

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RAPPORT À LA RÉDACTION ÉPICÈNE DE FUTUR·ES ENSEIGANT·ES DE
FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LANGUE SECONDE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

MYLÈNE LAMOUREUX-DUQUETTE

NOVEMBRE 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Pour leur implication, leur accompagnement et leurs encouragements, je tiens à remercier chaleureusement Ophélie Tremblay et Andréanne Gagné qui, en tant qu'employeuses et directrices de recherche, m'ont guidée dans mon parcours à la maîtrise et dans la réalisation de ce mémoire.

Si je suis fière du mémoire que je dépose, c'est aussi en grande partie grâce à la générosité et au souci du détail dont ont fait preuve Elizabeth Allyn Smith et Kevin Papin dans leur travail de lectrice et lecteur, de même que Véronique Fortier en tant que professeure du cours préparatoire au mémoire.

Enfin, je suis reconnaissante envers les personnes (ami·es, famille et collègues) qui m'ont fourni des suggestions lors des mises à l'essai de l'instrument de collecte de données, et envers mon conjoint qui m'aide à avoir confiance en mes forces et mes aptitudes, même dans mes moments de découragement.

DÉDICACE

À ma sœur, parce que tu es le repère dans ma vie.

À mes parents, parce que votre soutien est inconditionnel.

À mon grand-papa, parce que tu m'inspires à me surpasser.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Rédaction épïcène : plus qu'un enjeu linguistique.....	4
1.2 Mise en contexte du phénomène étudié	5
1.2.1 Rédaction épïcène et masculin générique	5
1.2.2 Survol des procédés linguistiques de la rédaction épïcène	7
1.2.3 Distinction entre rédaction épïcène, écriture inclusive et rédaction non binaire	8
1.3 Portrait des pratiques linguistiques inclusives	9
1.3.1 Évolution des pratiques inclusives au Québec	10
1.3.2 Évolution de l'écriture inclusive en France.....	15
1.3.3 Usages de la féminisation lexicale et textuelle dans des corpus de presse	17
1.4 Arguments en faveur et en défaveur de la rédaction épïcène et de l'écriture inclusive	23
1.5 Rapport à la norme linguistique dans le domaine de l'enseignement du français	26
1.6 Énoncé du problème.....	30
1.7 Objectifs de recherche.....	30
1.8 Pertinence sociale et scientifique	31
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	32
2.1 Notions de genre nominal, genre socioculturel et sexe biologique.....	32
2.2 Procédés linguistiques de la rédaction épïcène	34
2.2.1 Féminisation syntaxique.....	34
2.2.2 Formulation neutre	36
2.3 Rapport à l'écrit en didactique du français.....	38
2.3.1 Dimensions du rapport à l'écriture.....	38

2.3.2 Dimensions du rapport à l'écrit	39
2.4 Études sur le « rapport à »	42
2.4.1 <i>Scriptura</i> : une étude par questionnaire portant sur le rapport à l'écrit d'enseignant·es du secondaire	43
2.4.2 Études sur le rapport à la rédaction épïcène dans le milieu de l'éducation	44
2.5 Rapport à la norme linguistique d'enseignant·es de français en poste et en devenir	49
2.5.1 En enseignement du français au primaire	50
2.5.2 En enseignement du français au secondaire	51
2.5.3 En enseignement du français, langue seconde ou étrangère	52
2.6 Questions de recherche	53
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	56
3.1 Devis de recherche	56
3.2 Échantillon	57
3.2.1 Participant·es	57
3.2.2 Procédure de recrutement	58
3.3 Instrument de collecte de données	59
3.3.1 Choix de l'instrument	60
3.3.2 Élaboration du questionnaire	63
3.3.3 Contenu du questionnaire	66
3.3.4 Mise à l'essai et modification de l'instrument	70
3.4 Analyse des données	71
3.5. Éthique de la recherche	73
CHAPITRE IV ANALYSE DES RÉSULTATS	74
4.1 Rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es de français	74
4.1.1 Dimension praxéologique	74
4.1.1.1 Connaissance des procédés	76
4.1.1.2 Utilisation des procédés	76
4.1.2 Dimension idéale	77
4.1.2.1 Conceptions générales	77
4.1.2.2 Place de la rédaction épïcène	80
4.1.3 Dimension axiologique	84
4.1.3.1 Portrait quantitatif des attitudes	84
4.1.3.2 Portrait qualitatif des valeurs et des sens associés à la rédaction épïcène	86
4.1.4 Dimension affective	87
4.1.4.1 Dimension affective du rapport à la rédaction épïcène, sur le plan personnel	87
4.1.4.2 Dimension affective du rapport à la rédaction épïcène, sur le plan didactique	89
4.2 Comparaisons inter-groupes	95

4.2.1 Dimension praxéologique	95
4.2.2 Dimension idéale.....	97
4.2.3 Dimension axiologique	101
4.2.4 Dimension affective	102
CHAPITRE V DISCUSSION.....	106
5.1 Premier objectif de recherche : décrire le rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es de français.....	106
5.2 Deuxième objectif de recherche : comparer le rapport à la rédaction épïcène, d'un programme de formation à l'autre.....	110
5.3 Rédaction épïcène : enjeu social, didactique et identitaire.....	113
5.4 Pistes pédagogiques et avenues de recherche à explorer	117
CONCLUSION.....	121
QUESTIONNAIRE DES FUTUR·ES ENSEIGNANT·ES	124
RÉFÉRENCES.....	137

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1. Dimension praxéologique : connaissance et utilisation des procédés linguistiques spécifiques	75
Figure 4.2. Dimension idéale : égalité des genres.....	77
Figure 4.3. Dimension idéale : règles du français	78
Figure 4.4. Dimension idéale : masculin générique	79
Figure 4.5. Dimension idéale : pratiques inclusives d'écriture	79
Figure 4.6. Dimension idéale : enseignement de la rédaction épïcène	80
Figure 4.7. Dimension idéale : enseignement dans différents milieux scolaires	81
Figure 4.8. Dimension idéale : rédaction épïcène par défaut / obligatoire	83
Figure 4.9. Dimension axiologique : attitudes des participant·es	85
Figure 4.10. Dimension affective : fréquence d'utilisation à l'écrit	88
Figure 4.11. Dimension affective : obstacles à l'utilisation sur le plan personnel.....	89
Figure 4.12. Dimension affective : utilisation et enseignement lors des stages	90
Figure 4.13. Dimension affective : moyens pour soutenir l'utilisation de la rédaction épïcène	91
Figure 4.14. Dimension affective : obstacles à l'utilisation sur le plan didactique.....	92
Figure 4.15. Dimension affective : utilisation et enseignement dans la future classe.....	93

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1. Répartition des items du questionnaire, en fonction des dimensions du rapport à l'écrit	69
Tableau 4.1. Dimension praxéologique : résultats au test de Kruskal-Wallis (procédés linguistiques)	96
Tableau 4.2. Dimension idéelle : résultats au test de Kruskal-Wallis (huit conceptions générales)	97
Tableau 4.3. Dimension idéelle : résultats au test de Kruskal-Wallis (trois conceptions spécifiques à la rédaction épïcène)	98
Tableau 4.4. Dimension idéelle : résultat au test du khi-deux (enseignement de la rédaction épïcène)	99
Tableau 4.5. Dimension idéelle : résultats au test du khi-deux (enseignement dans différents milieux scolaires)	100
Tableau 4.6. Dimension axiologique : résultats au test de Kruskal-Wallis (attitudes des participant·es)	101
Tableau 4.7. Dimension affective : résultats au test de Kruskal-Wallis (fréquence d'utilisation à l'écrit)	102
Tableau 4.8. Dimension affective : résultats au test de Kruskal-Wallis (utilisation et enseignement lors des stages)	103
Tableau 4.9. Dimension affective : résultats au test de Kruskal-Wallis (utilisation et enseignement dans la future classe)	104
Tableau 4.10. Dimension affective : résultats au test du khi-deux (obstacles et désir relatifs à l'utilisation de la rédaction épïcène)	104

RÉSUMÉ

Comprendre le rapport à la langue des enseignant·es est essentiel à l'étude des changements linguistiques, sociaux et éducatifs. D'une part, il permet de connaître la façon dont la langue est utilisée et, d'autre part, la façon dont elle est enseignée. Dans cette recherche, nous examinons et comparons le rapport de futur·es enseignant·es de français (langue d'enseignement au primaire et au secondaire, ainsi que langue seconde) à une pratique linguistique non sexiste et d'actualité connue sous le nom de rédaction épïcène. À cette fin, nous avons élaboré un questionnaire en ligne ciblant les quatre dimensions du rapport à l'écrit (praxéologique, idéelle, axiologique et affective [Chartrand et Prince, 2009]), que nous avons adaptées au phénomène de la rédaction épïcène. Dans l'ensemble, les répondant·es, qui entretiennent majoritairement des conceptions positives à l'égard de l'égalité des genres et des pratiques inclusives d'écriture, indiquent bien connaître tous les procédés de la rédaction épïcène, en particulier les doublets complets et abrégés. Leur utilisation déclarée est toutefois beaucoup moins forte que leur connaissance déclarée, et les procédés les plus employés sont les mots épïcènes et les reformulations. L'ensemble des répondant·es se dit en faveur de l'enseignement de la rédaction épïcène à l'école, surtout à des niveaux plus avancés (secondaire, cégep et université). Les futur·es enseignant·es de français sont aussi d'avis qu'à ces niveaux, la rédaction épïcène devrait être enseignée tant en langue d'enseignement qu'en langue seconde. Les réponses à certaines questions ouvertes et fermées révèlent tout de même que la plupart des participant·es pensent qu'elle n'est pas facile à utiliser, à enseigner ni à corriger. Les étudiant·es interrogé·es semblent utiliser relativement peu la rédaction épïcène dans leurs pratiques personnelles et lors de leurs stages d'enseignement, bien qu'ils et elles projettent, en majorité, de l'employer et de l'enseigner dans leur future classe. D'ailleurs, plus de 85 % des participant·es ont exprimé vouloir l'utiliser davantage dans leurs pratiques didactiques et ont identifié deux moyens principaux pour y parvenir : une formation dans le cadre du baccalauréat en enseignement et des suggestions de formulations inclusives fournies par les logiciels de révision linguistique. Des analyses comparatives n'ont permis de constater aucune différence statistique entre les trois programmes de formation.

Mots-clés : rédaction épïcène, didactique du français, rapport à la langue des enseignants et enseignant·es, féminisation des textes, écriture inclusive

ABSTRACT

Understanding teachers' relationship to language is essential to the study of its variation over time, and to the study of social and educational changes. On the one hand, it gives information about how a language is used and, on the other hand, about how it is taught. This research aims to study and compare the relationship that future French teachers (French as a first language in elementary school and high school, and French as a second language) have with a specific type of inclusive writing, namely *rédaction épiciène* (gender-inclusive language). For this purpose, we created an online survey to gather data based on four dimensions that we adapted from the notion of relationship to writing and reading (Chartrand & Prince, 2009). In general, the respondents, whose ideas on gender equality and inclusive writing practices prove to be mostly positive ones, state to have a good knowledge of the mechanisms of gender-inclusive language, even though they do not use it very often. According to most of the participants, it should be taught in schools, especially to advanced learners (high school, college, university). Future French teachers seem to believe that, in more advanced levels, gender-inclusive language should be taught both in first language and second language classes. Only some participants consider the practice difficult to read, but most of them say that it is not easy to use, to teach nor to correct in students' essays. The use of *rédaction épiciène* also seems relatively low during their teaching internships, even though the vast majority of the respondents would like to use it and teach it more in their future classroom. As future teachers, 85% also want to use gender-inclusive language more often, and identified to ways that could help them do so: receiving training on the matter as part of their education program, and receiving gender-inclusive suggestions from proof-reading software. The analysis showed no statistical difference between the participants from the three education programs.

Keywords: gender-inclusive language, French teaching, teachers' relationship to language, linguistic feminization, inclusive writing

INTRODUCTION

Les pratiques d'écriture non discriminatoire sont des phénomènes qui, depuis plusieurs années, se retrouvent au cœur de nombreux projets de la chercheuse de cette étude. La rédaction épïcène, l'écriture inclusive et la rédaction non binaire font l'objet d'une partie des communications, des articles et des formations qu'elle a réalisés depuis 2017, moment où le débat entourant ces sujets a particulièrement repris de la vigueur dans les médias français et québécois (Kamblé-Bagal et Tatossian, 2022). La rédaction épïcène, par sa nature linguistique, mais aussi par l'enjeu didactique, social et politique qu'elle représente, se veut porteuse de valeurs centrales à la lutte pour l'égalité des genres (LeBlanc, 2018). Définie par l'Office québécois de la langue française (2018b) comme « une pratique d'écriture qui vise à assurer un équilibre dans la représentation des hommes et des femmes dans les textes », la rédaction épïcène est issue de deux catégories de procédés linguistiques principaux : la féminisation syntaxique (comme le doublet « enseignants et enseignantes ») et la formulation neutre (comme le nom collectif « corps professoral »). En 2007, un guide de rédaction épïcène, *Avoir bon genre à l'écrit*, a reçu l'appui de l'OQLF (Vachon-L'Heureux, 2007) et depuis les années 2010, cette écriture est mise en œuvre par la majorité des universités québécoises, notamment par le réseau de l'Université du Québec (2021), et certains milieux de travail¹. Aujourd'hui, les pratiques inclusives d'écriture témoignent de l'évolution des usages dans la langue et d'enjeux identitaires dans la société. Elles sont promues par le gouvernement du Canada (2022a), en anglais et en français, qui en a défini et officialisé les lignes directrices. Par ailleurs, la rédaction épïcène se fraie une place en recherche, notamment dans les revues destinées au corps enseignant québécois (Dupuy, 2020b). Il existe toutefois très peu d'études ayant sondé les perceptions et les pratiques de la population en lien avec la rédaction épïcène, et ce encore moins dans le domaine de l'enseignement du français.

