

# Haute École Pédagogique Fribourg

## Les élèves face au langage inclusif

*Dans quelle mesure une représentation inclusive des genres à l'oral et/ou à l'écrit impacte-t-elle l'imaginaire collectif d'une classe ?*



*Travail de Bachelor effectué sous la supervision de Loïse Bilat*

## Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier nos proches qui ont été d'un soutien fondamental depuis le début de nos études.

Merci également à nos familles qui nous ont donné la formidable opportunité de pouvoir étudier et entreprendre un tel travail.

Merci à notre tutrice ainsi qu'aux différentes intervenantes pédagogiques de la HEP qui nous ont accompagnées et conseillées, avec implication et bienveillance, durant tout ce processus.

Merci également aux enseignantes et à leurs élèves d'avoir accepté de nous accueillir dans leur classe afin de réaliser notre expérimentation.

Enfin, un merci tout particulier à notre duo pour sa curiosité, son engagement, son humour, sa flexibilité et pour cette belle collaboration qui nous a permis de mettre un point final collectif à ce travail qui nous tient très à cœur.

## Résumé

Ce travail, dans le cadre de notre formation à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, vise à répondre à la question de recherche formulée comme suit : *“Dans quelle mesure une représentation inclusive des genres à l'oral et/ou à l'écrit impacte-t-elle l'imaginaire collectif d'une classe ?”*.

Pour ce faire, nous avons mené des recherches afin d'exposer le contexte théorique en lien avec notre thématique. Suite à cela, une expérimentation a été mise sur pied et réalisée, sur le terrain, avec des élèves âgées<sup>1</sup> de 7-8 ans et 11-12 ans (4H et 8H). Elle a consisté en la lecture d'une histoire rédigée en utilisant différents types de langage ainsi que la production de dessins et de textes nous permettant d'avoir un aperçu sur les représentations mentales des élèves. En analysant les résultats obtenus, nous avons alors constaté que l'usage d'un langage inclusif a influencé l'imaginaire des enfants. De plus, nous avons observé que le genre des élèves, leur âge, ainsi que le type de langage utilisé induisaient des représentations de genre différentes.

Notre travail, à mi-chemin entre une approche quantitative et qualitative, nous a permis d'obtenir des résultats détaillés qui ne nous ont pas permis de dégager une tendance générale. Cependant, les subtilités relevées ouvrent la porte sur plusieurs questionnements sociétaux.

## Mots clés

Langage inclusif, épïcène, doublets, masculin générique, représentations, genre.

---

<sup>1</sup> Le féminin générique, utilisé dans ce document par souci de lisibilité et sans aucune discrimination, englobe évidemment toutes les personnes quel que soit leur genre.

# Table des matières

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	
<b>RÉSUMÉ</b> .....	
MOTS CLÉS .....	
<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
1.1 JUSTIFICATION DU CHOIX DE LA THÉMATIQUE .....	1
1.2 STRUCTURE DU TRAVAIL .....	2
<b>2. CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>3</b>
2.1 CONCEPTS LIÉS À NOTRE PROBLÉMATIQUE .....	3
2.1.1 <i>Masculin générique</i> .....	3
2.1.2 <i>Langage inclusif</i> .....	4
2.2 PRATIQUES ET USAGES DU LANGAGE INCLUSIF EN FRANCOPHONIE .....	4
2.3 GENRE .....	6
2.3.1 <i>Définition du genre grammatical</i> .....	6
2.3.2 <i>Définition du genre par la sociologie</i> .....	6
2.3.3 <i>Spectre de genre</i> .....	7
2.4 IMAGINAIRE COLLECTIF .....	7
<b>3. HISTOIRE ET CONTEXTE DES NORMES LINGUISTIQUES EN FRANÇAIS MODERNE</b> .....	<b>8</b>
3.1 L'ACADÉMIE FRANÇAISE ET SON IMPACT .....	8
3.2 LANGAGE INCLUSIF EN SUISSE .....	9
3.2.1 <i>Recommandations de la Confédération</i> .....	9
3.2.2 <i>Recommandations des institutions scolaires fribourgeoises</i> .....	11
3.2.2.1 Degré primaire .....	12
3.2.2.2 Degrés secondaires 1 et 2 .....	12
3.2.2.3 Degré tertiaire .....	13
3.2.3 <i>Usage et perception du langage inclusif</i> .....	13
3.2.3.1 Au sein de la population suisse .....	13
3.2.3.2 Au sein de l'enseignement dans quelques pays francophones .....	14
3.2.4 <i>Inégalités de genre en Suisse</i> .....	17
<b>4. RECHERCHES DÉJÀ MENÉES AUTOUR DU LANGAGE INCLUSIF ET DES ENFANTS</b> .....	<b>18</b>
4.1 LA PERCEPTION ET L'UTILISATION DU GENRE GRAMMATICAL .....	18
4.2 L'EMPLOI ET L'IMPACT DU MASCULIN GÉNÉRIQUE .....	18
4.3 L'EMPLOI ET L'IMPACT D'UN LANGAGE INCLUSIF .....	19

4.4	ÉTUDES RÉALISÉES SUR DES ENFANTS .....	19
4.5	RECHERCHES COMPLÉMENTAIRES .....	21
<b>5.</b>	<b>MÉTHODE.....</b>	<b>21</b>
5.1	BRÈVE DESCRIPTION DE LA MÉTHODE UTILISÉE .....	21
5.2	CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON.....	22
5.3	INSTRUMENTS UTILISÉS .....	23
5.4	DÉMARCHES ET TÂCHES MISES EN ŒUVRE.....	24
5.4.1	<i>Élaboration de l'histoire.....</i>	24
5.4.2	<i>Élaboration du protocole et analyse a priori.....</i>	26
5.4.3	<i>Réalité du terrain.....</i>	28
5.5	CONTEXTE DE RÉALISATION DE L'EXPÉRIMENTATION .....	28
5.6	RÉCOLTE ET ANALYSE DES DONNÉES .....	29
5.7	QUELQUES LIMITES DE L'EXPÉRIMENTATION.....	29
<b>6.</b>	<b>NOS HYPOTHÈSES .....</b>	<b>30</b>
<b>7.</b>	<b>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>31</b>
7.1	COMPTABILISATION DES DONNÉES.....	31
7.2	DONNÉES DU CYCLE 1 .....	32
7.2.1	<i>Représentations totales au cycle 1 .....</i>	32
7.2.2	<i>Représentations en fonction du langage utilisé au cycle 1 .....</i>	33
7.2.3	<i>Représentations en fonction du genre des élèves au cycle 1.....</i>	34
7.3	DONNÉES DU CYCLE 2.....	34
7.3.1	<i>Représentations totales au cycle 2 .....</i>	35
7.3.2	<i>Représentations en fonction du langage utilisé au cycle 2.....</i>	35
7.3.3	<i>Représentations en fonction du genre des élèves au cycle 2.....</i>	36
<b>8.</b>	<b>INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>37</b>
8.1	ANALYSE DES RÉSULTATS DU CYCLE 1 .....	37
8.1.1	<i>Représentations totales au cycle 1 .....</i>	38
8.1.2	<i>Représentations en fonction du langage utilisé au cycle 1 .....</i>	38
8.1.3	<i>Représentations en fonction du genre des élèves au cycle 1.....</i>	40
8.1.4	<i>Représentations en fonction du langage et du genre des élèves au cycle 1.....</i>	41
8.2	ANALYSE DES RÉSULTATS DU CYCLE 2 .....	43
8.2.1	<i>Représentations totales au cycle 2.....</i>	44
8.2.2	<i>Représentations en fonction du langage utilisé au cycle 2.....</i>	44
8.2.3	<i>Représentations en fonction du genre des élèves au cycle 2.....</i>	46
8.2.4	<i>Représentations en fonction du langage et du genre des élèves au cycle 2.....</i>	47

<b>9. AUTRES RÉSULTATS INTÉRESSANTS.....</b>	<b>49</b>
<b>10. QUESTIONNEMENTS SOULEVÉS.....</b>	<b>52</b>
<b>11. PROLONGEMENTS POSSIBLES .....</b>	<b>53</b>
<b>12. CONCLUSION.....</b>	<b>54</b>
<b>13. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>57</b>
<b>14. INDEX.....</b>	<b>67</b>
<b>15. ANNEXES.....</b>	<b>69</b>

# 1. Introduction

## 1.1 Justification du choix de la thématique

Notre thématique nous tient très à cœur puisqu'elle touche à trois domaines qui nous intéressent particulièrement : le langage, l'éducation et le patriarcat.

Comme le soulignait Hegel (2012), célèbre philosophe allemand, "c'est dans les mots que nous pensons". Cette affirmation met en lumière le fait que notre pensée ne devient réelle que lorsqu'elle est formulée à travers des mots. Sans ces derniers, nos pensées restent confinées dans notre "intériorité" et ne peuvent pas être partagées ni véritablement saisies. Les mots jouent donc un rôle crucial en donnant vie à nos pensées et en les rendant accessibles à la conscience individuelle et collective.

La langue française a subi de nombreux changements, notamment au cours du XVIIème siècle, et certains d'entre eux ont eu pour effet d'invisibiliser la gente féminine. Les habitudes langagières, héritées de cette période et qui façonnent aujourd'hui notre quotidien, engendrent des représentations sexistes et donc inévitables.

Le philosophe Michel Foucault soutenait d'ailleurs l'idée que le langage est un outil politique (Michon, s. d.). Dans ses travaux, il explore le lien entre le pouvoir et le langage, en affirmant que les structures linguistiques sont utilisées pour façonner et maintenir les relations de pouvoir au sein d'une société. En effet, les discours et les normes linguistiques véhiculent des idées, des valeurs et des hiérarchies sociales qui influencent la façon dont les individus pensent et agissent.

Comme dit précédemment, le sexisme est très présent dans notre langue française. Comment justifier auprès des filles que le mot "vainqueur" n'existe pas au féminin ? Que l'expression « un homme et trois milliards de femmes » s'accorde quand même au masculin ? Comment leur expliquer que la forme féminine de certains métiers considérés comme nobles a disparu de notre vocabulaire, tels que poétesse, philosopheuse, autrice, professeuse, etc. dans le but d'invisibiliser les femmes d'influence ? (Roche, 2019).

Face à ce constat, il semble évident que la langue nécessite d'évoluer. Le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes affirme par ailleurs que :

La langue est un héritage, mais aussi une matière vivante qui doit s'adapter aux évolutions sociales. Dans un pays où l'égalité entre les femmes et les hommes est inscrite dans la Constitution, la langue ne peut rester un domaine où serait encore admise et revendiquée l'expression de la prétendue supériorité d'un sexe sur un autre (2016, p. 7).

De ce fait, il nous paraît pertinent de nous intéresser de plus près au langage que nous utilisons, plus particulièrement avec des élèves. L'éducation étant étroitement liée aux changements sociétaux, elle se doit, selon nous, de questionner ses pratiques et leur impact.

Aborder ce sujet nous semble donc être d'une importance capitale car cela nous permet de porter un regard critique sur le manque d'inclusivité dans notre langage afin de contribuer à rééquilibrer les schémas sexistes qui persistent. Nous avons foi en l'impact de l'éducation et en notre capacité collective à redonner une juste visibilité à la moitié de la population mondiale. En explorant la représentation inclusive des genres, nous souhaitons donc encourager une réflexion visant à transformer notre imaginaire et à promouvoir une société plus égalitaire.

## 1.2 Structure du travail

Au cours de ce travail, nous exposerons nos divers apports théoriques tirés de nos recherches personnelles. Ensuite, nous expliquerons la méthode choisie pour mener notre expérimentation. La suite du travail portera sur la présentation de nos résultats et l'analyse détaillée, en lien avec notre cadre théorique, des données récoltées. De cette analyse, nous pourrions alors exposer les divers questionnements qui nous ont traversés, au cours de notre processus, ainsi que les pistes de prolongement potentielles de ce travail. Enfin, nous articulerons notre conclusion autour de nos résultats ainsi que des différentes problématiques soulevées par notre analyse. À la fin de ce travail figureront nos références bibliographiques ainsi que les annexes.

## 2. Cadre théorique

Notre question de recherche découle d'un besoin de comprendre et d'agir sur une société qui en est arrivée à déprécier le féminin par l'usage d'un masculin considéré comme « plus noble » (Arrivé, 2013). En effet, l'usage du masculin générique, bien que majoritairement répandu, limite nos représentations mentales et influence notre façon de nous représenter le monde qui en résulte alors discriminante. Dans ce travail, nous nous attarderons donc sur une alternative langagière qui engendre des représentations de genre plus équitables, à savoir : le langage inclusif (Gygax et al., 2021).

Ci-dessous, nous présenterons donc l'impact discriminant du masculin générique pour découler sur le langage inclusif, son histoire et ses usages. Ensuite, nous aborderons la notion de genre ainsi que celle d'imaginaire collectif. De plus, pour comprendre le contexte dans lequel nos élèves et nous faisons aujourd'hui usage du français, nous décrirons l'histoire de cette langue ainsi que l'impact de l'Académie française sur notre façon de l'utiliser. À la suite de cela, nous nous attarderons sur les différentes formes de langage inclusif et, plus particulièrement, sur les recommandations des institutions scolaires fribourgeoises ainsi que sur les usages et perceptions de la population francophone. Enfin, nous présenterons les quelques recherches menées sur l'impact d'un langage exclusif et inclusif sur l'imaginaire des enfants.

### 2.1 Concepts liés à notre problématique

#### 2.1.1 Masculin générique

Pour comprendre notre travail, il est essentiel de déconstruire la fausse croyance selon laquelle le masculin, utilisé de manière générique, est considéré comme neutre par notre cerveau (Gygax et al., 2021). En effet, Gygax et al. (2021) ont passé de nombreuses années à étudier l'impact de l'usage du masculin générique (cf. index p. 22) et leurs résultats sont sans appel : le cerveau, pour qui la neutralité est inconcevable, est dans l'incapacité de considérer un genre comme étant parfois défini et parfois neutre. Cet usage entraîne donc des représentations mentales biaisées et largement discriminantes envers les femmes, puisque majoritairement masculines.

## 2.1.2 Langage inclusif

L'inclusion est définie, selon le dictionnaire en ligne Larousse (s. d.), comme l'“action d'intégrer une personne, un groupe, de mettre fin à leur exclusion (sociale, notamment)”.

Selon le site officiel des Nations Unies (United Nations, s. d.), le langage inclusif désigne alors l'utilisation d'une expression orale ou écrite qui évite toute discrimination basée sur le sexe ou l'identité de genre de la personne concernée.

L'université de Fribourg, quant à elle, définit ce type de langage comme “un ensemble de règles et de pratiques qui cherchent à assurer l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'utilisation du langage oral et écrit” (s. d.). Cette institution précise que le langage inclusif va au-delà de la simple utilisation de traits d'union ou de points médians de manière systématique pour féminiser les mots. De plus, elle y associe d'autres expressions souvent utilisées comme synonymes de langage inclusif, comme “rédaction égalitaire”, “langage neutre”, “écriture non discriminatoire”, “langage non sexiste”, ou “langage dégenré” (Université de Fribourg, s. d.).

Dans notre rédaction, nous utilisons également le terme “langage non exclusif” comme synonyme, pour marquer la différence avec le langage traditionnel qui se réfère au masculin générique et qui exclut donc les femmes.

## 2.2 Pratiques et usages du langage inclusif en francophonie

Dans notre travail, nous examinerons spécifiquement le langage inclusif tel qu'il est utilisé dans notre langue, à savoir le français. Étant donné que chaque langue possède ses propres règles linguistiques, nous nous concentrerons sur celles du français, car il est important de noter que toutes les langues ne présentent pas les mêmes formes de sexisme linguistique.

Selon le journal français Le Monde, la langue française n'a pas toujours été aussi sexiste, elle était plus égalitaire au Moyen-Âge. Le masculin a été désigné, par l'Académie française, comme le genre noble seulement à partir du XVII<sup>ème</sup> siècle (Cini, 2021). Deux règles d'accord étaient usuelles avant que l'Académie française ne les fasse disparaître :

- Règle de la **majorité** : *ces trois femmes et cet homme sont brillantes.*
- Règle de la **proximité** : *un homme et une femme sont intelligentes, une femme et un homme sont intelligents.*

Aujourd'hui, il existe différents types de langage inclusif à l'oral et/ou à l'écrit, même si ces derniers demeurent proscrits par l'Académie française (Carrère d'Encausse & Lambron, 2021).

L'un des types de langage non-exclusif les plus courants est le langage épïcène, consistant à utiliser des formules neutres en termes de genre grammatical (HES-SO, 2021). À notre connaissance, seul Wikipédia distingue deux sous-catégories au langage épïcène, à savoir les mots épïcènes, comme *“les membres”, “les élèves”, “les titulaires”,* et les formules englobantes, telles que *“la population suisse”, “le corps enseignant”* (Wikipédia, 2024).

Une autre manière courante de parler en incluant les femmes est les doublets, aussi appelés double désignation, comme *“toutes et tous”, “les enseignants et les enseignantes”* (Amnesty International, 2022).

Les formules impératives sont également souvent préconisées. Il s'agit de supprimer le sujet afin d'éviter de le genrer, par exemple *“Inscrivez-vous ici.”* plutôt que *“Les étudiants s'inscrivent ici.”* (Bureau de l'égalité, UNIL, 2018). Ces formules peuvent aussi être appliquées en utilisant la deuxième personne du pluriel, comme « Si vous souhaitez vous inscrire, cliquez ici ». Elles sont alors qualifiées d'« adressage direct » (Gygax et al., 2021).

De plus, le langage inclusif comprend plusieurs formes contractées, dites aussi doublets abrégés (Amnesty, 2022 ; Wikipédia, 2024), utilisées généralement à l'écrit car leur prononciation s'avère parfois complexe (ChF, 2023). Dans les formes contractées, nous trouvons les parenthèses : *“enseignant(e)s”, “ami(e)”*, le slash : *“musicien/ne”, “employé/e”*, les capitales ou majuscules *“motivéEs”, “intervenantEs”*, le trait d'union : *“attentif-ve-s”, “diplômé-e”*, le point médian *“chercheur·euse·s”, “éducateur·trice”*, le point (pouvant porter à confusion!) : *“tuteur.trice”, “acheteur·euse”*, les mots-valises ou néologismes non binaires : *“toustes” (tous + toutes), “elleux” (elles + eux), “iels” (ils + elles), “copaine” (copain + copine)*, et les flexions neutres en æ, x : *“employæ”, “copain·ine·x”, “collègue·x·s”* (Amnesty, 2022 ; Bureau de l'égalité, UNIL, 2018 ; Wikipédia, 2024) .

Il est important de noter, pour la compréhension de notre travail, que nous nous axerons sur l'usage des doublets et du langage épïcène en alternative à celui du masculin générique.

## 2.3 Genre

### 2.3.1 Définition du genre grammatical

Le genre est un élément crucial dans notre travail puisqu'il catégorise les êtres humains et se retrouve ainsi dans notre langage. En effet, le genre grammatical s'apparente au genre des individus de notre société et influence donc les représentations sociales (Éditions Assimil, 2018). Dans ce travail, nous voulons étudier comment le genre grammatical influence les genres de nos représentations mentales. Nous nous focaliserons alors sur notre langue, à savoir le français, qui est spécialement discriminatoire, en comparaison à d'autres langues comme l'anglais (Gygax et al., 2021).

### 2.3.2 Définition du genre par la sociologie

Les termes "sexe" et "genre" sont souvent utilisés de manière interchangeable, bien qu'ils aient des significations différentes.

Le terme "sexe" fait référence à un ensemble d'attributs biologiques présents chez les humains et les animaux. Il est principalement lié à des caractéristiques physiques et physiologiques, telles que les chromosomes, l'expression des gènes, les niveaux d'hormones et l'anatomie du système reproducteur (Canada Instituts De Recherche En Santé, G. 2023). Généralement, le sexe est décrit en termes binaires, à savoir "femme" ou "homme", mais il existe des variations dans les attributs biologiques définissant le sexe et dans l'expression de ces attributs.

Le terme "genre" fait référence aux rôles, comportements, expressions et identités que la société construit pour les femmes, les hommes, les filles, et les garçons (Canada Instituts De Recherche En Santé, G. 2023). Le genre est donc à considérer comme la « construction sociale de la différence des sexes » (Guillaumin, 1992). Il influence la façon dont les personnes se perçoivent elles-mêmes et les autres, leur manière d'agir et d'interagir, ainsi que la répartition du pouvoir et des ressources dans la société.

Dans notre société politiquement et économiquement patriarcale, le sexisme entraîne donc des désavantages sur les personnes s'identifiant comme femmes. En effet, nombreuses sont les formes d'inégalités que subissent ces dernières, que ce soit dans le milieu professionnel (écart salarial, hiérarchie des postes, sous-représentation dans certains corps de métier) ou dans leur vie privée (pression sociale, relations de couple) (BFEG, s. d.).

Le site *Question Sexualité* résume ceci en une phrase : “À la naissance, nos organes génitaux déterminent notre genre « féminin » ou « masculin ». Mais l'identité de genre, c'est autre chose. Il s'agit du sentiment profond de qui on est. Et ce sentiment ne correspond pas toujours au sexe biologique” (s. d.).

### 2.3.3 Spectre de genre

Il est important d'ajouter une précision à la définition du genre : l'identité de genre n'est ni binaire (fille/femme, garçon/homme), ni statique (Canada Instituts De Recherche En Santé, G. 2023). Elle se situe plutôt le long d'un continuum et peut évoluer au fil du temps. Les individus et les groupes comprennent, vivent et expriment leur genre de manière très diverse, à travers les rôles qu'elles adoptent, les attentes qui leur sont imposées, les relations avec les autres, et les façons complexes dont le genre est institutionnalisé dans la société.

Nous avons donc pleinement conscience que le spectre du genre ne se limite pas aux catégories masculin et féminin et qu'il existe différentes façons de concevoir le genre dans sa globalité. Cependant, ce sujet est très récent et tout le monde n'y est pas encore sensibilisée. Sachant que notre expérimentation se devait d'être aussi concise que possible afin d'être réalisable avec des enfants, nous avons donc choisi de nous concentrer particulièrement sur le masculin et le féminin.

## 2.4 Imaginaire collectif

Selon Guist-Desprairies, "L'imaginaire collectif désigne un ensemble d'éléments qui s'organisent en une unité significative pour un groupe, à son insu. Signification imaginaire centrale qui constitue une force liante, un principe d'ordonnement pour le groupe dans le rapport que ses membres entretiennent à leur objet d'investissement commun, en situation sociale" (2003, p. 20).

L'imaginaire collectif s'apparente donc à l'ensemble des représentations mentales partagées par un groupe d'individus, souvent façonnées par des facteurs culturels, sociaux, historiques et autres (Laborie, 1991). Ces représentations peuvent inclure des mythes, des symboles, des idées et des images qui sont communément partagés et qui influencent la perception et la compréhension de divers aspects de la réalité au sein de ce groupe.

Peraya (s. d.) définit une représentation comme une activité liée à la fonction symbolique. Cette fonction symbolique consiste à créer des symboles qui valent pour autre chose. De ce fait, selon Steiner (2017), les représentations mentales existent dans notre conscience. Elles reflètent nos

perceptions et notre compréhension de l'environnement, ainsi que notre capacité à imaginer des événements, à nous souvenir du passé ou à raisonner. De plus, ces représentations peuvent servir de base à nos processus de réflexion et être exprimées verbalement à travers le discours articulé.

Dans notre travail, nous traitons de la notion d'imaginaire collectif en particulier, en relation avec le genre et l'impact du langage. Ainsi, nous comprenons la représentation comme représentation sociale qui peut alors plus spécifiquement être définie comme "une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social" (Jodelet, 2003).

## 3. Histoire et contexte des normes linguistiques en français moderne

### 3.1 L'académie française et son impact

La langue française est sexiste puisqu'elle est dominée par le genre grammatical masculin, mais cela n'a pas toujours été le cas (Becquelin, s. d.). En effet, le français, comme toute langue, évolue avec son temps et subit toutes sortes de changements. Dans ce chapitre, nous allons nous pencher sur les modifications qui touchent spécifiquement aux genres.

Notre langue a pris un tournant au XVII<sup>ème</sup> siècle, lorsque l'Académie française a imposé des règles conventionnelles. Avant cela, tous les noms de métiers masculins trouvaient naturellement leur équivalent féminin, ce qui a disparu avec les débuts de l'Académie française. Cette institution a été fondée en 1635 par Richelieu et a marqué un tournant dans l'histoire culturelle française. Elle a été la première assemblée de lettrés à être reconnue pour son rôle dans la société et la nation. Son objectif principal était d'imposer une norme langagière par rapport aux variétés vernaculaires en établissant notamment des règles pour l'orthographe. L'Académie désirait donc unifier la langue afin d'unir la nation, et, parallèlement, rendre cette langue plus pure, plus élégante, pour traiter efficacement les domaines des arts et des sciences.

Selon le site officiel de L'Académie française (s. d.), cette institution s'est engagée à créer une langue claire, élégante et accessible, qui ne soit ni spécialisée ni corporative. Elle a publié son premier dictionnaire en 1694, visant à informer sur la grammaire, l'orthographe, les significations et les usages des mots. Elle a continué à évoluer au fil des siècles, tout en maintenant son engagement envers le

bon usage de la langue. Au-delà de son rôle linguistique, l'Académie a également joué un rôle de mécène en décernant de nombreux prix littéraires.

Avant le XXVII<sup>ème</sup> siècle, la féminisation des professions était d'ordre courant (Becquelin, s. d.). Les métiers tels que poétesses, médecines, professeuses, philosopheuses, peintresses et autrices avaient leur place dans la langue, bien que la réalité sociale rendait leur pratique plus difficile. La suppression du genre grammatical féminin dans les professions considérées comme nobles a été délibérément promulguée par les grammairiens français, dans le but de restreindre l'accès des femmes à certains métiers. C'est ainsi que le genre masculin a été décrété plus noble que le féminin. Noémie de Lattre, autrice, dramaturge, metteuse en scène, actrice, écrivaine et essayiste française, souligne que l'Académie française accepte les termes "maîtresse" ou "directrice d'école", mais pas "maîtresse de conférence", "directrice de recherche" ou "directrice de thèse" (2019). Ceci démontre à nouveau que les métiers prestigieux sont proscrits pour les femmes.

Actuellement, l'Académie française, considérant l'utilisation du masculin générique comme « neutre » et « simple », s'oppose à la féminisation systématique des titres et des métiers (Académie française, 2014). Cette prise de position fait donc front aux récentes recherches menées sur le sujet qui prouvent qu'en réalité, le masculin générique n'est ni neutre ni simple à traiter pour notre cerveau (Gygax et al., 2021).

Notre langage actuel porte donc l'héritage d'une masculinisation massive dont les conséquences sont explicites, comme en témoigne la règle selon laquelle "le masculin l'emporte sur le féminin" en ce qui concerne l'accord des adjectifs et des participes passés. Cette règle, qui est devenue la norme au XIX<sup>ème</sup> siècle avec la généralisation de l'école primaire, a remplacé l'accord de proximité et de majorité hérité du latin et du grec ancien (Becquelin, s. d. & de Lattre, 2019).

Aujourd'hui, adopter un langage inclusif ne vise donc pas véritablement à féminiser la langue, mais plutôt à mettre un terme à sa masculinisation.

## 3.2 Langage inclusif en Suisse

### 3.2.1 Recommandations de la Confédération

La Confédération et la Chancellerie fédérale suisses ont rédigé dans les quatre langues nationales (français, allemand, italien et romanche) des guides de formulation pour un usage inclusif dans les

textes de la Confédération (2023). Nous allons alors analyser le guide concernant la langue française.

L'objectif de ce guide actuel est de favoriser l'adoption d'une langue qui s'adresse à toute la population sans discrimination (ChF, 2023). La Confédération ne souhaite pas imposer de normes linguistiques ni dicter l'évolution de la langue. Son rôle consiste à agir dans l'intérêt public en veillant à utiliser un langage approprié, clair et compréhensible pour toutes dans ses documents, qui, par leur nature, sont destinés au public dans son ensemble.

Ledit document se base sur une loi qui prévoit que les autorités fédérales utilisent un langage non sexiste (art. 7, al. 1, de la loi du 5 octobre 2007). Depuis 1993, le Conseil fédéral se positionne en faveur de l'égalité des genres dans les textes administratifs et législatifs (ChF, 2023).

Au début du guide, il est expliqué qu'il existe deux genres grammaticaux en français : le masculin (non marqué) et le féminin (marqué par un -e final à l'écrit). Le genre neutre n'existe pas dans notre langue. Les noms, qu'ils désignent des personnes, des objets, ou des concepts, sont soit masculins, soit féminins. Pour les mots épicènes, qui ont la même forme au masculin et au féminin, le contexte ou la situation détermine si le nom fait référence à un ensemble masculin ou féminin. Lorsqu'on se réfère à des individus du même sexe, on utilise les noms masculins pour les hommes et féminins pour les femmes. Pour des groupes mixtes ou de genre inconnu, on utilise des termes du genre non marqué, liés au principe d'économie linguistique. Le genre grammatical englobant est le masculin, capable de désigner à la fois des individus masculins et des ensembles mixtes. Le genre féminin, quant à lui, ne peut être utilisé que pour représenter des filles, des femmes et/ou des femelles.

Pour rédiger de manière non-exclusive, plusieurs pistes sont proposées dans le guide de la Confédération, à savoir : un genre non marqué inclusif, utilisé pour désigner théoriquement tous les genres, lorsque la fonction ou la catégorie prime sur l'individu (les travailleurs, l'électeur, les employeurs), des termes épicènes (adultes, juges, titulaires), des termes collectifs (le personnel, la rédaction, le service informatique), des formulations impersonnelles (le présent code est applicable à quiconque..., tout être humain...), des formulations passives (la demande doit être transmise..., l'accès à la bibliothèque est libre), le doublet intégral (les traductrices et les traducteurs, celles et ceux), les appels et les titres de civilité (Madame la conseillère fédérale, Docteur ...). Par ailleurs, les doublets abrégés (agriculteurices, spectateurices), les signes typographiques de marquage ou de démarquage du genre (étudiantEs, agent·es culturel·les, chef.ffe.x·s) et les néologismes (iel, frœur, toustes) sont à proscrire.

En outre, la Confédération helvétique encourage à féminiser les professions, les fonctions, les titres, notamment dans les offres d'emploi (ChF, 2023). Cependant, en naviguant dans leur banque de données qui informe sur les équivalents féminins des professions, nous avons pu constater quelques lacunes ou incohérences. En effet, les titres militaires sont toujours au masculin, et certains titres de métiers demeurent exclusivement masculins, comme "médecin". Les phrases suivantes, présentes dans le guide, montrent les imprécisions qui subsistent : "Joséphine Wenger exerce la fonction de président de la Confédération en 2023." et "Albine Blanc occupe le poste de recteur de l'université." (ChF, 2023, p. 8). En effet, il aurait été plus adéquat d'utiliser les termes "présidente" et "rectrice".

