

Mémoire de Master en secondaire I

**Le langage inclusif au secondaire I :
Comment et pourquoi l'enseigner ?**

il/elle



Production d'une élève de 9e pour l'atelier de typographie créative.

Gayané Avetisyan P49703
Daniela Martins do Carmo P50384

Directrice du mémoire : Muriel Guyaz
Jury : Monique Henchoz

Juin 2022

Déclaration liminaire

Tout d'abord, nous souhaitons signaler que nous sommes deux futures enseignantes convaincues du bien-fondé de l'écriture inclusive et cela se ressentira à la lecture de ce mémoire professionnel. Notre conviction est fondée sur les nombreux travaux que nous avons lus sur le sujet et qui confirment l'utilité d'un langage inclusif dans une société qui se veut égalitaire. Ce travail n'est donc pas une étude tendant à prouver l'utilité de réduire les discriminations de genre dans la langue française. Il existe une myriade de spécialistes qui l'ont déjà démontré à maintes reprises, avec une argumentation persuasive et surtout rationnelle, basée notamment sur la recherche empirique. Notre objectif réside principalement dans la volonté de proposer une séquence qui permette au corps enseignant francophone d'introduire le langage inclusif et ses enjeux aux élèves du secondaire 1. A travers notre posture de chercheuses, nous développerons une méthodologie de récolte et de traitement des données qui nous permettra d'évaluer la pertinence de notre séquence d'enseignement.

Dans un souci de cohérence, il va de soi que notre travail sera rédigé en écriture non-sexiste. Nous aurons également recours aux néologismes tels que « ceux » et « iels » pour permettre plus de fluidité dans la lecture de ce mémoire.

Table des matières

1. INTRODUCTION	6
1.1 Problématique	7
2. CONTEXTUALISATION	8
2.1 Situation en France	9
2.2 La situation en Suisse	9
2.3 Actualité dans deux autres langues	11
2.3.1 Langue anglaise	11
2.3.2 Langue allemande	13
3. CADRE CONCEPTUEL	14
3.1 Quelques définitions	15
3.2 Contexte historique de l'écriture française	17
3.3 Arguments en défaveur- analyse	20
4. METHODOLOGIE	22
4.1 Populations cibles	22
4.2 Étapes de la recherche	23
4.2.1 Enseigner le langage inclusif	23
4.2.2 Récolte de productions des élèves	23
4.2.3 Questionnaires adressés aux élèves	24
5. SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT	25
5.1 Séquence adaptée pour être enseignée en histoire	27
5.2 Séquence adaptée pour être enseignée en Arts Visuels	31
Atelier 2 : Écriture/ lecture	33
6. RESULTATS ET ANALYSE	34
6.1 Analyse a posteriori du déroulement des périodes dans la classe d'Arts Visuels	34
6.1.1 Production des élèves	36
6.1.2 Questionnaire	38
6.2 Analyse a posteriori du déroulement des périodes dans classe d'Histoire	40
6.2.1 Productions des élèves	41
6.2.2 Questionnaire	43
6.3 Comparaison entre les deux disciplines	46
6.4 Retours réflexifs a posteriori	47

6.5 Pistes de remédiation et d'amélioration	47
7. CONCLUSION	48
8. BIBLIOGRAPHIE	51
9. ANNEXES	55
9.1 Fiches d'exercices en arts visuels	55
9.2 Récolte de traces en arts visuels	63
9.3 Amorce + Feuille de route en Histoire	65
9.4 Quelques productions d'élèves en Histoire	75
9.5 Photos prises des ateliers en cours d'arts visuels	78
9.6 Questionnaire	79
9.7 Boîte à outils	80
9.8 Planifications	81
9.8.1 Histoire	81
9.8.2 Arts Visuels	86
9.9 Graphiques et résultats du questionnaire	87
9.9.1 Arts visuels	87
9.9.2 Histoire	89

1. Introduction

Le mercredi 9 juin 2021, la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) publie un communiqué de presse pour célébrer les 20 ans de l'orthographe « rectifiée » en tant que référence pour l'enseignement du français dans les cantons romands. Elle profite de cette annonce pour ajouter qu'elle souhaite également préconiser un langage qui ne discrimine pas les genres et qui stimule l'égalité. Cette annonce fait suite aux nombreux débats que les tentatives de démasculinisation de la langue française ont suscités depuis les années 1980. Les controverses houleuses que provoque la volonté de réduire les discriminations de genres dans la langue française démontrent une opposition farouche et passionnelle sur la question. En effet, suite à la décision du CIIP, une vague de protestation s'est soulevée, notamment sous formes de pétitions et d'articles dans les médias suisses, pour condamner cette résolution. Le thème qui a particulièrement embrasé les adversaires de la réforme de l'orthographe était l'écriture dite inclusive. Également appelée écriture égalitaire, non sexiste, non genrée, etc. elle n'est pourtant introduite que de manière subtile dans l'ouvrage « Le petit livre d'OR » (2021), publié par la CIIP. Ce dernier rappelle les modalités de la réforme de l'orthographe et propose également « une sensibilisation au langage épïcène » (CIIP, 2021). En d'autres termes, la CIIP recommande uniquement de familiariser les élèves à un langage non sexiste, sans contraindre le corps enseignant à son utilisation.

En choisissant ce thème dans le cadre de notre mémoire professionnel, nous souhaitons tout d'abord mettre en exergue les différents enjeux qui découlent de notre utilisation de la langue, notamment en tant qu'auteur·rice·s, de son pouvoir symbolique. En effet, il s'agit-là d'une fonction que notre profession nous octroie. Maurice Bouchard attribue aux enseignant·e·s un pouvoir symbolique « dans la mesure où il agit sur les esprits, les fait changer, évoluer » (2015). En tant que représentant·e·s institutionnel·le·s, l'État nous délègue l'exercice du pouvoir symbolique sur nos élèves. C'est pourquoi il nous semble pertinent de traiter de l'évolution et de la subjectivité de la langue, ainsi que de son impact sur nos représentations. Notre mission en tant qu'enseignant·e·s est, après tout, de défendre et de véhiculer les principes et valeurs défendus par le Département de la formation, de la culture et de la Jeunesse (DFJC). Dans cette perspective, notre travail de recherche s'inscrit dans les préceptes promulgués par le concept 360°, à savoir l'école à visée inclusive. Cette inclusion passe par la représentation de tou·te·s

les élèves, indépendamment de leur genre, et donc par certains usages de la langue, reflet de la culture. Effectivement, si l'école a comme mission de transmettre à la jeunesse des principes moraux, et que la langue participe à la formation de valeurs, il paraît nécessaire de réfléchir aux usages de la langue et de questionner ses effets, de la faire évoluer, pour passer des intentions, des déclarations aux actes.

Les questions de genres sont au cœur des débats sociétaux du XXI^e siècle. Par son rôle formateur, l'école se doit d'être en première ligne lorsqu'il s'agit d'évolution sociale. Comme le rappelle le Haut conseil français de l'égalité entre hommes et femmes « les représentations auxquelles les citoyen·ne·s sont constamment exposé·e·s renforcent les stéréotypes de sexe et les inégalités entre les femmes et les hommes » (HCE, 2016, p.5). A notre sens, l'école, en tant qu'institution d'instruction publique, se doit d'être exemplaire dans le combat contre le sexisme systémique. C'est dans cette optique que nous souhaitons élaborer, mettre en œuvre, puis analyser une séquence d'enseignement, qui permette d'introduire les enjeux d'un langage plus égalitaire aux élèves. Nous la proposerons à deux classes du secondaire I, dans les branches d'histoire et d'arts visuels. L'une de nos intentions est en effet de démontrer que cette initiation n'est pas exclusivement réservée aux enseignant·e·s de français et qu'il s'agit, au contraire, d'un élément transversal, présent dans le PER sous « Capacités transversales et Formation générale », et qui gagne à être abordé sous différents angles et ce, dans toute discipline.

1.1 Problématique

Par ce travail, nous tenterons ainsi de répondre à la question suivante :

« Quels sont les enjeux de l'introduction du langage inclusif au sein des établissements scolaires romands et comment initier les élèves du secondaire 1 à cette pratique ? »

Nous pouvons formuler plusieurs hypothèses en rapport avec notre problématique. Tout d'abord, nous partons du principe que plus les élèves sont jeunes, plus il est pertinent de les sensibiliser au langage inclusif. Nous supposons donc que l'âge des élèves risque d'impacter la réception du thème. De plus, nous souhaitons vérifier si le sujet de la démasculinisation de la langue française présente plus d'attrait aux filles, ou si les garçons y portent tout autant d'intérêt. Nous comptons également vérifier les éventuelles difficultés que la pratique de l'écriture inclusive peut générer auprès des élèves.

Pour mener à bien ce projet, nous commençons par un récapitulatif de l'actualité dans les médias romands et un parallèle avec d'autres pays francophones qui nous permettront de faire un point sur le débat actuel autour de la question du langage inclusif.

Nous définissons ensuite l'écriture inclusive, en explicitant ses finalités, notamment en regard des résultats de recherche et en contextualisant l'évolution de ses pratiques. Nous décidons de considérer également les principaux arguments en défaveur de ces pratiques et de les analyser. Pour ce faire, nous proposons un historique de l'évolution de la langue française ainsi que des enjeux qui en découlent, une approche utile pour rappeler que la langue est élément de culture, qui évolue selon les contextes, que ses codes répondent à des choix et que ces choix s'inscrivent eux-mêmes dans un système de valeurs.

La partie suivante est consacrée à la méthodologie, dans laquelle nous explicitons les étapes de la recherche, les choix opérés pour la récolte et le traitement des données. Suit la présentation de la séquence que nous élaborons pour présenter aux élèves ces contenus. Finalement, nous présentons nos résultats et notre analyse, qui nous amènent à apporter des pistes de remédiation et de réflexion suite à nos interventions auprès des élèves.

2. Contextualisation

Ce premier chapitre est consacré à une revue de l'actualité de ce début du XXI^e siècle jusqu'à nos jours. Elle concerne les usages de la langue française et la présence de l'objet dans les médias. Nous commençons par aborder la situation de la France, berceau de l'Académie française, institution chargée depuis 1635 à « donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences » (Larané, 2022). Cette définition est composée par Louis XIII dans une lettre patente datant de 1635, et elle détermine la mission des membres de l'Académie des siècles durant. Bien que son influence sur le langage s'amenuise au fil des siècles, elle reste une référence en matière de normes langagières françaises.

Nous considérons ensuite la situation de la Suisse romande. Une deuxième partie du chapitre s'intéresse brièvement aux situations de deux autres langues, l'anglais et l'allemand, pour tenter de percevoir dans quelle mesure les enjeux de la langue française sont partagés par les communautés qui s'expriment dans d'autres langues.

2.1 Situation en France

La réaction de la féminisation du langage dans les médias français a été mitigée. Les journaux plus traditionalistes comme *Le Figaro*, sur lesquels l'Académie a une grande influence, continuent de s'opposer à ce phénomène. *Le Point*, ainsi que *Lire* pensent également de la même manière, en postant des articles très virulents. De nombreux titres à la Une de ces journaux illustrent la position de ces médias sur la question. Dans l'article « les délires de l'écriture inclusive », certains termes féminisés sont jugés « immondes » par exemple. A l'inverse, certains médias ne s'opposent pas au phénomène et postent des articles ou interviews de professionnel·le·s plus ouvert·e·s sur le sujet. Par exemple, le média *Slate.fr* publie le manifeste suivant : « Nous n'enseignerons plus que le masculin l'emporte sur le féminin ». *Le Monde* rectifie la fonction de vingt de ses vedettes féminines en féminisant leur fonction (actrice au lieu d'acteur, présentatrice au lieu de présentateur, ...), comme mentionné plus haut, nous constatons alors une réflexion générale sur le sujet car l'Académie elle-même « promet finalement de s'intéresser à la féminisation de la langue » (Viennot, 2018), ce qui est une première victoire historique pour les féministes, dans la lutte du langage non sexiste. Le combat n'est cependant de loin pas gagné. En effet, l'année 2021 a été marquée par une déclaration officielle du ministre de l'Éducation français, Michel Blanquer. Ce dernier interdit formellement l'utilisation de l'écriture inclusive via les circulaires, invoquant sa supposée complexité et son instabilité (TV5 Monde, mai 2021). Pour lutter contre ces arguments, l'écriture inclusive nécessite une codification officielle avec des règles strictes qui permettent de balayer les ambiguïtés dans les différents usages.

2.2 La situation en Suisse

Dans le canton de Vaud, le début des années 2000 est marqué par la promotion d'une évolution langagière. En effet, des directives entrent en vigueur dans l'administration vaudoise, afin d'officialiser la volonté de respecter l'égalité entre les sexes à travers les documents écrits de l'État et de ses services. Cette démarche propose différentes règles pour la rédaction épiciène, dans le but de contribuer à la construction de l'égalité.

« 1. Recourir systématiquement à la désignation "Madame" et renoncer à la désignation "Mademoiselle" Ex. Mesdames et Messieurs les contribuables, Mesdames les substitutes, Messieurs les substitués ; 2. Féminiser ou masculiniser les désignations de personnes Ex. Une préfète, un préfet ; une syndique, un syndic ; une demandeuse,

un demandeu r; une agente, un agent; une juge, un juge; la témoin, le témoin ; 3. En cas de double désignation, adopter l'ordre de présentation féminin puis masculin. L'accord et la reprise se font au plus proche, soit au masculin. Ex. La doyenne ou le doyen est libéré d'un certain nombre de périodes d'enseignement qui ne peut excéder, en principe, la moitié d'une charge complète d'enseignement. Il reçoit une indemnité annuelle fixée d'après les normes du département ; 4. Utiliser le point médian pour les formes contractées destinées à signifier la mixité, et non pas les parenthèses ou la barre oblique. Ex. Les président·e·s de tribunal sont chargé·e·s de... » (VD.CH, s.d.)

L'initiative du canton est explicitée dans un guide contenant les principes de rédaction égalitaire ci-dessus, qui se trouve sur le site officiel de l'État de Vaud. Cependant, nous constatons que dans la pratique, les changements promus peinent à s'implémenter. Ils font régulièrement face à des résistances qui évoluent en même temps que le débat qui prend place dans l'espace public. Chaque tentative pour un langage égalitaire rencontre une riposte qui ralentit son expansion. Comme nous l'attestent les médias romands, certains partis politiques conservateurs militent pour freiner l'usage officiel de l'écriture inclusive. En 2021 et 2022, le Valais et Genève bannissent certaines pratiques rédactionnelles comme le point médian ou encore le tiret (ATS, RTS, 2022). Bien que ces décisions soient anecdotiques, elles témoignent de l'importance symbolique qui découle de notre usage de la langue. Ainsi, en 2021, la Chancellerie fédérale a publié des directives quant à sa position officielle sur l'écriture inclusive. Elle affirme soutenir l'égalité des sexes mais ne cautionne pas les néologismes tels que nous les utilisons dans ce travail de mémoire. Malgré cette opposition, nous estimons que l'usage de ces mots jugés *alternatifs* par la Chancellerie peuvent se démocratiser et se codifier par la force de la pratique. Il nous semble pertinent de relever également l'impact de la particularité linguistique de la Suisse sur les pratiques. En effet, la pluralité des langues nationales en Suisse ajoute une difficulté dans l'unification des usages langagiers en termes d'égalité. Les influences politiques divergent d'une région à l'autre et les sensibilités culturelles ne se traduisent pas de la même manière dans les cantons francophones, germanophones et italophones. De ce fait, l'implémentation du langage non sexiste évolue de manière asynchrone dans ces trois régions.

A Genève, la mention de « Madame » ou « Monsieur » n'apparaît plus sur les titres universitaires. C'est également le cas pour le titre de « docteur » ou « docteure », qui sont remplacés par le simple grade « doctorat ». Selon des directives internes « L'Unige applique depuis mars 2020 une rédaction inclusive et épïcène et une directive interne qui permet, à la

demande, de pouvoir utiliser son prénom, son nom mais également son genre d'usage à l'université » (R.M., le Matin, 2022). Ces directives ont été ironiquement publiées à la suite d'une décision du Grand Conseil bannissant l'écriture inclusive des textes publiés par l'Administration cantonale. Les réactions générales des étudiant·e·s et autres internautes ont donc été, sans surprise, souvent négatives, jugeant notamment l'absence de ces termes comme un manque de considération envers les femmes et personnes non binaires. Malgré les nombreuses réticences face au langage inclusif, la CIIP a, tout de même, suggéré aux enseignant·e·s de permettre aux élèves de se familiariser avec cette pratique. Nous allons donc suivre sa recommandation en proposant dans les chapitres suivants une séquence d'enseignement.

2.3 Actualité dans deux autres langues

2.3.1 Langue anglaise

Contrairement à la langue française, l'anglais n'utilise pas d'écriture inclusive, bien que celle-ci ne soit pas impossible à mettre en place. Comme l'explique Mignot, il suffirait de rajouter la marque du féminin et du pluriel comme en français. Ce qui donne par exemple, a teacher·ess·es, et en français un·e, des professeur·e·es (2019). Quelques complications subsistent toutefois, avec certains mots qui changent de prononciation au pluriel et dont l'orthographe se modifie, tels que waiter·ess·es (un·e serveur·se·s) ne fonctionnerait pas car l'orthographe au pluriel est waitresses. L'argument reste tout de même secondaire car le langage inclusif en anglais n'est, dans tous les cas, pas applicable à l'oral.

Le langage inclusif n'est donc pas utilisé dans cette langue comme il est possible de le faire en français. Pour autant, le questionnement existe et nous relevons d'autres manières de faire. L'exemple le plus parlant de termes à « discrimination dissimulée » en anglais est le mot *man*, selon Mignot (2019). En effet, *man* représente bien le genre masculin, homme, mais également toute l'humanité, humanité donc représentée uniquement par le mot homme. Pourtant son utilisation est différente selon sa signification. Lorsqu'il s'agit du genre, celui-ci est précédé par un déterminant dans tous les cas, et lorsqu'il représente un tout, il n'est pas précédé d'un déterminant. En anglais, nous parlons alors du déterminant zéro qui ne s'applique par ailleurs pas uniquement à ce mot.

Beaucoup de mots composés sont formés avec *man*, excluant en quelque sorte du langage le féminin. Par exemple *man-made* pour « fait main », sous-entendant que ce qui est fait main est forcément fait par un homme, ou *man-power* pour la main d'œuvre, donc la main d'œuvre peut uniquement être composée d'hommes, ou même *mankind* (l'espèce humaine) où l'homme serait le meilleur représentant de l'espèce humaine. Même la base du mot *woman* (femme) a pour racine le mot *man*. Le préfixe *wo* vient du vieil anglais « wif » faisant donc à l'époque wifmann, que nous traduisons littéralement par « personne de sexe féminin », ce qui semble inégal car *man* signifie simplement une personne de manière neutre et non pas « une personne de sexe masculin ». *Man* est donc, au final, un mot neutre sur lequel se forment les noms féminins.

Au niveau des pronoms, nous retrouvons le même problème avec « he » (il) qui est similaire au mot *man*. Lorsqu'il reprend ce dernier, il englobe à nouveau les hommes et femmes et il efface à nouveau ces dernières. Mais tel que l'écrit Mignot, le sexisme peut alors s'interpréter d'une autre façon car nous pouvons tout à fait dire que le masculin est neutre et que le féminin est alors le genre marqué, si nous voulons utiliser ce dernier, il faut une marque spéciale (2019).