Par la présente étude, notre premier objectif est de documenter le rapport à cette pratique d'écriture chez de futur·es enseignant·es de français, langue d'enseignement et langue seconde, à l'aide d'un sondage en ligne à questions majoritairement fermées. Nous avons élaboré les items de notre instrument de collecte de données pour qu'ils tiennent compte des quatre dimensions du rapport à

¹ Voir, par exemple, la politique de la Commission de la construction du Québec dans son guide à ce sujet : [EPICENE_guide.indd](#)

l'écrit, telles que définies par Chartrand et Prince (2009) : dimension praxéologique, idéale (ou conceptuelle), axiologique et affective. Ces dimensions se sont révélées efficaces pour broser le portrait d'un phénomène encore très peu étudié empiriquement. Notre second objectif est de comparer le rapport de trois groupes d'étudiant·es en formation à Montréal dans les programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, en enseignement secondaire (concentration français langue première) et en enseignement du français, langue seconde.

Le premier chapitre du mémoire précise la problématique de notre recherche et met en contexte le phénomène étudié, en proposant une définition de la rédaction épïcène, un survol de ses procédés linguistiques et une distinction entre les différentes pratiques d'écriture non sexistes. Dans cette partie, nous présentons aussi l'évolution de ces pratiques au Québec et en France, de même que les principaux arguments des groupes qui leur sont favorables et défavorables. Enfin, nous abordons le sujet de la norme linguistique dans le domaine de l'enseignement et définissons le problème sous-jacent à notre étude, nos objectifs et la pertinence de notre recherche.

Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, permet de définir certaines notions servant à caractériser le concept de rédaction épïcène, soit celles de genre nominal, genre socioculturel et sexe biologique. Nous y expliquons également les procédés linguistiques liées à la pratique de la rédaction épïcène et présentons les dimensions du rapport à l'écrit, centrales dans l'élaboration de notre questionnaire et la présentation de nos résultats. Avant de formuler nos questions de recherche, nous proposons une recension de la littérature, qui se penche sur les études en lien avec certains aspects du rapport à la rédaction épïcène et du rapport à la norme linguistique d'enseignant·es au primaire, au secondaire et en français langue seconde ou étrangère.

La présentation de la méthodologie, au chapitre III, nous permet de décrire le devis, les participant·es et la procédure de recrutement de notre recherche. Nous y expliquons aussi le processus d'élaboration et le contenu de notre questionnaire réalisé sur *LimeSurvey*, en plus du type d'analyses de données auxquelles nous avons procédé.

Dans l'avant-dernier chapitre, nous détaillons les résultats obtenus grâce à des analyses descriptives, servant à étudier le rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es de français. Les résultats aux analyses comparatives effectuées, à l'aide des tests de Kruskal-Wallis et du khi-

deux, y sont également présentés. Ils sont organisés en fonction des dimensions du rapport à l'écrit de Chartrand et Prince (2009).

Enfin, dans le chapitre de discussion, nous mettons en relation nos résultats les plus saillants avec ceux d'études ayant porté sur les pratiques linguistiques non sexistes. Nous y proposons aussi quelques pistes pédagogiques pour l'utilisation de la rédaction épiciène et de son enseignement, ainsi que des avenues de recherches à explorer.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous introduisons tout d'abord la rédaction épïcène à travers l'objet d'étude qui l'englobe, soit la langue (section 1.1). Ensuite, nous décrivons ce phénomène linguistique (1.2) en abordant certains éléments incontournables, comme le masculin générique, les procédés linguistiques impliqués dans la rédaction épïcène et la distinction entre cette pratique et les autres formes d'écriture non sexiste. À la section 1.3, nous brossons le portrait des pratiques linguistiques inclusives au Québec et en France, en présentant d'abord leur évolution historique, puis leurs usages relevés au sein de corpus de presse. Pour compléter ce portrait, nous présentons les perceptions que ces pratiques engendrent, à travers une recension des arguments courants en faveur et en défaveur de la rédaction épïcène et de l'écriture inclusive (1.4). Nous situons ensuite notre enjeu dans le domaine de la didactique des langues, en abordant la notion de rapport à la norme linguistique dans l'enseignement du français (1.5). Enfin, nous définissons le problème à la base de notre projet (1.6), les objectifs de notre recherche (1.7) et la pertinence sociale et scientifique de l'étude (1.6).

1.1 Rédaction épïcène : plus qu'un enjeu linguistique

Un enjeu comme celui de la rédaction épïcène soulève une panoplie d'opinions, tant complémentaires qu'opposées. L'objet du débat est à la base linguistique, mais ce serait oublier le rapprochement entre le langage et l'identité que de penser qu'il se restreint à ce domaine. Gygas (2019, p. 28) mentionne, à ce sujet, « le lien étroit entre langage et pensée ». S'il permet de décrire la société, le langage permet aussi de la transformer. En valorisant des concepts et groupes et en invisibilisant d'autres, il dirige « indéniablement [...] notre attention vers certaines propriétés » du monde (ibid.). Dans notre société diversifiée, il n'est pas suffisant que l'inclusion soit sous-entendue : elle doit être mise de l'avant par le langage et au sein de celui-ci. En français, les genres nominaux sont corrélés aux sexes lorsqu'on désigne des personnes (*une* femme, *un* homme) (Schnitzer, 2021). Donc, bien qu'il constitue un trait morphologique de la langue, le genre renvoie aussi à un aspect bien tangible du monde. Les appellations de personnes, pour être fidèles à la réalité, devraient alors refléter la diversité des groupes auxquels elles font référence : « [a]vec ses deux genres grammaticaux bien définis, le français a le potentiel de représenter équitablement les

hommes et les femmes » (Université du Québec, 2021, p. 9). Pour y parvenir, la rédaction épïcène utilise les outils de la langue qui servent à rendre visibles le masculin et le féminin dans les appellations de personnes, mais aussi les outils de la formulation neutre qui permettent de faire référence à chaque personne, sans égard à son identité de genre. Nous présentons brièvement ces procédés à la section 1.2.2, mais tout d’abord, définissons la rédaction épïcène et ce à quoi elle s’attaque principalement : l’emploi générique du genre masculin.

1.2 Mise en contexte du phénomène étudié

1.2.1 Rédaction épïcène et masculin générique

Le milieu scolaire, étant celui qui applique les réformes langagières et qui les enseigne aux jeunes générations, constitue un milieu propice aux débats et aux transformations linguistiques. Un changement relativement récent rencontré dans les usages de la langue est la rédaction épïcène, décrite par l’Office québécois de la langue française (2018b) comme « une pratique d’écriture qui vise à assurer un équilibre dans la représentation des hommes et des femmes dans les textes ». Cette définition est celle à laquelle nous nous référons, dans notre mémoire et dans notre instrument de collecte de données, lorsque nous utilisons le terme *rédaction épïcène*.

S’inscrivant dans la lutte pour l’égalité des genres, la rédaction épïcène suggère d’abandonner le recours exclusif au masculin générique dans les appellations personnelles. Arbour et de Nayves (2018, p. 3) expliquent qu’il est possible d’y parvenir, « en jouant sur les structures, les pronoms, le style utilisé, les accords » et d’autres éléments de la phrase. Selon l’Université du Québec (2021, p. 9), l’abandon du masculin générique, porteur des deux genres de la langue française, soit le masculin et le féminin, n’est pas une solution qui est facile à mettre en pratique, bien qu’elle soit nécessaire pour régler « un déséquilibre dans la représentation femmes/hommes ». Cet abandon appellerait en fait à un retour à l’utilisation des sens spécifiques des genres grammaticaux : le masculin perdrait le sens neutre, générique ou universel qui lui a été attribué vers la moitié du 17^e siècle, pour revenir à son sens spécifique, soit celui de masculin (ibid.). Le réseau universitaire de l’UQ explique que cette stratégie implique « la déconstruction des règles que nous avons intégrées dès l’école primaire » (p. 12), et que nous connaissons entre autres sous la forme du « masculin l’emporte sur le féminin ». Ce n’est toutefois pas depuis toujours que cette méthode de

simplification dans les textes prédomine en français. Avant le 17^e siècle, une des règles d'accord en vigueur était celle de l'accord de proximité (Moreau, 2019). Selon celle-ci, l'accord de l'adjectif devait se faire avec le nom le plus proche dans l'énoncé, que ce nom soit féminin ou masculin, comme dans « *ces avocats et ces avocates sont intelligentes* ou *ces avocates et ces avocats sont éloquents* » (Lessard et Zaccour, 2021, p. 120). La suppression de la règle de l'accord de proximité au profit d'une seule règle prescriptive, le masculin générique, a découlé d'une décision politique expliquée comme ceci : « le genre masculin étant le plus noble doit prédominer toutes les fois que le masculin et le féminin se trouvent ensemble » (De Vaugelas, 1647, p. 264).

La généricité du masculin est souvent remise en question, puisque son emploi pour désigner des personnes autant hommes que femmes demeure arbitraire et mène, selon plusieurs chercheur·ses, à des représentations mentales davantage masculines que féminines (Brauer et Lessard, 2008; Elmiger, 2013; Gygax, 2019; Gygax *et al.*, 2012, 2013; Xiao *et al.*, 2023). Dans sa synthèse des récentes recherches « sur la manière dont notre cerveau traite le masculin et ses différents sens », Gygax (2019, p. 27) tire la conclusion que, lorsque nous n'avons pas accès à un indice de genre (p. ex. face à un prénom épïcène comme Dominique), notre cerveau s'appuie sur des stéréotypes pour déterminer de quel genre il est question. Si, toutefois, une marque flexionnelle est présente dans la phrase, l'attribution du genre en est fortement influencée (p. 35). Dans le cas du masculin générique, Gygax remarque donc qu'il « limite [...] notre manière de voir le monde » (*ibid.*). C'est aussi ce qu'ont remarqué Xiao *et al.* (2023) dans une étude récente portant sur les représentations mentales générées par l'emploi du masculin générique, des doublets complets et des doublets abrégés formés à l'aide du point médian. Dans cette étude, les participant·es lisaient un court texte par rapport à une rencontre professionnelle et devaient déterminer le nombre d'hommes et de femmes qui y prenaient part. Dans un premier temps, les professions mentionnées dans le texte étaient *neutres*, donc pas traditionnellement dominées par les hommes ou par les femmes. Les participant·es étaient 153 adultes vivant en France et dont le français est la langue maternelle. Dans un deuxième temps, les professions auxquelles le texte faisait référence étaient stéréotypées, soit traditionnellement masculins ou féminins. 305 adultes, du même profil linguistique et démographique que la première portion de l'étude, ont participé à ce deuxième volet de la recherche. Selon les résultats rapportés par Xiao *et al.*, l'estimation du pourcentage de femmes dans la rencontre professionnelle était plus élevée quand les doublets complets (p. ex. *les étudiants et*

étudiantes) ou le point médian (p. ex. *les étudiant-es*) étaient employés dans le texte, par opposition au masculin générique. De plus, l'utilisation des formes linguistiques inclusives avait un impact supérieur dans les métiers traditionnellement masculins : la différence était plus importante pour les professions davantage associées aux hommes, entre les ratios hommes-femmes estimés dans les textes utilisant les doublets complets ou abrégés et ceux estimés là où le masculin générique était utilisé. Ce dernier résultat démontre que l'utilisation de la rédaction épïcène accroît la présence de femmes dans les représentations mentales, surtout en ce qui a trait aux professions jugées traditionnellement masculines (Xiao *et al.*, 2023, p. 96).

