

Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation

**CORRÉLATS PSYCHOSOCIAUX DES ATTITUDES
ENVERS L'ÉCRITURE INCLUSIVE CHEZ LES
ENSEIGNANT.ES ET FUTUR.ES ENSEIGNANT.ES DE
FRANÇAIS**

Autrice : Mélodie Bistaffa

Promoteur : Pierre Bouchat

Lectrice : Séverine De Croix

Année académique 2021-2022

Master en sciences de l'éducation, finalité formation d'adultes

REMERCIEMENTS

Telle une actrice recevant un oscar, mon discours de remerciement sera long et interrompu de sanglots, je m'en excuse par avance.

Je tiens avant tout à remercier de tout cœur mon promoteur, Mr Pierre Bouchat, pour n'avoir jamais jeté l'éponge malgré ma lenteur à avancer dans ce mémoire. Je choisis de prendre cela comme la preuve d'une confiance inébranlable.

Merci à mes parents, à ma sœur et à ma famille pour leur soutien sans faille et leur amour inconditionnel.

Merci aux membres de mon groupe à Louvain-la-Neuve. Jérôme (mon Jéjé), Sophie, Alexandre, J-P, vous avez rendu cette expérience universitaire unique. Même si je suis heureuse de terminer ce master, je serai toujours nostalgique de nos moments de travail et de rigolade.

Merci à mes ami.es, en particulier Melissa Leto, Ludmilla Antoniello et Marjorie Higuët (et Alex), d'avoir toujours su me rassurer et m'encourager, mais aussi de m'avoir écouté me plaindre et râler pendant 3 ans.

Enfin, merci à Clara-Lou Dejaegher, l'instigatrice de toute cette aventure, pour ses coups de fil inattendus, sa patience infinie (et franchement incompréhensible) à mon égard et son temps si précieux dont j'ai pu profiter.

Enfin, merci à la vie, de m'avoir permis de prendre ma revanche sur l'UCL et sur l'adolescente inconséquente que j'étais il y a maintenant 15 ans. Je sortirai donc bien avec un master de Louvain-la-Neuve, simplement avec 10 ans de retard sur le plan initial (mais qui n'a pas besoin d'un plan B ?).

« Quand j’emploie un mot », dit Humpty Dumpty avec un certain mépris, «il signifie ce que je veux qu’il signifie, ni plus ni moins ». « La question est de savoir », dit Alice, «si vous pouvez faire que les mêmes mots signifient tant de choses différentes ». « La question est de savoir », dit Humpty Dumpty, « QUI EST LE MAÎTRE, C’EST TOUT ».

C. LEWIS, « *De l’autre côté miroir* », 1872

Avant-propos

Nous sommes personnellement une fervente défenseuse de l'écriture inclusive, et pour cette raison, nous avons décidé de l'utiliser lors de la rédaction de ce mémoire.

Ce choix nous a semblé une évidence pour plusieurs raisons. D'abord, cela est en accord avec nos valeurs, mais aussi avec le thème même de ce mémoire. Ensuite, il nous est apparu que c'était l'opportunité de prouver à notre lectorat que l'écriture inclusive peut être utilisée dans un écrit scientifique et ne pas être un frein à sa lisibilité. A travers notre mémoire, nous espérons prouver que l'écriture inclusive ne se limite pas à l'utilisation du point médian ou à la féminisation des noms de métiers.

L'écriture inclusive est aujourd'hui en constante évolution (comme nous allons en parler dans la suite de notre travail), notre mémoire n'en est donc pas une représentation universelle. Nous avons choisi d'écrire notre travail de fin d'études avec les techniques d'écriture inclusive que nous connaissons et pensons maîtriser. Nous avons fait par conséquent des choix subjectifs lors de notre rédaction. Néanmoins, nous avons essayé au mieux de rendre la lecture de notre travail la plus fluide possible, en étant cohérente mais en variant les techniques que nous avons utilisées.

Étant étudiante à l'UCLouvain, nous avons choisi d'utiliser le « Guide du bon usage du genre dans votre communication » par Antoine & Van Hemelryck (2017). Cependant, le guide ne proposant pas d'alternative au masculin générique, nous avons fait le choix d'utiliser les termes neutres « iel(s) » ou « ceux » ou « toutes » dans notre rédaction quand cela nous semblait nécessaire. Nous espérons ainsi fournir à notre lectorat un mémoire traitant de l'écriture inclusive, tant sur le fond que sur la forme.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	9
Chapitre 1 : Cadrage théorique	13
1.1. L'écriture inclusive	13
1.1.1. Le genre et ses stéréotypes	13
1.1.1.1. Le genre grammatical	13
1.1.1.2. Le genre social	13
1.1.1.3. Les stéréotypes de genre	14
1.1.2. Evolution de l'écriture inclusive	15
1.1.2.1. L'implication de l'Académie française	15
1.1.2.2. Naissance du terme «d'écriture inclusive»	16
1.1.2.3. Démasculiniser la langue	17
1.1.2.4. Mise en pratique	18
1.1.2.5. Controverse sur la mise en pratique de l'écriture inclusive	20
1.1.3. Enjeux sociétaux	22
1.1.3.1. Une problématique d'actualité	22
1.1.3.2. Influence de la langue sur la pensée	24
1.1.5. L'école et l'écriture inclusive	25
1.2. Déterminants de l'adhésion à l'écriture inclusive	28
1.2.1. Les déterminants socio-démographiques	29
1.2.1.1. Le genre	29
1.2.1.2. L'ancienneté	30
1.2.2. les déterminants psychosociaux	30
1.2.2.1. L'échelle de sexisme ambivalent	30
1.2.2.2. L'échelle de justification du système spécifique au genre	31

1.2.2.3.. L'échelle du néosexisme	32
1.2.2.4. L'échelle du sexisme old-fashioned	33
1.2.2.5. L'échelle du sexisme moderne	33
1.2.2.6. L'échelle du conservatisme social	33
Chapitre 2 : Question de recherche et méthodologie	34
2.1. Question de recherche : mise en perspective et opérationnalisation	34
2.2. Méthodologie du recueil des données	35
2.2.1. Elaboration, structure et diffusion du questionnaire	35
2.2.2. Sélection des participant.es	36
2.2.3. Choix des questions traitées lors de l'analyse quantitative	39
Chapitre 3 : Traitement des données et résultats	40
3.1. Les relations entre les attitudes face à l'écriture inclusive et son enseignement et l'ancienneté	40
3. 2. Les relations entre les attitudes face à l'écriture inclusive et son enseignement et le genre	44
3.3. Les relations entre les attitudes quant à l'écriture inclusive et son enseignement et les pensées sexistes	47
3.3.1. Le sexisme old-fashioned	48
3.3.2. Justification du système de genre	49
3.3.3 Le sexisme ambivalent	51
3.3.4. Le néosexisme	53
3.3.5. Le sexisme moderne	55
Chapitre 4 : Discussion	57
4.1. Bref résumé	57
4.2. Discussion des résultats	59
4.3. Limites méthodologiques	63

4.4. Perspectives et réflexions pratiques	64
Conclusion	69
Bibliographie	71
Annexes	80
Annexe 1A – Captures d’écran questionnaire googleform	80
Annexe 1B – Questionnaire format word	90
Annexe 2 – Base de données anonymisées/fichier excel	94
Annexe 3 – Tableaux SPSS ancienneté	95
Annexe 4 – Tableaux SPSS genre	95
Annexe 5 – Tableaux SPSS sexisme <i>old-fashioned</i>	96
Annexe 6 - Tableaux SPSS justification du système de genre	98
Annexe 7 - Tableaux SPSS sexisme ambivalent	100
Annexe 8 - Tableaux SPSS néosexisme	102
Annexe 9 - Tableaux SPSS sexisme moderne	104

INTRODUCTION

Nous avons rapidement eu une idée assez précise de la thématique qui pourrait être celle de notre mémoire lorsque nous avons commencé notre master à la FOPA. En effet, une problématique, celle de l'écriture inclusive, nous interrogeait dans notre pratique professionnelle ainsi que dans notre quotidien depuis quelque temps. Nous avons découvert ce sujet sur les réseaux sociaux que nous fréquentons régulièrement depuis la fin de notre adolescence et leur apparition soudaine dans notre vie, d'abord avec Facebook et Youtube, puis Snapchat, Instagram, et beaucoup d'autres. Les algorithmes de plus en plus performants utilisés par ces réseaux sociaux ont rapidement trouvé nos centres d'intérêts et les ont exacerbés. Ainsi, nos valeurs, centrées sur notre désir d'égalité pour toutes, tout en changeant et en évoluant avec nous et les années qui passent, ont également été exposées à un flot d'informations de plus en plus large et pointu. La personne que nous sommes aujourd'hui tourne autour de deux grands courants : le véganisme et le féminisme. C'est dans ce dernier que se trouve la thématique de notre mémoire.

En effet, nos expériences personnelles, nos lectures, nos discussions et notre utilisation des réseaux sociaux nous ont rendue de plus en plus sensible au sujet de l'égalité au sens large du terme et plus particulièrement à l'égalité des sexes et des genres. Nos connaissances sur le sujet, continuellement en évolution et en renouvellement, nous amènent toujours à remettre en question notre perception du monde. Notre quête d'égalité entre les humain.es et entre les espèces se retrouve dans notre vie quotidienne, que ce soit dans notre alimentation ou dans notre comportement, et évidemment, dans notre métier.

Ainsi, nous sommes professeure depuis maintenant huit ans, et nous avons pu observer que l'école et le système éducatif est un reflet de notre société, de ses problèmes et de ses évolutions. Comme le dit Petitat (1999) : « Certes, l'école contribue à reproduire l'ordre social ; mais elle participe aussi à ses transformations, parfois de plein gré, parfois malgré elle, parfois à son insu. ». (p.52) En conséquence, le milieu scolaire, comme la société contemporaine, peut se montrer sexiste, que ce soit dans ses interactions sociales (dans le discours des professeur.es ou des élèves entre elleux) ou au travers de l'institution en elle-même (dans son règlement vestimentaire, dans ses injonctions sociales, dans les matières

enseignées ...). De nombreuses recherches, menées de l'école maternelle au secondaire, ont postulé un verdict sans appel en exposant combien certaines pratiques pédagogiques et interactions en classe contiennent des messages sexistes, légitimant aux yeux des élèves l'expression des stéréotypes et des normes sexistes (Mosconi, 1989 ; Zaidman, 1996).

Toutefois, l'école peut à l'inverse également être le lieu d'une remise en question de ces messages discriminants et d'une prise de conscience de l'importance de l'inclusion dans le respect de la différence. Nous enseignons, pour notre part, le français à des adolescent.es ayant un niveau généralement faible, particulièrement dans nos classes de différenciée (ce niveau correspond à des élèves qui sont sortis du cycle primaire à cause de leur âge mais qui n'ont pas leur CEB et essayent de le passer). Nous revoyons de cette façon avec eux les bases de notre langue et les règles de grammaire et d'orthographe qui la régissent. L'usage de celles-ci ont rapidement heurté notre sensibilité et les valeurs que nous défendons. Ainsi, l'apprentissage ou le rappel des règles régissant le féminin des noms et adjectifs ou celui des règles d'accord du participe passé nous mettent généralement mal à l'aise. La célèbre règle « *le masculin l'emporte sur le féminin* » paraît effectivement déplacée en 2022, mais elle est pourtant toujours d'actualité dans les manuels, les programmes et la langue. A ce propos, en 2020, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) conseille « Si vous enseignez le français, changez la formulation de la règle "Le masculin l'emporte sur le féminin". Dites plutôt "Le genre masculin s'utilise aussi pour les ensembles mixtes". » (cité dans Dister & Moreau, 2020, p.72).

Or, comme nous l'avons dit plus haut, le système éducatif joue un rôle fondamental dans la lutte contre la discrimination et les stéréotypes de genre (ou de toute sorte). Ce constat, ajouté au fait que les discriminations sexistes, en plus de faire partie de notre quotidien, sont régulièrement mises à la une de l'actualité ces dernières années, nous a énormément questionnée quant à notre rôle d'enseignante. C'est ainsi que peu à peu plusieurs questions se sont imposées à nous : « *Est-ce que la langue française peut être sexiste ? Est-ce le cas de toutes les langues ? Est-ce que le fait d'enseigner et d'utiliser une langue ayant des règles sexistes va influencer la manière de penser ou de se comporter de nos élèves ? Est-ce que la connaissance de la portée discriminante (sexiste, raciste, homophobe) du langage qu'ils utilisent tous les jours les aiderait à comprendre la portée de leur*

parole ?». Ces interrogations, nous les avons déjà avant notre inscription à la FOPA. C'est donc naturellement que, lorsqu'il fut temps de discuter de possibles thématiques pour notre mémoire, notre militantisme féministe et notre profession de professeure de français se sont rejoins dans le choix de la problématique de l'écriture inclusive et de sa place dans l'école.

Cette question d'acteur.rice nous tenait particulièrement à cœur car elle découle de plusieurs traits nous caractérisant personnellement ou professionnellement. De plus, ce sujet est d'actualité et fait souvent la une de journaux et magazines. Souvent décriée, l'écriture inclusive laisse pourtant entrevoir la possibilité d'une solution aux problèmes qui se posent à nous. En discuter et avoir le retour de nos pairs et de nos professeur.es nous ont aidée à délimiter les possibilités et les bases de notre recherche. En effet, si le thème général de notre mémoire nous semblait être une évidence, nous avons éprouvé de nombreuses difficultés à formuler une question de départ dans l'objectif de poser notre question de recherche. Les ramifications de notre thématique sont vastes et l'évolution de l'écriture inclusive est constante ; ainsi, il n'existe pas de guide officiel et reconnu d'écriture inclusive. Comme la langue elle-même, cette dernière évolue constamment. Eliane Viennot dans une interview pour Cheek magazine (2018), professeure émérite de littérature de la Renaissance et historienne, dit à ce sujet « La langue bouge en même temps que la société, quand personne ne l'en empêche ». Guyaz (2015) ajoute « Rédiger de manière non-sexiste et épiciène témoigne d'abord d'un mode de pensée avant d'être un mode d'écriture » (p.14). Il s'agissait également de transposer cette problématique dans le cadre de notre option à la FOPA, la formation d'adultes.

C'est grâce à des échanges avec notre promoteur, M. Bouchat, que nous avons peu à peu centré notre mémoire sur les attitudes et les réactions face à l'écriture inclusive des futur.es enseignant.es de français ainsi que des professeur.es déjà en place. Quelles sont les caractéristiques qui pourraient influencer chez un.e professeur.e de français du secondaire une attitude positive ou négative envers l'écriture inclusive et la possibilité de l'enseigner aux élèves? Est-ce que son genre, son ancienneté dans le métier exerceraient une influence ? Ou est-ce son attachement, ou non, à des valeurs traditionnelles genrées qui auraient une incidence sur son opinion sur l'écriture inclusive ? Ce sujet fait ainsi directement écho à

notre propre cheminement face à l'écriture inclusive ainsi qu'à nos nombreuses discussions sur le sujet avec nos collègues à l'école ; mais également aux réactions virulentes que semble déclencher le sujet même chez les personnes faisant figure d'autorité (mentionnons par exemple les propos tenus par l'Académie Française en 2017, qualifiant l'écriture inclusive de « péril mortel » (para. 2)). Qu'est-ce qui justifie une opposition aussi farouche ? Nous avons choisi de mettre en parallèle dans ce travail les réactions positives ou négatives face à l'écriture inclusive et son enseignement avec des caractéristiques sociodémographiques telles que le genre ou l'ancienneté dans le métier, et des caractéristiques psychosociales telles que l'attachement à différentes formes de sexisme. Car si les médias ont aidé à rendre l'écriture inclusive populaire, en se chargeant souvent d'en faire de gros titres, ils ont aussi rappelé les enjeux politiques et idéologiques qui entourent la langue. En effet, la langue reflète la société qui la crée et l'utilise. Le sujet de l'écriture inclusive englobe donc bien plus que les questions grammaticales, comme la dimension symbolique de notre langage et son lien avec le réel. Ainsi, pour Bourdieu (1982), le rôle du langage est primordial, la langue étant une représentation, ce qui veut dire qu'elle possède le pouvoir symbolique de construire une réalité.

C'est ce dernier point que nous allons expliciter dans le premier chapitre de notre mémoire, en essayant d'abord de définir l'écriture inclusive, son histoire et ses enjeux. Nous allons également discuter du rôle que les enseignant.es pourraient avoir à jouer dans son introduction dans le milieu scolaire. Ensuite, nous avancerons de possibles déterminants à une adhésion ou un rejet de l'écriture inclusive ; ainsi que la manière dont nous allons les utiliser dans notre recherche. Dans le deuxième chapitre de notre mémoire, nous décrirons précisément notre question de recherche et la manière dont nous avons mis en place les éléments pour essayer d'y répondre au mieux. Nous indiquerons, par la suite, la méthodologie que nous avons utilisée pour recueillir nos données ainsi que notre échantillon. Après cela, dans notre chapitre trois, nous exposerons les résultats de notre recherche quantitative et essayerons de les interpréter au mieux à la lumière de notre cadre théorique. Dans notre quatrième chapitre, nous essayerons d'aller plus loin dans notre recherche en avançant les différentes pistes et possibilités qu'ouvre notre travail et en faisant de nouveaux liens avec la littérature scientifique avant de conclure notre mémoire.

CHAPITRE 1 : CADRAGE THEORIQUE

1.1. L'ECRITURE INCLUSIVE

1.1.1. LE GENRE ET SES STEREOTYPES

Comme ces termes vont être régulièrement utilisés dans ce mémoire, il peut être nécessaire de rappeler ce que nous entendons en les citant. La notion de genre peut désigner de nombreux concepts, nous allons en utiliser deux dans ce travail.

1.1.1.1. Le genre grammatical

D'abord, le concept linguistique de genre grammatical. Dans la langue française, les noms possèdent un genre grammatical, soit masculin, soit féminin. Il est également accepté d'utiliser le genre masculin pour parler de groupes de personnes mixtes, car il est reconnu dans la langue française qu'il a une fonction générique. Il est important de noter que le genre grammatical masculin est fréquemment associé au genre social, et à une certaine idée de la masculinité et des stéréotypes qui l'accompagnent (la force, la dominance, ...) (Labrosse, 1996).

1.1.1.2. Le genre social

Ensuite, dans les sciences sociales, il est important de différencier *sexe* et *genre*. Le premier terme désigne majoritairement l'aspect biologique de la différenciation sexuelle. Les humain.es sont ainsi désigné.es « femmes » et « hommes » en fonction de leur appareil génital. Le genre se définit à l'inverse comme un « sexe social », le versant culturel du masculin et du féminin considérés en fonction des caractéristiques biologiques. Cette notion fait son apparition dans les années 1970 aux Etats-Unis. Elle peut être définie comme le résultat des injonctions sociales auxquelles nous sommes soumis.es avec plus ou moins de force selon les époques, les pays, l'éducation que l'on a reçue, ... Ces normes acceptées par la société appellent à adopter des comportements, des schémas de pensées selon que nous sommes désigné.es comme fille ou comme garçon à la naissance (Le Prévost, 2009).

1.1.1.3. Les stéréotypes de genre

Quant aux stéréotypes de genre, le Conseil de l'Europe (2022) les définit sur son site Internet comme :

des idées préconçues qui assignent arbitrairement aux femmes et aux hommes des rôles déterminés et bornés par leur sexe. Ils sont utilisés pour justifier et maintenir la domination historique des hommes sur les femmes ainsi que les comportements sexistes qui empêchent les femmes de progresser (Conseil de l'Europe, 2022, para. 1).

La Direction de l'Égalité des Chances, dans un manuel édité par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (« Sexe et Manuels», 2012) précise que les stéréotypes sexistes sont:

toute représentation (langage, attitude ou représentation) péjorative ou partielle (explicite ou implicite) de l'un ou l'autre sexe, tendant à associer des rôles, comportements, caractéristiques, attributs ou produits réducteurs et particuliers à des personnes en fonction de leur sexe, sans égard à leur individualité (FWB, 2012, p.11).

Ces dernières citations nous permettent de comprendre comment l'écriture inclusive a son rôle à jouer dans la lutte contre les stéréotypes de genre.

1.1.2. EVOLUTION DE L'ECriture INCLUSIVE

1.1.2.1. L'implication de l'Académie française

L'écriture inclusive dénonce un manque de représentation des femmes dans la langue. Ce manque est le résultat, selon certains, de décisions prises par l'Académie Française au XVII^{ème} siècle. En effet, le français a longtemps été considéré comme une langue populaire et par conséquent très peu codifié, le latin ayant la préférence chez les lettrés. Au XVI^{ème} siècle, *l'Ordonnance générale de Villers-Cotterêts* impose l'usage de la langue française dans les domaines du droit et de l'administration (Boulard, 1999). En 1635, l'Académie française est créée par le Cardinal Richelieu ; l'un de ces buts sera de normaliser la langue française. Selon ses termes, depuis son origine, l'Académie française a pour but de « donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences » (Académie française, 2022, para. 2).

Selon Viennot (2016), historienne de la littérature et professeure émérite de littérature française à l'Université Jean-Monnet à Saint-Etienne, activiste et figure de proue en faveur de l'écriture inclusive, le processus de masculinisation du français s'est déroulé au XVII^{ème} siècle, par le fait de l'Académie française. C'est à la suite de sa création que de nombreux mots féminins, en particulier des noms de métiers comme autrice ou médecine, seront supprimés. C'est également au XVII^{ème} siècle que le mot « Homme » désigne l'ensemble de l'humanité dans le premier dictionnaire de l'Académie française. La règle d'accord préférant un accord au masculin des participes passés et des attributs apparaît également, remplaçant l'accord de proximité. Des propos de membres de l'Académie tendraient à prouver qu'une invisibilisation volontaire du féminin a été décidée car, comme l'écrit par exemple Vaugelas, un des premiers membres de l'Académie française « le genre masculin étant le plus noble, il doit prédominer chaque fois que le masculin et le féminin se trouvent ensemble » (Vaugelas, 1647 cité dans Houdebine-Gravaud, 2018, p.219). Le grammairien Nicolas Beauzée confirme cette règle en 1767 : « Le genre masculin est réputé plus noble que le féminin à cause de la supériorité du mâle sur la femelle. » (cité dans Houdebine-Gravaud, 2018, p. 219). En 1835, le Bescherelle, qui affirme que « la masculinité annonce toujours une idée grande et noble » et que « le masculin est plus noble

que le féminin », est utilisé dans l'enseignement public, permettant ainsi définitivement de faire une norme de ces nouvelles règles (cité dans Houdebine-Gravaud, 2018, p.219). La langue française ne serait donc pas nécessairement sexiste dans son origine, mais le serait devenue par choix. Par conséquent, le débat ne serait pas linguistique mais politique. Viennot (2021) affirme ainsi : « La langue française est tout à fait équipée pour parler des hommes et des femmes. [...] Ce n'est pas difficile. La difficulté n'est absolument pas dans la langue, elle est dans notre tête. » (Viennot, 2021, para. 4).

