C'est ce qu'il nomme « apprentissage significatif », c'est-à-dire un apprentissage efficace, performant. Par ailleurs, cette théorie

postule qu'en plus des outils pédagogiques et des matériels didactiques, qui visent à structurer les savoirs pour en faciliter la transmission, l'efficacité et le succès de l'apprentissage reposent, en grande partie, sur le désir d'apprendre et la motivation personnelle de l'apprenant. Aussi propose-t-elle que l'apprentissage ait lieu dans un contexte dans lequel les apprenants peuvent se servir utilement de leurs connaissances dans des domaines bien précis.

En appliquant cette théorie de l'apprentissage significatif à la présente réflexion, il s'agit de voir comment organiser, structurer l'enseignement de l'écriture inclusive pour qu'elle réponde aux attentes et aux besoins cognitifs des apprenants du FLE. Elle s'élabore suivant deux axes. Il convient, dans un premier temps, de revisiter les difficultés identifiées dans l'enseignement du FLE et, pour chaque cas, voir dans quelle mesure l'écriture inclusive va amplifier ladite difficulté. Dans un second temps, il s'agit d'envisager une démarche didactique appropriée capable de faciliter l'enseignement-apprentissage de l'écriture inclusive dans le cadre du FLE.

1. Les difficultés de l'enseignement-apprentissage du FLE

Le FLE est à distinguer du FLM ainsi que du FSL. Le FLM est celui du locuteur ou de la locutrice natif/native de la langue française suivant la définition saussurienne de la notion de langue, présentée comme un patrimoine commun en partage à une communauté humaine d'une aire géographique spécifique. En Côte d'Ivoire, le français, consacré langue officielle, langue de l'administration et de l'enseignement (Agnissoni et Ouattara, 2020 : 16), depuis l'accession du pays à l'indépendance, par le premier article de la constitution de 1960 (N'guessan, 2008 : 6), est devenu, pour plusieurs Ivoiriens, la langue première. Il est vrai que plusieurs variétés de français coexistent sur l'ensemble

du territoire². Mais, avec l'urbanisation galopante assortie du taux de plus en plus croissant de la scolarisation, officiellement obligatoire depuis 2015, le français est pour plusieurs Ivoirien.ne.s (issu.e.s ou non de mariage mixte) la langue première.

Quant au FSL, il est celui appris en deuxième position après la langue maternelle ou la langue première. En Côte d'Ivoire, certain.e.s locuteurs/locutrices se retrouvent dans ce cas de figure vu qu'ils/elles parlaient parfaitement et couramment leur langue maternelle (baoulé, agni, bété, sénoufo, ébrié...) avant de faire du français, appris à l'école ou sur le tas, la langue de communication socioprofessionnelle. En outre, dans le système scolaire secondaire ivoirien, à tort ou à raison, on impose aux élèves, à partir de la classe de 4^e, l'espagnol ou l'allemand comme seconde langue, après le français politiquement imposé comme langue première.

Pour ce qui est du FLE, c'est le français appris par des locuteurs/locutrices de pays non francophones et dont le français n'est ni la langue seconde, ni la langue officielle. Cuq et Gruca (2002 : 93-94) précise qu'elle « n'est généralement pas la langue de la première socialisation », ni « la première dans l'ordre des appropriations linguistiques ». De nombreux locuteurs/locutrices ivoirien.ne.s non scolarisé.e.s, majoritairement de sexe féminin, sont dans ce registre. C'est ce qui justifie la politique d'alphabétisation initiée par le gouvernement à l'endroit de certaines populations telles que les femmes en vue de favoriser leur autonomisation socioéconomique. Ce type d'enseignement procède par des modèles didactiques spécifiques, adopte des stratégies et des démarches

² Jérémie Kouadio N'guessan (2008 : 7) les classe en trois rubriques : le basilecte, le mésolecte et l'acrolecte. En d'autres termes, pour le linguiste ivoirien, en Côte d'Ivoire, la langue française est riche de sa diversité car la forme la plus éloignée du français de référence (basilecte) côtoie la forme la plus proche de celui-ci (acrolecte). Entre les deux extrémités de ce continuum, prospèrent des variétés médianes, intermédiaires (mésolecte).

pédagogiques simplifiées qui visent à faciliter l'apprentissage et l'acquisition de la compétence linguistique. Introduire dans ce modèle d'enseignement les principes de l'écriture inclusive, au nom de la parité et de la visibilité de tous les genres, serait source de difficultés supplémentaires d'apprentissage.

Les difficultés de plusieurs ordres déjà identifiées dans l'enseignement-apprentissage du FLE par de nombreux didacticiens (Cuq et Gruca, 2002 ; Galisson et Puren, 1998 ; etc.), ainsi que par des linguistes (N'guessan et Kouamé, 2004 ; Boutin et Turcsan, 2009 ; etc.), sont suffisamment expressives à ce sujet. En référence à leurs travaux, ces difficultés peuvent être d'ordre phonétique, orthographique, morphosyntaxique, sémantique et culturel.