1.2.2 Survol des procédés linguistiques de la rédaction épïcène

Deux catégories de procédés sont principalement admises pour parvenir à la rédaction épïcène : la féminisation syntaxique et la formulation neutre (Arbour et de Nayves, 2018; Brouillette *et al.*, 2021; Dupuy, 2020b; Usito, s.d.). La première catégorie, celle de la féminisation syntaxique, englobe les doublets complets (p. ex. *les enseignants et enseignantes*) et les doublets abrégés (p. ex. *les enseignant·e·s*). Dans la formulation neutre, deuxième catégorie de procédés linguistiques, « la phrase n'est pas féminisée, [mais] plutôt « démasculinisée », c'est-à-dire rendue neutre » (Arbour et de Nayves, 2018, p. 4). Cela a d'ailleurs l'avantage de s'inscrire « dans une visée non-binaire et plus inclusive », car la formulation neutre renvoie à toutes les personnes, autant celles qui s'identifient dans la binarité homme-femme que celles dont ce n'est pas le cas (Brouillette *et al.*, 2021, p. 4). Il est notamment possible d'écrire de façon « neutre » en utilisant des termes collectifs, qui renvoient à un ensemble de personnes (p. ex. *personnel, corps enseignant*). Les mots épïcènes peuvent aussi être employés, car ils ont la même forme au masculin et au féminin (p. ex. *un / une collègue, journaliste, athlète*). Nous en dirons davantage sur les procédés linguistiques dans le chapitre II (section 2.2). Il est toutefois important de retenir que, comme l'a exprimé Dupuy (2020b), « écrire de manière épïcène ne revient pas à recourir systématiquement au féminin ni à « féminiser » la grammaire, mais bien à utiliser les outils dont la langue dispose déjà pour pallier une invisibilisation qui, elle, sous couvert de simplification, est devenue systématique. »

1.2.3 Distinction entre rédaction épïcène, écriture inclusive et rédaction non binaire

Avant de poursuivre notre présentation de la rédaction épïcène, nous tenons à établir quelques distinctions importantes entre celle-ci et deux autres pratiques d'écriture non discriminatoire : l'écriture inclusive et la rédaction non binaire. Tout d'abord, selon l'Office québécois de la langue française (2018b), l'écriture inclusive « consiste à éviter les genres grammaticaux masculin et féminin en ce qui concerne les personnes, sans toutefois faire appel à des néologismes, au contraire de la rédaction non binaire ». Les stratégies de formulation neutre sont présentes autant en écriture inclusive qu'en rédaction épïcène, mais ce ne sont « pas toutes les composantes de la rédaction épïcène qui peuvent être qualifiées d'inclusives », les doublets complets et abrégés ne l'étant par exemple pas (Brouillette *et al.*, 2021, p. 3). À noter, l'OQLF (2018b) nous informe que l'*écriture inclusive* se réfère en France à ce que nous appelons au Québec la *rédaction épïcène*, soit « l'ensemble des attentions graphiques et syntaxiques permettant d'assurer une égalité des représentations entre les femmes et les hommes » (Haddad, 2017). Ensuite, la rédaction non binaire permet, quant à elle, de représenter les individus qui s'identifient à l'extérieur de la catégorisation binaire traditionnelle des genres (Dupuy, 2020b). En plus d'avoir recours à la formulation neutre, cette pratique utilise des néologismes, tels les pronoms *iels* (*il + elle*) et *ceulles* (*ceux + celles*).

Il est important de souligner que certaines de ces définitions ont évolué entre le moment de l'élaboration de notre instrument de collecte de données et celui du dépôt du mémoire. Dans notre questionnaire, nous avons choisi d'utiliser la notion de rédaction épïcène et en avons donné la définition suivante aux participant·es : « pratique d'écriture qui vise à assurer un équilibre dans la représentation des hommes et des femmes dans les textes » (Office québécois de la langue française, 2018b). Nous avons spécifiquement choisi cette pratique parce que, parmi ses procédés linguistiques, ceux qui découlent de la formulation neutre font aussi partie de l'écriture inclusive et de la rédaction non binaire. Compte tenu des points de convergence entre les pratiques inclusives d'écriture, nous estimons donc qu'une partie des résultats obtenus grâce à notre questionnaire pourraient contribuer aux recherches en lien non seulement avec la rédaction épïcène, mais aussi avec les autres pratiques linguistiques qui visent à contrer la discrimination basée sur le genre.

1.3 Portrait des pratiques linguistiques inclusives

Dans cette section, nous brossons le portrait de l'évolution des pratiques inclusives, au Québec et en France. Nous tenons tout de même à préciser que la rédaction épïcène n'est pas un phénomène unique au français. Dans le chapitre 2, nous présentons quelques études s'étant intéressé à des aspects du rapport à la rédaction épïcène entre autres en anglais et en espagnol. Pour illustrer l'implantation réel des pratiques inclusives d'écriture dans certaines régions de la Francophonie, nous recensons quelques analyses lexicales basées sur des textes de presse, en nous intéressant à des comparaisons de corpus canadiens et européens (Arbour et al., 2014; Kamblé-Bagal et Tatossian, 2022) et à des corpus belges (Dister, 2004; Simon et Vanhal, 2022). Nous terminons en présentant une étude ayant porté sur l'implantation de la féminisation lexicale et textuelle dans des revues académiques, aussi en langue française (Loison-Leruste *et al.*, 2022).

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que les questions entourant le genre grammatical en français ne datent pas d'hier. Plusieurs changements linguistiques qui le concernent datent des dernières décennies, mais quelques-uns remontent même jusqu'à avant l'an 1600. À cette époque, une règle qui était en vigueur était celle de l'accord de proximité (Lessard et Zaccour, 2021). Tel que mentionné plus haut, selon cette règle, l'accord de l'adjectif devait se faire avec le nom qui lui était le plus proche dans un énoncé. Par exemple, on aurait pu lire « Ce sont des pâtisseries et des **pâtisseries dévoués** », mais aussi « Les collaborateurs et **collaboratrices** sont **arrivées** ». Au 17^e siècle, la règle de l'accord de proximité est mise de côté et le choix de faire du masculin le genre *neutre* ou *générique* en français est officialisé. La raison sous-jacente à cette décision se révèle toutefois beaucoup plus politique que linguistique. Un grammairien impliqué dans ce changement déclare que « le genre masculin étant le plus noble doit prédominer toutes les fois que le masculin et le féminin se trouvent ensemble » (De Vaugelas, 1647, p. 264). Le réseau de l'Université du Québec (2021, p. 10) explique dans son *Guide de communication inclusive* qu'à l'époque, la « noblesse du genre grammaticale est directement corrélée à une certaine conception de la domination masculine, présentée comme naturelle, biologique, essentielle. » Toujours au 17^e siècle, d'autres mesures sont prises pour invisibiliser les femmes dans la langue : on assiste à la disparition de certaines appellations féminines de métiers : par exemple, « *autrice, professeuse* ou *philosopheuse* » (ibid.). Il est intéressant de noter que, plusieurs siècles plus tard, certaines de ces désignations se butent encore à des oppositions de l'Académie française, quand elles tentent de

faire un retour dans le lexique français (Radio-Canada, 2019). En 2019, l'Académie a finalement « donné son feu vert à la féminisation des noms de professions », permettant ainsi à des « termes comme "professeure", "autrice" ou "auteure", "ingénieure", "présidente" ou encore "cheffe" » de faire officiellement partie de la langue (ibid.). Quelques formes féminines semblent aussi réintégrer l'usage au Québec, par exemple « autrice », qui est « employé par la Cour suprême, la Cour d'appel du Québec, la Cour supérieure du Québec, la Cour fédérale et la Cour du Québec » (Fortier, 2022).

1.3.1 Évolution des pratiques inclusives au Québec

Dans les années 1970, la féminisation lexicale, qui correspond à la création d'équivalents féminins (p. ex. *pompière* ou *autrice*) et à l'épicénisation d'appellations masculines (p. ex. *le / la juge*, *le / la médecin*), fut la première étape au Québec vers la rédaction épïcène (Arbour et de Nayves, 2018). À cette époque, au fur et à mesure que les femmes intègrent les métiers et les domaines traditionnellement dominés par les hommes, des titres féminins sont créés, qui représentent des nouvelles réalités professionnelles et sociétales (Elchacar, 2019). Ces nouveaux titres parviennent un à un à être intégrés dans les conventions collectives des milieux de travail et, petit à petit, dans les usages courants de la langue (ibid.). Au même moment, le ministère canadien de la Main-d'œuvre et de l'Immigration opte pour le nivellement des genres en anglais, rendant les titres de professions neutres (p. ex. *police officer* au lieu de *policeman*) (Vachon-L'Heureux, 1992). Elchacar (2019) rapporte le désir du gouvernement québécois de procéder à une pareille épïcénisation des titres dans sa province, mais souligne les difficultés du système grammatical français, qui possède beaucoup moins de noms épïcènes que l'anglais. Un autre événement vient s'ajouter au besoin de reconnaître officiellement les nouvelles désignations de métiers au féminin : l'arrivée au pouvoir du Parti québécois en 1976 (ibid.). En effet, le gouvernement de René Lévesque a d'emblée soulevé la question suivante auprès de l'Office de la langue française² : « Advenant la nomination d'une femme à la présidence ou à la vice-présidence de l'Assemblée nationale, doit-on lui donner le titre de Madame le Président ou le Vice-président ou de Madame la Présidente ou la Vice-présidente? » (De Villers, 2008, p. 466). Un nouveau besoin est alors

² À noter : en 2002, l'Office de la langue française (OLF) est devenu l'Office québécois de la langue française (OQLF) (Thériault *et al.*, 2018).

identifié par l'OLF : « créer des appellations d'emploi au féminin et accorder une visibilité égale aux femmes et aux hommes dans les textes » (Arbour *et al.*, 2014, p. 31).

En 1979, pour répondre à ces pressions populaires et politiques, l'Office de la langue française publie sa toute première recommandation concernant la féminisation des titres de fonctions et de métiers. (Vachon-L'Heureux, 1992). Il conseille entre autres « l'utilisation des formes féminines dans tous les cas possibles » (p. 140). Dans la recommandation, quelques pistes pour une représentation plus équilibrée des sexes dans les textes sont aussi suggérées : utiliser les formes féminines déjà existantes pour faire référence à des femmes, joindre un déterminant féminin à un terme épïcène (p. ex. « *la* » *juge*), créer une forme féminine en accord avec la morphologie de la langue française (p. ex. *une pompière*, sur la base de la dérivation d'autres noms comme *couturière*, *cordonnrière*, etc.) ou adjoindre le mot *femme* à un titre masculin (p. ex. *femme-magistrat*) (ibid.). Dans les propositions subséquentes de l'OLF, cette dernière suggestion n'est pas retenue. En 1981, l'Office publie un nouvel avis, dans lequel sont présentés les principes de base de la féminisation des textes (ou féminisation textuelle), aujourd'hui appelée *rédaction épïcène*. Cet avis permet notamment de répondre aux difficultés linguistiques que posent la conjonction des formes féminines et masculines, qu'on connaît désormais sous le nom de *doublets complets*, et les accords dans la phrase avec ceux-ci (ibid.). Plusieurs solutions y sont proposées : recourir 1) à des termes génériques (p. ex. *personnel*, *gens*, *population*) qui englobent les personnes de tout genre, 2) à des verbes à l'infinitif au lieu d'appellations de personnes (p. ex. *Remplir la fiche au moment de l'arrivée* au lieu de *Les patients doivent remplir la fiche au moment de leur arrivée*), 3) à des phrases nominales sans appellations de personne (p. ex. *La conférence débutera bientôt* au lieu de *La conférencière débutera bientôt sa présentation*), 4) à des énumérations dans les descriptions de tâches (p. ex. *Les responsabilités liées au poste sont ...* au lieu de *L'employé doit faire...*), 5) à des formulations impersonnelles (p. ex. *Il est possible d'arriver en avance* au lieu de *Les compétiteurs peuvent arriver en avance*) et 6) au pluriel lorsqu'un terme épïcène est employé (p. ex. *les juges* au lieu de *le / la juge*) pour éviter de marquer le genre dans le déterminant. La note explicative en début de texte, indiquant que la forme masculine est utilisée pour désigner les hommes et les femmes, apparaît aussi à l'époque comme une solution face à la sous-représentation des femmes dans les textes, lorsque les autres procédés ne peuvent pas s'appliquer (ibid.). Aujourd'hui, bien que parfois encore utilisée, cette stratégie est contestée, car elle ne constitue pas une façon légitime de donner de la visibilité aux personnes qui ne s'identifient pas en tant qu'hommes (Arbour et

de Nayves, 2018; Desforges, 2008; Office québécois de la langue française, 2019; Université du Québec, 2021; Vachon-L'Heureux, 2004).

Dans les dix années suivantes, deux autres guides de rédaction « au féminin » sont publiés (Vachon-L'Heureux, 1992). En 1986, l'Office de la langue française approuve une étude qui porte sur la morphologie du genre en français et les propositions en lien avec la création de nouvelles formes féminines (ibid.). Le document qui en découle, intitulé *Titres et fonctions au féminin : essai d'orientation de l'usage*, répond au souhait des femmes, qui ont dorénavant accès à l'ensemble des métiers et des professions, de se voir désigner à l'aide d'appellations professionnelles au féminin. Le deuxième ouvrage, nommé *Au féminin, guide de féminisation des titres et fonctions et des textes*, est publié en 1991 (ibid.). Il sert aussi de guide syntaxique pour faciliter la mise en pratique des règles de la féminisation des textes et met de l'avant ses deux principes fondamentaux : 1) « l'écriture des formes féminines, en toutes lettres, à côté des formes masculines » et 2) « le recours aux termes génériques et aux tournures neutres » (p. 142). Ces principes correspondent aujourd'hui aux deux catégories de procédés de la rédaction épïcène, soit la féminisation syntaxique, qui comprend les doublets complets et abrégés, et la formulation neutre, qui inclut les termes collectifs, épïcènes et indéfinis, de même que les tournures neutres de phrase. En plus de guides instructifs, l'enjeu fait aussi l'objet de quelques études au Québec. Arbour *et al.* (2014) citent une recherche exploratoire menée dans la province par Martin et Dupuis en 1985. Celle-ci stipule entre autres que 70% des répondant·es jugent que l'égalité des fonctions doit être reflétée dans l'égalité des titres (ibid.). Une majorité estime aussi que la forme « madame le » suivie d'un titre masculin n'est pas acceptable. Enfin, lorsqu'il est difficile d'avoir recours à une terminaison féminine, la majorité des participant·es disent se tourner vers les formes épïcènes. Une dizaine d'années plus tard, Martel et Cajolet-Laganière (1996, p. 10) ont fait une analyse de corpus de textes traitant de la description et de l'histoire du français dans la province et ont trouvé, dans tous les documents dépouillés, des exemples de féminisation lexicale et textuelle, ce qui leur a permis de stipuler que « ce phénomène fait maintenant partie du bon usage du français québécois standard ». Aujourd'hui, la rédaction épïcène est encore bien d'actualité, même si peu de données récentes ont été répertoriées en lien avec son implantation dans l'usage du français (Arbour *et al.*, 2014). Plusieurs ouvrages sont encore publiés à ce sujet, notamment le *Dictionnaire critique du sexisme linguistique* (2017) et la

Grammaire non sexiste de la langue française : le masculin ne l'emporte plus ! (2017), qui se positionnent en faveur de la pratique (Elchacar, 2019).