« Les hommes pourraient tout à fait se vexer de servir de « fourre-tout » grammatical, et les femmes se féliciter d'être spéciale et donc valorisée en tant que genre « marqué ».
» (Mignot, 2019, p139)

Certain·e·s ont souhaité que l'utilisation du *he* soit parfois alternée avec le *she* ou comme dans l'écriture inclusive en français, que les deux pronoms apparaissent sous la forme *he/she* ou *his/her*, ce qui pose toujours un problème à l'oral. Et dans cette optique, cela a soulevé de nombreux questionnements dans la communauté LGBTQIA+, qui ne se reconnaissait pas forcément dans l'un ou dans l'autre des pronoms *he* ou *she*. Certaines universités aux Etats-Unis et au Canada proposent un vaste choix de pronoms supplémentaires à ces étudiant·e·s et demandent à chacun·e de choisir « son » pronom lors de l'inscription. Les enseignant·e·s doivent ensuite s'y tenir. Toutefois seul un petit nombre d'universités, très onéreuses, offrent ce choix à leurs élèves.

Vers la fin du XIX^e siècle, la création de nouveaux mots au féminin est recommandée, comme c'est le cas en français, en ajoutant un suffixe à la fin des mots masculins, comme, par exemple, en -ess comme *professoress*, *traitress*, *huntress*, *teacheress*, *perceptress*, ou alors en ajoutant le mot *woman*, au lieu de *man*, à la fin de certains mots comme *congressman* – *congresswoman*.

Mais la tendance actuelle en anglais est plutôt à la « neutralisation ». Nous cherchons à diminuer, voire à éliminer, les mots en *man*, ou en -ess comme cités ci-dessus, et ce notamment dans les métiers. Aux Etats-Unis, une branche du Parlement a révisé plus de 3500 noms de métiers pour les rendre épiciènes ou non-genrés : *watchman* devient *guard* (vigile), *steward-ess* deviennent *flight attendant* (hôte ou hôtesse de l'air), *police-man* devient *officer* (policier), *repair man* devient *repairer* (réparateur) (Mignot, 2019).

En conclusion, nous pouvons constater qu'à la différence des francophones qui luttent pour que le genre féminin soit plus visible dans la langue, les anglophones penchent quant à elleux, vers un masculin moins visible dans la langue.

2.3.2 Langue allemande

Dans la langue allemande, le mot *Genus* (genre) est rarement utilisé, au profit de *Geschlecht* (genre grammatical) comprenant *Männlich* (masculin) et *Weiblich* (féminin). Tout comme le français, le masculin dit générique est également présent en allemand. Par exemple, le mot *Lehrer* (professeur) désigne un professeur homme, mais il peut désigner aussi les professeures. Une première proposition a été d'utiliser des participes substantivés, ce qui donne, toujours avec *Lehrer* : *Lehrende*. Ce dernier devient un terme neutre et son genre correspond au déterminant qui le précède. *Der* est le déterminant pour le masculin, *die* pour le féminin et *das* pour hommes, femmes et « autres » réunis.

Les féministes ont voulu intégrer le I interne à l'écrit, un équivalent plus ou moins du point médian en français. En utilisant toujours le mot professeur et professeure, *der Lehrer* ou *die Lehrerin*, nous obtenons *LehrerInnen* (EnseignanTes).

Il y a également deux autres caractères spéciaux servant à rendre le féminin plus visible, à savoir l'astérisque de genre (*), *Lehrer*innen*, et le tiret de genre (_), *Lehrer_innen*.

« L'astérisque « ouverte de tous les côtés » représentait tous les sexes, et le tiret sous la ligne était vu comme symbole de l'abîme vide représentant l'absence de genre. »
(Eisenberg, 2019)

Dans l'usage actuel, pour tous les documents identitaires ou postes d'emploi en allemand, il y a, en plus du traditionnel m/f, la lettre « d » pour divers. Toutes personnes ne se reconnaissant pas dans les 2 premiers m/f peuvent utiliser la troisième option « d ». Concernant les astérisques, décrites plus haut, celles-ci existent bel et bien mais sont rarement utilisées sur la totalité d'un

texte. Les astérisques de genre, le tiret de genre et le I interne, bien qu'employés par certains journaux, apparaissent à peine dans des textes usuels. L'utilisation du masculin généralisé reste dominante. Selon Eisenberg, « la lutte du genderisme¹ contre le masculin générique est une lutte contre un fait grammatical bien ancré dans l'allemand contemporain » (2019). Comme nous pouvons le constater, le français n'est pas l'unique langue qui rencontre une remise en question fondamentale des représentations de genres qu'elle véhicule. La description des questionnements linguistiques sur l'écriture inclusive en anglais et allemand peut servir de base pour les enseignant·e·s de ces deux branches dans nos écoles secondaires romandes, et permettre ainsi de rebondir sur le cas du français.

3. Cadre conceptuel

Selon le psycholinguiste Gygax, une langue ne peut rester figée, sous peine de mourir (2021). Tout changement est accompagné par son lot de protestations mais la langue française est traversée de modifications et de réformes que ce soit pour la forme orale ou pour l'écrite. Rappelons la difficulté de faire entrer en vigueur l'orthographe rectifiée, le nombre d'articles relayés dans la presse, dans lesquels les auteur·e·s expriment leur opposition à pareilles modifications. La RTS rapporte, par exemple, en 2021 qu'une pétition suisse demande l'abrogation de la réforme de l'orthographe (Hertig). Ce serait finalement à l'usage de décider si une adaptation de la langue doit être maintenue. Pour permettre à l'usage d'en découdre, il y a tout de même une condition à respecter. Comme nous le fait remarquer la linguiste Conti, il s'agit de donner aux nouvelles formes de l'écrit l'occasion d'entrer dans l'usage (2019, p4). C'est ici que les enseignant·e·s entrent en scène, car c'est bien l'école qui est un des principaux vecteurs des normes langagières. En effet, toujours d'après Conti, l'école est une des institutions qui en conditionnent les représentations et les usages (2019). Cependant, si nous reprenons les recommandations de la CIIP, l'écriture inclusive est limitée à une simple suggestion. Son enseignement n'est pas même évoqué dans « Le petit livre d'OR ». Cette réserve de la part de la CIIP ne donne pas l'opportunité à l'écriture inclusive d'être employée par les élèves de manière active et généralisée. Nous partons du principe qu'introduire l'écriture non sexiste aux élèves, en explicitant ses enjeux, et en donnant l'opportunité aux élèves de

¹ Le genderisme est une catégorisation de l'identité de genre qui ne reconnaît que deux genres, le masculin et le féminin. C'est un concept en sciences sociales qui désigne la binarité de genre.

l'utiliser, c'est créer l'occasion pour cette forme écrite de perdurer, si les écolières et écoliers souhaitent encore y avoir recours une fois adultes.

3.1 Quelques définitions

Pour introduire notre thématique, il est important de définir ce que nous entendons par langage ou écriture inclusive. En effet, différents termes sont utilisés et nous en avons cité quelques-uns, tels que « écriture égalitaire », « non sexiste » et « non genrée ». D'autres appellations sont également employées, comme la « parité linguistique », la « féminisation de la langue », l'écriture « neutre », « dégenrée » ou « épïcène ». L'objectif de l'écriture inclusive est de recourir à un langage non discriminant envers les personnes de genre féminin ou non binaires (Abbou *et al.* 2018). Une définition communément admise est la suivante : « L'écriture inclusive désigne l'ensemble des attentions graphiques et syntaxiques qui permettent d'assurer une égalité des représentations des deux sexes. » (Mots-Clés, 2016). Toutefois, la mention de la non-binarité doit, selon nous, être incluse dans cette définition. En effet, hormis l'intersexuation qui semble concerner de 1 à 2 % des naissances dans le monde, Testard-Vaillant affirme que « la diversité du développement sexué et des formules atypiques est frappante, que celles-ci soient d'origine chromosomique, hormonale ou environnementale (dues à des produits chimiques perturbateurs endocriniens, à des médicaments pris pendant la grossesse, etc.) » (2016). Enfermer l'humain dans deux cases séparées s'avère donc extrêmement réducteur, ce qui signifie que les sexes tout comme les genres sont multiples et ne doivent pas être restreints de manière binaire. Si une forme écrite pour l'inclusion des personnes non-binaires subsiste (telle que le x après le point médian), nous ne traitons pas le sujet dans nos séquences car la CIIP ne la mentionne pas dans son « Petit livre d'OR ».

Pour revenir au langage dit épïcène, il consiste notamment à utiliser des mots ou des expressions où la distinction de genre grammatical n'est pas apparente, même si le genre de la classe lexicale peut être présent. Une « personne » ou un « individu » sont de parfaits exemples de mots épïcènes. « L'élève » est aussi un nom qui peut être précédé par « le » ou « la », ou camarade, présentant ainsi les caractéristiques de mots dont le genre est indifférencié. Notre profession comporte également des possibilités pour un emploi plus spécifique du langage épïcène, en remplaçant notamment « les enseignants » par « le corps enseignant », ou les « directeurs » par « la direction ». Malgré un genre lexical apparent, ces expressions demeurent neutres et de ce fait, inclusives.

Le langage inclusif et le langage épiciène se distinguent par leur volonté de faire figurer les genres ou au contraire à les faire disparaître. Cependant, dans tous les cas, l'idée d'inclusion dans la langue française est souvent perçue par ses opposant·e·s comme une tentative de « féminisation » de la langue. En effet, c'est un synonyme employé majoritairement par les adversaires de cette pratique. Pourtant, l'objectif du langage inclusif n'est pas de « féminiser » les mots mais plutôt de les « démasculiniser » (Rouch, 2018). En effet, les mots pour exprimer le féminin existaient et étaient d'usage, avant d'avoir été retiré des usages, comme le montre l'histoire de la langue française. Les spécialistes Zaccour et Lessard vont jusqu'à affirmer que le fait de « féminiser » la langue revient en réalité à « désapprendre la langue androcentrique » (2017). Si le langage est le miroir de notre société, alors considérer les formes du masculin comme universelles, c'est accepter que l'organisation de notre société soit centrée sur l'homme, ce qui va à l'encontre des principes et valeurs défendus dans nos sociétés contemporaines. Comme le mentionnent West *et al.* :

« Our thesis is that gender is accomplished *in* discourse. As many feminist researchers have shown, that which we think of as « womanly » or « manly » behaviour is not dictated by biology, but rather is socially constructed. And constructions of gender are not neutral, however; they are implicated in the institutionalized power relations of societies. In known contemporary societies, power relations are asymmetrical, such that women's interests are systematically subordinated to men's. » (1997)

Pour sortir d'un système androcentré, il est donc question d'entamer (entre autres) un processus de démasculinisation de la langue, et cela impactera nos représentations, nos systèmes de valeurs et notre comportement. Nous adaptons notre conduite notamment à l'usage de la langue, autant sur le fond que sur la forme du discours. Le langage participe à la construction sociale des stéréotypes de genre en propageant des valeurs telles que « le masculin est le genre noble. Selon Garrigou, la revendication de l'écriture inclusive est plus l'affaire des femmes que des hommes, principalement dans les milieux universitaires ou professionnels en voie de féminisation » (2019). Accéder aux études universitaires, puis aux postes à responsabilité, en tant que femme, a été un parcours long et périlleux. Les enjeux autour de l'écriture inclusive sont donc d'autant plus cruciaux. Pour autant, les modifications attendues profitent à l'ensemble des individus.

3.2 Contexte historique de l'écriture française

La langue française a également connu de nombreuses évolutions au fil du temps. Le masculin et le féminin sont deux genres grammaticaux qui se sont imposés en français, surtout depuis la disparition du neutre dans les mots latins. En effet, selon Viennot, deux facteurs principaux ont causé le déclin de l'utilisation du neutre en latin (2018).

Le premier facteur est la désignation des mots indiquant un être animé ou inanimé. En latin, le neutre est utilisé pour nommer des objets ou des sentiments alors que les humains et les animaux familiers sont affublés d'un genre masculin ou féminin. Toutefois, certains termes qui représentaient des objets inanimés tels que *cannabis* étaient employés au féminin. Du coup, il n'y avait pas une réelle distinction des genres. Le deuxième facteur est le sens des mots qui varie selon leur fonction dans la phrase.

« Ces deux facteurs ont dû jouer pour beaucoup dans la disparition du neutre – sans doute dès la période latine dans le peuple. Seuls quelques mots de ce genre ont survécu dans les langues romanes. En français notamment, il s'agit de pronoms. Les indéfinis *quelque* et *rien*, les démonstratifs *ce, ça, ceci, cela*, l'interrogatif *que (que vois-tu ?* par opposition à *qui vois-tu ?)*. » (Viennot, 2018, p16)

Cet extrait démontre l'héritage actuel en français de ce langage neutre présent dans le latin. En effet, ce sont des pronoms qui se veulent neutres, que nous utilisons encore de nos jours.

Les mots latins se sont ensuite divisés en deux catégories de genre : féminin et masculin, que ce soit pour des noms animés ou inanimés. Ce choix s'est fait par rapport à la sonorité du mot. Une distinction entre ces deux catégories est tout de même maintenue, les objets inanimés n'ont qu'un mot comme une table ou un vase et les animés ont deux mots tels qu'une chienne/un chien ou une amie/un ami (Viennot, 2018). Toutefois, certains être animés comme la mouche ou le dauphin sont nommés comme des êtres inanimés, car il n'est pas évident d'effectuer une différenciation sexuelle.

Ces noms qui ne varient pas sont appelés épïcènes : enfant, ministre, journaliste, etc. Cependant ces mots ne sont pas non genrés comme nous pourrions en trouver dans d'autres langues. Le genre est attribué à ces noms de par leur pronom ou l'accord de l'adjectif qui peut les

accompagner : « *un architecte discret, une juriste compétente* » (Viennot, 2018). Certains de ces mots sont des anciens noms masculins qui ont dû accueillir le féminin dans leur métier, d'autres sont dérivés du latin ou du grec. Cela peut sembler une *échappatoire à la binarité*, selon Viennot (2018), mais nous avons tendance à voir l'homme derrière ces noms du fait de notre bagage social et historique.

Dès le XIII^e siècle, avec l'inauguration des premières universités et vers la fin du XV^e siècle avec l'invention de l'imprimerie, la distance entre le masculin et le féminin s'est davantage élargie. Les hommes prennent le pouvoir sur l'écriture et la prise de parole. Selon Viennot, les hommes prennent la main sur des emplois plus hauts gradés en étant diplômés (2018). Ils propagent leurs idées et leurs opinions grâce à l'imprimerie et les diffusent largement dans les hauts rangs. Toutefois, l'événement significatif qui va bouleverser les codes du français se produit entre 1635 et 1637 avec la création de l'Académie française.

« Et ses polémiques ont eu lieu parce que cette institution s'est immédiatement illustrée par un interventionnisme à la fois infondé linguistiquement et orientée idéologiquement (contre les innovations de la Pléiade, contre les italianismes et les gasconnismes, contre le féminin, contre les simplifications orthographiques, pour « l'ordre »...), puis qu'elle est installée dans un conservatisme de plus en plus rigide, et enfin qu'elle s'est mise à dériver – alors que la linguistique naissait comme science – vers l'incompétence notoire qui la caractérise depuis plus d'un siècle. » (Viennot, 2018, p39)

Ce paragraphe met en lumière les enjeux de ces années-là. La restructuration du français fait partie d'un objectif plus global de refonte sociétale. La langue sert donc les aspirations des humanistes et intellectuels de l'époque, en plaçant l'homme, avec un petit « h », en son centre. Le passage de Viennot démontre la supériorité présumée masculine dans les métiers académiques, d'où la nécessité de supprimer certaines appellations au féminin. L'Académie tient les rênes liées à la langue, elle a été fondée par des hommes, pour des hommes.

Différents changements majeurs s'opèrent dans la langue française. Tout d'abord, les pronoms neutres avec un verbe : « *ça pleut* » disparaissent pour faire une grande place au *il*. Ce changement est toujours d'actualité puisque nous disons encore aujourd'hui « Il pleut » ou « Il faut ».

Ensuite, aucun nom qui désigne un métier prestigieux relié au savoir ou à la création ne doit plus être mis au féminin. « Il faut dire cette femme est poète (...) et non poétesse », écrit Boisregard (1689, p288).

Jusque-là, les adjectifs s'accordaient selon ce que nous appelons la règle de proximité, comme en latin. Toutefois, l'Académie, qui a pour but de régler la langue, estime que ces adjectifs doivent s'accorder au masculin pluriel. La raison de ce changement ne s'explique pas alors par un argument relié à la linguistique, mais qui fait plutôt référence à la vision des rapports sociaux hommes-femmes de l'époque : « Le genre masculin est réputé plus noble que le féminin, à cause de la supériorité du mâle sur la femelle » (Beauzée, 1767, p358).

Ainsi, *la* disparaît également dans les phrases. Pour un homme qui dit « Fidèle, je le suis », une femme disait « Fidèle, je la suis », selon Viennot (2018). Le pronom ne se raccrochant pas à la personne, mais bien à une chose, le pronom *le* est choisi comme neutre. Cependant,

« les hommes continueront de s'exprimer comme ils l'ont toujours fait, les femmes continueront... de se voir expliquer qu'elles se trompent » (Viennot, 2018, p47).

Néanmoins, petit à petit, les femmes prennent davantage de place dans la société et s'affirment dans les métiers genrés masculins. Il faut attendre 1944 et l'accès à la citoyenneté aux femmes en France, pour qu'elles puissent enfin exercer en tant que députés, présidents, etc. Car l'appellation est maintenue au masculin, comme si la féminisation de celle-ci pouvait contribuer à sa dévalorisation. Nous dirons, par exemple, Madame le Juge. Les mots épiciènes, comme expliqués plus haut, quant à eux, ne changeront pas.

Marguerite Yourcenar est la première femme qui intègre l'Académie française en 1980 après des années d'opposition. Elle s'y bat pour la féminisation des noms de métiers en français alors mis en péril par le gouvernement en 1984. Ces luttes se font en parallèle avec l'accès à l'éducation des femmes, elles vont de pair.

Aujourd'hui, selon Viennot (2018), l'académie française se renferme sur ces positions en se moquant des expressions en doublets, en trouvant ridicule de préciser si un groupe est composé d'hommes ou de femmes et en trouvant le point médian dangereux. Divers journaux soutiennent

cette position tels que *Le Figaro* et *Le Point* qui expriment leur résistance ou opposition envers un langage plus féminisé.

D'autres enseignes le soutiennent et mettent en lumière les changements positifs véhiculés par la féminisation des mots, tels que la chaîne *BFMTV*, ou *Le Monde* qui a rédigé au féminin les titres professionnels de vingt femmes mises en avant par le journal.

3.3 Arguments en défaveur- analyse

Comme nous l'avons évoqué, malgré les bénéfices des innombrables variations que la langue française a connues au cours des siècles (codification de la langue écrite, simplifications orthographiques, etc.), l'écriture inclusive reste pourtant souvent perçue comme futile. Si certain·e·s y sont totalement indifférent·e·s, d'autres, au contraire, y voient une tentative progressiste qu'il faut à tout prix freiner. Nous allons parcourir les principaux arguments des adversaires de cette pratique langagière afin d'exposer des points de vue divergents sur la question.

Parmi les nombreux reproches dont l'écriture inclusive est accablée, l'esthétique en est le plus fantaisiste. Cette dernière, jugée « laide », « grotesque », voire telle de « l'eczéma sur une page », se voit stigmatisée car elle ne correspondrait pas aux standards de beauté de la graphie habituelle. Avons-nous cependant déjà modifié des mots sous prétexte qu'ils n'étaient pas satisfaisants visuellement ? Nous ne pouvons objectivement prétendre que le mot « patriarche » soit plus plaisant pour l'œil que celui de « plombière ».

La lisibilité est ensuite invoquée, car le texte en serait alourdi et la syntaxe serait désarticulée. Le Haut conseil de l'égalité entre les femmes et les hommes souligne, au contraire, que l'écriture inclusive permet de désencombrer un texte en le clarifiant d'emblée au lieu d'employer des termes additionnels pour préciser le sexe de manière explicite (2015). L'écriture inclusive permet également de raccourcir certains énoncés, notamment en féminisant des noms de métiers traditionnellement réservés aux hommes. Enfin, et surtout, les femmes « n'encombrent » pas un texte (HCE, 2015).