1.1. Sur le plan phonétique

L'une des difficultés auxquelles les apprenants du FLE sont confrontés est liée à la combinatoire phonétique, notamment les problèmes articulatoires imputables à l'absence de certains phonèmes dans leur langue maternelle ou à des phénomènes d'interactions tonales. Par exemple, dans certaines langues ivoiriennes, des études (N'guessan et Kouamé, 2004 : 18 ; Boutin et Turcsan, 2009 : 140-141 ; etc.) ont montré que l'absence de certains phonèmes du français ou des phénomènes d'interférences tonales amènent des locuteurs/locutrices à substituer certains phonèmes du français par d'autres qui leur sont proches sur le plan articulatoire. C'est notamment le cas des phonèmes consonantiques [R] et [ʒ] que plusieurs locuteurs/locutrices ivoirien.ne.s de FLE ont respectivement tendance à remplacer par leurs voisins articulatoires [l] et [z]. Ce phénomène d'erreur est une sorte d'assimilation dans la prononciation des paires minimales qui ont tendance au rapprochement ou à la similitude entre elles. Pour parvenir à les distinguer, l'apprenant.e du FLE devra exercer son appareil

phonatoire en conséquence. Comment dans ces conditions, pourra-t-il/elle facilement lire un exemple tel que *Les acteur.trice.s sont joyeu.x.ses*, intégrant les règles de l'écriture inclusive ? S'il/elle éprouve déjà des difficultés phonatoires pour articuler les phonèmes sus identifiés, comment parviendra-t-il/elle à prononcer aisément de telles séquences phrastiques dans lesquelles les unités lexicales sont fragmentées par de multiples points médians³ (ou des barres obliques) qui juxtaposent lesdits phonèmes ? Naito (2002 : 149) a mis en saillance, dans une étude portant sur l'enseignement du français aux jeunes élèves et étudiant.e.s japonais.es, l'obstacle majeur que représente l'absence de nombreux phonèmes dans leur langue souche. En effet, elle y explique qu'à l'inverse du français qui comprend 37 phonèmes avec 16 voyelles et 21 consonnes (semi-consonnes y compris), le japonais ne compte que 5 voyelles et 14 consonnes de sorte que les apprenant.e.s du FLE sont obligé.e.s de faire des efforts considérables pour s'approprier les 11 voyelles et les 7 consonnes qui n'existent pas dans leur substrat linguistique.

En règle générale, les apprenant.e.s du FLE sont, par ailleurs, confronté.e.s au phénomène des doubles consonnes vu que, sur le plan phonique, l'oreille ne perçoit pas deux sons consonantiques distincts, mais un seul. Labrosse (1996 : 95), préconisant l'emploi des mots épicènes⁴ pour promouvoir la désexisation dans le discours, propose la suppression de la seconde consonne à l'exemple de « professionèles » au lieu de « professionnels » ou « professionnelles ». Même là encore, le problème des apprenant.e.s du FLE n'est pas pour autant résolu étant donné que le phonème [ɛ] correspond en français à

³ Le point médian est le signe typographique «.» dont se sert le scripteur pour visibiliser à la fois le genre masculin et le genre féminin dans l'orthographe des mots en vue d'établir la parité des genres dans l'écriture. Pour plus de précision, consulter Pascal Brunet (2022), « Écriture inclusive/non genreé. Comment la mettre en œuvre tout en restant accessible », La nouvelle revue - Éducation et société inclusives 2022/1(N° 93), pages 245 à 257, disponible en ligne à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2022-1-page-245.htm>.

⁴ Les mots épicènes s'emploient à la fois pour désigner le masculin et le féminin, à l'exemple de « un.e artiste ».

plusieurs graphèmes possibles : è, ê, ai, ais, ait, eais, etc. L'espace de la présente communication n'est pas suffisant pour s'étendre sur d'autres spécificités phonétiques, notamment le cas des mots homographes, mais non homophones tels que « couvent » [kuvă] (nom masculin signifiant, entre autres, *abbaye, pensionnat, monastère*) et « couvent » [kuv] (3^e personne du pluriel du présent simple de l'indicatif du verbe « couver » qui signifie *entourer quelqu'un de soins affectifs et excessifs de tendresse*). Tout bien considéré, les difficultés que rencontreraient les apprenant.e.s du FLE sur le plan orthographique seraient davantage accentuées.

1.2. *Les difficultés d'ordre orthographique*

L'orthographe française présente pour tou.te.s les locuteurs/locutrices (FLM, FSL, FLE) d'énormes difficultés du fait de son plurisystème graphique susmentionné. Par exemple, le phonème vocalique nasal [ã] peut être traduit par divers graphèmes : *en* (**enfant**) ; *an* (**maman**) ; *ent* (**content**) ; *ant* (**chant**) ; *em* (**emporter**) ; *am* (**ambulance**) ; *ans* (**dans**) ; *eant* (**changeant**) ; *amp* (**champ**) ; *and* (**quand**) ; *aon* (**paon**) ; *ang* (**étang**) ; *anc* (**banc**) ; *ens* (**encens**) ; *emps* (**longtemps**) ; etc. Pour Zufferey et Urfer (2019 : 382), « chez les élèves francophones, les difficultés lexicales de l'orthographe française sont notamment liées à la présence de lettres muettes en finale de mots, aux réalisations graphiques multiples pour un même phonème et aux nombreux redoublements de consonnes qui sont la plupart du temps non audibles ».