Contrairement à la féminisation des textes, l'écriture inclusive se veut représentative non seulement des femmes, mais aussi de toutes les personnes qui s'identifient à l'extérieur de la binarité homme-femme des genres (Dupuy, 2020b). En parallèle de la rédaction épïcène, cette pratique a gagné en popularité, parce qu'elle est, comme son nom l'indique, inclusive de toutes les identités et apparaît aussi comme une solution à la lourdeur textuelle et aux difficultés d'accords que peuvent engendrer certains procédés de féminisation des textes (Elchacar, 2019). En faisant appel aux ressources de la langue française de manière à la faire représenter la diversité des identités socioculturelles, l'écriture inclusive évite le recours aux termes dont le genre nominal est corrélé au genre socioculturel (Dupuy, 2020b). Les ressources langagières particulières employées, compilées sous l'appellation de *formulation neutre*, sont présentées dans la sous-section 2.2.2 puisqu'elles sont également utilisées en rédaction épïcène. Dupuy nous rappelle d'ailleurs qu'il s'agirait d'une erreur que de croire que l'écriture inclusive et la rédaction épïcène sont éloignées l'une de l'autre : « l'écriture épïcène par la formulation neutre est de l'écriture inclusive ». À la session d'hiver 2021, Catherine Leclerc, professeure à l'Université McGill a donné un cours sur l'écriture inclusive, spécifiquement « axé sur l'enseignement de stratégies de rédaction inclusive, des plus normatives aux plus expérimentales » (Leclerc et Miller, 2022, p. 162). Parmi les méthodes enseignées, la réécriture d'un extrait de texte sans déroger des normes de la langue française a nécessité l'emploi de périphrases, de métonymie, de mots épïcènes, etc. Cet exercice a révélé « le travail de contournement nécessaire à la neutralisation du genre en français normatif » (ibid.). Leclerc a affirmé que là où les meilleur·es du groupe réussissaient, les étudiant·es les plus faibles se perdaient dans la complexité de la langue inclusive et commettaient des erreurs. Néanmoins, un exercice de réécriture inclusive s'appuyant sur des procédés linguistiques plus avant-gardistes (p. ex. les néologismes non binaires comme *iel*) a mené à de biens meilleurs résultats : « l'ensemble du groupe est arrivé à en respecter les règles » (ibid.).

Récemment, le sens du terme *écriture inclusive* s'est élargi, pour désigner des styles d'écriture qui ne concernent pas seulement la représentation égale des genres. Ce changement peut entre autres être constaté dans le *Guide de communication inclusive* de l'Université du Québec (2021), un réseau qui regroupe dix établissements universitaires du Québec, dont l'Université du Québec à

Montréal. Dans ce guide, la communication inclusive se veut « à la fois non **sexiste**, non **discriminatoire**, non **raciste**, non **hétéronormative**, non **cisnormative**, non **capacitiste** et accessible au plus grand nombre » (p. 44). Le gouvernement du Canada (2022a) a lui aussi adopté une définition de l'écriture inclusive qui permet de représenter davantage de groupes de personnes, car elle comprend des principes et des procédés « permettant d'éviter toute forme de discrimination, qu'elle soit fondée sur le sexe, le genre, l'orientation sexuelle, la race, l'origine ethnique, les handicaps ou tout autre facteur identitaire ». Parmi les procédés suggérés dans les deux guides, un nombre important d'entre eux permettent spécifiquement de lutter contre la représentation déséquilibrée des **genres** dans les textes et les discours : noms collectifs, mots épïcènes, reformulations, doublets complets et doublets abrégés.

Les amalgames néologiques, comme *iels* (*ils* + *elles*) et *ceulles* ou *celleux* (*ceux* + *celles*) sont propres à une autre pratique, relativement récente : la rédaction non binaire. Celle-ci emploie la formulation neutre, mais elle s'intéresse aussi à des procédés qui vont au-delà des ressources langagières du français, en cherchant à rendre neutre son système de classification des genres grammaticaux (Marignier, 2019). Elle remet en question la catégorisation binaire qui provoque la mise à l'écart, dans la langue, des personnes qui ne s'identifient pas comme homme ou comme femme (Brouillette *et al.*, 2021). Selon l'Office québécois de la langue française (2018b), la rédaction non binaire est « un style rédactionnel » qui s'utilise notamment « pour désigner les personnes non binaires ou pour s'adresser à elles ». L'Office ne recommande pas l'utilisation des néologismes, expliquant qu'ils sont propres aux communautés de la diversité de genre et « [qu']aucun changement général concernant la distinction grammaticale masculin/féminin en français ne se profile à l'horizon » (ibid.). Néanmoins, le dictionnaire *Le Robert* a fait le choix, en 2021, d'admettre le pronom *iel* (et *iels*) dans son lexique, ce qui porte à croire que la langue est susceptible d'évoluer vers un tel changement grammatical (Bimbenet, 2021). Comme l'explique Bimbenet, l'« usage croissant » du néologisme non binaire a été observé, générant un besoin pour le dictionnaire « de préciser son sens pour celles et ceux qui le croisent ». Le gouvernement du Canada (2022b), dans ses *Lignes directrices sur l'écriture inclusive*, a aussi pris des mesures pour mettre de l'avant les procédés employés dans la rédaction non binaire. On y retrouve une section sur les formulations neutres, mais aussi sur les néopronoms (p. ex. *iel*, *ul*, *ol* ou *ille*) et d'autres néologismes (p. ex. *sénataire* au lieu de *sénateur* / *sénatrice* et *présidenx*) (ibid.). Toutefois, un autre guide récent, celui de l'Université du Québec (2021), propose une approche plus normative

à la rédaction non binaire. Selon Roy (2022), certaines méthodes pour désigner les personnes à l'extérieur de la binarité des genres y sont sous-représentées. En effet, les néologismes n'y sont présentés que très brièvement, ce qui semble indiquer que le réseau d'universités privilégie davantage les formes reconnues (comme les noms collectifs, les mots épicènes et les tournures neutres de phrase) aux formes plus contestées, pour désigner les personnes s'identifiant à l'extérieur de la binarité des genres (ibid.). Les mots épicènes et les formulations dites *englobantes* (p. ex. les noms collectifs) sont davantage mises de l'avant dans le *Guide de communication inclusive* de l'UQ, étant donné qu'il s'agit de formes existantes et qui, ainsi, « ne crée[nt] pas de résistance à leur usage » (ibid.).

Tel que la sous-section 1.3.1 en témoigne, l'évolution des pratiques de féminisation lexicale, de rédaction épicène et d'écriture inclusive dans la province fait en sorte que ce que nous entendons par *rédaction épicène* est en fait, depuis très récemment, une partie de l'écriture inclusive, du moins tel que cette dernière est décrite par l'Université du Québec (2021) et le gouvernement du Canada (2022a). Dans notre étude, nous avons choisi d'utiliser le concept et la définition de la rédaction épicène parce que, parmi ses procédés linguistiques, ceux qui découlent de la formulation neutre se retrouvent aussi au cœur de l'écriture inclusive et de la rédaction non binaire. Si nous avons élaboré notre instrument de collecte de données après la diffusion du guide du gouvernement du Canada, nous y aurions privilégié le terme *écriture inclusive* au lieu de *rédaction épicène*. Nous rédigeons tout de même notre mémoire en employant ce dernier terme, étant donné que c'est celui que nous avons présenté aux participant-es lors du processus de recrutement et dans notre questionnaire.

1.3.2 Évolution de l'écriture inclusive en France

L'évolution des pratiques inclusives d'écriture n'a pas suivi le même parcours dans toutes les régions de la francophonie. La France, par exemple, a été le lieu d'une opposition beaucoup plus cinglante à l'égard de l'écriture inclusive que le Québec. Pour le bien de la compréhension du présent paragraphe, nous tenons à réitérer ici que ce qui est appelé « écriture inclusive » en France correspond généralement à ce qu'on entend par « rédaction épicène » au Québec, soit la représentation égale des hommes et des femmes dans les textes (Dupuy, 2020b). Si l'Office québécois de la langue française est solidaire de la cause de la féminisation syntaxique depuis plus de quatre décennies (Vachon-L'Heureux, 1992), on ne peut pas en dire de même de la plus haute

institution de langue en France, l'Académie française. Depuis le début du 20^e siècle, elle s'oppose ouvertement à la féminisation des noms de métiers jugés comme étant *réservés* aux hommes (Della Sudda et Paoletti, 2022). Comme nous l'avons mentionné plus haut, certains de ces titres, comme « *autrice, professeuse ou philosopheuse* », ont pourtant fait partie du lexique en français avant le 17^e siècle (Université du Québec, 2021, p. 10). Malgré une position ferme de l'Académie, l'écriture inclusive est un enjeu qui fait couler beaucoup d'encre dans les journaux. Della Sudda et Paoletti (2022) ont relevé que, depuis 2012, la pratique a fait l'objet de 2 646 articles de presse. Bien qu'actif depuis plusieurs années, le débat entourant l'écriture inclusive est ravivé en France à l'automne 2017 (Kamblé-Bagal et Tatossian, 2022). Viennot (2018) explique que la publication d'un manuel scolaire destiné aux élèves du primaire et employant l'écriture inclusive a secoué l'opinion publique et les milieux éducatifs. Au mois de novembre, l'historienne a mis sur pied une tribune dont le titre est « Nous n'enseignerons plus que "le masculin l'emporte sur le féminin" », signée par 314 enseignant·es (Slate.fr, 2017). Quatre ans plus tard, en 2021, une « pétition de 53 000 signatures s'opposant à l'utilisation de l'écriture inclusive dans l'enseignement » est toutefois remise au ministère de l'Éducation nationale, poussant son ministre à proscrire le recours à la pratique dans les écoles françaises (Rioux, 2021). À l'automne 2017, l'Académie française a aussi lancé son « cri d'alarme » face à l'écriture inclusive, qu'elle qualifie de « péril mortel » pour la langue dans sa déclaration (Académie française, 2017). En 2019, de façon surprenante, elle revient quelques peu sur sa position en publiant « un rapport favorable à la féminisation des fonctions et des noms de métiers » (Della Sudda et Paoletti, 2022). Outre cet assouplissement face à la féminisation lexicale, il semblerait que ce qui a surtout changé au fil du temps dans les propos de l'Académie est la nature de ses arguments : alors que la complexité et la « laideur » de l'écriture inclusive constituaient initialement ses chevaux de bataille, ce sont aujourd'hui les complications qu'elle engendre pour l'apprentissage du français et pour les personnes ayant des troubles de lecture ou de la vision qui sont mises de l'avant par l'Académie, pour soutenir sa position (ibid.).

En ce qui concerne d'autres régions de la francophonie, nous pouvons retracer l'origine des mesures officielles entourant la rédaction épiciène à une époque un peu plus tardive qu'au Québec. En Belgique, c'est en 1993 que la Communauté française du pays dépose un décret recommandant la visibilité des femmes dans les textes et l'enraiment des expressions sexistes dans l'administration publique (Arbour *et al.*, 2014). Un an plus tard, un premier guide est publié par le

Conseil supérieur de la langue française, « qui présente les règles de formation du féminin et une liste d'appellation de personnes » (p. 35). Les premiers guides en Suisse sont, pour leur part, publiés dans les années 2000 et 2001, « pour faciliter la rédaction de textes législatifs ou administratifs dans les administrations cantonales et fédérale » (p. 36). Plus tard, la Loi sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques, adoptée par le parlement suisse en 2007, tient compte des revendications pour l'utilisation d'un langage non sexiste (ibid.). En somme, le portrait d'un tel phénomène dans différentes régions francophones permet de constater des différences importantes entre elles, notamment entre le Québec et la France. En effet, la première région semble plus ouverte et pro-active que la deuxième, face à l'implantation des pratiques langagières inclusives. Ceci est en grande partie attribuable aux efforts de deux institutions linguistiques d'envergure : au Québec, l'Office québécois de la langue française consacre une partie de ses efforts à la promotion de la rédaction épïcène, tandis qu'en France, l'Académie française paraît travailler davantage à restreindre la portée de ce phénomène. En plus du volet culturel relatif à la rédaction épïcène, son évolution dénote aussi l'aspect politique associé aux pratiques langagières non sexistes. Les prises de position politique à leur égard sont nombreuses : rappelons l'explication émise par le grammairien De Vaugelas en 1647 pour justifier le choix de faire du masculin le genre neutre en français, l'appel du Parti québécois à l'Office de la langue française en 1976 pour soulever la question de la féminisation des titres « président » et « vice-président » et, enfin, l'appui du gouvernement du Canada envers l'écriture inclusive et l'officialisation de ses règles en 2022. Pour illustrer davantage l'implantation de la féminisation lexicale et textuelle dans ces régions, nous présentons ci-dessous une recension d'analyses lexicales de corpus du Canada et d'Europe. Elle offre un regard sur les pratiques linguistiques inclusives tel qu'elles sont réellement utilisées dans les textes, au-delà de l'impact des positions institutionnelles et politiques mentionnées jusqu'à présent.