Pour finir, dans leur guide du langage inclusif, la Confédération et la Chancellerie fédérale affirment que "Au demeurant, ce ne sont pas les grammairiens ni les recommandations institutionnelles qui créent la langue, mais l'usage des locuteurs." (2023, p. 4).

### 3.2.2 Recommandations des institutions scolaires fribourgeoises

Le 31 mars 1998, le Conseil d'État fribourgeois a approuvé les Recommandations concernant l'égalité linguistique entre femmes et hommes élaborées par la Chancellerie d'État et l'Office de législation (Directives cantonales en matière de rédaction égalitaire, 2003). Ces recommandations sont regroupées dans un document qui propose ainsi diverses possibilités afin de rédiger, de façon "plus égalitaire", tout texte émanant de l'administration ; incluant ainsi les textes législatifs nouveaux ou révisés (Recommandations cantonales en matière de rédaction égalitaire, 1998). En complément, un autre document regroupe les différentes règles à appliquer afin de mettre en place les recommandations votées. Il est intéressant de remarquer qu'en français, le genre masculin doit être cité avant le genre féminin alors que c'est l'inverse qui est de rigueur en allemand (Directives cantonales en matière de rédaction égalitaire, 2003).

Globalement, le Conseil d'État du canton de Fribourg recommande donc explicitement l'usage d'un langage qualifié d'"égalitaire". Pour ce faire, le langage épïcène est spécifiquement mis en avant sur leur site internet et différents guides et ouvrages sont recommandés par le Bureau de l'égalité hommes-femmes (BEF, 2023).

En ce qui concerne plus particulièrement le domaine de l'éducation fribourgeoise, aucun document explicite les normes d'usage au sujet du langage employé avec les élèves de tout âge. Un flou juridique existe à ce niveau et il semblerait donc que la liberté d'action est laissée à chaque école au sein de chaque degré (ODEC, s.d.)

Afin d'approfondir le cadre théorique lié aux recommandations des écoles fribourgeoises, il est important de savoir que l'éducation suisse est divisée en quatre degrés : primaire, secondaire 1, secondaire 2 et tertiaire. En outre, la scolarité obligatoire comprend l'école primaire ainsi que le degré secondaire 2 (ODEC, s. d.).

### 3.2.2.1 Degré primaire

Au niveau des écoles primaires fribourgeoises, très peu d'informations explicites sont données au sujet du langage inclusif. Dans la Loi sur la scolarité obligatoire, les termes "langage inclusif", "égalité", "genre", ou encore "épïcène" ne sont par ailleurs pas cités (LS, 2014). Cependant, il s'avère que la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a choisi de prendre en compte le langage inclusif dans la conception des nouveaux moyens de français destinés aux écoles obligatoires. Il ne s'agissait toutefois pas de l'introduire officiellement mais plutôt de l'utiliser à des fins de sensibilisation, comme le souligne Siggen dans une interview en 2021 (RTS, 2023). On peut par exemple observer, dans le nouveau moyen de français destiné aux 1-2H, des vidéos explicatives au sujet de divers contenus expliqués dans un langage inclusif grâce à l'utilisation de doublets (« elle ou lui ») et à l'emploi de l'adressage direct pour s'adresser aux auditrices (« vous allez apprendre »). On retrouve également des doublets contractés pour désigner les parties du portail concernant "l'enseignant·e" ou encore l'utilisation de l'infinitif (« lire l'adresse », « poser le cadre ») et du pluriel (« les élèves », « leur demander ») pour décrire le déroulement des activités proposées (CIIP, s. d.).

### 3.2.2.2 Degrés secondaires 1 et 2

En ce qui concerne les Cycles d'Orientation du canton de Fribourg, aucune information n'est distinctement visible au sujet de leur positionnement face à l'utilisation d'un langage inclusif au sein des écoles de degré secondaire 1. La même loi que pour le degré primaire étant d'usage, nous avons déjà pu constater l'absence de termes liés à la thématique du langage inclusif.

Le même flou juridique règne au sujet des institutions de degré secondaire 2, et les termes "langage inclusif", "égalité", "genre", ou encore "épïcène" ne figurent pas dans la Loi sur l'enseignement secondaire supérieur (LESS, 2018). Dans le Règlement général du Gymnase intercantonal de la Broye, il est fait mention d'une "désignation épïcène" précisant que "toute désignation de personne, de statut ou de fonction s'entend indifféremment au féminin ou au masculin" (2004, p. 2). En parcourant le document, on constate ainsi que les nominations de personnes sont majoritairement faites au masculin comme en témoignent les termes tels que "directeur", "administrateur", "maître",

“mentor”, “président”, etc. (RGYB, 2004). Autrement dit, en référence aux termes précédemment définis dans notre travail, ce règlement utilise le principe du masculin générique qui est, par définition, exclusif.

### 3.2.2.3 Degré tertiaire

Dans ce degré, on retrouve trois institutions fribourgeoises : l'Université de Fribourg (UniFR), la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) et la Haute école pédagogique (HEP) (SAfU, 2023). En ce qui concerne le langage inclusif, toutes les trois se positionnent explicitement en faveur de l'utilisation d'un langage inclusif. Pour soutenir cette démarche, plusieurs recommandations sont proposées sur leur site internet respectif, appuyées par des synthèses de recherche dans le domaine et des documents visant à sensibiliser et accompagner son utilisation (Service de l'égalité entre femmes et hommes, s. d. ; HES-SO, s. d. ; Poursac et al., 2021).

À titre anecdotique, d'autres universités, telles que celle de Genève, appliquent la démarche plus en profondeur en utilisant systématiquement un langage inclusif dans la rédaction des documents officiels ainsi que dans sa communication et en faisant une obligation pour l'ensemble de la communauté universitaire. Par ailleurs, l'utilisation du “x” comme marque de rupture avec la binarité de la langue est acceptée ; incluant ainsi dans la démarche d'inclusion un plus large spectre lié au genre (Service égalité & diversité, 2020).

## 3.2.3 Usage et perception du langage inclusif

### 3.2.3.1 Au sein de la population suisse

De nos jours, seulement un quart de la population suisse considère le langage "non sexiste" comme important (Le Temps, 2023). Les questions liées à l'égalité des sexes ne suscitent l'intérêt que chez une minorité, car seules 18% des personnes interrogées estiment que c'est un des problèmes les plus pressants. En ce qui concerne le langage non exclusif, les hommes seraient en général bien moins soucieux que les femmes d'inclure ces dernières ainsi que les personnes non binaires dans leur langage. Le média La Côte ajoute qu'une préférence plus marquée pour l'utilisation du langage inclusif est observée chez les femmes, avec 31%, comparativement à 14% chez les hommes (2023). Les universitaires sont également en tête avec 32% d'utilisation. Enfin, l'influence de l'âge est également notable, avec 28% des 18-34 ans adoptant le langage inclusif, tandis que seulement 17% des plus de 65 ans y ont recours.

Par ailleurs, le point médian n'est pas populaire, car il est choisi par seulement 9% des sondées de langue maternelle française.

De plus, seuls 24% de la population suisse accorde de l'importance à l'adoption d'un langage respectueux des genres, tandis que 68% rejettent totalement ou partiellement un langage dit non sexiste. Ainsi, le masculin générique demeure la préférence chez les Romandes (La Côte, 2023).

Cette tendance est quasiment identique dans le contexte professionnel et dans la vie quotidienne privée : seulement 22% des personnes sont favorables à l'adoption d'expressions "non sexistes", tandis que 75% les rejettent partiellement ou totalement (Le Temps, 2023). La moitié des participantes utilisent toujours ou fréquemment le masculin générique, désignant ainsi les individus ou les professions par la forme masculine, même lorsque cela ne concerne pas exclusivement les hommes. Ce comportement est observé chez 45% des femmes et 54% des hommes. En revanche, 25% des femmes et 15% des hommes déclarent rarement ou jamais utiliser cette forme exclusive qu'est le masculin générique (Le Temps, 2023).

### 3.2.3.2 Au sein de l'enseignement dans quelques pays francophones

En ce qui concerne plus particulièrement le domaine de l'éducation, quelques études ont été menées auprès du corps enseignant, témoignant souvent les controverses liées au langage non exclusif.

Un sondage effectué sur des enseignantes québécoises exerçant du préscolaire au secondaire (148 au total, dont 87% s'identifiant comme femmes) démontre que 58 % n'utilisent pas de langage inclusif, que ce soit à l'oral ou à l'écrit (La Bibliomaniaque, 2023). La moitié d'entre elles évite cette pratique parce qu'elles estiment que cela peut être perturbant pour les élèves. Les raisons invoquées incluent le fait que cela complexifie la langue déjà difficile, qu'il faut d'abord maîtriser les pronoms ordinaires, que cela complique la communication et n'améliore pas la fluidité dans l'apprentissage des accords. Un pourcentage de 34 % déclare ne pas utiliser le langage inclusif car elles ne se sentent pas capables de le faire correctement, notant que cela n'est pas naturel et que le langage inclusif est encore en développement. En outre, aucune directive de la CDIP n'a été donnée à ce sujet et aucun programme de formation de base n'est proposé aux enseignantes. Certaines soulignent également le besoin d'outils pour répondre aux préoccupations des parents et pour accompagner les élèves de manière appropriée.

Cependant, 85,5 % des enseignantes qui utilisent le langage inclusif en classe ne l'enseignent pas explicitement à leurs élèves. Certaines enseignantes expriment leur volonté d'encourager et

d'accompagner les élèves qui souhaitent apprendre à utiliser le langage inclusif. Cependant, elles estiment que leurs élèves, notamment celles issues de milieux vulnérables, rencontrent déjà des difficultés avec des accords simples, ce qui rendrait l'ajout du langage inclusif au programme de cours peu réalisable pour le moment. Elles proposent plutôt de favoriser l'utilisation de termes épécènes avant d'introduire les néologismes liés au langage inclusif.

Toujours selon les résultats du sondage, certaines interrogées pensent qu'il est préférable d'attendre et de laisser aux gens le temps de s'habituer au langage inclusif à l'oral avant de l'enseigner formellement (La Bibliomaniaque, 2023). Elles suggèrent également que les enseignantes, en particulier celles ayant des élèves non-binaires ou transgenres, devraient recevoir une formation, de même que leurs élèves, même si ces situations sont encore rares au niveau primaire. Elles soutiennent une approche progressive vers le langage inclusif.

En ce qui concerne l'Hexagone, l'écriture inclusive au sein de l'enseignement fait également débat. En 2017, le langage inclusif s'est retrouvé au cœur des médias (Loison et al., 2020). Tout d'abord, Le Figaro publiait un article dénonçant l'utilisation du langage inclusif dans un manuel scolaire. Puis, deux mois plus tard, 314 enseignantes se sont mobilisées dans un manifeste en affirmant : "Nous n'enseignerons plus que le masculin l'emporte sur le féminin". Cet engagement a été soutenu par une pétition signée par environ 30'000 personnes (Paumier, 2017). Depuis lors, un éventail varié d'actrices, comprenant des enseignantes, journalistes, écrivaines, universitaires, militantes, actrices institutionnelles, femmes politiques, s'engagent dans la publication de tribunes, l'organisation et la participation à des débats télévisés, radiophoniques ou en ligne (Loison et al., 2020). Des entités telles que des syndicats, des universités, des médias, des entreprises, entre autres, font également le choix d'adopter plus fréquemment un langage non sexiste. Leur implication contribue ainsi à susciter et à nourrir une controverse, principalement au sein des sphères médiatiques et politiques.

Sur les réseaux sociaux, nombreuses sont les enseignantes qui prônent le langage non sexiste en donnant plusieurs astuces pour l'intégrer facilement en classe (Cortes, 2020). Parallèlement, d'autres enseignantes s'opposent avec ardeur à cette pratique, confondant cependant écriture inclusive et point médian. Par exemple, un professeur parisien d'histoire et de géographie, soutenu par de nombreuses adeptes, affirme que la "féminisation" du français dénature cette langue, en la rendant illisible et politique (Bossuet, 2021). Il ajoute que le mouvement féministe n'a pas sa place au sein de l'enseignement et prie donc les enseignantes de garder leurs convictions pour elles. En employant dans son article des mots très forts, l'enseignant va jusqu'à déclarer qu'"utiliser l'écriture inclusive en

classe ou l'enseigner est tout bonnement criminel pour les élèves (qui ne sont pas des lecteurs confirmés) et pour ceux qui sont les plus en difficulté". Il ajoute ensuite que soutenir ce "vice" reviendrait à "violer" la neutralité du système éducatif.

De plus, le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer a émis une directive visant à interdire l'utilisation de l'écriture inclusive à l'école en France, considérant qu'elle est "contre-productive" et qu'elle constitue un "obstacle à la lecture" (Le Temps, 2023). Cette position a été confirmée dans une circulaire adressée aux responsables académiques et au personnel ministériel. La circulaire insiste sur l'importance de respecter les règles grammaticales et syntaxiques dans l'enseignement, et proscrit explicitement l'utilisation de l'écriture inclusive, notamment celle qui utilise le point médian pour inclure simultanément les formes féminines et masculines des mots à usage générique. Le ministère de l'Éducation nationale souligne que l'égalité doit être promue à travers la formation du personnel et la transmission d'une culture d'égalité, mais que l'écriture inclusive n'est pas la solution. Cette décision est justifiée en citant Hélène Carrère d'Encausse, secrétaire de l'Académie française, qui estime que l'écriture inclusive est non seulement contre-productive pour la cause de l'égalité des sexes, mais aussi nuisible à la pratique et à l'intelligibilité de la langue française, notamment dans un contexte où la lutte contre les discriminations sexistes est importante.

Du côté de la Suisse, le langage inclusif ne manque pas non plus aux débats politiques. Notamment en Suisse romande, l'enseignement du français occupe une place centrale dans les discussions sur l'éducation (Yann, 2022). La maîtrise du français est considérée comme essentielle, tant pour la compréhension que pour la rédaction, et est classée parmi les savoirs scolaires fondamentaux. La réforme sur l'orthographe rectifiée du français (citée plus haut) encourage les enseignantes à user d'un langage épïcène. Une vague réactionnaire forte est observée en Suisse comme en France, avec des textes déposés pour interdire son utilisation dans les documents administratifs (Marchesini, 2021). Par exemple, à Genève, le PLR a proposé la motion 2697 "Pour le respect du français académique, non à l'écriture inclusive". Sur le plateau de l'émission Forum, le cosignataire de cette motion exprime son souhait de ne pas interdire l'écriture inclusive, mais plutôt de l'empêcher de se répandre et de s'imposer dans les textes administratifs et législatifs.

Les personnes s'opposant à l'écriture inclusive avancent généralement deux types d'arguments. Le premier est principalement esthétique, arguant que l'écriture inclusive est "esthétiquement offensante" (Marchesini, 2021). Le second critique cette pratique comme un caprice de privilégiées bourgeoises, complexifiant inutilement la langue et limitant son accessibilité à une certaine

population. Selon elles, l'écriture inclusive n'est inclusive que de nom et peut même être excluante, car la multiplication des marqueurs orthographiques et syntaxiques rendrait les textes illisibles et imprononçables, ce qui perturberait les enfants en difficulté avec l'orthographe traditionnelle.

### 3.2.4 Inégalités de genre en Suisse

Cette thématique étant sous-jacente et intrinsèquement liée à notre problématique, il nous semble important de la considérer dans notre travail. Cela permet également de contextualiser le cadre de vie des élèves concernées par notre travail en pointant quelques exemples de matérialisation des inégalités de genre dans notre pays.

En Suisse, l'égalité des droits entre les femmes et les hommes est inscrite dans la Constitution fédérale depuis 1981 (Cst, 2024). Toutefois, comme partout ailleurs, des inégalités demeurent. À titre d'exemple, selon le rapport mondial sur les inégalités de genre, qui concerne 146 pays, la Suisse figure à la 63<sup>ème</sup> place (sur 146) en ce qui concerne les inégalités de participation économique et d'opportunité, et à la 102<sup>ème</sup> place au niveau de l'éducation (World Economic Forum, 2023).

Cet article institutionnel cadre notamment le contexte professionnel en stipulant qu'à travail de valeur égale, une femme et un homme doivent recevoir le même salaire (Cst, 2024). Cependant, selon l'Office fédéral de la statistique (2022), il existait en 2020 un écart salarial, entre les hommes et les femmes, à hauteur de 10,5% dans le secteur public et de 13,8% dans le secteur privé. Bien que cette différence soit en partie explicable par des facteurs objectifs tels que le fait que les femmes sont surreprésentées dans les professions à bas salaire, une part de l'écart salarial demeure inexplicée. Au niveau politique, les femmes sont également nettement sous-représentées dans les différents gouvernements comme dans les chambres, les parlements et les exécutifs au niveau national comme cantonal (Reusser, 2019).

Les inégalités de genre en Suisse prennent évidemment, comme en réfèrent les définitions ci-dessus, encore bien d'autres formes que nous ne pouvons malheureusement pas aborder dans ce travail. Dans tous les cas, l'administration fédérale est explicite quant à la responsabilité de l'école face à ces divers constats, comme en témoigne cette citation tirée d'un communiqué rédigé par les commissions du DFI et le Secrétariat général du DFI :

L'école a un rôle important à jouer dans l'élimination des inégalités car elle est une enceinte où l'on peut réfléchir sur les genres et l'égalité. D'où l'importance de deux démarches : ancrer les questions de genre dans les plans d'études cadres en leur conférant un caractère

obligatoire ; et s'assurer que tous les moyens d'enseignement présentent les genres de manière non discriminatoire.

Ces deux démarches établissent un lien très clair entre les discriminations qui découlent des inégalités de genre et l'importance d'ancrer les pratiques scolaires dans une visée inclusive tel que le permet notamment l'usage d'un langage adapté.

## 4. Recherches déjà été menées autour du langage inclusif et des enfants

### 4.1 La perception et l'utilisation du genre grammatical

La notion de genre grammatical est introduite, à l'école primaire romande, en 3-4H (CIIP, s. d.) ; soit lorsque l'enfant a entre 6 et 8 ans (SCEPM, s. d.). Toutefois, la recherche a pu démontrer que les enfants sont capables de comprendre la notion de genre grammatical dès 3 ans. Entre 5 et 8 ans, nous savons également qu'elles sont capables d'exprimer la règle du masculin générique mais son application leur est encore impossible (Gygax et al., 2013). Cette règle est ensuite de mieux en mieux appliquée, avec les années, sans pour autant être systématiquement sollicitée face à l'emploi d'un terme masculin (Hyde, 1984). Ce constat vient donc contraster avec les propos de l'Académie française qui décrit l'usage du masculin générique comme neutre et simple d'utilisation (Académie française, 2014). Face à ce fait, la question se pose donc de savoir quel impact cette difficulté de conception du masculin générique, autrement dit le fait que le masculin se réfère théoriquement aux deux genres dans certains cas, peut avoir spécifiquement sur les enfants et leurs représentations.

### 4.2 L'emploi et l'impact du masculin générique

Bien que peu d'études se soient penchées sur cette question spécifiquement liées à l'enfance, il en existe quelques-unes qui ont été menées dans d'autres langues que le français. Ainsi, Liben et al. (2002) ont proposé des noms de métiers comportant ou non une marque de genre, à des enfants anglophones, en leur demandant si ces métiers pouvaient s'appliquer aux femmes et aux hommes. Si le métier comportait une marque de genre, les enfants semblaient s'y fier. Dans le cas contraire, c'est le stéréotype associé au métier qui leur servait de paramètre principal pour y répondre (préciser quelle marque de genre). À partir du moment où l'enfant prend en compte le genre grammatical, on

peut donc supposer que celui-ci influence sa perception (Gygax et al., 2013). Hyde (1984) a par ailleurs réalisé, aux Etats-Unis, une autre étude, constituée de deux expérimentations, inspirée du travail intitulé “Sex bias in language use: “Neutral” pronouns that aren’t” réalisé par Moulton et al. (1978). Ce travail avait déjà démontré que l’utilisation du terme “his”, pronom masculin considéré comme générique, engendre, même dans un contexte neutre, plus de représentations d’hommes que de femmes que l’utilisation du doublet “his or her” (pronom masculin et féminin) dans l’esprit d’étudiantes âgées d’environ 18 ans.

Dans son étude, Hyde s’est intéressée à des élèves nord-américaines âgées de 6-7 ans, 8-9 ans et 10-11 ans ainsi que des personnes âgées d’environ 18 ans. Pour sa première expérimentation, elle a conçu une consigne décrivant un personnage neutre et contenant le pronom masculin “he” (il), le doublet “he or she” (il ou elle) ou le pronom neutre “they”. Les élèves ont ensuite dû imaginer une histoire sur la base de ce personnage et indiquer, tout à la fin, si elle concernait une fille ou un garçon. Elles ont également rempli un texte à trous dans lequel il manquait le pronom principal et répondu à des questions sur leur compréhension du masculin générique. Lorsque le pronom “il” était utilisé dans la question, le personnage de l’histoire n’était que dans 12% des cas perçu comme une femme par les élèves les plus âgées, contre 7% seulement par les élèves âgées de 6 à 11 ans. Hyde a par ailleurs démontré que 72% des enfants âgées de 6-7 ans ne comprenaient pas la règle du “masculin générique” ; ce qui pourrait potentiellement expliquer la différence de représentation de femmes avec l’emploi du pronom “il”.

### 4.3 L’emploi et l’impact d’un langage inclusif

Ce constat nous amène donc à une autre question : l’emploi d’un langage inclusif engendre-t-il une différence au niveau de la perception des enfants ?

A l’heure actuelle, très peu d’études ont été menées sur ce sujet et, à notre connaissance, aucune n’a été réalisée sur la question de l’impact d’un langage inclusif francophone sur des enfants. Nous nous pencherons donc sur des études réalisées dans d’autres langues ainsi que sur les quelques résultats observés sur des adultes.

### 4.4 Études réalisées sur des enfants

Comme introduit ci-dessus, Hyde (1984), dans ses expérimentations sur des jeunes personnes anglophones, a également utilisé des alternatives au pronom “il”. Ainsi, les résultats montrent qu’avec

le pronom “they”, qui ne porte pas de marque grammaticale de genre, la représentation de femmes atteint 18% et avec le doublet “il et elle”, elle atteint 42%. Dans sa deuxième expérimentation, quasi identique à la première en termes de procédure mais ne concernant que des enfants âgées de 6 à 11 ans, Hyde a obtenu ces résultats : 17% de femmes représentées en utilisant le pronom “il”, 31% en utilisant le pronom “they” et 18% en utilisant le doublet “il ou elle”. Dans cette expérimentation, Hyde a également introduit l’usage du pronom féminin “she” (elle) et c’est le seul contexte qui a permis d’atteindre 77% de représentation de femmes. En utilisant tout autre pronom qu’“elle”, la représentation d’un personnage par des enfants, dans un contexte non stéréotypé, est donc majoritairement celle d’un homme. Ce constat confirme encore une fois la non-neutralité du masculin générique et démontre bel et bien que l’usage du doublet, du pronom neutre anglophone “they” ou du pronom “elle” permet d’accroître la représentation de femmes dans l’imaginaire des enfants. Il est aussi intéressant de noter que le genre des enfants influence leurs représentations mentales. Ainsi, Hyde démontre que les filles se représentent plus de femmes que les garçons. Elles n’échappent toutefois pas à la représentation majoritaire d’hommes face à l’usage de tout autre pronom qu’“elle”.

Chatard et al. (2005) se sont également penchées sur le sujet en approfondissant l’impact personnel de l’usage d’un langage inclusif en français. Elles ont ainsi pu démontrer que, chez des enfants entre 14 et 15 ans, l’emploi d’un langage inclusif (utilisation de doublets ou de termes épïcènes) plutôt que le masculin générique, dans une offre d’emploi, augmentait le sentiment de confiance, de motivation et d’auto-efficacité des jeunes concernées. Il est intéressant d’observer que cela se produit pour les adolescentes des deux sexes. Hyde (1984) observe le même effet, dans ses expérimentations, puisqu’elle a aussi testé la perception des élèves quant à la capacité d’une femme à réaliser un certain métier décrit. Ainsi, les élèves ont considéré les femmes comme “peu aptes” avec l’usage du pronom “il” dans la description, “moyennement aptes” avec le pronom “they” ou le doublet “il ou elle” et “très aptes” avec le pronom “elle”. Hyde en conclut donc que l’utilisation de pronoms genrés affecte considérablement les représentations mentales des élèves ; notamment dans leur projection mentale de la réussite d’une femme dans un métier donné. Elle souligne également explicitement le fait que l’impact du langage sur le développement de la notion de genre chez les enfants mériterait bien plus d’attention, ce que nous proposons justement de faire dans ce travail de Bachelor.

## 4.5 Recherches complémentaires

Puisque l'étude réalisée par Hyde ne traite pas directement de l'usage de termes épiciènes, nous avons élargi nos recherches et il s'avère qu'une étude, réalisée par Braun en allemand sur des adultes, a pu démontrer des résultats intéressants (2009).

Afin de tester l'impact du langage sur les représentations mentales de la population, Braun et ses collègues ont réalisé une expérimentation basée sur des courts textes rédigés en trois versions, à savoir au masculin générique, en version « neutralisée », et en doublets (2009). Gygax et al., dans leur retranscription de cette étude, précisent que la version dite « neutralisée » s'apparente à un langage épiciène (2021). Par « neutralisé », on entend un terme grammaticalement non genré comme « die sportliche Active » (les personnes actives) en alternative à « die Sportler » (les sportifs).

Dans cette expérimentation, les personnes interrogées devaient alors lire les textes puis répondre à des questions de compréhension. Les résultats ont démontré qu'elles percevaient plus de femmes lorsque les textes utilisés étaient rédigés avec des doublets, pour un total de 47% de représentation de femmes. En deuxième position, on trouvait alors les textes rédigés avec un langage épiciène, avec 41% de représentation de femmes. L'usage du masculin générique, quant à lui, engendrait seulement 38% de représentation de femmes (Braun et al., 2009).

Il est également important de noter que l'ordre de mention au sein des doublets, soit le choix de placer le féminin avant ou après le masculin, a une importance notable. En effet, Gygax et son équipe expliquent que le terme placé en premier, dans un doublet, est celui auquel on accorde le plus d'importance (2021). Le fait de placer le masculin en premier n'est donc pas anodin.

## 5. Méthode

### 5.1 Brève description de la méthode utilisée

Pour répondre à la question centrale de notre travail, nous avons réalisé une expérimentation, au cycle 1 et au cycle 2, sur la base de la lecture d'une histoire rédigée en utilisant trois types de langages différents. Pour nous adapter aux capacités des élèves selon leur âge, l'histoire a ensuite été lue par une enseignante au cycle 1 et par les élèves elles-mêmes au cycle 2. Chaque élève a ensuite dû réaliser une production en utilisant le dessin, au cycle 1, ainsi que l'écriture au cycle 2. Les productions étaient en lien avec la trame de l'histoire lue et nous ont permis de récolter des traces de

leurs perceptions concernant les personnages de l'histoire selon le langage utilisé. Dans les deux cycles, les productions étaient personnalisées puisque le cadre de notre expérience laissait une relative liberté à chaque élève quant aux détails de sa production.

En ce qui concerne la démarche, celle que l'on qualifie de "qualitative" est définie, selon Hammersley (1989), comme une récolte de données pouvant prendre différentes formes, telles que des interviews ou des observations. Cette méthode peut être plus ou moins cadrée, selon la visée de la recherche. La démarche quantitative, quant à elle, est principalement basée sur des informations traduites en nombres. Ces données quantifiées permettent ensuite de réaliser des comparaisons. En outre, selon Pelletier et Demers (1994), "les deux modes d'analyse (qualitative et quantitative) peuvent être utilisés séparément et conjointement pour tous les types de recherche".

Pour nous permettre de répondre à la question de recherche, nous avons choisi de traiter nos données en les classant, les comptabilisant puis en les comparant selon différents prismes d'analyse. Ce faisant, notre travail se situe à mi-chemin entre une démarche qualitative et quantitative avec un accent mis sur cette dernière. Nous pourrions donc la qualifier de "quantitative mixte" ou "qualitative quantifiée avec un tableau croisé".

## 5.2 Caractéristiques de l'échantillon

Ayant chacune choisi de se spécialiser dans un cycle différent et pour tenter de répondre à notre question en incluant des élèves de différents âges, nous avons fait le choix de réaliser notre expérimentation au cycle 1 et au cycle 2.

Sachant que le cadre et le format de ce travail ne nous permettaient pas de mener notre expérimentation auprès d'un très large public, nous avons décidé de la réaliser au sein d'une seule classe de chaque cycle. Deux enseignantes ont alors accepté que nous nous rendions dans leur classe de 4H, respectivement 8H.

La classe de 4H était composée de 21 enfants ; 9 garçons et 12 filles, âgées d'environ 8 ans. La classe de 8H, quant à elle, était composée de 19 enfants ; 11 garçons et 8 filles, âgées d'environ 12 ans. Au sein de cette classe, il y avait une élève avec une mesure d'aide ordinaire (MAO) et 5 élèves étaient suivies en logopédie sans diagnostic.

Quant à la classe de 8H, 3 élèves avaient des mesures d'aide ordinaire (MAO). Parmi les difficultés rencontrées par ces élèves, nous avons retenu celles qui pouvaient avoir une influence sur le

déroulement de notre activité, à savoir : des difficultés en lecture-compréhension de l'écrit et de la dyslexie. Deux élèves avaient également des mesures d'aide renforcées (MAR) dûes, entre autres, à des difficultés en lecture-compréhension de l'écrit. Une de ces deux élèves avait la possibilité d'utiliser un MTA (ordinateur). De ce fait, nous avions prévu un document numérique mais cette dernière a finalement préféré employer la version papier.

Toutes classes confondues, notre échantillon comptait donc 40 enfants, dont 20 filles et 20 garçons.

### 5.3 Instruments utilisés

Pour notre expérimentation, nous avons rédigé trois versions d'une même histoire (cf. annexes 6-7-8-13-14-15), en utilisant un langage épïcène, des doublets variés et le masculin générique. Pour permettre une récolte des données, nous avons également conçu un dossier d'élève. Au cycle 1 (cf. annexes 9-10-11-12), celui-ci contenait 4 pages : une page de titre et 3 pages intégrant chacune une courte consigne et un encadré permettant à l'élève de dessiner une scène de l'histoire.

Au cycle 2 (cf. annexes 16-17), le dossier contenait 2 pages d'exercices de rédaction et/ou de dessin se référant aux 3 scènes de l'histoire et était accompagné d'une version rédigée de l'histoire. En parallèle, nous avons élaboré un protocole d'expérimentation (cf. annexes 1-2-3-4-5) nous permettant de mener à bien nos actions sur le terrain. Enfin, des listes de classes ont été utilisées pour former les sous-groupes d'élèves.

Pour effectuer l'expérimentation dans la classe de 4H, nous avons emporté un exemplaire de l'histoire rédigé en utilisant le masculin générique, un exemplaire rédigé avec un langage épïcène et un exemplaire rédigé en utilisant des doublets variés. De plus, nous avons imprimé 3 protocoles d'expérimentation et un dossier par élève ; soit 21 dossiers.