D'autres sources nuancent néanmoins ces propos souvent véhiculés. En effet, il semblerait que les académiciens aient avant tout réglementé des usages existants et dont la popularité augmentait, bien que nous constatons qu'ils l'ont sans doute fait en partie pour des raisons sexistes, au vu de leurs déclarations. Si l'accord de proximité auquel voudrait revenir aujourd'hui le milieu féministe existait bel et bien au XVII^{ème} siècle, il en va de même pour l'accord au masculin pour désigner des groupes mixtes, qui était même souvent favorisé dans l'usage avant l'intervention de l'Académie française (Dister & Moreau, 2020). Il semble néanmoins plus difficile de nier ce que Viennot (2016) appelle « l'interventionnisme » en ce qui concerne les noms de métiers féminins, qui ont disparu suite aux actions de l'Académie pour les condamner par exemple.

Il apparaît donc que l'Académie française n'est pas la seule coupable du sexisme souvent décrié dans la langue française, même si elle paraît y avoir contribué.

1.1.2.2. Naissance du terme « d'écriture inclusive »

Si le sujet de l'écriture inclusive semble être aujourd'hui au cœur de nombreux débats, il est important de se souvenir que c'est en réalité une thématique discutée depuis de nombreuses années.

En effet, l'appellation « écriture inclusive » qui est assez répandue aujourd'hui n'est pas l'unique manière de désigner le désir de mieux représenter le genre féminin dans la langue. Ce terme a été déposé en septembre 2016 par une agence de communication qui a publié un manuel dit « d'écriture inclusive » et a même déposé la marque à l'Institut national de la propriété industrielle (Haddad, 2016). Et c'est ce terme qui a fait la Une des journaux

en 2017, quand un manuel scolaire du groupe Hatier, appelé « Questionner le monde », l'a utilisée en se servant de points médians. C'est à la suite de cette publication qu'est apparu dans de nombreux médias un vif débat au sujet de l'écriture inclusive, soudain sous les feux des projecteurs (Souben, 2017).

Néanmoins, nous découvrons qu'en anglais, ce terme d' « inclusive writing » (« écriture inclusive») ainsi que celui de « inclusive language » (« langage inclusif ») étaient utilisés depuis la fin des années septante dans le milieu protestant féministe, qui s'en servait pour interroger la place de la femme dans la religion et les textes sacrés (Trécourt, 2021). Ainsi, le livre « Inclusive Language Lectionary » est publié en 1979 par le Conseil œcuménique des Eglises des Etats-Unis. D'autres ouvrages sur le sujet feront suite dans la littérature anglophone dans les années 1980 (Barbara A. Withers (1985), Nancy A. Hardesty (1987) ou Paul Ellingworth (1987), par exemple).

Si le sujet n'arrive pas encore jusqu'en Europe, il parvient dans les régions francophones du Canada, parmi les communautés catholiques. Ainsi le terme « langage inclusif » fera son apparition en 1989 dans l'ouvrage *Souffle de femmes : lectures féministes de la religion* (Dumais & Roy, 1989).

1.1.2.3. Démasculiniser la langue

L'écriture inclusive étant en constante évolution et variant selon les pays (dans le cas du français : la Suisse, le Québec, la Belgique ou la France), et chacun pouvant l'utiliser comme il ou elle le souhaite, la définir peut s'avérer compliqué (Abbou et al., 2018). Des conventions tentent d'être établies, mais ce sera avant tout l'usage quotidien qui en est fait dans la durée qui déterminera l'évolution de l'écriture inclusive. Nous allons donc faire ci-après de notre mieux pour en donner une explication claire et concise, dans la mesure du possible et de nos connaissances.

L'écriture inclusive peut être définie comme « l'ensemble des attentions graphiques et syntaxiques qui permettent d'assurer une égalité de représentation des deux sexes. » (Haddad, 2022, para.1). Il s'agit donc de mettre en mots une vision égalitaire de la langue en accordant une place plus importante au féminin, souvent mis de côté. On peut

également parler de langage égalitaire ou d'écriture épïcène par exemple. Dans un souci de compréhension, nous utilisons dans ce mémoire le terme d'écriture inclusive car il est utilisé le plus couramment.

Il est à noter que deux courants différents se réclament aujourd'hui de l'écriture inclusive. Le premier souhaite afficher de manière claire les marques de genres, et en créer quand elles font défaut (par exemple : un chercheur - une chercheuse, un chef - une cheffe, un professeur - une professeure) afin que les femmes retrouvent leur place dans la langue française. Le second veut faire disparaître la notion de genre autant que cela est possible, en utilisant un langage proche oralement (par exemple : un ou une cadre, un ou une chroniqueur.e) afin d'englober tout le monde sans distinction de genre. On parle donc de féminisation ou de neutralisation de la langue. Dans les deux cas, nous pouvons évoquer une démasculinisation de la langue française (Labrosse, 2018). Ce terme utilisé repris par Gyax et al., (2019) s'explique par l'idée que la langue a longtemps été masculinisée volontairement, comme nous en avons discuté plus haut.

1.1.2.4. Mise en pratique

Pour mettre en pratique l'écriture inclusive, il y a de nombreuses possibilités. Toutes peuvent être utilisables individuellement ou en combinaison. Comme nous l'avons dit précédemment, aucune règle stricte ne régit l'écriture inclusive aujourd'hui, nous pouvons toutes l'utiliser de la manière que nous trouvons la plus pratique. La liste ci-dessous est non exhaustive, l'écriture inclusive étant elle-même en constante évolution.

Pour commencer, de manière générale, le genre masculin n'est plus considéré comme l'équivalent du genre neutre dans la langue française. On peut, par exemple, à la place d'utiliser un « ils » général, utiliser la double flexion « ils et elles » ou un terme nouveau combinant les deux tel que « iels ». Ce dernier peut également être utilisé pour désigner les personnes non-binaires ne souhaitant pas se genrer. Attention, l'écriture inclusive ne cherche pas à changer le « il » impersonnel, qui, comme son nom l'indique, ne représente pas une personne, comme dans les phrases « il pleut » ou « il faut faire ceci », mais bien le « il » dit neutre, censé englober tous les genres, comme « ils arrivent » quand on parle d'un groupe composé d'hommes et de femmes. La même chose peut être faite avec par

exemple la phrase « bienvenue à tous », qui pourra au choix devenir « bienvenue à tous et à toutes » ou « bienvenue à toustes ».

Deuxièmement, l'utilisation de termes épïcènes (qui désignent aussi bien le féminin que le masculin) est privilégiée, on utilise donc les mots « enfant, élève, bénévole, ... », « l'auditoire » plutôt que « les auditeurs et les auditrices » ou « les parents » plutôt que « le père et la mère ».

Troisièmement, on préfère l'accord grammatical de proximité plutôt que d'employer la règle du « masculin qui l'emporte sur le féminin ». On dit donc « Les garçons et les filles sont échevelées », l'antécédent se trouvant le plus à proximité du participe passé étant au féminin. Cette manière d'accorder a déjà existé et était employée couramment au XVIème et XVIIème siècles, on la retrouve d'ailleurs dans plusieurs œuvres littéraires classiques (on peut ainsi lire la phrase « Consacrer ces trois jours et ces trois nuits entières » dans la pièce de Racine, *Athalie*, écrite en 1691, pour donner un exemple connu).

Quatrièmement, on va également féminiser les noms des fonctions et des métiers en parlant de doyenne, autrice, promotrice, ... Pour certains termes, on peut reprendre des mots supprimés par l'Académie française, ou en inventer quand ils sont récents. Selon les pays, plusieurs termes existent. Ainsi on a tendance à parler d' « auteure » au Québec quand en France et en Belgique le terme ancien « autrice » redevient populaire.

Cinquièmement, on préfère utiliser l'ordre alphabétique quand a lieu une énumération. Certes, cela est plus difficile à mettre en place à l'oral, mais est tout à fait utilisable à l'écrit.

Enfin, on peut utiliser le point médian qui vient s'insérer en finale du mot, entre les marques du masculin et du féminin (éventuellement du pluriel), comme cela est appliqué dans ce mémoire. Pour lire le point médian, il faut utiliser la même technique que lors de la lecture des parenthèses pour le pluriel. Un mot écrit « les étudiant.es » se lira « les étudiants et les étudiantes ». La popularité du point médian vient du fait que ce signe de ponctuation ne transporte aucune autre signification. Les tirets (« les étudiant-e-s ») ou les majuscules (« les étudiantEs ») peuvent néanmoins être utilisés de la même manière selon

la préférence de chacun. On évitera néanmoins les parenthèses, qui laissent sous-entendre que ce qui se trouve entre elles est moins important.

Sur la page de l'UCLouvain, Michel Francard (2017), professeur émérite de la Faculté de Philosophie, Arts et Lettres de l'UCL, partage son opinion positive sur l'écriture inclusive et précise que les pratiques citées plus haut, à la seule exception du point médian, sont d'ores et déjà d'application ou sont admises à l'UCL. Quant au guide que nous avons évoqué dans notre avant-propos, qui a été édité en 2017 par l'UCLouvain, il recommande l'usage de l'écriture inclusive dans les écrits et communications officielles de l'université. Il met en avant une écriture fluide et facile d'utilisation, en encourageant les termes épiciques, la féminisation des noms de fonctions (il en propose une liste) et les doublets, mais aussi le point médian (Antoine & Van Hemelryck, 2017).

1.1.2.5. Controverse sur la mise en pratique de l'écriture inclusive

Le but premier de l'écriture inclusive est bien d'inclure, comme son nom l'indique, pour réduire l'exclusion (Rabatel & Rosier, 2019 cités dans Beaumont, 2021). Dès lors, il est important de souligner le cas des personnes qui rencontrent des difficultés de lecture et d'écriture, à la suite de troubles DYS (dyslexie, dysorthographe...) ou de l'apprentissage du français comme langue étrangère. Ils pourraient éprouver des difficultés à adopter cette orthographe inclusive, voire se retrouver exclus de la compréhension du texte. Ce serait là un comble pour une écriture dite inclusive ! Ce reproche est souvent fait à l'encontre de l'écriture inclusive, il est pourtant notable qu'il ne semble pas exister d'étude à ce propos.

À ce sujet, sur le site de la Fédération française des « dys- », la vice-présidente, Laetitia Branciard (2020), avance l'argument de Françoise Garcia, vice-présidente de la Fédération nationale des orthophonistes: « L'écriture inclusive ajoute de la confusion dans la conversion entre ce qu'on entend et ce qu'on écrit, le travail de «conversion grapho-phonétique» étant une difficulté pour les dyslexiques» (Branciard, 2020, para. 2). Elle recommande donc de commencer par éviter le point médian, et de se concentrer sur les termes épiciques et la féminisation des mots. Le point médian n'étant qu'un des vecteurs possibles de l'écriture inclusive, il n'empêche pas d'utiliser un langage inclusif grâce à ses

autres formes. Une autre solution serait l'évolution des applications de synthèses vocales qu'utilisent les élèves DYS en aide à la lecture.

Un autre reproche à l'encontre de l'écriture inclusive est qu'elle complexifie l'écriture de la langue française. Elle la rend, par conséquent, beaucoup plus compliquée à apprendre. Ainsi, « en créant cette distanciation entre la langue écrite et la langue orale, l'écriture inclusive accroît considérablement la quantité d'éléments non prononcés et complique, par conséquent, le système d'orthographe et l'opération de lecture à haute voix. » (Manesse & Siouffi, 2019, cités dans Hugonnier, 2020, p.3). Concernant l'apprentissage de l'écriture inclusive, Dister et al. (2020) avancent que « Les procédés qui permettent de contourner le masculin et les doublets ne sont souvent pas à la portée du plus grand nombre. Écrire un texte clair, précis et stylistiquement satisfaisant pourrait devenir l'apanage d'une élite (...) » (Dister et al., 2020, p.5). Néanmoins, les 77 linguistes francophones qui ont signé la tribune en 2017 intitulée « *Que l'Académie tienne sa langue, pas la nôtre* » ne sont pas de cet avis. Ils y expriment un souhait, celui que le travail continue et que la langue française devienne un sujet de réflexion collective. Selon eux :

Nous l'affirmons sans l'ombre d'un doute : le français n'est pas en danger. Tous les paramètres sont au vert : parlé sur tous les continents, le français est une langue de culture, du quotidien, d'apprentissage, de compétences (professionnelles, administratives...) pour des millions de personnes dans le monde. Il ne risque strictement rien si quelques règles sont modifiées. Au contraire, les propositions récentes sur un accord de proximité ou de majorité ne pourraient qu'améliorer les performances écrites de nombreux locuteurs et locutrices. (para. 12)

S'il en existe d'autres, nous finirons par citer une dernière accusation envers l'écriture inclusive, celle d'enlaidir la langue. Cet argument est facilement balayé de la main, la langue n'ayant pas pour but premier d'être belle mais bien d'être un outil de communication et, comme nous en avons discuté ci-dessus, il n'est pas prouvé que l'écriture inclusive soit une entrave à cette communication.

1.1.3. ENJEUX SOCIETAUX

1.1.3.1. Une problématique d'actualité

La thématique du genre et les discriminations qui l'entourent sont un sujet qui fait la une de l'actualité depuis quelques années. Les dénonciations de comportements sexistes ont été amplifiées par les réseaux sociaux et les porte-paroles féministes. Des mouvements comme #METOO et #BALANCETONPORC ont permis de libérer et de diffuser la parole des femmes. Les inégalités salariales, les canons de beauté inatteignables imposés aux femmes, les tabous, les injonctions telles que sourire, être douce, polie, ou même devenir mère sont aujourd'hui largement discutées et remises en question (Neuprez & Wernaers, 2022). Ces nombreux débats ne sont que quelques exemples des thématiques, ayant en leur centre l'égalité homme/femme, qui sont au cœur des discussions. La société évolue alors en parallèle.

Ainsi, la recherche d'une société plus égalitaire est clairement énoncée dans plusieurs articles de lois en Belgique, comme la loi du 22 mai 2014 qui tend à lutter contre le sexisme dans l'espace public et modifie la loi du 10 mai 2007, cherchant elle à lutter contre la discrimination entre les femmes et les hommes afin de pénaliser l'acte de discrimination qui définit les comportements sexistes comme :

Tout geste ou comportement qui, dans les circonstances visées à l'article 444 du Code pénal, a manifestement pour objet d'exprimer un mépris à l'égard d'une personne, en raison de son appartenance sexuelle, ou de la considérer, pour la même raison, comme inférieure ou comme réduite essentiellement à sa dimension sexuelle et qui entraîne une atteinte grave à sa dignité. (Charruau, 2015, para. 17)

Si cette loi n'est pas exempte de défauts selon certains, elle a eu le mérite de placer le phénomène de harcèlement de rue au cœur des discussions selon Charruau (2015).

L'écriture inclusive est souvent présentée comme une des solutions dans la lutte contre le sexisme. Cette forme d'écriture non-sexiste est en plein essor. Omer, Cuniță et Lupu (Omer et al., 2020) écrivent dans leur article « les demandes pour stabiliser les usages de l'écriture inclusive grâce à de nouvelles normes sont en forte augmentation » (page 183) et ce, toutes langues confondues. D'ailleurs, de nombreuses autres langues évoluent afin de rendre leur langue plus inclusive. Ainsi les anglophones utilisent le terme *they* pour le genre neutre, l'allemand peut passer par l'ajout de *-Innen* au pluriel avec un I majuscule pour affirmer le genre féminin et l'espagnol utilise des formes terminées en *a/o* dans les communications d'organismes officiels afin d'inclure les deux genres (Loison et al. (2020).

En Belgique, le retrait récent de l'expression « en bon père de famille » du Code civil belge (le Canada et la France l'ayant déjà fait), qui désignait une personne se comportant de manière adéquate et prudente pour le remplacer par « en personne correcte et raisonnable » montre une nouvelle fois que l'écriture inclusive, dans ce cas-ci avec l'utilisation de termes épïcènes, est un sujet de société actuel (RTBF, 2021).

N'oublions pas qu'il existe par ailleurs depuis 1993 un *Décret relatif à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre* prouvant l'importance de la féminisation de la langue française pour éviter toute discrimination.

L'écriture inclusive est donc bien porteuse d'enjeux sociétaux actuels, en Belgique mais aussi dans les autres pays francophones ou à l'international. Les réponses des différents pays divergent souvent les unes des autres, parfois assez virulentes comme en France, où le ministre de l'enseignement a interdit son enseignement (Blanquer, 2021), parfois plus nuancées comme en Belgique où Caroline Désir, ministre de l'enseignement, a déclaré au sujet de l'écriture inclusive : « Tous les moyens pour lutter contre le sexisme et les discriminations doivent être envisagés (...) L'écriture inclusive a un rôle à jouer dans les politiques d'égalité. » (Belga, 2021, para. 2). Ces réactions contradictoires, du fait parfois d'un manque de compréhension des nuances qui régissent l'écriture inclusive, nous semblent prouver qu'il est donc pertinent de s'intéresser plus en profondeur à ce sujet.

1.1.3.2. Influence de la langue sur la pensée

Pour mieux comprendre l'importance de l'écriture inclusive et de ses enjeux, il est également important de prendre en compte qu'il existe deux explications non exclusives au sujet du langage : la première considère que notre langue reflète notre culture, la deuxième que notre langue façonne notre pensée et notre façon de voir le monde. Nous allons nous intéresser à cette deuxième hypothèse.

L'hypothèse de Sapir-Whorf (1956) postule que nos représentations mentales et donc notre perception du monde qui nous entoure sont façonnées par notre langage. Cette théorie a été fortement remise en question mais reste la base de nombreuses recherches, comme celle de Gay et al. (2013). Ceux-ci se sont focalisés sur l'angle socio-économique afin d'essayer de démontrer que le langage influence la société dans le cadre de l'équité entre femme et homme. Dans la conclusion de leur étude, les chercheurs mettent en avant que la place des femmes est liée à la fois à la langue et au contexte culturel car ces deux derniers s'influencent l'un l'autre (comme nous en parlons plus haut).

Baider et al., (2007), quant à elles, nous disent : « Le symbolisme social étant véhiculé, structuré par le langage, c'est toute une conception du monde qui est impliquée. » (Baider et al., 2007, page 4). Ainsi, une langue sexiste aura pour conséquence une pensée influencée par des notions sexistes.

A ce sujet, Monet (1998) déclare : « Si la parole est déterminante dans la construction de la réalité, ceux qui contrôlent la parole contrôlent aussi la réalité » (Monet, 1998, citée dans Les cahiers de l'éducation permanente 53, 2018, p.93). Cette idée rejoint la pensée de Mauger (2006) qui considérait que la langue était vectrice d'une violence symbolique - en s'appuyant sur les recherches de Pierre Bourdieu (1982) - s'exerçant par les voies de la communication et de la connaissance afin de convaincre ceux dominés dans la société que l'ordre social est un ordre légitime et naturel (Mauger, 2006). Le langage serait donc un outil de pouvoir. Ainsi, Bourdieu (1982) nous explique que les mots choisis contribuent à construire une vision particulière du monde social qui nous entoure. La langue est un système de pouvoir, particulièrement à cause des inégalités dans la répartition du capital

culturel. Le capital linguistique étant réparti de manière inégale, la langue devient le reflet des rapports de force économiques et sociaux (Bourdieu, 1982).

Nous pouvons par conséquent conclure que les mots que nous utilisons expriment un rapport de pouvoir. C'est sur ce rapport que l'écriture inclusive veut faire réfléchir, elle ne se cantonne pas à des questions grammaticales mais bien aux rapports de domination entre les genres.

La possibilité dans la langue française (qui existe également dans d'autres langues) d'utiliser le masculin pour désigner des groupes mixtes, serait le reflet donc d'une vision androcentrique du monde, au détriment des femmes. (Gygax et al. 2019). Haddad (2016), appuie ce propos en ajoutant que dans une langue, l'invisibilisation des femmes serait le reflet d'une société qui en fait tout autant.

Démasculiniser la langue au profit de l'écriture inclusive devient ici un enjeu sociétal majeur permettant de transformer à la fois notre structure de pensée et notre réalité, qui s'influence l'une l'autre. Marina Yaguello, dans son ouvrage référence « *Les mots et les femmes* » (1978) le résume ainsi : « Le langage est un miroir culturel qui fixe les représentations symboliques et se fait l'écho des préjugés et des stéréotypes, en même temps qu'elle les entretient » (p.7)

1.1.5. L'ECOLE ET L'ECRITURE INCLUSIVE

Le 7 novembre 2017, en France, 314 enseignant.es signent et publient un manifeste déclarant : « *Nous n'enseignerons plus que le masculin l'emporte sur le féminin* ». Les enseignant.es décident donc de rentrer dans la discussion sur l'écriture inclusive. Mais quel est le rôle des enseignant.es, et de l'école, dans ce débat ?

Si l'évolution de l'école ces cent dernières années ne fait aucun doute, l'égalité, objectif premier de l'enseignement, est-elle atteinte ? Janina Markiewicz-Lagneau (1967) affirme : « (...) l'observation la plus sommaire suggère que l'école change, que ses contenus, ses techniques, ses orientations varient largement, infléchis par la gamme des différents besoins individuels et sociaux auxquels elle est censée répondre dans telle ou telle société. » (p. 90). Cette citation invite à prendre des mesures pour aider le système éducatif

à évoluer au rythme de notre société en constant changement. Pour cela, il faut innover, rechercher de nouvelles manières d'enseigner et changer les programmes qui le demandent.

Nous pouvons ajouter que l'article 6 datant de 1997 du « *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* » (page 11) énonce clairement les objectifs d'égalité que doit poursuivre l'enseignement. Il donne comme objectifs de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; et d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. ». A ce sujet, Draelants et al. (2011) affirment que « l'égalité face à l'école est un enjeu qui traverse toute l'histoire du système scolaire » (p. 45) et que la question de l'égalité qui lui est attachée est encore aujourd'hui une préoccupation fondamentale de la sociologie de l'éducation.

Nous pouvons par conséquent affirmer que la quête d'un enseignement démocratique et égalitaire est toujours d'actualité, et avancer que les acteurs de l'enseignement, comme les professeur.es, ont un rôle important à jouer dans celle-ci.

