



HAL
open science

Enseigner une langue qui évolue : la féminisation des noms de métiers en didactique du FLE

Éléonore de Beaumont

► To cite this version:

Éléonore de Beaumont. Enseigner une langue qui évolue : la féminisation des noms de métiers en didactique du FLE. LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues, 2024, 69, <10.4000/lidil.12663>. <hal-05556985>

HAL Id: hal-05556985

<https://hal.science/hal-05556985v1>

Submitted on 17 Mar 2026

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-SA 4.0 - Attribution - ShareAlike - International License



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

69 | 2024

Formation en langues secondes face à l'urgence

Enseigner une langue qui évolue : la féminisation des noms de métiers en didactique du FLE

Teaching an Evolving Language: The Feminisation of Job Names in FFL Didactics

Éléonore de Beaumont



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/12663>

DOI : 10.4000/lidil.12663

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-487-5

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Éléonore de Beaumont, « Enseigner une langue qui évolue : la féminisation des noms de métiers en didactique du FLE », *Lidil* [En ligne], 69 | 2024, mis en ligne le 01 mai 2024, consulté le 09 avril 2025.

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/12663> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.12663>

Ce document a été généré automatiquement le 9 avril 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Enseigner une langue qui évolue : la féminisation des noms de métiers en didactique du FLE

Teaching an Evolving Language: The Feminisation of Job Names in FFL Didactics

Éléonore de Beaumont

1. Introduction

- 1 La féminisation des noms de métiers est probablement l'une des évolutions les plus rapides de la langue française : depuis les premières recommandations officielles au Québec en 1979 jusqu'à l'acceptation de l'Académie française en 2019, elle s'impose graduellement dans les usages. En 1991, alors qu'en France l'Académie luttait encore activement contre la féminisation, Édith Cresson était nommée « Premier ministre ». En 2022, si plusieurs médias comme *Le Figaro* se sont interrogés dans un premier temps (« Élisabeth Borne est-elle “première” ou “premier” ministre ? », 16 mai 2022¹), l'usage « Première ministre » s'est rapidement imposé : en l'espace de trente ans, la féminisation semble donc relativement acceptée par les francophones, et ce même en France, où le poids symbolique de l'Académie avait longtemps freiné cette évolution, comparativement aux autres régions de la francophonie du Nord global.
- 2 Cette évolution représente un enjeu pour l'enseignement du FLE, et notamment pour le corps enseignant qui doit adapter son discours en s'appuyant sur les usages des francophones. Elle invite à s'interroger sur le poids des autorités linguistiques, et notamment de l'Académie française ou des dictionnaires, dans l'enseignement du FLE. Elle crée aussi une situation de coexistence de micro-normes en concurrence : on pense par exemple aux hésitations entre *une auteur // auteure // autrice*. L'enseignement du FLE tient-il compte de cette évolution récente du français ? Comment les noms de métiers au féminin sont-ils enseignés ? Et comment cette évolution interroge-t-elle le rapport à la norme et aux instances prescriptives dans l'enseignement-apprentissage du FLE ? Cet article s'appuie sur une enquête réalisée en 2021 et 2022 dans une

approche qualitative. Elle s'appuie sur plusieurs modalités méthodologiques (détaillées en 3.1) : des entretiens individuels et des groupes de discussion semi-directifs avec 10 enseignant·e·s et 21 apprenant·e·s de FLE, un groupe de discussion mené avec 3 enseignant·e·s de FLE qui préparaient une séance de niveau A1 sur les noms de métiers, ainsi que l'analyse du contenu de cinq supports pédagogiques utilisés ou mentionnés par les enseignant·e·s.

2. La féminisation des noms de métiers : enjeux politiques et sociaux d'une évolution récente du français

- 3 Les linguistes ont largement démontré que la féminisation des noms de métiers n'était pas vraiment une question grammaticale, mais plutôt sociétale et politique :

La parité dans le lexique n'est pas, pour l'essentiel, une question linguistique, ni même grammaticale. De très nombreux substantifs féminins désignant des métiers, titres, grades et fonctions existent déjà, les autres se forment aisément ; leur existence était latente, seules les conditions sociales en ont différé l'emploi. (Cerquiglini et coll., 1999, p. 8)

- 4 Revenir sur les « conditions sociales » qui ont historiquement déterminé les usages des formes féminines des noms de métiers n'est pas nécessairement pertinent en didactique du FLE, qui s'intéresse principalement aux usages en français contemporain. Néanmoins, les raisons de la (prétendue) inexistence de certains substantifs féminins étant une question récurrente, tant du côté des apprenant·e·s que des enseignant·e·s, dans mon enquête, il paraît intéressant de revenir brièvement dessus.