Quant aux supports utilisés lors de l'expérimentation dans la classe de 8H, nous avons également emporté trois protocoles, 6 textes rédigés au masculin générique, 6 textes rédigés en langage épïcène et 7 textes rédigés en utilisant des doublets variés, puis un dossier par élève, soit 19 au total.

## 5.4 Démarches et tâches mises en œuvre

### 5.4.1 Élaboration de l'histoire

En ce qui concerne notre histoire, il fallait qu'elle puisse être rédigée de différentes manières sans que la trame ne soit pour autant modifiée. Puisque notre but était de mettre en évidence les différences de perception du genre chez les élèves qui lisent un langage exclusif au masculin générique, un langage inclusif en doublets et un langage inclusif en épïcène, nous avons rédigé notre histoire en modifiant les termes se référant à des personnes, afin de toucher à ces trois types de langage. De ce fait, à titre d'exemple, le terme "des musiciens" au masculin générique est alors devenu "des musiciennes et musiciens" en doublets, puis "un groupe de musique" en langage épïcène. Il est important de noter que nous avons volontairement varié l'ordre de mention des doublets utilisés. Ainsi, les formules choisies dans notre histoire mentionnent parfois le terme au féminin en premier et parfois celui au masculin. C'est pourquoi nous utilisons l'expression "doublets variés" dans notre travail.

Pour modifier notre histoire, nous avons dû prêter attention à différents aspects, à commencer par celui des stéréotypes de genre. En effet, pour limiter les biais de représentations mentales des élèves, nous avons choisi spécifiquement les protagonistes de notre histoire pour qu'elles engendrent le moins de stéréotypes possible. En nous basant sur l'étude de Misersky et Gyax (2014), les "colonels" sont perçues comme étant à 10% des femmes, tandis que les "joggeurs" sont vues comme étant autant des hommes que des femmes (50%), et les "babysitters" sont considérées comme étant à 90% des femmes. Sur la base de cette recherche, nous avons sélectionné les termes les moins stéréotypés (en acceptant un pourcentage situé entre 47% et 52% de femmes dans les représentations mentales) qui désignent des personnes et qui nous permettaient de rédiger une histoire accessible et attractive pour des enfants. Les termes retenus sont : comédiennes, spectatrices, musiciennes, piétonnes, adolescentes et voisines, qui sont les seuls mots à avoir été adaptés selon le langage utilisé. Nous n'avons pas retenu le terme "joggeuse" car c'est un anglicisme et nous craignons qu'il soit méconnu des élèves (particulièrement celles du cycle 1). Nous avons également choisi de ne pas utiliser "autrice" car ce féminin n'est pas encore couramment utilisé, l'Académie française prônant la forme d'"auteure" (La langue française, 2021). De plus, nous ne voulions pas devoir l'expliquer aux élèves et risquer d'interférer avec leur représentation intuitive.

En outre, aucun terme dont la marque de genre est visible, même si peu stéréotypé, tels que “artiste”, “astrologue”, “enfant”, “pédiatre”, “physiothérapeute”, “vétérinaire”, “pianiste”, etc. n’a été retenu. Pour cause, ces mots ne nous permettaient pas de les modifier dans les différents langages que nous souhaitions tester.

Une autre contrainte que nous avons dû prendre en compte pour la rédaction de notre histoire était l’utilisation d’adjectifs. En effet, nous voulions, initialement, rendre notre histoire plus attrayante en y incluant des adjectifs décrivant les personnes. Cependant, nous nous sommes rapidement rendu compte que l’accord des adjectifs nous aurait posé un problème car ils sont, dans notre langue française, grammaticalement genrés. De plus, certains adjectifs, tout comme les noms, engendrent des stéréotypes. C’est pourquoi nous avons pris la décision d’omettre les adjectifs se référant à des actrices de l’histoire. Pour rendre notre histoire plus attractive, nous avons donc choisi d’en faire un récit d’aventure, comportant des actions et péripéties ainsi qu’une part de suspens.

Pour inclure les six termes que nous avons retenus au sein d’une seule et même histoire, nous avons dû trouver une thématique qui soit en lien avec la signification de ceux-ci. C’est pourquoi nous avons choisi le thème du spectacle.

En outre, pour faciliter la mémorisation de l’histoire, nous l’avons structurée en la séparant en trois scènes distinctes. Chaque élève devait donc réaliser son texte ou dessin directement après la lecture d’une scène et avant de passer à la suivante. Cela a également permis de rendre la lecture de notre histoire ainsi que les différentes tâches plus claires et rythmées.

Afin de mener notre expérimentation sur le terrain, nous nous sommes informées sur les thèmes travaillés à ce moment-là, dans les deux classes. En effet, il nous semblait essentiel que notre activité fasse sens et s’intègre au contexte quotidien des élèves au moment de l’expérimentation. Si nécessaire, nous avons prévu d’adapter, dans la mesure du possible, notre texte en fonction des indications des enseignantes. Concernant la classe de 4H, l’enseignante nous avait dit que notre activité, autour du thème du spectacle, était parfaitement adaptée à ses élèves et son programme. Le fait de travailler la compréhension orale en français étant, selon elle, un exercice pertinent en 4H. Dans la classe de 8H, les thèmes du récit d’aventure, des homophones et du passé simple étaient abordés. Inclure des homophones à notre texte étant trop complexe, nous avons alors choisi de modifier les verbes afin de permettre aux élèves d’entraîner la lecture du passé simple. En ce qui concerne la trame de l’histoire, nous n’avons pas eu de modification à faire puisque le récit d’aventure était travaillé en classe.

### 5.4.2 Élaboration du protocole et analyse a priori

Dans le but de cadrer notre intervention en classe et limiter au maximum les biais humains et contextuels, nous avons conçu un protocole d'expérimentation. Ce document nous a servi d'analyse a priori et contenait les différentes étapes de notre expérimentation. De plus, nous avons anticipé les diverses interventions essentielles ainsi que celles qui devaient être formulées d'une manière spécifique ou totalement évitées, afin d'intervenir le moins possible dans le processus.

Premièrement, nous avons anticipé la formation des groupes. Pour ce faire, nous avons, au sein de chaque classe, réparti équitablement les élèves en trois groupes, en prenant en compte leur genre et leurs compétences en langue (selon les indications des enseignantes). Une trace écrite des différents groupes créés a été conservée pour permettre de trier ultérieurement les dossiers récoltés.

Avant de débiter l'expérimentation, au cycle 1 comme au cycle 2, nous avons échangé avec les enseignantes et leur avons donné un protocole. Celui-ci leur a été décrit et expliqué en insistant sur l'importance d'intervenir le moins possible et de le faire, si nécessaire, avec les formulations proposées. L'enseignante du cycle 1 nous ayant donné son accord préalable pour lire l'histoire à un sous-groupe, nous lui avons précisé qu'il était nécessaire de marquer une pause entre chaque scène afin de laisser suffisamment de temps à chaque élève pour réaliser sa production.

En ce qui concerne les interventions, nous avons donc fixé comme directives que nous pouvions relire un passage si nécessaire et/ou expliquer des mots méconnus. Cependant, nous devions porter une attention particulière aux termes se référant à des personnes sur lesquelles notre expérimentation est basée. Nous avons donc décidé que si une élève posait une question sur un terme se référant à des personnes citées dans l'histoire, il fallait répondre en commençant par : "[terme inconnu se référant à une personne], c'est une personne qui [...]" et éviter absolument une formulation genrée telle que : "[terme inconnu se référant à une personne], c'est un homme qui [...]" ou "[terme inconnu se référant à une personne], il [...]", ou l'équivalent féminin. Tout terme questionné ne se référant pas à une personne pouvait être expliqué librement, en évitant toutefois d'utiliser les termes "hommes", "femmes" ou les pronoms au masculin générique "il" et "ils".

De plus, nous avons prévu de prendre en note les interventions réalisées afin de nous en souvenir lors de l'analyse des données, surtout si cela pouvait potentiellement représenter un biais.

En ce qui concerne les élèves, nous avons évidemment choisi de ne pas leur annoncer le but de l'expérimentation en amont, afin d'éviter d'influencer leurs réflexions et représentations. Nous leur

avons donc dit que nous voulions simplement tester une histoire que nous avons écrite, et connaître leur avis sur cette dernière. De plus, le fait qu'il y avait trois versions de l'histoire, chacune comportant six termes rédigés dans un langage spécifique, a volontairement été omis auprès des élèves.

Afin de lire l'histoire à voix haute au cycle 1, nous avons choisi de séparer les élèves dans l'espace afin que chaque groupe n'entende pas les autres versions de l'histoire. Au préalable, nous avons donc identifié trois lieux adéquats avec l'enseignante. Celle-ci a par ailleurs reçu le texte, à lire, au masculin générique puisque c'est le langage qu'elle utilise quotidiennement avec ses élèves. Ce choix permettait de limiter les risques qu'une intervention de sa part, au masculin générique, ne biaise un sous-groupe travaillant avec un texte rédigé dans un autre langage. Au cycle 2, ces aspects n'étaient pas à prendre en compte puisque les élèves ont procédé à une lecture individuelle et silencieuse.

Quant à la gestion du matériel, il était essentiel que chaque élève ait de quoi écrire (plusieurs couleurs pour dessiner au cycle 1) et que chacune ait écrit son prénom sur le dossier reçu.

En ce qui concerne la prise en compte de l'imagination des élèves, nous avons anticipé la possibilité qu'elles représentent des personnes tirées de leur imagination, sans lien direct avec l'histoire ; ce que nous souhaitons limiter autant que possible. Pour ce faire, nous avons choisi de préciser oralement, dans notre consigne de départ, qu'il fallait représenter uniquement des personnes de l'histoire et ce, directement après la lecture de chaque scène.

De plus, pour éviter que les élèves du cycle 1 ayant fini de dessiner une scène avant les autres ajoutent des personnages "aléatoires" et/ou modifient leur production spontanée, nous avons choisi de leur proposer d'ajouter des détails de l'environnement (arbres, ciel, bâtiments, etc.). Ce problème ne se posait pas au cycle 2 puisque chaque élève pouvait avancer à son rythme dans son dossier personnel et le rendre dès que terminé.

Une fois les productions terminées, nous avons choisi de demander aux élèves de préciser au-dessus de chaque personnage, décrit et/ou dessiné, s'il s'agissait d'un homme, d'une femme, ou autre ; ceci dans le but de ne pas interpréter leurs productions. En effet, nous craignons de baser nos interprétations sur des stéréotypes de genre et, par exemple, associer des longs cheveux et une robe à la représentation d'une fille ou d'une femme. De ce fait, les élèves ont ajouté un "F" pour "femme", "H" pour "homme", ou un "?" pour une personne dont le genre était non spécifié ou oublié. Il était réfléchi que cette consigne arrive en fin d'activité, car, dans le cas contraire, elle aurait influencé

les perceptions des élèves. De plus, les traces étant figées, il y avait alors moins de risques que les élèves reviennent sur leurs réflexions.

En récoltant les traces des élèves, nous avons vérifié, comme prévu, que chaque production remplisse nos consignes et que les symboles au-dessus des personnes soient présents à chaque fois et lisibles.

À la fin de la leçon, par souci d'honnêteté et pour sensibiliser les élèves à notre thématique, nous leur avons annoncé la vraie visée de notre expérimentation, en adaptant nos explications à l'âge du groupe-classe.

### 5.4.3 Réalité du terrain

Toute la procédure prévue par le protocole a pu être respectée. Cependant, la réalité du terrain nécessitant une certaine flexibilité, nous avons dû nous adapter à quelques imprévus.

En effet, en récoltant les dossiers du cycle 1, nous avons constaté que certains animaux étaient représentés avec un "H", "F" ou "?" et il était parfois difficile de distinguer un animal d'une humaine. Face à ce constat, nous avons alors pris la décision de contrôler tous les dossiers et de questionner les élèves ayant représenté des dessins qui n'étaient pas clairement identifiables afin d'ajouter une note au bas de ceux-ci et nous assurer ainsi de ne comptabiliser que les données concernant des personnes.

Quant au cycle 2, nous nous sommes rendu compte, au moment de l'expérimentation, que certaines élèves avaient inclus des pluriels dans leurs descriptions des scènes. De ce fait, afin de pouvoir comptabiliser correctement le nombre de personnes représentées selon leur genre, nous avons demandé aux élèves concernées de donner des précisions sur les groupes cités. Elles ont alors dû préciser, au-dessus de chaque pluriel, le nombre de "H", "F" et "?" qu'elles se représentaient dans le pluriel utilisé. Par exemple, si le terme "les comédiens" était utilisé dans une description et incluait cinq hommes et deux femmes, l'élève devait alors inscrire cinq "H" et deux "F" au-dessus du mot "comédiens".

## 5.5 Contexte de réalisation de l'expérimentation

L'expérimentation au cycle 1 s'est déroulée dans une classe de 4H de Rue (FR). Pour ce faire, nous bénéficions de deux unités de 50 minutes mais une seule période a suffi à mener à bien notre projet.

Quant au cycle 2, l'expérimentation a pris place dans une classe de 8H, à Ursy (FR). Nous avons également prévu deux unités de 50 minutes pour réaliser l'entier du protocole, mais cela nous a finalement pris environ une période et demie.

En ce qui concerne le contexte des deux classes, toutes deux se situaient dans un village et l'enseignante était une femme dans les deux cas. Il est également pertinent de préciser que les deux enseignantes titulaires optaient pour un langage au masculin générique dans leur pratique.

## 5.6 Récolte et analyse des données

Les élèves ont réalisé leur production sur des supports papier que nous avons récoltés. Nous avons ensuite trié ces données et les avons rentrées dans un tableau créé à l'aide du logiciel Excel. Ce faisant, nous avons pu les comptabiliser et réaliser des tableaux croisés dynamiques nous permettant d'opérer des comparaisons selon différents angles de vue. Ce sont ces tableaux qui nous permettent de répondre à notre question de recherche et d'analyser les résultats de notre expérimentation.

## 5.7 Quelques limites de l'expérimentation

Notre dispositif d'expérimentation connaît des limites que nous devons prendre en compte dans l'analyse de nos résultats. Tout d'abord, notre échantillon ne contient que deux classes différentes. Cela implique que nous n'avons interrogé que des élèves qui ont évolué, durant 1 an et demi, avec la même enseignante et donc le même langage quotidien; paramètre que nous ne pouvons malheureusement pas analyser dans ce travail.

De plus, nos consignes finales orientées ont potentiellement influencé les réflexions des élèves. En effet, en leur demandant de préciser le genre de chaque personnage, il est possible que certaines élèves aient changé leurs représentations initiales en notant un autre genre que celui représenté spontanément. Malheureusement, dans le contexte de notre expérimentation, il nous est très compliqué de savoir si les élèves sont revenues sur leurs réflexions ou non. Pallier ce doute aurait en effet demandé des moyens qui dépassaient le cadre de ce travail.

Une autre limite identifiable dans notre travail concerne le fait que nous avons réalisé deux expérimentations distinctes avec des élèves d'âges différents. Comme nous avons choisi d'adapter le format de l'activité pour chaque cycle, nous ne pouvons donc pas réaliser de comparaison, entre les données, récoltées selon le cycle. Cependant, selon notre bagage pédagogique, il nous aurait

paru inadéquat d'appliquer le même dispositif à des élèves d'âges si différents et le fait d'avoir deux expérimentations nous permet d'obtenir des données plus variées et donc plus riches à analyser.

## 6. Nos hypothèses

À travers de ce travail, nous avons comme objectif de confirmer, d'infirmer ou, du moins, de nuancer les différents travaux démontrant que le langage inclusif a un effet sur l'imagination et la perception des élèves. Selon ce qui a été dit précédemment dans la théorie, nous supposons alors que les résultats de notre expérimentation suivront la tendance des études déjà réalisées sur des populations adultes. De ce fait, nous avons plusieurs hypothèses au sujet de nos résultats.

Premièrement, nous nous attendons à ce que les élèves, de manière générale et indépendamment de leur genre, de leur âge et du langage utilisé, représentent plus d'hommes que de femmes, et peu de personnes non genrées.

Deuxièmement, il est attendu que la plus forte représentation de femmes soit engendrée par la lecture d'un texte rédigé avec des doublets variés. En deuxième position devrait se trouver la représentation de femmes engendrée suite à la lecture d'un texte rédigé en langage épïcène, puis d'un texte rédigé au masculin générique.

Troisièmement, il a été démontré que les filles ont tendance à représenter plus de femmes que les garçons. En effet, le genre des personnes interrogées influence leurs représentations mentales.

Enfin, nous avons imaginé que très peu de personnes dont le genre n'est pas précisé apparaîtraient dans les productions des élèves. Nous avons pensé que, si cette catégorie ressortait tout de même dans les données à traiter, ce serait le langage épïcène qui engendrerait la plus grande représentation de personnes non genrées. Cette hypothèse provient du fait que le langage épïcène est plus neutre, en termes de genre, que les deux autres langages utilisés. Il pourrait donc laisser plus de place à d'autres genres que celui d'homme ou de femme.

À la fin de ce travail, nous reviendrons sur nos hypothèses, après avoir présenté et analysé nos résultats.

## 7. Présentation des résultats

Afin d'analyser les données récoltées auprès des élèves, nous allons premièrement les présenter de manière objective et synthétique, puis nous les discuterons par la suite dans la partie "interprétation et discussion". Nous exposerons ainsi la représentation de femmes, d'hommes et de personnes dont le genre n'est pas précisé, figurant dans les productions d'élèves<sup>2</sup>. Nous croiserons ensuite ces données avec différents langages utilisés et le genre des élèves.

Comme deux méthodes d'expérimentation distinctes ont été utilisées, les résultats obtenus au sein de chaque cycle ne sont pas comparables. Le processus de présentation et d'analyse des résultats sera donc réalisé séparément pour chaque cycle. Ce choix nous permet, par la même occasion, d'observer les effets potentiels de l'utilisation d'un même langage dans deux contextes différents ; ce qui nous donne la possibilité de réaliser une analyse plus fine des résultats obtenus.

Pour faciliter la récolte, la présentation et l'analyse des résultats, nous avons codé nos données. Les femmes dessinées et/ou décrites par les élèves sont alors représentées par un "F", les hommes par un "H" et les personnes dont le genre n'est pas précisé par un "?".

### 7.1 Comptabilisation des données

Grâce à nos expérimentations, nous avons récolté 40 dossiers d'élèves pour un total involontairement parfait de 400 personnes représentées dans les productions.

Pour comptabiliser ces personnes, nous avons parfois dû faire des choix arbitraires pour certains personnages dont le genre était mal précisé. En effet, il était demandé aux élèves d'indiquer, par une lettre ou un symbole, le genre de chaque personnage représenté ; à savoir "F" pour femme, "H" pour homme ou hors de ces deux catégories de genre en indiquant un "?". Les cas ambigus concernent alors des personnages dont l'annotation ne correspondait à aucune de ces catégories. Il n'aurait donc pas été correct de les placer dans la catégorie des "personnes non genrées", autrement dit la catégorie "?". À titre d'exemple, une élève a annoté "Hemme" au-dessus d'un personnage de sa

---

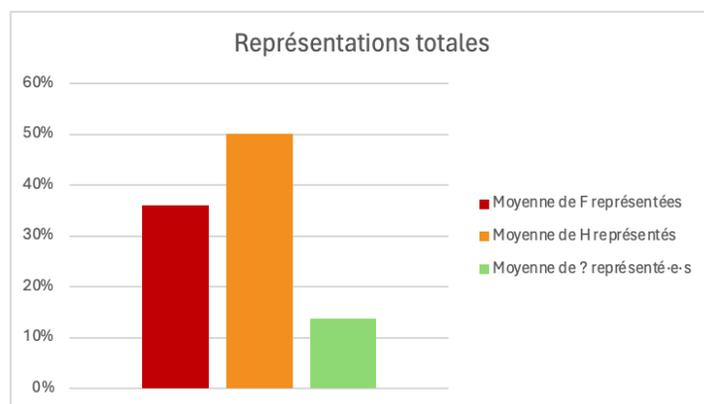
<sup>2</sup> Lorsque nous faisons référence aux résultats obtenus, nous utilisons les termes "femmes" et "hommes" en opposition aux termes "filles" et "garçons" se référant, dans notre travail, aux élèves ; ceci afin de simplifier la distinction entre les personnages présents dans les résultats et les élèves ayant participé à l'expérimentation.

production. Ne sachant pas si elle souhaitait indiquer “H”, pour “homme”, ou si le but était d’écrire “Femme”, nous avons donc pris la décision, pour tous les cas concernés, de ne considérer que la première lettre de l’annotation, à savoir “H” dans ce cas. Nous justifions ce choix par le fait que la consigne ne demandait d’écrire initialement qu’une seule lettre. De cette manière, nous souhaitons éviter d’interpréter les productions afin de mettre au maximum de côté nos propres conceptions et éviter de biaiser les résultats. De plus, il s’avère que plusieurs élèves ont indiqué un genre sur leurs représentations d’animaux ou d’objets. Après vérification individuelle, nous avons donc également exclu toute représentation non humaine. Ces différents cas seront exposés plus en détails dans la partie “Autres résultats intéressants” (cf. pp. 49-51).

## 7.2 Données du cycle 1

Pour rappel, la classe de 4H du cycle 1 était composée de 21 élèves, dont 12 filles et 9 garçons.

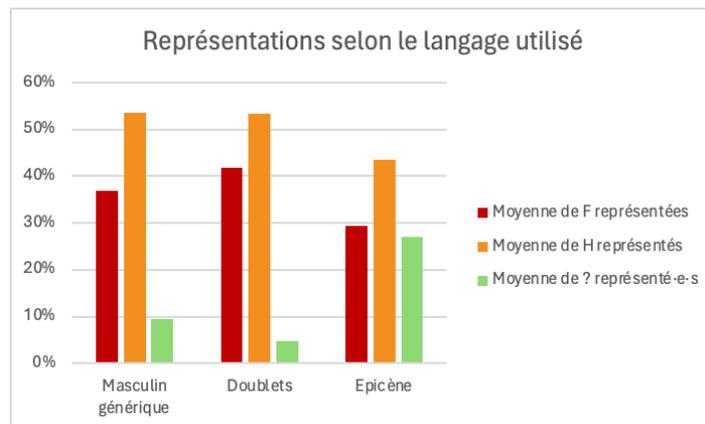
### 7.2.1 Représentations totales au cycle 1



Graphique 1 : Représentations totales au cycle 1

Comme on peut l’observer sur le graphique 1, indépendamment du langage utilisé dans le texte lu et du genre des élèves de cette classe, celles-ci ont représenté au total 36% de femmes, 50% d’hommes et 14% de personnes dont le genre n’est pas précisé. Si l’on s’intéresse à l’écart entre les représentations de femmes et d’hommes, on observe qu’il est de 14%.

## 7.2.2 Représentations en fonction du langage utilisé au cycle 1



Graphique 2 : Représentations selon le langage utilisé au cycle 1

Si l'on se penche sur les effets découlant des différents langages utilisés dans notre expérimentation, on constate que les résultats sont variés et donc que le langage a un effet sur les représentations de genre.

En ce qui concerne les femmes, on observe 37% de représentations lorsque le masculin générique a été utilisé. Lorsque le texte faisait usage de doublets variés, les élèves ont alors représenté 42% de femmes. Enfin, 29% de femmes ont été représentées lorsque l'histoire était rédigée avec un langage épicène.

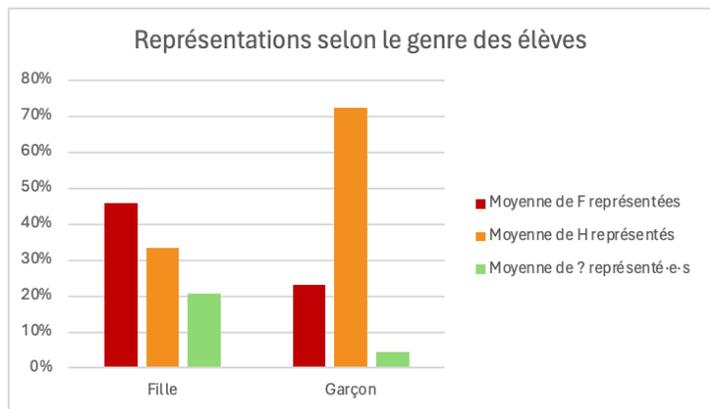
Quant à la proportion d'hommes, en fonction de chaque langage, on constate qu'ils ont été représentés, par les élèves, à hauteur de 54% lorsque le texte lu faisait usage du masculin générique. Lorsque les élèves ont entendu un texte rédigé en utilisant des doublets, ce taux baisse à 53%. Concernant la représentation d'hommes chez les élèves ayant entendu un langage épicène, elle s'élève alors à 44%.

Enfin, les personnes dont le genre n'est pas précisé ont été représentées pour un total de 10% lorsque le texte faisait usage du masculin générique. Ce chiffre passe à 5% lorsque le langage contenait des doublets et monte à 27% dans les représentations mentales des élèves lorsqu'un langage épicène a été utilisé.

Si l'on se concentre sur l'écart entre les représentations de femmes et d'hommes, dans un même langage, on remarque que plus d'hommes que de femmes ont été représentés dans tous les cas. Si l'on observe plus attentivement cet écart, on constate alors que l'usage du masculin générique a

entraîné un écart de représentation de 17%. Quant aux textes faisant usage des doublets, ils ont engendré un écart de 11%. Enfin, l'écart était de 15% en utilisant des textes rédigés avec un langage épïcène.

### 7.2.3 Représentations en fonction du genre des élèves au cycle 1



Graphique 3 : Représentations selon le genre des élèves au cycle 1

Sur le graphique 3, on observe les représentations des élèves triées en deux catégories définies selon leur genre : fille ou garçon.

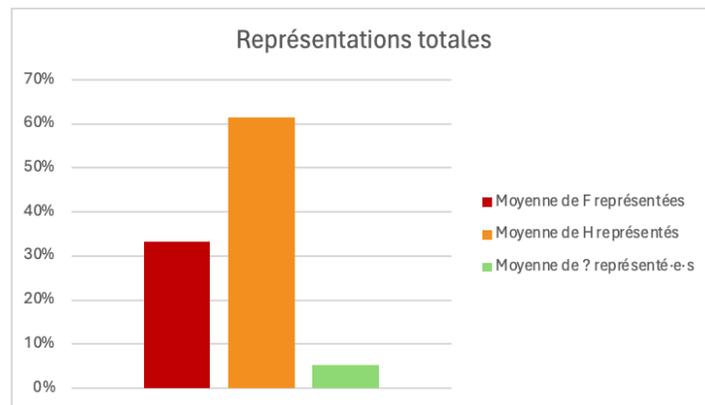
Plus précisément, les femmes ont été représentées à hauteur de 46% par les filles et de 23% par les garçons de cette classe. Les hommes, quant à eux, ont été représentés pour un total de 34% par les filles et 72% par les garçons. Enfin, les personnes dont le genre n'est pas précisé ont constitué 21% des représentations mentales des filles et 5% de celles des garçons.

Finalement, si l'on observe l'écart de représentation de femmes et d'hommes, selon le genre des élèves, on constate qu'il est de 12% pour les filles et de 49% pour les garçons.

### 7.3 Données du cycle 2

En ce qui concerne la classe de 8H du cycle 2, elle était composée de 19 élèves, dont 8 filles et 11 garçons.

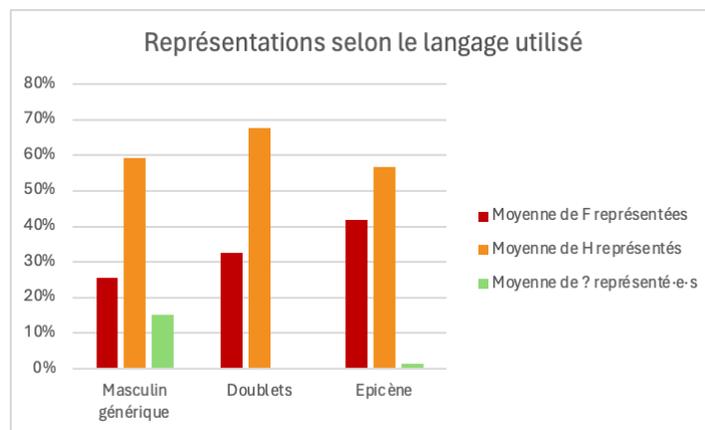
### 7.3.1 Représentations totales au cycle 2



Graphique 4 : Représentations totales au cycle 2

Le graphique 4 nous montre que les élèves de cette classe ont représenté au total, indépendamment du langage utilisé et de leur genre, 33% de femmes, 62% d'hommes et 5% de personnes dont le genre n'est pas précisé. L'écart entre les représentations de femmes et d'hommes est donc de 29%.

### 7.3.2 Représentations en fonction du langage utilisé au cycle 2



Graphique 5 : Représentations selon le langage utilisé au cycle 2

Sur le graphique 5, on peut observer les variations des représentations mentales des élèves liées aux différents langages utilisés et donc que le langage a également un effet sur les représentations de genre des élèves plus âgées.

Ainsi, les femmes sont représentées pour un total de 26% chez les élèves ayant eu un texte rédigé au masculin générique. Les textes utilisant des doublets ont engendré une moyenne de 32% de

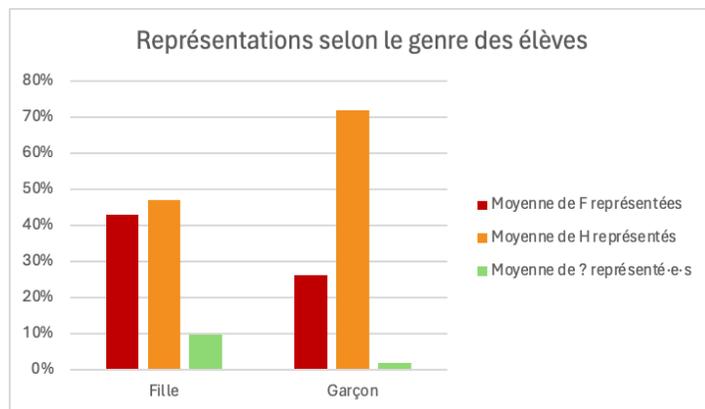
représentation de femmes. En ce qui concerne les textes faisant usage d'un langage épïcène, ils ont engendré 42% de représentation de femmes.

Quant aux hommes, ils sont représentés à 59% par les élèves ayant lu un texte rédigé au masculin générique, à 68% par celles ayant un texte rédigé avec des doublets, et à 57% par le groupe ayant reçu un texte rédigé en utilisant un langage épïcène.

Si nous nous intéressons maintenant à l'écart entre les représentations des femmes et celle des hommes, nous pouvons constater que c'est le langage épïcène qui a engendré le plus petit écart, s'élevant à 15%. S'en suit l'écart, de 33%, généré par le langage au masculin générique. Finalement, le langage avec des doublets variés a causé 36% de différence entre les représentations de femmes et d'hommes.