Or, si des manuels et supports pédagogiques véhiculent des messages sexistes (des outils sont mis en place pour lutter contre cela, comme la publication « *Sexe et Manuels* » publiée en 2012 par la FWB), les relations entre les élèves et les enseignant.es en sont également imprégnées, que ceux-ci défendent la notion d'égalité ou pas.

En effet, si la situation semble avoir évolué en ce qui concerne l'égalité femme/homme ou fille/garçon à l'école depuis l'arrivée de la mixité scolaire (rendue obligatoire en Belgique en 1997), des recherches affirment que l'espace scolaire reste dominé par les hommes (Zaidman, 1996). Ainsi Kelly (1988) affirme dans ses recherches que l'attention que les enseignant.es portent à leurs élèves varie en fonction de leur sexe (44% d'attention portée aux filles pour 56% aux garçons). Si cet écart semble diminuer peu à peu, il reste important et a pour résultat des disparités qualitatives dans les performances des élèves. En effet, lors d'une évaluation, les garçons se verront comme des « sous-réalisateurs », capables de faire mieux, quand les filles auront tendance à perdre de leur estime d'elle-même, ce qui

aura des conséquences dans leur futur (Mosconi, 2003). Le problème des stéréotypes de genre existe donc au sein de l'enseignement, à ce sujet Baudelot et Establet (2006) affirment que « le sexe est, après l'origine de classe, la seconde dimension de l'architecture scolaire » (cités dans Bossé, 2012, page 19).

La Commission enseignement du Conseil des Femmes Francophones de Belgique conseille d'ailleurs l'utilisation « d'une perspective de genre » pour travailler et lutter contre les inégalités dans le système éducatif. Il faut rappeler que selon Marie Duru-Bellat (1990) « tous ces comportements sont largement inconscients, et ils reposent sur une lecture très particulière du réel, qui peut être tout à fait erronée, mais leurs effets n'en sont pas moins réels » (citée dans Bossé, 2012, p. 22). Ces comportements découlent de mécanismes ancrés en chacun de nous qui nous poussent à avoir des représentations et des attentes qui varient et catégorisent les élèves selon leur genre (Bossé, 2012).

Au vu de ce que nous venons d'expliquer, une prise de conscience de ces comportements et de leur effet pygmalion par les agents de l'éducation sur le terrain semble donc une étape indispensable. La féminisation de la langue et l'écriture inclusive est une piste didactique qui nous semble alors pertinente, étant à la fois un outil de réflexion et une piste de solutions.

Caroline Désir, ministre de l'Enseignement, ne condamne pas l'écriture inclusive. Néanmoins, la FWB recommande d'en faire un usage « mesuré » (Dister & Moreau, 2020). Si on accepte donc le postulat que l'apprentissage de l'écriture inclusive aide à créer un enseignement moins discriminant envers les sexes et les genres, sa pertinence sociale semble évidente.

Le sujet fait l'objet de discussion au sein des enseignant.es, comme le montre un article dans le magazine PROF numéro trente-neuf. Dans celui-ci, Michel Francard, linguiste, professeur émérite à l'UCLouvain et chroniqueur de la langue, dont nous avons déjà parlé précédemment, déclare :

Je ne pense pas que l'écriture inclusive doive être enseignée comme une série de

« règles » à respecter. Ce qui importe, c'est d'être conscient des enjeux sociaux de la langue et de faire preuve de vigilance pour ne pas laisser les préjugés sexistes s'installer dans les classes. Le plus tôt est le mieux, dès l'école fondamentale, mais aussi dès la formation initiale des enseignant·e·s (Francard, 2018, cité dans Glineur, 2018, para. 10).

Le sujet a donc besoin d'être discuté et approfondi et nous espérons que notre mémoire s'inscrit dans cette idée.

Pour terminer, au sujet du rôle des enseignant.es, les recherches en éducation de Thomas E. Kelly (1986) discute des quatre rôles qu'un enseignant.e peut endosser. Quatre types d'attitude sont possibles : la neutralité exclusive (absentionnisme), la partialité exclusive (engagée), l'impartialité neutre (dialogisme neutre) et l'impartialité engagée (dialogisme engagé). Nous sommes partisane du dialogisme, qu'il soit neutre ou engagé, c'est-à-dire du fait que l'enseignant.e engage ses élèves de manière active dans des discussions sur des sujets controversés, en prenant soin d'apporter une juste représentation des positions et un dialogue critique afin d'essayer de produire chez les élèves un jugement bien fondé. L'enseignant.e peut soit dévoiler ses propres vues sur le sujet (dialogisme engagé) ou ne pas le faire (dialogisme neutre). Ces attitudes demandent du travail de la part de l'enseignant.e, une adaptation à son public (âge, climat de la classe, sujets traités) ainsi que du temps et un lieu favorable. Ces attitudes de la part de l'enseignant.e permettent de produire un pluralisme raisonnable (ce qui arrive quand les avis de chacun se nourrissent l'un de l'autre grâce aux discussions) et de former au mieux des citoyen.es engagé.es, ayant des positions fondées et capables de respecter autrui. Nous pensons que le dialogisme engagé ou neutre, s'il est correctement mis en place, peut permettre à l'écriture inclusive de trouver sa place dans le système scolaire.

1.2. DETERMINANTS DE L'ADHESION A L'ECRITURE INCLUSIVE

Quels sont les facteurs qui pourraient influencer une attitude positive ou négative envers l'écriture inclusive et son enseignement chez des enseignant.es et futur.es enseignants de

français ? Après avoir entamé une revue de littérature au début de notre travail sur ce mémoire, trois études ont attiré notre attention sur le lien entre les attitudes envers l'écriture inclusive et les pensées sexistes de la population interrogée dans leur recherche : « A giant leap for mankind but what about women ? The rôle of system-justifying ideologies in predicting attitudes toward sexist language » de Douglas (2014), « Neutralising linguistic sexism : Promising, but cumbersome ? » de Gabriel & Gyga (2018) et « Beyond sexist beliefs : How do people decide to use Gender-inclusive language ? » de S. Sczesny et al. (2015). C'est en nous basant sur ces recherches que nous avons choisi d'investiguer plus avant cette relation entre sexisme et utilisation de l'écriture inclusive, en y ajoutant l'avis positif et négatif en faveur de l'enseignement de l'écriture inclusive, afin de nous adapter à notre population-cible, des enseignant.es et futur.es enseignant.es de français. Nous avons ensuite décidé d'y adjoindre deux variables portant sur des déterminants sociodémographiques, le genre et l'ancienneté. Nous pouvons ainsi approfondir nos recherches et appréhender plusieurs aspects possibles des attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement, nous permettant également d'augmenter la validité interne de notre travail.

1.2.1. LES DETERMINANTS SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

1.2.1.1. Le genre

Dans le cadre de notre recherche, le genre est un déterminant important. En effet, le combat pour l'égalité des genres est au cœur des objectifs de l'écriture inclusive. Par conséquent, il nous a paru primordial d'interroger nos répondant.es sur leur genre afin d'essayer de comprendre si celui-ci exerçait une influence sur leur attitude envers l'écriture inclusive et son enseignement.

Le genre structure les inégalités et rend compte des rapports sociaux qui peuvent influencer la pensée et les pratiques de chacun.

Ainsi, Adjamagbo & Locoh (2015) affirment :

Les relations socialement et historiquement construites entre hommes et femmes sont transversales à tous les aspects des sociétés : économie, vie familiale, organisation politique, etc. Chaque société élabore ainsi au fil de son histoire un ensemble de normes et croyances spécifiques qui constituent un « système de genre » (para 1).

1.2.1.2. L'ancienneté

Nous avons choisi de demander l'ancienneté de nos participant.es afin de pouvoir vérifier si celle-ci, ainsi que l'âge qui peut lui être associé (plus le/la répondant.e a d'ancienneté, plus on suppose qu'il est agé.e) ont un effet sur les attitudes envers l'écriture inclusive.

Ainsi, nous nous sommes demandée si les répondant.es encore aux études ou depuis peu dans l'enseignement seraient plus au fait et peut-être plus favorables à l'écriture inclusive, ou si au contraire les enseignant.es en place depuis plus longtemps auraient une vision plus large de l'utilisation de l'écriture inclusive au vu de leur expérience.

La question de l'ancienneté nous a également permis de vérifier que notre échantillon était au mieux représenté, avec des parts similaires d'étudiant.es et d'enseignant.es ayant plus ou moins d'expérience.

1.2.2. LES DETERMINANTS PSYCHOSOCIAUX

1.2.2.1. L'échelle de sexisme ambivalent

L'échelle de sexisme ambivalent est une version française de l'*Ambivalent Sexism Inventory* de Glick & Fiske (1996 cités dans Dardenne et al., 2006). L'échelle de sexisme ambivalent met en avant la coexistence de sentiments positifs et négatifs envers les femmes qui reflète une ambivalence. Ainsi, elle différencie le sexisme hostile du sexisme bienveillant. Ce dernier, à l'inverse d'un sexisme hostile visible et condamné par notre société occidentale actuelle, se caractérise par une attitude positive envers les femmes, en

leur attribuant de nombreuses caractéristiques positives. Néanmoins celles-ci dénotent en réalité une vision de la femme comme aimable, sociable et gentille, et est associée à un rôle secondaire et un statut subordonné (Ridgeway, 1992, cité dans Dardenne et al. 2006).

Le sexisme bienveillant est lui-même divisé en trois formes : la protection paternaliste, l'intimité hétérosexuelle et la différenciation complémentaire de genre. Selon Glick & Fiske (1996 cités dans Dardenne et al., 2006), ces trois forment sous-tendent également l'échelle de sexisme hostile même si cette échelle est unidimensionnelle.

Le sexisme ambivalent, mélangeant le sexisme hostile et bienveillant, permet selon Glick & Fiske (1996 cités dans Dardenne et al., 2006) à la gente masculine d'asseoir sa domination sur les femmes tout en recevant leurs faveurs, les femmes s'accommodant ainsi plus facilement de leur statut, voire soutiennent le système mis en place. Le sexisme hostile serait alors utilisé envers les femmes qui remettent en cause le système et ne se conforment pas à leur rôle.

L'échelle originelle de Glick & Fiske (1996), traduite par Dardenne et al. (2006) comprend vingt-deux items, onze items constituant le sexisme hostile et onze items constituant le sexisme bienveillant, divisé en ses trois dimensions.

1.2.2.2. L'échelle de justification du système spécifique au genre

La théorie de la justification du système a été présentée pour la première fois par Jost & Banaji (1994, cités dans Verniers & Martinot, 2014). Elle consiste en la défense, le soutien et la justification des structures sociales, économiques et politiques existantes (Verniers & Martinot, 2014). Jost & Hunyady (2002, cités dans Verniers & Martinot, 2014) ont ensuite formalisé les principes fondamentaux de cette théorie et mis en évidence un lien entre le fait de justifier le système existant et plusieurs caractéristiques comme l'orientation à la dominance sociale, le conservatisme politique et l'adhésion au principe de la méritocratie ; ainsi que l'importance des variables contextuelles (Verniers & Martinot, 2014)

Nous allons nous intéresser dans ce travail plus spécifiquement à la justification du système spécifique au genre, c'est-à-dire quand le système de genre ayant cours dans la société est perçu comme équitable, légitime et justifié (Kay & Jost, 2003, cités dans Verniers & Martinot, 2014). Elle permet de comprendre les mécanismes qui sous-tendent le maintien des inégalités de genre.

Verniers & Martinot, (2014) se sont basées sur les items de l'échelle créé par Kay & Jost (2003), qui ont permis d'apporter des preuves directes de la manière dont les stéréotypes de genre aident à justifier le système. Cette échelle permet de comprendre dans quelle mesure les répondant.es justifient les inégalités entre homme et femme dans la société. Verniers & Martinot (2014) ont néanmoins modifié les items originaux en les traduisant d'abord, mais également en les adaptant pour une population française, adulte ou adolescente.

L'échelle de justification du système spécifique au genre nous permet de mesurer comment la justification du système de genre en fonction de variables individuelles et contextuelles peut prédire les attitudes positives ou négatives envers l'écriture inclusive et son enseignement chez des enseignant.es et futur.es enseignant.es de français.

1.2.2.3. L'échelle du néosexisme

L'échelle de Néosexisme (selon Tougas et al., 1995, cités dans Dardenne et al., 2006) décrit le conflit entre les valeurs égalitaires et les sentiments négatifs envers les femmes, ce qui inclut la croyance qu'il est important de maintenir le statu quo dans les rôles genrés entre hommes et femmes. Elle est inspirée du concept de racisme moderne par McConahay (1986, cité Dardenne et al, 2006) et évalue une forme de sexisme moderne qui consiste à refuser d'accepter que les femmes soient encore aujourd'hui victimes de discriminations. Ainsi, elle affirme qu'il est inutile voire dangereux de continuer à se battre pour les causes féministes et de proposer des politiques de remédiation à ces problèmes. Elle porte donc moins sur les relations entre hommes et femmes que sur les attitudes politiques à adopter dans la société actuelle.

1.2.2.4. L'échelle du sexisme old-fashioned

L'échelle de sexisme *Old-fashioned* (Rombough & Ventimiglia, 1981 cités dans Dardenne et al., 2006) s'oppose directement à l'échelle du sexisme moderne. Le sexisme *old-fashioned* est caractérisé par le support des rôles de genres traditionnels, un traitement différent des femmes et des hommes et des stéréotypes sur les compétences féminines, supposées moindre que celles des hommes (Swim et al., 1995).

Aujourd'hui, il existe une pression sociale pour ne plus émettre et accepter le sexisme *old-fashioned* et ses affirmations stéréotypées sur les femmes. Par conséquent, la croyance existe selon laquelle les discriminations envers les femmes appartiennent au passé et ont disparu.

1.2.2.5. L'échelle du sexisme moderne

L'échelle de sexisme moderne (selon Swin et al., 1995) interroge les croyances dans lesquelles les individus rejettent l'existence de discriminations envers les femmes aujourd'hui, ainsi que leurs revendications politiques et économiques. Ils désapprouvent également les politiques pour promouvoir l'égalité des sexes. En effet, le sexisme *old fashioned* n'étant plus accepté dans la société, on va considérer que les discriminations envers les femmes ont disparu. Par conséquent, les demandes pour plus d'égalité, considérées comme exagérées et les décisions économiques et politiques visant à favoriser les femmes qui en découlent peuvent déclencher de la colère car elles sont perçues comme injustes. Cette forme de sexisme est, de ce fait, plus subtile que le sexisme *old-fashioned*.

1.2.2.6. L'échelle du conservatisme social

L'échelle du conservatisme social (Everett, 2013) a pour but de mesurer ce qui est perçu comme les valeurs traditionnelles. Ces dernières se caractérisent par l'attachement à des vues conservatrices en ce qui concerne l'avortement, l'orientation sexuelle, les forces armées, la religion, le rôle de l'Etat et la famille « traditionnelle ».

CHAPITRE 2 : QUESTION DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE

2.1. QUESTION DE RECHERCHE : MISE EN PERSPECTIVE ET OPERATIONNALISATION

Si l'écriture inclusive est un sujet d'actualité très discuté, il existe malheureusement encore peu de recherches sur ce thème, plus particulièrement sur son enseignement dans le secondaire et sur les réactions que cela susciterait chez les enseignants en Belgique francophone. C'est ce nombre limité de ressources actuelles qui nous a poussée à inscrire notre mémoire dans une démarche exploratoire. Notre but est donc de recueillir des données sur les possibles corrélations entre les attitudes face à l'écriture inclusive et à son enseignement et des caractéristiques sociodémographiques et psychosociales.

Cette problématique nouvelle prend, selon nous, tout son sens au vu des récentes déclarations sur le sujet faites par les ministres de l'enseignement belge ou français (dont nous avons traité plus haut), ou les polémiques sur l'utilisation de l'écriture inclusive dans des manuels scolaires (lancées, nous l'avons dit, par l'utilisation de l'écriture inclusive dans le manuel des éditions Hatier en 2017).

Afin de nous permettre d'atteindre notre but, nous avons choisi une méthodologie quantitative à visée descriptive et inférentielle. Notre recherche est rendue modeste par notre population-cible (109 répondant.es). L'absence d'une littérature conséquente sur notre question de recherche nous pousse à choisir une perspective exploratoire qui permettra de faire évoluer notre questionnement en regard de nos résultats. Nous nous positionnons donc dans une démarche inductive et décidons, par conséquent, de ne pas poser d'hypothèse (Stake (1995) ; Yin (2003, 2009), cités dans Barlatier, 2018). Nous espérons inférer des conclusions de nos résultats malgré le seuil de signification se situant à 5 % ($\alpha = 0.05$).

Le but de notre recherche étant de trouver des corrélats psychosociaux et sociodémographiques dans les attitudes envers l'écriture inclusive, nous décidons de subdiviser notre questionnement en trois questions de recherche.

La première vise à comprendre s'il y a un lien entre les attitudes face à l'écriture inclusive

et son enseignement et l'ancienneté dans le métier des répondant.es.

La seconde cherche à découvrir s'il y a un rapport entre les attitudes face à l'écriture inclusive et son enseignement et le genre des répondant.es.

Enfin, la troisième consiste à comprendre s'il y a un lien entre les attitudes face à l'écriture inclusive et son enseignement et les réponses aux différentes échelles de sexisme du questionnaire.

Notre variable dépendante est donc toujours les attitudes face à l'écriture inclusive et son enseignement. La variable indépendante est tour à tour l'ancienneté, le genre et les pensées sexistes des répondant.es.

2.2. METHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNEES

2.2.1. ÉLABORATION, STRUCTURE ET DIFFUSION DU QUESTIONNAIRE

Nous avons créé notre questionnaire en nous basant sur les conseils de notre promoteur, les enseignements tirés des cours à l'UCL et les lectures faites en amont de notre mémoire. Nous avons donc choisi de répartir les questions en trois parties. D'abord, les questions sur les caractéristiques socio-démographiques de notre population (le genre, l'âge, l'ancienneté, la maîtrise de la langue française et l'appartenance politique – seule question facultative).

Ensuite, en nous basant sur les échelles de sexisme existantes décrites dans notre cadre théorique, nous avons sélectionné diverses affirmations (afin de réduire la longueur du questionnaire) sur lesquelles nos participant.es ont dû donner leur avis grâce à une échelle de Likert en cinq points (« totalement en désaccord », « en désaccord », « ni d'accord, ni pas d'accord », « d'accord », « totalement d'accord »). Nous avons donc onze items pour l'échelle du sexisme ambivalent (Glick & Fiske (1996) cités dans Dardenne et al., 2006), huit items pour l'échelle de justification du système spécifique au genre (selon Verniers & Martinot, 2014), six items pour l'échelle du Néosexisme (selon Tougas et al., 1995, cités dans Dardenne et al., 2006), trois items pour l'échelle du sexisme Old-Fashioned (selon Swin et al., 1995), cinq items pour l'échelle du sexisme moderne (selon Swin et al.,

1995) et huit items pour l'échelle du conservatisme social (adaptée de l'échelle d'Everett, 2013). Nous avons nous-même traduit les items pour les cinq dernières échelles.

Enfin, nous avons sélectionné des affirmations sur deux thèmes, l'attitude envers l'écriture inclusive (selon Sczesny et al., 2015) avec cinq items et l'attitude envers l'enseignement de l'écriture inclusive, avec six items que nous avons nous-même créés. Ces échelles étaient elles aussi notées sur cinq points grâce à une échelle de Likert identique à la précédente.

Une fois notre questionnaire validé par notre promoteur, nous avons choisi de le mettre en ligne via la plateforme Google Forms, la plus intuitive selon nous. Le questionnaire a été mis en ligne le 28/04/2022 et clôturé le 31/05/2022, afin de permettre au plus grand nombre d'y répondre. L'ensemble du questionnaire est disponible dans la partie annexes de ce mémoire (cf. annexe 1).

2.2.2. SELECTION DES PARTICIPANT.ES

La population-cible de notre étude est les enseignant.es de français dans le secondaire (actuellement en poste), ainsi que les future.es enseignant.es de français, actuellement étudiant.es afin d'obtenir leur AESI. Nous avons également précisé que nos répondant.es devaient travailler (actuellement ou dans le futur) pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons délimité ce public afin d'avoir une large gamme d'âges et d'anciennetés dans la profession. Cibler les professeur.es et future.es professeur.es de français nous a permis d'avoir l'opinion de celles et ceux qui, par le choix de leur profession (ou future profession), sont au plus proche de notre problématique de l'écriture inclusive. Notre thématique s'intéressant à l'écriture inclusive au sein de la langue française, restreindre notre recherche à la Fédération Wallonie-Bruxelles nous permettait de toucher des professeur.es et futur.es professeur.es enseignant le français comme première langue.

Cent-dix personnes ont répondu à notre questionnaire, elles ont été recrutées selon plusieurs techniques. D'abord, la technique de « l'échantillonnage par boule de neige » ou « snowball sampling », qui consiste à envoyer le lien du questionnaire à des contacts en leur demandant de le transférer à leurs contacts et ainsi de suite (März, 2020). Nous avons, du fait de notre profession, énormément de contacts proches répondant aux critères

recherchés, que ce soient des anciennes camarades de classe rencontrées lors de nos études ou nos collègues actuel.les. Nous avons donc commencé par partager le lien de notre questionnaire avec ceux-ci, en leur demandant d'y répondre et de le transmettre ensuite à leurs connaissances remplissant les conditions requises.

Nous avons également recruté des participant.es via d'autres moyens comme les réseaux sociaux (Facebook). Nous avons posté un message explicatif et notre lien sur différents groupes de professeur.es de français sur Facebook, cherchant des volontaires répondant à nos critères.

Enfin, nous avons pris contact avec plusieurs Hautes Ecoles formant de futur.es professeur.es de français au début de l'année scolaire, afin de solliciter leur aide pour diffuser notre questionnaire auprès de leurs étudiant.es. Nous avons ensuite envoyé notre questionnaire aux Hautes Écoles ayant répondu positivement à notre demande initiale (HELHa de Loverval et de Mons, HE2B Nivelles, HE2B Defré et Henallux).

Afin d'éviter toute méprise, nos critères de sélection étaient annoncés dans la partie introductive du questionnaire. Nous avons également commencé notre questionnaire par une demande de consentement. Un répondant ayant répondu « non » à cette demande a été écarté, diminuant notre nombre de répondant.es à 109.

Nous avons rassemblé les caractéristiques de notre échantillon dans les tableaux qui suivent, en analysant nos données sociodémographiques (demandées au début du questionnaire) à l'aide de statistiques descriptives.