2.1. Les formes féminines des noms de métiers prestigieux, objets d'un discours idéologique

- 5 Les travaux de linguistique historique ont montré que, sur le modèle de l'alternance suffixale en latin, les substantifs féminins en français sont facilement formés par les francophones. Cerquiglini et coll. (1999) montrent que ceux-ci étaient nombreux déjà dans des textes du Moyen Âge, tant concernant des métiers peu valorisés (« tavernière », « marchande ») que d'autres plus prestigieux (« mairesse », « medecines », « chirurgienne »). Évain (2008) et Viennot (2014) ont montré comment les formes féminines des fonctions sociales prestigieuses ont fait l'objet d'un discours idéologique, sexiste, qui a contribué, selon elles, à faire progressivement disparaître ces formes des usages francophones. Viennot (2014) cite par exemple Andry de Boisregard (1689), qui écrit :

Il faut dire cette femme est *poète*, est *philosophe*, est *médecin*, est *auteur* ; et non *poétesse*, *philosophesse*, *médecine*, *autrice*, *peintresse*, etc. (p. 228, cité par Viennot, 2014, p. 50)

- 6 On retrouve la même logique près de 150 ans plus tard, dans la première édition de la *Grammaire nationale* de Bescherelle :

Quoiqu'il y ait un grand nombre de femmes qui professent, qui gravent, qui composent, qui traduisent, etc., on ne dit pas *professeuse*, *graveuse*, *compositrice*, *traductrice*, etc., mais bien *professeur*, *graveur*, *compositeur*, *traducteur*, etc., par la

raison que ces mots n'ont été inventés que pour les hommes qui exercent ces professions. (p. 38, cité par Viennot, 2014, p. 59)

- 7 Ces citations montrent plusieurs choses : (1) que les femmes ont exercé ces professions depuis fort longtemps ; (2) que des substantifs féminins, morphologiquement réguliers, ont été utilisés pour les désigner depuis fort longtemps — le fait que des grammairiens citent ces exemples considérés comme fautifs est bien la preuve que ces usages étaient attestés ; (3) enfin, que ces substantifs féminins désignant des métiers socialement valorisés ont été l'objet d'un discours sexiste, par des personnes qui bénéficiaient d'une position d'autorité concernant la langue française, et qui ont donc pu influencer les usages.

2.2. Un enjeu politique et social

- 8 Deux arguments principaux ont été convoqués pour s'opposer à l'utilisation de certains substantifs féminins. L'argument selon lequel certaines professions ne seraient pas convenables pour les femmes a été petit à petit remis en question par la banalisation progressive de l'accès des femmes à nombre de ces professions au ^{xx}e siècle. Selon Michel (2016), la féminisation découle alors « d'une volonté de rééquilibrer la langue : le but est de visibiliser la présence des femmes dans le monde du travail en s'appuyant précisément sur le lien motivé entre sexe et genre grammatical pour les dénominations de la personne » (p. 101).
- 9 Le deuxième argument est celui de la valeur dite générique du masculin, qui lui donne la possibilité de faire référence à des personnes des deux genres. Selon l'Académie (2014), « un ministre » pourrait référer aussi bien à un homme qu'à une femme. Mais cette neutralité grammaticale induit-elle réellement une neutralité dans nos représentations mentales ? Les récentes études en psycholinguistique (Brauer, 2008 ; Chatard-Pannetier et coll., 2005 ; Gygax et coll., 2019 ; Richy & Burnett, 2021) montrent au contraire que cette prétendue valeur générique produit en réalité des représentations principalement masculines : « [...] le genre grammatical masculin en français crée un biais masculin dans l'interprétation de syntagmes nominaux référant aux humains allant au-delà des stéréotypes, qui pourtant jouent aussi un rôle. » (Richy & Burnett, 2021, § 6) Cela n'est pas sans conséquences : l'étude de Chatard-Pannetier et coll. (2005) montre que les adolescentes sont plus confiantes dans leurs capacités à réussir des études lorsque les métiers sont présentés au masculin et au féminin, que si ces métiers sont présentés uniquement au masculin.

2.3. Une évolution récente : politiques linguistiques et usages

- 10 Les premières politiques linguistiques de féminisation naissent au Canada (Arbour et coll., 2014, p. 32) : en 1979, l'Office québécois de la langue française (OQLF) publie un premier avis recommandant la féminisation des métiers, titres et fonctions, puis deux guides en 1986 et en 1990. Certaines propositions, comme le fait de créer des noms composés avec « femme » (« femme-ingénieur »), sont abandonnées en faveur de néologismes (« ingénieure »). En Suisse, le canton de Genève adopte en 1980 une loi recommandant la féminisation des noms de métiers dans les actes officiels.
- 11 En France, une Commission de terminologie relative à la féminisation des noms de métiers est créée en 1984. Mais son travail fait l'objet d'une attaque de Dumézil et Lévi-

Strauss, académiciens : leur discours, qu'Houdebine-Gravaud (1999) qualifie de « politique sexiste, prescriptiviste (puriste) » (p. 44), s'appuie sur une rhétorique misogyne contre les « précieuses ridicules et frivoles » qui se réunissent « à l'heure du thé » afin d'« enjuponner le vocabulaire » (« Les cadres oui sans le d », *Le Monde*, 28 avril 1984, cité par Houdebine-Gravaud, 1999, p. 44). La Commission publie une circulaire en 1986, recommandant la féminisation (Houdebine-Gravaud souligne : « Le terme *circulaire* est bienvenu : une circulaire propose, n'impose pas », 1999, p. 38). Mais, décrédibilisée par l'Académie, elle reste inappliquée.