En termes de futilité, les opposant·e·s avancent l'argument selon lequel le masculin dit universel serait un terme générique englobant tous les sexes et genres, rendant ainsi la

démasculinisation textuelle inutile. Cependant, de nombreuses études ont démontré que les femmes ont moins tendance à s'identifier lorsque le masculin universel est employé, à l'inverse de l'écriture inclusive ou épïcène. Les chercheurs Brauer et Landry ont examiné ce phénomène à travers cinq études dont les résultats ont permis de confirmer que « le masculin générique active moins de représentations féminines qu'un générique épïcène » (2008). En prenant en compte l'influence indéniable du langage sur les représentations mentales, il est donc imprudent et erroné du point de vue des résultats des recherches menées, d'affirmer que le masculin dit universel peut être considéré comme « neutre ». De plus, comme nous l'avons relevé précédemment, la langue est le miroir de la société et de sa façon de penser le monde. C'est pourquoi, « une langue qui rend les femmes invisibles est la marque d'une société où elles jouent un rôle secondaire » (HCE, 2008, p8). Dans une société patriarcale, employer le masculin universel prend donc tout son sens. Tandis que dans la société actuelle, avec l'égalité inscrite dans la constitution, elle en devient inappropriée, voire illégale.

D'autres recherches menées en psycholinguistique par une équipe de l'Université de Fribourg, dont fait partie Gyax, révèlent par ailleurs que l'usage d'un langage inclusif permet de faire baisser l'influence des stéréotypes. En d'autres termes, que le langage a des effets sur les représentations sociales. Exposer quotidiennement les individus ou les élèves en ce qui nous concerne, à un langage inclusif, permet d'ouvrir le champ des possibles, et est profitable à l'ensemble de la société.

Finalement, si ce sont principalement les femmes qui prônent l'utilisation de l'écriture inclusive, c'est que cette dernière menace symboliquement le pouvoir et les privilèges des hommes. Comme le souligne la doctorante-chercheuse Michaud, « lorsque les groupes sont désavantagés par le *statu quo* et se mobilisent pour modifier leur situation, il y a réaction de la part de ceux en position de pouvoir, ce qui produit un *backlash*² » (2021, p90).

D'après les thèses sur les rhétoriques réactionnaires du sociologue Hirschman, ce *backlash* est la manifestation d'une « réaction à une redistribution du pouvoir » (1991, p153). Le *backlash* se matérialise sous différentes formes, en fonction de la nature des relations sociales existantes. Cela dépend donc des rapports entre le groupe dominant et les groupes dominés, mais aussi du

² Le terme anglais *backlash* vient du verbe *to lash back*, qui signifie « donner des coups en retour », et peut se traduire en français par « retour de bâton » ou « revanche ».

contexte de la polémique. En effet, selon Michaud, « dans le cas de l'écriture inclusive, la controverse porte sur un enjeu symbolique, la langue ; il sera alors plus probable que le *backlash* s'exprime par des formes coercitives, plus subtiles que les formes violentes qui s'avèreraient peu efficaces dans ce cas de figure » (2021, p90). De ce fait, les réactions des personnes qui s'opposent au langage inclusif, comme nous l'avons illustré dans ce chapitre, se présentent plutôt sous la forme de ridiculisation, de stigmatisation ou de minimalisation. En fin de compte, sur le fond, ces réactions peuvent être assimilées à un mouvement conservateur, voire à une forme d'antiféminisme, et donc peu ou pas en lien avec des aspects linguistiques.

4. Méthodologie

Afin d'entamer notre recherche, nous commençons ce chapitre par la description des publics cibles, à savoir, les élèves de nos deux classes de stage. Nous poursuivons en présentant les étapes de notre recherche. Comme annoncé, il s'agit dans un premier temps de concevoir une intervention et de la dispenser à nos deux classes, puis de récolter deux types de traces auprès des élèves. Puis, nous mènerons une analyse a posteriori de notre intervention, sur la base de nos observations pendant les interventions et des traces. Enfin, nous formulerons des pistes d'amélioration.

4.1 Populations cibles

Le public choisi pour cette recherche sont les élèves du secondaire I dans le canton de Vaud. L'étude se déroule dans deux classes de deux établissements différents, dont une classe de 9^e et une autre de 10^e année. Ces deux classes sont en voie générale, cela facilitera les comparaisons. Les exigences n'étant pas les mêmes en VG qu'en VP, nous observerons si le niveau de difficulté des différentes activités proposées convient pour le niveau VG. Est-ce que nos consignes sont claires ? Est-ce que le cours est adapté aux élèves ?

Nous avons également choisi une classe de 9^e année qui est au début de son parcours secondaire. Cela nous permettra d'observer les traces de l'éducation des élèves de l'école primaire liées à la langue, à l'habitude et au genre. Ensuite, nous avons opté pour une classe de 10^e afin de constater les différences éventuelles avec une année d'écart dans le système éducatif du secondaire I.

4.2 Étapes de la recherche

4.2.1 Enseigner le langage inclusif

Nous allons à présent exposer notre méthode de recherche dans le cadre de ce travail. Il s'agira tout d'abord de récolter les traces de l'exercice en écriture inclusive que nous proposons à la classe, de sorte à pouvoir analyser ces résultats. La deuxième phase, quant à elle, consiste à distribuer aux élèves un bref questionnaire pour recueillir leurs impressions et connaissances sur le thème enseigné.

Toutes les personnes interrogées sont des écolier·ère·s du secondaire I, d'établissements scolaires lausannois. Pour que nos données soient cohérentes, nous nous sommes concentrées sur des élèves dans nos stages actuels dans le cadre de la HEP. Nous avons sélectionné deux classes dans des disciplines distinctes : Arts Visuels et Histoire. Ce sont des classes que nous suivons depuis plusieurs mois et avec lesquelles nous avons tissé des liens. Notre objectif consiste à observer la réception et l'intérêt des élèves pour le langage inclusif. D'autre part, nous souhaitons mesurer les éventuelles difficultés rencontrées par les élèves pour la mise en pratique de l'écriture inclusive. Ce dernier élément peut être relevé à travers la production écrite. Le questionnaire quant à lui nous permet de vérifier si les élèves sont réceptif·ive·s et sensibles aux questions d'équité et d'égalité entre les genres à travers le langage.

4.2.2 Récolte de productions des élèves

Pour cette première partie de la recherche, nous allons recueillir les traces d'un exercice distribué aux élèves à la fin de la séquence. En effet, comme décrit plus haut, nous allons mettre en place une intervention autour du langage inclusif afin d'introduire les élèves à ce sujet. Ensuite, nous distribuons un exercice où les élèves mettent en pratique ce qu'ils viennent d'apprendre en transformant un texte de la discipline en écriture inclusive. Le texte peut varier selon les disciplines, afin de s'adapter à la branche. En revanche, pour notre séquence, nous avons choisi de sortir du contenu du cours en choisissant un texte qui correspond aux centres d'intérêt des élèves.

Ces traces sont analysées selon les critères suivants :

1. La mise en pratique des élèves ainsi que leur compréhension du sujet
2. La différence entre les genres. Le sujet touche-t-il davantage les écolières que les écoliers ?

3. Comparaison entre les classes de 9^e et 10^e année

Pour le premier point, nous nous concentrons sur l'exercice écrit. Ainsi nous pouvons observer quelles sont les erreurs les plus communes chez les élèves, pour ajuster notre intervention pour de futurs projets. Nous observons également si la présentation est claire et bien menée.

Pour la deuxième partie, nous nous intéressons à une question de genre. Nous avons tendance à penser que ce sujet touche davantage les femmes que les hommes. Il est intéressant d'observer si ce stéréotype se confirme en comparant les réponses fournies par les élèves selon leur sexe.

Finalement, il est intéressant de comparer les deux classes et leur niveau. La base de la séquence était la même malgré le changement de discipline. Nous pourrions ainsi constater s'il y a un changement déjà présent avec une seule année d'écart.

4.2.3 Questionnaires adressés aux élèves

Afin de répondre à notre question de recherche, nous allons distribuer un questionnaire aux élèves qui ont participé à l'intervention autour du langage inclusif. Les élèves y répondent au minimum une semaine après le cours, pour nous permettre de vérifier ce qu'ils ont retenu.

Les buts : observer s'ils ont compris les enjeux et s'ils ont mis en pratique ces apprentissages. Le questionnaire est complètement anonyme afin que les élèves puissent être les plus sincères possible dans leurs réponses.

Les deux premières questions (annexe 9.6) se concentrent sur la présentation. Le but est de savoir si la présentation est intéressante pour les élèves. Nous savons qu'à leur âge il n'est pas toujours évident de s'exprimer publiquement et de pouvoir dire quand la théorie donnée n'est pas claire. Par le biais de ce questionnaire anonyme, les élèves peuvent nous faire comprendre que notre séquence n'est pas adaptée à leur niveau de compréhension, le cas échéant. Nous pouvons également, en comparant les 9^e et 10^e années, savoir si notre performance est plus adéquate à un degré plutôt qu'à un autre. Nous demanderons donc en annexe à la première question la raison pour laquelle ils ont apprécié ou non.

Ensuite, les questions (annexe 9.6) se basent sur la théorie même de l'écriture inclusive. Ces questions se concentrent sur le ressenti et l'avis des élèves. Il est primordial de comprendre leur point de vue face à cette situation ainsi que les difficultés qu'ils perçoivent. Nous pouvons

vérifier si le langage inclusif reste abstrait pour elleux ou si la séquence les a aidé·e·s à mieux reconnaître les enjeux et besoins de cette nouvelle forme d'expression. Nous demandons également de justifier leurs réponses pour contrôler la compréhension du sens de la démarche.

Les questions suivantes (annexe 9.6) tendent à vérifier si l'élève a mis en pratique ce qu'il a appris. Si nous trouvons une information pertinente, nous avons tendance à la partager avec notre entourage. Le but de ces questions est de savoir si les élèves ont utilisé l'écriture inclusive et si les cours ont eu un réel impact sur elleux, sur un délai d'une semaine au minimum.

Ensuite, la question suivante (annexe 9.6) cherche une réponse à la question initiale de ce mémoire d'un point de vue des élèves. Nous comprendrons si les élèves trouvent que le langage inclusif est important et s'il doit être mis en pratique, de manière régulière, par le corps enseignant.

Finalement, il y a deux questions à livrer sur la motivation des élèves pour des démarches de ce type, sur l'égalité ou sur un autre thème qui les touche d'un point de vue scolaire. Nous demandons également s'ils ont envie d'ajouter des choses à propos de cette nouvelle forme d'expression, un commentaire ou un ressenti.

Ce questionnaire a un total de onze questions. Le but n'est pas d'accabler les élèves d'un long questionnaire, mais d'avoir un aperçu de l'influence que nous avons pu exercer sur elleux et sur leur compréhension du langage inclusif. Nous employons des mots simples afin de faciliter la compréhension. Nous utilisons également principalement des questions fermées dans le but de ne pas surcharger l'élève et d'avoir des réponses précises.

5. Séquence d'enseignement

L'utilisation du français étant commune à toutes les branches enseignables du secondaire I en Suisse romande, notre projet a l'ambition de proposer une base d'enseignement qui devrait pouvoir être réadaptée dans d'autres disciplines enseignées que l'histoire et les arts visuels, voire dans le cadre de projets interdisciplinaires. Pour ce qui est des cours d'anglais et d'allemand, il serait tout à fait envisageable, par exemple, d'aborder la thématique en développant les différentes pratiques du langage égalitaire dans lesdites langues (développées

dans le chapitre précédent), puis en dressant un parallèle avec le français. Le niveau devrait également être adapté aux 9, 10 et 11^e années, que ce soit en VG ou en VP. Cependant, l'introduction à cette pratique, selon notre hypothèse, devrait idéalement se faire au début de la formation en secondaire I, afin de renforcer les connaissances de cette pratique auprès des élèves et ainsi augmenter leurs opportunités à s'y confronter et s'y accoutumer. Par ailleurs, cela éviterait une forme de rupture avec les pratiques des enseignant·e·s des premiers degrés de la scolarité, qui ont possiblement suivi les recommandations du « Petit livre d'or ».

L'objectif général de l'intervention est de faire découvrir aux élèves les enjeux autour de l'écriture inclusive et de les familiariser avec cette pratique. Le thème général étant l'importance de la représentation des femmes dans la société, d'autres applications peuvent également être mises en place durant l'enseignement. En effet, cet objectif ne peut être atteint uniquement à travers l'écriture. Nous devons veiller à employer des images et des visuels dans nos différents supports de cours, qui promeuvent l'hétérogénéité de la société. Une représentation équilibrée dans nos références, et citations, participe aussi à une réduction des biais de genre. Selon la journaliste Auclert, « à ce jour, les manuels scolaires renforcent l'exclusion des femmes du monde littéraire et artistique. Il semble qu'elles n'aient pas droit de cité dans l'histoire littéraire et artistique française car elles sont extrêmement sous représentées dans les manuels scolaires » (2013). Ses propos sont toujours d'actualité, et la Suisse n'échappe pas à cette règle. Par habitude ou par confort, certain·e·s enseignant·e·s persistent à réutiliser les mêmes références au fil des années. Ce sont donc toujours les mêmes auteurs qui sont lus dans les établissements scolaires romands, et rares sont les autrices qui remplacent les lectures « traditionnelles » en classe.

En dehors des objectifs spécifiques de notre intervention, nous tenons compte des capacités transversales encouragées par la CIIP, qui doivent permettre aux élèves d'améliorer leur connaissance d'eux-mêmes tout en optimisant et régulant leurs apprentissages. Dans cette optique, l'introduction à l'écriture inclusive développe une démarche réflexive en amenant les élèves à se questionner sur les différentes pratiques de la langue et à adopter une posture critique quant à leur utilisation. Les élèves auront l'opportunité de :

- cerner la question, l'objet de la réflexion ;
- cerner les enjeux de la réflexion ;
- mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères ;
- explorer différents points de vue ;

- adopter une position ;
- renoncer aux idées préconçues.

Finalement, la pensée créatrice, notamment à travers la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation, sera également développée. Les enjeux de la langue et des représentations et valeurs qu'elle véhicule devraient permettre aux élèves, à l'avenir, de se libérer de certains préjugés et stéréotypes.

5.1 Séquence adaptée pour être enseignée en histoire

La séquence en histoire sera conduite dans une classe de 10VG, composée de 23 élèves. Il est cependant probable que tou·te·s les élèves ne soient pas présent·e·s durant la période conduite car il y a régulièrement de l'absentéisme, des suspensions et des retards dans la classe. Le questionnaire que nous avons concocté sera uniquement distribué aux élèves ayant participé à une période au minimum de la séquence. Le programme disciplinaire des enseignant·e·s étant déjà bien chargé, nous avons décidé de créer un projet d'introduction au langage inclusif sur deux périodes. L'écriture inclusive ne devant pas être évaluée avec une note, nous ne proposerons pas de tests significatifs, ni assimilés.

Pour s'inscrire dans le programme du manuel scolaire du secondaire I en histoire, nous comptons rebondir sur le chapitre de l'Humanisme pour introduire le langage inclusif. En effet, ce thème permet d'aborder le processus de codification de la langue écrite française. Dans la continuité des nouvelles règles de français et de leur rôle de « marqueur social », nous pouvons pousser la réflexion plus loin en présentant le processus de masculinisation de la langue. Les élèves de la 10VG ont déjà suivi une leçon sur les humanistes et hommes intellectuels du XVI^e-XVII^e siècle qui ont souhaité, à travers la forme écrite de la langue, démontrer leur appartenance à un rang social élevé. Il semble donc pertinent de revenir sur cette période de l'évolution de la langue française en explicitant l'objectif de l'introduction du masculin universel.

La séquence s'est déroulée de la manière suivante :

Période 1 (jeudi 19 mai)

Amorce :

Sans mentionner l'existence de deux versions distinctes de l'exercice, l'enseignant·e distribue à la moitié de la classe une fiche (annexe 9.3, p65) avec six questions au masculin « universel » (qui est ton Tiktokeur préféré ?) et à l'autre moitié, la même fiche mais en version inclusive (qui est ton·a Tiktokeur·se préféré·e ?). Les élèves ont deux minutes pour répondre aux questions. Puis, l'enseignant·e demande à toute la classe de compter le nombre de femmes et d'hommes qui ont été mentionné·e·s. Iel fait une moyenne par version. Iel demande ensuite aux élèves pourquoi selon eux, la moyenne d'hommes et de femmes n'est pas similaire entre les deux versions.

Il est important de noter que le résultat de cet exercice s'est avéré peu probant. En effet, la plupart des élèves a eu beaucoup de peine à trouver des auteur·rice·s, des sportif·ve·s, des chanteur·se·s, des acteur·rice·s, des héro·ïne·s. Il a fallu leur demander d'inscrire tout simplement les noms qui leur venaient à l'esprit, mais cela n'a pas suffi. certain·e·s élèves ne sont pas parvenu·e·s à répondre aux six questions. L'activité, telle qu'elle a été conçue, mériterait d'être tentée dans une classe de VP. En annexe 9.4, p. 77, un exemple de deux fiches complétées par les élèves permet cependant de constater la tendance à ne citer des femmes que si l'énoncé les inclut explicitement.

Activité 1 : Projection de la capsule de Pascal Gyax « Introduction : genre et androcentrisme ». Les élèves ont demandé des explications quant au terme d'androcentrisme. Il a fallu proposer une synthèse de la vidéo pour une meilleure compréhension de celle-ci.

Activité 2 : Pour illustrer l'invisibilisation des femmes à travers le masculin « universel », l'enseignant·e procède à la projection, au TBI, de plusieurs textes (annexe 9.3, p66) qu'iel lit avec la classe. Pour chaque texte, les élèves doivent décider s'il s'adresse aux hommes, aux femmes, ou aux deux sexes. Les élèves doivent ensuite justifier oralement leur choix. Par manque de temps, seuls les deux premiers textes ont été travaillés durant la période.

Activité 3 : Projection de la capsule de Gyax, « Histoire du masculin et du français ». L'enseignant·e revient sur l'histoire de l'évolution de la langue française et dresse un parallèle

avec le contenu étudié durant la séquence sur l'Humanisme et la modification de la langue française à des fins de marquage social. L'enseignant·e répond aux questions des élèves suite à la vidéo.

Activité 4 : Pour rebondir sur la capsule ci-dessus, la caricature d'une autrice (annexe 9.3, p66), réalisée par Honoré Daumier est affichée sur le TBI et les élèves doivent essayer de comprendre le message qui en découle.

Activité 5 : La leçon se termine par la phrase « Ce cours s'adresse à tous ceux qui sont intéressés par l'écriture inclusive » affichée au TBI (annexe 9.3, p68). Les élèves doivent proposer des alternatives pour rendre la phrase plus inclusive. L'enseignant·e amène les élèves à trouver la manière dont l'écriture inclusive peut être formée.

Période 2 (vendredi 20 mai)

Les élèves reçoivent une feuille de route contenant les différents ateliers à compléter.

Activité 1 : L'enseignant·e lit à voix haute le texte ci-dessous en indiquant la consigne à la classe (annexe 9.3, p69).

« Conditions de participation

La sélection nationale du jury parmi toutes les œuvres reçues aura lieu en avril 2022. Les décisions du jury ne peuvent pas être contestées. Toute voie de recours est exclue. En envoyant son travail, **les participant·e·s** assurent **qu'ils ont elleux-mêmes** réalisé le dessin et qu'**iels** en sont donc **l'aut·eur·rice**. **Iels** nous confient le droit de publication. **Les participant·e·s** acceptent que leurs données personnelles soient utilisées à des fins publicitaires. Normalement, les travaux seront rendus en juin 2022, mais nous ne pouvons pas le garantir. Les travaux des **vainqueur·e·s principaux et principales** restent la propriété de Raiffeisen Suisse. **Tous·tes les gagnant·e·s** seront **informé·e·s** par courrier. »

Les élèves relèvent les éléments oraux qui permettent de déterminer le féminin (les doublons, l'accentuation du « e » final, les néologismes).