Nous avons atteint notre objectif de 100 participant.es à notre recherche dans l'espoir de la rendre la plus pertinente possible. Néanmoins, en divisant cet échantillon selon nos variables indépendantes (genre, ancienneté et sexisme), nous avons diminué la force de notre échantillon. Cela sera discuté dans notre partie « limites de la recherche ».

Parmi les participant.es, nous comptons une grande majorité de femmes (86 réponses soit 78,2%). 21 participants (soit 19,1%) étaient des hommes. Personne ne s'est présenté comme non-binaire, mais trois personnes (2,7%) ont choisi de ne pas préciser leur genre. Cette majorité de femmes peut être expliquée par la féminisation du métier de professeur.e

depuis de nombreuses années. Ainsi, selon les indicateurs de l'enseignement de la FWB, en 2020, 68,8% des professeur.es dans l'enseignement secondaire ordinaire sont des femmes.

Quel est votre genre?

110 réponses

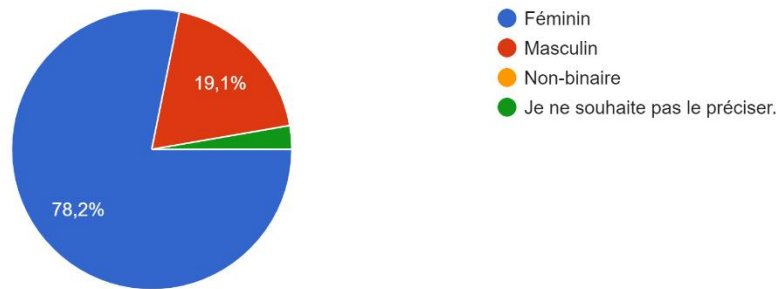


Figure 1 - Graphie représentant le genre des participant.es

Concernant l'ancienneté des participant.es, 34 (soit 30,9%) étaient toujours aux études (toutes années confondues), 24 (21,8%) étaient dans l'enseignement depuis moins de 5 ans, 19 (17,3%) sont professeur.es depuis moins de 10 ans, 16 (14,5%) enseignent depuis moins de 20 ans et 17 (15,5%) depuis au moins 20 ans.

Quelle est votre expérience dans l'enseignement?

110 réponses

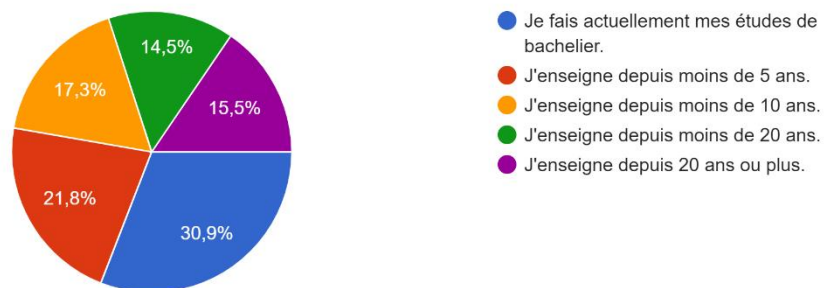


Figure 2 - Graphique représentant l'ancienneté des participants

2.2.3. CHOIX DES QUESTIONS TRAITEES LORS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE

Dans notre questionnaire, nous avons posé plusieurs questions que nous avons ensuite choisi de ne pas utiliser dans notre analyse quantitative.

Parmi les questions portant sur les caractéristiques socio-démographiques, nous avons décidé de sélectionner la variable de l'ancienneté plutôt que celle de l'âge des participant.es. Nous avons également pris la décision de ne pas utiliser la question portant sur la maîtrise du français. En effet, seul.es quatre participant.es ont indiqué que le français n'était pas leur langue maternelle. De plus, nous avons également choisi de ne pas utiliser les réponses sur l'appartenance politique, cette question étant facultative.

Parmi les échelles sur lesquelles nous avons interrogé les participant.es, nous n'avons pas utilisé l'échelle du conservatisme social que nous avons adaptée d'après celle créée par Everett (2013). Ainsi, nous avons d'abord décidé de l'intégrer à notre questionnaire (annexes) en y traduisant huit items sur les douze existants. Nous avons fait le choix de retirer des items qui nous semblaient présenter des limites à son utilisation auprès de notre population-cible, celle-ci étant de culture européenne. En effet, des sujets comme les armes à feu ou le patriotisme ne nous paraissaient pas trouver d'écho dans notre culture car ils sont adaptés à des participant.es américain.es. En effet, le patriotisme par exemple est une valeur beaucoup moins importante et défendue chez nous comparée aux Etats-Unis (Verniers & Martinot, 2014).

Cette observation nous a interrogée sur la pertinence de l'échelle du conservatisme social pour une population européenne. C'est ainsi que nous avons finalement décidé de ne pas utiliser les réponses de nos participant.es à cette échelle dans notre questionnaire comme une variable dans nos résultats. En effet, elle nous a paru moins pertinente afin de déterminer l'éventuel sexisme des participant.es.

Enfin, nous avons choisi de rassembler en une seule variable les items sur l'écriture inclusive et ceux sur l'enseignement de l'écriture inclusive, afin de créer notre variable dépendante : l'opinion des professeur.es et futur.es professeur.es sur l'écriture inclusive.

CHAPITRE 3 : TRAITEMENT DES DONNEES ET RESULTATS

Nous allons dans ce chapitre proposer l'analyse des données quantitatives de notre étude qui regroupe les réponses obtenues auprès de 109 répondant.es entre le 28 avril 2022 et le 31 mai 2022. Nos données ont été saisies de façon anonyme et exportées dans un tableau EXCEL (cf. annexe 2). Nous avons eu recours au logiciel SPSS (IBM SPSS statistics 27) pour les traiter. De plus, pour réaliser nos statistiques, nous avons choisi à la fois une approche descriptive et inférentielle et effectué divers tests statistiques pour tenter de mesurer l'effet des relations entre nos variables. Aussi, notre seuil de significativité se situe à 5% ($\alpha=0,05$). Toutes nos variables, indépendantes et dépendantes, sont continues. Notre variable indépendante est toujours la même : les attitudes de nos répondant.es envers l'écriture inclusive et son enseignement. Nos variables dépendantes changent selon nos questions de recherche.

Nous avons structuré et regroupé nos résultats en quatre parties. D'abord, nous nous sommes focalisée sur la recherche d'une relation entre notre variable indépendante (les attitudes face à l'écriture inclusive et son enseignement) et l'ancienneté dans l'enseignement de nos répondant.es (variable dépendante). Ensuite, nous avons cherché une relation entre notre variable indépendante et le genre de nos répondant.es (variable dépendante). Enfin, nous nous sommes posé la question d'un lien entre notre variable indépendante et les pensées sexistes de nos participant.es. Ces dernières, mesurées par plusieurs échelles de sexisme, sont nos variables dépendantes.

3.1. LES RELATIONS ENTRE LES ATTITUDES FACE A L'ECRITURE INCLUSIVE ET SON ENSEIGNEMENT ET L'ANCIENNETE

Pour analyser la relation entre l'ancienneté de nos participant.es et nos échelles de sexisme, nous avons choisi d'effectuer une ANOVA. L'ANOVA est une analyse de variance utilisée pour investiguer les différences entre plus de deux groupes sur une variable quantitative catégorielle. Cela nous semblait pertinent de l'utiliser dans le cas de cette première question de recherche, l'ancienneté se déclinant en cinq groupes :

« Je fais actuellement mes études de bachelier » -> 34 participant.es (soit 30,9%)

« J'enseigne depuis moins de 5 ans » -> 24 participant.es (soit 21,8%)

« J'enseigne depuis moins de 10 ans » -> 19 participant.es (soit 17,3%)

« J'enseigne depuis moins de 20 ans » -> 16 participant.es (soit 14,5%)

« J'enseigne depuis 20 ans ou plus » -> 17 participant.es (soit 15,5%).

Notre variable dépendante est donc une variable catégorielle à cinq modalités.

Nous souhaitons donc comprendre si notre variable indépendante (l'ancienneté) est un facteur qui affecte la variable dépendante, en l'occurrence l'attitude face à l'écriture inclusive et son enseignement. Les différentes valeurs de la variable indépendante (correspondant aux cinq items de l'échelle de Likert utilisés dans notre questionnaire) permettent de désigner différents niveaux d'acceptation de l'écriture inclusive et de son enseignement.

Le test d'Anova est utilisé le plus souvent lorsqu'il n'y a qu'une seule variable indépendante. Cela nous permet de vérifier les variations ou les niveaux qui pourraient avoir un effet mesurable sur une variable dépendante. Autrement dit, les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement varient-elles selon l'ancienneté de nos répondant.es ?

Le seuil de significativité de ce test est de 0,05 ($\alpha=0,05$), indiquant que le risque d'erreur acceptable pour inférer nos résultats est de 5%. Les différences entre les moyennes selon les résultats obtenus pourraient être ou non statistiquement significatives. L'hypothèse est considérée comme nulle (H_0) lorsqu'il n'y a pas de différences entre les moyennes de chaque groupe. En fonction du résultat du test de l'Anova, l' H_0 est acceptée ou rejetée. Si la différence est significative entre les groupes, l' H_0 est rejetée. Si la différence n'est pas significative, l' H_0 est acceptée. Comme nous nous plaçons dans une perspective exploratoire, nous ne faisons pas d'hypothèses sur d'éventuelles différences de moyennes entre les groupes.

Nous avons testé la normalité de notre distribution d'échantillons et nous concluons que nous n'avons pas de valeurs extrêmes.

Enfin, nous avons utilisé la correction de Bonferroni qui constitue une méthode en statistiques pour corriger la significativité lorsque nous effectuons des comparaisons multiples, comme c'est le cas ici.

Tableau 1 : Analyse descriptive des avis sur l'écriture inclusive selon l'ancienneté

	Population	Moyenne	Ecart-type	Erreur-standard
<i>Je fais actuellement mes études de bachelier</i>	33	3,0763	1,31507	0,22892
<i>J'enseigne depuis moins de 5 ans</i>	24	2,9049	1,16006	0,23680
<i>J'enseigne depuis moins de 10 ans</i>	19	2,9868	1,18072	0,27087
<i>J'enseigne depuis moins de 20 ans</i>	16	3,1323	1,26436	0,31609
<i>J'enseigne depuis 20 ans ou plus</i>	17	2,8206	1,11657	0,27081
Total	N=109	2,9913	1,20395	0,11532

Dans notre premier tableau, nous pouvons voir que l'analyse descriptive de notre échantillon met en évidence une moyenne de réponses (M=2,9913) très proche de la réponse 3 («ni d'accord ni pas d'accord»). Les écarts-type sont assez similaires avec la plus faible variabilité pour les répondant.es avec le plus d'ancienneté et la plus grande pour les répondant.es encore aux études. La colonne erreur-standard (Std.Error) nous indique que la plus petite variabilité de notre échantillon de la moyenne est celle des étudiant.es, en raison de leur nombre plus élevé (33 répondant.es). Les résultats nous permettent néanmoins de voir que ce sont les étudiant.es (M=3,0763, ET=1,31507) et les enseignants avec moins de 20 ans d'expérience (M=3,1323, ET=1,26436) qui émettent davantage de doutes sur l'écriture inclusive et son enseignement dans notre échantillon. Ce sont les enseignant.es avec la plus grande ancienneté (20 ans ou plus) qui ont les

sentiments les plus positifs sur l'écriture inclusive et son enseignement ($M=2,8206$, $ET=1,11657$).

Means Plots

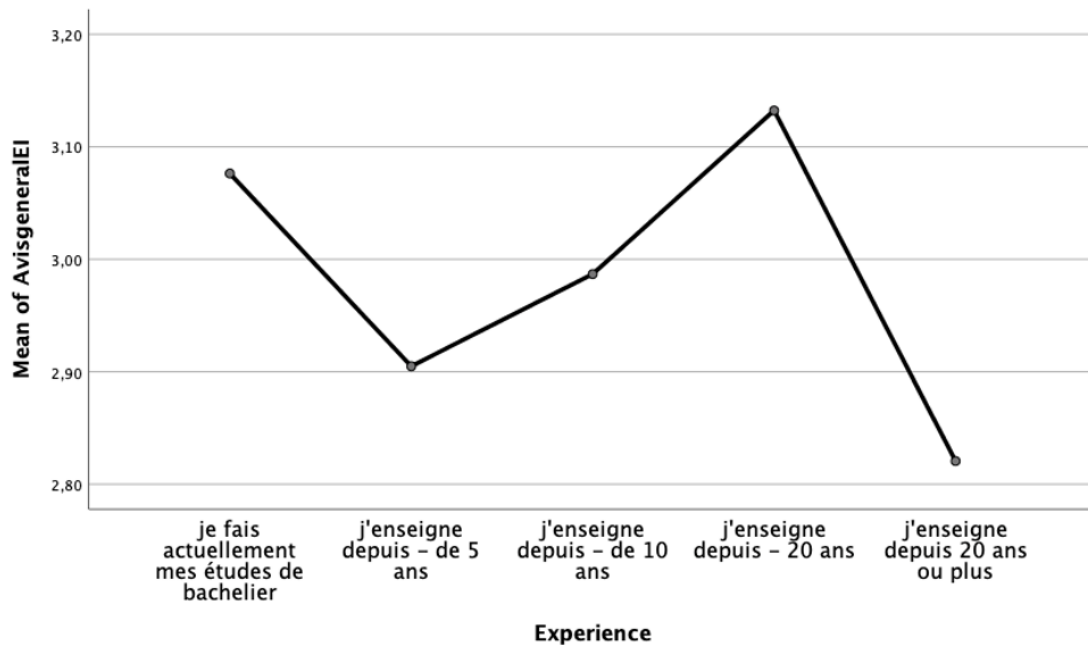


Figure 3 - Graphique représentant les moyennes des avis sur l'écriture inclusive selon l'ancienneté des répondant.es

Le graphique ci-dessus illustre les moyennes des différents groupes sur la variable dépendante dont nous venons de parler. Pour rappel, nos répondant.es ont dû donner leur avis sur des affirmations négatives concernant l'écriture inclusive et son enseignement (ou sur des affirmations positives dont les réponses ont été inversées), notre échelle de Likert allant du 1 « totalement en désaccord », au 5 « totalement d'accord ». Plus les répondant.es tendent vers le 1, plus iels ont une attitude positive envers l'écriture inclusive et inversement, plus iels tendent vers le 5, plus iels ont une attitude négative envers l'écriture inclusive et son enseignement.

Le test de Levene nous permet de vérifier si les variances sont égales, ce qui est obligatoire pour pouvoir utiliser nos résultats. Le test ne doit pas être significatif. Si $p < .001$, l'hypothèse sous-jacente n'est pas respectée et nous ne pouvons pas interpréter les résultats du test. Dans le cas présent, nous avons obtenu la valeur de 0,587 ($p=0,587$).

Notre hypothèse sous-jacente est donc respectée et nous pouvons interpréter notre ANOVA.

Les résultats de notre test ANOVA (cf. annexe 3) ne sont pas significatifs ($F(4,104) = 0,206$; $p = 0,934 > 0,05$). L'hypothèse nulle (H_0) est acceptée, nous indiquant qu'il n'y a pas d'écart significatif dans les moyennes entre nos différents groupes. En conclusion, nous ne pouvons pas établir un effet significatif de l'ancienneté sur les attitudes face à l'écriture inclusive et son enseignement.

3. 2. LES RELATIONS ENTRE LES ATTITUDES FACE A L'ECRITURE INCLUSIVE ET SON ENSEIGNEMENT ET LE GENRE

Pour analyser la relation entre le genre de nos participant.es et nos échelles de sexisme, nous avons choisi d'effectuer un test de Welch.

En effet, nos groupes étant de taille très inégale (86 répondantes, 21 répondants et 2 personnes qui ont choisi de ne pas préciser leur genre), il nous a semblé pertinent, en plus de vérifier la prémisse d'égalité des variances, d'utiliser un test de Welch pour sa robustesse.

Notre variable dépendante est donc une variable catégorielle à 3 modalités (genre féminin, masculin et choix de ne pas le préciser). Il est à noter que l'option « non-binaire » était également proposée mais qu'aucun.e de nos répondant.es ne l'a choisie.

Nous souhaitons comprendre si notre variable dépendante (le genre) est un facteur qui affecte la variable indépendante, en l'occurrence l'attitude face à l'écriture inclusive et son enseignement. Les différentes valeurs de la variable indépendante (correspondant aux 5 items de l'échelle de Likert utilisés dans notre questionnaire) permettent de désigner différents niveaux d'acceptation de l'écriture inclusive et de son enseignement. Autrement dit, les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement varient-elles selon le genre de nos répondant.es ?

Le seuil de significativité de ce test est de 0,05 ($\alpha=0,05$), indiquant que le risque d'erreur acceptable pour inférer nos résultats est de 5%. Les différences entre les moyennes selon

les résultats obtenus pourraient être ou non statistiquement significatives. Comme nous nous plaçons dans une perspective exploratoire, nous ne faisons pas d'hypothèses sur d'éventuelles différences de moyennes entre les groupes.

Nous avons testé la normalité de notre distribution d'échantillons et nous concluons que nous n'avons pas de valeurs extrêmes.

Tableau 2 : Analyse descriptive des avis sur l'écriture inclusive selon le genre

	Population	Moyenne	Ecart-type	Erreur-standard
<i>Féminin</i>	86	2,8975	1,16656	0,12579
<i>Masculin</i>	21	3,4024	1,23629	0,26978
<i>Je ne souhaite pas le préciser</i>	2	2,7083	2,41595	1,70833
Total	N=109	2,9913	1,20395	0,11532

Dans notre tableau, nous pouvons voir que l'analyse descriptive de notre échantillon met en évidence une moyenne de réponses (M=2,9913) très proche de la réponse 3 («ni d'accord ni pas d'accord»). Les écarts-types sont assez similaires entre les répondant.es féminin et masculin, avec une variabilité beaucoup plus grande pour les répondant.es ayant choisi de ne pas le préciser, ce qui a du sens au vu de leur nombre très faible. La colonne erreur-standard (Std.Error) nous indique que la plus petite variabilité de notre échantillon de la moyenne est celle de répondantes féminines, en raison de leur nombre significativement plus élevé (86 répondantes). Les résultats nous permettent néanmoins de voir que ce sont les hommes (M=3,4024, ET= 1,23629) qui émettent davantage de doute sur l'écriture inclusive et son enseignement dans notre échantillon. Ce sont les femmes (M=2,8975, ET=1,16656) qui ont les sentiments les plus positifs sur l'écriture inclusive et son enseignement.

Le graphique ci-dessous illustre les moyennes des différents groupes sur la variable dépendante dont nous venons de parler. Pour rappel, nos répondant.es ont dû donner leur avis sur des affirmations négatives concernant l'écriture inclusive et son enseignement (ou sur des affirmations positives dont les réponses ont été inversées), notre échelle de Likert

allant du 1 « totalement en désaccord », au 5 « totalement d'accord ». Plus les répondant.es tendent vers le 1, plus iels ont une attitude positive envers l'écriture inclusive et inversement, plus iels tendent vers le 5, plus iels ont une attitude négative envers l'écriture inclusive et son enseignement. Notre graphique nous permet de dégager une tendance montrant que les femmes seraient plus favorables à l'écriture inclusive que les hommes dans notre échantillon.

Means Plots

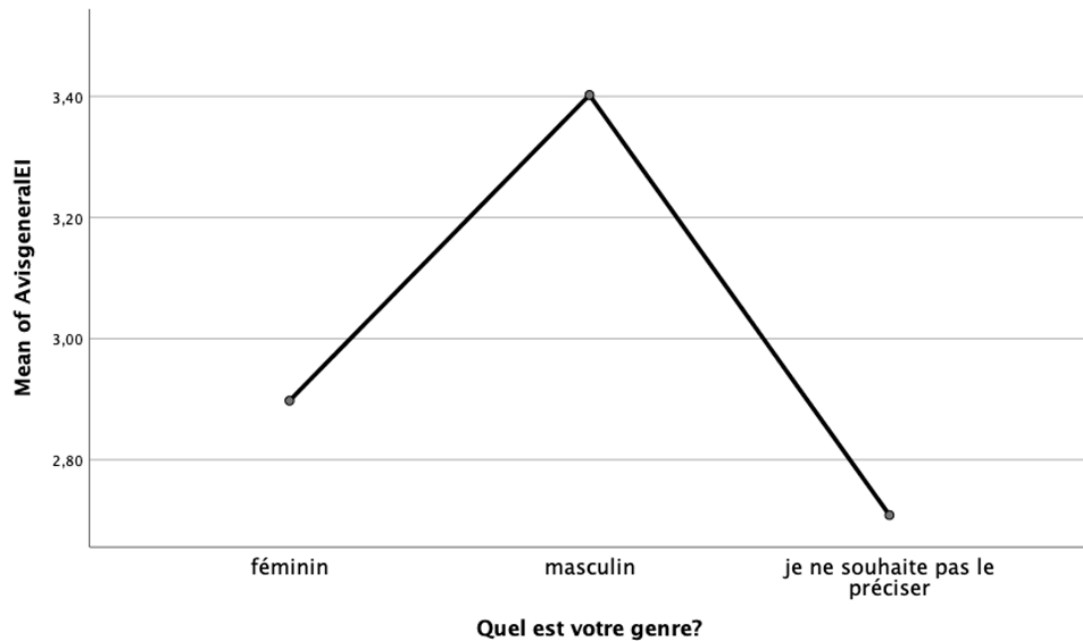


Figure 4 - Graphique représentant les moyennes des avis sur l'écriture inclusive selon le genre des répondant.es

Le test de Levene nous permet de vérifier si les variances sont égales, ce qui est obligatoire pour pouvoir utiliser nos résultats. Le test ne doit pas être significatif. Si $p < .001$, l'hypothèse sous-jacente n'est pas respectée et nous ne pouvons pas interpréter les résultats du test. Dans le cas présent, nous avons obtenu la valeur de 0,236 ($p = 0,236$). Notre hypothèse sous-jacente est donc respectée et nous pouvons interpréter notre test.

Les résultats de notre test de Welch ne sont pas significatifs ($F(2; 2,601) = 1,156$; $p = 0,437 > 0,05$) (cf. annexe 4). L'hypothèse nulle (H_0) est acceptée, nous indiquant qu'il n'y a pas d'écart significatif dans les moyennes entre nos différents groupes. Nous ne

pouvons donc pas établir un effet significatif du genre sur les attitudes face à l'écriture inclusive et son enseignement.