- 12 En Belgique, un décret recommandant la féminisation des noms de métiers est publié le 21 juin 1993. Une commission composée de linguistes et de parlementaires publie le guide *Mettre au féminin* en 1994.
- 13 Ce n'est qu'en 1998 que la féminisation revient sur le devant de la scène en France : après la nomination de ministres femmes dans le gouvernement Jospin, qui demandent à être appelées « Madame la ministre » et non plus, comme le préconise l'Académie française, « Madame le ministre », le Premier ministre publie une circulaire recommandant la féminisation dans l'administration. Il met en place une nouvelle commission, formée de linguistes, dont le travail aboutit à la publication d'un guide en 1999. Elle provoque à nouveau des réactions de l'Académie, qui rappelle son rôle de « gardienne » de « l'usage » (2014), ou plutôt du « bon usage » (2019, p. 4).
- 14 Bien qu'elle ne soit composée d'aucune linguiste, et soit donc peu légitime, d'un point de vue scientifique, à intervenir sur des questions linguistiques, l'Académie demeure une autorité linguistique très puissante (Coady, 2020, p. 69). Contrairement à l'attitude prescriptiviste et conservatrice des académiciens, les commissions canadiennes, françaises, suisses et belges adoptent une approche davantage sociolinguistique : « En Belgique, comme au Québec, l'accent est mis sur la liberté des utilisateurs. Ainsi préconise-t-on ici la coexistence [...]. » (Fracchiolla, 2008, § 17).
- 15 Ces politiques linguistiques ont eu un effet sur les usages des francophones. En 2005, Fujimura étudie les choix de la presse française entre 1988 et 2001 : elle constate qu'un certain nombre de substantifs féminins (p. ex. « ministre » ou « députée ») ont été significativement plus employés en France à partir de 1998, date de la circulaire Jospin sur la féminisation. D'autres, comme « chercheuse » ou « professeure », rencontrent davantage de résistance. En Suisse, dans une enquête menée en 2008, Elmiger constate que
- [l]e premier choix pour désigner une femme va vers une forme dont le genre est en accord avec le sexe de la personne, donc un nom commun de personne féminin. La forme féminine est sélectionnée par défaut, et cela même dans des cas où elle était peu habituelle jusqu'à il y a peu de temps (cf. p. ex. le cas de *ministre* et de *cheffe*). (p. 251)
- 16 Selon Elmiger (2008), le premier critère d'acceptation d'une forme féminine est l'habitude : « une forme féminine potentiellement problématique est jugée acceptable dès lors qu'elle est connue et reconnue comme solution valable » (p. 251). Enfin, Arbour et coll. publient une étude comparative des usages de la presse au Canada et en Europe, en 2014. Elles notent que certains usages sont différents : les formes féminines en *-eure* sont davantage plébiscitées au Canada, où le suffixe *-euse* est senti comme péjoratif. Il ne semble pas exister de données sur les francophones qui vivent dans des pays non occidentaux.

- 17 La féminisation lexicale des noms de métiers, titres et fonctions, représente donc un double enjeu pour l'enseignement du FLE : (1) un enjeu en termes d'évolution des choix pédagogiques, qui implique d'adapter le contenu de l'enseignement aux évolutions les plus récentes dans les usages, et (2) un enjeu en termes d'enseignement-apprentissage de la variation. En effet, l'usage n'est pas tout à fait stable concernant certaines formes et certaines variations relèvent de la variation diatopique (p. ex. *chercheure*, plus répandu au Canada / *chercheuse*, plus répandu en Europe).

3. L'enseignement-apprentissage des noms de métiers face à la féminisation : une enquête de terrain

3.1. Contexte et méthodologie de l'enquête

- 18 Cet article s'appuie sur une enquête de terrain, menée en 2021 et en 2022, sur l'enseignement du FLE à un public adulte turcophone, en Turquie. L'intérêt de ce public est double : s'adresser à des adultes permet davantage d'aborder les enjeux politiques et sociaux liés aux noms de métiers en français ; et s'adresser à un public turcophone permet de s'appuyer sur une différence importante entre le français et le turc, la langue turque n'ayant pas de genre grammatical.
- 19 Cette enquête s'appuie sur différentes modalités méthodologiques :
- dix entretiens semi-directifs avec des enseignant·es de l'Institut français d'Istanbul, aux profils variés : huit femmes et deux hommes, âgé·es de 25 à 60 ans. Cinq ont le français pour langue première, une l'arabe, trois le turc, et une enseignante le français et le turc ;
 - un groupe de discussion avec 3 enseignantes de l'Université Galatasaray (Istanbul) qui préparent une séance de niveau A1 sur les noms de métiers. Les enseignantes qui ont participé sont trois femmes (une a le français pour langue première, deux le turc) d'une trentaine d'années ;
 - cinq groupes de discussion avec 21 étudiant·es (5 hommes, 13 femmes, 3 personnes non binaires) turcophones de l'Université Galatasaray (Istanbul) de niveau intermédiaire à avancé, âgé·es de 20 à 24 ans ;
 - l'analyse du contenu de cinq supports pédagogiques utilisés ou mentionnés par les enseignant·es : les pages consacrées aux noms de métiers en français dans les manuels *Le nouveau Taxi 1* (2009), *La grammaire progressive du français - niveau débutant* (2010), *Édito A1* (2016), *Défi 1* (2018) et *Édito B1* (2018).