Activité 2 : L'enseignant·e mentionne le mémoire primé de la HEAD qui propose une typographie inclusive (annexe 9.3, p68). Puis, les élèves participent au processus d'évolution de la langue (annexe 9.3, p69), en envisageant des manières de l'adapter à la thématique de l'inclusion. En usant de leur créativité, les élèves sont invité·e·s à penser une nouvelle typographie pour combiner les mots « il et elle » ainsi que « celles et ceux ». Les résultats de cette activité créatrice sont variés. Deux exemples sont présents à l'annexe 9.4, p75-76.

Activité 3 : Les élèves complètent un tableau (annexe 9.3, p70) en ajoutant les formes masculines et féminines de différents métiers. L'enseignant·e profite de l'activité pour mentionner l'impact du masculin dit universel dans les offres d'emploi, sur les femmes. En effet, les femmes peinent à se reconnaître dans une annonce d'emploi lorsque celle-ci n'est pas rédigée en écriture inclusive ou épïcène. La difficulté à se représenter dans le poste décourage certaines femmes à postuler.

Activité 4 : En se basant sur le tableau des métiers ci-dessus, les élèves déduisent les différentes règles de formation du féminin pour les noms de métiers (annexe 9.3, p71). L'enseignant·e demande aux élèves ce qu'ils considèrent comme pertinent dans la formation des noms de métiers. Les élèves de la 10G ont notamment répondu qu'il serait beaucoup plus simple de transformer tous les noms de métiers en forme épïcène.

Activité 5 : Les élèves lisent deux témoignages (annexe 9.3, p.72-73) et désignent l'image qui pourrait correspondre à chaque texte, en justifiant leurs choix. (Cet exercice n'a pas pu être effectué en classe car les activités précédentes ont pris plus de temps que prévu.)

Activité 6 : Les élèves doivent modifier le texte ci-dessous en écriture inclusive et/ou épïcène (annexe 9.3, p74). Le sujet du texte est adapté aux centres d'intérêt des élèves. L'enseignant·e rappelle que les feuilles de route sont récoltées à la fin de la période et que cette dernière activité va servir à l'analyse de la séquence dans le cadre de ce mémoire.

« Un milliard d'utilisateurs mensuels

TikTok a annoncé mercredi qu'il allait étudier la mise en place du partage des revenus publicitaires avec les créateurs les plus en vue de la plateforme.

« Nous allons commencer à étudier notre premier programme de partage des revenus avec des créateurs, des personnalités publiques et des éditeurs de presse », a indiqué la filiale du groupe chinois ByteDance.

Ne seront éligibles à la première phase de ce programme que les comptes affichant au moins 100'000 abonnés, a précisé TikTok, qui s'est dit décidé à « développer des solutions de monétisation (...) pour que les créateurs se sentent valorisés et récompensés ». »

Les résultats des ateliers sont mis en commun après chaque activité. L'enseignant·e guide les élèves en apportant des précisions, des anecdotes (par exemple, ...), ou en posant des questions, telle Les élèves sont invité·e·s à s'exprimer à la fin de la période sur le déroulement de la séquence et sur la thématique.

L'enseignant·e prévient la classe qu'un petit questionnaire sera passé la semaine suivante, et iel récupère les feuilles de route pour la récolte des données.

Cette séquence doit permettre aux élèves, à travers les différents exercices, de se rendre compte par elleux-mêmes de l'impact de la langue sur nos représentations. Chaque exercice est accompagné d'une brève introduction théorique ou d'anecdotes et des questionnements (annexe 9.7) afin de légitimer les impressions des élèves.

5.2 Séquence adaptée pour être enseignée en Arts Visuels

La séquence en arts visuels sera mise en place dans une classe de 9VG, composée de 19 élèves. C'est une classe assidue et motivée dans laquelle plusieurs débats sont souvent menés concernant la religion, les toilettes genrées, etc. Toutefois, c'est une classe avec un seuil de concentration très faible. Il est donc difficile de maintenir les élèves motivé·e·s lors des cours qui comportent de la théorie. Il s'agira de proposer des moyens éducatifs pertinents pour les élèves. Cette séquence sera mise en place en première période, car en deuxième période les rangements et le nettoyage de la salle d'arts prennent toujours un certain temps. Il est primordial

de laisser le temps aux élèves de bien comprendre ce sujet complexe, quitte à déborder sur la deuxième période.

Comme pour la séquence en histoire, seul·e·s les élèves présent·e·s lors de la séquence répondront au questionnaire et il n'y aura pas d'évaluation suite à celle-ci.

Ce cours se fera sous forme d'ateliers. Il y aura deux grands moments en commun au début et à la fin du cours afin de faire le point et un retour sur questions.

Il s'agit de conserver les quatre axes de la séquence précédente : **histoire, création, représentations et écriture/lecture.**

Nous démarrons le cours par une entrée en matière qui doit susciter l'intérêt des élèves. Dernièrement, plusieurs discussions ont eu lieu durant le cours, sur les toilettes mixtes. Il est possible de partir de cette problématique pour amener le thème du langage inclusif et de l'égalité homme-femme.

Nous lisons ensuite ensemble les conditions de participation au concours Raiffeisen (annexe 9.1) auquel les élèves ont participé. Ensuite, nous nous questionnons sur les destinataires du texte.

Il est important d'indiquer aux élèves que pendant ce cours, nous allons nous intéresser à des manières d'écrire et de parler. Les objectifs que nous visons sont une compréhension des enjeux du langage inclusif et des possibilités d'évolution des pratiques langagières. Nous n'allons pas « faire pour faire », mais « faire en visant un objectif précis ».

Les élèves sont alors divisé·e·s par groupe de deux ou trois personnes avant de se séparer dans les divers ateliers. Les groupes sont constitués par rapport aux places dans lesquelles les élèves sont assis·e·s habituellement.

Atelier 1 : Représentations

Sur un écran/ipad, est projetée la vidéo : *10 Les implications pratiques* de GygaX. Les élèves regardent cette vidéo afin de comprendre les implications de la langue dans la vie courante. Elle dure 3:41 minutes. Ils répondent ensuite aux questions sur une feuille (annexe 9.1, p58) posée à côté de l'écran : Selon vous, qu'est-ce qu'un stéréotype ? Avez-vous des stéréotypes liés au

genre ? Qu'avez-vous appris à ce sujet, dans la vidéo, quels sont les effets de ces représentations sur les personnes ?

Atelier 2 : Écriture/ lecture

Un texte (annexe 9.1, p59) est déposé sur la table, les groupes doivent le modifier afin qu'il devienne inclusif. Ensuite, il faut le lire à haute voix et relever ses impressions. Comment avez-vous entendu le féminin dans ce texte ?

Il s'agit ici d'entendre les différences de genre ainsi que le fait que ce soit une écriture qui peut être lue.

Atelier 3 : Création

A la place du point médian, et comme « iel », comment pouvons-nous créer une nouvelle écriture ? D'après les mots : il/elle, ceux/celle et eux/elles (annexe 9.1, p60), créer une nouvelle forme d'écriture en dessin, une nouvelle typographie.

Atelier 4 : Histoire

Devant les élèves, il y a la projection d'une vidéo de Gygax : *06 Histoire du masculin et du français*. Après avoir visionné cette capsule, remplir la grille des noms de métiers (annexe 9.1, p61) en les transformant du masculin au féminin, ou du féminin au masculin.

Chaque atelier dure dix minutes. Les élèves attendent le signal avant d'échanger leur place pour un autre atelier. Chaque groupe passe dans chacun des quatre ateliers.

Pour finir le cours, nous revenons sur les points importants et les questions que les élèves se posent. Puis, chaque élève remplit individuellement un petit texte (annexe 9.2, p63) qui nous servira de récolte de traces. Iels pourront le compléter avec tout ce qu'ils ont retenu.

6. Résultats et analyse

Le format de nos séquences a été adapté à la configuration initiale de nos classes. En effet, l'histoire est enseignée dans une salle qui se prête principalement au travail individuel. La salle de dessin est quant à elle disposée de manière à faciliter les déplacements. Le maintien des dispositifs habituels d'enseignement de nos branches nous a permis de prévenir d'éventuels soucis de discipline. De plus, les activités mises en place dans les deux branches varient quelque peu, tant sur la forme que sur l'accompagnement proposé en classe. La durée des deux séquences n'est pas similaire (60 minutes pour les arts visuels et 90 pour l'histoire). La disposition des cours est également différente car les 9^e ont deux périodes de dessin qui s'enchaînent. La séquence a pu donc être effectuée d'une traite. En revanche, les 10^e ont suivi la séquence sur deux jours. Ces éléments peuvent en effet être significatifs quant aux résultats que nous obtenons en comparant les réponses des questionnaires dans les deux classes.

6.1 Analyse a posteriori du déroulement des périodes dans la classe d'Arts Visuels

Le cours a pris place un vendredi matin et il a duré 60 minutes. Les élèves sont rentré·e·s en classe comme à leur habitude sans prendre leur cartable à dessin afin de laisser les tables libres. Ensuite, pendant la préparation des vidéos, les élèves ont constitué six groupes de trois. Ils étaient libres pour la formation de groupe, afin d'être à l'aise lors des discussions intragroupes. Nous avons deux groupes exclusivement féminins et les quatre restants étaient des groupes composés de garçons. Il n'y avait aucun groupe mixte. Comme annoncé plus haut, le cours a commencé avec une amorce liée aux toilettes communes, un sujet déjà débattu auparavant en classe. Après avoir amené le sujet du langage inclusif et passé les premiers exercices en commun, les élèves se sont séparé·e·s dans les divers ateliers. Il y avait en tout six ateliers disponibles. Les deux ateliers comprenant les vidéos de Gyga ont en effet été dupliqués afin que chaque groupe ait de quoi s'occuper.

Dès le début des premiers ateliers, certain·e·s élèves ont montré leur mécontentement lié à la séquence. C'était principalement un groupe masculin qui semblait agacé par ce cours. Ils revendiquaient que cette séquence n'avait pas sa place dans un cours d'arts visuels, qu'il s'agissait « de français ». J'ai alors arrêté les ateliers afin de réexpliquer l'importance de

l'égalité dans toutes les classes au sein du système scolaire. Nous avons réinvoqué les stéréotypes liés au genre et leurs conséquences dans la société occidentale actuelle. Toutefois, ce groupe a continué à dégrader l'ambiance générale du cours au point qu'un autre groupe les a rejoints dans leurs remarques telles que « ce n'est pas du dessin », « mais pourquoi on fait du français » et « est-ce qu'on peut enfin dessiner maintenant » à la fin de chaque atelier. Leur principal problème était le fait que le cours d'arts visuels n'a normalement pas de partie théorique. Il est vrai que les cours d'arts visuels ainsi que de musique et d'éducation physique sont des cours à part. Ils contiennent bien sûr une partie théorique, mais qui est souvent sous forme de démonstration et non pas de présentation où les élèves sont assis·es sans interagir avec la matière. En arts visuels, les élèves sont souvent en mouvement et actif·ve·s physiquement, il n'y a généralement pas de test sur table. Il est donc compréhensible que ce changement puisse être mal reçu.

Il a fallu prendre ces six élèves à part afin de comprendre leur mécontentement. Ces élèves trouvaient qu'ils n'avaient aucune intention de changer leur façon d'écrire ou de parler et surtout qu'ils n'avaient aucun stéréotype. Cependant, lorsqu'il leur a été demandé s'ils pouvaient être infirmiers, ils ont répondu que non, car c'était un métier de fille. Malgré le fait que je venais de leur démontrer que nous sommes porteurs de stéréotypes, ces élèves ont choisi de ne pas s'investir plus que le minimum pendant toute la séquence et je me suis concentrée davantage sur les autres élèves.

Plusieurs groupes étaient très investis dans la séquence. Iels posaient des questions et étaient intéressé·e·s, surtout les groupes féminins. Elles se sont investies dans chaque atelier et posaient des questions en lien avec les contenus qu'elles venaient de découvrir. Elles ont partagé le fait qu'elles n'avaient jamais réalisé ces enjeux de la langue.

À la fin du cours, un exercice à remplir a été distribué à tou·te·s les élèves afin de constater ce qu'iels ont retenu. Il est toutefois nécessaire de tenir compte du fait que le cours portait surtout sur les implications quotidiennes du langage inclusif et non pas sur la pratique de l'écriture inclusive.

Des précisions ont donc été apportées aux élèves quant au fait qu'iels n'avaient pas à copier tout le texte, mais à souligner les mots qu'iels changeraient et les réécrire plus bas sur les lignes prévues à cet effet. Le but n'étant pas de recopier un texte, mais de comprendre ce que les élèves ont gardé de ce que nous avons tenté de transmettre.

6.1.1 Production des élèves

Une fois que toutes les copies sont récupérées, la partie analyse de données peut débiter, selon les critères décrits plus haut. Le premier critère est la compréhension du sujet ainsi que sa mise en pratique. Il y a trois parties qui peuvent être mises en écriture inclusive : abonnés, grands influenceurs et nouveaux consommateurs. Il y a également des mots, qui peuvent être considérés comme des pièges, qui sont en écriture épïcène ou qui s'accordent avec celle-ci : personnalités, courtisées et communauté. Seulement deux élèves ont trouvé les 3 parties qui peuvent être écrites en écriture inclusive, un garçon et une fille. Cependant le garçon a également ajouté le mot *personnalités*. Un seul élève a rendu la feuille blanche.

Une des erreurs les plus fréquentes est l'oubli de changer les adjectifs avant les noms. Par exemple avec *grands influenceurs*, les élèves relèvent qu'un influenceur peut aussi être une influenceuse mais iels ne changent pas l'adjectif *grands*. Cela peut être dû au fait que nous nous sommes surtout concentrés sur les personnalités et les noms des métiers. Les adjectifs qualitatifs liés aux noms n'ont pas vraiment été traités durant la séquence. Le même cas de figure apparaît dans la partie *nouveaux consommateurs*.

Parmi les dix-huit élèves, six d'entre eux ont remarqué que *micro-influenceurs et micro-influenceuses* sont en langage inclusif. Iels l'ont souligné dans le texte sans le modifier dans les lignes plus haut.

Il y a également six élèves qui ont souligné le mot *abonnés*. Mais ce que les élèves ont le plus remarqué avec un total de huit élèves pour les deux mots c'est : *consommateur et influenceur*. Le mot le plus trompeur pour les élèves était « engagée ». En effet, iels ont pris cela pour un mot au féminin qu'il fallait masculiniser alors que ce mot s'accorde avec communauté, un mot épïcène. Cela m'a fait réfléchir sur les deux sens du langage, qu'il ne s'agit pas d'avoir que des mots au féminin, mais un langage neutre pour les deux genres. Et les élèves ont compris qu'il ne s'agissait pas de valoriser le féminin sur le masculin, mais de proposer les deux.

De manière générale, chaque élève a relevé un mot concernant le langage inclusif, mis à part celui qui a rendu la feuille blanche. Cela me permet d'affirmer que les élèves ont tout de même retenu ce qui leur a été expliqué et qu'iels ont su le mettre en pratique. C'est en tout cas un début de réflexion pour ces élèves et tout particulièrement pour un garçon qui a proposé sur sa copie des mots épïcènes qui peuvent remplacer les mots genrés. Il a proposé *microstars* à la place de *micro-influenceurs*, il a suggéré également *contracter* à la place de *courtisées* et

serviable à la place de *engagée*. Certes, tout ne suit pas les règles du langage inclusif, mais il y a une vraie réflexion de la part de cet élève afin de rendre ce texte neutre.

Le point suivant à analyser est la différence entre les genres, est-ce que ce sujet touche davantage les filles que les garçons. Cette classe est répartie en six filles et douze garçons. Elles sont clairement en infériorité numérique, mais il s'agit ici d'observer si elles se sont senties plus concernées que les garçons.

Toutes les filles, à l'exception d'une seule, ont relevé les mots *influenceur* et *consommateur*. L'une d'elles, comme écrit plus haut, a relevé les trois parties du texte à changer. Elle n'a cependant pas ajouté l'adjectif *nouvelles* au mot *consommatrices*. D'autre part, les filles n'ont également pas relevé d'autres parties du texte qui pourraient être faussement changées comme *personnalités* ou *engagée*.

Toutefois, vu leur nombre réduit, il est difficile de les comparer aux garçons, car ils avaient une marge d'erreur plus importante. Si nous attribuons des chiffres à ces données, nous pouvons affirmer que les filles ont eu douze réponses justes sur dix-huit, ce qui fait un total de 67% de réussite. Les garçons quant à eux ont eu 20 réponses sur 36, ce qui fait 56% de réussite. Cependant, davantage de garçons ont remarqué les changements d'adjectifs (*grands* et *nouveaux*) par rapport aux filles. Ils ont également fait preuve de créativité en proposant des mots épïcènes. Néanmoins, ils ont commis plus d'erreurs avec les mots *personnalités*, *petite*, *courtisées* et *sociales*.

Il est alors impossible de répondre à la question de manière tranchée. Nous pouvons seulement dire que les filles ont fait preuve de plus de prudence et les garçons de plus d'audace, au risque de recréer un stéréotype déjà existant, ou plutôt de constater l'effet de la socialisation différenciée, les garçons étant plus attendus sur le plan de la créativité, des essais-erreurs, que les filles.

Cette récolte de traces nous a permis de mieux voir ce qui a été retenu par les élèves. Elle nous permet également d'affirmer que 41% des élèves ont relevé les mots à modifier malgré des erreurs. Certain·e·s élèves ont fait preuve de réflexion et d'autres ne se sont pas du tout intéressé·e·s et ont rendu une feuille blanche. C'est finalement un reflet de la société dans laquelle nous vivons.

6.1.2 Questionnaire

Le questionnaire (annexe 9.6) a été distribué à dix-huit élèves de la classe de 9^e qui avaient assisté au cours sur le langage inclusif. La classe est donc composée de six filles et douze garçons. Les élèves ont rempli ce questionnaire une semaine après ce cours. Ils ont eu tout le temps qu'ils jugeaient nécessaire pour répondre aux questions posées. Comme expliqué plus haut, le questionnaire est anonyme dans le but d'avoir les réponses les plus honnêtes et sincères possibles, nous ne pouvons donc pas connaître le sexe biologique des élèves qui y répondent. Nous avons alors décidé de les désigner de façon neutre.

Les résultats ont ensuite été transposés sur Microsoft Excel afin d'être analysés (annexe 9.9.1, p. 87-88). Suite à cela, quelques résultats sont ressortis. Il est toutefois important de noter que ces résultats se sont focalisés sur une seule classe. L'échantillonnage n'ayant pas été suffisamment grand, il est impossible de rapporter ces résultats à une population plus élargie.

Nous pouvons tout d'abord remarquer qu'une majorité des élèves a apprécié la présentation. Pour être précises, onze élèves sur dix-huit ont répondu oui à la première question. Lorsque nous demandons aux élèves de préciser pourquoi ils ont apprécié le cours : les réponses positives varient entre « c'était intéressant » et que ça inclut tout le monde. Les réponses négatives penchent vers le fait que ça n'a pas sa place en cours de dessin ou que c'était long et pas amusant. Toutefois, grâce à la question deux, nous savons que le cours a été clair pour tou·te·s les élèves à l'exception d'un·e seul·e.