3.3. LES RELATIONS ENTRE LES ATTITUDES FACE A L'ECRITURE INCLUSIVE ET SON ENSEIGNEMENT ET LES PENSEES SEXISTES

Afin de comprendre les relations entre notre variable dépendante et nos variables indépendantes, notre choix s'est porté sur une régression linéaire. Le choix de la variable indépendante sous-tend la présence d'un lien théorique (avérée ou non) avec la variable dépendante. Le choix de la méthode de régression a été effectué dans le but d'explorer un à un les impacts de nos variables indépendantes sur l'écriture inclusive et son enseignement. Ainsi, la régression linéaire permet d'expliquer la variance d'une variable dépendante (les attitudes par rapport à l'écriture inclusive et son enseignement) via l'effet de chacune de nos variables indépendantes.

Nous avons commencé par une corrélation de Pearson pour identifier les liens entre notre variable indépendante (les attitudes face à l'écriture inclusive et son enseignement) et nos variables dépendantes (les échelles de sexisme). Les coefficients standardisés visent à déterminer quels prédicateurs ont la relation la plus forte avec la variable résultats. Le coefficient de corrélation (de Pearson) traditionnellement appelé R permet de déterminer le coefficient de corrélation entre deux variables X et Y . Il s'agit d'une mesure qui varie entre -1 et 1, c'est-à-dire entre la relation négative parfaite ($R = -1$) et la relation positive parfaite ($R = 1$). Si $R = 0$, il n'y a aucune relation entre nos variables. Cela nous permet de décrire la relation entre deux variables continues.

Par la suite, nous avons effectué une régression linéaire pour vérifier la linéarité de ces relations ainsi que leur significativité. Dans le cadre de notre recherche, nous avons ainsi ajouté de multiples variables indépendantes, qui sont toutes continues (le sexisme ambivalent, la justification du système de genre, le néo-sexisme, le sexisme *old-fashioned*, le sexisme moderne).

L'hypothèse nulle (H_0) est qu'il n'y a pas de relation linéaire entre chacune de nos variables indépendantes et notre variable dépendante. L'hypothèse de recherche postule une relation significative entre nos variables indépendantes et notre variable dépendante.

Nous avons testé la normalité de notre distribution d'échantillons et nous avons conclu que nous pouvions avoir recours à des tests paramétriques. De plus, nous n'avons pas de valeurs extrêmes.

3.3.1. LE SEXISME OLD-FASHIONED

Dans notre premier tableau, nous pouvons constater que l'analyse descriptive de notre échantillon met en évidence une moyenne de réponses ($M=2,9913$) très proche de la réponse 3 (« ni d'accord ni pas d'accord ») concernant les avis sur l'écriture inclusive et son enseignement. Nous pouvons également comprendre qu'une majorité de répondant.es n'étaient pas d'accord avec les affirmations sexistes de notre échelle, la moyenne étant proche du 1 sur notre échelle de Likert, c'est-à-dire « totalement en désaccord » ($M=1,2661$, $ET=0,52466$).

Tableau 3 : Analyse descriptive des avis sur l'écriture inclusive en fonction de l'échelle de sexisme old-fashioned

	Population	Moyenne	Ecart-type
<i>Avis général sur l'écriture inclusive</i>	109	2,9913	1,20395
<i>Échelle de sexisme old-fashioned</i>	109	1,2661	0,52466

Le tableau suivant nous montre la corrélation entre les variables. Dans ce tableau, grâce aux balises de Cohen (1988), nous pouvons évaluer le sens de la relation (positive ou négative) et l'intensité de la relation entre nos variables ($R = 0.10$ indique une relation faible, $R = 0.30$ indique une relation modérée, $R \geq 0.50$ indique une relation forte). La p-valeur doit être plus petite que 0.5 pour que la corrélation soit significative. Au vu des valeurs dans notre tableau, nous pouvons conclure que la relation est significative, positive et faible pour l'échelle de sexisme *old fashioned* ($R = 0,179$, $p = 0,031 < 0.05$).

Tableau 4 : Corrélations entre les avis sur l'écriture inclusive et l'échelle de sexisme old-fashioned

<i>Avis général sur l'écriture inclusive</i>		
	Population	
		109
<i>Échelle de sexisme old-fashioned</i>	Corrélation de Pearson	0,179
	Significativité	0,031

Dans nos tableaux suivants (cf. annexe 5), nous pouvons conclure que notre variable indépendante du sexisme *old fashioned* n'est pas significative.

T (107) = 1,887; p= 0,062 > 0,05 Non significatif NRH0

Tableau 5 : Coefficients entre l'avis sur l'écriture inclusive (VD) et l'échelle du sexisme old-fashioned (VI)

	T	Significativité
<i>Échelle du sexisme old-fashioned</i>	1,887	0,062

3.3.2. JUSTIFICATION DU SYSTEME DE GENRE

Dans notre premier tableau, nous pouvons constater qu'une majorité de répondant.es n'étaient pas d'accord avec les affirmations sexistes de notre échelle de justification du système de genre, la moyenne étant proche du 2 sur notre échelle de Likert, c'est-à-dire « en désaccord » (M= 2,4278, ET = 0,90974).

Tableau 6 : Analyse descriptive des avis sur l'écriture inclusive en fonction de l'échelle de justification du système de genre

	Population	Moyenne	Ecart-type
<i>Avis général sur l'écriture inclusive</i>	109	2,9913	1,20395
<i>Échelle de justification du système de genre</i>	109	2,4278	0,90974

Dans le tableau suivant, nous pouvons conclure que la relation est significative, positive et modérée pour l'échelle de justification du système de genre ($R = 0,350$; $p = 0,000 < 0,05$).

Tableau 7 : Corrélations entre les avis sur l'écriture inclusive et l'échelle de justification du système de genre

		<i>Avis général sur l'écriture inclusive</i>
<i>Échelle de justification du système de genre</i>	Population	109
	Corrélation de Pearson	0,350
	Significativité	0,000

Dans nos tableaux suivants (cf. annexe 6), nous pouvons constater que la relation entre notre variable dépendante et notre variable indépendante est significative dans notre régression : $F(1 ; 107) = 14,969$ $p = 0,000 < 0,05$ Significatif RH0.

Dans notre tableau de coefficients ci-dessus, les résultats mettent en évidence que la variable indépendante est significative.

$T(107) = 3,869$; $p = 0,000 < 0,05$ Significatif RH0. Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle (H_0) d'absence de relation entre l'échelle de justification du système de genre et les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement.

Tableau 8 : Coefficients entre l'avis sur l'écriture inclusive (VD) et l'échelle de justification du système de genre (VI)

	t	Significativité
<i>Échelle de justification du système de genre</i>	3,869	0,000

Le graphique ci-dessous illustre cette relation significative entre la variable dépendante (les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement, notées « AvisgeneralEI ») et la variable indépendante (notée « justificationdusystème de genre »). Il s'agit d'une

relation linéaire positive. En effet, plus les répondant.es sont en accord avec les affirmations de l'échelle de justification du système de genre du questionnaire (la valeur 5 sur notre échelle de Likert), plus ils seront en accord avec les affirmations contre l'écriture inclusive et son enseignement (la valeur 5 sur notre échelle de Likert).

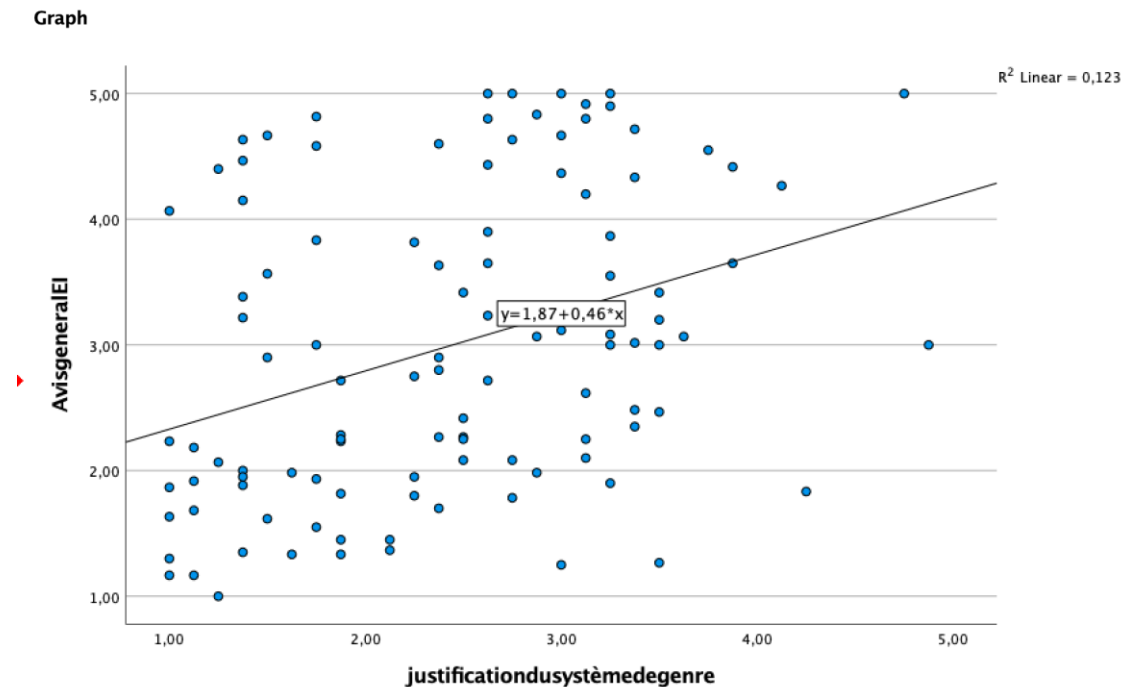


Figure 5 - Graphique représentant l'avis sur l'écriture inclusive en fonction de l'échelle de justification du système de genre

3.3.3 LE SEXISME AMBIVALENT

Dans notre premier tableau, nous pouvons constater qu'une majorité de répondant.es n'étaient pas d'accord avec les affirmations sexistes de notre échelle de sexisme ambivalent, la moyenne étant en dessous du 2 sur notre échelle de Likert, c'est-à-dire «en désaccord» ($M = 1,6539$, $ET = 0,62232$).

Tableau 9 : Analyse descriptive des avis sur l'écriture inclusive en fonction de l'échelle de sexisme ambivalent

	Population	Moyenne	Ecart-type
<i>Avis général sur l'écriture inclusive</i>	109	2,9913	1,20395
<i>Échelle de sexisme ambivalent</i>	109	1,6539	0,62232

Dans le tableau suivant, nous pouvons conclure que la relation est significative, positive et modérée pour l'échelle de sexisme ambivalent ($R = 0,377$; $p = 0,000 < 0,05$).

Tableau 10 : Corrélations entre les avis sur l'écriture inclusive et l'échelle de sexisme ambivalent

		Avis général sur l'écriture inclusive
Échelle de sexisme ambivalent	Population	109
	Corrélation de Pearson	0,377
	Significativité	0,000

Dans nos tableaux suivants (cf. annexe 7), nous pouvons constater que la relation entre notre variable dépendante et notre variable indépendante est significative dans notre régression : $F(1;107) = 17,678$; $p = 0,000 < 0,05$ Significatif RH0.

Dans notre tableau de coefficients ci-dessus, les résultats mettent en évidence que la variable indépendante est significative. ($T(107) = 4,205$; $p = 0,000 < 0,05$ Significatif RH0). Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle (H_0) d'absence de relation entre l'échelle de sexisme ambivalent et les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement.

Tableau 11 : Coefficients entre l'avis sur l'écriture inclusive (VD) et l'échelle du sexisme ambivalent (VI)

	T	Significativité
Échelle du sexisme ambivalent	4,205	0,000

Le graphique ci-dessous illustre cette relation significative entre la variable dépendante (les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement, notées « AvisgeneralEI ») et la variable indépendante (notée « sexismeambivalent »). Il s'agit d'une relation linéaire positive. En effet, plus les répondant.es sont en accord avec les affirmations de l'échelle de sexisme ambivalent du questionnaire (la valeur 5 sur notre échelle de Likert),

plus ils seront en accord avec les affirmations contre l'écriture inclusive et son enseignement (la valeur 5 sur notre échelle de Likert).

Graph

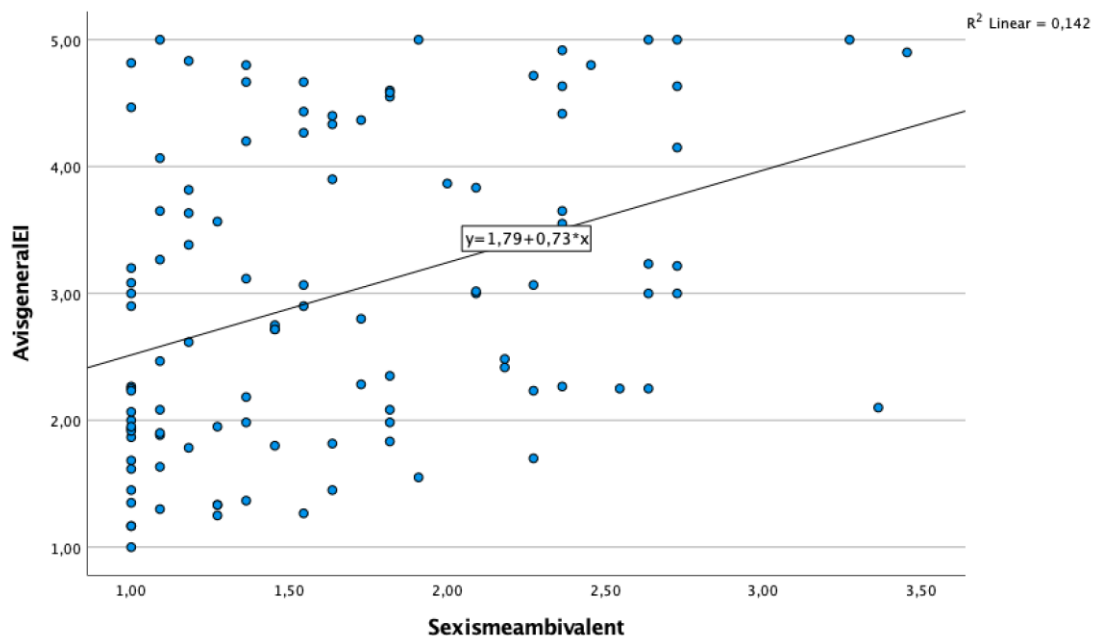


Figure 6 - Graphique représentant l'avis sur l'écriture inclusive en fonction de l'échelle de sexisme ambivalent

3.3.4. LE NEOSEXISME

Dans notre premier tableau, nous pouvons constater qu'une majorité de répondant.es n'étaient pas d'accord avec les affirmations sexistes de notre échelle de néosexisme, la moyenne étant en dessous du 2 sur notre échelle de Likert, c'est-à-dire « en désaccord » (M= 1,8196, ET = 0,60779).

Tableau 12 : Analyse descriptive des avis sur l'écriture inclusive en fonction de l'échelle du néosexisme

	Population	Moyenne	Ecart-type
<i>Avis général sur l'écriture inclusive</i>	109	2,9913	1,20395
<i>Échelle du néosexisme</i>	109	1,8196	0,60779

Dans le tableau suivant, nous pouvons conclure que la relation est significative, positive et modérée pour l'échelle de néosexisme ($R = 0,428$; $p = 0,000 < 0,05$).

Tableau 13 : Corrélations entre les avis sur l'écriture inclusive et l'échelle de néosexisme

		<i>Avis général sur l'écriture inclusive</i>
<i>Échelle de néosexisme</i>	Population	109
	Corrélation de Pearson	0,428
	Significativité	0,000

Dans nos tableaux suivants (cf. annexe 8), nous pouvons constater que la relation entre notre variable dépendante et notre variable indépendante est significative dans notre régression : $F(1;107) = 24,019$; $p = 0,000 < 0,05$ Significatif RH0.

Dans notre tableau de coefficients ci-dessus, les résultats mettent en évidence que la variable indépendante du néosexisme est significative.

$T(107) = 4,901$; $p = 0,000 < 0,05$ Significatif RH0. Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle (H_0) d'absence de relation entre l'échelle de néosexisme et les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement.

Tableau 14 : Coefficients entre l'avis sur l'écriture inclusive (VD) et l'échelle du néosexisme (VI)

	t	Significativité
<i>Échelle du néosexisme</i>	4,901	0,000

Le graphique ci-dessous illustre cette relation significative entre la variable dépendante (les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement, notées « AvisgeneralEI ») et la variable indépendante (notée « neosexisme »). Il s'agit d'une relation linéaire positive. En effet, plus les répondant.es sont en accord avec les affirmations de l'échelle de néosexisme du questionnaire (la valeur 5 sur notre échelle de Likert), plus ils seront en

accord avec les affirmations contre l'écriture inclusive et son enseignement (la valeur 5 sur notre échelle de Likert).

Graph

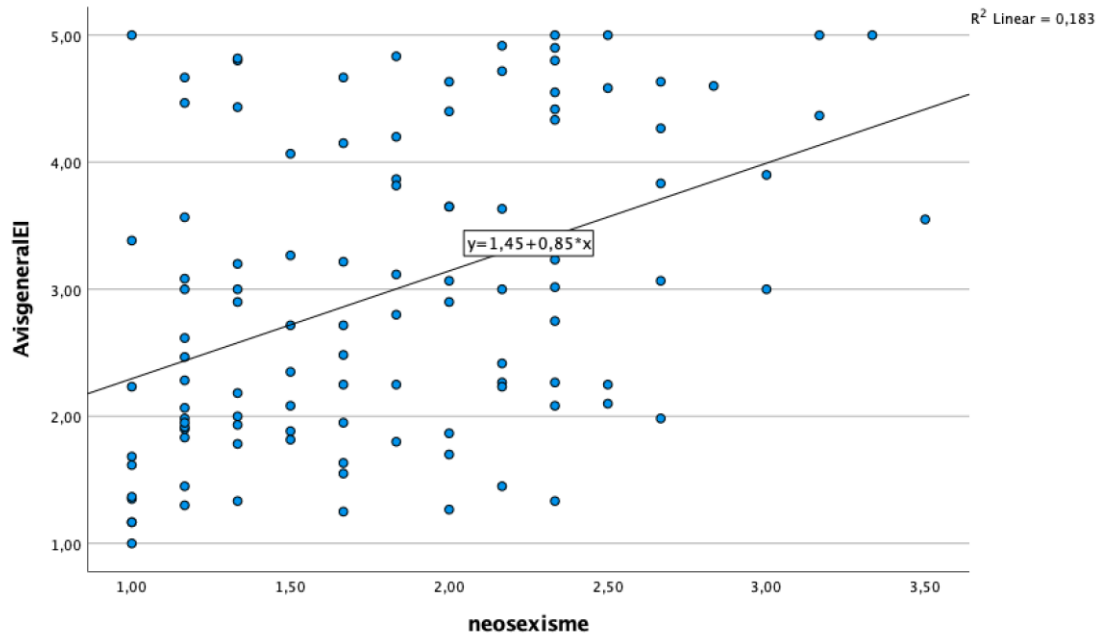


Figure 7 - Graphique représentant l'avis sur l'écriture inclusive en fonction de l'échelle de néo-sexisme

3.3.5. LE SEXISME MODERNE

Dans notre premier tableau, nous pouvons constater qu'une majorité de répondant.es n'étaient pas d'accord avec les affirmations sexistes de notre échelle de justification du système de genre, la moyenne étant proche du 2 sur notre échelle de Likert, c'est-à-dire «en désaccord» ($M = 2,3706$, $ET = 0,78071$).

Tableau 15 : Analyse descriptive des avis sur l'écriture inclusive en fonction de l'échelle du sexisme moderne

	Population	Moyenne	Ecart-type
<i>Avis général sur l'écriture inclusive</i>	109	2,9913	1,20395
<i>Échelle du néosexisme</i>	109	2,3706	0,78071

Dans le tableau suivant, nous pouvons conclure que la relation est significative, positive et forte pour l'échelle de sexisme moderne ($R = 0,503$; $p = 0,000 < 0,05$).

Tableau 16 : Corrélations entre les avis sur l'écriture inclusive et l'échelle de sexisme moderne

			Avis général sur l'écriture inclusive
Échelle de sexisme moderne	Population		109
	Corrélation de Pearson		0,503
	Significativité		0,000

Notre tableau d'ANOVA (cf. annexe 9) nous prouve qu'une des relations entre notre variable dépendante et une variable indépendante est significative dans notre régression : $F(1; 107) = 36,257$ $p = 0,000 < 0,05$ Significatif RH0.

Dans notre tableau de coefficients ci-dessus, les résultats mettent en évidence que le sexisme moderne est une variable indépendante significative :

$T(107) = 6,021$; $p = 0,000 < 0,05$ Significatif RH0. Nous pouvons par conséquent rejeter l'hypothèse nulle (H0) d'absence de relation entre l'échelle de sexisme moderne et les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement.

Tableau 17 : Coefficients entre l'avis sur l'écriture inclusive (VD) et l'échelle de sexisme moderne (VI)

	T	Significativité
Échelle de sexisme moderne	6,021	0,000

Le graphique ci-dessous illustre cette relation significative entre la variable dépendante (les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement, notées « AvisgeneralEI ») et la variable indépendante (l'échelle de sexisme moderne, notée « modernesexisme »). Il s'agit d'une relation linéaire positive. En effet, plus les répondant.es sont en accord avec les affirmations de l'échelle du sexisme moderne du questionnaire (la valeur 5 sur notre

échelle de Likert), plus ils seront en accord avec les affirmations contre l'écriture inclusive et son enseignement (la valeur 5 sur notre échelle de Likert).