3.2. Des représentations négatives : la question du « sexisme » de la langue

- 20 Plusieurs enseignant·es ont rapporté que la question du « sexisme » de la langue française revenait régulièrement dans leur classe. Concernant les noms de métiers, c'est l'absence de forme féminine pour deux noms en particulier qui dérange : « il est médecin elle est médecin » (professeure 1) et « les noms comme *professeur* sans un équivalent féminin » (étudiante 6). Selon une enseignante, cela pose problème aux élèves « parce que c'est pas normal qu'il y ait + enfin qu'il y ait pas la version heu + pour les femmes quoi »² (professeure 1). Une autre enseignante, à qui je demandais si elle avait déjà eu des réactions des élèves concernant le « sexisme » de la langue, répond : « J'ai déjà eu ce genre de situation je dirais surtout pour les professions en fait + ça

m'est déjà arrivé j'ai une étudiante qui m'a dit *c'est trop macho, pourquoi ils [les professions ?] n'évoluent pas ?* » (professeure 5)

- 21 Les enseignant·e·s mobilisent une explication historique : « et quand [...] tu leur dis que c'est parce qu'avant il n'y avait pas de femmes docteurs ni professeures là ils pètent un plomb » (professeure 1) ou encore « je ne trouve pas que c'est sexiste c'est l'histoire qui a fait ça donc ++ il y a cent ans que la femme travaille donc on peut pas comparer » (professeure 5). Les enseignant·e·s qui ont participé à cette enquête s'appuient donc sur de fausses croyances et n'ont pas connaissance de l'histoire des discours sexistes sur les noms de métiers valorisés.

3.3. Les enseignant·e·s et le rapport à la norme

- 22 Pour comprendre les choix pédagogiques des enseignant·e·s, je me suis d'abord intéressée à leur rapport à la norme et à l'Académie française en tant qu'institution prescriptive. Au début de l'entretien, je leur ai demandé s'ils et elles étaient d'accord ou non avec la proposition suivante : « La langue doit évoluer le moins possible pour rester proche de son histoire. » Huit enseignant·e·s sur dix ont répondu ne pas être d'accord avec cette proposition, car « la langue est vivante » (professeure 2) et « de toute manière la langue évolue déjà sans qu'on intervienne » (professeur 8). Pour deux enseignantes, l'évolution de la langue — admise comme inéluctable — est synonyme d'appauvrissement.
- 23 J'ai également demandé aux enseignant·e·s leur opinion concernant la proposition suivante : « Il faut respecter les règles données par l'Académie française. » Six enseignantes ont déclaré être d'accord avec cette proposition : une petite majorité du panel d'enseignant·e·s la considère donc comme une autorité linguistique légitime. Trois enseignant·e·s ont déclaré ne pas être d'accord avec cette proposition, et un enseignant a développé une réponse plus nuancée. Différents arguments ont été développés : tout d'abord, l'idée qu'une instance garante de la norme était nécessaire a été développée par deux personnes, dont l'une ne validait pas la légitimité de l'Académie française en tant qu'instance normative au vu du mode de sélection de ses membres. Ensuite, un enseignant a développé l'idée qu'une base commune était nécessaire à l'intercompréhension. Il a également avancé que, dans un contexte d'enseignement du FLE à l'université, il fallait tenir compte des normes implicites du milieu universitaire, des « injonctions linguistiques » (professeur 3), si les enseignant·e·s voulaient permettre aux apprenant·e·s de réussir dans une université francophone. Néanmoins, cet enseignant a aussi développé l'idée que la variation linguistique véhiculait des « schémas de pensées » et ce faisant, apportait une « richesse ».

3.4. Enseignant·e·s et apprenant·e·s face à la variation

- 24 Au sein de notre panel d'enseignant·e·s, toutes les personnes interrogées avaient entendu parler de la féminisation des noms de métiers. Plusieurs ayant le français pour langue première ont évoqué le malaise que cette évolution entraînait parfois :
- il est chauffeur, elle est + chauffeuse ? Enfin tu vois ++ et à chaque fois je cherche et j'oublie + enfin ou je trouve pas la réponse satisfaisante et du coup bah je + je sais pas quoi leur dire (professeure 1)

ouais je pense que ça n'a jamais été explicité mais à eux comme à moi ça m'a déjà posé problème en fait de + enfin eux quand ils l'utilisent dans une production écrite ou + hem ils se posent la question de *le* ou *la* et moi aussi je pense que jusqu'à un certain point heu + tu sais pas en fait si tu dois mettre + enfin parce que y a un moment aussi où on disait *madame le professeur*, *madame le maire* donc heu en fait voilà on essaye de suivre les débats, mais comme on disait au début qui est la référence ? (professeure 6)

J'avoue que c'est assez compliqué parce que même moi je sais même pas si on peut parfois mettre *e* + si on peut pas ++ parce que tous les métiers sont pas + enfin n'ont pas été féminisés en tout cas + ni en France ni ailleurs ++ *ingénieur* y a le *e* je crois, [inaudible] là sur les professions je ++ ça se fait un peu au + sur le feeling du moment en fait + si je décide heu + c'est pas très clair dans ma tête aussi j'avoue (professeur 8)