Il est vrai qu'aucune étude de terrain, pour l'heure, ne confirme cette hypothèse, mais au regard de ce plurisystème graphique, on peut raisonnablement prédire que l'apprenant.e du FLE rencontrera des difficultés pour transcrire plusieurs mots s'il décide d'appliquer de manière rigide les règles de l'écriture inclusive. Si, pour matérialiser la parité et la visibilité des genres,

on lui demandait, par exemple, d'appliquer la règle du point médian à l'unité phrasétique ci-après :

Ce cours est destiné aux apprenants du FLE.
et qu'il/elle ne sait pas, au préalable, que les graphèmes correspondant à [ă] dans « apprenants » est *ant* de sorte à écrire :

Ce cours est destiné aux apprenant.e.s du FLE.
il pourrait plutôt produire des énoncés absurdes du genre :

Ce cours est destiné aux apprenan.e.s / apprenam.e.s / apprenand.e.s du FLE ; etc.

En voulant régler dans les pratiques scripturales un problème de société, celui de la parité et de la visibilité des genres, qui est tout à fait légitime, on risque toutefois d'accroître, pour certain.e.s locuteurs/locutrices du FLE, les difficultés d'apprentissage. Le caractère labile, voire sibyllin des formes proposées par les partisans de l'écriture inclusive compliquerait davantage leur tâche. Abeillé (2017 : 14) en donne l'exemple suivant, tiré de *Manuel d'écriture inclusive*, dans lequel pour le même syntagme nominal, trois formes d'écriture sont proposées : *Les élue.e.s locaux.ales* ; *Les élue.e.s locaux.ales* ; *les élue·e·s locales·ux*. On peut également citer ces cas évoqués par Liénardy et al. (2023 : 21-23) : *agriculteurices, joueureuse de piano, nombreuxses, chômeureuse, amoureuseuse*. Il y a donc lieu de réfléchir aux modalités pratiques d'insertion des principes et règles de l'écriture inclusive dans le processus d'apprentissage du FLE surtout que sur le plan morphosyntaxique les défis à relever ne sont pas minimes.

1.3. Les difficultés morphosyntaxiques

La morphosyntaxe, faut-il le rappeler, est la composante de la grammaire d'une langue dont l'objet concerne les règles

qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui matérialisent la variation en genre et en nombre (substantifs, adjectifs, participe passé...) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes. Aussi la morphosyntaxe française détermine-t-elle l'ensemble des règles combinatoires (sur l'axe syntagmatique) des différentes unités morphématisques issues des neuf parties du discours (le nom, le pronom, le déterminant, l'adjectif qualificatif, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction, et l'interjection). Le locuteur ou la locutrice doit respecter lesdites règles. La syntaxe fixe, par ailleurs, les normes de construction des différents types de phrases, elles-mêmes constituées d'unités syntagmatiques : syntagme nominal sujet, syntagme verbal et syntagme prépositionnel. On le voit, la morphosyntaxe constitue un domaine d'analyse très vaste ; il serait fastidieux, voire inutile d'en faire un large tour d'horizon, l'objectif étant de mettre, ici, en lumière la complexité des propriétés morphosyntaxiques de certaines classes grammaticales pour les apprenant.e.s du FLE.

En guise d'exemplification, on évoquera deux cas liés à la flexion des unités lexicales, notamment les problèmes d'accord du participe passé ou de l'adjectif qualificatif.

L'accord du participe passé est l'un des phénomènes grammaticaux les plus redoutés des locuteurs/locutrices du FLM, du FSL ou du FLE vu que les différentes règles sont assorties d'exceptions multiples. On dira, par exemple, que le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct (COD) à condition que celui-ci soit placé avant lui, comme on le constate dans l'exemple suivant :

Ces chemises, Charles les a cousues pour son anniversaire.

Le féminin pluriel de « *cousues* » s'explique par le fait que le COD, le pronom personnel « *les* », substitut du syntagme nominal « *les chemises* », est placé avant le participe passé. Pourtant, dans cette autre phrase, syntaxiquement similaire :

Des chemises, Charles en a cousu pour son anniversaire,

le participe passé « *cousu* » est invariable au motif que le COD, le pronom personnel « *en* », placé également avant le participe passé, remplace un syntagme nominal « *des chemises* » dans lequel le déterminant est indéfini. Une telle exception à la règle générale de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire « *avoir* » n'est pas de nature à faciliter l'apprentissage du FLE. Que dire de l'accord du participe passé des verbes accidentellement pronominaux⁵, conjugués avec l'auxiliaire « *être* » qui, pourtant, échappent à la règle de l'accord en genre et en nombre avec le sujet grammatical établie par la doxa ? Comment un.e apprenant.e du FLE peut-il/elle facilement assimiler la différence d'accord entre les deux participes passés de la séquence phrasistique suivante ?

Les parties en conflit se sont rencontrées au tribunal et se sont parlé franchement.