1.3.3 Usages de la féminisation lexicale et textuelle dans des corpus de presse

Tel que vu à la section 2.3, la dimension praxéologique du rapport à l'écrit s'intéresse particulièrement aux usages des utilisateur·rices de la langue. La première étude que nous souhaitons décrire ici est celle d'Arbour *et al.* (2014, p. 38), dont l'objectif est de « mesurer l'implantation de certaines variantes féminines marquées d'appellations de personnes dans un corpus journalistique dans deux aires géographiques francophones : le Canada et l'Europe. » On

entend par *formes féminines marquées* celles qui se distinguent des formes masculines sur le plan morphologique (p. ex. *pâtissière* et *pâtissier*) ou syntaxique (p. ex. *femme-magistrat* et *magistrat*). À l'aide de l'outil de recherche Eureka.cc, 241 variantes féminines associées à 48 formes différentes ont été recherchées dans un ensemble d'articles francophones de journaux canadiens et européens. La période de publication des articles s'étendait de 1980 à 2013. Les formes dont les occurrences ont été relevées ont été choisies selon différents critères (p. 39) :

1. Des formes qui sont estimées problématiques au Québec (p. ex. « *chercheuse, directrice* ») ou en Europe (p. ex. « *auteure, caporale* »)
2. Des formes qui dénotent un « flottement dans l'usage » en raison de leur étymologie (p. ex. « *procureuse, successeure* ») ou malgré le fait que la formation du féminin soit régulière (p. ex. « *réviseuse, sculptrice* »)
3. Des formes qui désignent tant des personnes que des objets ou des réalités jugées péjoratives (p. ex. « *chauffeuse* », « *entraîneuse* »)
4. Des formes qui désignent des activités qui sont encore majoritairement associées à un domaine masculin (p. ex. « *camionneuse, carreleuse* »)
5. Les autres formes sont des appellations d'emploi « assez courantes et de différents secteurs » (p. ex. « *chroniqueuse, conceptrice* »).

L'analyse du corpus a démontré que plusieurs formes féminines sont aujourd'hui d'usage au Québec (surtout celles en *-eure*) et en Europe francophone (surtout celles en *-euse*), même si leur usage varie considérablement d'une aire géographique à l'autre. Dans le corpus entier, les formes acceptées par l'Office québécois de la langue française étaient plus utilisées (89 %) que les formes non acceptées par l'Office (11 %). L'autrice en conclut que les travaux de l'OQLF offrent des outils qui ont une portée théorique, mais aussi aménagiste, dans la recherche d'une représentation plus équitable entre les hommes et les femmes dans les textes. Il est néanmoins pertinent de noter que cette étude a été réalisée au nom de l'OQLF. Une autre recherche comparative a été plus récemment réalisée par Kamblé-Bagal et Tatossian (2022). Il s'agit d'une comparaison de l'utilisation des procédés de la rédaction épïcène entre le journal québécois *Le Devoir* et le journal français *Le Monde*. Ces deux journaux ont été choisis, parce qu'ils sont tous les deux considérés comme ayant une « vision progressiste » et, donc, « propice à l'écriture inclusive » (p. 6). 96 articles par périodique, publiés entre 2017 et 2021 et qui représentent la variété des sections des journaux, ont été retenus, à raison de 2 articles par mois. Dans l'échantillon du journal français *Le Monde*,

un total de 1 746 occurrences de procédés inclusifs ont été découverts. Une augmentation constante à chaque année a été constatée, de même qu'une différence de 12,5 % entre 2017 et 2021. Pour *Le Devoir*, un nombre similaire d'occurrences au *Monde* a été relevé, soit 1 717. L'augmentation n'était néanmoins pas constante d'une année à l'autre, mais une différence de 17 % a tout de même été remarquée entre 2017 et 2021. Dans *Le Monde*, les mots épïcènes (comme « artiste ») et les termes collectifs (comme « administration ») constituent les procédés le plus répandus dans les articles : ils « représentent à eux seuls plus de 50 % des procédés inclusifs du *Monde* dans 94 des 96 articles » (p. 98). Les autrices soulignent néanmoins le fait que « l'utilisation des mots épïcènes ne traduit pas nécessairement une intention de rendre son langage plus inclusif » (ibid.). Le deuxième procédé le plus courant dans le journal français est la féminisation lexicale, qui se retrouve dans 89 des 96 articles. Enfin, les doublets abrégés constituent le troisième procédé de la rédaction épïcène le plus utilisé, la majorité d'entre eux étant formés grâce aux parenthèses (p. ex. *les enseignant(e)s*). Pour ce qui est de la presse québécoise, le portrait du *Devoir* s'est révélé à l'image de celui du *Monde*. En effet, les procédés dont le nombre d'occurrences a été le plus élevé dans les articles sont les mots épïcènes et les termes collectifs. Cependant, Kamblé-Bagal et Tatossian (2022) précisent que ceux-ci « sont présents dans le même nombre d'articles que la féminisation des noms de métiers », qui apparaît dans 90 articles (p. 10). Les doublets abrégés sont, comme dans *Le Monde*, au troisième rang des procédés les plus employés. Dans *Le Devoir*, les doublets abrégés sont quasiment tous formés soit à l'aide de parenthèses ou du point final, ce qui traduit « une inconsistance au niveau des signes utilisée dans les abréviations, une inconsistance qui se trouve même au sein d'un seul article » (p. 10). Enfin, dans les deux journaux, une présence relativement faible des doublets complets a été constatée. En somme, cette étude permet de constater que la rédaction épïcène occupe de plus en plus de place dans les médias, et que son utilisation demeure en croissance. Toutefois, les deux journaux choisis ne sont pas représentatifs de tous les journaux du Québec et de France, étant donné qu'ils tendent légèrement plus vers la gauche politique que vers la droite.

Quelques analyses de corpus ont aussi cherché à étudier la présence de féminisation lexicale dans la presse belge. Tel que mentionné dans la section 1.3.2, le Conseil de la Communauté française du pays a adopté en 1993 « un décret visant à féminiser les noms de métier, fonction, grade et titre » (Dister, 2004). Dister, en 2004, s'est donc intéressée aux formes féminines de noms de

métiers dans *Le soir*, journal francophone considéré comme le plus important en Belgique. Son corpus comporte plus de six millions de mots, provenant d'articles publiés entre septembre et décembre 2001. Les occurrences qui ont été relevées concernent les noms de profession au masculin singulier, au féminin singulier et au féminin pluriel. Similairement à l'étude d'Arbour *et al.* (2014), un intérêt particulier a été porté aux formes féminines qui rencontrent davantage de résistance : par exemple, celles qui possèdent une connotation sexuelle (comme « *coureuse* »), celles qui découlent de professions prestigieuses relatives aux domaines de la science, de la médecine, de la politique ou du droit et celles qui ont traditionnellement le sens de 'la femme de X', comme la *pharmacienne*, dont une des significations est « la femme du pharmacien » (Dister, 2004, p. 316). En général, une grande variation a pu être observée dans le recours à la plupart des formes féminines, « non seulement entre journalistes, mais aussi pour un même journaliste entre différents articles, voire au sein d'un même article » (p. 323-324). Comme dans l'étude de Kamblé-Bagal et Tatossian (2022), cela témoigne « d'un usage encore flottant, d'une évolution en cours » (p. 324). Dans le corpus de Dister, quelques constantes ont tout de même été relevées. Notamment, les professions comme *sauteur* et *coureur* sont féminisées à l'aide des formes dites à connotation sexuelle (*sauteuse* et *coureuse*). Cela s'explique entre autres par le fait que très peu de formes féminines, dans l'ensemble du corpus, se terminent en *-eure*. Par ailleurs, certaines professions, comme *docteur* et *procureur*, sont plus souvent accompagnées d'un déterminant masculin (*le docteur*) que d'un déterminant féminin (*la docteur*) quand le référent est une femme. L'autrice explique que la réticence à utiliser une terminaison en *-eure* semble aussi expliquer cette absence de féminisation. Enfin, dans aucun cas la forme féminine d'un nom de métier n'a été utilisée pour désigner 'la femme de X'. Plus récemment, Simon et Vanhal (2022, p. 89) ont décrit les appellations de personnes utilisées sur les sites de partis politiques et d'organes de presse, et ce « en lien avec les postures affichées par ces émetteurs relativement à la féminisation ou à l'inclusivité dans la communication. » Leur corpus est constitué de huit sources, soit les sites web de cinq organes de presse, ainsi que ceux de trois partis politiques de la Belgique francophone. Toutes ces sources datent de 2021, et leur posture se qualifie ainsi : trois sont favorables à l'écriture inclusive et militent pour sa mise en application, une y est favorable sans en être militante, trois sont modérément favorables à la pratique et une y est ouvertement défavorable. En tout, 2 383 occurrences d'appellations nominales faisant référence à de personnes ou à de groupes de personnes ont été relevées sur les sites web. Contrairement à certains résultats de l'étude de Dister

(2004), ceux de Simon et Vanhal (2022, p. 17), quasiment vingt ans plus tard, révèle que la « désignation des femmes par des N féminins peut être considérée comme complètement implantée dans les usages. Parmi les N utilisés, nous n'avons observé aucun N masculin précédé d'un déterminant féminin mais uniquement des N féminisés ». Parmi les procédés inclusifs relevés, ceux dits *neutres* (comme les noms épïcènes, non variables en genre ou collectifs [p. ex. : *personnel*]) constituent 63 % des occurrences dans lesquelles des groupes mixtes ou dont le genre est indéterminé étaient désignés. Il s'agit des procédés les plus utilisés pour remplacer le masculin générique. Les moyens pour rendre visibles les femmes, soit les doublets complets et abrégés, ne représentent que 6 % des occurrences. À l'inverse des résultats de l'étude de Kamblé-Bagal et Tatossian (2022), la quasi-totalité des occurrences de doublets abrégés dans les sites belges de presse et de partis politiques francophones utilisent le point médian. La proportion restante d'occurrences, soit 31 %, est attribuée aux formes découlant du masculin générique. Il a été constaté que les sources les plus en faveur de l'écriture inclusive sont celles qui utilisent le plus les doublets et le moins le masculin générique. Dans les autres sources, les doublets sont très peu employés en comparaison aux procédés neutres. Il est toutefois nécessaire de rappeler que, comme l'ont mentionné Kamblé-Bagal et Tatossian (2022), la formulation neutre dans un texte ne correspond pas forcément à un désir de rendre celui-ci plus inclusif. L'article explique que les doublets, et plus particulièrement l'usage du point médian, sont fortement associés à un militantisme en faveur de l'écriture inclusive. À ce sujet, les autrices indiquent que le recours au point médian est restreint aux « sources en faveur d'une utilisation militante de l'écriture inclusive » (Simon et Vanhal, 2022, p. 100). Enfin, le masculin générique semble davantage utilisé dans les sources dont la position face à l'inclusivité est qualifiée de modérément favorable.

Dans cette section, nous incluons aussi une étude ayant porté sur les pratiques d'écriture inclusive au sein de revues de sciences humaines et sociales, soit celle de Loison-Leruste *et al.* (2022), qui est une des premières et encore une des seules recherches du genre dans son domaine. À noter, cette étude réfère au processus de *visibilisation* des femmes dans les textes par le terme « écriture inclusive ». Ce terme semble donc utilisé dans le même sens que « rédaction épïcène ». En 2020, les auteur-rices ont obtenu une participation à leur questionnaire sur *LimeSurvey* de la part de rédacteur-rices en chef ou d'éditeur-rices de 64 revues de langue française. Parmi celles-ci, les revues de sociologie et les revues thématiques pluridisciplinaires du domaine des sciences

humaines et sociales sont en sur-représentation dans l'échantillon. Aussi, au sein de plusieurs revues, les politiques de rédaction inclusive n'étaient pas encore stabilisées. Certains comités de rédaction n'avaient même jamais abordé le sujet de façon formelle. Les items du questionnaire, tous à réponse fermée, ciblent cinq thèmes : « la fréquence de la réception d'articles utilisant une forme d'EI [écriture inclusive], la politique éditoriale en la matière, l'affichage de l'EI dans les consignes aux auteurs et autrices ou dans la politique éditoriale, l'adoption de règles précises et enfin le point de vue sur l'EI au travers d'une série d'arguments favorables ou défavorables » (p. 3). Les résultats ont permis de constater que la majorité des revues (environ 73 %) reçoivent *parfois* des articles qui utilisent d'office l'écriture inclusive. Cette pratique est acceptée par 81,25 % des comités, même si certains d'entre eux ne l'acceptent qu'en quantité limitée seulement, par exemple « quelques termes ou expressions, quelques passages ou titres » (p. 13). Quasiment 11 % des revues, soit 7 sur 64, refusent de publier des articles lorsqu'ils sont rédigés avec des procédés de l'écriture inclusive. À l'opposé, trois d'entre elles imposent la pratique dans tous ses articles. Ensuite, la moitié des revues ne font pas explicitement mention de l'écriture inclusive dans leur politique éditoriale ou dans leur guide de soumission adressé aux auteur·rices. Il est intéressant de noter que 14 comités (22 %) étaient en discussion par rapport à l'ajout ou non de l'écriture inclusive dans leur politique au moment de la collecte de données. Aussi, plus de 40 % des revues n'ont pas adopté de règles précises d'écriture inclusive et respectent alors « la forme d'écriture inclusive proposée dans l'article soumis » (p. 13). À la suite de ces résultats, une deuxième question de recherche s'est imposée : le nombre de femmes sur les comités de rédaction a-t-il une influence sur les pratiques d'écriture inclusive mises (ou non) en vigueur ? Bien que la base de données pour répondre à cette question soit limitée, l'étude révèle que les « revues avec au moins 51% de femmes reçoivent plus d'articles avec de l'EI, imposent plus souvent des règles d'EI, ont plus souvent des consignes d'EI publiées ou respectent l'EI utilisée dans l'article et considèrent moins souvent que les autres que l'EI est une contrainte éditoriale » (p. 10). Deux hypothèses découlent de ces observations : 1) les femmes sont plus intéressées à travailler pour les revues qui sont ouvertes à l'écriture inclusive ou 2) ce sont les femmes qui « impulsent probablement davantage des changements de pratiques d'écriture » dans les comités (ibid.).