- 25 Ce qui ressort d'abord de ces interventions, c'est que les enseignant·es, qui ont le français pour langue première, hésitent lors de la formation ou l'acceptabilité de certaines formes. Ces hésitations perturbent leur posture et la valeur normative de leur discours dans un cadre didactique. Leurs discours montrent que les enseignant·es ont conscience de cette évolution récente, mais ont aussi besoin d'un cadre clair : une enseignante s'interroge sur la « référence » à suivre.
- 26 Un enseignant parle de peurs : « il y a toujours quand même cette peur un peu qui est là chez tous les professeurs + c'est un peu + c'est d'avoir peur d'enseigner quelque chose qui n'existe pas » (professeur 8). Pour une autre, l'enseignement de la variation peut être source d'anxiété chez les apprenant·es :
- bah après y a certaines situations + heu ++ *auteur* on mettait un *e* à un moment + de proposer *auteur/autrice* + en fait là où ils commencent à paniquer c'est quand tu leur dis qu'il y a plein de choix en fait ils aiment pas trop ça (professeure A., français langue première)
- 27 Laisser le choix aux apprenant·es peut donc être vécu comme un risque, pour les enseignant·es, celui de déstabiliser. Côté apprenant·es, la peur semble plutôt liée au fait de ne pas savoir si une forme existe ou non : « parfois il y a des variantes [...] féminines et parfois il n'y en a pas, et du coup j'arrive pas à trouver le bon mot par exemple et ça me bloque un peu quand je parle + je dis *une médecine* ou *un médecin*, ou *une médecin* par exemple ? » (étudiant·e 10) Pour Viennot (2014), cette insécurité linguistique montre que la langue est « un outil de distinction pour celles et ceux qui *savent* » (p. 116) et pourrait être évitée avec une féminisation systématique : « plus il y a d'exceptions à ces séries, plus il est difficile de les mémoriser et important d'être initiée au bon usage » (*ibid.*).
- 28 Une autre enseignante s'est montrée au contraire très ouverte à la question de la variation. Elle m'explique d'abord qu'elle sait que « l'Académie française a changé quelques professions au féminin » (professeure 5). Elle décrit ses expériences en classe :
- Par exemple *une prof* la majorité l'écrit encore avec juste un *r* [à la fin] + je dis *oui c'est pas faux*. [Elle imite des élèves] Ah, pourquoi, c'est sexiste ! [Elle reprend sa voix] Comme *écrivaine écrivain auteur autrice* + ils me disent ce genre de remarque + je présente ça mais je dis que *vous pouvez voir ça + c'est pas faux* (professeure 5).
- 29 Ici, l'enseignante semble à l'aise avec la coexistence de plusieurs formes, en concurrence dans l'usage. Cela tient peut-être à sa connaissance du discours de l'Académie française depuis 2019 : elle s'appuierait sur une instance qu'elle considère comme légitime, ce qui légitimerait à son tour son propre discours en classe. Elle peut alors répondre aux attitudes négatives des apprenant·es concernant le « sexisme » de la

langue par l'enseignement d'une forme féminisée dont elle ne questionne ni l'existence ni la légitimité. La question de la reconnaissance de ces formes semble néanmoins importante : une autre enseignante dit qu'elle « leur explique que ça n'existe pas officiellement mais que c'est très nouveau » (professeure 7, turc langue première).

- 30 Cette attitude pédagogique se reflète dans les discours de certain·e·s apprenant·e·s, qui ont conscience des différences d'acceptabilité entre les formes :
- Est-ce que par exemple la variante féminine de *professeur* c'est généralement accepté + utilisé ? ++ parce que on mettait un *e* à la fin mais il me semble que c'est pas tout à fait généralisé (étudiant 14)
- 31 La coexistence de formes peut donc également entraîner une forme d'inquiétude, voire d'insécurité.

3.5. Explicitation des choix pédagogiques des enseignant·e·s

- 32 Les entretiens et le groupe de discussion ont fait émerger cinq facteurs principaux qui semblent influencer les choix pédagogiques : (1) la confrontation personnelle aux usages des francophones, (2) l'Académie française, (3) les manuels de FLE, (4) les dictionnaires et (5) la sensibilité personnelle aux questions féministes.
- 33 Tout d'abord, plusieurs enseignant·e·s indiquent s'appuyer sur les usages des francophones. Il s'agit notamment des enseignant·e·s qui n'ont pas le français pour langue première, et qui cherchent à suivre les évolutions du français. Une enseignante déclare par exemple : « *Professeure* je mets un *e* ++ j'ai fait une petite recherche sur internet + j'ai vu qu'il y a pas mal de gens qui l'utilisent et j'ai pris la décision » (professeure 5, turc langue première). Il s'agit ici d'une démarche volontaire de l'enseignante : pas de référence à l'Académie française, c'est l'usage des francophones qui fait la norme à enseigner. D'autres s'appuient sur leur fréquentation personnelle du français : « je vois encore dans des articles *l'écrivain* et le nom d'une femme donc je suis obligée de dire ça aux élèves + donc je dis que *vous pouvez voir ça mais ça [le féminin] c'est accepté* » (professeure 5, arabe langue première). Plus loin, elle raconte : « oui *mairesse* j'ai vu ça et je me suis dit *comment ça se fait j'ai pas dit ça à mes élèves !* » Ici, l'usage attesté semble impliquer une forme d'obligation de mentionner cette forme en classe. Cette même enseignante justifie ainsi son choix de présenter des formes concurrentes comme une nécessité didactique :
- S'ils deviennent francophones ils vont lire des articles donc ils doivent connaître ça ++ ça c'est juste ça c'est juste aussi + il faut qu'ils savent les deux et à eux de choisir ce qu'ils veulent ++ mais il faut leur montrer les deux. (professeure 5)
- 34 Elle cherche à préparer ses élèves à pouvoir comprendre et communiquer avec d'autres francophones, et elle insiste sur la dimension responsabilisante de son enseignement : il s'agit de les rendre conscient·e·s et responsables de leurs choix langagiers.
- 35 Pour un autre enseignant, par ailleurs favorable à l'enseignement du « langage courant qui est en train d'évoluer », il est important d'enseigner des substantifs s'ils sont utilisés par les francophones, mais il ne s'agit pas d'introduire des féminins trop rares. Je lui ai parlé de la forme *professeuse*, d'usage rare mais plus cohérente morphologiquement que *professeure*. Il m'a répondu en me demandant : « tu me dis bon *professeuse* ça se dit [...] est-ce que ça se dit suffisamment dans le langage courant pour pouvoir l'enseigner ? » (professeur 8, français langue première).