Si nous nous penchons sur cet·te élève, ses réponses nous donnent plus d'information sur les raisons qui l'amènent à ne pas trouver la présentation claire. Tout d'abord, iel n'a pas apprécié celle-ci, car iel n'a pas compris sur quoi nous travaillions. Iel a trouvé le cours dur à comprendre et le langage inclusif difficile à utiliser, car il y aurait plus de mots à apprendre et à utiliser. Iel n'est pas du tout intéressé et ne souhaite pas que cela soit appliqué à l'école. C'est le·a seul·e élève qui a trouvé le cours plutôt difficile, tou·te·s les autres ont trouvé le cours plutôt facile ou ont exprimé un avis neutre sur la question.

Pour les questions suivantes, nous nous sommes intéressées à l'applicabilité du langage inclusif à l'école. Une nouvelle fois onze élèves sur dix-huit pensent qu'il devrait être utilisé en milieu scolaire. Un·e élève reste indécis·e. Cette personne estime qu'il est important d'avoir l'égalité, toutefois, l'écriture inclusive semble compliquée à mettre en pratique au quotidien. La raison

la plus invoquée à la pratique du langage inclusif est l'égalité. Souvent les élèves ont répondu qu'il y avait des filles ainsi que des garçons à l'école et qu'il est donc important d'être « équitable ». Les autres estiment que nous savons déjà écrire et qu'un changement n'est pas nécessaire et que finalement « *ça va comme ça* ». Toutefois, sept élèves trouvent que son utilisation est plutôt facile. Ces questions nous ont vraiment permis de voir l'ampleur que ce langage peut prendre et que les débats qui existent dans la société occidentale actuelle sont les mêmes que nous rencontrons au sein de la classe.

À la suite du cours sur le langage inclusif, il reste tout de même dix élèves qui ne se sentent pas capables de l'utiliser, sur les seize réponses reçues. En effet, le cours introduit surtout sur les enjeux de cette façon de parler et d'écrire et non pas les règles liées à son utilisation pratique quotidienne. Pour les élèves, la conjugaison est déjà compliquée dans l'écriture dite « *classique* », notamment avec les accords entre *il* et *elle* qui ne sont pas toujours évidents. Nous avons observé cela surtout dans la partie récolte de données liées à la fiche de travail distribuée à la fin du cours.

Des résultats semblables sont ressortis pour les questions 7 et 8. Seulement trois élèves sur dix-huit en ont parlé à leur entourage et l'ont utilisé après le cours sur le langage inclusif. Les quinze élèves restants ne l'ont pas pratiqué. Nous estimons que si nous entendons un fait intéressant, nous avons tendance à le partager même si nous ne l'appliquons pas forcément. Ce n'est malheureusement pas ce que nous avons pu voir avec cette classe.

La question suivante portait sur la problématique de ce mémoire : est-ce que le langage inclusif devrait être utilisé en classe par les enseignant·e·s ? Il y a onze élèves qui estiment que non, cinq pensent que oui alors que deux élèves se sont abstenu·e·s de répondre. Nous pouvons alors nous demander si le message a passé auprès des élèves malgré la clarté des informations données. Toutefois, nous avons fait réfléchir les élèves, au point que cinq d'entre elleux se posent de nouvelles questions. Comme nous l'avons vu plus haut, ce sont les filles qui se sont le plus intéressées à ce langage, ce sont elles qui aujourd'hui veulent cette égalité au sein de la classe, car ce sont les premières à se sentir concernées et ce sont les futures citoyennes de notre société. Elles représentent l'avenir de cette lutte.

Finalement, les deux dernières questions demandaient aux élèves s'ils avaient des remarques à ajouter et s'ils avaient des sujets liés à l'égalité qu'ils souhaiteraient voir enseignés à l'école.

Seize élèves sur dix-huit ont répondu non à ces deux questions ou n'ont pas donné leur avis. Un·e seul·e a donné·e son avis pour ces deux questions. Pour la première, concernant les remarques à ajouter, iel a exprimé que c'était un thème qu'iel considère pénible. Pour la deuxième question, iel a ajouté que l'égalité devrait être abordée pendant la formation générale. Cet·te élève est assez contradictoire, iel estime que c'est laborieux, mais iel a trouvé que c'est un sujet qui devrait être enseigné en classe, car il doit y avoir une égalité entre les genres. Iel a aussi trouvé que c'était plutôt facile à utiliser, mais qu'il fallait trop réfléchir. Nous pouvons déduire que cet·te élève trouve que c'est un sujet important et qui doit être mis en place, mais iel ne souhaite pas le faire personnellement car la charge de travail demandée serait trop importante. C'est malheureusement une excuse que beaucoup pourraient donner. Il est primordial que pour qu'il y ait des changements, nous devions travailler ensemble dans la même direction.

L'école, qui est un lieu de socialisation, montre aux enfants des exemples de comportements liés à l'égalité entre les élèves. Comme précisé précédemment, ces changements passent par un langage inclusif utilisé par les enseignant·e·s au quotidien, mais aussi par les élèves et leur éducation.

Ce questionnaire nous permet de dire que dans cette classe, il existe encore du chemin à faire. Les élèves ont en partie compris les enjeux, mais trouvent la mise en pratique d'un langage inclusif compliquée, exige de changer un comportement qui est, pour elleux, automatique.

6.2 Analyse a posteriori du déroulement des périodes dans classe d'Histoire

Dans l'ensemble, les élèves ont montré un réel intérêt pour la séquence qui leur a été proposée. Iels ont activement participé et n'ont pas manqué de poser de nombreuses questions. Lorsque le sujet de la séquence leur a été annoncé (après l'amorce), iels ont d'abord manifesté une certaine résistance, car iels croyaient qu'il s'agissait d'une énième séance de sensibilisation à la cause lgbtqia+. Il a fallu donc prendre quelques minutes pour expliquer à la classe que le langage inclusif permet de visibiliser les femmes dans la société et que la séquence ne concerne pas l'orientation sexuelle. Une fois que la précision a été faite, les élèves (autant les filles que les garçons) ont cherché à comprendre le sens du langage inclusif. Iels étaient extrêmement curieux·ses de savoir quelle était son utilité.

Les nombreux ateliers proposés lors de la séquence ont permis de répondre à leur questionnement. Après chaque atelier, des questions de compréhension et d'analyse étaient posées aux élèves. Leurs réponses étaient correctes et elles révélaient la réflexion menées par les élèves sur le sujet. Par exemple, après l'exercice sur les noms de métiers, il a été demandé à la classe de réfléchir sur le refus de certains politiciens à employer le terme « la ministre » au lieu de « Madame le ministre ». Un élève a immédiatement levé la main pour répondre que ces politiciens voulaient affirmer que ce travail ne convient pas aux femmes. Il est fort probable que l'analyse effectuée la veille, de la caricature d'Honoré Daumier, ait permis aux élèves d'arriver à cette réflexion. Globalement, chaque atelier a apporté un nouvel élément significatif quant aux enjeux liés au langage inclusif. Les élèves ont pu découvrir étape par étape l'impact du masculin dit universel, à travers l'écrit, l'oral et l'iconographie, sur nos représentations, sur les enjeux autour de la démasculinisation du français, l'évolution historique de la langue française et la mise en place d'une nouvelle forme d'écriture. En prime, iels ont pu avoir un moment de créativité avec l'activité sur la typographie.

6.2.1 Productions des élèves

Les élèves ont transformé un texte sur TikTok, en écriture inclusive et/ou épïcène, qui sert de trace pour l'analyse de son application pratique. Avant d'entamer l'exercice, il leur a été demandé s'iels se sentaient capables d'utiliser l'écriture inclusive ou épïcène. Les élèves étaient confiant·e·s qu'iels y parviendraient. Cependant, lorsqu'iels ont découvert le texte, iels étaient confus·e·s quant au genre des objets inanimés. En effet, les premières questions qu'iels ont posées, concernaient les expressions « la mise en place » et « des revenus publicitaires ». Les élèves hésitaient à les modifier. Il a donc fallu préciser que le langage inclusif ne s'applique pas aux objets inanimés et qu'il doit permettre de visibiliser les femmes. Cela les a rassuré·e·s car iels s'imaginaient déjà devoir changer tous les mots du texte. Cependant, cela a probablement influencé les cinq élèves qui ont modifié le terme « personnalités » en « personnalité·es ». L'aspect épïcène du mot n'a pas été reconnu.

Il y a en tout sept garçons et sept filles qui ont assisté au cours et qui ont complété l'exercice. Une partie de la classe était en effet absente, malade ou en suspension. Seul·e·s deux garçons et une fille ont utilisé le doublon dans leur texte « les créateurs et les créatrices », « les éditeurs et les éditeuses ». Sur quatorze élèves, seul·e·s cinq ont su écrire « éditrice » correctement. Sept

autres ont noté « éditeuse » en utilisant le point médian ou le tiret. Deux élèves n'ont pas modifié le mot. Il leur a pourtant été rappelé qu'ils pouvaient s'inspirer du tableau complété précédemment pour les terminaisons des noms de métiers. Les élèves se sont probablement focalisé·e·s sur l'exemple « chanteur → chanteuse » qui a été mentionné à la fin du tableau des terminaisons. Les élèves ont exprimé leur incompréhension face à la diversité des règles de terminaisons pour le féminin. Iels en sont venu·e·s à la conclusion unanime que seuls les termes épiciènes devraient subsister.

Seuls deux garçons ont modifié l'adjectif « valorisé ». L'un d'eux a utilisé le point médian tandis que l'autre a noté « valorisées ». Cette dernière tendance se retrouve également chez les filles. Trois filles ont noté « valorisé·es » ou « valorisées », et les quatre autres ont laissé l'adjectif tel quel. Trois garçons et trois filles ont transformé le mot « abonnés ». Cependant, deux filles ont simplement féminisé le nom (« abonnées »). Sur quatorze élèves, trois ont utilisé le doublon, huit ont utilisé le point médian ou le tiret et deux n'ont utilisé que la forme au féminin. Un élève s'est démarqué en créant des néologismes tels que « créatriceurs » et « éditriceurs ». Ce dernier exemple a pu être motivé par l'activité créatrice proposée durant la séquence.

Globalement, il n'y a pas de différences tangibles entre les productions des garçons et celles des filles. Les deux groupes ont régulièrement omis certains mots au masculin dit universel, et la moitié de la classe n'a pas pensé à adapter les adjectifs. Aucun groupe ne s'est distingué dans la pratique de l'écriture inclusive et les difficultés rencontrées se rejoignent, indépendamment du genre de l'élève. Ces erreurs et/ou oublis peuvent s'expliquer par le fait que la séquence mise en place n'offre pas vraiment de partie théorique quant à l'application de cette forme d'écriture. De plus, il s'agit d'une pratique qui n'est pas encore codifiée de manière uniforme. En effet, de nombreuses propositions existent et tous les guides ne suggèrent pas forcément les mêmes pratiques. Il s'agit donc de laisser les usages décider de la forme qui pourrait devenir la norme en matière de rédaction inclusive. La majorité des élèves s'est plutôt orientée vers l'utilisation du point médian et du tiret. Pourtant, c'est une forme qui est régulièrement condamnée par de nombreuses personnalités politiques notamment. Ce qui est regrettable car apparemment, c'est la forme qui semble la plus « évidente » pour les élèves. En effet, les consignes orales données en classe étaient claires. Les élèves étaient libres de modifier le texte comme iels le souhaitaient, en utilisant les règles qu'ils trouvaient simples.

Finalement, cet exercice a pu démontrer que deux périodes ne suffisent pas à transmettre les enjeux autour du langage inclusif ainsi que les règles de rédaction qui y réfèrent. Les questionnements et les réflexions des élèves démontrent le succès de la séquence en termes de sensibilisation des élèves autour de cette thématique. Néanmoins, leurs productions mettent en lumière des lacunes pour la partie pratique de l'écriture inclusive. Cette dernière mériterait une séquence spécifique durant un cours de français par exemple.

6.2.2 Questionnaire

Le questionnaire a donc été complété par quatorze élèves. Les résultats sont disponibles à l'annexe 9.9.2, p89-90. La première question concerne l'appréciation de la séquence. La classe a apprécié la leçon, à l'unanimité. Différents arguments sont avancés quant aux raisons, tels que l'importance de la valorisation de la femme à travers la langue « avant j'avais pas remarqué que le langage donnait + d'importance aux hommes » ; la nouveauté et fait de sortir du cadre de cours habituels « ça change de d'habitude et c'est intéressant ». D'autres réponses, telles que « parce que c'était vous », « parce que c'était cool et bien expliqué par la prof », témoignent supposément de la bonne relation que j'entretiens avec les élèves de cette classe. Dans tous les cas, ce résultat unanime correspond à l'intérêt des élèves observé en classe.

La deuxième question vise à connaître la clarté de la séquence. A nouveau, la totalité des élèves a répondu que les activités étaient claires. Cette réponse peut s'expliquer par le fait que les élèves étaient accompagné·e·s dans chacune des activités. Ces dernières étaient suivies par des éclaircissements, des précisions et des exemples pour illustrer les enjeux du langage inclusif. Il a fallu s'assurer que les élèves comprennent le sens de chaque activité et les laisser d'abord tirer leurs propres conclusions.

A la troisième question, nous avons voulu savoir si les élèves estimaient souhaitable que le langage inclusif soit enseigné à l'école. Douze ont répondu « oui », un·e « non », et un·e « oui et non ». L'élève dont la réponse est négative, l'a justifiée en déclarant que « cela ne changerait pas grand chose ». Cet·te élève n'a soit pas été convaincu·e par la nécessité de visibiliser les femmes dans la langue française, soit iel estime que cela ne sera pas suffisant pour atteindre l'égalité entre les genres. Cette deuxième supposition est plus cohérente par rapport aux autres réponses de l'élève en question. Les arguments sont variés pour

justifier l'enseignement du langage inclusif en classe. La question de l'égalité apparaît « ça montre que les femmes sont égales aux hommes », de même que l'ouverture d'esprit « ça aide à représenter les choses » « pour plus d'ouverture d'esprit » et l'importance de se cultiver « pour être plus cultivé », « c'est important qu'on connaisse ». Un·e élève a affirmé que cela rendait le français « plus beau et plus attirant ». Cette déclaration à contre-courant du discours dominant autour de l'esthétique du langage inclusif accentue son aspect subjectif. Ensuite, deux élèves ont affirmé douter de l'efficacité de cette pratique langagière « je sais pas si ça change grand-chose » tandis qu'un·e élève a répondu que cela lui était égal. Malgré ces dernières réponses, la majorité des arguments appuient l'importance des représentations et de l'égalité. C'est donc un résultat encourageant. Cela démontre qu'une fois les enjeux explicités, les jeunes ont une réelle envie d'approfondir ce sujet. Cette première partie du questionnaire permet d'affirmer que la question des inégalités de genre est un thème qui suscite de l'intérêt chez les jeunes et qu'ils apprécient la séquence qui propose un cheminement, pas à pas, à la découverte du thème.

Concernant le niveau de difficulté de l'écriture inclusive, selon les élèves, les réponses varient entre « ni facile, ni difficile » et « facile ». Cinq personnes ont également répondu « plutôt facile ». Ces résultats correspondent plus ou moins au contenu des productions des élèves. En effet, il est compréhensible qu'ils estiment plus ou moins maîtriser cette forme d'écriture sachant que le temps ne permettait pas d'effectuer des corrections. Ils n'ont donc pas reçu de retour sur leurs productions et ignorent les erreurs qu'ils ont commises. Cependant, au vu de l'absence d'enseignement théorique des règles de la formation de l'écriture inclusive, leurs productions présentaient tout de même de bonnes applications malgré un manque de constance. C'est pourquoi sept élèves ont estimé être, à présent, en mesure de pratiquer l'écriture inclusive. Découvrir et observer par eux-mêmes le langage inclusif a peut-être permis aux élèves de faire leurs propres déductions et d'assimiler les différentes formes de communication inclusive, sans cadre théorique. Pour ce qui est des justifications, les élèves estiment que les terminaisons des formes féminines peuvent présenter des difficultés. Cette affirmation se confirme dans leurs productions, notamment avec « éditeuse ». Un·e élève a précisé que cela prenait plus de temps pour la rédaction. Cette remarque est pertinente dans la phase de découverte mais s'estompe avec le temps et la pratique.

La septième question quant à elle, révèle que jusqu'à cinq élèves ont pratiqué l'écriture inclusive sur un laps de temps d'une semaine. De plus, il s'agissait de la période de l'ascension, donc les élèves n'ont eu que deux jours de cours dans la semaine. Il est dommage, rétrospectivement parlant, de ne pas leur avoir demandé de préciser le contexte dans lequel iels ont utilisé cette forme d'écriture. Il aurait été intéressant de savoir s'iels l'ont pratiqué dans le cadre scolaire, sur les réseaux sociaux ou autres. Cinq élèves ont affirmé avoir parlé du langage inclusif à leur entourage. Nous ignorons cependant si ces élèves ont mentionné le sujet du cours à leurs parents ou s'iels en ont discuté avec leurs ami·e·s. Dans tous les cas, cela permet de constater que le sujet a retenu leur intérêt car iels ont jugé pertinent de le transmettre en dehors de la classe.

Seulement une personne a ajouté une remarque à la question dix, en affirmant que c'était « compliqué ». Cet·te élève est le·a seul·e à ne pas avoir coché de réponse à la question quatre, sur la difficulté de l'écriture inclusive. Sa réponse peut néanmoins s'expliquer par l'absence d'un approfondissement durant les deux périodes, sur les différentes règles quant à l'application de l'écriture inclusive. Finalement, quatre élèves ont proposé des sujets en rapport avec l'égalité, qu'iels souhaiteraient aborder en classe. Les réponses étaient les suivantes : « couvre-chef » (il s'agit peut-être de l'interdiction en classe de porter des casquettes, ou alors cela peut concerner le port du voile mais l'intention n'est pas claire), le langage inclusif (cela peut signifier que l'élève souhaite étudier le thème plus en profondeur), l'égalité homme/femme et le racisme, et l'habillement. Ce dernier souhait fait probablement écho au débat qui a eu lieu en classe la semaine précédente concernant les remarques d'un enseignant sur les tenues vestimentaires de certaines élèves de cette classe. Ce groupe de fille a rédigé une lettre à la doyenne pour dénoncer les propos qu'iels jugeaient inappropriés quant à leur habillement. C'est donc un sujet qui ne les laisse pas indifférentes et qui a suscité beaucoup d'émotion dans la classe.

Dans l'ensemble, la réception de la séquence, au vu des productions et du questionnaire, semble très positive. Il y a un réel intérêt de la part des élèves, mais il en ressort que ces deux périodes étaient de loin insuffisantes pour assurer une réelle compréhension du thème et une maîtrise de sa pratique.

6.3 Comparaison entre les deux disciplines

Le point suivant est la comparaison entre les deux degrés étudiés. Une des plus grandes différences est l'attitude des élèves envers le sujet. La classe de 9^e s'est montrée davantage hostile au changement alors que les 10^e ont démontré un réel intérêt. Cela peut être dû au contexte de la classe, entre les arts visuels et l'histoire, mais aussi à la façon d'amener le sujet. En cours d'arts visuels, les ateliers étaient réalisés de sorte que les élèves découvrent par eux-mêmes le langage inclusif alors que pendant le cours d'histoire, les élèves ont eu droit à des clarifications et des précisions de la part de l'enseignante, durant chacune des activités. Cela peut également être dû à leur âge, en 10^e les élèves sont davantage confronté·e·s à des situations liées à l'égalité et iels commencent à créer leur propre opinion.