Graph

[DataSet2] /Users/youfiz/Desktop/MEMOIRE AOUT/(DONE)MELODIE MEMOIRE/Melodie-spss.sav

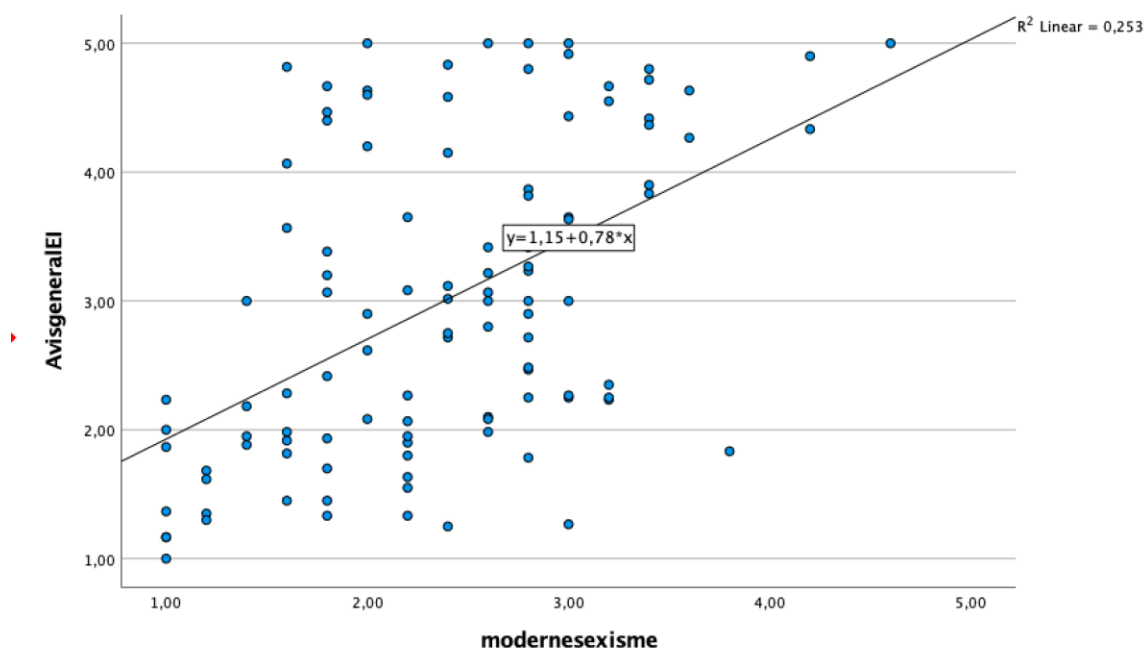


Figure 8 - Graphique représentant l'avis sur l'écriture inclusive en fonction de l'échelle de justification du sexisme moderne

CHAPITRE 4 : DISCUSSION

4.1. BREF RESUME

Dans ce mémoire, nous avons commencé par essayer de définir au mieux ce qu'est l'écriture inclusive et les enjeux qu'elle comporte. Que ce soit à travers l'histoire de la langue ou de son évolution future, le langage a toujours été un vecteur important de la pensée, mais aussi de la réalité que nous constatons et de celle que nous construisons. Jessy Cormont, sociologue au P.H.A.R.E. pour l'égalité, nous dit dans les cahiers de l'éducation permanente (2018) que la langue, qu'elle soit orale ou écrite, est un enjeu d'inclusivité et par conséquent de pouvoir. Ainsi « L'espace du dicible a une incidence

sur l'espace du pensable et donc sur l'espace des possibles » (Cormont, 2018, citée dans Les cahiers de l'éducation permanente, 2018, p.95). C'est ce dont nous avons essayé de discuter dans notre cadrage théorique. L'enjeu principal de l'écriture inclusive serait donc de rendre visibles les injustices présentes dans la langue afin de permettre une plus grande égalité, non seulement dans celle-ci, mais également dans la société pensée par la langue.

Étant nous-même professeure de français, il nous est apparu que l'école avait son rôle à jouer dans cette évolution linguistique, ce que nous avons essayé de démontrer à la fin de notre cadre théorique et ce que confirme Rosier (2018) dans les Cahiers de l'éducation permanente (2018) en affirmant que « les questions de langue passent inévitablement par celles de son enseignement » (p.72). Si l'écriture inclusive voit sa popularité et son utilisation monter en flèche dans le secteur professionnel et institutionnel (nous avons cité l'UCLouvain en exemple), de nombreux obstacles semblent se mettre sur le chemin de son entrée dans le milieu éducatif : les réactions négatives du gouvernement en France, la recommandation d'en faire un usage modéré de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que le système scolaire vecteur de reproduction des injustices sociales malgré son objectif d'égalité, ...

Dans notre recherche, nous avons choisi d'investiguer les attitudes des professeur.es et futur.es professeur.es de français envers l'écriture inclusive, afin de comprendre s'ils étaient eux-mêmes et elles-mêmes des aides ou des opposant.es à l'entrée de l'écriture inclusive à l'école. Nous nous sommes penchée dans un premier temps sur les facteurs sociodémographiques que sont leur genre et leur ancienneté, et dans un deuxième temps sur un facteur psychosocial, celui de leurs pensées sexistes, afin de déterminer si ceux-ci avaient une influence sur l'avis des enseignant.es au sujet de l'écriture inclusive et de son enseignement.

Dans nos résultats, nous avons pu constater que ni le genre, ni l'ancienneté ne paraissent avoir d'effet significatif sur cet avis. Néanmoins, nous avons pu conclure que le sexisme, mesuré par diverses échelles de sexisme reconnues, a un effet significatif sur l'attitude des professeur.es et futur.es professeur.es de français envers l'écriture inclusive (à l'exception de l'échelle de sexisme *old-fashioned*). Ce sont de ces résultats que nous allons maintenant

discuter, en les confrontant à notre cadre théorique ainsi qu'à de nouvelles sources nous permettant de mieux les comprendre.

4.2. DISCUSSION DES RESULTATS

Plusieurs conclusions se dégagent de nos résultats et de chacune des pistes que nous avons étudiées.

Pour commencer, nous avons cherché à savoir si les attitudes envers l'écriture inclusive pouvaient dépendre de l'ancienneté des enseignant.es interrogé.es. Nous n'avons obtenu aucun résultat significatif à ce propos. Par conséquent, nous concluons que le risque est trop grand que nos résultats ne soient pas reproductibles. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce constat, nous pouvons notamment supposer que notre échantillon n'était pas assez grand, une fois subdivisé en cinq catégories, pour effectuer correctement nos calculs.

Quand nous examinons nos résultats, nous constatons que les étudiant.es ont obtenu un des deux résultats les plus forts contre l'écriture inclusive, quand les enseignant.es avec le plus d'ancienneté ont obtenu le résultat le plus en faveur de l'écriture inclusive. Ainsi, l'écriture inclusive, dans notre échantillon, ne semble pas correspondre à un langage «jeune» (dans le sens d'un langage plus utilisé par les jeunes générations), en dépit du fait que son émergence soit en grande partie aidée et relayée par les réseaux sociaux (majoritairement utilisés par une génération de 18 à 24 ans (Statista Research Department, 2022), comme nous le confirme Rosier (2018) : «depuis qu'Internet est devenu le médium de communication par excellence, le discours normatif sur la langue n'a jamais été aussi présent dans l'échange virtuel» (citée dans Les cahiers de l'éducation permanente, 2018, p.70). Nous relevons donc qu'il est difficile de dégager une tendance concernant la relation entre l'ancienneté et les attitudes envers l'écriture inclusive.

Ensuite, nous avons essayé de comprendre si le genre exerçait une influence sur les attitudes face à l'écriture inclusive et son enseignement. Nous pouvons constater dans notre échantillon une tendance (cf. figure 2) : les femmes semblent avoir des attitudes plus positives envers l'écriture inclusive et son enseignement que les hommes.

Nos résultats, une fois encore, n'ont pas été significatifs. Nous considérons qu'il est probable que notre échantillon (contenant une grande majorité de femmes, peu d'hommes, seul.es deux répondant.es ayant choisi la possibilité de ne pas préciser leur genre et aucun.e n'ayant indiqué être non-binaire) n'ai pas été assez diversifié et représentatif que pour obtenir des résultats significatifs. Néanmoins, si nous ne pouvons étendre cette tendance à l'ensemble de notre population-cible au vu de nos résultats, nous pensons néanmoins qu'elle reste pertinente. En effet, l'écriture inclusive ayant pour but de visibiliser les femmes dans la langue et étant un des enjeux du féminisme actuel (Viennot, 2018, citée dans Les cahiers de l'éducation permanente, 2018), serait-elle pour autant majoritairement soutenue par des femmes ? Si l'on se fie aux résultats menés par plusieurs enquêtes ces dernières années, nous pouvons constater que plus de femmes que d'hommes se disent féministes: selon une étude, en 2018, 68% des femmes françaises se déclarent féministes pour 46% des hommes (Massé, 2018) De plus, en 2022, un homme sur trois dans le monde pense que le féminisme fait plus de mal que de bien (étude menée sur la plateforme Global Advisor d'Ipsos auprès de 20 524 personnes âgées de 16 à 74 ans dans 30 pays, interrogées du 21 janvier au 4 février 2022 (Ipsos, 2022). Par conséquent, et dans cette lignée, les femmes seraient-elles plus favorables à l'écriture inclusive que les hommes ? Il ne nous est pas possible d'apporter une réponse à cette question au vu de nos résultats non significatifs.

Il nous semble qu'il serait intéressant de reconduire nos tests sur un plus grand échantillon afin d'essayer d'en tirer des conclusions. Personnellement, nous pouvons attester que c'est notre condition de femme qui nous a poussée à nous intéresser à ce sujet d'abord et à le défendre ensuite. En est-il de même pour toutes ? Cela nous semble être une perspective intéressante à envisager. Néanmoins, selon l'ONU en 2020, 49% des hommes reconnaissent être plus vigilants vis-à-vis des droits des femmes (Focus 2030 - ONU Femmes France, 2020). Cela laisse entendre que le sujet de l'écriture inclusive et du féminisme n'est pas exclusivement porté par les femmes, à l'exemple de l'auteur Daniel Tanuro qui déclare « (...) face à l'exacerbation de la violence structurelle contre les femmes et aux luttes de celles-ci pour leurs droits, j'ai choisi de me rallier à l'écriture inclusive. » (cité dans Les cahiers de l'éducation permanente, 2018, p.83).

Enfin, nous avons souhaité tester chez nos répondant.es leur accord ou désaccord avec plusieurs échelles de sexisme, afin d'essayer de mettre celui-ci en lien avec leurs attitudes face à l'écriture inclusive et son enseignement. Sur les cinq échelles de sexisme que nous avons incluses dans notre questionnaire, quatre ont obtenu des résultats significatifs quant à leur relation avec les avis des répondant.es sur l'écriture inclusive. Seule l'échelle de sexisme *old-fashioned* n'a pas donné de résultats significatifs et nous pensons pouvoir l'expliquer.

L'échelle de sexisme *old-fashioned* est, comme nous en discutons dans notre cadre théorique, peu acceptée socialement, car nous vivons aujourd'hui dans une société portée par des valeurs égalitaristes (Sarlet & Dardenne, 2012). De nombreuses lois protègent les femmes des discriminations et des violences sexistes, rendant le sexisme *old-fashioned* et les formes manifestes de sexisme peu en accord avec les valeurs actuelles transmises dans notre société (Forbes et al., 2004 cités dans Sarlet & Dardenne, 2012). Par conséquent, il n'est pas étonnant que ce soit cette échelle de sexisme qui obtienne la moyenne de réponses la plus basse ($p = 1,2261$), marquant ainsi le désaccord de nos répondant.es par rapport aux affirmations sexistes du sexisme *old-fashioned* (le numéro 1 correspondant à « totalement en désaccord » sur notre échelle de Likert). Face à ces réponses allant toutes dans le même sens, il semble logique que les résultats n'indiquent pas que l'approbation ou la désapprobation du sexisme *old-fashioned* soit liée à l'avis sur l'écriture inclusive et son enseignement, où les réponses sont beaucoup plus nuancées.

Concernant nos autres échelles, celle de justification du système de genre, celle du sexisme ambivalent, celle du néosexisme ou celle du sexisme moderne, nos résultats sont significatifs (avec une plus forte relation entre le sexisme moderne et les avis sur l'écriture inclusive). Ces échelles de sexisme mesurent un sexisme sous une forme plus implicite, qui ne semble pas explicitement mettre à mal le principe d'égalité des genres aujourd'hui communément transmis dans notre société (Sarlet & Dardenne, 2012). Les conséquences de ces formes de sexisme sont toujours présentes, mais ses manifestations ne sont pas synonymes de rejet social pour celui ou celle qui les émet. Certaines formes de sexisme mesurées par nos échelles revêtent même un aspect qui paraît positif, celui du sexisme bienveillant. Ce dernier, en partant du principe que la femme aurait besoin de l'homme

pour être protégée et chérie, véhicule des stéréotypes sur les rapports entre les femmes et les hommes et est tout aussi dommageable pour l'égalité des genres (Sarlet & Dardenne, 2012).

Ces formes de sexisme mesurées par nos quatre échelles permettent de maintenir les inégalités sociales entre les femmes et les hommes de manière insidieuse à l'inverse du sexisme *old-fashioned*. En plus du sexisme bienveillant (mesuré dans notre échelle de sexisme ambivalent), Sarlet & Dardenne (2012) appellent « sexisme contemporain » les autres échelles de sexisme que nous avons mesurées. Ce sexisme contemporain est caractérisé par le déni des discriminations actuelles subies par les femmes, les demandes des femmes qui sont vues comme exagérées et par conséquent une colère ressentie au sujet de ce qui est perçu comme des faveurs spéciales qui leur sont octroyées, comme le souligne notre cadre théorique.

Le sexisme contemporain et le sexisme bienveillant sont socialement acceptés (ou du moins non condamnés) soit en se présentant comme une forme de respect envers les femmes ou comme un désir d'égalité entre toutes. Par conséquent, ils sont plus facilement exprimables et donc mesurables, comme nous avons pu le constater dans nos résultats. Si le sexisme contemporain et le sexisme bienveillant contribuent au maintien des inégalités de genre dans notre société (Sarlet & Dardenne, 2012), et que l'écriture inclusive a comme but de rendre notre société plus juste pour toutes à travers le langage, comme nous l'avons discuté dans notre cadre théorique, les résultats significatifs de notre recherche prennent tout leur sens. En effet, nos résultats nous illustrent que plus nos répondant.es étaient en désaccord avec les affirmations sexistes de nos quatre échelles de sexisme, plus ils étaient en désaccord avec nos affirmations contre l'écriture inclusive et son enseignement (et donc, par inversion, en accord avec l'écriture inclusive et son enseignement). Nos résultats témoignent donc que les pensées sexistes de nos participant.es influencent négativement les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement.

La tendance dégagée dans nos paragraphes précédents montrant que les femmes ont un avis plus positif que les hommes sur l'écriture inclusive et son enseignement paraît cohérente en regard des résultats sur les échelles de sexisme et des sondages dont nous avons discuté plus haut. En effet, ces derniers indiquent que les hommes sont moins

féministes et plus portés sur le sexisme que les femmes. Le sexisme ayant une influence sur les attitudes envers l'écriture inclusive, il apparaît donc normal qu'une tendance soit détectée indiquant que les hommes ont des avis plus négatifs sur celle-ci.

4.3. LIMITES METHODOLOGIQUES

Il est important de souligner que cette étude comporte évidemment plusieurs limites que nous allons essayer de réunir ici.

Il y a d'abord le nombre de répondant.es à notre questionnaire. Si cent réponses étaient notre objectif premier, il est malgré tout évident que ce nombre n'est pas suffisant pour permettre à nos résultats d'être significatifs. En effet, une fois nos répondant.es divisé.es en sous-catégories dans nos variables, leur nombre et leur puissance statistique diminuent instantanément. Cette quantité limitée de répondant.es dans chaque catégorie pose la question du biais de représentativité (Corcos & Pannequin, 2008). Ainsi, par exemple, seuls vingt-et-un hommes ont répondu au questionnaire, ce qui n'est pas suffisant pour en déduire des résultats probants.

Ensuite, nous pouvons évoquer la réponse médiane que nous avons proposée dans notre questionnaire. En effet, les participant.es pouvaient choisir la réponse « ni d'accord, ni pas d'accord ». Ce choix leur offrait une possibilité de fuite face à des affirmations souvent controversées sur le sexisme et l'écriture inclusive. Ainsi cette réponse a été régulièrement choisie par les participant.es, surtout dans les affirmations sur l'écriture inclusive, qui ont formées notre variable indépendante. Il pourrait donc être plus pertinent de ne plus offrir cette réponse neutre afin d'obliger nos répondant.es à se positionner dans le débat qui nous occupe.

De plus, notre questionnaire ne présentait aucune question ouverte. Cette absence peut avoir biaisé les réponses des participant.es qui n'ont pu exprimer toute la nuance de leur pensée et ont dû se contenter des réponses proposées. Ajouter à notre étude quantitative des interviews de certains répondant.es afin d'adjoindre une étude qualitative pour nuancer et approfondir nos résultats seraient l'étape suivante de notre travail.

Enfin, nous pensons que le biais de désirabilité sociale (Coron, 2020) peut avoir influencé les réponses de nos participant.es. En effet, les questions évoquées dans notre questionnaire parlent de concepts qui ne sont pas neutres. Le sexisme et l'écriture inclusive étant des sujets polémiques, les répondant.es ont pu répondre d'une manière qu'ils jugent socialement acceptable plutôt que reflétant exactement leur pensée. Les répondant.es peuvent avoir choisi une réponse dont ils croient qu'elle évitera d'être jugé.e négativement. Ainsi, plusieurs de nos connaissances ayant rempli notre questionnaire sont venues nous en parler après, inquiètes de leurs réponses et de ce que nous en penserions. Nous avons dû les rassurer en leur expliquant que nous n'éplucherions pas une à une les réponses à chaque question et la personne qui les a envoyées. Ces réactions semblent confirmer ce biais de désirabilité sociale.

4.4. PERSPECTIVES ET REFLEXIONS PRATIQUES

Quand nous examinons nos résultats au sujet de l'écriture inclusive et de son enseignement, nous constatons que la moyenne des réponses ($p = 2,9913$) est très proche du trois, correspondant à l'item «ni d'accord, ni pas d'accord ».

En observant nos résultats de plus près, nous constatons que les réponses récoltées sont très variées et assez uniformément réparties, ce qui entraîne la difficulté de dégager une tendance dans notre échantillon. Ainsi dans notre figure 9, nous observons que les réponses aux affirmations sur l'écriture inclusive sont très partagées, avec un nombre assez important de réponses neutres (allant jusqu'à 26 pour l'affirmation 3 « l'écriture inclusive est destinée à ne pas faire de discriminations envers les femmes »). Les réponses sont également très partagées de chaque côté de notre spectre de choix possibles. Ainsi, pour l'affirmation 6 « l'écriture inclusive permet plus d'égalité entre les genres », 29 participant.es sont totalement en désaccord et 29 participant.es sont totalement d'accord.

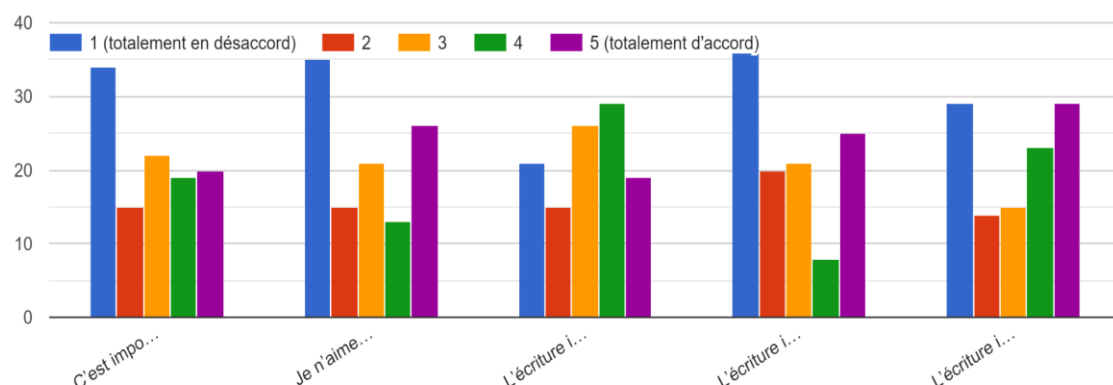


Figure 9 - Histogramme des réponses aux affirmations sur l'écriture inclusive

Dans notre figure 10, présentant les réponses aux affirmations sur l'enseignement de l'écriture inclusive, nous pouvons constater que les réponses sont de nouveau très partagées, avec une tendance plus forte encore pour la réponse neutre (allant jusqu'à 31 pour l'affirmation 3 « l'enseignement et l'utilisation de l'écriture inclusive peuvent avoir des effets délétères »). Des opinions très polarisées sont également émises en nombre, même si nous pouvons observer que la tendance semble aller à une opinion en défaveur de l'enseignement de l'écriture inclusive.

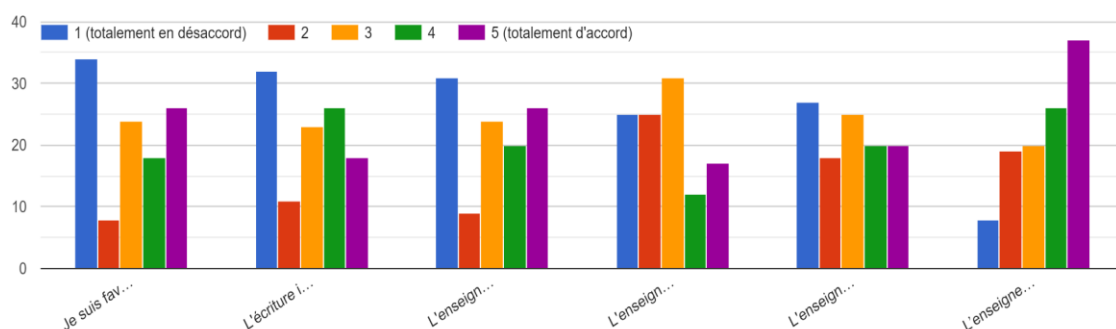


Figure 10 - Histogramme des réponses aux affirmations sur l'enseignement de l'écriture inclusive

Nous pensons que cette absence d'opinions observées chez beaucoup de nos répondant.es, ainsi que des réponses très polarisées, sans consensus visible, sont le résultat de plusieurs facteurs.

D'une part, il nous apparaît que l'importance des réponses neutres témoignent d'un grand nombre de participant.es ne se sentant pas aptes à donner un avis éclairé, et préférant donc s'abstenir. D'autres part nous pensons que les avis si divergents en nombre presque égal parmi nos répondant.es prouvent que le sujet de l'écriture inclusive est polémique, et que les discussions à ce sujet dans les médias (presse, réseaux sociaux, ...), rarement objectives, peuvent influencer les opinions (Rosier, 2018 citée dans Les cahiers de l'éducation permanente, 2018).

A ce sujet, dans une interview, Florence Brasseur (2018), professeure de français à la Haute école provinciale de Mons en Hainaut, qui a réalisé une enquête parmi ses collègues au sujet de l'écriture inclusive, déclare :

(NDLR : mes collègues) me disent que leurs connaissances se basent sur les médias et notamment des articles publiés sur des réseaux sociaux. Cela reste finalement une connaissance assez vague. (...) Par contre, à la question de l'introduction de ce type d'écriture dans la formation d'enseignant.es, la réponse est un « non » ferme.» (citée dans Les cahiers de l'éducation permanente, p.111).