- 36 Ensuite, l'Académie française demeure une référence qui revient souvent. Le rapport (2019) qui a marqué une inflexion dans sa position a eu pour effet de rendre ces « nouveaux » féminins plus légitimes aux yeux de certaines enseignantes (« l'Académie française a changé quelques professions au féminin », professeure 5). Mais sa posture conservatrice, longuement et médiatiquement opposée à la féminisation, semble avoir eu un impact fort sur les représentations de ces féminins.
- 37 D'autre part, on sait que les manuels de FLE exercent une certaine normativité sur l'apprenant·e et sur l'enseignant·e (Ranchon, 2016, p. 42). Plusieurs enseignant·es ont évoqué les choix linguistiques de différents manuels : « professeure le e est d'ailleurs dans *Édito* » (professeur 8) ou encore « dernièrement aussi j'ai vu dans une méthode belge pour les enfants c'était écrit *docteur docteur* » (professeure 5). Lors du groupe de discussion avec trois enseignantes qui préparaient une séance A1 sur les noms de métiers, nous avons regardé ensemble différents manuels (fig. 1).

Figure 1. – Comparatif de quatre manuels de FLE niveau A1 au sujet de la féminisation des noms de métiers.

Édition	Exceptions mentionnées dans la leçon	Exemples de substantifs concernés par la féminisation
<i>Le nouveau Taxi !</i> (2009, p. 16)	« ! Toujours au masculin : <i>le professeur</i> »	Dans l'exercice 1 : « elle est professeur »
<i>La grammaire progressive du français – niveau débutant</i> (2010, p. 12)	Certaines professions ne changent pas au féminin : <i>Il est professeur. Elle est professeur.</i> <i>Il est médecin. Elle est médecin.</i> <i>Il est écrivain. Elle est écrivain.</i> <i>Il est auteur. Elle est auteur.</i> Mais on rencontre de plus en plus souvent : <i>Elle est professeure / écrivaine / auteure. »</i>	
<i>Édito A1</i> (2016, p. 42)		Dans l'exercice de découverte : « professeure »
<i>Défi 1</i> (2018, p. 31)		Dans la leçon, pas de mention de « professeur » mais : « <i>Il est enseignant</i> → <i>Elle est...</i> »

- 38 Le mot *professeur·e* semble particulièrement représentatif de l'évolution qui a eu lieu, de l'ancienne règle (pas de flexion du substantif ni de l'article) en 2009, à la mention de différences dans l'usage en 2010, puis à l'énonciation du substantif fléchi (« professeure ») comme règle en 2016. Le fait qu'il ne soit pas mentionné dans la leçon de *Défi 1* en 2018 peut être interprété de deux façons : soit l'esquive d'un terme jugé problématique, soit au contraire l'adoption courante de *professeure* qui ne nécessite plus de le mentionner dans la leçon. Il est intéressant de noter que les manuels les plus récents ne mentionnent pas les débats ou la coexistence de différentes formes, pour le niveau A1. Ces débats sont néanmoins abordés dans le manuel *Édito B1* (2018), à la rubrique « Civilisation ».

- 39 Les dictionnaires sont un autre facteur important pour les choix pédagogiques des enseignant·e·s, bien qu'ils soient moins souvent cités comme autorités linguistiques que l'Académie française par les enseignant·e·s de mon enquête. Une enseignante indique qu'elle laisse une grande autonomie à ses élèves :
- c'est pas à moi de faire la liste entière en classe avec eux ou de leur donner la liste complète + c'est aussi à eux de voir quand ils vont présenter une personne par exemple + quand ils vont présenter un auteur heu + ou une auteure + c'est à eux aussi de voir si ça existe au féminin + d'aller chercher dans les dictionnaires et tout ça (professeure Z, turc langue première)
- 40 Les formes féminines des noms de métiers étant présentes dans les dictionnaires, cette stratégie permet également de les rendre plus légitimes, puisqu'elles sont présentées via une autorité.
- 41 Enfin, la sensibilité personnelle des enseignant·e·s joue un rôle important dans les choix pédagogiques. Une enseignante m'a par exemple expliqué qu'elle-même trouvait la langue française « sexiste » et que le choix d'introduire des féminins issus de la féminisation était une décision personnelle : « j'ai pris la décision + pour moi c'est important » (professeure 7, turc langue première).