En résumé, ces études semblent indiquer que la féminisation lexicale est bien ancrée dans les usages, notamment au Québec (Arbour *et al.*, 2014) et en Belgique (Simon et Vanhal, 2022). La

rédaction épïcène semble aussi être de plus en plus présente dans la presse québécoise et française (Kamblé-Bagal et Tatossian, 2022). Malgré cela, on constate une variation entre les régions dans le choix des formes féminines utilisées (Arbour *et al.*, 2014). Cette variation est parfois aussi présente au sein d'un seul corpus, voire d'un seul texte, ce qui témoigne « d'un usage encore flottant, d'une évolution en cours » des coutumes (Dister, 2004, p. 324). Dans la section ci-dessous, nous présentons un autre aspect du portrait des pratiques linguistiques non sexistes, soit les perceptions qu'elles génèrent.

1.4 Arguments en faveur et en défaveur de la rédaction épïcène et de l'écriture inclusive

Dans le camp des personnes en faveur des pratiques linguistiques non sexistes, quelques chercheur·ses (Lessard et Zaccour, 2021; Loison et Perrier, 2022) s'intéressent aux objections formulées à l'égard de ce sujet, pour ensuite présenter des arguments servant à les déconstruire. Il s'agit notamment de ce qu'ont fait Loison et Perrier (2022, p. 153), qui s'attaquent entre autres au mythe voulant que la rédaction épïcène serait destinée « à une élite universitaire et militante ». Elles expliquent qu'en réalité, plusieurs milieux syndicaux, professionnels et gouvernementaux en font l'usage et la promotion. Loison et Perrier réfutent aussi l'argument selon lequel le langage non sexiste serait illisible et nuisible pour la langue française. Elles expliquent qu'il permettrait en fait de gagner en précision, comparativement à l'utilisation du masculin générique, et favoriserait l'apprentissage de la morphologie du français en mettant de l'avant le processus de formation des noms (p. 153-154). Les autrices expliquent ensuite que la tentative d'une partie des opposant·es de positionner le débat au sein d'autres enjeux, en évoquant par exemple l'accessibilité à certains procédés chez les personnes éprouvant des difficultés visuelles ou d'apprentissage, semble parfois s'inscrire dans une « instrumentalisation de la cause de ces personnes dans le débat sur le langage non sexiste »³ (p. 154). Cela permettrait aussi « à certain·es adversaires de l'écriture inclusive de ne pas s'opposer trop ouvertement ou trop systématiquement au principe d'égalité des sexes », étant donné « qu'il est plus difficile aujourd'hui d'afficher une opposition franche aux droits des femmes et des minorités sexuelles » (p. 154-155). Aussi, bien qu'il soit vrai que des logiciels de

³ À ce sujet, Loison et Perrier (2022) mentionnent dans leur article un billet collectif qui a été rédigé par l'association de jeunes chercheur·ses en études féministes, genre et sexualité (EFiGiES). Ce billet se veut « contre la récupération du handicap par les personnes anti écriture inclusive » (Lyonefigies, 2020). L'instrumentalisation de la cause tendrait notamment à « homogénéiser l'opinion de l'ensemble des personnes déficientes visuelles et avec des troubles dys ». Pour lire le billet : <https://efigies-ateliers.hypotheses.org/5274>

synthèse vocale ne prennent pas encore en charge les points médians utilisés dans les doublets abrégés, selon Loison et Perrier, il n'est pas farfelu de penser qu'ils le pourraient, étant donné qu'ils sont déjà en mesure de lire les traits d'union. Leclerc et Miller (2022, p. 163) expliquent d'ailleurs « que des applications permettant d'automatiser certaines stratégies d'écriture inclusive voient le jour », ce qui les pousse à dire que « l'écriture inclusive contribue doublement à l'inclusivité ». Loison et Perrier (2022) expriment le besoin d'effectuer davantage d'études empiriques qui s'intéressent à la question des défis entourant l'utilisation du langage non sexiste et son accessibilité. Dans le domaine juridique, Lessard et Zaccour (2021, p. 124) ont aussi effectué un travail de démystification des objections face à la rédaction non sexiste, en commençant par l'idée que l'écriture inclusive serait un « projet superficiel ». Plusieurs opposant·es disent qu'il est plus pertinent de cibler d'autres enjeux de l'égalité des genres pour faire avancer la cause. Manesse (2022) demande, par exemple, « Que gagnent donc les femmes avec l'écriture inclusive ? ». Pour d'autres personnes, l'écriture inclusive serait carrément « contre-productive » à la lutte contre les discriminations sexistes (Blanquer, 2021). Les auteur·rices disent cependant que, pour s'attaquer aux enjeux sociaux, il faut utiliser la langue. Si celle-ci invisibilise les femmes et les personnes non-binaires, il s'agit d'« un frein à leur pleine égalité » et à la lutte vers celle-ci (ibid.). Un autre argument qui est parfois érigé contre l'écriture inclusive dans le milieu juridique est qu'elle serait « trop imprécise pour le droit » (p. 137). Lessard et Zaccour considèrent que c'est en fait l'opposé qui est vrai : le masculin générique est ambigu parce qu'il ne représente pas fidèlement la réalité. Dans les lois, les termes épïcènes sont déjà utilisés, par exemple « personne », « quiconque » et « être humain », étant donné que cet emploi « ne laisse place à aucun débat sur les genres couverts » par les législations (p. 138). Les doublets complets, qui eux découlent de la féminisation des textes, rendent explicite qu'une règle ou une loi « s'applique aux genres masculin et féminin » (ibid.). Enfin, les doublets abrégés, selon les auteur·rices, permettent d'inclure aussi les personnes non-binaires dans les textes législatifs.

Dans le milieu scolaire, Dister *et al.* (2022) présentent une opinion nuancée face à la rédaction épïcène. À leur avis, certains principes sont facilement applicables en classe, par exemple l'emploi de la féminisation lexicale. Ce procédé s'est rapidement intégré au français, la preuve étant qu'aujourd'hui, donner un titre masculin à une femme pour parler de son métier est beaucoup plus étrange que d'utiliser ce titre au féminin. De plus, l'usage de la féminisation lexicale à l'oral et à

l'écrit est le même, « le mécanisme est simple et les règles intégrées très tôt par les enfants » (p. 40). Le principe visant à abandonner les expressions à caractère discriminatoire est aussi facile à mettre en pratique en classe. Le rôle de l'école étant de faire des élèves des citoyen·nes responsables, l'abandon d'expressions renforçant les préjugés réducteurs va de soi. Dister *et al.* (p. 41) suggèrent d'ailleurs que la règle voulant que « Le masculin l'emporte sur le féminin » pourrait être remplacée par une « tournure plus neutre », comme « L'accord se fait au masculin ». À leur avis, l'abandon du recours au masculin générique n'est toutefois pas envisageable à l'école. Il pourrait permettre de défaire les stéréotypes de genre en lien avec les métiers, mais les auteur·rices pensent qu'il est aussi important de « travailler la langue en contexte » (p. 47). Par exemple, dans une phrase comme « *Les Français voteront en septembre prochain* », le contexte permettrait de savoir qu'on parle ici des Français et des Françaises (p. 42). Dister *et al.* (*ibid.*) posent la question : « Qui peut prétendre, en 2022, que les Françaises ne sont pas appelées aux urnes dans cette phrase ? » Aussi, les procédés de l'écriture inclusive (doublets, termes épiciènes et collectifs, etc.) présenteraient leur lot de problèmes en complexifiant la lecture des textes (autant sur le plan du décodage que sur celui de la compréhension) et requerraient un travail cognitif important. En France, des propos similaires sont émis par l'Académie française : elle serait « nuisible à la pratique et à l'intelligibilité de la langue française » (Blanquer, 2021). Selon Dister *et al.* (2022, p. 43), certains procédés impliquent aussi la création de graphies nouvelles (p. ex. « *cher·e infirmier·e* ») ou difficilement oralisables (p. ex. « *Les premier·e·s réfugié·e·s ukrainien·ne·s sont arrivé·e·s* »), sans noter que l'utilisation de la plupart d'entre eux n'est pas encore stabilisée et que l'ensemble de ces facteurs pourraient nuire aux élèves qui sont déjà en difficulté d'apprentissage. Sur ce point, Loison et Perrier (2022, p. 155-156) précisent que la « question de savoir dans quelle mesure certaines formes de ce langage mettraient en difficulté des élèves ou personnes en situation de handicap mérite d'être examinée sérieusement », grâce à « des enquêtes en sociologie, en sciences de l'éducation et en linguistique, qui permettraient d'observer dans les classes les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves. »

Une objection souvent réitérée est aussi celle selon laquelle le genre nominal ne correspond pas au sexe, et qu'il n'influence donc pas notre façon de percevoir le monde (Grinshpun, 2022; Rastier, 2020). Les catégories morphologiques n'ayant supposément « aucune incidence sur les représentations du monde » (Rastier, 2020, p. 137), il serait alors faux d'attribuer un caractère

sexiste à la langue, car cela reviendrait « à confondre la langue en tant que système de signes avec le discours – l’usage de ce système en situation – qui dépend de l’intention du locuteur » (Grinshpun, 2022, p. 174). Lessard et Zaccour (2021, p. 120) expliquent cependant que le genre masculin est marqué, au même titre que le genre féminin : « Le mot masculin et le mot féminin sont tous deux marqués par leur genre, ce pourquoi les formulations au masculin générique sont fondamentalement ambiguës. » Ce serait alors l’habitude qui nous ferait croire que les femmes sont incluses dans les formulations qui utilisent le masculin générique. Bref, l’ensemble des arguments énumérés en faveur et en défaveur de l’écriture inclusive et de la rédaction épïcène nous permettent d’envisager certaines réponses des participant·es à notre questionnaire et d’identifier des facteurs sur lesquels nous allons pouvoir relever leurs perceptions : par exemple, l’illisibilité des textes, le manque de standardisation des pratiques linguistiques inclusives, les difficultés d’apprentissage que l’emploi et l’enseignement de la rédaction épïcène pourraient imposer aux élèves.

1.5 Rapport à la norme linguistique dans le domaine de l’enseignement du français

Même si cela n’est pas forcément apparent pour les locuteur·rices d’une langue, la norme linguistique a évolué avec le temps et continue de le faire. Ozolina et Vanags (2020, p. 243) nous rappellent que « [c]ertains aspects ayant trait à la notion de la norme sont relativement bien étudiés, » entre autres « la reconnaissance de sa stabilité d’une part et la tendance à la modification de l’autre part ». Au Québec, la Révolution tranquille (1960-1966) a eu une influence particulière sur les enjeux liés au français (Bigot, 2017). En 1965, une première proposition de modèle de la norme linguistique est publiée par l’Office de la langue française, basée sur le français international (connu aussi parfois sous le nom de français standard). Celle-ci a rapidement été remise en question dans la province, car en pleine Révolution, les « Québécois sont en quête de reconnaissance de leur parler, et leur imposer une norme basée sur un modèle international sera voué à l’échec » (p. 18). En 1977, un nouveau modèle est avancé, cette fois-ci par l’Association québécoise des professeurs de français (AQPF). Pour définir la nouvelle norme de référence, basée sur le français québécois standard, l’association se tourne vers la variété « véhiculée à l’école et dans certains médias culturels » (p. 20).