Nous émettons l'hypothèse que ce sont pour les mêmes raisons (un manque d'informations ou des informations subjectives) que les futur.es enseignant.es et enseignant.es de français que nous avons interrogé.es produisent des résultats si nuancés.

Florence Brasseur continue « les enseignant.es, les étudiant.es aussi ont souvent une conception très rigide de la langue. Elle n'aurait jamais évolué. Ils/elles ne connaissent pas l'Histoire de la langue et s'imaginent qu'ils/elles parlent le même français que Molière (...) » (citée dans Les cahiers de l'éducation permanente, 2018, p.111). Ces citations révèlent un manque flagrant d'informations et de formations chez les enseignant.es et futur.es enseignant.es de français. Ces manques ont plusieurs causes : des lacunes dans les recherches (que nous avons déjà évoquées) sur les difficultés d'apprentissage qu'entraînerait l'écriture inclusive, mais aussi le cadre très normatif dans lequel prend place l'éducation (le but de l'école étant d'assurer la continuité d'une culture donnée (Go,

2012) et les instructions limitées pour la formation des enseignant.es ou les programmes scolaires au sujet de l'écriture inclusive (Brasseur (2018) citée dans Les cahiers de l'éducation permanente, 2018, p.111).

Ainsi, nous pensons qu'il est primordial de commencer par informer les futur.es enseignant.es et les enseignant.es sur cette pratique, afin qu'ils soient au courant de son existence, de sa mise en œuvre et de ses enjeux. Florence Brasseur (Brasseur, 2018, citée dans Les cahiers de l'éducation permanente, 2018, p.113) suggère d'ailleurs que le Ministère de l'Education crée un programme de formations au sujet de l'écriture inclusive dans le cadre des formations continues.

Informé et former les enseignant.es et futur.es enseignant.es de français sur l'écriture inclusive permettrait de susciter une réflexion plus large sur la langue, sur le genre et ses stéréotypes et sur la manière de promouvoir l'égalité dans le dispositif pédagogique. Ce questionnement sur l'importance d'une éducation au genre et aux problématiques qui l'entourent (comme l'écriture inclusive) dans la formation initiale et dans la formation continue ne se pose pas qu'en Belgique. Guyaz et al. (2019), en Suisse, affirment :

Force est de constater que la plupart des programmes scolaires ne prévoient pas de cours spécifiques d'éducation au genre (...). En conséquence, la mise en pratique d'activités ou de cours d'éducation au genre dans les classes dépend de leur bon vouloir, même lorsqu'elles et ils sont en formation initiale (para. 2).

De plus, Vanhal (2021) analyse dans son mémoire un corpus de textes issus de la presse et du monde politique et affirme dans ses résultats « qu'une grande portion de la population belge est fréquemment confrontée à l'écriture inclusive puisque cette écriture est utilisée par au moins deux domaines belges (presse et politique) dont les textes sont destinés à un large public » (Vanhal, 2021, p.116) Nous pouvons par conséquent en conclure que nos élèves peuvent être confronté.es à l'écriture inclusive dans leur quotidien, alors qu'ils sont encore à l'école ou ont fini leurs études. Une des missions de l'école, décrite dans la circulaire 44 de la FWB (2001) est : « amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre

toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle » (FWB, 2001, p.2). Dans le cadre de cette mission, nous pensons qu'informer les élèves au sujet de l'écriture inclusive a sa place dans le cursus scolaire.

Pour conclure, il nous apparaît que dans cette société en pleine mutation, les enseignant.es doivent être informé.es, formé.es et outillé.es pour être capables d'inclure tous leurs élèves en mettant de côté leurs opinions personnelles. Pour ce faire, iels doivent pouvoir se reposer sur un cadre clair, une réglementation capable de leur indiquer la meilleure manière d'y parvenir. Nous pensons que l'écriture inclusive peut être un des outils de réflexion capables de guider et d'épauler les enseignant.es dans leur mission.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons commencé par expliquer le parcours qui nous a amenée à nous interroger au sujet de l'écriture inclusive et nous a décidée à en faire le sujet de notre travail. Nous avons expliqué que c'est à la fois notre profession, nos intérêts personnels et nos études à la FOPA qui nous ont permis de choisir comme problématique les corrélats psychosociaux des attitudes envers l'écriture inclusive des futur.es enseignant.es et enseignant.es de français.

Afin de comprendre toutes les dimensions de notre thématique, nous avons développé dans notre premier chapitre la notion de genre et les stéréotypes qui lui sont associés, ainsi que l'utilité de l'écriture inclusive dans la lutte contre ces derniers. Nous avons ensuite retracé l'évolution de l'écriture inclusive, à travers son histoire mais aussi ses objectifs et sa mise en pratique. Nous avons discuté des enjeux que porte en son sein notre sujet, enjeux qui se retrouvent à la fois dans la société en général et dans l'Ecole en particulier. C'est pourquoi nous avons évoqué le rôle que peuvent jouer les enseignant.es et l'Ecole dans la diffusion d'informations positives et constructives au sujet de l'écriture inclusive.

Nous avons ensuite explicité les différents déterminants sociodémographiques et psychosociaux sur lesquels est basée notre recherche, afin de comprendre les liens entre nos variables indépendantes et notre variable dépendante, les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement.

Dans notre deuxième chapitre, nous avons annoncé notre question de recherche et notre méthodologie, en détaillant les étapes de la construction et de la diffusion de notre questionnaire, de la sélection de nos participant.es et du choix des questions traitées dans notre analyse.

Dans notre troisième chapitre, nous avons énoncé les résultats que nous avons obtenus après avoir analysé les réponses de nos participant.es. Deux angles de recherches ont obtenu des résultats non significatifs, mais nous avons pu établir un lien significatif entre les attitudes envers l'écriture inclusive et son enseignement et quatre de nos échelles de sexisme.

Dans notre quatrième chapitre, nous avons pu discuter des limites méthodologiques de notre étude ainsi que de ses résultats, afin d’essayer d’en dégager du sens, que les résultats soient significatifs ou non. Nous avons ensuite pu développer des pistes de réflexions pratiques à la suite de notre travail.

Nous aimerions conclure notre mémoire en rappelant que l’écriture inclusive est aujourd’hui en pleine phase d’expérimentation et de développement. La polémique est toujours d’actualité quant à la pertinence de son utilisation, que ce soit à l’école ou dans les écrits administratifs, dans la presse, ... Avec ce mémoire, nous espérons humblement avoir participé au débat qui prend place et ainsi avoir contribué à une plus grande connaissance de l’écriture inclusive et de ses enjeux.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbou, J., Arnold, A., Candea, M. & Marignier, N. (2018). Qui a peur de l'écriture inclusive ? Entre délire eschatologique et peur d'émasculation Entretien. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 44, [En ligne].
<https://doi.org/10.4000/semen.10800>
- Académie française. (2022). *L'histoire*. Académie française. Consulté le 17 juillet 2022 sur <https://www.academie-francaise.fr/linstitution/lhistoire>
- Adjamagbo, A. & Locoh, T. (2015). Genre et démographie : une rencontre féconde. In Verschuur, C., Guérin, I., & Guétat-Bernard, H. (Eds.), *Sous le développement, le genre*(pp.99-128). IRD Éditions. doi :10.4000/books.irdeditions.8773
- Antoine, E., & Van Hemerleyck, T. (2017). Guide du bon usage du genre dans votre communication. https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-arec/marie/GUIDEGENRE_COM_12P_CHARTE_2019_WEB.p
- Baider, F. H., Khaznadar, E., & Moreau, T. (2007). Les enjeux de la parité linguistique. *Nouvelles Questions Feministes*, 26(3), 4-12.
<https://doi.org/10.3917/nqf.263.0004>
- Ballast. (2017). *Que l'academie tienne sa langue, pas la nôtre*. Ballast. Consulté le 30 juillet 2022 sur <https://www.revue-ballast.fr/lacademie-tienne-langue/>
- Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas. *Les méthodes de recherche du DBA* (pp.133-146). Edition : Collection Business Science Institute.
https://www.researchgate.net/publication/327911877_Les_etudes_de_cas
- Belga. (2021). *Caroline Désir (PS), la ministre de l'Éducation, ne compte pas interdire l'écriture inclusive*. RTBF. Consulté le 25 juin 2022, sur <https://www.rtf.be/article/caroline-desir-ps-la-ministre-de-leducation-ne-compte-pas-interdire-lecriture-inclusive-10765564>

- Blanquer, J.-M., (2021, 5 mai). *Règles de féminisation dans les actes administratifs du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et les pratiques d'enseignement*. Ministère de l'Education et de la jeunesse. Consulté le 15 juillet 2022 sur Règles de féminisation | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse
- Bossé, J., (2012). *Le féminisme et l'enseignement, pour une égalité filles/garçons*, La ligue de l'Enseignement et de l'éducation permanente asbl
- Boulard, G. (1999). L'ordonnance de Villers-Cotterêts : le temps de la clarté et la stratégie du temps. *Revue historique*, 1(123), 45-100.
<https://www.cairn.info/revue--1999-1-page-45.htm>.
- Bourdieu, P. (1982). *Langage et pouvoir symbolique*. Fayard.
- Charruau, J. (2015). Une loi contre le sexisme ? étude de l'initiative belge. *Revue des droits de l'homme*, 7. <https://doi.org/10.4000/revdh.1130>
- Cherrid, M. (2018). *5 arguments contre l'écriture inclusive démontés par l'historienne féministe Eliane Viennot*. Les Inrockuptibles. Consulté le 20 juillet 2022 sur <https://www.lesinrocks.com/cheek/eliane-viennot-demonte-arguments-contre-ecriture-inclusive-312869-12-01-2018/>
- Circulaire 44 : Missions de l'enseignement. Décret du 24 juillet 1997. (2001). Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25723_000.pdf
- Communauté française (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : Communauté française de Belgique, ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
Retrieved from <http://www.ejustice.just.fgov.be/>
- Conseil de l'Europe. (2022). *Lutter contre les stéréotypes de genre et le sexisme*. Conseil de l'Europe. Consulté le 7 août 2022 sur <https://www.coe.int/fr/web/genderequality/gender-stereotypes-and-sexism>

- Corcos, A. & Pannequin, F. (2008). Conservatisme, représentativité et ancrage dans un contexte dynamique : Une approche expérimentale. *Recherches économiques de Louvain*, 1 (74), 77-110. <https://doi.org/10.3917/rel.741.0077>
- Coron, C. (2020). Outil 11. Le questionnaire : les biais. In C. Coron, *La Boîte à outils de l'analyse de données en entreprise* (pp. 38-41). Dunod. <https://www.cairn.info/la-boite-a-outils-de-l-analyse-de-donnees--9782100808557-page-38.htm>
- Dardenne, B., Delacollette, N., Grégoire, C. & Lecocq, D., (2006). Structure latente et validation de la version française de l'*Ambivalent Sexism Inventory* : l'échelle de *sexisme ambivalent*. *L'année psychologique*, 106(2), 235-263. www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2006_num_106_2_30915
- de Beaumont, E. (2019). Alain Rabatel et Laurence Rosier (dir.). 2019. “Les défis de l'écriture inclusive”, *Le discours et la langue* 11(1) *Glad !*, (10), [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/glad.2654>
- Décret « Missions » : décret de la communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures. (2010). Retrieved from <http://www.ufapec.be/files/files/Politique/txts-legaux-2016/2019-09-01-Decret-Missions.pdf>
- Dister, A., & Moreau, M.-L. (2020). Inclure sans exclure : Les bonnes pratiques de rédaction inclusive. http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/nc/detailarticle/?tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Baction%5D=show&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bcontroller%5D=Document&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bpublication%5D=3364&cHash=721ff6bf49adf0cacd5897db3758912c
- Dister, A., Lafontaine, D., Moreau, M.-L. (2020). Débat : Faut-il enseigner l'écriture inclusive?. <https://dial.uclouvain.be>. Consulté le 22 mars 2022 sur https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A237809/datastream/PDF_01/view

- Douglas, K., (2014). A giant leap for mankind but what about women ? The rôle of system-justifying ideologies in predicting attitudes towards sexist language. *Journal of Language and Social Psychology*. 1-22.
DOI :10.1177/0261927X14538638
- Draelends H., Dupriez V. et Maroy C., (2011), Le système scolaire, Dossier du CRISP *Écriture inclusive "Hommes-Femmes : toutes égales"*. (2018). Cahier n°53, Les cahiers de l'éducation permanente #53. PAC.
- Everett, J., (2013) The 12 Item Social and Economic Conservatism Scale (SECS). *PLoS ONE* 8(12) [En ligne] <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0082131>
- Francard, M. (2017). *A propos de l'écriture inclusive*.
<https://uclouvain.be/fr/decouvrir/actualites/a-propos-de-l-ecriture-inclusive.html>,
publié le 5/12/2017, consulté le 10/06/2022
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2012). *Sexes & manuels: promouvoir l'égalité dans les manuels scolaires*. Delcor.
www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=7808fe4e708637e56ca6c08c849ea0c9da437042&file=uploads/tx_cfwbitemsdec/Sexes_et_manuels_Publication_2_pages.pdf
- FFDYS_2019. (2020). *Écriture inclusive et dyslexie : L'avis de la FFDys*. Fédération Française des DYS. Consulté le 22 juin 2022 sur
<https://www.ffdys.com/actualites/ecriture-inclusive-et-dyslexie-lavis-de-la-ffdys.htm>
- Focus 2030 - ONU Femmes France. (2020). *Egalité femmes-hommes : les jeunes sont-elles-ils féministes?*. ONU Femmes France. Consulté le 2 août sur
<https://www.onufemmes.fr/nos-actualites/2021/1/11/egalite-femmes-hommes-les-jeunes-sont-elles-ils-feministes->
- FWB. (2021). *Les indicateurs de l'enseignement 2021*. Enseignement.be. Consulté le 3 août sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=28584&navi=4904>

- Gay, V., Santacreu-Vasut, E. & Shoham, A. (2013). Do female/male distinctions in language matter? Evidence from gender political quotas, *Applied Economics Letters*, 20(5), 495-498. <http://dx.doi.org/10.1080/13504851.2012.714062>
- Glineur, M. (2018). *L'info : pour ou contre ... l'écriture inclusive?*. Enseignement.be—Magazine PROF n°39. Consulté le 22 juin 2022 sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2521>
- Go, H. (2012). La normativité dans l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45 (1-2), 77-94. <https://doi.org/10.3917/lsdle.451.0075>
- Guyaz, M. (2015). Vers une rédaction épiciène. *Prismes* (21) 14.
- Guyaz, M., Martin, B. & Tinembart, S. (2019). La formation au genre des futurs enseignantes et enseignants à l'épreuve des normes et des valeurs. *Éthique en éducation et en formation*, (7) 75–93. <https://doi.org/10.7202/1066659ar>
- Gygax, P. & Gabriel, U., (2018). Neutralising linguistic sexism : promising, but cumbersome ?. *Group processes & intergroup relations*. 1-31. DOI :10.1177/1368430218771742
- Gygax, P., Gabriel, U., & Zufferey, S. (2019). Le masculin et ses multiples sens : Un problème pour notre cerveau... et notre société. 10.
- Haddad, R. (2016). Manuel d'écriture inclusive. *Mots-Clés*, 4-18.
- Haddad, R. (2022). *L'écriture inclusive fait-elle vraiment progresser l'égalité?*. Mots-clés. Consulté le 18 juillet 2022 sur [https://www.motscles.net/blog/impacts-ecriture-inclusive#:~:text=\(1\)%20L%27%C3%A9criture%20inclusive,les%20hommes%20dans%20le%20langage%20%C2%BB](https://www.motscles.net/blog/impacts-ecriture-inclusive#:~:text=(1)%20L%27%C3%A9criture%20inclusive,les%20hommes%20dans%20le%20langage%20%C2%BB)
- Houdebine-Gravaud, A.-M. (2018). Éliane Viennot, Non le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française. *Travail*,

genre et sociétés, 39(1), 219-221. <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2018-1-page-219.htm>

Hugonnier, C. (2020). Danièle Manesse et Gilles Siouffi (dir.), *Le féminin et le masculin dans la langue : L'écriture inclusive en question*. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 62, Article 62.
<https://journals.openedition.org/lidil/8172>

Ipsos. (2022). *Un homme sur trois dans le monde pense que le féminisme fait plus de mal que de bien*. Ipsos. Consulté le 22 juillet sur *Un homme sur trois dans le monde pense que le féminisme fait plus de mal que de bien | Ipsos*

Kelly, A. (1988). *Gender differences in teachers-pupils interaction : a meta-synthesis review*, *Research in Education*, n° 39,
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003452378803900101>

Kelly, T., (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113-138.

Labrosse, C. (1996). *Pour une grammaire non sexiste*. Éd. du remue-ménage

Le Prévost, M. (2009). *Genre et pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires?*. Université des femmes.

Loison, M., Perrier, G. & Noûs, C. (2020). Introduction. Le langage inclusif est politique : une spécificité française ?. *Cahiers du Genre*, 69(2), 5-29.
<https://doi.org/10.3917/cdge.069.0005>

Markiewicz-Lagneau, J. (1967). Ecole et changement social : le rôle de l'enseignement secondaire en U.R.S.S. In: *Revue française de sociologie*, numéro spécial. Sociologie de l'éducation (I) pp. 80-97. www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1967_hos_8_1_2980

März, V. (2020). LFOPA2914. Traitement de données qualitatives. [PowerPoint slides]. Retrieved from Université catholique de Louvain, <https://moodleucl.uclouvain.be>

- Massé, J. (2018). *58% des Français se considèrent féministe, un chiffre en constante augmentation depuis 2014*. Huffpost. Consulté le 23 juillet 2022 sur https://www.huffingtonpost.fr/life/article/58-des-francais-se-considerent-feministes-un-chiffre-en-constante-augmentation-depuis-2014_122200.html
- Mauger, G. (2006). Les transformations des classes populaires en France depuis trente ans. in J. Lojkine, P. Cours-Salies & M. Vakaloulis (dir.), *Nouvelles luttes de classes* (pp.29-42), PUF.
- Mosconi, N. (2003), Effets et limites de la mixité scolaire dans l'enseignement secondaire , ULB, Les Cahiers du CEDOP, http://www.ulb.ac.be/docs/cedop/index_
- Mosconi, N.(1989), *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF.
- Neuprez, M. & Wernaers, C. (2022). *Le Shot des Grenades : quel bilan cinq ans après MeToo?*. RTBF.be. Consulté le 30 juillet sur <https://www.rtbf.be/article/le-shot-des-grenades-quel-bilan-cinq-ans-apres-metoo-10960116>
- Omer, D., Cuniță, A., & Lupu, C. (2020). La fin du masculin générique ? Expériences et débats autour de l'écriture inclusive. *Romanica*, 34, 181-202
- Petit, A. (1999). École et production-reproduction de la société : Les théories générales. *Travaux de Sciences Sociales*, 19-66. <https://www.cairn.info/production-de-l-ecole-production-de-la-societe--9782600003469-page-19.htm>
- RTBF, L'expression "en bon père de famille" va disparaître du Code civil belge, https://www.rtbf.be/info/belgique/detail_l-expression-en-bon-pere-de-famille-vadisparaitre-du-code-civil-belge?id=10737089, publié le 8/04/2021, consulté le 8/06/2022

- Sarlet, M. & Dardenne, B. (2012). Le sexisme bienveillant comme processus de maintien des inégalités sociales entre les genres. *L'Année psychologique*, 112(3), 435-463. <https://doi.org/10.3917/anpsy.123.0435>
- Sczesny, S., Moser, F. & Wood, W. (2015). Beyond Sexist Beliefs: How Do People Decide to Use Gender-Inclusive Language?. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1-12. DOI : 10.1177/0146167215585727.
- Souben, Y. (2017). *Hatier publie le premier manuel scolaire en écriture inclusive*. Huffpost. Consulté le 30 juillet 2022 sur https://www.huffingtonpost.fr/life/article/hatier-publie-le-premier-manuel-scolaire-en-ecriture-inclusive_108924.html
- Statista Research Department. (2022). *Taux de pénétration des réseaux sociaux en France en 2020, selon l'âge*. Statista. Consulté le 27 juillet 2022 sur <https://fr.statista.com/statistiques/480837/utilisation-reseaux-sociaux-france-age/>
- Swim, J., Aikin, K., Hall, W., & Hunter, A. (1995). Sexism and Racism: Old-Fashioned and Modern Prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2), 199-214. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.68.2.199>
- Trécourt, F. (22 juillet 2022). Comment la théologie chrétienne a lancé l'écriture inclusive. Le Monde.fr. https://www.lemonde.fr/le-monde-desreligions/article/2021/02/21/comment-la-theologie-chretienne-a-lance-l-ecritureinclusive_6070694_6038514.html
- Vanhal, C. (2021). *L'écriture inclusive, instrument de visibilité des femmes ou de neutralisation des genres ? Analyse d'un corpus de presse écrite et de textes publiés par des partis politiques*. [Master's thesis, Université catholique de Louvain]. DIAL. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:31901>
- Verniers, C. & Martinot, D. (2015). L'EJSAG, une échelle de Justification du système Spécifique Au Genre : validation auprès d'une population d'adolescents et

d'adultes. *L'Année psychologique*, 115(1), 107-140.

<https://doi.org/10.3917/anpsy.151.0107>

Viennot, E. (2021). *C'est quoi l'écriture inclusive?* RTS. Consulté le 15 juillet sur <https://www.rts.ch/info/culture/11999468-la-langue-francaise-estelle-sexiste.html>

Viennot, E., (2016). *L'Académie contre la langue française. Le dossier « féminisation »*. Éd. iXe.

Whorf, B. L. (2012). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT press.

Yaguello, M. (1978). *Les mots et les femmes : Essai d'approche socio-linguistique de la condition féminine*. Payot.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. L'Harmattan.

ANNEXES

ANNEXE 1A – CAPTURES D'ECRAN QUESTIONNAIRE GOOGLEFORM

Corrélat psychosociaux des attitudes envers l'écriture inclusive des [enseignant.es](#) et [futur.es enseignant.es](#) en français

Ce questionnaire fait partie d'une recherche menée dans le cadre de la réalisation de mon mémoire à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'[UCLouvain](#).

Condition requise :

-être enseignant de français dans le secondaire ou étudiant en bachelier pour devenir enseignant en français dans le secondaire (tous réseaux confondus) en Fédération Wallonie-Bruxelles

Si vous correspondez à ce profil, merci de participer à cette étude qui s'intéresse à une problématique actuelle : l'écriture inclusive et son enseignement.

La réalisation de ce questionnaire prend en moyenne 10 minutes.