En ce qui concerne les personnes non genrées, leur proportion constitue 3% des représentations des élèves ayant lu un texte rédigé au masculin générique, et 0% chez celles ayant lu un texte rédigé avec des doublets. Les textes rédigés en utilisant un langage épïcène, quant à eux, ont engendré chez les élèves du cycle 2 une représentation de 7% de personnes dont le genre n'est pas précisé.

### 7.3.3 Représentations en fonction du genre des élèves au cycle 2



Graphique 6 : Représentations selon le genre des élèves au cycle 2

Le graphique 6 nous montre les différentes représentations mentales des élèves selon leur propre genre.

Les filles ont ainsi représenté 43% de femmes, contre 26% chez les garçons. Concernant la proportion d'hommes, elle s'élève à 47% chez les filles, et à 72% chez les garçons. Quant aux

personnes non genrées, elles incarnent 10% des représentations mentales des filles, et 2% de celles des garçons.

L'écart entre les représentations de femmes et d'hommes s'élève donc à 4% chez les filles, et à 46% chez les garçons.

## 8. Interprétation et discussion des résultats

Dans cette partie, nous allons tenter de répondre à notre problématique. Pour ce faire, nous commencerons par comparer les résultats que nous avons obtenus avec les différentes recherches existantes. Nous allons également les mettre en perspective avec nos hypothèses initiales (cf. p. 30) et tenter de les expliquer, en lien avec la théorie. Suite à cela, nous présenterons certains points pouvant faire l'objet de recherches futures. Finalement, nous prolongerons notre questionnement en exposant différentes questions soulevées par cette analyse.

Sachant que les représentations mentales, de manière générale, sont majoritairement centrées sur les hommes, nous nous pencherons sur la proportion de femmes représentées pour déduire les potentiels effets de l'usage de certains langages. En effet, il nous importe de savoir si l'usage de certains langages peut engendrer une représentation plus inclusive; soit, dans le cadre de ce travail, un langage qui inclut davantage de femmes. A l'image des études exposées précédemment et comme expliqué dans le chapitre "Spectre de genre" (cf. p. 7), l'accent sera donc mis sur la proportion de femmes représentées ; les représentations de personnes dont le genre n'est pas précisé seront donc, quant à elles, exposées et analysées en second plan.

En parallèle, il nous paraît également pertinent d'observer les représentations de femmes en lien avec les représentations des hommes et pas uniquement indépendamment l'une de l'autre. Pour ce faire, nous observerons et analyserons l'écart, entre les deux, dans les différents contextes.

### 8.1 Analyse des résultats du cycle 1

Penchons-nous premièrement sur les résultats obtenus grâce à l'expérimentation réalisée dans la classe de 4H. L'analyse de ces résultats sera séparée en trois catégories : l'analyse des représentations totales des élèves, celle des représentations selon le langage qui a été entendu par les élèves et, enfin, celle des représentations selon le genre des élèves.

### 8.1.1 Représentations totales au cycle 1

Dans l'ensemble, on constate que les élèves ont majoritairement représenté des hommes (cf. graphique 1, p. 32). En ce qui concerne les personnes non genrées, elles sont globalement moins représentées que les femmes et les hommes.

Ce constat est cohérent avec le fait que, dans notre société androcentrée, la norme est masculine et les hommes sont donc le genre majoritairement présent dans les représentations mentales. De plus, comme le concept de genre est relativement nouveau, il n'est pas étonnant que les élèves perçoivent peu de personnes ayant un genre différent que celui d'homme ou de femme, ceci étant accentué par le fait que notre société s'avère très binaire.

Ces résultats vont donc dans la lignée de ce que nous avons anticipé, à savoir que les femmes seraient beaucoup moins représentées que les hommes, et que les personnes dont le genre n'est pas précisé seraient relativement rares.

### 8.1.2 Représentations en fonction du langage utilisé au cycle 1

Si l'on se penche sur les effets découlant des différents langages utilisés dans notre expérimentation, on constate que les hommes sont majoritairement représentés dans tous les cas. En effet, dans notre expérimentation, les différents types de langages ne viennent pas contrebalancer les impacts de notre société androcentrée, bien qu'ils influencent quelque peu les résultats. Si l'on observe plus attentivement le graphique 2 (cf. p. 32), on constate alors certaines nuances qu'il est pertinent d'exposer.

En effet, si l'on conserve la démarche expliquée en début de chapitre, à savoir d'observer la proportion de femmes représentées, on peut alors dire que le langage qui faisait usage du masculin générique est celui qui a engendré les représentations les moins inclusives. Ceci a également été observé dans l'étude de Braun (2009, cf. p. 21) ainsi que dans la deuxième expérimentation de Hyde (1984, cf. pp. 19-20) et peut potentiellement s'expliquer de différentes manières. Premièrement, il n'est plus à prouver que la société dans laquelle ces élèves évoluent est androcentrée ; ce qui influence inévitablement leurs représentations mentales. Par ailleurs, il est important de garder à l'esprit l'étude de Hyde (1984, cf. pp. 19-20) qui a permis de mettre en lumière la complexité de compréhension de la règle d'accord du masculin générique. Le fait que l'immense majorité des enfants soit âgée d'environ 7 ans, équivalant à l'âge approximatif des élèves concernées par notre

expérimentation, ne comprenait pas cette règle pourrait potentiellement expliquer la faible représentation de femmes avec l'emploi de termes au masculin générique.

En ce qui concerne le fait que l'usage de doublets varié ait engendré des représentations plus inclusives que l'usage d'un langage épïcène et l'usage du masculin générique, tout concorde également avec les deux études susmentionnées. Cela pourrait s'expliquer par la présence explicite du féminin dans les doublets. En effet, si l'on part du fait que les représentations mentales des élèves concernent, dans tous les cas, majoritairement des hommes, il paraît alors cohérent que le fait de mentionner explicitement le féminin permet de nuancer l'imaginaire. Le cerveau, en entendant des termes féminins, ne peut en effet pas ignorer la présence de femmes dans la scène décrite. Cette explication, appuyée par de nombreuses recherches, est par ailleurs citée par Gygax et son équipe dans leur ouvrage "Le cerveau pense-t-il au masculin ?" (2021).

En revanche, lorsque l'on observe les représentations liées à l'usage d'un langage épïcène, on constate un résultat inattendu : la représentation de femmes est plus faible que lorsque le masculin générique est utilisé. Contrairement aux observations de Braun (2009, cf. p. 21), qui situait le langage épïcène en deuxième position, celui-ci n'a pas engendré, dans notre expérimentation, des représentations plus inclusives que le masculin générique. La question se pose alors de comprendre pourquoi nous avons obtenu un résultat divergent. Pour y répondre, il est important de nuancer les études citées. En effet, l'étude de Hyde nous permet d'analyser uniquement l'usage de doublets en alternative au masculin générique mais n'inclut pas l'usage du langage épïcène. En effet, Hyde (1984, cf. pp. 19-20) a testé l'usage du pronom qualifié de neutre "they" qui ne s'apparente pas pour autant à nos termes épïcènes francophones. De plus, son étude a été réalisée sur une population anglophone. En ce qui concerne l'étude de Braun (2009, cf. p. 21), il est important de noter qu'elle a été réalisée sur des adultes et non sur des enfants. La comparaison est donc évidemment très délicate et le manque d'études similaires à notre expérimentation, soit sur le terrain et avec des enfants francophones, rend l'analyse de ce résultat très complexe. Nous avons alors exploré la possibilité que certains termes épïcènes, inhabituels pour les enfants, auraient pu créer une confusion dans leur esprit. Les élèves auraient alors pu se rattacher à leur norme, à savoir le masculin générique. Cependant, cette hypothèse nous semble très peu probable dans le contexte de notre expérimentation car les termes épïcènes choisis s'avèrent relativement simples et communs, et ont été compris par les élèves au moment de l'expérimentation. Reproduire cette expérimentation sur un échantillon plus large nous apporterait certainement des résultats plus proches de la réalité, ainsi que d'autres pistes de réflexion.

En outre, si l'on se penche sur la différence, en termes de proportion, de représentations de femmes et d'hommes, les résultats obtenus vont alors dans le même sens que ceux de l'étude de Braun (2009, cf. p. 21), puisque c'est l'usage des doublets qui a engendré le plus petit écart de représentations, suivi de l'usage du langage épïcène puis, en dernier, du masculin générique. Sous cet angle de vue, c'est donc à nouveau de ce langage que découlent les représentations les plus inclusives et c'est, cette fois-ci, l'usage du masculin générique qui a engendré la plus grande différence de représentations de femmes et d'hommes ; soit, la représentation la moins inclusive.

Sur la base de ces deux angles d'analyse, à savoir les moyennes des femmes représentées et la différence de proportion entre les représentations des femmes et des hommes, nous pouvons conclure, dans notre expérimentation basée sur une classe de 4H, que c'est l'usage de doublets variés qui engendre la représentation la moins discriminante envers les femmes.

Enfin, en ce qui concerne les personnes non genrées, les résultats confirment notre hypothèse, à savoir que le langage épïcène a entraîné une représentation plus élevée de cette catégorie de personnes. Cela semble être en lien étroit avec le fait que les termes utilisés, dans ce langage, ne sont pas genrés et laisseraient donc plus de place, dans l'imaginaire, pour des personnes qui ne le sont pas non plus. On observe également que les élèves ont représenté plus de personnes dont le genre n'est pas précisé lorsque l'histoire était rédigée au masculin générique que lorsqu'elle faisait usage de doublets. Bien qu'à notre connaissance, aucune étude ne se soit penchée sur l'influence des doublets sur les représentations de personnes qui n'entrent pas dans la catégorie "femme" ou "homme", nous pouvons potentiellement expliquer cet effet par le fait que le doublet explicite le genre féminin et masculin ; créant alors un cadre binaire restreignant l'imaginaire. En approfondissant nos recherches, nous avons alors trouvé que Gygax et son équipe (2021) ont également émis cette hypothèse sans pour autant pouvoir la confirmer, par manque d'études sur le sujet.

### 8.1.3 Représentations en fonction du genre des élèves au cycle 1

Si l'on observe nos résultats (cf. graphique 3, p. 34), on constate que, selon leur genre, les élèves ne représentent pas le même pourcentage de femmes.

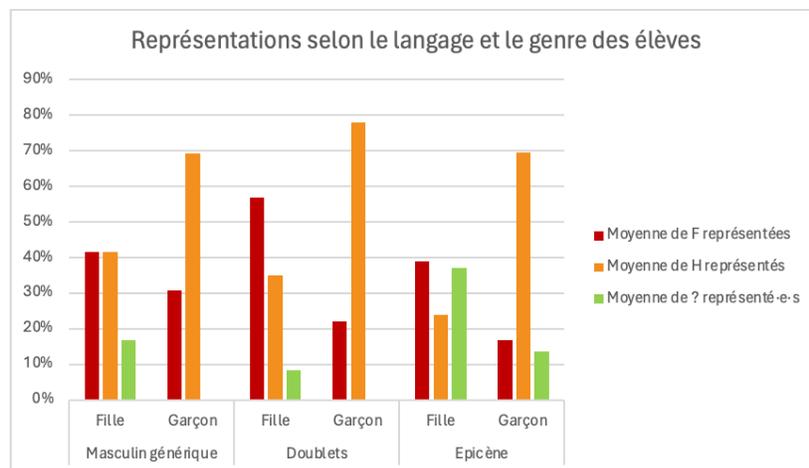
En effet, les filles ont représenté plus de femmes que d'hommes alors que les garçons ont représenté plus d'hommes que de femmes. Cela était attendu puisqu'il semble naturel que l'imaginaire des enfants soit influencé par leur propre genre. Par ailleurs, Hyde (1984, cf. pp. 19-20) a pu démontrer le même phénomène dans son étude.

Si l'on observe l'écart de représentation de femmes et d'hommes, on constate alors qu'il est environ quatre fois plus élevé chez les garçons. Ceci va dans la lignée des résultats de Stahlberg et ses collègues (2001), même si l'expérimentation a été réalisée sur des adultes, affirmant que les hommes ont une forte tendance à creuser l'écart entre les représentations de femmes et d'hommes. On peut également déduire que les filles sont plus enclines à représenter des personnes variées, et donc que leurs représentations sont plus inclusives que celles des garçons.

En ce qui concerne les représentations de personnes dont le genre n'est pas précisé, on observe que les filles en ont représenté un peu plus de quatre fois plus que les garçons. Ce constat va donc dans le même sens que la déduction exprimée ci-dessus ; à savoir que les filles ont, dans leur imaginaire, des représentations de personnes plus vastes.

#### 8.1.4 Représentations en fonction du langage et du genre des élèves au cycle 1

Aux vues des différences de représentation flagrantes globalement observées selon le genre des élèves, nous nous sommes demandé si un effet semblable était alors observable au sein de chaque langage et s'il différait d'un langage à l'autre. La question sous-jacente est alors la suivante : "Quel est le langage qui engendre la représentation la plus inclusive au sein de chaque genre ?". Pour le savoir, nous avons donc décidé de croiser ces deux paramètres, soit le langage et le genre des élèves. Les données, secondaires, émergeant de ce croisement étant alors liées à un échantillon minime, seuls les résultats saillants seront mis en avant.



Graphique 7 : Représentations selon le langage et le genre des élèves au cycle 1

Sur le graphique 7, on peut premièrement observer l'effet de chaque langage sur les productions des filles du cycle 1.

Celles-ci ont ainsi représenté exactement autant de femmes que d'hommes, à hauteur de 42% lorsque le masculin générique était d'usage. Lorsque le texte était rédigé avec des doublets, elles ont alors représenté 57% de femmes et 35% d'hommes. Enfin, en entendant un langage épïcène, 39% de femmes et 24% d'hommes sont observables dans les représentations des filles de la classe. On peut alors retenir de ce résultat que l'usage de doublet a eu un impact plus important sur les représentations de femmes présentes dans les productions des filles de cette classe ; en opposition à l'usage d'un langage épïcène qui a engendré pratiquement la même représentation de femmes que l'usage du masculin générique.

Passons maintenant à l'écart entre les représentations de femmes et d'hommes chez les filles.

On constate alors qu'il est de 0% lorsque le texte était rédigé au masculin générique, de 22%, en faveur des femmes, lorsqu'il faisait usage de doublets et de 15%, également en faveur des femmes, lorsque le langage utilisé était épïcène. Il est alors très intéressant de remarquer qu'en ce qui concerne les filles de cette classe, la tendance, en termes de représentation de femmes, est alors inversée. Effectivement, quel que soit le langage utilisé, les filles ont représenté autant ou plus de femmes que d'hommes. Cette tendance, uniquement visible sur le graphique 3, n'est aussi fortement présente que dans les productions des filles du cycle 1. En effet, les garçons des deux cycles et les filles du cycle 2 ont pratiquement toujours représenté plus d'hommes que de femmes quelles que soient les conditions.

Si l'on observe ensuite sur l'effet de chaque langage sur les productions des garçons de cette même classe, les résultats diffèrent et les nuances sont intéressantes à relever.

Ainsi, en ce qui concerne les représentations des garçons, on peut voir qu'ils ont représenté 31% de femmes et 69% d'hommes lorsque le texte était écrit au masculin générique. En entendant des doublets, ils ont alors produit des représentations incluant 22% de femmes et 78% d'hommes. Finalement, le texte rédigé en langage épïcène a engendré 17% de représentation de femmes et 70% de représentation d'hommes. Ces résultats montrent que quel que soit le langage utilisé, les garçons n'ont jamais représenté une plus grande proportion de femmes que les filles. Il est également intéressant de noter que la proportion d'hommes représentés par les garçons est, dans tous les cas, très élevée et relativement stable puisqu'elle se maintient entre 69% et 78%. Ainsi, même si une

légère tendance est observable, puisque l'usage du masculin générique a entraîné une plus grande proportion de femmes représentées que l'usage de doublets puis l'usage d'un langage épïcène, l'effet produit sur les garçons de cette classe par ces différents langages reste faible.

Penchons-nous ensuite sur l'écart entre les représentations de femmes et d'hommes dans les dessins de ces mêmes garçons.

On peut alors voir qu'il est systématiquement en faveur des hommes, pour un total de 38% face à l'usage du masculin générique, de 56% lorsque le texte était rédigé avec des doublets et de 53% lorsque l'histoire était écrite avec un langage épïcène. On constate donc qu'aucun langage n'a engendré plus de représentations de femmes que d'hommes dans les productions des garçons. De plus, l'écart de représentation est très élevé, dans tous les cas, puisque les garçons ont toujours représenté plus du double d'hommes que de femmes. L'écart le plus petit a découlé de l'usage du masculin générique et l'écart le plus grand, par l'usage de doublets. Sous cet angle de vue, c'est donc aussi le masculin générique qui a engendré les représentations les plus inclusives chez les garçons ; bien que l'effet observé demeure relativement faible.

Enfin, en ce qui concerne les représentations de personnes dont le genre n'est pas précisé, il a résulté que c'est l'usage du langage épïcène qui a produit le plus fort effet. C'est effectivement le seul langage qui a engendré une production de cette catégorie de personnes par les garçons. De plus, c'est en entendant un langage épïcène que les filles ont alors représenté la plus grande proportion de personnes non genrées ; elles en ont même représenté davantage que d'hommes.

En conclusion de l'analyse du graphique 7, il s'agit donc de retenir que les filles du cycle 1 ont représenté autant ou davantage de femmes que d'hommes quel que soit le langage utilisé ; en opposition à la tendance générale. Elles semblent également se sentir davantage concernées par le langage faisant usage de doublets. Quant aux garçons de cette classe, on observe qu'ils représentent plus fortement leur propre genre et deux fois moins de femmes et que cet effet ne semble être que très peu influencé par le langage utilisé.

## 8.2 Analyse des résultats du cycle 2

Passons maintenant à l'analyse des résultats concernant le cycle 2. Sur la base de la présentation de nos données, nous allons les analyser en lien avec la théorie.

### 8.2.1 Représentations totales au cycle 2

Le graphique 4 (cf. p. 35) témoigne de la différence globale de représentation des genres par les élèves.

Selon les résultats obtenus, nous constatons que les hommes sont le genre très majoritairement représenté chez les élèves du cycle 2, sans faire de distinction selon le langage utilisé ou leur propre genre. L'écart entre la proportion d'hommes et celle de femmes est flagrant : 62% d'hommes contre 33% de femmes. En ce qui concerne les personnes non genrées, elles sont très peu représentées.

Ce constat est donc semblable à celui susmentionné pour le cycle 1 mais dans des proportions différentes. En effet, ces données montrent à quel point le genre masculin est considéré comme la norme, puisqu'il a été représenté presque deux fois plus que les femmes dans les productions des élèves de ce cycle. L'écart est donc pratiquement deux fois supérieur à celui observé au cycle 1.

En ce qui concerne les personnes dont le genre n'est pas précisé, on observe que leur représentation s'effondre au cycle 2, puisque les élèves de cette classe n'en ont pratiquement pas représentées. Nous imaginons qu'il peut être difficile pour les élèves de retranscrire un genre autre que celui de femme ou homme dans leurs productions écrites puisqu'un langage inclusif n'est que très rarement enseigné à l'école primaire. De ce fait, deux paramètres sont à prendre en compte dans la sous-représentation des personnes non genrées : la conception de ce genre et la difficulté de sa retranscription.

Ces résultats vont donc, comme précédemment décrit, dans la lignée de ce que nous avons anticipé.

### 8.2.2 Représentations en fonction du langage utilisé au cycle 2

Nos résultats démontrent que le langage a une influence sur les représentations mentales des élèves (cf. graphique 5, p. 35).

Tout d'abord, il est important de noter que, quel que soit le langage utilisé, les représentations d'hommes sont majoritaires chez les élèves. En effet, comme dit précédemment, la norme demeure androcentrée et nous ne pouvons observer que certains effets.

Mais au cycle 2, c'est l'histoire rédigée avec un langage épïcène qui a engendré la plus grande représentation de femmes, suivie de l'histoire rédigée avec des doublets variés, puis de l'histoire rédigée au masculin générique. Ceci nuance les recherches déjà menées. En effet, il est prouvé que

le masculin générique est discriminant envers les femmes et génère ainsi peu de représentations de femmes (Gygax et al., 2021). Cependant, nous nous attendions à ce que l'utilisation d'un langage avec des doublets engendre plus de représentations de femmes qu'un langage épïcène, si nous nous basons sur les recherches de Braun (2009, cf. p. 21).

Concernant la différence de proportion entre les femmes et les hommes, c'est également le texte rédigé avec un langage épïcène qui a engendré le plus petit écart, de 15%. En deuxième position se trouve alors le texte rédigé au masculin générique, avec un écart entre hommes et femmes pratiquement deux fois supérieur. Finalement, c'est le texte rédigé avec des doublets qui a entraîné la plus grande différence entre la proportion d'hommes et de femmes. Sous cet angle de vue, le langage qui engendre les représentations les plus inclusives est le langage épïcène.

Sur la base de ces deux prismes d'analyse, à savoir les moyennes des femmes représentées et la différence de proportion entre les représentations des femmes et des hommes, nous pouvons conclure, dans notre expérimentation basée sur une classe de 8H, que c'est le langage épïcène qui serait le moins discriminant envers les femmes.

Ce résultat est alors difficilement explicable. Il semblerait, dans le cas de notre expérimentation, que lorsque les deux genres ont été cités, comme c'est le cas dans les textes faisant usage de doublets, les élèves de cette classe ont majoritairement retenu le genre masculin. On pourrait alors soulever l'hypothèse que le fait d'exposer un langage explicitement binaire ne laisse pas suffisamment de place à la femme dans l'imaginaire des élèves, ou que les élèves opèrent un choix envers la norme (le masculin) lorsqu'il est question de rédiger. En outre, comme explicité plus haut, les recherches mentionnées sont à nuancer puisqu'elles ont été réalisées sur des adultes, et dans un contexte différent du nôtre.

En ce qui concerne les personnes non genrées, les résultats nous ont également étonnées. En effet, avant de réaliser cette expérimentation, nous avons imaginé que la plus grande proportion de personnes non genrées se trouverait dans les productions des élèves ayant lu un texte rédigé avec un langage épïcène. Cependant, la moyenne des personnes dont le genre n'est pas précisé s'élève à seulement 1% dans les représentations mentales des élèves ayant lu une histoire rédigée avec un langage épïcène, ce qui est relativement peu. À titre de comparaison, le langage au masculin générique a engendré 15% de représentations de personnes dont le genre n'est pas précisé. A nouveau, il serait alors intéressant de répéter cette expérimentation à plus large échelle, afin d'observer si la tendance reste la même. Par ailleurs, le fait que le langage avec des doublets variés

n'ait entraîné aucune représentation de personne non genrée nous semble relativement évident. Effectivement, comme expliqué précédemment, les doublets sont très binaires puisqu'ils explicitent uniquement les genres masculin et féminin ; ne laissant alors que très peu de place à une autre conception du genre.

### 8.2.3 Représentations en fonction du genre des élèves au cycle 2

Le graphique 6 (cf. p. 36) démontre les différences des représentations mentales des élèves en fonction de leur propre genre. À nouveau, les représentations d'hommes sont plus nombreuses que les représentations de femmes, et ce, qu'importe le genre des élèves.

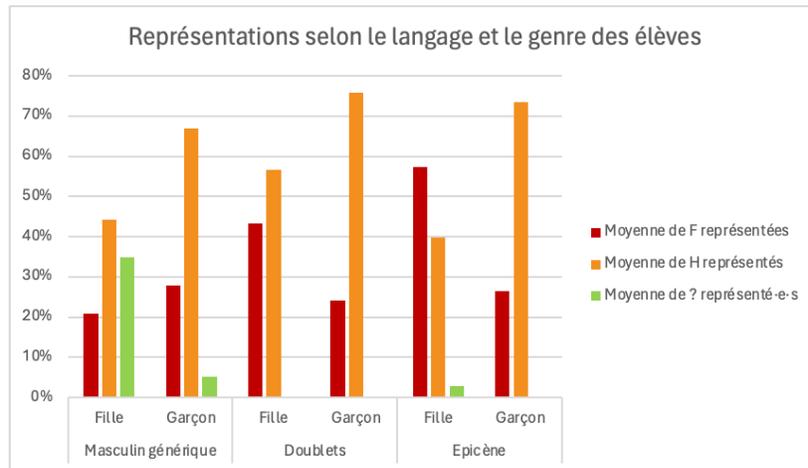
Comme attendu, les filles ont représenté plus de femmes que les garçons. Ceci concorde avec les études menées par Hyde sur les perceptions des enfants selon leur genre (1984). Il est intéressant de constater que l'écart entre les représentations de femmes et d'hommes est très faible chez les filles, puisqu'il ne représente que 4%. Du côté des garçons, cet écart s'élève alors à 46%. Les filles de cette classe ont donc produit des représentations plus inclusives. Ce constat démontre que le genre des élèves joue un rôle prépondérant dans leurs représentations mentales, même s'il ne vient tout de même pas contrer l'intériorisation de la norme masculine, très ancrée dans notre société.

La moyenne concernant les personnes dont le genre n'est pas précisé, nous montre que les filles en représentent 4 à 5 fois plus que les garçons. Ces derniers n'ayant représenté que 2% de personnes non genrées, ce qui s'avère relativement peu, on peut en déduire que l'imaginaire des filles est plus large que celui des garçons ; comme nous le supposons au cycle 1.

Par ailleurs, les résultats de ce graphique montrent que les garçons ont tendance à être très influencés par leur genre et la norme masculine. Si nous mettons ces résultats en parallèle avec ceux du cycle 1, nous constatons alors que cette tendance ne change pas entre 7-8 ans et 11-12 ans. La seule variation, observée entre les deux classes d'âge, concerne les personnes non-genrées. En effet, leurs représentations sont deux fois plus nombreuses chez les élèves du cycle 1 que chez celles du cycle 2. Cette tendance pourrait être explicable, entre autres, par le fait que les personnages présents dans la littérature jeunesse du cycle 1 sont souvent des animaux. Ceux-ci sont donc explicitement moins genrés que les protagonistes humains très présents dans la littérature destinée au cycle 2. Cette tendance pourrait être explicable, entre autres, par le fait que les protagonistes présents dans la littérature jeunesse varient beaucoup selon l'âge des enfants. En effet, par nos spécialisations de formation respectives, chacune axée sur un des deux cycles, nous avons constaté

que la littérature destinée au cycle 1 inclut très souvent des personnages explicitement peu genrés, comme c'est le cas des animaux anthropomorphiques. Du côté de la littérature jeunesse destinée aux enfants plus âgées, les protagonistes sont souvent des humaines, et sont donc par essence plus genrées.

#### 8.2.4 Représentations en fonction du langage et du genre des élèves au cycle 2



Graphique 8 : Représentations selon le langage et le genre des élèves au cycle 2

Comme expliqué précédemment, les résultats obtenus en observant les représentations en fonction du genre des élèves nous ont beaucoup questionnées et nous souhaitons approfondir la question. Une fois le genre de l'élève croisé avec le langage utilisé, nous pouvons alors observer l'impact des différents langages au sein de chaque genre.

Sur le graphique 8, nous pouvons observer que les filles ont représenté 21% de femmes et 44% d'hommes lorsqu'elles ont lu un texte rédigé au masculin générique, puis 43% de femmes et 57% d'hommes lorsqu'il était rédigé avec des doublets variés. Enfin, elles ont représenté 57% de femmes et 40% d'hommes lorsque l'histoire était rédigée avec un langage épïcène. Il est intéressant de relever que le texte rédigé avec un langage épïcène a engendré la plus forte représentation de femmes, ce qui indique que les filles se représentent plus à travers ce langage. En parallèle, l'histoire rédigée au masculin générique détient la plus faible représentation de femmes, étant alors 2 fois plus faible que celle causée par le langage avec des doublets. Les quelques filles de ce sous-groupe semblent alors se sentir très peu concernées par le masculin générique.

Penchons-nous à présent sur l'écart entre les représentations de femmes et d'hommes chez les filles.

Suite à la lecture d'un texte rédigé au masculin générique, les filles ont représenté plus d'hommes que de femmes, pour une différence de 23%. Le texte rédigé avec des doublets a causé un écart de 14% en faveur des hommes. Quant au langage épïcène, il vient inverser la tendance en engendrant, cette fois-ci, plus de femmes que d'hommes chez les filles, avec un écart de 17%. Ceci nous amène donc à considérer que le seul langage ayant engendré plus de femmes que d'hommes chez les filles est le langage épïcène. Ensuite, en termes d'écart entre la proportion de femmes et d'hommes, le langage avec des doublets serait alors plus inclusif que le langage au masculin générique, bien que la différence soit en faveur des hommes.

Passons maintenant au même processus d'analyse, mais cette fois-ci du côté des garçons.

Après avoir lu un texte rédigé avec un langage au masculin générique, les garçons ont représenté un total de 28% de femmes et 67% d'hommes. Quant au langage avec des doublets, il a engendré 24% de représentations de femmes et 76% de représentations d'hommes. Pour finir, les garçons ont représenté 26% de femmes et 74% d'hommes lorsqu'ils ont lu une histoire rédigée avec un langage épïcène. Il en ressort alors que la plus grande proportion de femmes représentée par les garçons ressortirait après qu'ils ont lu un texte rédigé au masculin générique, puis viendrait ensuite le texte rédigé avec un langage épïcène, et finalement le texte rédigé avec des doublets variés. Cependant, il est important de noter que la proportion de femmes, au sein de chaque langage, reste faible et stable ; entre 24 et 28%. En parallèle, la proportion d'hommes est très élevée, pour un total allant de 67% à 76% dans l'ensemble des langages. Ceci montre à nouveau que le langage semble peu influencer les représentations mentales des garçons.

En ce qui concerne l'écart entre les femmes et les hommes représentées par les garçons, celui-ci s'élève à 39% en faveur des hommes suite à une lecture rédigée au masculin générique. Cette tendance est la même lorsqu'il s'agit d'un texte rédigé avec des doublets, pour un écart total de 52%. Quant au langage épïcène, il a causé un écart de 48% en faveur des hommes. Nous pouvons alors en ressortir que, de manière globale, l'écart entre la proportion de femmes et d'hommes est très élevé. On peut tout de même relever que le plus faible écart se trouve dans le langage au masculin générique.

Pour conclure, le graphique 8 nous amène donc à considérer que le langage épiciène serait le plus inclusif pour les filles du cycle 2, en termes de proportion de femmes représentées et d'écart entre les proportions de femmes et d'hommes. Il est important de relever que, la seule situation où la tendance indique plus de femmes que d'hommes représentées survient, dans notre expérimentation, lorsque les filles ont lu un texte rédigé avec un langage épiciène. Sur la base de ce même prisme d'analyse, à savoir la proportion de femmes et l'écart entre les représentations de femmes et d'hommes, le langage au masculin générique serait le plus inclusif chez les garçons du cycle 2. Cependant, il faut garder à l'esprit que, de même que chez les garçons du cycle 1, les garçons du cycle 2 semblent très peu sensibles au langage utilisé, puisqu'ils se surreprésentent dans tous les cas. Quant aux personnes non genrées, le masculin générique est le seul langage à avoir engendré cette catégorie de genre chez les garçons. De plus, c'est également le langage ayant causé le plus de représentations de personnes non genrées chez les filles. Ce constat nous a passablement étonnées, puisque le masculin générique met en avant un seul genre et pourrait alors exclure les femmes et les personnes non genrées.