En 9^e, les élèves viennent de quitter l'école primaire où iels étaient les plus grand·e·s pour devenir les plus petit·e·s, iels veulent alors plus s'affirmer devant les enseignant·e·s et leurs camarades. Au vu des différences marquantes dans les résultats des deux classes, il nous semble qu'il aurait été plus judicieux de collaborer avec les enseignant·e·s des différentes matières pour mettre en place des séquences spécifiques à chaque branche. En effet, les élèves de 9^e année ont manifesté leur désapprobation principalement par le fait qu'iels avaient l'impression de faire du français alors qu'iels étaient en cours d'arts visuels. Nous aurions pu envisager une séquence en histoire qui se focalise sur l'histoire de la langue française et de ses évolutions au fil des siècles. Une autre séquence en arts visuels pour se concentrer sur les enjeux de genre autour de l'iconographie et de la place des femmes dans le monde de l'art (en mettant en avant le travail d'artistes militantes telles que les Guerrilla Girls). Un·e enseignant·e de français pourrait proposer une introduction plus pratique autour des règles de l'écriture inclusive. Les cours de langues peuvent quant à eux faire le lien avec les pratiques langagières inclusives dans les pays anglophones et germanophones, et ainsi de suite. Cette étude mériterait d'être reproduite à une plus large échelle, en proposant un groupe de travail avec des enseignant·e·s de différentes branches qui seraient disponibles pour consacrer quelques périodes à l'enseignement de cette thématique, mais en rapport avec leur matière. Cette piste offrirait un aperçu complet des différents enjeux présents autour du langage inclusif et assurerait une meilleure compréhension de la part des élèves. Il est enfin possible que les élèves de 9^e année soient encore trop jeunes pour comprendre les implications d'un langage utilisant le masculin dit universel car il s'agit tout de même d'un concept sociologique complexe.

6.4 Retours réflexifs a posteriori

Le point le plus important pour que ces séquences aient un impact sur les élèves est de les relier à des thèmes qui leur sont importants et actuels. Des problématiques dans lesquelles ils se sentent concernés serviront davantage à les rendre attentifs à ces problématiques. Ce sera un grand challenge de sensibiliser les élèves au besoin de modifier leurs pratiques d'expression habituelles.

Il y a également le contexte du cours. En effet, il nous semble plus compliqué d'investir les élèves dans un cours qui comporte moins de moments théoriques tels que les Arts Visuels et la Musique. Ce sont des cours qui sont plus souvent dans le mouvement et dans le faire. Cela peut déstabiliser les élèves. Il s'agirait alors de choisir des objets d'études plus en lien avec la discipline, comme mentionné plus haut.

Pour ce qui est de notre méthodologie, nous avons commis une erreur dans notre questionnaire. En effet, nous étions focalisées sur l'aspect anonyme du sondage et nous avons omis d'ajouter une question sur le sexe des élèves. Cette indication aurait pu nous être utile pour l'analyse des différences de genre dans la réception du langage inclusif. Nous avons donc dû nous contenter des productions écrites pour cette partie de l'analyse.

6.5 Pistes de remédiation et d'amélioration

Une piste intéressante à suivre serait de créer des cours interdisciplinaires et de mettre en avant les critères d'interdisciplinarité. Le travail d'équipe entre enseignant·e·s semble primordial à la réussite de ce projet. Une séquence spécifique à chaque discipline permettrait de transmettre une vision plus globale de tous les éléments qui constituent le langage inclusif. De plus, deux périodes ne suffisent pas pour un sujet aussi complexe. C'est plutôt un projet ambitieux qui peut notamment être enseigné la semaine du 14 juin, pour faire écho à la grève des femmes. La semaine pourrait être réservée à des ateliers variés sur la thématique des inégalités de genre, et ce dans différentes branches.

Il serait également intéressant de former en premier lieu les enseignant·e·s à ces pratiques, à utiliser davantage d'images mettant en avant les deux sexes, à avoir un discours plus inclusif, à proposer plus d'autrices pour les lectures obligatoires, etc.

Pour renforcer les apprentissages, les ateliers doivent tous être suivis par des explications et précisions. En effet, les objectifs de chaque atelier ne sont pas forcément évidents à cerner pour les élèves. Cela permet également aux enseignant·e·s de répondre aux éventuelles questions et d'apporter de nouveaux éléments.

7. Conclusion

Cette recherche a permis de mettre en avant les enjeux politiques et idéologiques autour du langage inclusif. Nous avons commencé par contextualiser le sujet dans l'actualité suisse ainsi qu'en France. Nous avons également abordé d'autres langues qui sont confrontées actuellement au langage inclusif. Ensuite, grâce à la littérature, nous avons pu traiter du contexte historique de la langue française avant d'exposer les arguments en faveur et en défaveur du langage inclusif.

Notre question de départ était : « *Quels sont les enjeux de l'introduction du langage inclusif au sein des établissements scolaires romands et comment initier les élèves du secondaire I à cette pratique ?* »

Nous avons alors mis en place deux séquences d'enseignement dans nos disciplines respectives afin d'introduire cette démarche auprès d'élèves du secondaire I. Suite à cela, nous avons récolté des traces auprès des élèves ainsi qu'un questionnaire qu'ils ont rempli après la séquence. Malgré le fait que nous n'avons pas un échantillon assez important pour les transposer à toute la population vaudoise, nous avons pu constater quelques points saillants dans cette recherche.

Premièrement, grâce à la récolte de traces, nous avons pu observer l'engagement de nos élèves pour le thème traité. Nous avons pu constater une différence entre les deux degrés étudiés pour arriver à la conclusion que la complexité du sujet n'est pas forcément adaptée à un public trop jeune. Cependant, ce résultat va à l'encontre de notre hypothèse de base et pourrait différer avec

une séquence plus adaptée pour un public de 9^e année et peut-être dans une autre branche que l'art visuel.

Pour rappel, nos axes d'analyse étaient : la mise en pratique des élèves ainsi que leur compréhension du sujet ; la différence entre les genres, le sujet touche-t-il davantage les écolières que les écoliers ? ; et la comparaison entre les classes de 9^e et 10^e.

Pour ce qui est des différences de sensibilité à la question entre les filles et les garçons, d'après nos observations, notre hypothèse se confirme par rapport à la classe de 9^e année. Toutefois, les élèves de 10^e année n'ont pas laissé transparaître d'intérêt plus marqué chez un sexe plutôt qu'un autre. Cela peut s'expliquer par l'âge des élèves. En effet, nous pouvons supposer que plus le public est jeune, moins il a conscience des inégalités de genre et moins il se sent concerné. Une autre explication peut être avancée concernant la relation que les élèves de la 10^e année entretiennent avec l'enseignante d'histoire. Ceux-ci ont encouragé l'enseignante avant la séquence en déclarant vouloir sa réussite. La classe était dès le départ déterminée et prédisposée à s'investir dans la séquence. L'absence d'un écart d'investissement entre les garçons et les filles de la classe peut donc s'expliquer par les bons sentiments des élèves.

Nous avons également observé que les cours n'ont pas donné une base importante sur l'utilisation de l'écriture inclusive. Le cours s'est basé sur les enjeux liés au langage inclusif et l'importance de son emploi en classe, mais nous n'avons pas donné aux élèves les outils pratiques pour pouvoir les utiliser au quotidien. Cela s'est vu dans la récolte de traces où les élèves ont modifié tous les mots genrés de manière mécanique et iel ont genré des mots épicènes.

Ensuite, le questionnaire nous a permis de comprendre davantage les enjeux liés à l'introduction du langage inclusif. Nous pouvons tout d'abord affirmer que nos séquences ont été claires pour la plupart des élèves. La thématique ne laisse pas les élèves indifférent·e·s et dans l'ensemble, iels sont curieux·ses d'en comprendre les enjeux et les répercussions.

Nous pouvons alors conclure que le succès lié à l'initiation du langage inclusif à l'école est avant tout dépendant du personnel enseignant. Le cadre scolaire se doit d'être davantage égalitaire face à une société qui se veut plus égalitaire. Dans le cas précis, l'incitation aux élèves dans cette pratique doit se faire de manière commune et cohérente dans les différentes branches

enseignées afin de stimuler les élèves et de faire en sorte de rendre ce langage normatif en classe.

Il serait intéressant de compléter cette recherche en comparant les divers niveaux scolaires entre les différents cycles (cycle 1, cycle 2 et cycle 3) afin d'étudier les motivations et l'investissement des élèves dès le primaire. L'étude de ces différents degrés nous permettrait de connaître l'âge propice à l'introduction du langage inclusif afin qu'il devienne automatique chez les élèves. Pour cela, il sera aussi important de former tou·te·s les futur·e·s enseignant·e·s au langage inclusif. Cette formation devrait être obligatoire au sein de la HEP, afin de transmettre au corps enseignant les bons outils et leur permettre d'appliquer cette forme de langage de manière pertinente.

Une semaine scolaire dédiée à l'égalité, avec un atelier langage inclusif lié uniquement à ces questions dans les branches respectives, serait également quelque chose que nous pourrions envisager. Avoir des ateliers pratiques et théoriques afin de captiver l'attention des élèves et des enseignant·e·s. Cette semaine pourrait être orchestrée par une équipe d'enseignant·e·s ou de personnes formées à ces questions ou par l'établissement scolaire qui la proposerait. Cette équipe pourrait aider et accompagner les enseignant·e·s dans leurs planifications de cours ainsi que mettre en place des affiches et activités dans les couloirs ou pendant la récréation.

Les besoins de la société dans laquelle nous vivons changent constamment comme nous l'avons vu plus haut. Les enjeux liés à l'inclusion prennent de plus en plus de place dans le débat scolaire, même s'il peut parfois sembler utopique d'avoir une égalité pour tou·te·s. Ces évolutions doivent passer par l'école, car elle forme les citoyens et les citoyennes de demain. Nous avons pour rôle d'être nous-mêmes des vect·eurs·rices des transformations que nous souhaitons voir afin que nos élèves y soient sensibles et qu'iels reproduisent ces bons gestes jour après jour.

8. Bibliographie

Abbou, J., Aron, A., Candea, M., Marignier, N. (2018). « Qui a peur de l'écriture inclusive? Entre délire eschatologique et peur d'émasculation:Entretien. » *Semen - Revue de sémiolinguistique des textes et discours* 44, 133-151. Récupéré le 25 avril 2022 du site Open Editions Journal : <https://journals.openedition.org/semen/10800>

ATS. (2022, 18 mars). *L'écriture inclusive bannie de l'administration par le Grand Conseil genevois*. Récupéré le 29 mai du site de la RTS :

<https://www.rts.ch/info/regions/geneve/12949854-lecriture-inclusive-bannie-de-ladministration-par-le-grand-conseil-genevois.html>

Auclert, H. (2013). *La représentation des femmes dans les manuels scolaires de français - Les manuels scolaires de Français se conjuguent au masculin*. Centre Hubertine Auclert. Récupéré le 28 avril 2022 du site du Centre Hubertine Auclert :

<https://m.centre-hubertine-auclert.fr/outil/la-representation-des-femmes-dans-les-manuels-scolaires-de-francais-etude>

Bouchard, M. (2015). *Le pouvoir des enseignants*. Récupéré le 29 mai 2022 du site Meirieu : https://www.meirieu.com/FORUM/m_bouchard_pouvoir_enseignants.pdf

Chancellerie fédérale. (2021, 1 Novembre). *Pratiques d'écriture alternatives dans les textes de la Confédération en français*. Récupéré le 29 mai du site de la Confédération suisse, sous la rubrique des Services linguistiques centraux Section française.

CIIP. (2021). *Le petit livre d'OR*. Récupéré le 20 avril 2022 du site de la CIIP : https://www.ciip.ch/files/199/Comm_Presse_CIIP_Evolang/02_Petit-livre-d-OR.pdf

Cohen, M. (2005). *Language and meaning in a documentary source: girls' curriculum from the late eighteenth century to the Schools Inquiry Commission, 1868*. *History of Education*, 34, 77-93. Récupéré le 15 mai du site Taylor & Francis Online :

<https://doi.org/10.1080/0046760042000315336>

Collet, I., & Dayer, C. (2014). *Former envers et contre le genre*. De Boeck.

Commission fédérale pour les questions féminines CFQF. (s. d.). *Histoire de l'égalité : Femmes Pouvoir Histoire*. Confédération Suisse.

<https://www.ekf.admin.ch/ekf/fr/home/documentation/geschichte-der-gleichstellung--frauen-macht-geschichte.html>

Conti, V. (2019). Quelles évolutions pour le français ? *Éducateur*, 5, 4-5.

<https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/3413/2019.05.dossier.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Brauer, M. Landry, M. (2008). Un ministre peut-il tomber enceinte ? L'impact du générique masculin sur les représentations mentales. *L'année psychologique*, 108-2, 243-272. Consulté le 27 avril 2022 sur le site Persée :

www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2008_num_108_2_30971

Aucompte, Y. (2019). Le graphisme sur le terrain de l'art contemporain : le cas de M/M (Paris). *Marges*, 29, 30-49. Récupéré le 10 mai du site OpenEdition Journals : <https://doi.org/10.4000/marges.2141>

Beauzée, N. (1767). *Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*. J.Barbou. tome II

Boisregard, N. A. D. (1973). *Réflexions Sur l'Usage Présent de la Langue Française, Ou Remarques Nouvelles Et Critiques Touchant La Politesse Du Langage*. Slatkine

Chervel, A., Colombat, B., Einseberg, P., Eun Rim, J., Manesse, D., Mansour, L., Mignot, E., Siouffi, G. (2019). *Le féminin & le masculin dans la langue, l'écriture inclusive en questions*. ESF Sciences humaines

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* (Collection Bibliothèque de l'éducation éd.). L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Presses de sciences Po.

Garrigou, A. (2019, 14 mai). Écriture inclusive et exclusion sociale. *Les blogs du Diplo*. Récupéré le 26 avril 2022 du site Le Monde diplomatique : <https://blog.mondediplo.net/ecriture-exclusive>

Gygax, P. (2021, 10 juin). « Une transition en douceur, très suisse, pour ne pas brusquer les sensibilités ». *Le Temps*, 3.

Haddad, R., Baric, C. (2017). Manuel d'écriture inclusive : Faites progresser l'égalité femmes·hommes par votre manière d'écrire. *Mots-Clés*, 1-20. Récupéré le 25 avril 2022 du site Mots-Clés : <https://www.motscles.net/ecriture-inclusive>

HCE. (2015). Pour une communication sans stéréotype de sexe : le Guide pratique du Haut Conseil à l'Égalité. Récupéré le 27 avril 2022 du site du HCE : <http://bit.ly/2fejwZ7>

Hirschman, A. (1991). *Deux siècles de rhétoriques réactionnaires*. Paris : Fayard.

Hertig, T. (2021, 11 août). *Une pétition demande l'abrogation de la réforme de l'orthographe*. Consulté le 30 mars sur le site de la RTS : <https://www.rts.ch/info/suisse/12411176-une-petition-demande-labrogation-de-la-reforme-de-lorthographe.html>

Interroge - Qu'en est-il de l'histoire du passage de la non-mixité à la mixité (filles/garçons) au sein de l'école, en Suisse ? Y a-t-il eu des différences dans l'évolution de ce fait social dans les cantons ? (s. d.). Bibliothèques municipales de la Ville de Genève. <http://institutions.ville-geneve.ch/fr/bm/interroge/archives-questions-reponses/detail/question/quen-est-il-de-lhistoire-du-passage-de-la-non-mixite-a-la-mixite-fillesgarcons-au-sein-de-l>

Isabelle, C. (2017). *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Theories, questionnements, (carnets des sci)* (université de Genève éd.). Section sciences.

Larané, A. (2022). *Fondation de l'Académie française*. Récupéré du site Herodote : https://www.herodote.net/29_janvier_1635-evenement-16350129.php

Lessard, M. Zaccour, S. (2017). *Grammaire non sexiste de la langue française. Le masculin de l'emporte plus!* Paris : Syllepse.

Michaud, H. (2021, 8 mars). Rhétoriques réactionnaires et antiféminisme en France : la controverse de l'écriture inclusive. *Politique et Sociétés*, 40, 87-107. Consulté le 7 avril 2022 sur le site érudit : <https://id.erudit.org/iderudit/1075742ar>

Morin, E. (2020). *Enseigner à vivre, manifeste pour changer l'éducation*. Babel.

R. M. (2022, 6 avril). *Inclusivité – Les diplômés de l'Uni de Genève ne seront plus genrés*. Le Matin. Consulté le 1 mai 2022, à l'adresse <https://www.lematin.ch/story/les-diplomes-de-luni-de-geneve-ne-seront-plus-genres-613415286496>

Rédaction égalitaire (épicène) | VD.CH. (s. d.). VD.CH. Consulté le 1 juin 2022, à l'adresse <https://www.vd.ch/guide-typo3/les-principes-de-redaction/redaction-egalitaire/>

Rouch, M. (2018). « La langue française a-t-elle besoin d'être féminisée ? ». Consulté le 26 avril 2022 sur le site Hypothèses : <https://lirecrire.hypotheses.org/571>

Testard-Vaillant, P. (2016). *Combien y a-t-il de sexes ?* Récupéré le 15 avril 2022 du site CNRS : <https://lejournal.cnrs.fr/articles/combien-y-a-t-il-de-sexes>

TV5 Monde. (2021, 24 décembre). *France : l'écriture inclusive formellement interdite par le ministre de l'Éducation nationale*. Consulté le 3 juin 2022 sur le TV5 Monde : <https://information.tv5monde.com/info/france-l-ecriture-inclusive-formellement-interdite-par-le-ministre-de-l-education-nationale>

Viennot, É. (2018). *Langage inclusif : Pourquoi, Comment (Le)*. IXE.

West, C., Lazar, M., Kramarae, C. (1997). *Gender in discourse*. Dijk, 119-143.

9. Annexes

9.1 Fiches d'exercices en arts visuels

Enseignante

À lire à haute voix :

« Conditions de participation

La sélection nationale du jury parmi toutes les œuvres reçues aura lieu en avril 2022. Les décisions du jury ne peuvent pas être contestées. Toute voie de recours est exclue. En envoyant son travail, le participant assure qu'il a lui-même réalisé le dessin et qu'il en est donc l'auteur. Il nous confie le droit de publication. Le participant accepte que ses données personnelles soient utilisées à des fins publicitaires. Normalement, les travaux seront rendus en juin 2022, mais nous ne pouvons pas le garantir. Les travaux des vainqueurs principaux restent la propriété de la banque. Tous les gagnants seront informés par courrier. La contre-valeur des prix ne peut être versée en espèces. Aucune correspondance ne sera échangée. Seuls les travaux conçus de façon autonome, sans aide ni modèle, seront acceptés. »

Concours Raiffeisen

1. Premières questions adressées aux élèves, à l'oral et en collectif :

Vous avez entendu ce texte, nous l'avons déjà découvert, lorsque nous avons participé au concours. A qui s'adresse ce texte ?

Comment le savez-vous ?

La manière d'écrire est-elle assez claire pour en être sûr·e ?

Ce matin, je vous propose quatre ateliers pour découvrir une autre manière d'écrire les textes, plus précise, qui permet de rendre visible toutes les personnes. On l'appelle l'écriture inclusive.

2. Après les quatre ateliers, nouveau questionnement adressé aux élèves : _

Revenons à l'annonce du concours. Je vous présente le texte que j'ai modifié pour le rendre inclusif.

Afficher les deux textes et lire le second à voix haute.

« Conditions de participation

La sélection nationale du jury parmi toutes les œuvres reçues aura lieu en avril 2022. Les décisions du jury ne peuvent pas être contestées. Toute voie de recours est exclue. En envoyant son travail, la participante, le participant, assure avoir réalisé seul·e le dessin et en être donc l'auteur·e. Elle, il nous confie le droit de publication et accepte que ses données personnelles soient utilisées à des fins publicitaires. Normalement, les travaux seront rendus en juin 2022, mais nous ne pouvons pas le garantir. Les travaux des gagnant·e·s restent la propriété de Raiffeisen Suisse. Ces personnes seront informées par courrier. La contre-valeur des prix ne peut être versée en espèces. Aucune correspondance ne sera échangée. Seuls les travaux conçus de façon autonome, sans aide ni modèle, seront acceptés. »

Concours Raiffeisen

Questionnement final adressé oralement aux élèves, en collectif :

Qu'est-ce qui a changé par rapport à la première version ?