On lui expliquera que l'accord en genre et en nombre du participe passé des verbes accidentellement pronominaux se réalise lorsque dans l'énoncé, il y a un COD placé avant le participe passé. Ainsi, « *rencontrées* » s'accorde car les parties en conflit

⁵ Les verbes accidentellement pronominaux sont opposés aux verbes essentiellement pronominaux qui sont toujours précédés du pronom « *se* ». Ils renvoient aux verbes qui peuvent être à la forme non pronominale tels que « *laver* », ou à la forme pronominale quand on leur adjoint le pronom réfléchi ou réciproque « *se* » (se laver).

ont rencontré elles-mêmes (SE = COD), tandis qu’elles ont parlé à elles-mêmes (SE = COI). Comme si cette difficulté ne suffisait pas, l’écriture inclusive, au nom de la parité, revendique l’accord de proximité selon lequel le genre masculin ou féminin le plus proche du participe passé (ou de l’adjectif qualificatif) est celui qui l’emporte sur l’autre. Sur ce principe, on dira désormais :

Jean et Jeanne sont venues/contentes et non
Jean et Jeanne sont venus/contents

en application de la règle de la prééminence du masculin édictée par la grammaire de Port-Royal⁶.

Il convient également de mentionner les emplois par hypostase de certaines unités lexicales dans le cadre de la dérivation impropre. On sait, par exemple, que l’unité lexicale « fort » est traditionnellement considérée par les lexicographes comme une unité adjetivale comme cela se constate dans l’énoncé ci-après :

Cet acteur est fort / Cette actrice est forte.

Dans ce cas, « fort » porte la marque de la variation morphologique (masculin ou féminin ; singulier ou pluriel) suivant le syntagme nominal auquel il renvoie. Mais, dans un tout autre emploi, comme celui-ci :

Cet acteur est fort rusé / Cette actrice est fort rusée.
« fort » reste invariable, car il a les propriétés morphosyntaxiques d’un adverbe. Il sert à marquer le degré ou l’intensité et a le sens de « très », « suffisamment ».

⁶ Dans la grammaire française, la pratique d’usage, depuis près de quatre siècles, repose sur l’accord, non pas de proximité (*Les garçons et les filles sont heureuses*), mais plutôt du masculin générique (*Les garçons et les filles sont heureux*), en vertu de la règle de la prééminence du masculin (le masculin générique) établie par l’Académie française à la fin du XVII^e siècle sous l’initiative volontariste de certains grammairiens tels que Vaugelas (1585-1650).

Ces différents exemples attestent que les propriétés morphosyntaxiques constituent des obstacles majeurs pour les apprenant.e.s du FLE. Y ajouter les principes et normes de l'écriture inclusive ne fera que complexifier leurs tâches. Zhang (2014, p.172) évoque la situation des étudiants chinois qui éprouvent d'énormes difficultés face aux variations désinenthalielles des mots, absentes en mandarin : « En chinois aucune catégorie de mots n'est flexionnelle, la conjugaison des verbes, les concordances de temps, l'accord en nombre, en genre, ce sont des notions que les locuteurs chinois ne connaissent pas. » Mais au-delà de ces difficultés morphosyntaxiques, il faut prendre en compte les difficultés d'ordre sémantique et culturel étant donné que toute langue est, d'abord et avant tout, le véhicule d'une sphère sociologique, anthropologique et culturelle.

1.4. Difficultés d'ordre sémantique et culturel

La langue, en tant que patrimoine commun d'une aire géographique et outil de communication verbale d'un peuple, constitue l'un des éléments essentiels de l'âme de ce peuple ; elle en est le moyen de transmission des valeurs sociales, culturelles, morales, éthiques et spirituelles. L'apprentissage d'une langue étrangère est, par conséquent, un voyage dans l'univers socioculturel de ce peuple, une rencontre avec l'ensemble de ses valeurs, sa façon de penser, de percevoir et de concevoir les réalités du quotidien. En effet, selon Denis (2000 : 26), « Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autre valeurs, d'autres modes de vie...bref apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture ». D'où la nécessité d'adapter le message à la situation de communication, d'intégrer dans son discours (oral ou écrit) les aspects de la culture de l'interlocuteur.rice pour mieux se faire comprendre.

Par exemple, au niveau du vocabulaire, en français, le choix du niveau ou du registre de langue (littéraire, châtié, académique, courant, familier, populaire, argotique) est déterminé par la richesse lexicale du sujet parlant ou écrivant, la situation d'énonciation et/ou les considérations d'ordre culturel. Dire, par exemple, à son supérieur hiérarchique en Afrique francophone, « Bonjour chef », quels que soient le secteur d'activité, le corps de métier et le type de service, ne le choquerait pas, car il y verrait la reconnaissance de son autorité et la marque d'une posture de subordination d'un collaborateur de grade inférieur. Dans ce contexte africain francophone, la lexie « chef » n'a rien de péjoratif, elle n'a aucune connotation de dérision. Or en France, hormis l'armée ou le domaine de la gastronomie et de la restauration où ce mot est couramment en usage, l'attribuer à un supérieur hiérarchique de l'Hexagone, surtout du secteur tertiaire, n'exprime pas la même réalité sémantique. Suivant le contexte, il peut être l'expression de la sympathie, de la proximité ou une forme de familiarité ironique empreinte de condescendance. Les apprenant.e.s du FLE peuvent ainsi être confronté.e.s aux différents registres de langue liés à la culture ; ils/elles peuvent éprouver des difficultés pour établir la nuance sémantique entre des mots suivant le registre de langue dont ils relèvent.