## 9. Autres résultats intéressants

Lors de notre expérimentation, nous avons identifié d'autres éléments intéressants qu'il nous semble pertinent de relever, bien qu'ils n'entrent pas directement dans notre sujet d'analyse et notre cadre théorique. Notre recherche ayant un pôle qualitatif, il s'avère que les productions des élèves sont riches en détails qui nous permettent de soulever plusieurs questions.

Nous avons par exemple constaté que la norme est évidemment très présente sur tous les dessins des élèves, quel que soit le cycle. On observe ainsi que les personnes représentées sont, entre autres, majoritairement blanches, jeunes ou adultes, et valides. De plus, les dessins sont porteurs de nombreux stéréotypes de genre.

Au cycle 1, comme exposé dans les exemples annexés, les femmes sont en effet représentées avec de nombreux attributs féminins, à savoir : robe ou jupe, longs cils, talons, longs cheveux, rouge à lèvres, tons rose/rouge/violet, corps en triangle, hauts courts laissant apparaître le ventre, etc. En ce qui concerne les attributs masculins, on retrouve : t-shirt et pantalon ou short, chaussures plates, cheveux courts, tons bleu/noir, personnages plus larges (épaules carrées), corps en rectangle. Toutefois, bien que l'apparence des personnages soit très stéréotypée, nous pouvons observer que

leurs rôles le sont peu. À titre d'exemple, les personnages qui font un grand écart ou jouent de la musique ne sont pas spécifiquement attribués à un genre dans les productions (cf. annexes 19-21-22). Par ailleurs, certains dessins sortent du cadre normatif ; comme c'est le cas d'un dessin représentant un personnage avec trois têtes annotées de trois "H" (cf. annexe 23). Quant aux dessins de personnes non genrées, ils concernent deux clowns, les personnes d'un public représentées de dos et quelques personnages « ordinaires » (cf. annexes 20-24-25-26-27-28-29-34). Les élèves avaient également apposé l'annotation "?" au-dessus de divers objets ou animaux tels qu'une maison, un arbre, un papillon, un poisson et un phoque (cf. annexes 19-23-26-28-30). Le chien de l'histoire était parfois genré et parfois non. Sachant que la consigne que nous avons donnée exigeait que les annotations concernent uniquement les personnes représentées, le fait que les élèves aient apposé une annotation de genre sur tous les êtres vivants, y compris des animaux, nous interroge. Cela vient questionner la perception du genre qu'ont les élèves. De plus, le fait que les animaux soient bien plus nombreux au cycle 1 qu'au cycle 2 soulève la question de la norme anthropocentrique qui semble moins influencer les élèves plus jeunes. En traitant les résultats du cycle 1, nous avons également pu remarquer que les animaux demeuraient très présents dans l'imaginaire des jeunes élèves. Effectivement, plusieurs animaux, comme cités précédemment, apparaissent dans les productions des élèves, bien que nullement mentionnés dans l'histoire.

Quant au cycle 2, comme exposé dans les exemples en annexe, on constate que sur les dessins réalisés, les femmes représentées sont également porteuses des mêmes attributs, à savoir des longs cheveux, des jupes et la couleur rose. Les hommes, quant à eux, sont représentés avec un t-shirt/pull et pantalon, des cheveux courts et des épaules carrées (cf. annexes 35-36-45-46). Cependant, lorsque l'on met en exergue les attributs décrits dans les textes des élèves, on observe alors que les descriptions sont beaucoup plus variées et que les personnages sont moins stéréotypés que sur les dessins observés, tant sur leur physique que leurs capacités (cf. annexes 38-40-41-42). En effet, on retrouve dans les textes des femmes grandes, petites, fortes, fines, musclées, aux cheveux courts, âgées, etc. et des hommes fins, petits, grands, aux cheveux longs, etc. Il semblerait alors que le dessin limite les élèves alors que le texte permet une plus grande liberté de représentation. En ce qui concerne les représentations de personnes non genrées, elles sont majoritairement présentes sur des dessins. Comme au cycle 1, on retrouve alors les personnes d'un public dessinées de dos ainsi que certains personnages divers (cf. annexes 43-44-45). Dans les textes, c'est uniquement un clown qui a été considéré comme non genré (cf. annexe 46) ainsi qu'un chat et le chien de l'histoire.

Par ailleurs, comme introduit dans le chapitre “Comptabilisation des données” (cf. pp. 31-32), certains dessins sont apparus porteurs d’incohérence qui sont intéressantes à soulever. En effet, une personne porteuse d’attributs féminins a été annotée comme “Hemme” sur un dessin (cf. annexe 34). Comme nous avons fait le choix de ne pas interpréter les dessins des enfants sous le prisme des stéréotypes, nous avons donc considéré la première lettre, soit un “H” pour “Homme”. Il en va de même pour le dessin d’une personne porteuse de plusieurs attributs féminins ainsi que de la lettre “L” que l’élève a explicitement ajouté en lien avec la première lettre du prénom d’une femme présente dans la salle au moment de l’expérimentation (cf. annexe 33). Par ailleurs, une élève a dessiné deux personnes porteuses des mêmes attributs masculins dont les deux ont initialement été annotées “H”. Cependant, il s’avère que l’un des “H” a été effacé et remplacé par un “?” (cf. annexe 20). Ces trois dessins soulèvent alors une limite concernant l’annotation de genre des personnages représentés puisqu’il semblerait que les élèves puissent potentiellement annoter un autre genre que celui qu’elles avaient initialement représenté. Autrement dit, le fait de demander aux élèves de revenir sur leur production pour la préciser limite forcément leur spontanéité et ne nous donne pas tout à fait accès leurs représentations les plus intuitives. Il serait donc extrêmement intéressant de réaliser l’expérience sous une autre forme afin d’avoir accès à leurs représentations au moment de la production ainsi que durant les différentes phases pour observer les potentielles modifications réalisées.

Enfin, il est intéressant de noter que le fait que le dispositif était plus précis au cycle 2 nous permet d’observer d’autres tendances. On constate par exemple que lorsque les élèves ne devaient représenter que deux personnes, c’est alors majoritairement une femme et un homme qui ont été représentés (dans 11 cas sur 19). Cette observation nous ramène encore une fois à la notion de binarité ainsi qu’à la norme paritaire, très active à l’école, notamment dans la formation des groupes généralement équilibrés selon le genre. En ce qui concerne les prénoms choisis par les élèves, ils étaient majoritairement francophones ; ce qui correspond au contexte de vie des élèves. De plus, on retrouve dans les textes beaucoup d’adolescentes mais aussi des enfants et des personnes âgées. Comme soulevé précédemment, la variété de représentations, autrement dit l’inclusivité, des textes est épatante.

## 10. Questionnements soulevés

Au cours de cette analyse, plusieurs questionnements ont émergé ; nous allons donc les exposer ci-dessous.

Premièrement, nous nous interrogeons sur les limites du dessin, aspect qui a été mentionné dans le chapitre “autres résultats intéressants” (pp. 49-51). En effet, nous avons pu remarquer, dans les productions des élèves du cycle 2, que des différences notables sont présentes entre leurs dessins et leurs productions écrites. Les personnes représentées dans les dessins de ces élèves nous paraissent effectivement très stéréotypées, alors que c’est moins le cas dans les textes. Toutefois, nous n’avons observé la présence de personnes non genrées que dans les dessins des élèves de ce cycle. La question se pose alors de l’expression de la norme au travers du dessin. Il serait alors intéressant de mettre ce questionnement en lien avec la place que prend l’écrit au cycle 2, en opposition à celle du dessin. Comment les normes intériorisées évoluent-elles au fil de l’âge ?

Deuxièmement, la non-binarité dans les représentations mentales des élèves en fonction de leur âge nous questionne également. En observant les productions des élèves, nous avons pu constater que celles du cycle 1 comptabilisent 14% personnes non genrées, contre 5% dans les productions du cycle 2 (il est important de noter qu’une élève du cycle 2 a représenté 23 personnes non genrées à elle seule, sur 27 au total, ce qui influence grandement le pourcentage). Nous nous demandons alors si cette différence est due à l’âge des élèves et à la norme binaire qui serait alors plus intériorisée au cycle 2, ou aux procédés différents pour représenter des personnes, à savoir le dessin et l’écriture. En effet, bien que l’écrit semble permettre une plus grande liberté de représentation, il incite à genrer les personnes puisque, comme dit précédemment, l’écriture inclusive n’est pas - ou très peu - abordée avec les élèves du primaire.

Troisièmement, le fait que les filles ont produit des représentations beaucoup plus inclusives que les garçons ; en termes de représentations de femmes mais aussi de personnes non genrées nous questionne particulièrement. Comment les filles perçoivent-elles leur place et celles des autres personnes liées à une minorité de genre dans notre société androcentrée ?

Quatrièmement, un autre questionnement émergeant de notre analyse concerne le fait que les filles représentent, quel que soit le langage utilisé, plus de femmes que d’hommes en 4H mais semblent perdre cette tendance en 8H. Nous nous demandons alors à quel point les représentations de femmes, chez les filles, évoluent, voire se réduisent, avec l’âge.

Finalement, nous nous demandons ce qu'il en serait si nous reproduisions cette expérimentation en ajoutant une histoire rédigée au féminin générique. Les représentations des élèves seraient-elles alors uniquement féminines ?

## 11. Prolongements possibles

Pour aller plus loin dans nos recherches et en apprendre davantage au sujet de l'impact du langage sur l'imaginaire collectif d'une classe, plusieurs prolongements nous paraissent pertinents. Ajoutés à nos questionnements exposés ci-dessus, voici donc d'autres pistes d'approfondissement à notre travail.

Tout d'abord, la variété de résultats obtenus nous étonne quelque peu. Pour savoir si cela est uniquement explicable par la petitesse de notre échantillon ou si les tendances varient réellement fortement avec l'âge, le genre et le type de langage utilisé, nous aurions aimé reproduire cette expérimentation sur un plus large public. Ceci nous permettrait éventuellement de tirer une conclusion plus homogène. Il faudrait alors améliorer notre dispositif sur la base de nos observations tirées de la réalité du terrain. De plus, pour parfaire notre expérimentation, il s'agirait non seulement d'agrandir l'échantillon, mais aussi de le varier, en testant notre dispositif sur des élèves de différents âges et genres. Par ailleurs, sachant que ce domaine est encore très peu, voire pas du tout exploré, toute expérimentation basée sur des élèves de différents milieux s'avérerait intéressante. Dans l'idéal, il serait pertinent de considérer les milieux socio-culturels et socio-économiques des élèves, en ville et en campagne, et/ou encore le contexte linguistique des enfants.

Ensuite, l'impact des différents langages, sur les représentations des élèves, semblent indissociables de leurs habitudes langagières et des pratiques courantes de la classe. Celles-ci étant directement reliées au rapport entretenu par l'enseignante avec les normes genrées en français et le langage inclusif en général, il serait particulièrement intéressant de réaliser cette étude avec des classes, et donc des enseignantes, ayant des manières de s'exprimer différentes.

Enfin, il nous aurait semblé très intéressant d'approfondir l'aspect qualitatif de notre dispositif en interrogeant les élèves sur leurs représentations, après la réalisation des productions. Nous aurions alors pu étudier qui sont les personnes dont le genre n'est pas précisé, pourquoi tels attributs sont donnés aux femmes et aux hommes, etc. ?

## 12. Conclusion

Pour conclure, nous souhaitons revenir sur la structure de notre travail, les résultats obtenus et ce que l'on en retient. Nous poserons également un regard critique sur quelques spécificités liées à notre approche et soulèverons les enjeux liés à notre problématique.

Dans ce travail, nous avons fait le choix d'aborder la thématique de l'inclusion sous le prisme des inégalités de genre en lien avec les pratiques langagières. En approfondissant nos connaissances théoriques, nous avons alors pu constater que rien n'est immuable dans le langage, puisqu'il a évolué et évolue encore selon l'usage qu'en font les citoyennes. En parallèle, les institutions jouent un rôle primordial puisqu'elles véhiculent les pratiques langagières à large échelle. Ces transformations de langage sont alors un miroir de l'évolution sociétale, notamment en termes d'inclusion.

Dans un tel contexte, nous avons à cœur de porter un regard critique sur certains outils d'inclusion dans le cadre de notre pratique professionnelle. Par une expérimentation de terrain, nous avons alors choisi de nous concentrer sur le lien entre l'usage de certains langages et les effets produits sur les représentations mentales des élèves.

En analysant les résultats obtenus, nous en arrivons donc à la conclusion que le type de langage utilisé, face aux élèves, a un effet sur leurs représentations mentales de genre. Dans notre expérimentation, on retient que les élèves ont globalement représenté davantage d'hommes dans leurs productions. Dans la classe de 4H, on observe que c'est l'usage des doublets qui semble induire une représentation plus inclusive des genres, alors que, dans la classe de 8H, c'est l'usage d'un langage épïcène. Au niveau de l'effet provoqué, selon le genre des élèves, on constate une nette différence entre les filles et les garçons. Les filles des deux classes ont en effet produit des représentations plus larges en incluant davantage de femmes et de personnes non genrées que les garçons, qui semblent par ailleurs peu sensibles au type de langage utilisé.

Ainsi, bien que la recherche soit très éparse dans ce domaine et qu'il n'existe, à ce jour, pas d'études similaires menées sur des enfants francophones, nos résultats viennent confirmer la tendance observée sur d'autres langues, à savoir que les représentations masculines demeurent majoritaires. Nous constatons en effet qu'au sein même d'une pratique aussi usuelle dans l'enseignement que la lecture d'une histoire, la norme est très ancrée. Cependant, nous avons observé que l'usage d'autres langages peut l'influencer en partie. Du constat tiré de notre analyse, nous pouvons par ailleurs

préciser que les effets d'un langage inclusif sont étroitement liés au type de langage choisi, au genre des élèves ainsi qu'à leur âge.

Il est important de garder à l'esprit que ces résultats sont à nuancer puisque notre problématique traite d'un sujet extrêmement complexe, au croisement de la psychologie, de la sociologie et de la linguistique ; ce qui implique un nombre de paramètres incalculables que nous ne pouvons pas prendre en compte. De plus, notre approche comporte deux spécificités : elle est mixte et concerne un échantillon très restreint. Cela ne nous permet donc pas de généraliser nos résultats. Pour confirmer et affiner nos observations ainsi que répondre aux différents questionnements soulevés, il serait donc nécessaire d'améliorer et de réitérer l'expérimentation que nous proposons dans différents contextes. Toutefois, notre dispositif nous a permis d'observer l'invisible, à savoir l'imaginaire des élèves. Le fait de travailler avec un petit échantillon et avec une approche mixte nous a donc, d'une certaine manière, été favorables dans la mesure où cela nous a permis d'obtenir des données personnelles et détaillées, et donc de soulever des questionnements variés. En outre, notre expérimentation se situe au croisement d'une approche quantitative et qualitative parce qu'elle se voulait rester proche de la réalité des élèves et du terrain. C'est pourquoi nous avons élaboré un dispositif alliant recherches théoriques et pratiques pédagogiques usuelles. Ce faisant, nous sommes assurées de produire des résultats qui sont applicables à notre pratique professionnelle.

En ce qui concerne plus précisément notre dispositif, nous avons pu observer des divergences entre les deux classes observées, notamment au niveau du dessin. Celui-ci engendre en effet une ambivalence en termes d'inclusion dans les représentations. Contrairement à l'écriture, il donne la possibilité de représenter facilement des personnes non genrées, mais s'avère toutefois moins inclusif de manière globale, puisqu'il engendre des représentations stéréotypées et donc peu variées. Puisque le dessin a été plus largement testé au sein du cycle 1 et que l'écrit n'a été utilisé qu'au cycle 2, il est important de rappeler que notre méthode permet peu de comparaisons entre les deux cycles. De plus, comme notre expérimentation n'a été menée que sur une seule classe représentative de chaque cycle, il est essentiel de garder à l'esprit que lorsque le cycle a été mentionné, il s'agissait plus spécifiquement d'un degré de classe, et donc d'un âge et d'un contexte précis, qui ne nous permet pas de généraliser la situation observée.

À l'échelle du corps enseignant, nous espérons que ce travail permet de faire de l'inclusion des genres un sujet d'échange puisqu'il a pu démontrer que nos pratiques quotidiennes, aussi inconscientes soient-elles, sont porteuses d'une norme androcentrée. C'est alors un cercle vicieux

puisque la norme est cultivée par notre langage qui renvoie lui-même à la norme. Cette problématique, cœur de la sociolinguistique, dépasse largement le cadre de ce travail mais il est intéressant de remarquer que nous ne pouvons l'ignorer totalement dans nos réflexions. À notre échelle, en tant qu'enseignantes, il nous appartient de considérer cette thématique dans notre contexte ; comme nous avons tenté de le faire au cours de cet écrit. En effet, en adoptant une posture réflexive sur notre démarche, nous prenons conscience de la pertinence du cadre, nous permettant d'allier théorie et pratique à travers une expérimentation ; aspect inhérent à notre formation. De ce fait, le processus de réalisation de ce travail a participé à élargir nos compétences en recherche scientifique. Enfin, avoir la possibilité de collaborer, en duo, nous a amenées à utiliser à bon escient les forces de chacune ; nous rappelant à l'importance de la collectivité.

Plus largement, ce thème nous invite à questionner, non seulement nos pratiques langagières, mais aussi nos représentations au sens plus large. Il pourrait alors être question de nos choix de littérature jeunesse, de notre langage paraverbal et non verbal ou encore des écrits que l'on propose en classe. De plus, la thématique de l'inclusion pourrait tout aussi bien être abordée du point de vue du racisme, de la norme hétéronormée, validiste, âgiste, etc. Les résultats que l'on a obtenus, en termes de représentations de personnes non genrées, nous conduisent également sur la piste de la conception du genre et même de l'anthropocentrisme. En effet, au cœur des questionnements sociétaux actuels concernant la non-binarité et le spécisme, les enfants qui partagent notre quotidien semblent avoir des représentations globales beaucoup plus fluides que les adultes qui font la presse et l'opinion publique. Il semblerait alors que notre société vive actuellement une transition impliquant nos manières de penser et de s'exprimer. À l'aube de ces changements, au sein de notre langage francophone, aucune solution parfaite ne s'offre à nous. L'enjeu se présente alors d'oser essayer de nouvelles pratiques afin d'élargir le champ des possibles et multiplier l'espace de représentations, ce que notre travail se veut promouvoir.

## 13. Références bibliographiques

### Articles de périodiques :

- Arrivé, M. (2013, 24 octobre). Le masculin l'emporte sur le féminin : peut-on y remédier ? *Langues et cité*, 24, 2. <https://www.languesetcite.fr/416>
- Braun, F., Gottburgsen, A., Sczesny S. & Stahlberg, D. (2009). «Können Geophysiker Frauen sein ? Generische Personenbezeichnungen im Deutschen». *Zeitschrift für Germanische Linguistik*, 26, 265-283. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zfgl.1998.26.3.265/html>
- Chatard, A., Guimond, S. & Martinot, D. (2005). L'impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves: une remise en cause de l'universalisme masculin ? *L'Année psychologique*, 105(2), 249–272. [https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_2005\\_num\\_105\\_2\\_29694](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2005_num_105_2_29694)
- Gygax, P., Sarrasin, O., Lévy, A., Sato, S., & Gabriel, U. (2013, 23 janvier). La représentation mentale du genre pendant la lecture : état actuel de la recherche francophone en psycholinguistique. *Journal of French Language Studies*, 23(2), 243-257. <https://doc.rero.ch/record/295776/files/S0959269512000439.pdf>
- Hyde, J. S. (1984). Children's understanding of sexist language. *Developmental Psychology*, 20(4), 697-706. <https://www.psy.miami.edu/assets/pdf/rpo-articles/hyde.pdf>
- Laborie, P. (1991, juin). Histoire politique et histoire des représentations mentales. *Les Cahiers de l'Institut d'Histoire du Temps Présent*, 18, 105-114. <https://doi.org/10.3406/ihtp.1991.2190>
- Lafleur, S. (2015). Foucault, la communication et les dispositifs. *Communication*, vol. 33/2. <https://doi.org/10.4000/communication.5727>
- Liben, L. S., Bigler, R. S., & Krogh, H. R. (2002, mai). Language at work: children's gendered interpretations of occupational titles. *Child Development*, 73(3), 810–828. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-8624.00440>

- Loison, M., Perrier, G., & Noûs, C. (2020). Introduction. Le langage inclusif est politique : une spécificité française ? *Cahiers du Genre*, 69, 5-29. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2020-2-page-5.htm>
- Moulton, J., Robinson, G. M., & Elias, C. (1978). Sex bias in language use: "Neutral" pronouns that aren't. *American Psychologist*, 33(11), 1032–1036. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.33.11.1032>
- Stahlberg, D., & Sczesny, S. (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sparchformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. *Psychologische Rundschau*, 52, 131-140.
- Steiner, P. (2017, mars). Représentation mentale (GP). *L'encyclopédie philosophique*. <https://encyclo-philos.fr/representation-mentale-gp>
- Wald, P. (2012). « La langue est un fait social ». Rapports entre la linguistique et la sociologie avant Saussure : Conférence à l'Université de Tunis (décembre 1999). *Langage et société*, 142, 103-118. <https://doi.org/10.3917/lis.142.0103>

#### **Livres :**

- Calvet, L. (2017). La lutte pour une conception sociale de la langue. Dans : Louis-Jean Calvet éd., *La sociolinguistique* (pp. 5-16). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-sociolinguistique--9782130621478-page-5.htm>
- Confédération suisse & Chancellerie fédérale (ChF). (2023, 13 janvier). *Pour un usage inclusif du français dans les textes de la Confédération : Guide de formulation* (2e éd.). <https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/documentation/langues/aides-redaction-et-traduction/guide-pour-un-usage-inclusif.html>
- Cortes, A. (2020, 9 décembre). *Ces enseignants qui importent l'écriture inclusive à l'école : "Déconstruire, ça peut se faire à tout âge"*. Marianne. <https://www.marianne.net/societe/education/deconstruire-ca-peut-se-faire-a-tout-age-ces-enseignants-qui-importent-lecriture-inclusive-a-lecole>
- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, Race et Pratique du pouvoir : L'idée de Nature*. Indigo & Côté-femmes.

Gygax, P., Zufferey, S., & Ute, G. (2021). *Le cerveau pense-t-il au masculin ? : Cerveau, langage et représentations sexistes*. Le Robert.

Hegel, G. W. F. (2012). *L'Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé*. (B. Bourgeois, trad.). Vrin.

Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans : Denise Jodelet éd., *Les représentations sociales* (pp. 45-78). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>

Piaget, J. (2002). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Poursac, C., Bleisch, P., Schwab Affolter, A., Marmy V., Tschärner, B., Gygax P., Hoppmann, A.-s., Cochard B. (2021, mars). *Guide pratique pour une communication inclusive à la HEP|PH FR*. Haute Ecole pédagogique Fribourg (HEPFR). [https://hepfr.ch/wp-content/uploads/2022/01/inklusive-inklusif\\_03-21\\_2.pdf](https://hepfr.ch/wp-content/uploads/2022/01/inklusive-inklusif_03-21_2.pdf)

#### **Rapports de recherche :**

World Economic Forum. (2023, juin). *Global Gender Gap Report 2023*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2023.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2023.pdf)

#### **Actes de conférences :**

De Lattre, N. (2019, octobre). *TEDxUniGeneva*. Un autre monde en d'autres mots. Conférence menée à TED Talk, Genève, Suisse. [https://www.ted.com/talks/noemie\\_de\\_lattre\\_un\\_autre\\_monde\\_en\\_d\\_autres\\_mots/transcript?language=fr](https://www.ted.com/talks/noemie_de_lattre_un_autre_monde_en_d_autres_mots/transcript?language=fr)

#### **Multimédias :**

Centre Jean Piaget. (2022, 9 mai). *Langage inclusif : utile ou futile ?* Pascal Gygax [Vidéo en ligne]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9EUNAsAC-aQ>

Yann. (2022, 31 mai). *Les enjeux de l'enseignement de la langue française*. Superprof [Article de blog]. <https://www.superprof.ch/blog/importance-de-l-apprentissage-de-la-langue-de-moliere/>

## Références légales :

Constitution fédérale de la Confédération suisse (Cst), RS 101 art. 8 al. 3. (2024, 1<sup>er</sup> janvier).

<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr#a8>

Directives cantonales en matière de rédaction égalitaire. (2003, mai).

[https://www.fr.ch/sites/default/files/2018-07/directives\\_cantonales\\_fr\\_0.pdf](https://www.fr.ch/sites/default/files/2018-07/directives_cantonales_fr_0.pdf)

Loi sur la scolarité obligatoire (LS), RSF 411.0.1. (2014, 9 septembre).

[https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts\\_of\\_law/411.0.1](https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1)

Loi sur l'enseignement secondaire supérieur (LESS), RSF 412.0.1. (2018, 11 décembre).

[https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts\\_of\\_law/412.0.1](https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/412.0.1)

Recommandations cantonales en matière de rédaction égalitaire. (1998, 31 mars).

[https://www.fr.ch/sites/default/files/2019-05/egalite\\_linguistique%20recommandations%20cantonales.pdf](https://www.fr.ch/sites/default/files/2019-05/egalite_linguistique%20recommandations%20cantonales.pdf)

Règlement général du 2 décembre 2004 du Gymnase intercantonal de la Broye (RGYB), édicté par le Conseil du Gymnase intercantonal de la Broye, ROF 2005\_009 art. 2. (2004, 2 décembre).

[https://bdlf.fr.ch/app/fr/change\\_documents/964](https://bdlf.fr.ch/app/fr/change_documents/964)

## Web :

Académie française. (s. d.). *L'histoire*. <https://www.academie-francaise.fr/linstitution/lhistoire>

Académie française. (2014, 10 octobre). *La féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres - Mise au point de l'Académie française*. <https://www.academie-francaise.fr/actualites/la-feminisation-des-noms-de-metiers-fonctions-grades-ou-titres-mise-au-point-de-lacademie>

Amnesty International. (2022, mai). *Guide de langage inclusif : un guide destiné aux membres et au personnel d'Amnesty International section suisse*. [https://www.amnesty.ch/fr/sur-amnesty/langage-inclusif/langage-inclusif/20210210\\_guide-langage-inclusif-fr.pdf](https://www.amnesty.ch/fr/sur-amnesty/langage-inclusif/langage-inclusif/20210210_guide-langage-inclusif-fr.pdf)

Association Genres, sexualités, langage. (s. d.). *Projet éditorial*. <https://journals.openedition.org/glad/78>

Becquelin, H. (s. d.). *Langage en tous genres : Argument historique*. Université de Neuchâtel. <https://www.unine.ch/epicene/home/pourquoi/argument-historique.html>

- Bossuet, K. (2021, 25 février). L'écriture inclusive n'a rien à faire au sein de l'école de la République. *FigaroVox*. <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/l-ecriture-inclusive-n-a-rien-a-faire-au-sein-de-l-ecole-de-la-republique-20210224>
- Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes. (s. d.). *L'égalité s'écrit : Guide de rédaction épïcène*. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/themes/etat\\_droit/democratie/egalite\\_femmes\\_hommes/Publications/L\\_%C3%A9galit%C3%A9\\_s\\_%C3%A9crit\\_aout\\_2008.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/etat_droit/democratie/egalite_femmes_hommes/Publications/L_%C3%A9galit%C3%A9_s_%C3%A9crit_aout_2008.pdf)
- Bureau de l'égalité hommes-femmes et de la famille. (2023, 18 janvier). *La rédaction égalitaire ou rédaction épïcène*. <https://www.fr.ch/vie-quotidienne/demarches-et-documents/la-redaction-egalitaire-ou-redaction-epicene>
- Bureau de l'égalité, Université de Lausanne (UNIL). (2018). *Les mots de l'égalité : guide du langage féminisé et épïcène*. [https://www.gendercampus.ch/public/user\\_upload/Guide\\_mots\\_egalite\\_2018.pdf](https://www.gendercampus.ch/public/user_upload/Guide_mots_egalite_2018.pdf)
- Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes (BFEG). *Chiffres et faits*. <https://www.ebg.admin.ch/ebg/fr/home/themes/travail/egalite-salariale/bases/chiffres-et-faits.html>
- Canada Instituts De Recherche En Santé, G. (2023). *Qu'est-ce que le genre ? Qu'est-ce que le sexe ? - IRSC*. <https://cihr-irsc.gc.ca/f/48642.html>
- Carrère d'Encausse, H., & Lambron, M. (2021, mai 7). *Lettre ouverte sur l'écriture inclusive*. Académie française. <https://www.academie-francaise.fr/actualites/lettre-ouverte-sur-lecriture-inclusive>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Inégalité*. <https://www.cnrtl.fr/definition/in%C3%A9galit%C3%A9>
- Cini, C. (2021, 6 novembre). L'écriture inclusive ou la longue quête d'une langue égalitaire. *Le Monde.fr*. [https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/11/05/l-ecriture-inclusive-ou-la-longue-quete-d-une-langue-egalitaire\\_6101010\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/11/05/l-ecriture-inclusive-ou-la-longue-quete-d-une-langue-egalitaire_6101010_3232.html)
- Commissions du Département fédéral de l'intérieur (DFI), Secrétariat général du Département fédéral de l'intérieur (DFI). (2023, 25 mai). *Éliminer les discriminations structurelles dans le système*

éducatif : la Confédération, les cantons et l'économie doivent agir.  
<https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiques.msg-id-95375.html>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (s. d.).  
*Moyens d'enseignement romands : Français 1re-2e (nouveau MER)*.  
<https://portail.ciip.ch/mer/teaching-mediums/1/french12/>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (s. d.).  
*Plan d'études romand : Français L1 16*. <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/4>

De Kervasdoué, C. (2021, 9 mai). L'écriture inclusive, un débat très politique. *France Culture*.  
<https://www.radiofrance.fr/franceculture/l-ecriture-inclusive-un-debat-tres-politique-9192371>

École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL). (2023). *Langage inclusif*.  
<https://www.epfl.ch/about/equality/fr/langage-inclusif/>

Éditions Assimil. (2018, 13 juin). *Le genre grammatical influence-t-il les représentations sociales ?*  
Assimil : Le blog ! <https://blog.assimil.com/le-genre-grammatical-influence-t-il-les-representations-sociales/>

Gouvernement du Québec. (2024). *Définition des stéréotypes*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/developpement-des-enfants/consequences-stereotypes-developpement/definition-stereotypes#:~:text=Les%20stéréotypes%20sont%20des%20caractéristiques,de%20peau%20ou%20leur%20sexe.>

Graines de Paix. (s. d.). *Inégalités de genre*.  
<https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/inegalites-de-genre>