3.6. Les débats sur la langue : un enrichissement pour l'enseignement-apprentissage du FLE

- 42 La féminisation des noms de métiers a suscité des polémiques. Ces débats sur la langue font partie intégrante de l'enseignement du FLE, car se former une culture langagière, c'est aussi « prendre conscience de la nature et de l'importance de la dimension culturelle d'un comportement langagier » (Holec, 1991, p. 3). Plusieurs enseignant·e·s de l'enquête ont accordé beaucoup d'importance à cet aspect, même si ces questions sont souvent perçues comme trop complexes pour le niveau A1, au moment de l'apprentissage des noms de métiers. Une enseignante fait le choix d'aborder ce sujet plus profondément aux niveaux B2-C1, en justifiant ce choix par l'importance de l'argumentation dans la préparation des épreuves du DELF et du DALF : les débats sur la langue, en tant que sujet de société et d'argumentation, s'intègrent pleinement aux objectifs pédagogiques.
- En fait ça leur plait déjà d'avoir l'information + enfin d'être heu comment dire + introduits dans le débat et d'être au courant [...] c'est un capital d'avoir cette information-là + comme plein d'autres + et après avoir le choix + oui ++ je pense qu'après ils se rendent compte qu'en B2-C1 tu peux maîtriser la langue à tel point que tu choisis ++ et tu vas argumenter si jamais t'as des réflexions sur pourquoi t'as utilisé ça (professeure 6, français langue première)
- 43 Parler de ces débats invite alors à un enseignement responsabilisant, qui permet à chacune et chacun de faire ses propres choix langagiers en connaissance de cause, et de les défendre.

4. Conclusion

- 44 La féminisation des noms de métiers soulève donc des questions essentielles pour la didactique du FLE. D'abord, elle rappelle que les évolutions de la langue qui remettent en question la notion de français standard ont leur place dans l'enseignement du FLE,

que ce soit la féminisation des noms de métiers, mais aussi l'argot ou encore l'oral, puisque l'objectif est de permettre aux apprenant·es de comprendre d'autres francophones et de communiquer.

- 45 Enseigner la féminisation des noms de métiers peut être aussi l'occasion de montrer que le français évolue aussi hors de la France métropolitaine, en expliquant que ces évolutions ont concerné avant tout le Québec, la Belgique et la Suisse. La féminisation pourrait ainsi participer à une forme de décentralisation de l'enseignement-apprentissage du FLE.
- 46 Par ailleurs, enseigner cette évolution invite à proposer un rapport critique au savoir : parler de la féminisation, ou plutôt de la « démasculinisation » (Viennot, 2014) des noms de métiers permet d'expliquer le rôle joué dans l'histoire de la langue par des discours sexistes. Cet enseignement permet enfin de répondre aux attitudes négatives des apprenant·es concernant le « sexisme » du français, en montrant qu'il existe d'autres manières de s'exprimer, et en laissant le choix de les adopter, à partir d'une réflexion critique sur le pouvoir de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

ACADÉMIE FRANÇAISE. (2014). *La féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres. Mise au point de l'Académie française.*

ACADÉMIE FRANÇAISE. (2019). *La féminisation des noms de métiers et de fonctions.*

ALCARAZ, Marion, BRAUD, Céline, CALVEZ, Aurélien, CORNUAU, Guillaume, JACOB, Anne, VIDAL, Sandrine & PINSON, Cécile. (2016). *Édito A1.* Didier FLE.

ARBOUR, Marie-Ève, DE NAYVES, Hélène & ROYER, Ariane. (2014). Féminisation linguistique : étude comparative de l'implantation de variantes féminines marquées au Canada et en Europe. *Langage et société*, 148(2), 31-51. <<https://doi.org/10.3917/lis.148.0031>>.

BRAUER, Markus. (2008). Un ministre peut-il tomber enceinte ? L'impact du générique masculin sur les représentations mentales. *L'Année psychologique*, 108(2), 243-272.

CAPELLE, Guy & MÉNAND, Robert. (2009). *Le Nouveau Taxi ! 1 - Livre de l'élève.* Hachette.

CERQUIGLINI, Bernard, BECQUER, Annie, COUTIER, Martine, CHOLEWKA, Nicole, FRECHER, Josette & MATHIEU, Marie-Josèphe. (1999). *Femme, j'écris ton nom. Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* (CNRS/INaLF [Institut national de la langue française]).

CHATARD-PANNETIER, Armand, GUIMONT, Serge & MARTINOT, Delphine. (2005). Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves : une remise en cause de l'universalisme masculin ? *L'Année psychologique*, 105(2), 249-272. <<https://doi.org/10.3406/psy.2005.29694>>.

COADY, Ann. (2020). Jardin à la française ou parc à l'anglaise ? Les idéologies linguistiques : des freins au langage non sexiste. *Cahiers du genre*, 69(2), 59-83. <<https://doi.org/10.3917/cdge.069.0059>>.