En somme, les difficultés ci-dessus identifiées trouvent leur assise heuristique dans les travaux des didacticiens du FLE et de certains linguistes francophones cités *supra* ; elles résument fort bien leurs principales observations sur les pratiques pédagogiques (et andragogiques) dans les institutions et les centres d'enseignement-apprentissage du FLE à travers le monde entier. La question reste alors de savoir la démarche didactique à mettre en place et les stratégies pédagogiques à déterminer pour amoindrir les difficultés de l'enseignement-

apprentissage du FLE qui intégrerait les normes et principes de l'écriture inclusive.

2. Modèle didactique et approches pédagogiques de l'enseignement-apprentissage de l'écriture inclusive en FLE

L'enseignement-apprentissage du FLE se déroule, de manière générale, dans un contexte de bilinguisme, de trilinguisme voire de plurilinguisme. Dans un tel contexte, il fait appel, selon Adinkra et Kwaku (2022 : 125) à une « didactique des langues [qui] vise la mise en œuvre de stratégies et approches pouvant rendre la classe de langue un milieu naturel de communication où chaque apprenant participe activement sans contrainte ou coercition pour se construire les compétences dont il a besoin ». En d'autres termes, l'enseignement-apprentissage du FLE doit obéir à un modèle didactique particulier, avec des stratégies pédagogiques qui ne déstabilisent pas les apprenant.e.s. De ce fait, la motivation devra constituer, pour eux/elles, un levier essentiel.

2.1. De la question socioculturelle et du degré motivationnel

Les considérations socioculturelles et la motivation des apprenant.e.s sont des paramètres déterminants dans l'apprentissage-acquisition du FLE. Convient-il de le rappeler, en accord avec Dabène (1990 : 17 ; 19),

Chaque culture possède ses propres modes de transmission du savoir langagier, lesquels déterminent les comportements des sujets confrontés à un nouvel apprentissage. [...] Chaque langue enseignée a ainsi développé peu à peu sa propre tradition pédagogique qui se caractérise par un certain nombre d'options fondamentales quant au rôle du

métalangage, mais aussi à l'importance dévolue à la mémorisation, au rôle de l'écrit.

En d'autres termes, les apprenant.e.s d'une langue étrangère sont pris entre deux pôles culturels respectivement portés par la langue maternelle et par la langue cible. Le modèle didactique efficace, dans un tel contexte, serait celui qui aura la capacité d'intégrer la dimension socioculturelle de la langue enseignée dans le substrat anthropologique et sociologique des apprenant.e.s ; il faut un modèle didactique capable de créer chez l'apprenant.e. l'intérêt d'apprendre la langue étrangère, notamment le FLE. On comprend dès lors que l'interculturalité et le croisement réflexif des cultures sont déterminants dans le processus et le degré d'acquisition du contenu pédagogique. Adinkra et Kwaku (2022 : 124) évoque, dans ce sens, le peu d'intérêt que certain.e.s étudiant.e.s ghanéen.ne.s accordent au FLE du fait de cette réalité :

Pour les étudiants inscrits en hôtellerie et tourisme qui apprennent le français à UENR deux obstacles se posent : (1) l'apprenant se considère multilingue et ne voit pas la nécessité d'apprendre une langue qui ne se parle pas dans son environnement immédiat ; (2) il n'a pas appris le français au lycée. [...] Les étudiants-apprenants de langue française des filières scientifiques, techniques et hôtelière ne voient pas l'importance de la langue étrangère pour leurs futures carrières dans la mesure où cette langue n'est pas parlée dans leur milieu immédiat.

Ces propos mettent en lumière le hiatus entre le FLE et le projet socioprofessionnel des étudiant.e.s ghanéen.ne.s ; le FLE n'a pas d'incidence immédiate sur leur avenir professionnel. Au surplus, le contexte bilingue dans lequel ils/elles évoluent est en

adéquation avec leur identité socioculturelle. Or, comme le souligne Klein (1989 : 17), « L'identité sociale de l'apprenant d'une langue étrangère est en grande partie (sans doute pas totalement) fixée. À l'inverse, le désir de ne pas perdre cette identité est parfois un frein important à l'acquisition de la langue. »