Haute École spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). (s. d.). *Écriture inclusive*. 2021.  
<https://www.hes-so.ch/la-hes-so/egalite-et-diversite/hes-so-inclusive/ecriture-inclusive>

Haute École spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). (2021, 28 juillet). *Écriture inclusive et langage épïcène*. <https://www.hes-so.ch/ingenieuse/detail-actualites/ecriture-inclusive-et-langage->



- Marchesini, F. (2021, juin). *SPG: Écriture inclusive : pourquoi tant de haine ?* Syndicat des enseignant·es romand·es (SER). <https://www.le-ser.ch/spg-ecriture-inclusive-pourquoi-tant-de-haine>
- Michon, P. (s. d.). *Michel Foucault et les puissances du langage. Revue du Mauss permanente.* <http://www.journaldumauss.net/?Michel-Foucault-et-les-puissances>
- Nations Unies. (s. d.). *NATIONS UNIES. Le langage inclusif.* <https://www.un.org/fr/gender-inclusive-language/#:~:text=Par%20langage%20inclusif%2C%20on%20entend,v%C3%A9hiculer%20de%20st%C3%A9r%C3%A9otypes%20de%20genre>
- Office fédéral de la statistique. (2022, 27 octobre). *Disparités salariales selon le sexe.* <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/themes-transversaux/monitoring-programme-legislature/vue-transversale/egalite/ecart-salarial-sexe.html#:~:text=Le%20salaire%20mensuel%20brut%20standardis%C3%A9,francs%20par%20mois>
- Office québécois de la langue française. (2021). *Banque de dépannage linguistique : masculin générique.* <https://vitritelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26532333/masculin-generique>
- Organisation faîtière et plate-forme des diplômés des Ecoles supérieures (ES), toutes orientations confondues (ODEC). (s. d.) *Le système éducatif en Suisse.* <https://www.odec.ch/fr/systeme-educatif-suisse#:~:text=Le%20paysage%20%C3%A9ducatif%20suisse%20comprend,les%20cantons%20en%20sont%20responsables>
- Paumier, H. (2017, 20 novembre). *Écriture inclusive : Des enseignant.es dans la tourmente du Manifeste. Le café pédagogique : Toute l'actualité pédagogique sur internet.* <https://www.cafepedagogique.net/2017/11/20/ecriture-inclusive-des-enseignant-es-dans-la-tourmente-du-manifeste/>
- Peraya, D. (s. d.) *Les représentations mentales.* <https://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/jeprim-6/jeprim-6.html>

- QuestionSexualité. (s. d.). *Connaître son corps et sa sexualité : La diversité de genre : Qu'est-ce que l'identité de genre ?* <https://questionsexualite.fr/connaître-son-corps-et-sa-sexualite/la-diversite-de-genre/qu-est-ce-que-l-identite-de-genre>
- Reusser, K. (2019, 27 septembre). *Inégalités entre les sexes : les chiffres en Suisse.* <https://www.swissinfo.ch/fre/societe/pourquoi-une-gr%C3%A8ve-des-femmes-in%C3%A9galit%C3%A9s-entre-les-sexes--les-chiffres-en-suisse/45014642>
- Roche, M. (2019, 28 février). Autrice, écrivaine, professeuse. . . Les noms de métiers existaient déjà au féminin il y a plusieurs siècles. *TF1.* <https://www.tf1info.fr/societe/autrice-ecrivaine-professeuse-les-noms-de-metiers-existaient-deja-au-feminin-il-y-a-plusieurs-siecles-2114142.html>
- RTS. (2023, 29 novembre). L'écriture inclusive encouragée dans les écoles romandes. *RTS.* <https://www.rts.ch/info/suisse/12264991-lecriture-inclusive-encouragee-dans-les-ecoles-romandes.html>
- Service de Contact Ecole - Parents Migrants (SCEPM). (s. d.). *Système scolaire du canton de Fribourg.* [https://www.ville-fribourg.ch/sites/default/files/inline-files/systemes\\_scolaires\\_tous\\_les\\_pays.pdf](https://www.ville-fribourg.ch/sites/default/files/inline-files/systemes_scolaires_tous_les_pays.pdf)
- Service de l'égalité entre femmes et hommes. (s. d.). *Langage inclusif.* <https://www.unifr.ch/uni/fr/organisation/acad/egalite-beforetransfert/langage-inclusif.html>
- Service des affaires universitaires (SAfU). (2023, 9 novembre). *Hautes écoles dans le canton de Fribourg.* <https://www.fr.ch/dfac/safu/hautes-ecoles-dans-le-canton-de-fribourg#:~:text=Avec%20l%27Universit%C3%A9%20de%20Fribourg,trois%20types%20de%20hautes%20%C3%A9coles>
- Service égalité & diversité. (2020, mars). *Rédaction inclusive et épiciène à l'UNIGE.* Université de Genève. [https://www.unige.ch/rectorat/egalite/files/9516/7518/3054/Redaction\\_Epicene\\_105x210\\_2023\\_site.pdf#:~:text=Afin%20de%20rendre%20un%20texte,la%20binarite%C3%A9%20de%20la%20langue.&text=Au%20del%C3%A0%20de%20l%27%C3%A9criture,et%20sans%20biais%20de%20genre](https://www.unige.ch/rectorat/egalite/files/9516/7518/3054/Redaction_Epicene_105x210_2023_site.pdf#:~:text=Afin%20de%20rendre%20un%20texte,la%20binarite%C3%A9%20de%20la%20langue.&text=Au%20del%C3%A0%20de%20l%27%C3%A9criture,et%20sans%20biais%20de%20genre)

United Nations. (s. d.). *Nations Unies | Paix, dignité et égalité sur une planète saine.*  
<https://www.un.org/fr/>

Université de Fribourg. (s. d.). *Pour un enseignement supérieur sensible au genre : Glossaire : Masculin générique.*  
[https://moodle.unifr.ch/mod/glossary/showentry.php?eid=3776#:~:text=On%20appelle%20%C2%AB%20masculin%20q%C3%A9n%C3%A9rique%20%C2%BB%20\(%20aussi%20bien%20f%C3%A9minin%20que%20masculin\)](https://moodle.unifr.ch/mod/glossary/showentry.php?eid=3776#:~:text=On%20appelle%20%C2%AB%20masculin%20q%C3%A9n%C3%A9rique%20%C2%BB%20(%20aussi%20bien%20f%C3%A9minin%20que%20masculin))

Université de Fribourg. (s. d.). *Organisation : Services académiques : Langage inclusif.*  
<https://www.unifr.ch/uni/fr/organisation/acad/egalite-beforetransfert/langage-inclusif.html>

Wikipédia L'encyclopédie libre. (2024, 8 janvier). *Langage inclusif en français.*  
[https://fr.wikipedia.org/wiki/Langage\\_inclusif\\_en\\_fran%C3%A7ais](https://fr.wikipedia.org/wiki/Langage_inclusif_en_fran%C3%A7ais)

## 14. Index

### **Le langage en lien avec la langue :**

Saussure, célèbre linguiste suisse, fait une distinction le langage de la langue (Guilbault, 2005). Selon lui, le langage est la capacité naturelle et universelle de l'humaine à développer des systèmes de communication pour interagir avec autrui. Le langage est donc inné.

En revanche, la langue désigne un système de communication conventionnel spécifique. Il représente un ensemble organisé d'éléments et de règles permettant de réguler les interactions linguistiques de manière cohérente. La langue est alors acquise.

Par conséquent, le langage et la langue se distinguent par le fait que la langue est une manifestation d'une capacité humaine intrinsèque, à savoir le langage.

En résumé, selon Saussure, la langue est un fait social transmis à l'individu par la société (Wald, 2012). En nous permettant d'exprimer nos pensées, elle est donc indissociable de la collectivité humaine et du fonctionnement sociétal dans lequel elle intervient.

### **Le masculin générique :**

L'Office québécois de la langue française et l'Université de Fribourg définissent le concept de "masculin générique" par l'emploi de formes masculines pour désigner aussi bien des hommes que des femmes (Office québécois de la langue française, 2021 ; Université de Fribourg, s. d.). Que ce soit au singulier ou au pluriel, le masculin regroupe les deux genres grammaticaux. Par exemple, "les enseignants" engloberait les enseignants et les enseignantes, et "le président" désignerait tant un homme qu'une femme à la présidence.

### **Les stéréotypes :**

Selon le site officiel du gouvernement du Québec, les stéréotypes peuvent être définis comme « des caractéristiques que la société attribue à un groupe de personnes pour les classer instinctivement, par exemple selon leur âge, leur poids, leur métier, leur couleur de peau ou leur sexe. [...] En fait, les stéréotypes sont des idées toutes faites et des images caricaturales qui influencent négativement notre façon de percevoir les gens, d'interagir avec eux et de les traiter. » (Gouvernement du Québec, 2024).

**Le genre :**

En sociologie, le genre fait référence aux rôles, comportements, expressions et identités que la société construit pour les femmes, les hommes, les filles, et les garçons (Canada Instituts De Recherche En Santé, G. 2023). Le genre est donc à considérer comme la « construction sociale de la différence des sexes » (Guillaumin, 1992). Il influence la façon dont les personnes se perçoivent elles-mêmes et les autres, leur manière d'agir et d'interagir, ainsi que la répartition du pouvoir et des ressources dans la société.

**Les inégalités de genre :**

Selon le CNRTL (2012), le terme “inégalité” est défini comme le “fait de présenter une ou des différences quantitatives”, “des différences de qualité, de valeur” ou encore des “différences de droits et de devoirs”. On constate ainsi que ce terme s’applique à une large palette de domaines très divers. Il est donc essentiel de garder à l’esprit que les inégalités se matérialisent sous plusieurs formes et qu’on ne peut les résumer à une situation précise. En ce qui concerne plus particulièrement les inégalités de genre, elles désignent “l’ensemble des disparités entre le genre féminin et le genre masculin” dans différents domaines (social, économique, juridique, etc.) (Graines de Paix, s. d.).

**Le patriarcat :**

Selon le dictionnaire Larousse (s. d.), le patriarcat peut être défini comme une « forme d'organisation sociale dans laquelle l'homme exerce le pouvoir dans le domaine politique, économique, religieux, ou détient le rôle dominant au sein de la famille, par rapport à la femme ».

## 15. Annexes

Comme nous avons plus de 100 pages de productions en couleur, nous avons fait le choix, notamment par souci écologique, de faire une sélection. Ne figurent alors dans les annexes ci-dessous que des exemples représentatifs, pertinents et/ou référés dans notre travail.

# Protocole expérimentation TB cycle 1

**Date et lieu :** Rue / 15.12.23 (7h50 à 9h30) / Y être à 7h30.

## **En amont, avec l'enseignante :**

1. Arrivée en classe
2. Séparation des tas de feuilles et post-it avec prénoms sur chaque tas
3. Groupes :
  - a. Hétérogènes : de capacité de compréhension (orale) + filles garçons
  - b. A créer sur le moment selon liste de classe imprimée
4. Trouver 3 espaces pour les 3 sous-groupes
5. Expliquer le processus
  - a. Consignes, lecture-dessin, H/F ~~X~~ ?
6. Lui donner la liste de "son" sous-groupe

## **7. Rôle de l'enseignante durant l'activité :**

- a. Lire l'histoire
- b. S'assurer que chaque consigne est respectée
  - i. **Nombre de personnes minimum** → si veulent rajouter des détails ensuite (chien, paysage, autre), pas de souci.
  - ii. Personnes citées dans l'histoire **uniquement** (car termes spécifiques)
- c. Si difficultés :
  - i. Possibilité de relire un passage
  - ii. Possibilité d'expliquer un mot
  - iii. Si une question concerne une personne (cf mots en couleur) : répondre en commençant par "C'est une personne qui (...)"  
→ **Ne pas citer homme / femme**
- d. Ne pas donner le but de l'expérimentation
- e. Ne pas citer "homme" "femme"
- f. Intervenir au minimum dans le processus
- g. Si possible, retenir les interventions réalisées

## **Déroulement en classe :**

1. Arrivée des élèves
2. Présentation brève (prénoms, HEP, etc.)
3. Mini ouverture "Nous souhaitons tester une histoire que l'on a créée"
4. Création de 3 sous-groupes, chacun dans un lieu (classe, couloir, autre si possible sinon classe)
5. **Consignes**
6. Lecture - dessin
7. Retour en classe
8. **F/H/X**
9. Mini MEC (ressentis)
10. Remerciements + chocolats

Prénoms

## Annexe 2

### Conditions :

- petite classe
- 21 élèves
- 3 sous-groupes (7E, 7E, 7E)
- 3 enseignantes

### Matériel :

- 7 sets (21 feuilles) d'histoire M (masculin)
- 7 sets (21 feuilles) d'histoire D (doublets)
- 7 sets (21 feuilles) d'histoire E (épicène)
- Au moins 1 feutre par élève
- Liste de classe imprimée
- Liste prénoms des 3 sous-groupes et type de texte (E/M/D)  
→ La respecter lors de la distribution et garder une trace obligatoire !!

### Protocole d'expérimentation :

1. Prendre un paquet de fiches pour son groupe → M pour l'enseignante titulaire !
2. Prendre suffisamment de feutres
3. Se déplacer vers un espace libre et adapté pour dessiner
4. Mettre son prénom sur la fiche
5. Donner la consigne : "Je vais vous lire l'histoire par étape et vous devrez dessiner certaines scènes. Je vous donnerai le top départ pour dessiner."
6. Avertir de l'introduction
7. Lire l'introduction
8. Avertir "Prêtez attention"
9. Lire la partie 1
10. Dessin jusqu'à ce que tous.les les élèves aient dessiné **2 personnes**
  - a. Détails supplémentaires pour les élèves qui termineraient plus vite.
11. Lire partie 2
12. Dessin jusqu'à ce que tous.les les élèves aient dessiné **1 personne**
  - a. Détails supplémentaires pour les élèves qui termineraient plus vite.
13. Lire partie 3
14. Dessin jusqu'à ce que tous.les les élèves aient dessiné **3 personnes**
  - a. Détails, personnes supplémentaires pour les élèves qui termineraient plus vite.
15. Retour en classe (chaque élève avec sa fiche, à son bureau)
16. Consigne finale en plénum :
  - a. Poser les dossiers
  - b. "Maintenant, on a une dernière petite chose à vous demander. On a besoin de savoir si vous avez dessiné des hommes ou des femmes ou d'autres personnes."

→ "comment vous avez compris l'histoire"

## Annexe 3

- c. "Qui pourrait écrire le mot femme au tableau ?"
- d. "Et le mot homme ?"
- e. Entourer les premières lettres (F / H) et proposer le (?)  
→ si vous avez oublié ce que vous avez dessiné / si vous ne savez pas / ...
- f. Reprendre les dossiers
- g. Prénom chez tout le monde ?
- h. Noter une seule lettre au-dessus de chaque personne (F / H / ?)
- i. Dès que c'est fait, lever la main, on contrôle (prénom + FH?) et livre ou coloriage.
- j. Passer demander explications à un.e élève si besoin

### 17. Mini MEC

- a. Qu'avez-vous pensé de l'histoire ?
- b. Est-ce que c'était difficile de dessiner les scènes ?
- c. Comment était Lulu dans votre imagination ? (couleur, taille, race...)
- d. Pensez-vous que si on lit cette histoire à des autres enfants de votre âge, il.elle.s vont la comprendre ? Avez-vous des conseils pour nous ?

18. Remerciements *+ explications*

19. Chocolats

20. Aurevoir

### Données à croiser :

- (F)
- (H)
- (?) / (X)
  
- Texte masculin générique
- Texte épïcène
- Texte avec doublets
  
- Filles et garçons

# Protocole expérimentation TB cycle 2

Date et lieu : Ursy, 20.12.23, 8h // Y être à 7h30

## En amont, avec l'enseignante :

1. Arrivée en classe
2. Séparation des tas de feuilles (E, M, D) et post-it avec prénoms sur chaque tas
3. Groupes hétérogènes en capacité de compréhension et filles-garçons  
→ 4 élèves avec difficultés
  - a. Groupe 1 : 6E (1 EBS)
  - b. Groupe 2 : 6E (1 EBS)
  - c. Groupe 3 : 7E (2 EBS)
4. Lui donner la liste de "son" sous-groupe
5. Expliquer le processus (consignes, lecture/écriture/dessin, activité tampon, H/F/?)
6. **Rôle de l'enseignante durant l'activité :**
  - a. Lire l'histoire
  - b. S'assurer que chaque consigne est respectée
    - i. **Nombre de personnes minimum** → si veulent rajouter des détails ensuite (chien, paysage, autre), pas de souci.
    - ii. Personnes citées dans l'histoire **uniquement** (car termes spécifiques)
  - c. Si difficultés :
    - i. Possibilité de relire un passage
    - ii. Possibilité d'expliquer un mot
    - iii. Si une question concerne une personne (cf mots en couleur) : répondre en commençant par "C'est une personne qui (...)"  
→ **Ne pas citer homme / femme**
  - d. Ne pas donner le but de l'expérimentation
  - e. Ne pas citer "homme" "femme"
  - f. Intervenir au minimum dans le processus
  - g. Si possible, retenir les interventions réalisées

pour distribuer car 3 sous-groupes  
laquelle? ?

Nous

## Déroulement en classe :

1. Arrivée des élèves
2. Présentation brève (prénoms, HEP, etc.)
3. Mini ouverture "Nous souhaitons tester une histoire que l'on a créée."
4. Consignes : 0) Individuel
  - a. Matériel
  - b. 3 parties →  $\Delta$  N° 1-2-3 = textes 1-2-3
  - c. Lire une fois tout
  - d. Faire chaque partie → minimum ce qui est demandé (le nombre de personnes dans chaque partie et détails tout à la fin)
5. Appeler élèves pour distribuer fiches (répartir tas entre Elo, Mégane et Lisa)
6. Aide individuelle si besoin (cf rôle de l'enseignante)
7. Quand terminé activité tampon (corrections / lecture / dessin / ...)
8. Lettre F/H/? → Consigne précise ~~XXXX~~ **Idem cycle 1**
  - Par voir comment vous avez compris...
  - H / F / ? au tableau
9. Mini MEC (ressentis)
  - 1) Ressentis
  - 2) Facile / difficile  $\Delta$   $\Delta$
  - 3) Vrai but de l'exp. selon vous?

On se déplace

Comme on veut connaître pas  
pour prénoms!

e. en lien avec textes, par toutes les infos, comme ça vous vient

inventer

## Annexe 5

4) Recherches montrent que

Piètons / Piétonnes /  
Les personnes qui marchent.

10. Remerciements + chocolats

- masculin = 000 ♂

- masculin + féminin = 000 ♂♀

- épicène = 000 ♂♀

### Conditions :

- 1 classe
- 19 élèves
- 3 sous-groupes
  - XE groupe masculin (M) 6
  - XE groupe épicène (E) 6
  - XE groupe doublets (D) 7

→ Où va l'élève EBS ? → tirer au sort ou y réfléchir ? Pouvoir le justifier !

- 3 enseignantes

### Conditions :

- x élèves
- 3 enseignantes

### Matériel :

- 7 sets (21 feuilles) d'histoire M (masculin)
- 8 sets (24 feuilles) d'histoire D (doublets)
- 8 sets (24 feuilles) d'histoire E (épicène)
- De quoi écrire / dessiner
- Liste prénoms des 3 sous-groupes et type de texte (E/M/D)  
→ La respecter lors de la distribution et garder une trace obligatoire !!

### Matériel :

- x feuilles d'histoire M (masculin)
- x feuilles d'histoire D (doublets)
- x feuilles d'histoire E (épicène)
- x feuilles de consignes (une par élève)
- Plumier pour chaque élève

# LES AVENTURES DE LULU

Ce matin, je m'ennuie énormément. Après avoir tourné en rond dans ma chambre, je décide de sortir mon chien Lulu pour aller prendre l'air. J'enfile donc ma grosse veste d'hiver et mon bonnet à pompon et je sors de chez moi. En marchant en direction du centre du village, je profite de respirer l'air frais et d'observer ce qu'il se passe autour de moi.

Il fait très froid et je peine à suivre Lulu qui me tire en avant. Tout à coup, la laisse m'échappe des mains et la petite boule de poils s'échappe en courant à toute vitesse.

1 Je me précipite sur les pavés glissants et je tente de suivre Lulu qui slalome entre les piétons se baladant sur le trottoir. Soudain, j'aperçois mes voisins et leur crie de rattraper la laisse. Malheureusement, le chien est trop rapide...

2 J'essaie de suivre Lulu qui court en direction du théâtre. Lorsque je m'arrête pour reprendre mon souffle, je remarque que la place est remplie de monde et je perds à nouveau de vue mon chien. Une foule de spectateurs se tient devant ce vieux bâtiment blanc. Je repère un groupe d'adolescents et je me précipite pour leur demander de l'aide, mais personne n'a vu Lulu...

3 Du coin de l'œil, j'aperçois enfin des petites pattes blanches entrer dans le vieux bâtiment. Je décide alors de m'y rendre. Lulu s'en va dans les coulisses mais la porte se referme avant que je ne puisse le rattraper. Je patiente donc dans l'immense salle de théâtre peu éclairée. Tout à coup, les longs rideaux rouges s'ouvrent et une lumière blanche éblouit le public. Des musiciens entrent sur scène et un morceau de trompette commence. Des comédiens les rejoignent et réalisent des mimes sur la musique. Soudain, tout s'arrête et le public rigole. Je n'en crois pas mes yeux : Lulu entre sur scène et réalise des figures de cirque.



# LES AVENTURES DE LULU

Ce matin, je m'ennuie énormément. Après avoir tourné en rond dans ma chambre, je décide de sortir mon chien Lulu pour aller prendre l'air. J'enfile donc ma grosse veste d'hiver et mon bonnet à pompon et je sors de chez moi. En marchant en direction du centre du village, je profite de respirer l'air frais et d'observer ce qu'il se passe autour de moi.

Il fait très froid et je peine à suivre Lulu qui me tire en avant. Tout à coup, la laisse m'échappe des mains et la petite boule de poils s'échappe en courant à toute vitesse.

1 Je me précipite sur les pavés glissants et je tente de suivre Lulu qui slalome entre les piétonnes et piétons se baladant sur le trottoir. Soudain, j'aperçois mes voisins et voisines et leur crie de rattraper la laisse. Malheureusement, le chien est trop rapide...

2 J'essaie de suivre Lulu qui court en direction du théâtre. Lorsque je m'arrête pour reprendre mon souffle, je remarque que la place est remplie de monde et je perds à nouveau de vue mon chien. Une foule de spectateurs et spectatrices se tient devant ce vieux bâtiment blanc. Je repère un groupe d'adolescentes et adolescents et je me précipite pour leur demander de l'aide, mais personne n'a vu Lulu...

3 Du coin de l'œil, j'aperçois enfin des petites pattes blanches entrer dans le vieux bâtiment. Je décide alors de m'y rendre. Lulu s'en va dans les coulisses mais la porte se referme avant que je ne puisse le rattraper. Je patiente donc dans l'immense salle de théâtre peu éclairée. Tout à coup, les longs rideaux rouges s'ouvrent et une lumière blanche éblouit le public. Des musiciennes et musiciens entrent sur scène et un morceau de trompette commence. Des comédiens et comédiennes les rejoignent et réalisent des mimes sur la musique. Soudain, tout s'arrête et le public rigole. Je n'en crois pas mes yeux : Lulu entre sur scène et réalise des figures de cirque.



## Annexe 8

Prénom : \_\_\_\_\_

# LES AVENTURES DE LULU

Ce matin, je m'ennuie énormément. Après avoir tourné en rond dans ma chambre, je décide de sortir mon chien Lulu pour aller prendre l'air. J'enfile donc ma grosse veste d'hiver et mon bonnet à pompon et je sors de chez moi. En marchant en direction du centre du village, je profite de respirer l'air frais et d'observer ce qu'il se passe autour de moi.

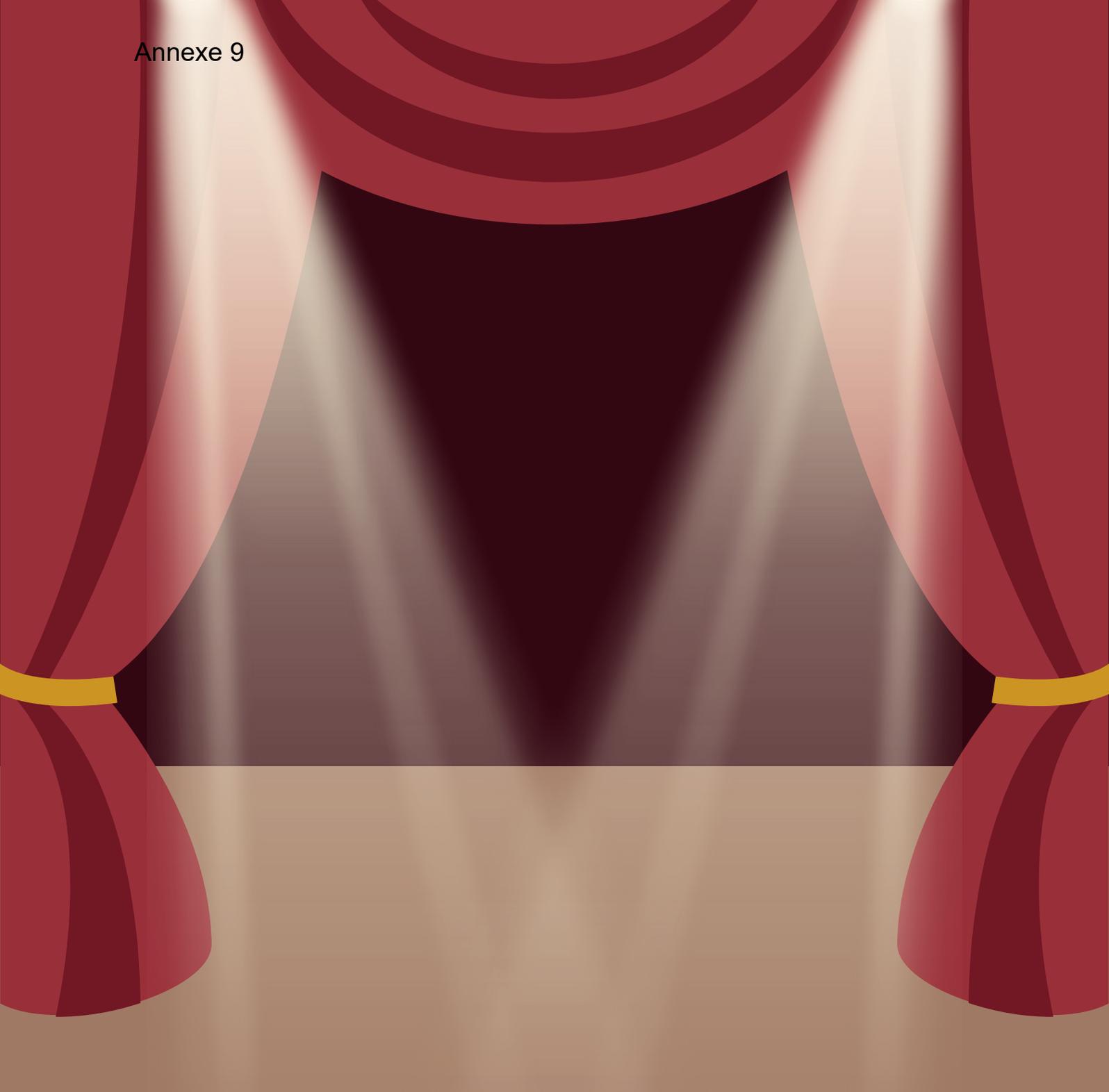
Il fait très froid et je peine à suivre Lulu qui me tire en avant. Tout à coup, la laisse m'échappe des mains et la petite boule de poils s'échappe en courant à toute vitesse.

1 Je me précipite sur les pavés glissants et je tente de suivre Lulu qui slalome entre les personnes se baladant sur le trottoir. Soudain, j'aperçois mon voisinage et crie : « Rattrapez la laisse ! ». Malheureusement, le chien est trop rapide...

2 J'essaie de suivre Lulu qui court en direction du théâtre. Lorsque je m'arrête pour reprendre mon souffle, je remarque que la place est remplie de monde et je perds à nouveau de vue mon chien. Une foule de personnes qui viennent assister au spectacle se tient devant ce vieux bâtiment blanc. Je repère un groupe de jeunes gens et je me précipite pour leur demander de l'aide, mais personne n'a vu Lulu...

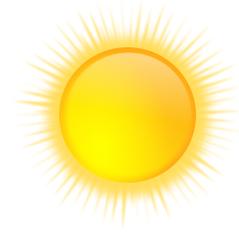
3 Du coin de l'œil, j'aperçois enfin des petites pattes blanches entrer dans le vieux bâtiment. Je décide alors de m'y rendre. Lulu s'en va dans les coulisses mais la porte se referme avant que je ne puisse le rattraper. Je patiente donc dans l'immense salle de théâtre peu éclairée. Tout à coup, les longs rideaux rouges s'ouvrent et une lumière blanche éblouit le public. Un groupe de musique entre sur scène et un morceau de trompette commence. Une troupe de théâtre les rejoint et réalise des mimes sur la musique. Soudain, tout s'arrête et le public rigole. Je n'en crois pas mes yeux : Lulu entre sur scène et réalise des figures de cirque.



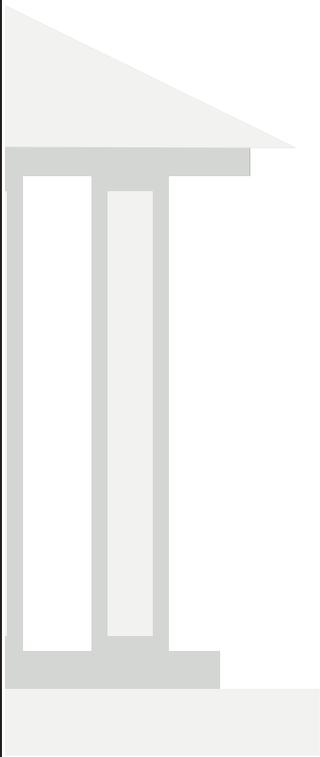


# LES AVENTURES DE LULU

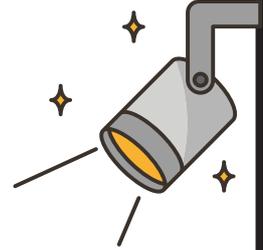
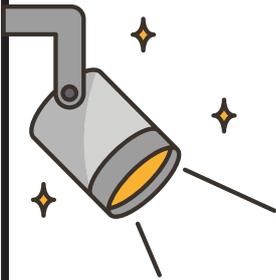
Dessine deux personnes présentes  
dans la rue (dans l'histoire).



Dessine la personne la plus originale de la foule  
(devant le théâtre).



Dessine au minimum trois personnes,  
présentes sur la scène, dans des positions  
différentes.



# LES AVENTURES DE LULU

Un matin de novembre, je m'ennuyais énormément. Après avoir tourné en rond dans ma chambre, je décidai de sortir mon chien Lulu pour aller prendre l'air. J'enfilai donc ma grosse veste d'hiver et mon bonnet à pompon et je sortis de chez moi. En marchant en direction du centre du village, je profitais de respirer l'air frais et d'observer ce qu'il se passait autour de moi.