Pourquoi dit-on que cette écriture est inclusive ?

A quoi sert-elle ?

Pour finir le sujet, je vous demande en quelques minutes de modifier à votre tour un petit texte, pour qu'il devienne inclusif, que tout le monde puisse se sentir concerné par les propos. Ce n'est pas un test, juste un exercice, je suis intéressée de savoir comment vous allez vous y prendre.

Elèves

« Conditions de participation

La sélection nationale du jury parmi toutes les œuvres reçues aura lieu en avril 2022. Les décisions du jury ne peuvent pas être contestées. Toute voie de recours est exclue. En envoyant son travail, le participant assure qu'il a lui-même réalisé le dessin et qu'il en est donc l'auteur. Il nous confie le droit de publication. Le participant accepte que ses données personnelles soient utilisées à des fins publicitaires. Normalement, les travaux seront rendus en juin 2022, mais nous ne pouvons pas le garantir. Les travaux des vainqueurs principaux restent la propriété de la banque. Tous les gagnants seront informés par courrier. La contre-valeur des prix ne peut être versée en espèces. Aucune correspondance ne sera échangée. Seuls les travaux conçus de façon autonome, sans aide ni modèle, seront acceptés. »

Concours Raiffeisen

« Conditions de participation

La sélection nationale du jury parmi toutes les œuvres reçues aura lieu en avril 2022. Les décisions du jury ne peuvent pas être contestées. Toute voie de recours est exclue. En envoyant son travail, la participante, le participant, assure avoir réalisé seul·e le dessin et en être donc l'auteur·e. Elle, il nous confie le droit de publication et accepte que ses données personnelles soient utilisées à des fins publicitaires. Normalement, les travaux seront rendus en juin 2022, mais nous ne pouvons pas le garantir. Les travaux des gagnant·e·s restent la propriété de Raiffeisen Suisse. Ces personnes seront informées par courrier. La contre-valeur des prix ne peut être versée en espèces. Aucune correspondance ne sera échangée. Seuls les travaux conçus de façon autonome, sans aide ni modèle, seront acceptés. »

Concours Raiffeisen

Atelier 2

Groupe Numéro : _____

Soulignez les mots que vous changerez en écriture inclusive et écrivez les ci-dessous :

« À l'inverse des macro-ambassadeurs, les micro-influenceurs ont l'avantage de connaître leur audience un peu plus personnellement, et d'avoir davantage d'interactions avec les personnes qui les suivent : tous et toutes prennent le temps de discuter en message privé, et entretiennent ainsi une véritable relation sincère avec leur communauté. »

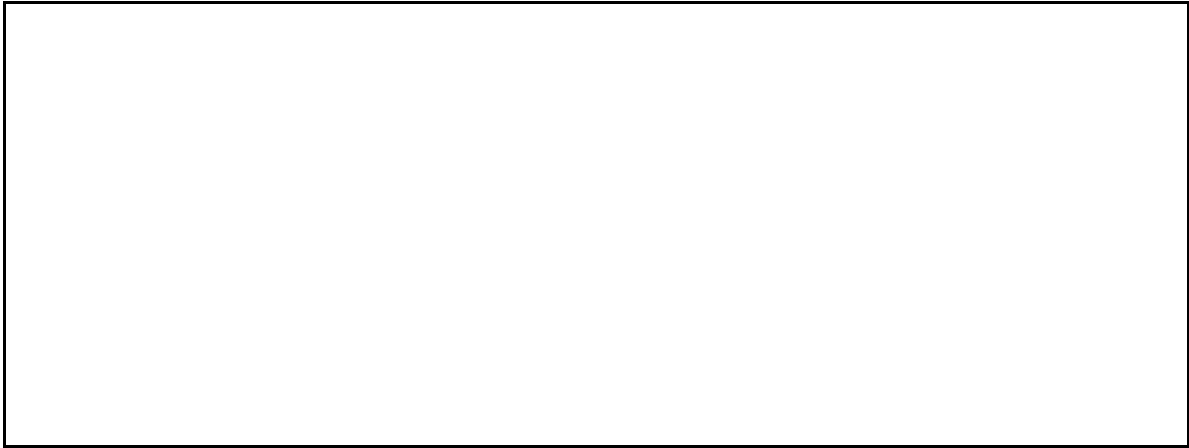
Lisez-le à haute voix

- Comment avez-vous entendu le féminin dans ce texte ?

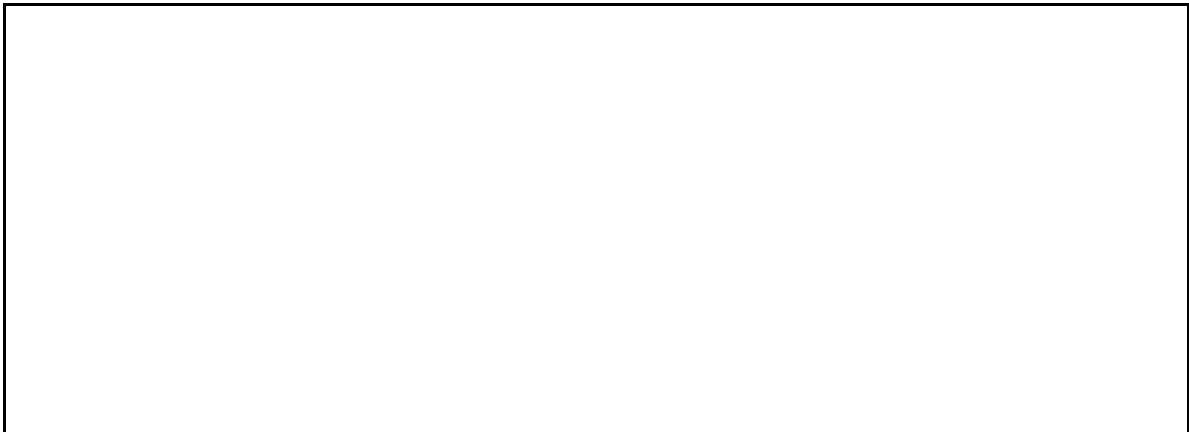
Groupe Numéro : _____

Crée une nouvelle écriture en combinant ces mots :

il/elle



ceux/celle



eux/elles



Atelier 4

Groupe Numéro : _____

Après avoir regardé la capsule vidéo : **06 Histoire du masculin et du français de Gygax**
Remplissez ce tableau :

Masculin	Féminin
Artiste	
	Couturière
	Galeriste
Photographe	
Horloger	
Sculpteur	
Forgeron	
Souffleur de verre	
	Graphiste
	Dessinatrice

Enseignante

Réponses :

Masculin	Féminin
Artiste	Artiste
Couturier	Couturière
Galeriste	Galeriste
Photographe	Photographe
Horloger	Horlogère
Sculpteur	Sculptrice
Forgeron	Forgeronne
Souffleur de verre	Souffleuse de verre
Graphiste	Graphiste
Dessinateur	Dessinatrice

9.2 Récolte de traces en arts visuels

Elèves

Homme

Femme

Écriture inclusive

Récris ce texte individuellement, en appliquant l'écriture inclusive et/ou épiciène :

« Connaissez-vous les micro-influenceurs et les micro-influenceuses ? Ces personnalités ont moins de 10 000 abonnés sur les réseaux sociaux, et sont de plus en plus courtisées par les marques. Leur communauté, plus petite, se révèle plus engagée que celle des grands influenceurs. Qu'est-ce que cette tendance dit de notre société ? Et quelles sont les attentes de ces nouveaux consommateurs qui constituent leur communauté ? »

Pauvre, B. (2020, 2 novembre). *Influence marketing : plus petit, plus local, plus proche*. Agence-Alignee. Consulté le 17 mai 2022, à l'adresse <https://agence-alignee.com/fr/le-blog-des-idealistes/influence-marketing-plus-petit-plus-local-plus-proche/>

À toi de jouer :

Enseignante

« Connaissez-vous les **micro-influenceurs et les micro-influenceuses** ? Ces **personnalités** ont moins de 10 000 **abonnés** sur les réseaux sociaux, et sont de plus en plus **courtisées** par les marques. Leur **communauté**, plus petite, se révèle plus engagée que celle des **grands influenceurs**. Qu'est-ce que cette tendance dit de notre société ? Et quelles sont les attentes de ces **nouveaux consommateurs** qui constituent leur **communauté** ? »

Pauvre, B. (2020, 2 novembre). *Influence marketing : plus petit, plus local, plus proche*. Agence-Alinee. Consulté le 17 mai 2022, à l'adresse <https://agence-alinee.com/fr/le-blog-des-idealistes/influence-marketing-plus-petit-plus-local-plus-proche/>

Désigne un groupe de personnes

Ecriture inclusive

Masculin

9.3 Amorce + Feuille de route en Histoire

Réponds aux questions suivantes :

Qui est ton chanteur préféré ?	
Qui est ton acteur préféré ?	
Qui est ton héro préféré ?	
Qui est ton Tiktokeur préféré ?	
Qui est ton auteur préféré ?	
Qui est ton sportif préféré ?	

Réponds aux questions suivantes :

Qui est ta chanteuse ou ton chanteur préféré·e ?	
Qui est ton actrice ou ton acteur préféré·e ?	
Qui est ton héroïne ou ton héro préféré·e ?	
Qui est ta Tiktokeuse ou ton Tiktokeur préféré·e ?	
Qui est ton autrice ou ton auteur préféré·e ?	
Qui est ta sportive ou ton sportif préféré·e ?	

A qui ces textes sont-ils adressés ?

1. L'armée suisse

Après l'école de recrues, les soldats suisses doivent encore accomplir pendant quelques années des « cours de répétition » de plusieurs semaines. Il n'est donc pas rare de voir, dans les villes ou dans les trains, des militaires en uniforme avec leur arme. Les soldats peuvent garder leur fusil à la maison, ce qui provoque régulièrement des controverses, car de nombreux meurtres et suicides sont perpétrés avec des armes de service.

2. Les jeux olympiques

La délégation helvétique, qui s'envolera aux Etats-Unis pour disputer les Mondiaux en juillet, se chiffrera à 28 personnes, staff compris. Un nombre qui grimpera même à 55 athlètes pour les Européens de Munich, où les Suisses devront faire mieux que les cinq médailles décrochées en 2016 à Amsterdam.

3. L'école

La fracture des enseignants sur la réforme de l'école : A Genève, les professeurs sont très partagés quant à la réforme du cycle d'orientation, sur laquelle le peuple se prononcera le 15 mai. Dans les salles des maîtres, le débat est enflammé. La réforme genevoise, sur laquelle les Genevois se prononceront le 15 mai, ravit les uns et terrorise les autres.

4. Le football

L'équipe de Suisse dames disputera mardi à Thoune une véritable finale dans son groupe qualificatif pour le Mondial 2023. En cas de match nul, les Suissesses resteraient en position de force avant les derniers matches de ces éliminatoires, prévus en septembre en Croatie et contre la Moldavie.

5. Constitution

Art. 8 Citoyens actifs

Est citoyen actif toute personne de nationalité suisse qui est légalement établie dans le canton, a 18 ans révolus et n'est pas privée, en vertu de la loi, de ses droits politiques.

Décris et interprète cette caricature d'une écrivaine :



Gravure du XIXe siècle. Honoré Daumier représente une autrice qui délaisse les tâches ménagères pour pratiquer l'écriture.

Ce cours s'adresse à tous ceux qui sont intéressés par l'écriture inclusive.

(Les élèves transforment la phrase ci-dessus en écriture inclusive, à l'oral,
pendant que l'enseignant·e note les modifications au tableau)

Conditions de participation

La sélection nationale du jury parmi toutes les œuvres reçues aura lieu en avril 2022. Les décisions du jury ne peuvent pas être contestées. En envoyant son travail, **les participant·e·s** assurent **qu'iels ont elleux-mêmes** réalisé le dessin et qu'**iels** en sont donc **l'aut·eur·rice**. **Iels** nous confient le droit de publication. **Les participant·e·s** accepte que leurs données personnelles soient utilisées à des fins publicitaires. Les travaux des **vainqueur·e·s principaux et principales** restent la propriété de notre banque. **Tous·tes les gagnant·e·s** seront **informé·e·s** par courrier.

iel est
un·e chère
aimé,
la·e père
inclusif·e

Feuille de route - Ateliers

1/ La langue ne se résume pas à l'écrit. Écoute la lecture d'un texte et relève tous les éléments qui te permettent de reconnaître le féminin :

2/ Un peu de créativité ! Crée une nouvelle typographie (composition de caractères) pour combiner ces mots :

il/elle

celles/ceux

3/ Égalité dans les métiers ! Complète les cases vides :

Masculin	Féminin
Artiste	
	Couturière
	Galeriste
Archéologue	
Horloger	
Sculpteur	
Historien	
Souffleur de verre	
	Graphiste
Peintre	
	Dessinatrice
	Chanteuse
Informaticien	

4/ Observe les terminaisons de l'atelier numéro 3 et rédige les règles de formation du masculin et féminin, comme dans l'exemple, en s'intéressant aux terminaisons des noms :

Masculin	Féminin
- ien	- ienne
- eur	- euse
- er	- ère
- iste	- iste
- teur	- trice
- e	- resse
- e	- e

5/ Lis les textes et relie-les à une image. Qui se trouve derrière ces témoignages ?

Témoignage N° 1

Je mets en place et pilote des projets au sein du service informatique d'une grande entreprise. Il y a quelquefois des projets très lourds et difficiles à gérer, ce qui peut amener beaucoup de pression. Mais j'ai une bonne résistance au stress et j'aime relever des défis. Dernièrement, j'ai supervisé l'installation d'un nouvel anti-virus sur l'ensemble des 1'500 postes informatiques de la société. Il fallait que ce soit fait rapidement pour gêner le moins possible les personnes qui travaillent et pour que tout le monde soit équipé au plus vite. Dans mon métier, il faut être autonome et aimer prendre des responsabilités. Il faut aussi être capable de diriger un groupe de personnes et savoir prendre des décisions de manière à atteindre les objectifs fixés.

Quelle image peut correspondre au témoignage N° 1 ? Justifie ton choix.

a)



b)



c)



d)



Témoignage N° 2

Je travaille auprès de personnes âgées dans un EMS. J'anime notamment des ateliers qui leur permettent de se divertir et de les stimuler. Il m'arrive de les aider à choisir leurs vêtements ou de les assister dans leurs gestes quotidiens. Nous faisons également des sorties. Mon métier exige de la créativité mais aussi beaucoup de patience et d'écoute. Les personnes âgées ont notamment des troubles de la mémoire, ce qui implique de répéter souvent les choses. Malgré tout, elles ont toujours des histoires à raconter et je trouve ces échanges vraiment enrichissants. Il faut également faire preuve d'un bon sens de l'organisation afin de garantir à chaque personne la meilleure qualité d'encadrement.

Quelle image peut correspondre au témoignage N° 2 ? Justifie ton choix.

a)



b)



c)



d)



9.4 Quelques productions d'élèves en Histoire

Feuille de route - Ateliers

1/ La langue ne se résume pas à l'écrit. Écoute la lecture d'un texte relève tous les éléments qui te permettent de reconnaître le féminin :

participent, participante, qui~~es~~ ont elleux-même, iels
l'auteu~~r~~rice, les participant~~es~~, vainqueur~~s~~.e.s,
tous~~tes~~ les gagnant~~s~~.e.s, inform~~é~~.e.s

2/ Un peu de créativité ! Crée une nouvelle typographie (composition de caractères) pour combiner ces mots :

il/elle

il, elle

celles/ceux

celles

ceux

Feuille de route - Ateliers

1/ La langue ne se résume pas à l'écrit. Écoute la lecture d'un texte relève tous les éléments qui te permettent de reconnaître le féminin :

tous-te participent -e-s, informé-e-s

2/ Un peu de créativité ! Crée une nouvelle typographie (composition de caractères) pour combiner ces mots :

il/elle

eille

celles/ceux

o o o o
x x x x

9.5 Photos prises des ateliers en cours d'arts visuels



9.6 Questionnaire

Questionnaire suite à la présentation: *écriture inclusive*

1. Est-ce que tu as apprécié les activités autour du langage inclusif?

- oui
 non

Pourquoi?

2. Est-ce que les activités proposées étaient claires?

- oui
 non

3. Est-ce que tu penses que le langage inclusif devrait être enseigné à l'école?

- oui
 non

Pourquoi?

4. Qu'est-ce que tu as pensé du niveau de difficulté de l'écriture inclusive?

- Facile
 Plutôt facile
 ni facile, ni difficile
 Plutôt difficile
 Difficile

5. Tu as suivi un cours sur le langage inclusif. Est-ce que tu penses savoir l'utiliser à présent ?

- oui
 non

6. Quelles seraient, selon toi, les éventuelles difficultés dans la pratique du langage inclusif?

7. As-tu pratiqué l'écriture inclusive suite au cours?

- oui
 non

8. As-tu parlé du langage inclusif à ton entourage?

- oui
 non

9. Est-ce que tu penses que les profs devraient utiliser le langage inclusif en classe?

- oui
 non

10. As-tu une remarque à faire sur le thème étudié?

11. Y a-t-il des sujets que tu souhaiterais voir être enseignés à l'école également en lien avec l'égalité ?

Merci pour ta participation!

9.7 Boîte à outils

Cadre théorique : Les capsules de Pascal Gygax et le « guide pratique pour une communication sans stéréotype de sexe » du Haut conseil de l'égalité entre les femmes et les hommes.

- Que dit la recherche ? De nombreuses études démontrent que le masculin dit universel génère principalement des représentations masculines et non neutres. Pour la démonstration, demander aux élèves de fermer les yeux et de visualiser la phrase qu'ils vont entendre. Dire une phrase telle que « les musiciens sortirent de la salle », et demander aux élèves de décrire ce qu'ils ont visualisé en entendant la phrase. Les représentations mentales devraient être majoritairement constituées d'hommes. Notre système cognitif ne peut se défaire de l'activation du lien *le masculin = homme*, ce qui empêche le masculin de représenter les femmes au même titre que les hommes.

Quelques anecdotes :

- L'ordre des mots a son importance. Les personnes les plus importantes sont citées en premier (donner l'exemple de « mon ou ma meilleure amie et son ou sa partenaire » pour démontrer la signification de l'ordre des mots). Rebondir ensuite sur l'expression « Adam et Eve » qui est fréquemment utilisée, contrairement à « Eve et Adam ». Puis, relever le fait que dans les représentations iconographiques, Adam est souvent peint à gauche. Cependant, les artistes perses, qui parlent le farsi, ont plutôt tendance à dessiner Adam à droite. Demander aux élèves pourquoi cette différence (réponse : le farsi s'écrit de droite à gauche).
- Les femmes et la politique. Expliquer à la classe que depuis que les femmes ont accès aux postes ministériels, certaines personnalités politiques insistent pour désigner ces femmes par l'expression « Madame LE ministre ». Encore récemment, le *Figaro* publiait un article « Elisabeth Borne est-elle « première » ou « premier » ministre ? » démontrant ainsi que le débat est toujours d'actualité. Demander aux élèves pourquoi, selon eux, des hommes politiques insistent pour conserver la forme masculine de l'emploi (réponses possibles : pour montrer qu'il s'agit d'un poste réservé aux hommes ; pour signifier aux femmes ministres qu'elles ne sont pas à leur place ; par peur de dévaloriser le statut de l'emploi).