La nouvelle orthographe, aussi connue sous le nom de rectifications orthographiques, témoigne également de l’influence du domaine scolaire sur la norme en français. Elle atteste l’évolution des

usages dans la langue écrite et est une réponse à des difficultés ayant émergé notamment dans les milieux éducatifs, face à l'irrégularité de plusieurs règles d'orthographe (Contant, 2004). En 1990, une proposition de rectifications orthographiques est formulée par le Conseil supérieur de la langue française de France, à la demande du premier ministre français (Lefrançois, s. d.). Cette proposition reçoit ensuite l'appui de l'Académie française, puis du Conseil de la langue française du Québec (ibid.). Ces rectifications ont pour but de simplifier certaines graphies et de supprimer des exceptions, des anomalies et des irrégularités orthographiques (Office québécois de la langue française, s. d.). Les modifications apportées ont une influence particulière sur les pratiques d'écriture des enseignant-es de français qui, lorsque cela ne leur est pas imposé par leur milieu scolaire, peuvent choisir de suivre ou non les rectifications orthographiques (Roy, 1991). Depuis le début des années 2000, de nombreux guides et articles⁴ destinés aux professionnel·les de l'enseignement en définissent les règles, fournissent des exercices pratiques et expliquent comment s'exercer à utiliser ces rectifications et à les enseigner. Dans son mémoire de maîtrise, Da Rocha (2014) brosse le portrait du rapport à la nouvelle orthographe de 115 enseignant-es de français, langue d'enseignement et langue seconde, de tous âges, toutes expériences professionnelles et tous niveaux scolaires du Québec. Cette étude permet de constater que plusieurs participant-es ne connaissent pas bien les règles de la nouvelle orthographe, quasiment 25 ans après sa proposition initiale. La moyenne des scores aux tests de connaissance est de 57 %, avec certaines règles beaucoup mieux connues que d'autres, comme celle de l'omission de l'accent circonflexe sur les voyelles « i » et « u ». L'opinion de 81,13 % des participant-es est cependant favorable aux rectifications orthographiques. À leur avis, elles devraient être enseignées de façon exclusive au primaire, tandis qu'au secondaire, elles devraient l'être conjointement aux anciennes graphies. La majorité des pratiques déclarées ne sont toutefois pas en concordance avec cette opinion, puisque 71 % des répondant-es déclarent ne pas enseigner les rectifications. L'autrice conclut tout de même que les croyances des enseignant-es sondé-es sont, dans l'ensemble, en désaccord avec l'orthographe normatif ou traditionnel du français. Ce rapport révèle leur avis selon lequel toute langue doit évoluer, mais aussi leur besoin de bénéficier davantage de formation en lien avec les

⁴ Voir le « Dossier sur la “nouvelle” orthographe » <https://www.reviseurs.ca/content/dossier-sur-la-nouvelle-orthographe-prepares-par-des-membres-de-l-acr> ; la documentation préparée par RENOUVO <http://www.renouvo.org/index.php> ; et celle de Chantal Contant http://www.nouvelleorthographe.info/chantal_contant.html ; <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-maitrise-de-la-langue-et-si-tout-le-monde-sy-mettait/comment-passer-a-la-nouvelle-orthographe/>

règles de la nouvelle orthographe pour se sentir plus à l'aise de les enseigner et de les utiliser en classe. La comparaison entre les deux groupes de répondant·es (du domaine du français langue d'enseignement et de celui du français langue seconde) n'a révélé aucune différence significative, autant en ce qui a trait aux pratiques déclarées, qu'aux opinions et aux connaissances. Cela peut toutefois provenir d'une limite de l'étude : les enseignant·es de français langue seconde étaient en surreprésentation parmi les participant·es, ce groupe constituant 73,83 % de l'échantillon total. En somme, les rectifications orthographiques de 1990 illustrent le potentiel de transformer la norme linguistique, un potentiel détenu par les personnes qui parlent la langue, et notamment celles qui l'enseignent.

Il est pertinent de continuer à s'intéresser à la question des représentations des enseignant·es en poste et en devenir face à la norme et aux changements dans la langue, puisqu'elles peuvent avoir une influence sur leurs pratiques linguistiques (Calvet, 1998) et pédagogiques (Barré-De Miniac, 2000; Cárdenas-Claros et Oyanedel, 2015). Par exemple, au primaire, ce qui ressort d'études sur le rapport à la norme du français oral québécois est que, bien qu'elle soit généralement mal comprise des futurs maîtres (Mottet, 2006; Mottet et Gervais, 2007; Tremblay et Mottet, 2017), ils et elles sont « d'accord avec l'importance de parler en français soutenu en classe » (Mottet et Gervais, 2007, p. 348). Les maîtres en formation disent tout de même avoir recours au registre familier, parfois pour se rapprocher de leurs élèves et de certains parents, parfois pour capter l'attention des enfants (Mottet et Gervais, 2007; Tremblay et Mottet, 2017). En enseignement du français au secondaire, une étude non publiée d'Ostiguy de 2000, portant aussi sur le français oral, fait part d'une rupture similaire entre les croyances et les choix des futur·es enseignant·es (Ostiguy *et al.*, 2005). Les personnes interrogées jugent que le bon usage du français au Québec est celui des bulletins d'informations, mais choisissent d'utiliser une langue « correcte », « normale » en classe, de crainte notamment que les élèves ne les jugent négativement ou que ce registre instaure une distance face au groupe (Ostiguy *et al.*, 2005, p. 11). Enfin, dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde, Bertrand (1999) a découvert que, du point de vue des enseignant·es, peu d'importance est accordée à l'enseignement du français qui n'est pas standard, ce qui rejoint l'étude de Calinon (2009). Celle-ci révèle que, selon les apprenant·es, la variété enseignée en classe de francisation est plus proche de la variété standard que de la variété québécoise. Nous explorons davantage ces études à la section 2.5 du cadre conceptuel.

Bien que la féminisation des textes et l'écriture inclusive aient commencé à faire l'objet de recherches dans le domaine de la sociolinguistique dès les années 1970, elles n'ont fait leur place dans les universités québécoises qu'à partir de la deuxième moitié des années 2000, sous forme de guides et de recommandations (Haddad, 2017; Miller, 2018; Université de Sherbrooke, 2008; Université du Québec, 2021). Quelques formations pour aider la population enseignante et étudiante à s'habituer aux écritures non discriminatoires et à leurs règles sont offertes dans les milieux universitaires, notamment à l'Université de Montréal (Sauvé, 2020) et à l'Université du Québec à Montréal (s.d.b). Si l'on remarque le désir de plusieurs universités de faire connaître les méthodes de rédaction non sexiste, on en sait moins sur la façon dont ces initiatives sont perçues et mises en pratique par les étudiant·es, plus spécifiquement par ceux et celles se destinant à enseigner le français. Un numéro de la revue *La Lettre de l'AIRDF*⁵ aborde la question des normes dans l'enseignement des langues et s'intéresse entre autres à l'orthographe rectifiée et à l'écriture inclusive. Dans l'introduction au dossier, Capt et de Pietro (2022, p. 15) posent la question suivante :

Plus généralement, les normes de la langue enseignée, quelle qu'elle soit, doivent-elles suivre l'évolution des pratiques, prendre en compte certaines revendications sociales (cf. l'écriture inclusive) et s'y adapter ou doivent-elles, au contraire, constituer une sorte de rempart permettant de préserver un « héritage culturel » (cf. l'orthographe), d'assurer une certaine stabilité et de prévenir certaines « dérives » ?

Il s'agit d'une question particulièrement appropriée concernant les enseignant·es en formation. Notre projet, mené au moyen d'un questionnaire à questions fermées et ouvertes, nous permet d'étudier la position de futur·es enseignant·es de langue par rapport à un type spécifique de variation dans la norme, la rédaction épïcène. En explorant trois domaines, soit l'enseignement du français langue première au primaire, du français langue première au secondaire et du français langue seconde, nous pourrions décrire leur rapport à ce phénomène et relever leurs perceptions quant à l'évolution des pratiques linguistiques et à leur enseignement.

⁵ Mai 2022. « DOSSIER La question des normes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *La Lettre de l'AIRDF*, 70.

1.6 Énoncé du problème

La rédaction épïcène est reconnue par des instances officielles, tels le gouvernement du Canada et l'Office québécois de la langue française. Les guides et les recommandations universitaires⁶ et professionnels⁷ du Québec démontrent aussi la sensibilité de plusieurs institutions face à cet enjeu. Il n'en demeure pas moins que son utilisation réelle par la population générale, et par la population étudiante en particulier, est très peu documentée. Nous jugeons alors valable d'étudier le rapport à la rédaction épïcène d'une population étudiante spécifique, soit les futur-es enseignant-es de français du Québec, plus particulièrement ceux et celles en langue d'enseignement au primaire et au secondaire et en langue seconde à tous les niveaux. Il est d'autant plus pertinent de sonder ce groupe puisqu'il pourra avoir un impact direct sur l'enseignement des pratiques de rédaction non discriminatoire auprès des élèves du primaire et du secondaire, ainsi que des adultes nouvellement arrivés dans la province. La rédaction épïcène n'étant mentionnée ni dans les programmes du ministère de l'Éducation ni dans celui de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, nous savons que les enseignant-es n'ont pas l'obligation de l'utiliser en classe ou de l'enseigner, mais nous ne savons pas si elle y est actuellement présente ou non.

1.7 Objectifs de recherche

Notre recherche vise à décrire le rapport à la rédaction épïcène d'étudiant-es au baccalauréat en enseignement du français langue seconde, en enseignement secondaire (concentration français langue première) et en éducation préscolaire et enseignement primaire. Plus précisément, nous cherchons à découvrir si ces groupes connaissent les procédés de la rédaction épïcène, et s'ils les utilisent dans leurs pratiques personnelles et lors de leurs stages d'enseignement. Sur les plans personnel et didactique, nous voulons aussi connaître les facteurs qui font obstacle à leur utilisation de la rédaction épïcène. Également, notre questionnaire nous permettra de recueillir des données concernant les attitudes des participant-es et leurs conceptions en lien avec l'égalité des genres, les règles du français (et plus spécifiquement, le masculin générique), les différentes pratiques

⁶ Réseau de l'Université du Québec : https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/edi/guide-communication-inclusive_uq-2021.pdf

UQAM : <https://chairedspg.uqam.ca/wp-content/uploads/2019/04/Mots-Clés-Manuelécritureinclusive.pdf>

Université McGill <https://libraryguides.mcgill.ca/ecritureinclusive>

⁷ Commission de la construction du Québec https://www.ccq.org/-/media/Project/Ccq/Ccq-Website/PDF/Communications/Autres/guide_de_redaction_epicene_final.pdf?la=en

inclusives d'écriture existantes et la place de la rédaction épïcène à l'école et dans les milieux professionnels. Enfin, nous désirons examiner si ce rapport est différent d'un programme de formation à l'autre.

1.8 Pertinence sociale et scientifique

Notre étude contribuera aux recherches actuelles dans le domaine de la didactique du français, s'intéressant aux changements linguistiques et au rapport à la langue des futur·es enseignant·es. Elle participera aussi aux savoirs théoriques en didactique des langues et en linguistique, qui sont pour le moment minces en ce qui a trait à l'utilisation déclarée de la rédaction épïcène et à la façon dont elle est perçue par la population, en particulier par celle des futur·es enseignant·es de français. De plus, notre recherche pourra servir à nourrir les réflexions des enseignant·es de langue en formation, par rapport à leurs propres pratiques en classe et l'impact que celles-ci peuvent avoir dans la lutte pour l'égalité des genres au Québec. Pour ce qui est spécifiquement du contexte de l'enseignement du français langue seconde, nous jugeons que l'intégration des arrivant·es allophones dans la province passe aussi bien par la langue que par les valeurs du milieu d'accueil. Connaître les règles de la rédaction épïcène peut donc les aider à s'intégrer dans leur milieu professionnel ou scolaire, puisque plusieurs de ces milieux emploient et encouragent, voire imposent, des stratégies de rédaction non discriminatoire. Il est donc pertinent de découvrir si les futur·es enseignant·es de langue seconde souhaitent l'utiliser ou même l'enseigner en classe de francisation. Enfin, nos résultats permettront d'obtenir des données sur la façon dont le français est susceptible d'être enseigné au Québec dans les années à venir et pourraient servir d'amorce de réflexion quant à l'intégration potentielle d'une pratique linguistique inclusive dans les prochains programmes ministériels.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Avant même d'aborder la question du rapport à la langue des (futur·es) enseignant·es de français, il est nécessaire de présenter l'objet de ce « rapport à », soit la rédaction épïcène. À cette fin, nous décrivons en premier lieu les notions de genre nominal, genre socioculturel et sexe biologique (section 2.1). Par la suite, nous expliquons les principaux procédés linguistiques de la rédaction épïcène (2.2), divisés en deux catégories : la féminisation syntaxique et la formulation neutre. S'ensuit la définition du rapport à l'écrit de Chartrand et Prince (2009) et la présentation de ses dimensions (2.3), qui nous serviront subséquemment à justifier l'élaboration des items de notre questionnaire et à organiser la présentation de nos résultats. À la section 2.4, nous proposons une recension des études portant sur le rapport à l'écrit et sur certaines de ses dimensions en lien avec la rédaction épïcène. L'avant-dernière section de notre chapitre porte sur le rapport à la norme linguistique de trois groupes d'enseignant·es de français : langue d'enseignement au primaire, langue d'enseignement au secondaire et langue seconde ou étrangère (2.5). Finalement, nous concluons le chapitre avec l'énoncé des questions de recherche (2.6).

2.1 Notions de genre nominal, genre socioculturel et sexe biologique

Au cœur des discours entourant la rédaction non sexiste se trouvent des notions qui permettent de bien comprendre l'enjeu dans cette recherche : le *genre* et le *sexe* (Klinkenberg, 2016). En français, le genre nominal est en partie corrélé au sexe, par exemple lorsqu'on désigne des personnes (« *une* » *femme*, « *un* » *homme*) (Schnitzer, 2021). Cela peut porter à confusion lorsqu'on tente de définir un sujet comme la rédaction épïcène, qui repose sur la représentation équilibrée entre les femmes et les hommes dans les textes, mise en évidence par les appellations de personnes qui y sont employées.