Il faisait très froid et je peinais à suivre Lulu qui me tirait en avant. Tout à coup, la laisse m'échappa des mains et la petite boule de poils se mit à courir à toute vitesse.

1 Je me précipitai sur les pavés glissants et je tentai de suivre Lulu qui slalomait entre les piétons se baladant sur le trottoir. Soudain, j'aperçus mes voisins et leur criai de rattraper la laisse. Malheureusement, le chien était trop rapide...

2 J'essayais de suivre Lulu qui courait en direction du théâtre. Lorsque je m'arrêtai pour reprendre mon souffle, je remarquai que la place était remplie de monde et je perdis à nouveau de vue mon chien. Une foule de spectateurs se tenait devant ce vieux bâtiment blanc. Je repérai un groupe d'adolescents et je me précipitai pour leur demander de l'aide, mais personne n'avait vu Lulu...

3 Du coin de l'œil, j'aperçus enfin des petites pattes blanches entrer dans le vieux bâtiment. Je décidai alors de m'y rendre. Lulu s'en alla dans les coulisses mais la porte se referma avant que je ne puisse le rattraper. Je patientai donc dans l'immense salle de théâtre peu éclairée. Tout à coup, les longs rideaux rouges s'ouvrirent et une lumière blanche éblouit le public. Des musiciens entrèrent sur scène et un morceau de trompette commença. Des comédiens les rejoignirent et réalisèrent des mimes sur la musique. Soudain, tout s'arrêta et le public rigola. Je n'en crus pas mes yeux : Lulu entra sur scène et réalisa des figures de cirque.



# LES AVENTURES DE LULU

Un matin de novembre, je m'ennuyais énormément. Après avoir tourné en rond dans ma chambre, je décidai de sortir mon chien Lulu pour aller prendre l'air. J'enfilai donc ma grosse veste d'hiver et mon bonnet à pompon et je sortis de chez moi. En marchant en direction du centre du village, je profitais de respirer l'air frais et d'observer ce qu'il se passait autour de moi.

Il faisait très froid et je peinais à suivre Lulu qui me tirait en avant. Tout à coup, la laisse m'échappa des mains et la petite boule de poils se mit à courir à toute vitesse.

1 Je me précipitai sur les pavés glissants et je tentai de suivre Lulu qui slalomait entre les piétonnes et piétons se baladant sur le trottoir. Soudain, j'aperçus mes voisins et voisines et leur criai de rattraper la laisse. Malheureusement, le chien était trop rapide...

2 J'essayais de suivre Lulu qui courait en direction du théâtre. Lorsque je m'arrêtai pour reprendre mon souffle, je remarquai que la place était remplie de monde et je perdis à nouveau de vue mon chien. Une foule de spectateurs et spectatrices se tenait devant ce vieux bâtiment blanc. Je repérai un groupe d'adolescentes et adolescents et je me précipitai pour leur demander de l'aide, mais personne n'avait vu Lulu...

3 Du coin de l'œil, j'aperçus enfin des petites pattes blanches entrer dans le vieux bâtiment. Je décidai alors de m'y rendre. Lulu s'en alla dans les coulisses mais la porte se referma avant que je ne puisse le rattraper. Je patientai donc dans l'immense salle de théâtre peu éclairée. Tout à coup, les longs rideaux rouges s'ouvrirent et une lumière blanche éblouit le public. Des musiciennes et musiciens entrèrent sur scène et un morceau de trompette commença. Des comédiens et comédiennes les rejoignirent et réalisèrent des mimes sur la musique. Soudain, tout s'arrêta et le public rigola. Je n'en crus pas mes yeux : Lulu entra sur scène et réalisa des figures de cirque.



# LES AVENTURES DE LULU

Un matin de novembre, je m'ennuyais énormément. Après avoir tourné en rond dans ma chambre, je décidai de sortir mon chien Lulu pour aller prendre l'air. J'enfilai donc ma grosse veste d'hiver et mon bonnet à pompon et je sortis de chez moi. En marchant en direction du centre du village, je profitais de respirer l'air frais et d'observer ce qu'il se passait autour de moi.

Il faisait très froid et je peinais à suivre Lulu qui me tirait en avant. Tout à coup, la laisse m'échappa des mains et la petite boule de poils se mit à courir à toute vitesse.

---

1 Je me précipitai sur les pavés glissants et je tentai de suivre Lulu qui slalomait entre les personnes se baladant sur le trottoir. Soudain, j'aperçus mon voisinage et criai : « Rattrapez la laisse ! ». Malheureusement, le chien était trop rapide...

---

2 J'essayais de suivre Lulu qui courait en direction du théâtre. Lorsque je m'arrêtai pour reprendre mon souffle, je remarquai que la place était remplie de monde et je perdis à nouveau de vue mon chien. Une foule de personnes qui venaient assister au spectacle se tenait devant ce vieux bâtiment blanc. Je repérai un groupe de jeunes gens et je me précipitai pour leur demander de l'aide, mais personne n'avait vu Lulu...

---

3 Du coin de l'œil, j'aperçus enfin des petites pattes blanches entrer dans le vieux bâtiment. Je décidai alors de m'y rendre. Lulu s'en alla dans les coulisses mais la porte se referma avant que je ne puisse le rattraper. Je patientai donc dans l'immense salle de théâtre peu éclairée. Tout à coup, les longs rideaux rouges s'ouvrirent et une lumière blanche éblouit le public. Un groupe de musique entra sur scène et un morceau de trompette commença. Une troupe de théâtre les rejoignit et réalisa des mimes sur la musique. Soudain, tout s'arrêta et le public rigola. Je n'en crus pas mes yeux : Lulu entra sur scène et réalisa des figures de cirque.



Prénom : \_\_\_\_\_

# Les aventures de Lulu

Lis attentivement l'histoire. Effectue ensuite ces trois exercices.

1. Décris séparément 2 personnes rencontrées dans la rue. La longueur de chaque texte doit être d'au minimum 3 phrases. Pour chaque personne, invente un prénom et utilise au moins 2 adjectifs.

Prénom de la personne 1 : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Prénom de la personne 2 : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**2. Dessine au minimum 3 personnes de la foule devant le théâtre.**



**3. Choisis au minimum 2 personnes présentes sur scène et invente le numéro final du spectacle. Ton texte doit contenir au moins 2 adjectifs décrivant les personnes.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

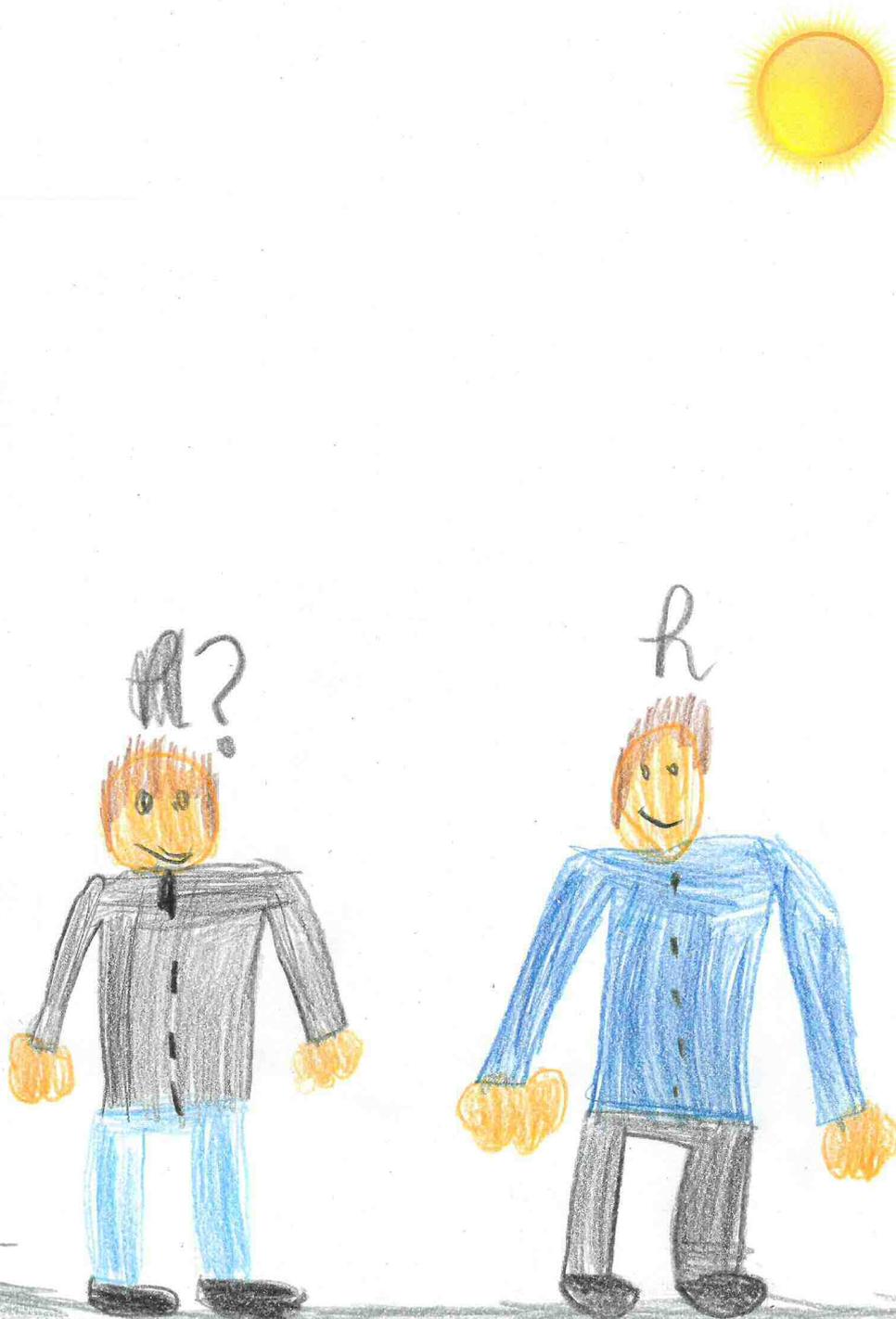
Dessine deux personnes présentes dans la rue (dans l'histoire).



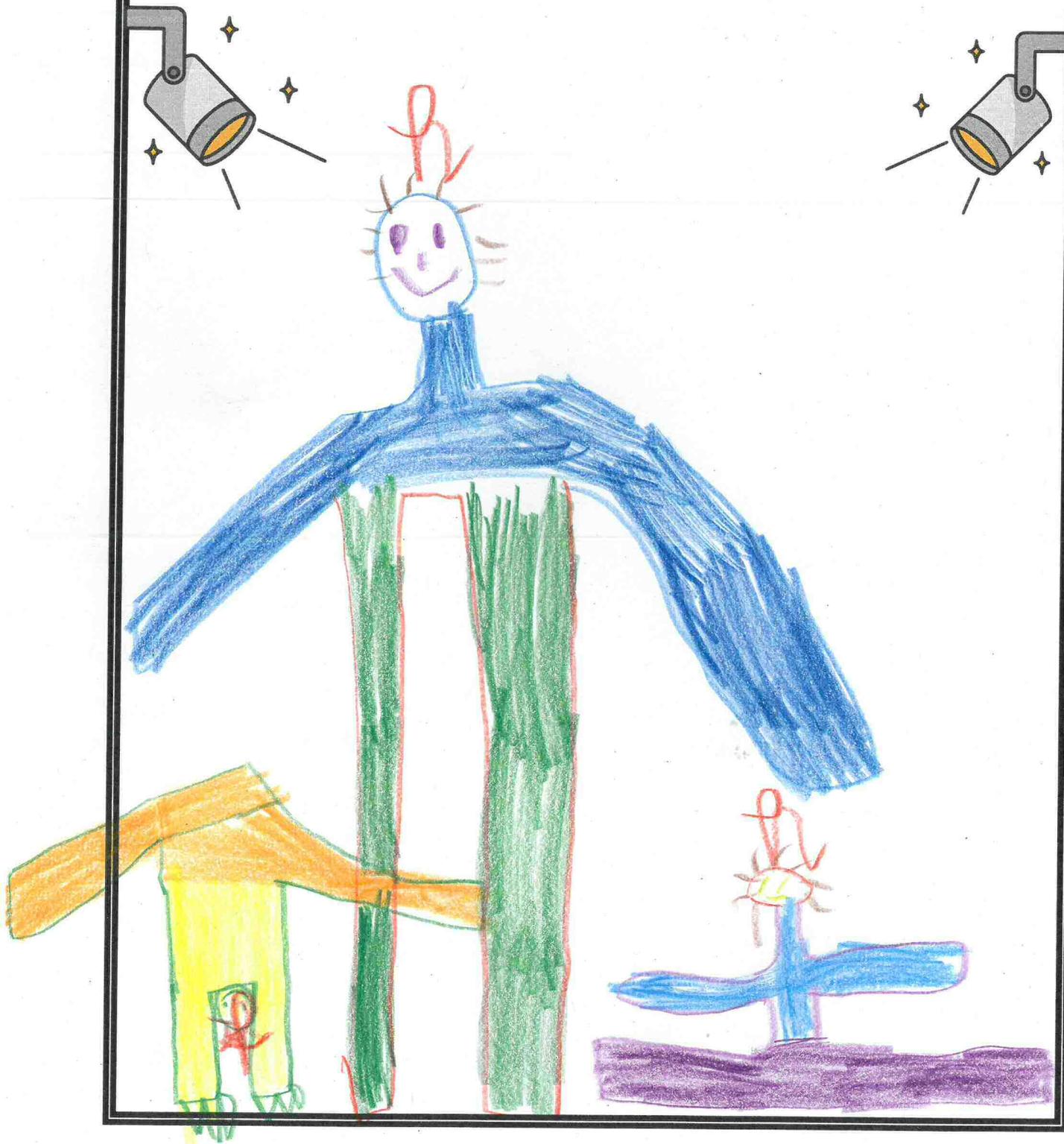
Dessine au minimum trois personnes, présentes sur la scène, dans des positions différentes.



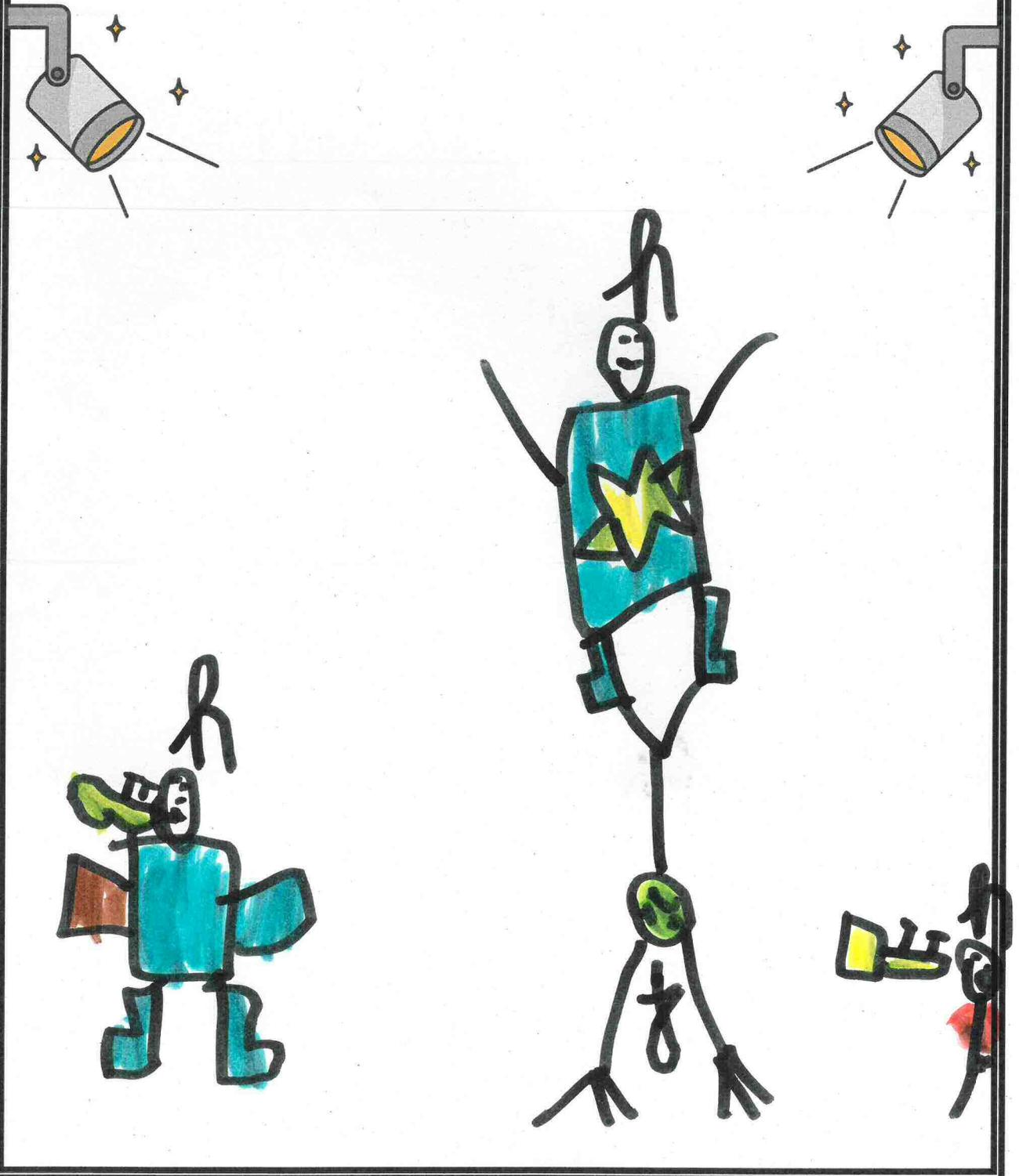
Dessine deux personnes présentes dans la rue (dans l'histoire).



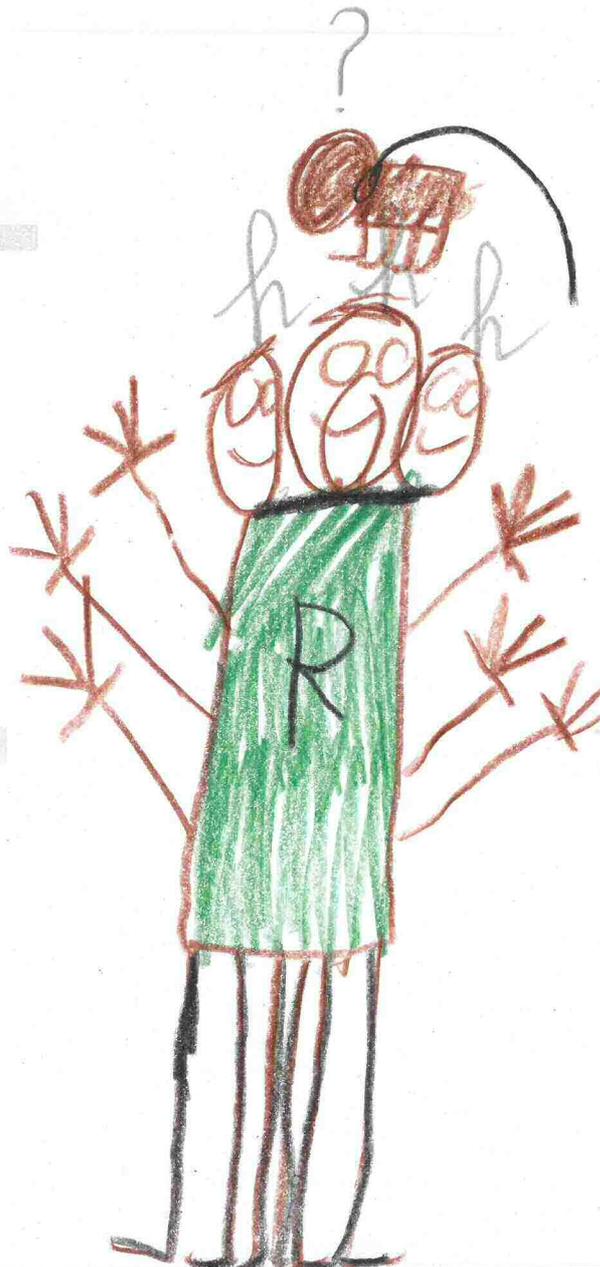
Dessine au minimum trois personnes, présentes sur la scène, dans des positions différentes.



Dessine au minimum trois personnes, présentes sur la scène, dans des positions différentes.

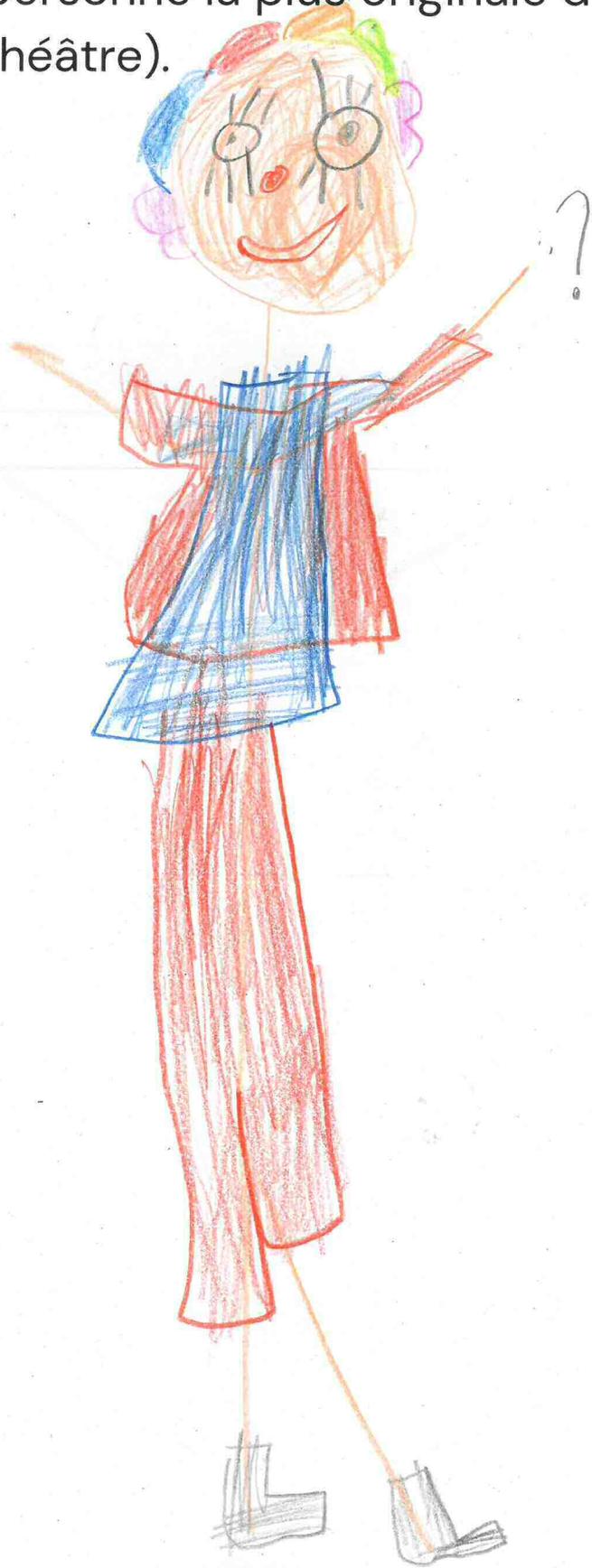


Dessine la personne la plus originale de la foule  
(devant le théâtre).



épicien

Dessine la personne la plus originale de la foule  
(devant le théâtre).



Dessine la personne la plus originale de la foule  
(devant le théâtre).

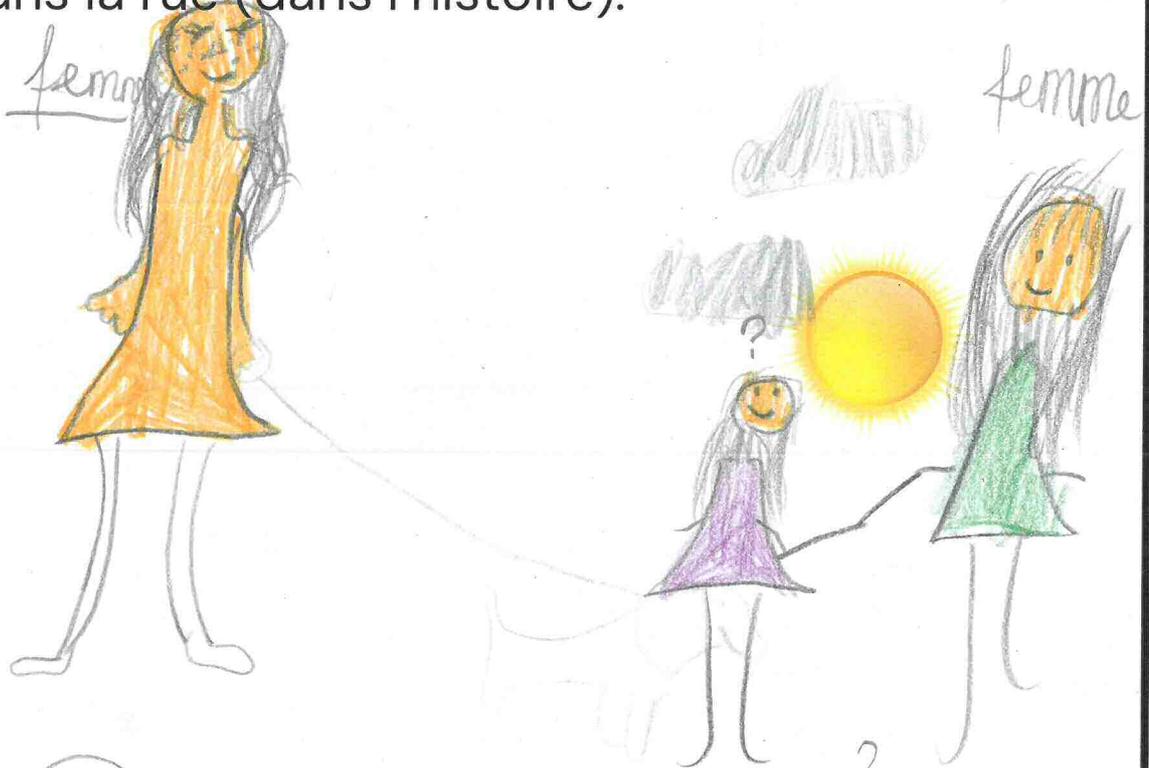




Dessine deux personnes présentes dans la rue (dans l'histoire).



Dessine deux personnes présentes dans la rue (dans l'histoire).



Dessine au minimum trois personnes, présentes sur la scène, dans des positions différentes.



Dessine au minimum trois personnes, présentes sur la scène, dans des positions différentes.



Dessine la personne la plus originale de la foule  
(devant le théâtre).



Dessine la personne la plus originale de la foule (devant le théâtre).

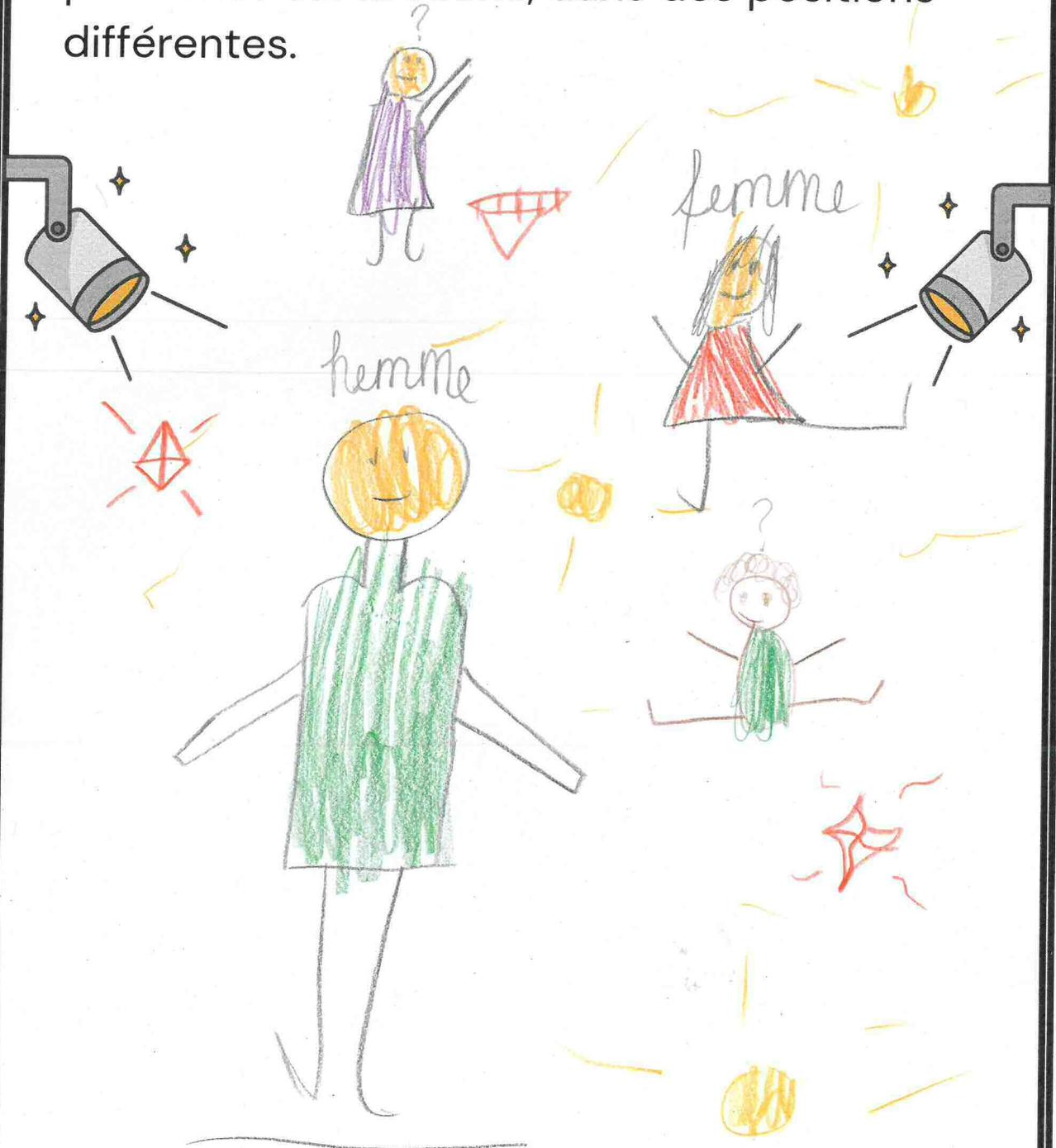


Dessine deux personnes présentes dans la rue (dans l'histoire).