9.8 Planifications

9.8.1 Histoire

Sujet : langage inclusif

Classe : 10G5

Temps : 45 minutes

Date : 19 mai 2022

Objectifs	Tâches		Matériel	Temps
	Enseignant-e	Élève		
Accueil des élèves et rituel de début de cours.	Accueillir les élèves. Marquer le début du cours en demandant aux élèves de se lever. Faire l'appel. Prévenir la classe que le matériel usuel ne sera pas utilisé durant cette période.	Se mettre en place.	-	1'
Amorce : Comprendre l'impact du langage inclusif sur nos perceptions.	Sans mentionner l'existence de deux versions distinctes de l'exercice, l'enseignant-e distribue à la moitié de la classe une fiche avec six questions au masculin « universel » et à l'autre moitié, la même fiche mais en version inclusive. Les élèves ont deux minutes pour répondre aux questions. Puis, l'enseignant-e demande à toute la classe de compter le nombre de femmes et d'hommes qui ont été mentionné·e·s. Iel fait une moyenne par version. Iel demande ensuite aux élèves pourquoi selon eux, la moyenne d'hommes et de femmes n'est pas similaire entre les deux versions. L'enseignant-e demande aux élèves si ceux qui ont eu les questions au masculin uniquement ont supposé que les questions ne concernaient que les hommes ou s'ils ont eu un doute, ou si cela ne leur a pas traversé l'esprit. Demander également comment font les élèves pour savoir à qui s'adresse le texte. Demander au groupe avec les questions inclusives, sa réaction face aux questions formulées de manière inclusive.	Répondre aux six questions par écrit. Participer à la discussion à la suite des résultats obtenus entre les deux moitiés de la classe.	Fiche	7'

<p>Reconnaître les enjeux autour de la langue et les implications de l'utilisation d'une écriture au détriment d'une autre.</p>	<p>L'enseignant·e projette la capsule de Pascal Gygas « Introduction : genre et androcentrisme ». Pour rebondir sur la vidéo et illustrer l'invisibilisation des femmes à travers le masculin « universel », l'enseignant·e procède à la projection, au TBI, de plusieurs textes qu'il lit avec la classe. Pour chaque texte, les élèves doivent décider s'il s'adresse aux hommes, aux femmes, ou aux deux sexes. Les élèves doivent ensuite justifier oralement leur choix. Demander aux élèves : « Au final, pour ces qui est des textes dont le sexe du destinataire n'est pas évident, quelle solution pourrait-il y avoir pour éviter les ambiguïtés ? »</p>	<p>Regarder la capsule, poser des questions sur son contenu. Puis, effectuer l'exercice à l'oral en justifiant/débattant ses réponses.</p>	<p>TBI + capsule vidéo + fiche d'exercice</p>	<p>13'</p>
<p>Comprendre les différentes formes du langage et de la communication qui impactent également nos représentations (iconographies, sens des mots...)</p>	<p>L'enseignant·e projette ensuite la capsule de Gygas, « Histoire du masculin et du français ». Pour rebondir sur la capsule, la caricature d'une autrice, réalisée par Honoré Daumier est ensuite affichée sur le TBI et les élèves doivent essayer de comprendre le message qui en découle. L'enseignant·e demande aux élèves s'ils se sentent représenté·e·s dans les manuels scolaires, dans les médias, à la télé, et ce qu'ils pensent des différentes représentations.</p>	<p>Regarder la capsule, poser des questions, analyser une iconographie.</p>	<p>Capsule + TBI + fiche</p>	<p>13'</p>
<p>Définir les règles de l'écriture inclusive, et les appliquer dans une nouvelle situation.</p>	<p>L'enseignant·e affiche au TBI la phrase « Ce cours s'adresse à tous ceux qui sont intéressés par l'écriture inclusive ». Les élèves doivent proposer des alternatives pour rendre la phrase plus inclusive. L'enseignant·e amène les élèves à trouver la manière dont l'écriture inclusive peut être formée. Demander aux élèves ce qu'ils connaissent comme techniques pour démasculiniser le texte, puis leur demander d'appliquer les différentes formes d'écriture inclusive.</p>	<p>Les élèves proposent des pistes pour l'écriture inclusive et réinvestissent la méthode d'écriture non sexiste de leur choix (inclusif, épïcène). Iels mobilisent les connaissances nouvellement acquises et les appliquent dans l'exercice. Iels posent des questions si nécessaire et participent à la mise en commun.</p>	<p>TBI + fiche</p>	<p>10'</p>
<p>Conclure la période.</p>			<p>-</p>	

	<p>L'enseignant-e conclue la leçon en remerciant les élèves et en les encourageant à être attentif-ve-s à la façon dont sont rédigés les différents textes qu'ils sont amené-e-s à lire et s'exercer à pratiquer l'écriture inclusive si cela leur semble pertinent.</p>	<p>Écouter.</p>		<p>1'</p>
--	--	-----------------	--	-----------

Sujet : langage inclusive

Classe : 10G5

Temps : 45 minutes

Date : 20 mai 2022

Objectifs	Tâches		Matériel	Temps
	Enseignant·e	Élève		
Accueil des élèves et rituel de début de cours.	Accueillir les élèves. Marquer le début du cours en demandant aux élèves de se lever. Faire l'appel. Signaler à la classe que le thème du langage inclusif sera poursuivi durant la leçon.	Se mettre en place.	-	1'
Comprendre les variations orales du langage inclusif et savoir repérer les différentes variations possibles.	Expliquer que le langage inclusif comprend également la forme orale. Lire un texte à la classe, en inclusif, et demander aux élèves de relever tous les éléments oraux qui permettent de clarifier le féminin.	Repérer et écrire les formes orales du féminin.	Fiche	7'
Créer des caractères épiciens.	Mentionner le mémoire de la HEAD qui a gagné le prix Art Humanité en 2020 pour avoir créé des caractères typographiques épiciens. Proposer aux élèves de faire preuve de créativité en imaginant des caractères qui pourraient remplacer l'écriture traditionnelle. Rappeler que l'écriture évolue et qu'il n'est pas impossible que de nouveaux caractères s'ajoutent aux caractères actuels en français.	Créer une typographie.	Fiche + TBI	7'
Identifier des règles de terminaisons (masc. -> fém.) à l'aide d'un tableau.	Rappeler aux élèves les enjeux autour de l'invisibilisation des femmes, notamment dans le monde professionnel. Proposer de compléter les formes féminines ou masculines de certains métiers. Il s'agit ensuite d'observer les différents noms de métiers et compléter un tableau avec les règles de terminaison pour la formation du féminin et du masculin.	Les élèves complètent la fiche, puis observent les terminaisons des mots complétés et extraient une règle pour les différentes terminaisons au masculin et au féminin.	TBI + fiche d'exercice	7'
Comprendre l'impact des				

<p>stéréotypes sur nos représentations et comment la langue y contribue.</p>	<p>Faire lire deux témoignages aux élèves et leurs demander d'associer chaque témoignage à une image. Demander aux élèves de justifier leur choix. Discuter de l'impact des stéréotypes sur nos représentations.</p>	<p>Lire et répondre aux questions.</p>	<p>TBI + Fiche</p>	<p>10'</p>
<p>Produire un texte en écriture inclusive et/ou épiciène.</p>	<p>Proposer un texte au masculin « universel » et demander aux élèves de le récrire en écriture inclusive et ou épiciène. Préciser que les textes seront ramassés à la fin de la période.</p>	<p>Écrire un texte en appliquant les connaissances nouvellement acquises.</p>	<p>TBI + Fiche</p>	<p>12</p>
<p>Conclure la période.</p>	<p>L'enseignant-e conclue la leçon en remerciant les élèves et en les encourageant à être attentif-ve-s à la façon dont sont rédigés les différents textes qu'ils sont amené-e-s à lire et s'exercer à pratiquer le langage inclusif si cela leur semble pertinent.</p>	<p>Écouter.</p>	<p>-</p>	<p>1'</p>

9.8.2 Arts Visuels

Sujet : écriture inclusive

Classe : 9VG2

Temps : 90 minutes

Date : 13 mai 2022

Objectifs	Tâches		Matériel	Temps
	Enseignant·e	Élève		
Accueil des élèves et rituel de début de cours.	Accueillir les élèves. Distribuer le matériel Vérifier les absences	Se mettre en place.	-	1'
Amorce : Reconnaître des formes écrites différentes et comprendre les implications de l'utilisation d'une écriture au détriment d'une autre.	Afficher les conditions de participation du concours Raiffeisen. La lire avec les élèves. Demander de décrire l'individu susceptible d'y participer. Résumer brièvement les remarques des élèves. Discussion commune Montrer le texte en écriture inclusive. Le lire avec les élèves. Relever l'influence de la langue sur nos représentations. Amener l'écriture inclusive. Les groupes sont constitués rapidement.	Observer le texte à l'écran, décrire leurs perceptions et les justifier.	-	7'
Comprendre les enjeux de l'écriture inclusive	L'enseignant·e passe vers chaque atelier afin de guider les élèves pendant qu'ils et elles en apprennent et comprennent divers ateliers.	Suivent les 4 ateliers, posent des questions et remplissent les fiches liées à l'atelier en question.	fiches des ateliers	10' par atelier
Conclusion et récolte de traces	L'enseignant·e répond aux questions des élèves et aux incompréhensions qu'ils et elles peuvent avoir. L'enseignant·e anticipe les questions qui peuvent être posées et y répond. L'enseignant·e conclut la leçon en remerciant les élèves et en les encourageant à être attentif·ve·s à la façon dont sont rédigés les différents textes qu'ils sont amené·e·s à lire et s'exercer à pratiquer l'écriture inclusive si cela leur semble pertinent. L'enseignant·e distribue la dernière fiche liée à la récolte de traces.	Les élèves réinvestissent la méthode d'écriture non sexiste de leur choix (inclusif, épiciène). Iels mobilisent les connaissances nouvellement acquises et les appliquent dans la fiche d'exercice. Iels posent des questions si nécessaire et participent à la mise en commun. Les élèves font l'exercice de manière individuelle.	fiche d'exercice	15'

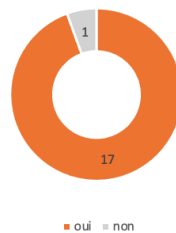
9.9 Graphiques et résultats du questionnaire

9.9.1 Arts visuels

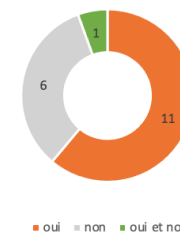
1. Est-ce que tu as apprécié les activités autour du langage inclusif?



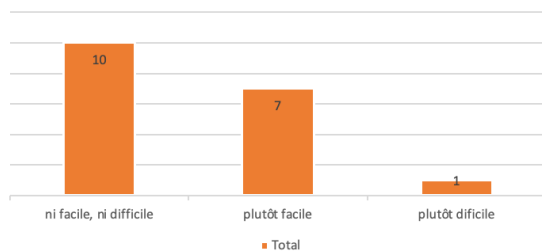
2. Est-ce que les activités proposées étaient claires?



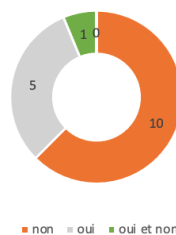
3. Est-ce que tu penses que le langage inclusif devrait être enseigné à l'école?



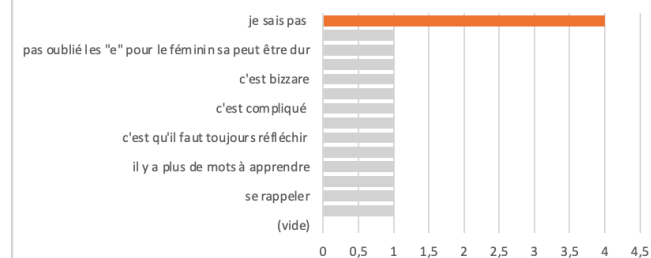
4. Qu'est-ce que tu as pensé du niveau de difficulté de l'écriture inclusive?



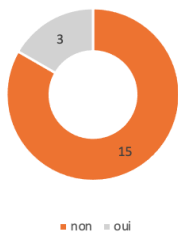
5. Tu as suivi un cours sur le langage inclusif. Est-ce que tu penses savoir l'utiliser à présent ?



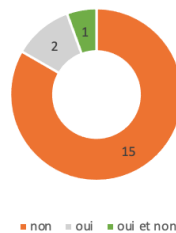
6. Quelles seraient, selon toi, les éventuelles difficultés dans la pratique du langage inclusif?



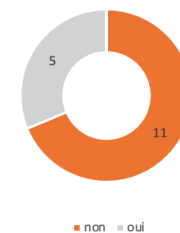
7. As-tu pratiqué l'écriture inclusive suite au cours?



8. As-tu parlé du langage inclusif à ton entourage?



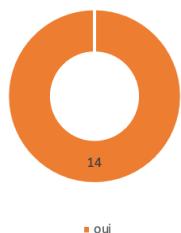
9. Est-ce que tu penses que les profs devraient utiliser le langage inclusif en classe?



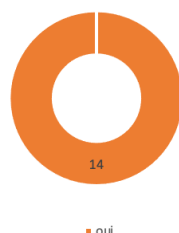
1.1 Pourquoi?	3.1 Pourquoi?	10.As-tu une remarque à faire sur le thème étudié?	11. Y a-t-il des sujets que tu souhaiterais voir être enseignés à l'école, également en lien avec l'égalité ?
c'est intéressant	parce que c'était dur	non	non
car on a appris quelque chose	comme ça tout le monde sera satisfait	c'est pénible	la formation générale
je sais pas	car il y a des filles aussi	non	non
j'ai pas bien compris	ça sert pas , on sait déjà	non	non
c'était bien cool	oui parce qu'il peut avoir de l'égalité et non parce que après ça serai trop dur	non	non
c'est très intéressant	ça sert pas a grand chose	non	non
car je trouvais que c'était pas passionnant	c'est plus équitable	non	non
c'était cool	ça va comme ça	non	non
car on inclut tout le monde	car il y a des filles et des garçons	non	non
ça sert à rien	car c'est plus facile à écrire et à parler	non	non
je ne trouvais pas trop intéressant	je sais pas	non	non
car c'est long	car ça nous apprend d'autre choses	non	
je savais pas que ce type d'écriture existait	parce qu'ils devraient mettre aussi au féminin	non	non
car c'est pas du dessin	car ça vas bien comme ça	que c'était bien	non
car je ne me suis pas très amusé	Pourquoi?	non	non parce que ça m'intéresse pas
(vide)	car ce n'est pas fait pour être enseigné au cours de dessin	non	non
	car il n'y a pas que les garçons, aussi les filles	non	non
	(vide)	non	non

9.9.2 Histoire

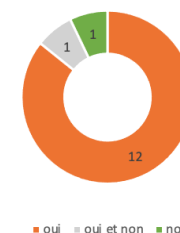
1. Est-ce que tu as apprécié les activités autour du langage inclusif?



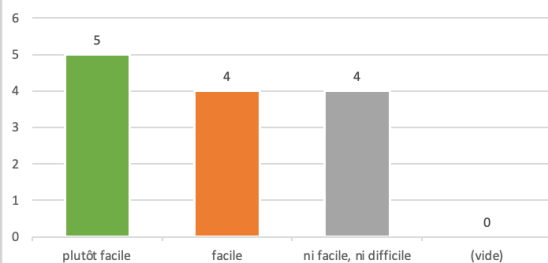
2. Est-ce que les activités proposées étaient claires?



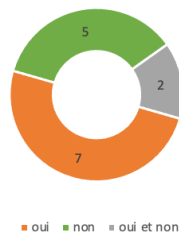
3. Est-ce que tu penses que le langage inclusif devrait être enseigné à l'école?



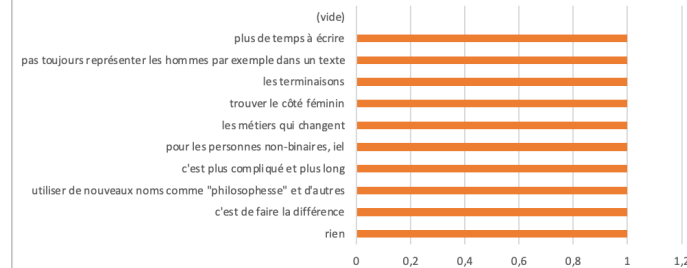
4. Qu'est-ce que tu as pensé du niveau de difficulté de l'écriture inclusive?



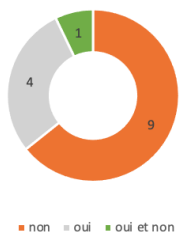
5. Tu as suivi un cours sur le langage inclusif. Est-ce que tu penses savoir l'utiliser à présent ?



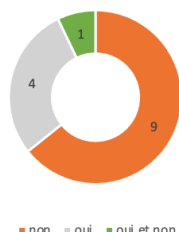
6. Quelles seraient, selon toi, les éventuelles difficultés dans la pratique du langage inclusif?



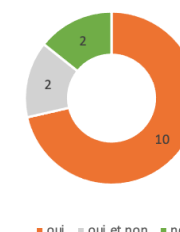
7. As-tu pratiqué l'écriture inclusive suite au cours?



8. As-tu parlé du langage inclusif à ton entourage?



9. Est-ce que tu penses que les profs devraient utiliser le langage inclusif en classe?



1.1 Pourquoi?	3.1 Pourquoi?	10.As-tu une remarque à faire sur le thème étudié?	11. Y a-t-il des sujets que tu souhaiterais voir être enseignés à l'école, également en lien avec l'égalité ?
c'est important	car la prof me l'a fait comprendre		couvre-chef
parce qu'on apprend que les femmes sont au même niveau que les hommes	parce que ça montre que les femmes sont égales aux hommes	non	langage inclusif
car on différencie les hommes et les femmes	car tout le monde apprend la même chose	non	non
c'est intéressant de découvrir l'ancien langage français	je trouve que le français devient plus beau et attirant	non	égalité homme/femme, le racisme
car je trouve que ça facilite les choses	car ça aide à représenter des choses	non	non
	pour plus d'ouverture d'esprit	non	non
parce que c'était vous	pour être plus cultivé	non	non
c'était intéressant	intéressant	non	non
c'était cool	je ne sais pas		
car on pouvait mettre la femme en valeur	c'est important qu'on connaisse	non	non
car ça change des cours de d'habitude et c'est intéressant	ça changerait pas grand-chose	non	non
c'était cool	ça m'est égal	c'est compliqué et on a pas l'habitude	l'habillement
car c'était cool et bien expliqué par la prof, et on pouvait mettre la femme en valeur.	pour mettre plus la femme en valeur	non	non
parce qu'avant j'avais pas remarqué que le langage donnait + d'importance aux hommes	je sais pas si ça change grand-chose	non	non

Résumé

Ce mémoire professionnel a pour ambition de proposer des pistes d'introduction au langage inclusif dans les classes du secondaire I. Cela inclut l'écriture, l'oral mais aussi l'iconographie et la diversité des références employées par le corps enseignant. Ce travail s'inspire des recommandations récentes de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. En effet, la CIIP encourage les enseignant·e·s à sensibiliser les élèves aux questions d'égalité, lorsqu'elles concernent la langue notamment (CIIP, 2021, p51).

Dans cette optique, les différents enjeux qui découlent de notre utilisation de la langue sont explicités à travers un retour sur l'actualité et les nombreuses controverses que son implémentation suscite en Suisse ainsi qu'en France. L'histoire de la langue française est également évoquée afin d'illustrer les valeurs idéologiques qui ont participé à son évolution.

L'école étant un lieu formateur, elle doit être en première ligne dans la lutte contre le sexisme systémique. C'est pourquoi nous avons élaboré et mis en place une séquence d'enseignement, sous forme d'ateliers découvertes, qui initie les élèves au langage inclusif.

Nos données démontrent un réel intérêt pour le langage inclusif, de la part des élèves. Les résultats sont encourageants et permettent de relever certaines pistes d'amélioration, notamment concernant la partie pratique de l'écriture inclusive.

Finalement, ce travail s'inscrit dans les préceptes d'inclusion promulgués par le concept 360° et il défend les principes et les valeurs véhiculées par le Département de la formation, de la culture et de la Jeunesse, en proposant des solutions concrètes pour participer à la création d'une société plus égalitaire.

Mots-clés : langage inclusif / écriture inclusive / égalité / genre / représentations / séquence / Arts visuels / Histoire / mission de l'école