À la lumière de ces propos, là où la question de l'écriture inclusive va se poser, surtout dans le contexte des pays francophones, tels que la Côte d'Ivoire, c'est le bienfondé même de cette nouvelle forme d'écriture. On est fondé à se demander si la motivation des apprenant.e.s du FLE peut être en adéquation avec les raisons idéologiques et politiques qui sous-tendent la promotion de l'écriture inclusive dans les pratiques discursives. Or, à la lumière des réalités anthropologiques et socioculturelles de ces pays francophones de vision phalocratique et patriarcale, avec des populations majoritairement en dessous du seuil de pauvreté, il n'est pas évident que les apprenant.e.s du FLE cautionnent lesdites raisons. En effet, pour la plupart d'entre eux/elles, les préoccupations sont ailleurs, elles sont d'ordre existentiel. Comment des personnes inscrites à des cours d'alphabétisation, généralement de ressources financières très limitées, et en quête d'un mieux-être socioprofessionnel, vont-elles se préoccuper d'une simple question de visibilité et de parité des genres dans les pratiques scripturales et discursives ? Il est même prédictible que la thématique de l'écriture inclusive ne soit pas, pour elles, inscrite sur l'échelle des priorités. Diallo (2013 : 150) pose ce problème de la motivation en des termes suffisamment précis :

L'intérêt pour le FLE est essentiellement un intérêt pragmatique, c'est-à-dire que les apprenants de ce « français » ne recherchent que la possibilité de communiquer avec des francophones dans un cadre

strictement professionnel. Ils ne seront pas toujours intéressés par le métalangage (culturel) des expressions employées dans telle ou telle situation. Ce que ces apprenants recherchent, c'est une communication simple, rapide et efficace.

Faut-il, toutefois, exclure l'écriture inclusive dans l'enseignement-apprentissage du FLE ? Quelle approche pédagogique concevoir pour intégrer ses principes dans ce type d'enseignement ?

2.2. Pour une démarche pédagogique appropriée

Il est de fait que dans l'apprentissage du FLE, la langue maternelle joue un rôle de référence : l'apprenant a besoin de sa langue maternelle pour modeler ses capacités cognitives pour les adapter à la structure linguistique de la langue apprise. Benammar (2009 : 282) affirme, dans ce sens, que « l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas comme pour les autres disciplines mais exige une transposition sociolinguistique. L'apprenant va confronter ou comparer consciemment ou inconsciemment les systèmes linguistiques de sa langue maternelle avec ceux de la langue étrangère. »

La théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel (1968) trouve tout son intérêt dans un tel processus. On rappelle que ladite théorie recommande d'édifier la nouvelle connaissance sur celle déjà acquise par l'apprenant.e dans une disposition psychologique favorable. Mais pour y parvenir, il y a un obstacle majeur à franchir, celui de l'état d'esprit dans lequel l'apprenant.e reçoit l'arrière-plan idéologique et philosophique de l'écriture inclusive. Il s'agira de lui faire comprendre la légitimité et la nécessité de cette forme d'écriture. Car tant qu'il/elle n'en voit pas le bienfondé, il lui serait difficile de se disposer à recevoir favorablement de nouvelles contraintes

dans l'apprentissage du FLE. La lutte pour les inégalités sociales, ainsi que pour la parité des genres, s'inscrit dans la logique des principes démocratiques. Les apprenant.e.s du FLE ne seront donc pas fondamentalement réfractaires à la teneur du message qui sous-tend la lutte en faveur de l'écriture inclusive.

Mais qu'on ne se fasse pas d'illusion non plus, tous les principes de l'écriture inclusive ne pourront pas facilement être intégrés dans l'enseignement-apprentissage du FLE au regard de toutes les aspérités phonétiques, orthographiques, morphosyntaxiques, sémantiques et culturelles exposées plus haut. Il faut admettre que certaines normes sont déjà intégrées dans les pratiques discursives, notamment le dédoublement syntaxique⁷, à l'exemple de *Mesdames et Messieurs, à toutes et à tous, Françaises/Français, Ivoiriens/Ivoiriennes*. De telles unités morphosyntaxiques sont en usage dans le langage courant ou dans les discours officiels. Il y va également de la vulgarisation des mots épicènes (tels que *le/la cinéaste*) qui n'ont aucune connotation genrée. Il serait ainsi sage de commencer par introduire dans le système pédagogique du FLE les normes de l'écriture inclusive déjà admises. Et cela, en application de la théorie de l'apprentissage significatif suivant la démarche didactique ci-après :

1) Transférer sur l'écriture inclusive les structures du FLE déjà acquises par les apprenant.e.s pour déterminer celles qui y concordent et celles que ne s'y accordent pas.

2) Identifier les classes grammaticales (substantifs, pronoms, déterminants, adjectifs qualificatifs, participes passés) sur lesquelles portent les règles et normes de l'écriture inclusive.

⁷ Le dédoublement syntaxique, dans le contexte de l'écriture inclusive, consiste, entre autres, à utiliser conjointement les genres masculin et féminin pour assurer, dans la même unité syntagmatique ou la même séquence phrasique, la parité entre les deux genres.

3) Déterminer, à l'aide d'un corpus de mots ou de phrases simples, lesdites règles qui s'y appliquent :

- Le point médian, les parenthèses ou la barre oblique appliquée.s à la flexion des mots pour représenter tous les genres féminin et masculin ainsi que et le nombre ;
- Le dédoublement syntaxique ;
- L'accord de proximité et/ou du nombre ;
- La féminisation des noms de métiers ;
- L'usage des mots épicènes.