En y répondant, vous acceptez que les informations que vous partagez avec moi puissent être utilisées dans le cadre d'une recherche scientifique. Le respect de la vie privée est une priorité, ainsi, toute information récoltée sera anonymisée avant la publication des résultats.

En sélectionnant « oui » au point "consentement", vous indiquez que vous avez lu les informations fournies ci-dessus et que vous avez volontairement décidé de participer à cette étude.

Je vous remercie d'avance pour votre participation.

Mélodie Bistaffa
sous la supervision de Pierre Bouchat

Consentement *

- ☐ Oui, je consens à participer à cette recherche
- ☐ Non, je ne consens pas à participer à cette recherche

Quel âge avez-vous? *

Réponse courte

Quel est votre genre? *

- ☐ Féminin
- ☐ Masculin
- ☐ Non-binaire
- ☐ Je ne souhaite pas le préciser.

Quelle est votre expérience dans l'enseignement? *

- ☐ Je fais actuellement mes études de bachelier.
- ☐ J'enseigne depuis moins de 5 ans.
- ☐ J'enseigne depuis moins de 10 ans.
- ☐ J'enseigne depuis moins de 20 ans.
- ☐ J'enseigne depuis 20 ans ou plus.

Maîtrise de la langue *

- ☐ Le français est ma langue maternelle.
- ☐ Le français n'est pas ma langue maternelle.

De quelle tendance politique vous sentez-vous le plus proche? (facultatif)

- ☐ Extrême-gauche
 - ☐ Gauche
-

De quelle tendance politique vous sentez-vous le plus proche? (facultatif)

- ☐ Extrême-gauche
- ☐ Gauche
- ☐ Centre
- ☐ Droite
- ☐ Extrême-droite

Après la section 1 Passer à la section suivante

Rubrique 2 sur 4

Titre de la section (facultatif)



Sur échelle de 1 (totalement en désaccord) - 2 (en désaccord) - 3 (ni d'accord, ni pas d'accord) - 4 (d'accord) - 5 (totalement d'accord), que pensez-vous des affirmations suivantes :

Questions

Réponses

110

Paramètres

	1 (totalement e...	2	3	4	5 (totalement d...
Quel que soit s...	☐	☐	☐	☐	☐
Sous l'apparen...	☐	☐	☐	☐	☐
Les femmes so...	☐	☐	☐	☐	☐
Les gens ne so...	☐	☐	☐	☐	☐
Les féministes ...	☐	☐	☐	☐	☐
Beaucoup de f...	☐	☐	☐	☐	☐
Les femmes de...	☐	☐	☐	☐	☐
Les femmes ex...	☐	☐	☐	☐	☐
Il y a beaucoup...	☐	☐	☐	☐	☐
Les hommes d...	☐	☐	☐	☐	☐

Question *

	1 (totalement e...	2	3	4	5 (totalement d...
Les hommes e...	☐	☐	☐	☐	☐
En général, not...	☐	☐	☐	☐	☐
En général, les ...	☐	☐	☐	☐	☐
Dans une famil...	☐	☐	☐	☐	☐
Au travail, les h...	☐	☐	☐	☐	☐
En travaillant d...	☐	☐	☐	☐	☐
Un homme et u...	☐	☐	☐	☐	☐
Le monde prof...	☐	☐	☐	☐	☐

	1 (totalement e...	2	3	4	5 (totalement d...
Je considère q...	☐	☐	☐	☐	☐
Les femmes fe...	☐	☐	☐	☐	☐
Les demandes ...	☐	☐	☐	☐	☐
C'est difficile d...	☐	☐	☐	☐	☐
A cause de pre...	☐	☐	☐	☐	☐
Dans un enviro...	☐	☐	☐	☐	☐

Question *

	1 (totalement e...	2	3	4	5 (totalement d...
Les femmes ne...	☐	☐	☐	☐	☐
Il est plus impo...	☐	☐	☐	☐	☐
Quand les deux	☐	☐	☐	☐	☐

Il est plus impo...	☐	☐	☐	☐	☐
Quand les deux...	☐	☐	☐	☐	☐

...

Question *

	1 (totalement e...	2	3	4	5 (totalement d...
Les femmes ra...	☐	☐	☐	☐	☐
Il est rare de vo...	☐	☐	☐	☐	☐
La société a att...	☐	☐	☐	☐	☐
Au cours des d...	☐	☐	☐	☐	☐
Il est facile de ...	☐	☐	☐	☐	☐

Indiquez sur une échelle de 1 (très négatif) – 2 (négatif) – 3 (neutre) – 4 (positif) à 5 (très positif) * quels sont vos sentiments/ ressentis sur de ces 8 problèmes.

	1 (très négatif)	2	3	4	5 (très positif)
L'avortement	☐	☐	☐	☐	☐
Le gouverneme...	☐	☐	☐	☐	☐
La sécurité nati...	☐	☐	☐	☐	☐
La religion	☐	☐	☐	☐	☐
La sécurité soc...	☐	☐	☐	☐	☐
Les valeurs dit...	☐	☐	☐	☐	☐
Le milieu des a...	☐	☐	☐	☐	☐
La cellule famil...	☐	☐	☐	☐	☐

Titre de la section (facultatif)



Sur échelle de 1 (totalement en désaccord) - 2 (en désaccord) - 3 (ni d'accord, ni pas d'accord) - 4 (d'accord) - 5 (totalement d'accord), que pensez-vous des affirmations suivantes :

Question *

	1 (totalement e...	2	3	4	5 (totalement d...
C'est important...	☐	☐	☐	☐	☐
Je n'aime pas l'...	☐	☐	☐	☐	☐
L'écriture inclus...	☐	☐	☐	☐	☐
L'écriture inclus...	☐	☐	☐	☐	☐
L'écriture inclus...	☐	☐	☐	☐	☐

	1 (totalement e...	2	3	4	5 (totalement d...
Je suis favorab...	☐	☐	☐	☐	☐
L'écriture inclus...	☐	☐	☐	☐	☐
L'enseignement...	☐	☐	☐	☐	☐
L'enseignement...	☐	☐	☐	☐	☐
L'enseignement...	☐	☐	☐	☐	☐
L'enseignement...	☐	☐	☐	☐	☐

Après la section 3 Passer à la section suivante



Rubrique 4 sur 4

Titre de la section (facultatif)



Merci d'avoir participé à ce questionnaire. Pour toutes questions à propos de cette étude, veuillez me contacter via l'adresse e-mail suivante : melodie.bistaffa@student.uclouvain.be

ANNEXE 1B – QUESTIONNAIRE FORMAT WORD

Ce questionnaire fait partie d'une recherche menée dans le cadre de la réalisation de mon mémoire à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'UCLouvain.

Conditions requises :

-être enseignant de français dans le secondaire **ou** étudiant en bachelier pour devenir enseignant en français dans le secondaire (tous réseaux confondus) en Fédération Wallonie-Bruxelles

Si vous correspondez à ce profil, merci de à participer à cette étude qui s'intéresse à une problématique actuelle : l'écriture inclusive et son enseignement.

La réalisation de ce questionnaire prend en moyenne 10 minutes.

En y répondant, vous acceptez que les informations que vous partagez avec moi puissent être utilisées dans le cadre d'une recherche scientifique. Le respect de la vie privée est une priorité, ainsi, toute information récoltée sera anonymisée avant la publication des résultats.

En sélectionnant « oui » pour le point ci-dessous, vous indiquez que vous avez lu les informations fournies ci-dessus et que vous avez volontairement décidé de participer.

Je vous remercie d'avance pour votre participation.

Mélodie Bistaffa

sous la supervision de Pierre Bouchat

- Oui, je consens à participer à cette recherche
- Non, je ne consens pas à participer à cette recherche

Items

1. Âge : Quel âge avez-vous ?
2. Genre : Féminin - masculin – non-binaire – je ne souhaite pas le préciser
3. Expérience dans l'enseignement : Je suis étudiant en bachelier – j'enseigne depuis moins de 5 ans – j'enseigne depuis moins de 10 ans – J'enseigne depuis moins de 20 ans – J'enseigne depuis 20 ou plus.
4. Maitrise du français : le français est ma langue maternelle – le français n'est pas ma langue maternelle.
5. Tendances politiques (facultative)

De quelle tendance politique vous sentez-vous le plus proche ?

Extrême gauche - gauche - centre-gauche - centre - centre-droite - droite - extrême droite

Sur échelle de 1 (totalement en désaccord) - 2 (en désaccord) - 3 (ni d'accord, ni pas d'accord) - 4 (d'accord) - 5 (totalement d'accord)

6. Échelle de sexisme ambivalent

- BS (IH) Quel que soit son niveau d'accomplissement, un homme n'est pas vraiment « complet » en tant que personne s'il n'est pas aimé d'une femme.
- SH. Sous l'apparence d'une politique d'égalité, beaucoup de femmes recherchent en fait des faveurs spéciales, comme un recrutement en entreprise qui les favorise.
- SH Les femmes sont trop rapidement offensées.
- SB (IH) Les gens ne sont pas vraiment heureux dans leur vie s'ils ne sont pas engagés dans une relation avec une personne de l'autre sexe.
- SH Les féministes veulent que les femmes aient plus de pouvoir que les hommes.
- SB (DCG) Beaucoup de femmes ont une espèce de pureté que la plupart des hommes n'ont pas.
- SB (PP) Les femmes devraient être protégées et être aimées par les hommes.
- SH Les femmes exagèrent les problèmes qu'elles rencontrent au travail.
- SH Il y a beaucoup de femmes à qui cela plaît d'exciter les hommes en semblant sexuellement intéressées pour ensuite refuser leurs avances.
- SB (PP) Les hommes devraient subvenir financièrement aux besoins des femmes, quitte à sacrifier leur propre bien-être.
- SB (DCG) Les femmes, comparées aux hommes, ont tendance à être plus cultivées et à avoir plus de bon-goût.

Note : SH = Sexisme Hostile, SB = Sexisme Bienveillant, PP = Protection Paternaliste, IH = Intimité Hétérosexuelle, DCG = Différenciation Complémentaire de Genre.

7. Echelle de justification du système spécifique au genre

- Les hommes et les femmes partent avec les mêmes chances dans la vie.
- En général, notre société permet autant aux hommes qu'aux femmes d'avoir ce qu'ils méritent.

- En général, les salaires des hommes et des femmes correspondent à leurs compétences.
- Dans une famille, il y a beaucoup de choses à faire. En général, l'homme et la femme font ces choses autant l'un que l'autre.
- Au travail, les hommes et les femmes ont les mêmes chances de devenir chef.
- En travaillant dur, les hommes et les femmes obtiennent ce qu'ils veulent.
- Un homme et une femme peuvent devenir riches et heureux autant l'un que l'autre.
- Le monde professionnel donne les mêmes chances aux femmes qu'aux hommes.

8. Neo sexism scale

- Je considère que le marché de l'emploi actuel est juste envers les femmes
- Les femmes feront plus de progrès en étant patiente et en ne poussant pas trop pour obtenir du changement.
- C'est difficile de travailler pour un chef qui est une femme.
- Les demandes des femmes en termes d'égalité entre les sexes sont simplement exagérées.
-
- A cause de pressions sociales, les sociétés doivent fréquemment engager des femmes qui ne sont pas assez qualifiées.
- Dans un environnement de travail juste, les hommes et les femmes seraient considérés comme égaux. *

* Reverse scored item

9. Old-Fashioned Sexism

- Les femmes ne sont généralement pas aussi intelligentes que les hommes.
- Il est plus important d'encourager les garçons que les filles à participer à des activités sportives.
- Quand les deux parents travaillent et que leur enfant est malade à l'école, l'école doit plutôt appeler la mère que le père.

10. Modern sexism scale

- Les femmes ratent souvent des opportunités pour de bons emplois à cause de discriminations sexuelles.
- Il est rare de voir une femme traitée de manière sexiste à la télévision.
- La société a atteint le point où les femmes et les hommes ont les mêmes opportunités d'atteindre leur but.
- Au cours des dernières années, le gouvernement et les médias se sont montrés plus préoccupés par la manière dont sont traitées les femmes que ne le justifient les expériences réelles des femmes.
- Il est facile de comprendre pourquoi les groupes féministes sont toujours préoccupés à propos des limites qu'impose notre société aux opportunités pour les femmes. *

11. Social conservatism scale

* Reverse scored item

Indiquez sur une échelle de 1 (très négatif) – 2 (négatif) – 3 (neutre) – 4 (positif) à 5 (très positif) quels sont vos sentiments/ ressentis sur de ces 12 problèmes.

- L'avortement
- Le gouvernement (Limited government)
- La sécurité nationale et l'armée
- La religion
- La sécurité sociale
- Les valeurs dites traditionnelles
- Le milieu des affaires (business)
- La cellule familiale classique (the family unit)

12. Attitudes envers l'écriture inclusive

- C'est important pour moi d'utiliser l'écriture inclusive *
- Je n'aime pas le l'écriture inclusive.
- L'écriture inclusive est quelque chose qui est destiné à ne pas faire de discriminations envers les femmes. *

- L'écriture inclusive n'apporte aucun avantage.
- L'écriture inclusive permet plus d'égalité entre les genres. *

* Reverse scored item

13. Attitudes envers l'enseignement de l'écriture inclusive à l'école.

- Je suis favorable à l'enseignement de l'écriture inclusive. *
- L'écriture inclusive est utile aux élèves. *
- L'enseignement et l'utilisation de l'écriture inclusive constitue un "pas en avant". *
- L'enseignement et l'utilisation de l'écriture inclusive peuvent avoir des effets délétères.
- L'enseignement et l'utilisation de l'écriture inclusive peuvent rendre la société meilleure. *
- L'enseignement de l'écriture inclusive peut poser des problèmes de compréhension de la langue française.

* Reverse scored item

Merci d'avoir participé à ce questionnaire. Pour toutes questions à propos de cette étude, veuillez contacter via l'adresse e-mail suivante : melodie.bistaffa@student.uclouvain.be

ANNEXE 2 – BASE DE DONNEES ANONYMISEES/FICHER EXCEL



**1Corrélat-psychosoc
iaux-des-attitudes-em**

Cliquer sur cette icône pour accéder au document

ANNEXE 3 – TABLEAUX SPSS ANCIENNETE

Descriptives									
AvisgeneralEI									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
je fais actuellement mes études de bachelier	33	3,0763	1,31507	,22892	2,6100	3,5426	1,25	5,00	
j'enseigne depuis - de 5 ans	24	2,9049	1,16006	,23680	2,4150	3,3947	1,17	5,00	
j'enseigne depuis - de 10 ans	19	2,9868	1,18072	,27087	2,4178	3,5559	1,17	4,83	
j'enseigne depuis - 20 ans	16	3,1323	1,26436	,31609	2,4586	3,8060	1,30	5,00	
j'enseigne depuis 20 ans ou plus	17	2,8206	1,11657	,27081	2,2465	3,3947	1,00	5,00	
Total	109	2,9913	1,20395	,11532	2,7627	3,2199	1,00	5,00	
Model									
Fixed Effects			1,22205	,11705	2,7592	3,2234			
Random Effects				,11705 ^a	2,6663 ^a	3,3163 ^a			-,05552

a. Warning: Between-component variance is negative. It was replaced by 0.0 in computing this random effects measure.

ANOVA

AvisgeneralEI

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	(Combined)	1,231	4	,308	,206	,934
	Linear Term					
	Unweighted	,175	1	,175	,117	,733
	Weighted	,223	1	,223	,149	,700
	Deviation	1,009	3	,336	,225	,879
Within Groups		155,313	104	1,493		
Total		156,545	108			

ANNEXE 4 – TABLEAUX SPSS GENRE

Descriptives									
AvisgeneralEI									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
					Lower Bound	Upper Bound			
féminin	86	2,8975	1,16656	,12579	2,6474	3,1476	1,17	5,00	
masculin	21	3,4024	1,23629	,26978	2,8396	3,9651	1,68	5,00	
je ne souhaite pas le préciser	2	2,7083	2,41595	1,70833	-18,9981	24,4148	1,00	4,42	
Total	109	2,9913	1,20395	,11532	2,7627	3,2199	1,00	5,00	
Model									
Fixed Effects			1,19779	,11473	2,7638	3,2187			
Random Effects				,20393	2,1138	3,8687			,04307

ANOVA

AvisgeneralEI

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	(Combined)	4,466	2	2,233	1,556	,216
	Linear Term	1,489	1	1,489	1,038	,311
	Weighted Deviation	2,977	1	2,977	2,075	,153
Within Groups		152,079	106	1,435		
Total		156,545	108			

Robust Tests of Equality of Means

AvisgeneralEI

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Welch	1,156	2	2,601	,437

a. Asymptotically F distributed.

ANNEXE 5 – TABLEAUX SPSS SEXISME OLD-FASHIONED

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
AvisgeneralEI	2,9913	1,20395	109
sexismeoldfashioned	1,2661	,52466	109

Correlations

		AvisgeneralEI	sexismeoldfashioned
Pearson Correlation	AvisgeneralEI	1,000	,179
	sexismeoldfashioned	,179	1,000
Sig. (1-tailed)	AvisgeneralEI	.	,031

	sexismeoldfashioned	,031	.
N	AvisgeneralEI	109	109
	sexismeoldfashioned	109	109

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	5,041	1	5,041	3,560	,062 ^b
	Residual	151,504	107	1,416		
	Total	156,545	108			

a. Dependent Variable: AvisgeneralEI

b. Predictors: (Constant), sexismeoldfashioned

Coefficients^a

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,470	,299		8,264	,000
	sexismeoldfashioned	,412	,218	,179	1,887	,062

a. Dependent Variable: AvisgeneralEI

ANNEXE 6 - TABLEAUX SPSS JUSTIFICATION DU SYSTEME DE GENRE

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
AvisgeneralEI	2,9913	1,20395	109
justificationdusystème de genre	2,4278	,90974	109

Correlations

		AvisgeneralEI	justificationdusystème de genre
Pearson Correlation	AvisgeneralEI	1,000	,350
	justificationdusystème de genre	,350	1,000
Sig. (1-tailed)	AvisgeneralEI	.	,000
	justificationdusystème de genre	,000	.
N	AvisgeneralEI	109	109
	justificationdusystème de genre	109	109

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
-------	----------------	----	-------------	---	------

1	Regression	19,212	1	19,212	14,969	,000^b
	Residual	137,333	107	1,283		
	Total	156,545	108			

a. Dependent Variable: AvisgeneralEI

b. Predictors: (Constant), justificationdusystème de genre

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,866	,310		6,009	,000
	justificationdusystème de genre	,464	,120	,350	3,869	,000

a. Dependent Variable: AvisgeneralEI

ANNEXE 7 - TABLEAUX SPSS SEXISME AMBIVALENT

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
AvisgeneralEI	2,9913	1,20395	109
Sexismeambivalent	1,6539	,62232	109

Correlations

		AvisgeneralEI	Sexismeambivalent
Pearson Correlation	AvisgeneralEI	1,000	,377
	Sexismeambivalent	,377	1,000
Sig. (1-tailed)	AvisgeneralEI	.	,000
	Sexismeambivalent	,000	.
N	AvisgeneralEI	109	109
	Sexismeambivalent	109	109

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	22,197	1	22,197	17,678	,000 ^b

Residual	134,348	107	1,256		
Total	156,545	108			

a. Dependent Variable: AvisgeneralEI

b. Predictors: (Constant), Sexismeambivalent

Coefficients^a

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
Model		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	1,786	,306		5,838	,000
	Sexismeambivalent	,728	,173	,377	4,205	,000

a. Dependent Variable: AvisgeneralEI

ANNEXE 8 - TABLEAUX SPSS NEOSEXISME

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
AvisgeneralEI	2,9913	1,20395	109
neosexisme	1,8196	,60779	109

Correlations

		AvisgeneralEI	neosexisme
Pearson Correlation	AvisgeneralEI	1,000	,428
	neosexisme	,428	1,000
Sig. (1-tailed)	AvisgeneralEI	.	,000
	neosexisme	,000	.
N	AvisgeneralEI	109	109
	neosexisme	109	109

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	28,698	1	28,698	24,019	,000 ^b

Residual	127,847	107	1,195		
Total	156,545	108			

a. Dependent Variable: AvisgeneralEI

b. Predictors: (Constant), neosexisme

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1,448	,332		4,364	,000
neosexisme	,848	,173	,428	4,901	,000

a. Dependent Variable: AvisgeneralEI

ANNEXE 9 - TABLEAUX SPSS SEXISME MODERNE

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
AvisgeneralEI	2,9913	1,20395	109
modernesexisme	2,3706	,78071	109

Correlations

		AvisgeneralEI	modernesexisme
Pearson Correlation	AvisgeneralEI	1,000	,503
	modernesexisme	,503	1,000
Sig. (1-tailed)	AvisgeneralEI	.	,000
	modernesexisme	,000	.
N	AvisgeneralEI	109	109
	modernesexisme	109	109

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
-------	----------------	----	-------------	---	------

1	Regression	39,620	1	39,620	36,257	,000^b
	Residual	116,925	107	1,093		
	Total	156,545	108			

a. Dependent Variable: AvisgeneralEI

b. Predictors: (Constant), modernesexisme

Coefficients^a

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,152	,321		3,584	,001
	modernesexisme	,776	,129	,503	6,021	,000

a. Dependent Variable: AvisgeneralEI

Dans ce mémoire, nous avons commencé par expliquer le parcours qui nous a amené à nous interroger au sujet de l'écriture inclusive et nous a décidé à en faire le sujet de notre travail. Nous avons expliqué que c'est à la fois notre profession, nos intérêts personnels et nos études à la FOPA qui nous ont permis de choisir comme problématique les corrélats psychosociaux des attitudes envers l'écriture inclusive des futur.es enseignant.es et enseignant.es de français.

Afin de comprendre toutes les dimensions de notre thématique, nous avons retracé dans notre premier chapitre l'évolution de l'écriture inclusive, à travers son histoire mais aussi ses objectifs et sa mise en pratique. Nous avons discuté des enjeux que porte en son sein notre sujet, enjeux qui se retrouvent à la fois dans la société en général et dans l'école en particulier. Nous avons ensuite explicité les différents déterminants sociodémographiques et psychosociaux sur lesquels est basée notre recherche.

Dans notre deuxième chapitre, nous avons annoncé notre question de recherche et notre méthodologie.

Dans notre troisième chapitre, nous avons énoncé les résultats que nous avons obtenus après avoir analysé les réponses de nos participant.es.

Dans notre quatrième chapitre, nous avons pu discuter des limites méthodologiques de notre étude ainsi que de ses résultats, afin d'essayer d'en dégager du sens, que les résultats soient significatifs ou non. Nous avons ensuite pu développer des pistes de réflexions pratiques à la suite de notre travail.