- DENYER, Monique. (2018). *Défi 1*. Maison des langues.
- DUFOUR, Marion, MAINGUET, Julie, MOTTIRONI, Eugénie, OPATSKI, Sergueï, PERRARD, Marion & TABAREAU, Ghislaine. (2018). *Édito B1*. Didier FLE.
- ELMIGER, Daniel. (2008). *La féminisation de la langue en français et en allemand. Querelle entre spécialistes et réception par le grand public*. Honoré Champion.
- ÉVAIN, Aurore. (2008). Histoire d'« autrice », de l'époque latine à nos jours. *Femmes et langues, Séméion. Travaux de sémiologie*, 6, 53-62. <www.aureeevain.com/2016/09/25/histoire-d-autrice/>.
- FRACCHIOLLA, Béatrice. (2008). Anthropologie de la communication : la question du féminin en français. *CORELA - Cognition, Représentation, Langage*, 6. <<https://doi.org/10.4000/corela.286>>.
- FUJIMURA, Itsuko. (2005). La féminisation des noms de métiers et des titres dans la presse française (1988-2001). *Mots. Les langages du politique*, 78, 37-52. <<https://doi.org/10.4000/mots.355>>.
- GRÉGOIRE, Maïa. (2010). *Grammaire progressive du français. Niveau débutant*. CLE International.
- GYGAX, Pascal, ELMIGER, Daniel, ZUFFEREY, Sandrine, GARNHAM, Alan, SCZESNY, Sabine, VON STOCKHAUSEN, Lisa, BRAUN, Friederike & OAKHILL, Jane. (2019). A Language Index of Grammatical Gender Dimensions to Study the Impact of Grammatical Gender on the Way We Perceive Women and Men. *Frontiers in Psychology*, 10. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01604>>.
- HOLEC, Henri. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Éducation permanente*, 107.
- HOUDEBINE-GRAVAUD, Anne-Marie. (1999). Femmes / langue / féminisation : une expérience de politique linguistique en France. *Nouvelles questions féministes*, 20(1), 23-52.
- MICHEL, Lucy. (2016). *La relation entre genre grammatical et dénomination de la personne en langue française : approches sémantiques* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Bourgogne, Dijon.
- MOREAU, Marie-Louise & DISTER, Anne. (1994). *Mettre au féminin. Guide de féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. (1986). *Titres et fonctions au féminin : essai d'orientation de l'usage*.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. (1990). *Au féminin. Guide de féminisation des titres de fonction et des textes*.
- RANCHON, Grâce. (2016). *Une didactique de la langue, de la culture, et du genre. Le manuel de FLE : discours et réalisations* (Thèse de doctorat non publiée). Université Jean Monnet Saint-Étienne.
- RICHY, Célia & BURNETT, Heather. (2021). Démêler les effets des stéréotypes et le genre grammatical dans le biais masculin : une approche expérimentale. *GLAD! Revue sur le langage, le genre, les sexualités*, 10. <<https://doi.org/10.4000/glad.2839>>.
- VIENNOT, Éliane. (2014). *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française*. Éditions iXe.

NOTES

1. <<https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/madame-la-premiere-ministre-que-faudra-t-il-dire-si-une-femme-est-nommee-a-la-tete-du-gouvernement-20220516>> (consulté le 21 septembre 2022).

2. Les citations sont retranscrites sans modification qui les feraient correspondre à une norme grammaticale. Conventions de transcription : + pause courte ; ++ pause longue ; *italique* citation.

RÉSUMÉS

Cette recherche s'intéresse à la prise en compte d'une évolution récente du français, la féminisation des noms de métiers, en didactique du FLE. Après un retour sur la chronologie de cette évolution et ses enjeux politiques et sociaux, l'article s'appuie sur une enquête menée en 2021 et 2022 auprès d'enseignant·es et d'apprenant·es pour analyser l'intégration des substantifs issus de la féminisation à l'enseignement du FLE. Cette enquête montre les rapports étroits et parfois conflictuels que l'évolution et la variation linguistiques entretiennent avec le poids des normes et des instances prescriptives, mais elle met aussi en lumière ce que ces évolutions apportent à l'enseignement du FLE : une invitation à s'intéresser davantage aux usages des francophones, ainsi qu'à développer un rapport critique au savoir et des pratiques langagières plus conscientes.

This research focuses on the consideration of a recent development in French, the feminisation of job names, in the teaching of French as a foreign language. After a review of the chronology of this evolution and its political and social stakes, the article is based on a study carried out in 2021 and 2022 with teachers and learners to analyse the integration of nouns resulting from feminisation in the teaching of French as a foreign language. This survey shows the close and sometimes conflicting relationship that linguistic evolution and variation have with the weight of norms and prescriptive authorities, but it also highlights what these developments bring to the teaching of French as a foreign language: an invitation to take a greater interest in the uses of French speakers, as well as to develop a critical relationship with knowledge and more conscious language practices.

INDEX

Mots-clés : didactique du FLE, féminisation, genre et langage, noms de métier

Keywords : didactics of FFL, feminisation, gender and language, job names

AUTEUR

ÉLÉONORE DE BEAUMONT

Université de Lorraine, ATILF UMR 7118 CNRS/UL