4) Faire faire des exercices de manipulation et d'appropriation desdites règles.

5) Évaluer l'apprentissage pour mesurer le degré d'acquisition desdites règles.

Il est à parier que l'appropriation des concepts, tels que « mot épicène », ne sera pas évidente pour des apprenant.e.s en cours d'alphabétisation dont le niveau de langue ne permet pas d'avoir une richesse lexicale suffisante pour discriminer les mots épicènes des termes genrés. On est ainsi conscient que la tâche de l'enseignant.e, ainsi que celle de l'apprenant.e, ne sera pas du tout aisée. Giot (2021 : 166) signale, par ailleurs, que « Les ruptures de régularité du système d'écriture (lect-eurice, lect.eur.rice, sourx, iels) sont susceptibles de compromettre une acquisition cohérente dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture ». Concernant le cas spécifique du point médian, Giot (2021 : 174) estime qu'il complexifie l'orthographe et la prononciation des mots en ce qu'il

allonge en séparant les composantes de la lexie (chercheur.e, lecteur.rice, etc.), en même temps qu'il fait graphiquement de la lexie « masculin » dans ses

diverses composantes un partie de la totalité (mais fragmentée) que serait la lexie « féminin ». Sans pour autant faire de même des autres morphèmes de la lexie complète, bien formée, p.ex. des déterminants (il ne s'écrit pas) « le.a chercheur.e ».

Il arrive ainsi à la conclusion que l'écriture inclusive perturbe le processus d'apprentissage déjà complexe de la lecture : décryptage des graphèmes du mot écrit un par un par l'apprenant.e, transformation de ceux-ci en sons du langage, audition mentale des mots ainsi produits, compréhension de ces mots.

Malgré tout, la langue est un patrimoine social et culturel, son évolution suit le mouvement général de la société pour rendre compte de toutes les activités qui s'y déroulent. De ce point de vue, les didacticien.ne.s et les pédagogues sont invité.e.s à réinventer leurs stratégies et leurs approches pour pouvoir enseigner avec efficacité tous les phénomènes linguistiques qu'induisent les diverses mutations sociales.

Conclusion

La présente réflexion se présente, en définitive, comme une analyse prospective des potentielles difficultés supplémentaires que la mise en application des principes et normes de l'écriture inclusive peut générer dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Elle se fonde sur les études antérieures réalisées par les linguistes et surtout les didacticiens, spécialistes de ce type d'enseignement, qui ont mis en lumière les difficultés d'ordre phonétique, orthographique, morphosyntaxique, sémantique et culturel rencontrées par les apprenants de pays non francophones ou par des auditeurs (généralement adultes) de pays francophones moyennement ou pas du tout alphabétisés. Dans les deux cas, ces difficultés sont essentiellement dues,

d'une part aux propriétés lexicales, morphosyntaxiques, sémantico-pragmatiques inhérentes à la langue française elle-même, reconnue pour la complexité de sa grammaire ; et d'autre part, au niveau intellectuel généralement moins élevé des apprenants ou à leur manque de motivation personnelle surtout quand ils ne trouvent pas d'intérêts immédiats pour l'apprentissage de cette langue. Au regard de ce constat, l'analyse postule que les principes et normes de l'écriture inclusive viendraient compliquer la tâche des enseignants ainsi que les possibilités d'apprentissage des apprenants, si des stratégies pédagogiques (ou andragogiques) et des modèles didactiques appropriés ne sont pas élaborés en amont pour amoindrir ces éventuels écueils supplémentaires. Dans cette perspective, la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel semble le mieux adapter en ce qu'il met en avant deux éléments moteurs dans tout processus d'acquisition de connaissances nouvelles : bâtir le nouveau savoir sur les prérequis de l'apprenant, notamment sur les rudiments de la langue française déjà acquis ; stimuler son intérêt pour accroître son degré de motivation. On a alors proposé une démarche pédagogique inductive souple en cinq étapes (observation de corpus, identification des phénomènes linguistiques de l'écriture inclusive, manipulation, exercices d'application et d'appropriation, évaluation), qui sélectionne des contenus moins austères pour l'apprentissage du FLE. Il est vrai que, dans la plupart des pays dans lesquels cet apprentissage (le FLE) se déroule, l'écriture inclusive est totalement méconnue pour l'heure. Les raisons pour lesquelles les apprenants s'intéressent à la langue française sont loin des préoccupations des féministes et des idéologues de la question du genre dont le volet linguistique est l'écriture inclusive ; elles sont généralement d'ordre socioprofessionnel. Mais étant donné que la langue (française) est un organisme vivant, appelée à s'adapter aux mutations sociales, il est nécessaire, pour les spécialistes et

autres acteurs de l'enseignement du FLE (pédagogues, didacticiens, concepteurs d'ouvrages, décideurs de politique socioéducative, etc.) et les linguistes, de chercher plutôt à anticiper certaines préoccupations que d'attendre que des difficultés supplémentaires viennent se greffer sur un processus d'apprentissage déjà austère.