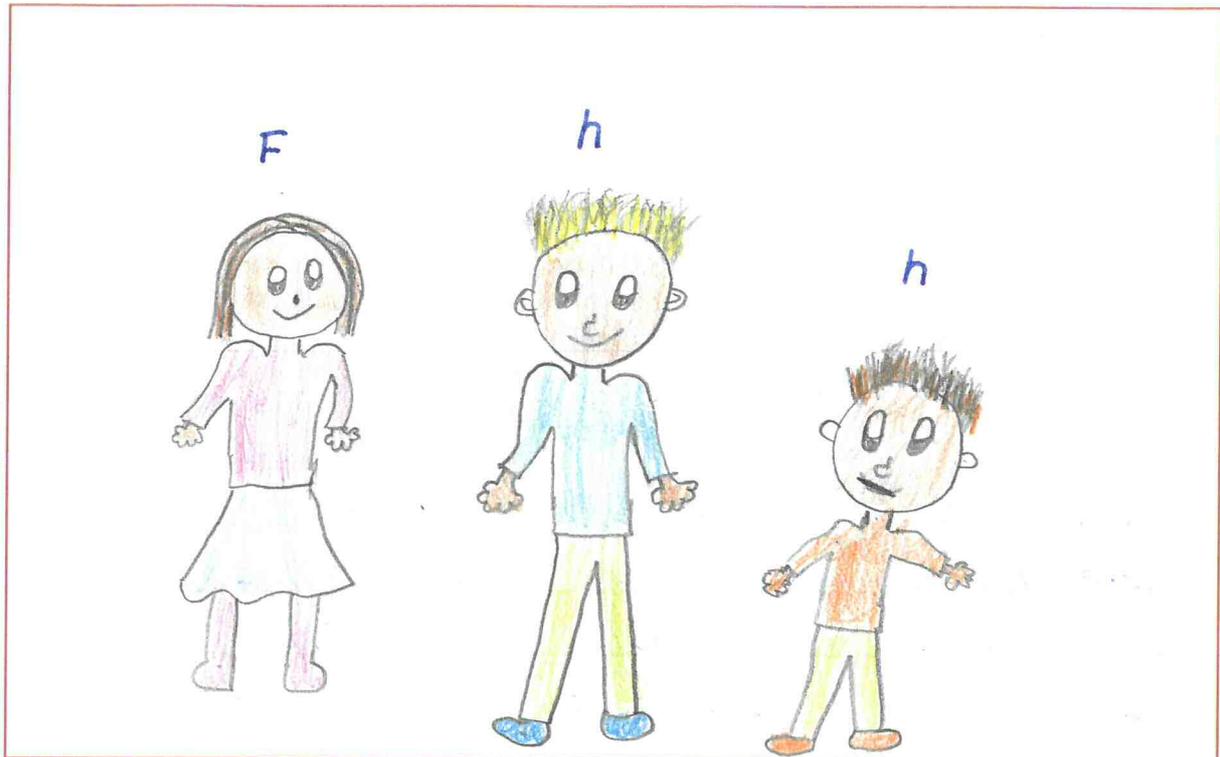
A analyser : difficulté H/F



Dessine au minimum trois personnes, présentes sur la scène, dans des positions différentes.



2. Dessine au minimum 3 personnes de la foule devant le théâtre.

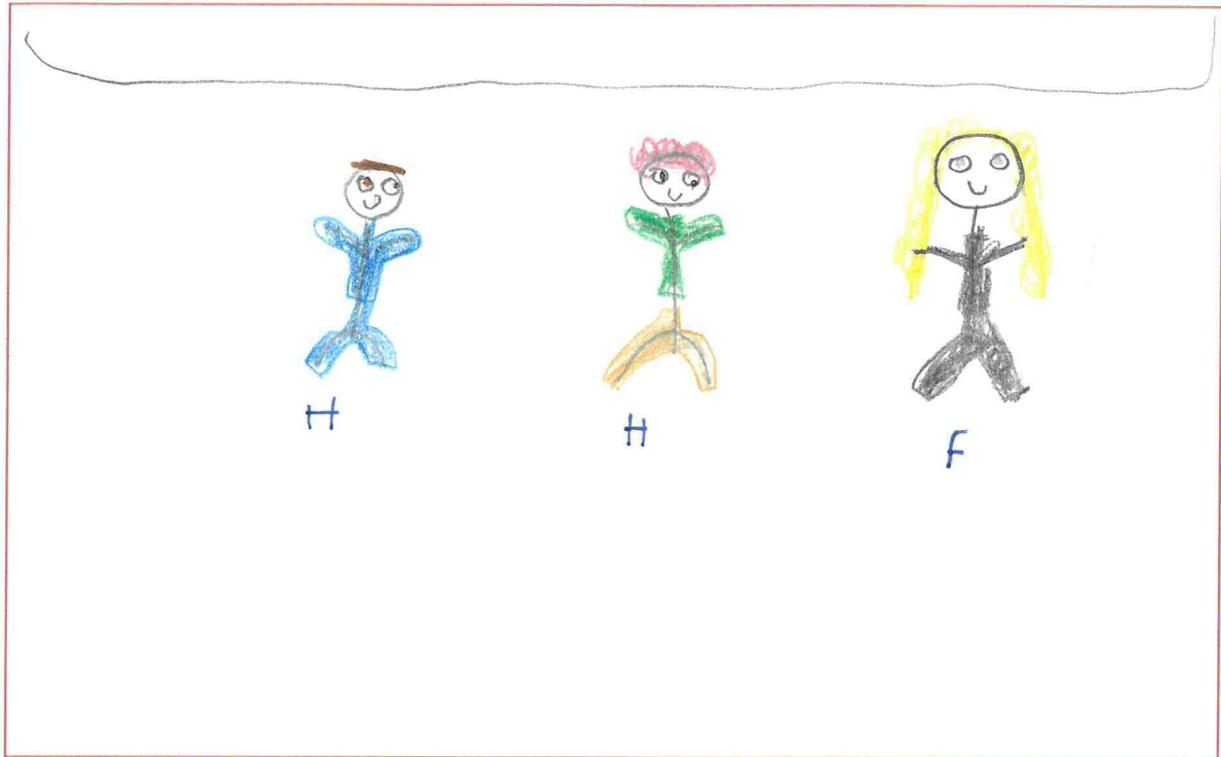


3. Choisis au minimum 2 personnes présentes sur scène et invente le numéro final du spectacle. Ton texte doit contenir au moins 2 adjectifs décrivant les personnes.

<sup>F</sup>  
Emma arrive sur scène et elle fait des acrobaties elle fait un théâtre. tout le monde crie Brava! et applaudit.

<sup>h</sup>  
Luce chante et fait le théâtre avec Emma. Luce après le spectacle il fait une révérence.

2. Dessine au minimum 3 personnes de la foule devant le théâtre.

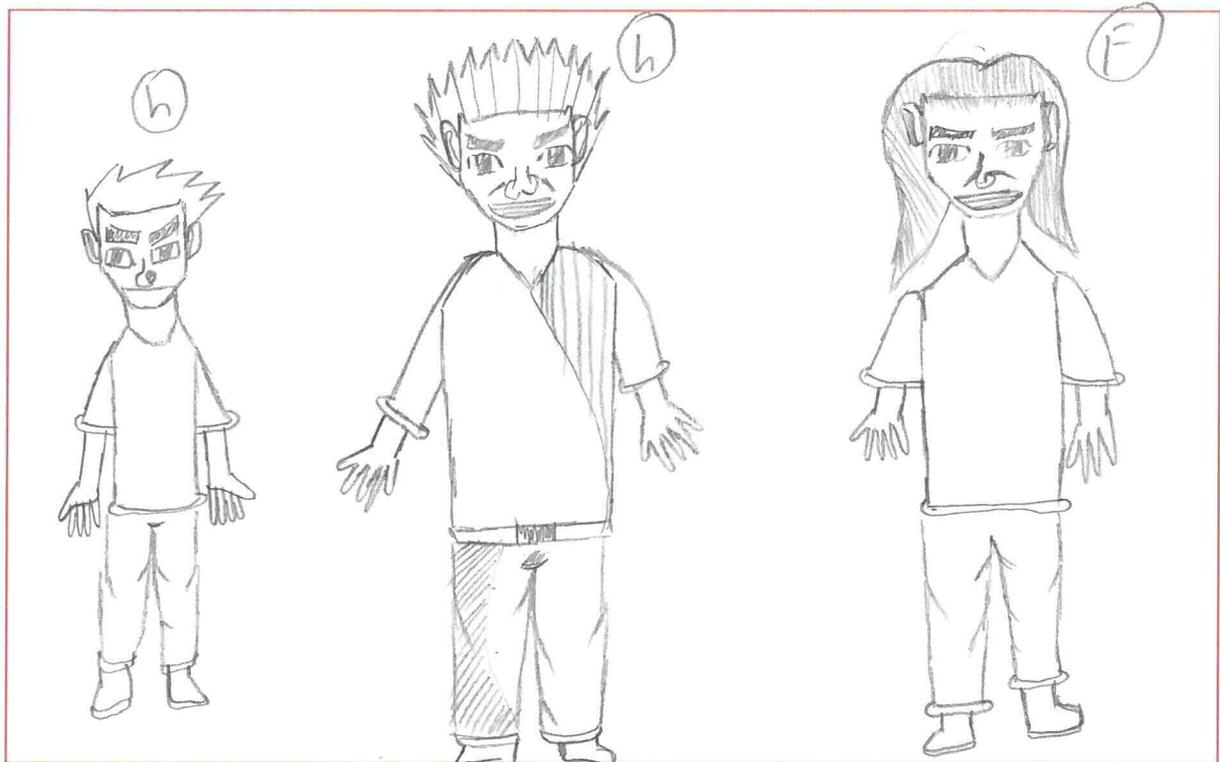


3. Choisis au minimum 2 personnes présentes sur scène et invente le numéro final du spectacle. Ton texte doit contenir au moins 2 adjectifs décrivant les personnes.

<sup>F</sup>  
Musiciens il font de la musique avec des  
instrument de musique flûte, guitar, violon, batterie,  
clarinète, trompette ect... dans ce groupe il y a  
<sup>F</sup>  
Emma et ses amis

<sup>#</sup>  
Commedien il font des mimes sur la musique  
Soudain, tout s'arrête et le public rigole les  
commediens peuvent faire rigoler le public avec  
des mimes, blagues ect... dans ce groupe il y a <sup>#</sup> Maxime  
et ses proche

2. Dessine au minimum 3 personnes de la foule devant le théâtre.



3. Choisis au minimum 2 personnes présentes sur scène et invente le numéro final du spectacle. Ton texte doit contenir au moins 2 adjectifs décrivant les personnes.

<sup>(F)</sup> Nathalie et <sup>(h)</sup> Nadim sont des pros qui font des spectacles avec du feu ils sont restés accés longtemps et à un moment Nadim mets du feu sur un arrot et lulu saute dans l'arcot enflammé. <sup>(h)</sup>

Prénom : y

D

## Les aventures de Lulu

Lis attentivement l'histoire. Effectue ensuite ces trois exercices.

1. Décris séparément 2 personnes rencontrées dans la rue. La longueur de chaque texte doit être d'au minimum 3 phrases. Pour chaque personne, invente un prénom et utilise au moins 2 adjectifs.

Prénom de la personne 1 : Bernard

h Un très grand homme avec un visage ridé, et des petits yeux noirs qui ont une expressions sévère. L'homme est assez grand et musclé malgré ses cheveux blanc et sa grande barbe blanche. Mais Malgré sa silhouette imposante, Bernard n'est pas sévère, même il est tout le temps joyeux et généreux.

Prénom de la personne 2 : Sylvia

F Sylvia est une petit fille de moins de dix ans, elle a deux petites bouclettes brunes aux côté de sa tête et une dent manquante. Ses yeux bruns expressives ont l'air de connaître une seule émotions, le bonheur!

Prénom : A                      M

## Les aventures de Lulu

Lis attentivement l'histoire. Effectue ensuite ces trois exercices.

1. Décris séparément 2 personnes rencontrées dans la rue. La longueur de chaque texte doit être d'au minimum 3 phrases. Pour chaque personne, invente un prénom et utilise au moins 2 adjectifs.

Prénom de la personne 1 : Micheline F

- Cheveux blancs et courts. Elle est petite.  
Elle a des grandes boucles d'oreilles.  
Elle porte un pull rose et des pantalons  
blancs.  
Chaussures brunes.

Prénom de la personne 2 : Gilbert H

Cheveux bruns et courts. Il est grand,  
porte un sac banane jaune. Il porte  
un pull rouge dessus il y a une banane  
avec des lunettes noires et des pantalons  
gris.

Prénom : I \_ D

## Les aventures de Lulu

Lis attentivement l'histoire. Effectue ensuite ces trois exercices.

1. Décris séparément 2 personnes rencontrées dans la rue. La longueur de chaque texte doit être d'au minimum 3 phrases. Pour chaque personne, invente un prénom et utilise au moins 2 adjectifs.

Prénom de la personne 1 : Mireille (F)

Elle est âgée avec des cheveux gris.  
Elle est très gentille. Elle porte souvent  
des vêtements anciens.

Prénom de la personne 2 : Adelle (F)

Elle est petite et elle a des long cheveux  
blonds. Elle porte des vêtements tendance.  
Elle est gentille et drôle.

Prénom : M \_\_\_\_\_ D

## Les aventures de Lulu

Lis attentivement l'histoire. Effectue ensuite ces trois exercices.

1. Décris séparément 2 personnes rencontrées dans la rue. La longueur de chaque texte doit être d'au minimum 3 phrases. Pour chaque personne, invente un prénom et utilise au moins 2 adjectifs.

Prénom de la personne 1 : Michel (voisin) h

Michel est grand pas très musclé.

Ses cheveux sont roux.

Ses yeux sont bleu et vert.

Il porte toujours son beret beige et son manteau beige.

Il est pas très gentil.

Prénom de la personne 2 : Anne (voisin) F

Anne est très petite et très musclé.

Ses cheveux sont blond.

la couleur de ses yeux sont brun.

Elle porte toujours un bonnet rose avec des flamants roses et sa veste noire.

Elle est très gentil.

Prénom : S \_\_\_\_\_ M

## Les aventures de Lulu

Lis attentivement l'histoire. Effectue ensuite ces trois exercices.

1. Décris séparément 2 personnes rencontrées dans la rue. La longueur de chaque texte doit être d'au minimum 3 phrases. Pour chaque personne, invente un prénom et utilise au moins 2 adjectifs.

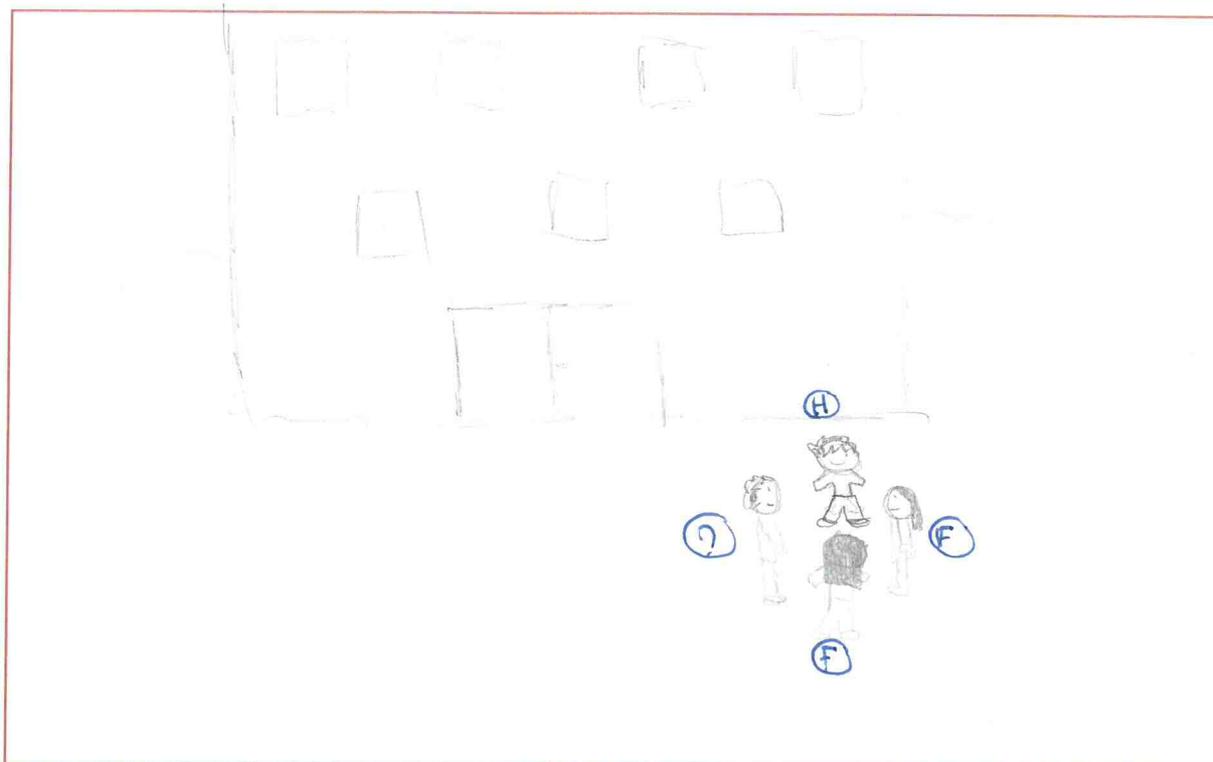
Prénom de la personne 1 : Léa F

Elle est très grande. Elle a  
les cheveux brin. Elle a les cheveux  
très long.

Prénom de la personne 2 : Natan H

Il est petit. Il a de très grand  
s'aurait. Il a les cheveux blond.

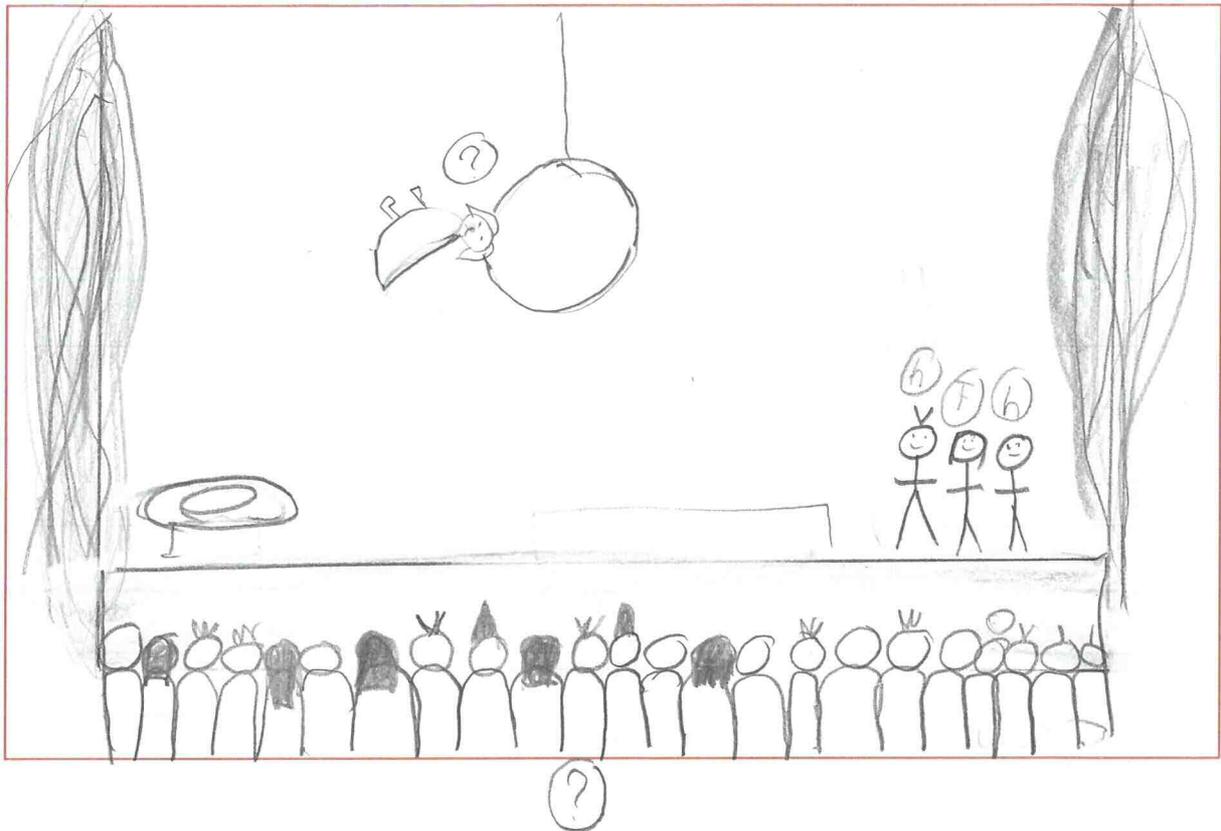
2. Dessine au minimum 3 personnes de la foule devant le théâtre.



3. Choisis au minimum 2 personnes présentes sur scène et invente le numéro final du spectacle. Ton texte doit contenir au moins 2 adjectifs décrivant les personnes.

il y avait un fille qui avait un costume <sup>(F)</sup>  
elle avait une robe longue. Elle avait les ch-  
veux bouclé. il y avait aussi un garçon <sup>(H)</sup>  
il avait aussi un costume il était grand il avait  
les cheveux noir. le numéro final était que  
Lulu face un grand saut et que 4 per-  
sone Laurie, Leon, Samuel et Clara la rattrapa.  
<sup>(F)</sup> <sup>(H)</sup> <sup>(H)</sup> <sup>(F)</sup>

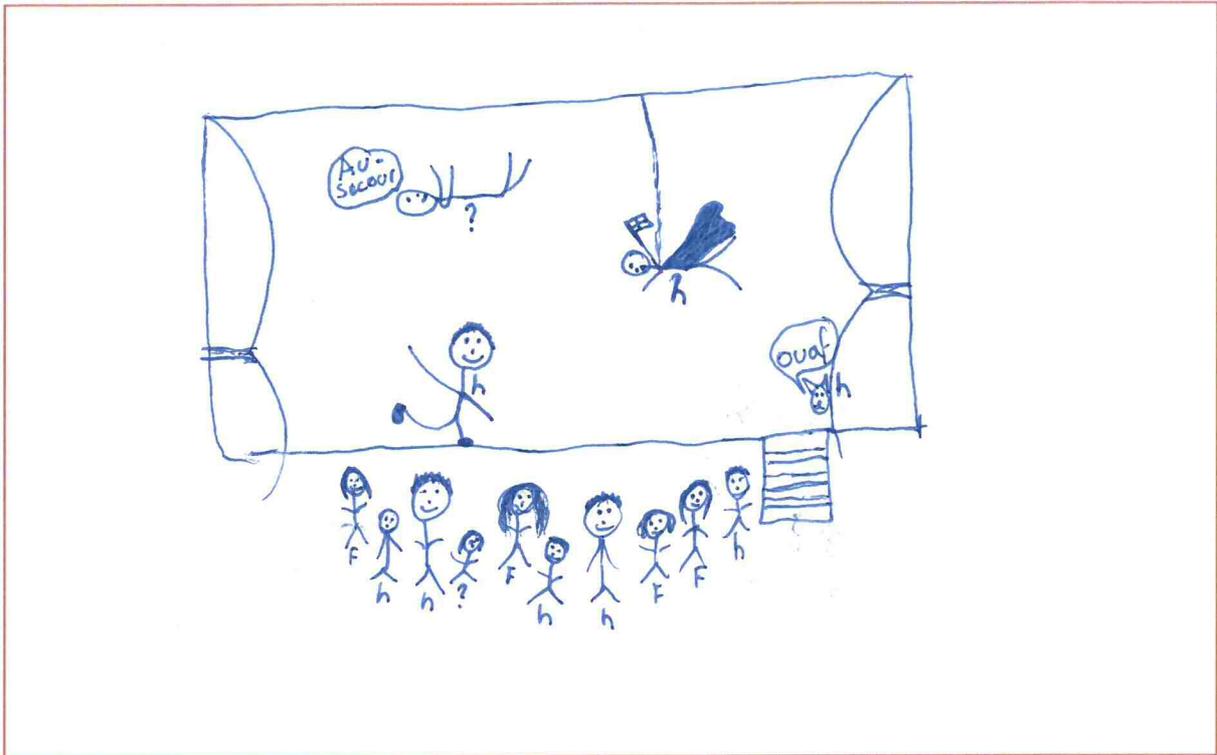
2. Dessine au minimum 3 personnes de la foule devant le théâtre.



3. Choisis au minimum 2 personnes présentes sur scène et invente le numéro final du spectacle. Ton texte doit contenir au moins 2 adjectifs décrivant les personnes.

le petit <sup>?</sup> chien commence a faire des  
roulade pendant que le public chante  
les trois personnes sur scene  
les <sup>h</sup> <sup>+</sup> <sup>+</sup> le gargon fais des roulade  
et la fille au cheveux rose dance

2. Dessine au minimum 3 personnes de la foule devant le théâtre.



3. Choisis au minimum 2 personnes présentes sur scène et invente le numéro final du spectacle. Ton texte doit contenir au moins 2 adjectifs décrivant les personnes.

La personne qui tombe c'est Marco et il a les cheveux brun.  
Le Hero qui va sauver Marco c'est Paulo, il a une cape bleu.

---

---

---

---

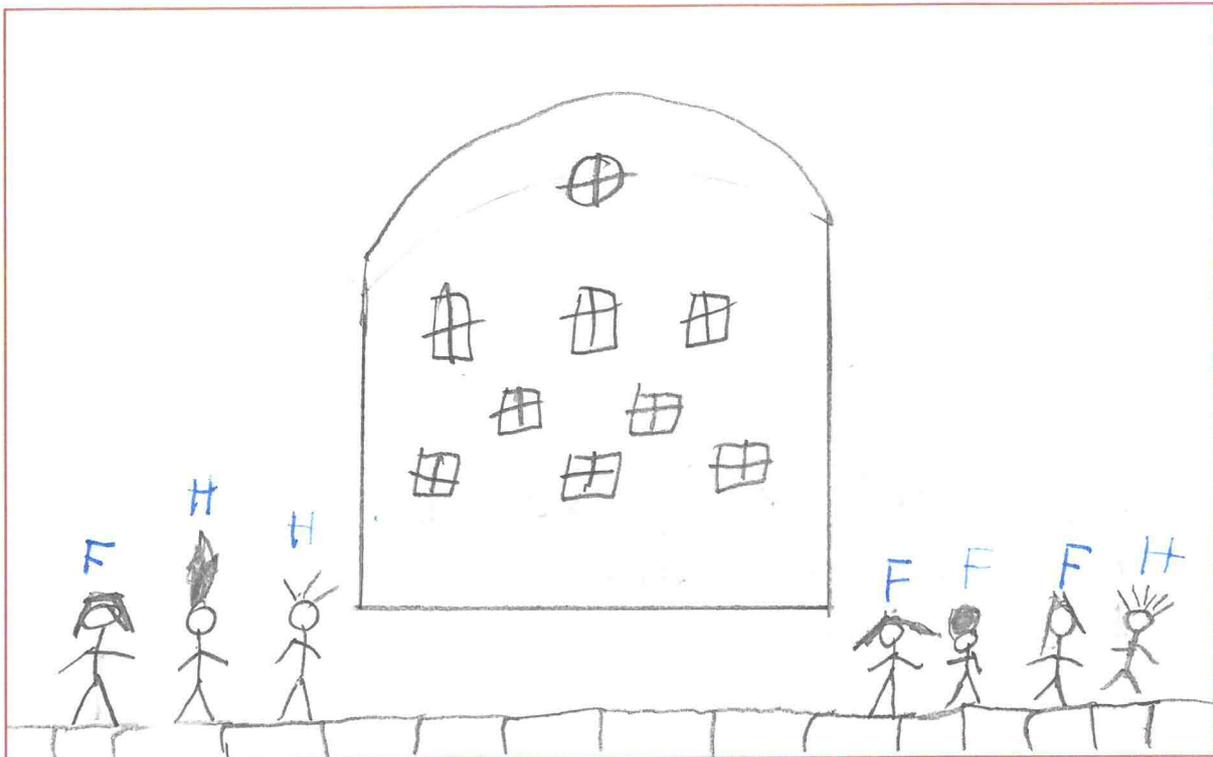
---

---

---

---

2. Dessine au minimum 3 personnes de la foule devant le théâtre.



3. Choisis au minimum 2 personnes présentes sur scène et invente le numéro final du spectacle. Ton texte doit contenir au moins 2 adjectifs décrivant les personnes.

Il a un chat<sup>?</sup> qui fait un soperieur  
et grand me<sup>H</sup>sieur le ratrape.  
Il a un clown<sup>?</sup> qui jongle avec  
ses coutaux.

## Déclaration sur l'honneur

Je déclare / nous déclarons par la présente que j'ai / nous avons rédigé le présent travail écrit de manière autonome et que je n'ai / nous n'avons pas utilisé d'autres sources et moyens auxiliaires que ceux indiqués dans la bibliographie et la liste des moyens auxiliaires (voir ci-dessous).

Cette déclaration implique en particulier,

- que j'ai / que nous avons cité correctement tous les passages textuels ou éléments d'une œuvre (par ex. dans les domaines de l'art, de la musique ou du design) qui ne sont pas de mon / de notre fait, conformément aux règles de citation scientifiques courantes, et que les sources utilisées sont mentionnées de manière claire ;
- que j'ai / que nous avons déclaré dans une liste tous les moyens auxiliaires utilisés (systèmes d'assistance fonctionnant avec l'intelligence artificielle (IA) tels que chatbots [par ex. ChatGPT], systèmes de traduction [par ex. DeepL] ou de paraphrase [par ex. Quillbot]) ou applications de programmation [par ex. Github Copilot] et que leur utilisation a été indiquée aux endroits correspondants du texte ;
- que j'ai / que nous avons acquis tous les droits immatériels sur les matériaux que j'ai / nous avons utilisés, tels que les images ou les graphiques, ou que ces matériaux ont été créés par mes / nos soins, ou qu'ils sont libres de droit ;
- que le thème, le travail ou des parties de celui-ci n'ont pas été utilisés dans le cadre d'une validation d'un autre module ou cours, sauf si cela a été expressément convenu à l'avance avec l'enseignant·e et que cela est indiqué dans le travail ;
- que je suis / nous sommes conscient·e·s que mon / notre travail peut être contrôlé quant au plagiat et à la paternité tierce d'origine humaine ou technique (IA) ;

- que je suis / nous sommes conscient-e-s que la HEP|PH FR poursuit toute infraction à la présente déclaration sur l'honneur ou aux obligations des étudiant-e-s qui la sous-tendent, telles que définies dans le règlement de la Haute école pédagogique de Fribourg ainsi que dans le règlement des études et des examens de la HEP|PH FR, et qu'il peut en résulter des conséquences disciplinaires (avertissement, blâme ou exclusion de la filière d'études).

Fribourg, le 4 avril 2024  
Lieu et date

  
\_\_\_\_\_  
Signature étudiant-e 1

  
\_\_\_\_\_  
Signature étudiant-e 2

*Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par chaque étudiant-e qui rédige un travail de bachelor. Il doit être joint à chaque travail de bachelor.*