Références bibliographiques

- ABEILLÉ, Anne avec A Shiraishi, A An (2017), « L'écriture inclusive : quelques réflexions », USPC, Université Sorbonne Paris Cité.
- ADINKRA, Justin Kwaku Oduro (2022), « Approche d'enseignement- apprentissage du français dans les filières scientifiques ou hôtelières au Ghana », Akofena, n°006, Vol.1, pp.123-128.
- AGNISSONI, Kouassi Sidoine et OUATTARA, Abdoulaye (2020), « L'apprentissage du français en milieu scolaire ivoirien : bilan et perspectives », Djiboul spécial n°1, pp.16-34.
- ALPHERATZ (2018), « Français inclusif : conceptualisation et analyse linguistique », SHS Web of Conferences 46, 13003 (2018) Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2018, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184613003> .
- AUSUBEL, David P. (1968), *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston: New York, 704 p.
- BRUNER, Jerome S. (1966), *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge : Harvard University Press.
- BARNIER, Georges (2001), *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, Paris, L'Harmattan.
- BENAMMAR, Naima (2009), « L'enseignement/Apprentissage du FLE : Obstacles et Perspectives, Synergies » Algérie n° 7 - 2009 pp. 277-288.
- BOUTIN, Béatrice Akissi et TURCSAN, Gabor (2009), « La prononciation du français en Afrique : la Côte d'Ivoire ».

- Jacques Durand, Bernard Laks, Chantal Lyche. Phonologie, variation et accents du français, Hermès Science Lavoisier, pp.133-156, 2009, 978-2-7462-2107-9. fffhal-01411661f
- BRUNET, Pascal (2022), « Écriture inclusive/non genrée. Comment la mettre en œuvre tout en restant accessible », La nouvelle revue - Éducation et société inclusives 2022/1(N° 93), pages 245 à 257, Article disponible en ligne à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2022-1-page-245.htm>
- CUQ, Jean-Pierre (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- DABÈNE, Louise (1990), « Les langues et cultures des migrants : quel défi ? ». In : Lidil, n°2, 1990. Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française. pp.3-16 ; doi : <https://doi.org/10.3406/lidil.1990.1553>;
- DENIS, Michel (2000). « Former les élèves à l'interculturel » in Dialogues et cultures (44), 62. http://www.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm.
- DIALLO, Moussa Mamadou (2013), « Pluralité de(s) didactique(s) de français langue étrangère dans des environnements multilingues d'apprenants du français langue étrangère (fle) : cas du cuef », revue africaine d'anthropologie, nyansa-pô, n° 15, pp.148-162.
- GALISSON, Robert et PUREN, Christian (1998). « De l'éthique en didactique des langues étrangères », *Études de linguistique appliquée*, 109.
- GIOT, Jean (2021), « Aspects problématiques de l'écriture inclusive pour l'épistémologie linguistique », Observables n°1, Le genre grammatical en français et l'écriture inclusive, III Discours sur la langue, juin 2021, pp.165-196.
- GRUSON, Brigitte (2006), « L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre ». [En

ligne], consultable sur URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr>

HADDAD, Raphaël (2016) (dir.), *Manuel d'écriture inclusive*, Paris, Agence de communication d'influence Mots-clés.

HAMMOURI, Samer (2018), « Les difficultés de lecture en français langue étrangère chez les étudiants jordaniens », *Multilinguales* [En ligne], 10 | 2018, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 31 mai 2020. URL: <http://journals.openedition.org/multilinguales/3807>; DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3807>.

LABROSSE, Céline (1996), *Pour une grammaire non sexiste*, Montréal, Éditions du remue-ménage.

LIÉNARDY, Cyril et al. (2023). « Écriture inclusive, lisibilité textuelle et représentations mentales », *Discours* [En ligne], 33 | 2023, mis en ligne le 22 décembre 2023, consulté le 08 février 2024. URL :

<http://journals.openedition.org/discours/12636> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/discours.12636>

KLEIN, Wolfgang (1989), *L'acquisition de langue étrangère*. Traduction de Colette Noyau. Paris, Armand Colin.

NAITO, Solange (2002), « Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais », in Éla. *Études de linguistique appliquée* 2002/2 (n° 126), pages 145 à 155 Éditions Klincksieck.

N'GUESSAN, Jérémie Kouadio et KOUAMÉ, Kouakou (2004), *PARLONS BAOULÉ Langue et culture de la Côte d'Ivoire*, Paris, L'Harmattan.

N'GUESSAN, Jérémie Kouadio (2008), « Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 40/41 | 2008, mis en ligne le 17 janvier 2011, consulté le 12 décembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/125> ;

DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.125>

SOWA, Magdalena (2004), « Enseignement/apprentissage du français dans une classe de français langue étrangère (FLE), ROCZNIKI HUMANISTYCZNE Tom LII, zeszyt 5 – 2004, pp.169-191.

ZHANG, Li (2014), « Difficultés d'apprentissage du français chez les étudiants chinois », Synergies Chine n°9, pp.165-173.

ZUFFEREY, Sandrine et URFER, Larissa (2019), « Enseignement de l'orthographe en français langue étrangère : effets de transfert et importance des corrections explicites », Nouveaux cahiers de linguistique française 33 (2019, 381-396).