Tout d'abord, il convient de distinguer le genre grammatical du genre nominal. Le premier peut être conçu comme une catégorie grammaticale dans laquelle, en français, le masculin et le féminin s'opposent. Selon Patrizia Violi (1987), le genre détient principalement la fonction de classer les objets désignés par la langue. D'un point de vue linguistique, il rend compte de deux phénomènes : « 1) les références pronominales et possessives, 2) l'accord entre le nom et les autres parties du

discours (par exemple, article et adjectif) » (p. 15). Il est important de noter qu'en français, les noms ne varient donc pas en genre, contrairement aux adjectifs et aux déterminants. Dans le cas de la féminisation des appellations de personnes, le genre nominal est celui qui entre en jeu, étant donné qu'elle implique « la formation des noms féminins (passer du masculin au féminin) » (Arbour et de Nayves, 2018, p. 10). Contrairement au genre grammatical et à la flexion morphologique, nous sommes, avec la féminisation lexicale sous-jacente à la féminisation des textes, face au procédé de dérivation sémantique. Mel'čuk et Polguère (2007, p. 18) en donnent la définition suivante : « Une dérivation sémantique est une relation entre deux lexies fondée sur une parenté de sens. » Par exemple, *professeur / professeure, actrice / acteur, âne / anesse* sont des paires de mots qui entretiennent une relation de dérivation sémantique, de même que *cochon / truie, jument / cheval*. Seuls les noms qui désignent des personnes ou des animaux peuvent être dérivés sémantiquement. Ainsi, il serait incorrect de dire que *table* est le féminin de *bureau*...

La notion de genre socioculturel, quant à elle, provient de l'anglais *gender*, dont le sens est de plus en plus reconnu au Québec (Office québécois de la langue française, 2018a). Il renvoie à l'identité, au rôle d'une personne et aux stéréotypes qui lui sont associés en raison de son sexe. Plus spécifiquement, le gouvernement du Canada (2014) définit le *genre* comme faisant référence aux « rôles, comportements, expressions et identités établis par la société pour les filles, les femmes, les garçons, les hommes et les personnes de divers genres ». Dans son article, Dupuy (2021) cite Simone de Beauvoir pour exemplifier ce à quoi correspond le genre socioculturel : « On ne naît pas femme, on le devient ». Si la première acception du genre renvoie à une catégorie grammaticale et lexicale, cette deuxième renvoie à une catégorie sociale.

Le sexe, pour sa part, relève d'une catégorie biologique et est défini comme « [l'ensemble] d'attributs biologiques spécifiques retrouvés chez les humains et les animaux, notamment les caractéristiques physiques, les chromosomes, l'expression génique, les hormones et l'anatomie » (Gouvernement du Canada, 2014). Bien que le genre socioculturel soit fluide (cisgenre, transgenre, non binaire, etc.), l'identité de genre d'une personne est souvent corrélée à son sexe (Dupuy, 2021). La distinction entre genre et sexe est d'ailleurs de plus en plus difficile à cerner à cause de l'évolution de ces concepts dans la société occidentale, qui confine de moins en moins les identités à une représentation strictement binaire des genres (ibid.). Violi (1987, p. 19) est d'avis que l'organisation des genres grammaticaux a une influence sur la vision du monde des locuteur·rices,

parce qu'elle contribue à symboliser l'opposition homme-femme et « donc notre perception et catégorisation de la réalité ». Selon l'autrice, la langue est un espace d'où les femmes sont exclues et où la structure patriarcale est ratifiée, en raison de l'usage du masculin générique qui prétend représenter tous les sexes (ibid.). Les procédés de la rédaction épïcène sont, pour Toussaint et Krazem (2017), une façon de rendre explicite l'inégalité des sexes et de la combattre, autant dans la langue que par la langue. Dans la section ci-dessous, nous présentons en détails ces procédés linguistiques.

2.2 Procédés linguistiques de la rédaction épïcène

Rappelons d'abord la définition de la rédaction épïcène à laquelle nous nous référons quand nous utilisons ce terme, dans notre mémoire et dans notre instrument de collecte de données : « une pratique d'écriture qui vise à assurer un équilibre dans la représentation des hommes et des femmes dans les textes » (Office québécois de la langue française, 2018b). Deux catégories de procédés linguistiques sont au cœur de cette pratique. D'une part, la féminisation syntaxique permet la présence d'appellations féminines au côté d'appellations masculines. D'autre part, la formulation neutre permet la représentation de toutes les identités, par l'emploi de mots et de tournures de phrase qui ne font pas référence à un sexe en particulier. Comme nous l'expliquons au point 2.2.3, depuis tout récemment, les procédés de la rédaction épïcène et de l'écriture inclusive ne semblent plus se confiner qu'à l'écrit, mais s'utilisent aussi à l'oral, tel que l'indique entre autres le *Guide de communication inclusive* de l'Université du Québec (2021).

2.2.1 Féminisation syntaxique

Les deux procédés principaux de la féminisation syntaxique sont les doublets complets et les doublets abrégés. Les doublets complets (p. ex. *les caissiers et caissières*) consistent en « l'écriture des formes des deux genres, en toutes lettres » (Usito, s.d.). La forme féminine qui « double » la forme masculine peut être un nom (p. ex. *des employées et employés*), un adjectif (p. ex. *des élèves talentueux et talentueuses*), un pronom (p. ex. *ils et elles doivent partir*) ou un déterminant lorsqu'il accompagne un nom épïcène (p. ex. *le ou la bénévole*). On retrouve les doublets complets notamment dans les noms de plusieurs associations étudiantes de l'Université de Sherbrooke : par exemple, « Association générale **des étudiants et étudiantes** en sciences infirmières de

l'Université de Sherbrooke (AGEESIUS) », « Association générale **des étudiantes et étudiants** en réadaptation (AGER) », etc. (Université de Sherbrooke, s.d., mise en gras rajoutée à la citation). Cependant, la plupart des ordres professionnels du Québec n'y ont pas recours : l'*Ordre des acupuncteurs, des avocats, des évaluateurs agréés, des huissiers, des ingénieurs*, etc. (Gouvernement du Québec, 2022). On rencontre toutefois des exceptions, notamment l'*Ordre des conseillers et conseillères d'orientation, des infirmières et infirmiers, des psychoéducateurs et psychoéducatrices*, ainsi que *des techniciens et techniciennes dentaires*⁸. Le gouvernement du Canada (2022c) écrit qu'il « est fortement recommandé d'utiliser des doublets plutôt que de ne représenter qu'un seul genre dans la plupart des contextes. » En effet, les doublets complets, par l'ajout de la forme féminine, permettent une représentation accrue des femmes dans les textes et les discours, mais ils présentent aussi quelques difficultés d'accords dans la phrase. À ce sujet, Arbour et de Nayves (2018) expliquent que lorsqu'il y a un accord à effectuer entre les doublets et un adjectif ou un participe passé, il se fera au masculin (p. ex. *les étudiantes et étudiants sont émus*). Une autre critique que rencontrent les doublets complets est la lourdeur qu'ils peuvent engendrer dans les textes (Dupuy, 2020a).

Lorsque les doublets complets alourdissent les discours, il est possible d'en employer une forme abrégée à l'aide de certains signes typographiques (p. ex. *un·e agent·e dévoué·e*) (Gouvernement du Canada, 2022c). Il ne s'agit cependant pas encore, comme nous allons le voir, d'un moyen qui fait consensus ou dont les règles d'utilisation sont uniformes. Selon l'Office québécois de la langue française, le recours aux doublets abrégés serait acceptable si la longueur du texte est limitée, comme sur une affiche ou dans un formulaire (Arbour et de Nayves, 2018). Autrement, les doublets complets devraient être privilégiés. Il s'agit aussi de l'opinion du gouvernement du Canada (2022c), qui explique que les doublets abrégés « posent certains problèmes de lisibilité et d'accessibilité ». De façon similaire, d'autres références linguistiques, comme le dictionnaire québécois *Usito* (s.d.), affirment que les formes tronquées sont à éviter, car elles sont « contraires à l'usage grammatical et nuisent à la lisibilité des textes ». Différents signes de ponctuation sont parfois utilisés dans les doublets abrégés, notamment le point (*recherché·e*) le point médian

⁸ En constatant ces disparités, il est possible de supposer que la profession ou le domaine professionnel exerce une influence sur la question de la féminisation des noms de métiers. Dans notre étude, la population ciblée en est une du domaine de l'enseignement. Nous sommes donc portée à croire que la perception des participant·es pourrait être influencée positivement envers la rédaction épïcène, notamment en raison de leur domaine d'étude traditionnellement dominé par les femmes.

(*employé·e*), le trait d'union (*huppé·e*), la majuscule (*enseignantE*), les parenthèses (*un(e)*) et les crochets (*citoyen[ne]*). L'Office privilégie l'utilisation des deux dernières, soit les parenthèses et les crochets, alléguant que les autres « entraînent des difficultés de rédaction, de lecture ou de compréhension » (Arbour et de Nayves, 2018, p. 32). Pour sa part, le gouvernement du Canada (2022d) recommande « de privilégier le point médian (ou point milieu) comme signe typographique », comme dans « enseignant·es ». Il justifie son choix en expliquant que ce signe « jouit d'une reconnaissance croissante » et qu'il n'a « pas d'autre fonction linguistique courante » (ibid.). Le gouvernement recommande d'ailleurs de n'employer qu'une seule fois le point médian dans un même mot (*professeur·es* au lieu de *professeur·e·s*), par souci de gain d'espace. L'Université du Québec (2021) privilégie aussi l'emploi du point médian pour des raisons similaires, en plus d'évoquer sa clarté, sa fluidité et sa polyvalence. De même, Toussaint et Krazem (2017, p. 2) rapportent que le point médian est le seul signe stabilisé dans les usages et qu'il s'y trouve « largement dominant ». Selon leur analyse de corpus, les parenthèses s'utiliseraient de moins en moins dans les annonces d'emplois, au profit du point médian. Plusieurs critiques dénoncent d'ailleurs l'emploi de la parenthèse dans le contexte de la rédaction épiciène étant donné qu'elle serait « réductrice », plaçant les femmes entre parenthèses (Abbou, 2017, p. 65). Quant au recours à la majuscule (*étudiantE*), il est aussi critiqué, parce qu'il équivaudrait à « une survalorisation du féminin » dans les discours (ibid.). Enfin, l'OQLF reconnaît aussi que certaines personnes n'ont pas recours aux parenthèses parce qu'elles jugent que celles-ci réduisent la femme à un suffixe, la mettant ainsi à l'écart (Arbour et de Nayves, 2018). L'Office réfute néanmoins cet argument, jugé non linguistique, et privilégie les parenthèses et les crochets pour former les doublets abrégés, bien que le point médian soit le plus populaire dans les usages réels (Toussaint et Krazem, 2017).

2.2.2 Formulation neutre

La deuxième catégorie de procédés linguistiques de la rédaction épiciène est la formulation neutre. Celle-ci englobe plusieurs moyens pour rendre les discours *neutres*, c'est-à-dire pour qu'ils ne fassent pas référence à un sexe ou une identité de genre en particulier. Deux groupes peuvent être établis : les termes neutres et les tournures neutres (Usito, s.d.). Les termes neutres peuvent être des noms collectifs, « qui servent à désigner un ensemble de personnes » (p. ex. « clientèle », « main-d'œuvre », « population », « personnel ») (Gouvernement du Canada, 2022e). Ils peuvent

aussi être des mots épïcènes, ce qui veut dire qu'ils « ne présentent pas d'alternance masculin/féminin » (p. ex. « un ou une scientifique ») (Université du Québec, 2021, p. 48). Les termes épïcènes, qui ont donc la même forme peu importe leur genre grammatical, peuvent être des noms (p. ex. « artiste » et « élève »), des adjectifs (« brave », « riche ») ou des pronoms (« nous », « on ») (Arbour et de Nayves, 2018, p. 3). Pour respecter les principes de la formulation neutre, il est aussi possible d'employer des noms qui se réfèrent à une fonction ou à une unité administrative (p. ex. « *la présidente et le président* devient *la présidence* ») (p. 51). Enfin, les formulations indéfinies, aussi appelées *formes non marquées*, comme « *personne, quiconque, plusieurs, n'importe qui, tout le monde et chaque* », sont aussi des mots neutres qui conviennent à la rédaction épïcène (p. 56).

Les tournures neutres de phrases sont des formulations qui, elles non plus, ne font pas référence au genre ou au sexe des personnes : par exemple, « *à la satisfaction de tous* devient *à la satisfaction générale* » (p. 55). Cette méthode, que le gouvernement du Canada nomme *reformulations* dans ses *Lignes directrices sur l'écriture inclusive*, se retrouve couramment dans les noms d'associations étudiantes de l'Université du Québec à Montréal : « **Association étudiante** de l'École des sciences de la gestion de l'UQAM (AÉÉSG-UQAM) », « **Association** facultaire **étudiante** de science politique et de droit de l'UQAM (AFESPED) », etc. (Université du Québec à Montréal, s.d., mise en gras rajoutée à la citation).

Voici une liste non exhaustive des procédés de reformulation auxquels il est possible d'avoir recours dans un texte pour le rendre plus inclusif, selon le gouvernement du Canada (2022f) :

1. L'utilisation de périphrases : « Nous voulons remercier tous les **donateurs** » → « Nous voulons remercier tous les **gens qui ont fait un don** »
2. La suppression d'éléments non essentiels : « Bonjour **à tous** » → « Bonjour »
3. Le changement de la voix, soit le recours à la voix active plutôt que la voix passive : « Les dentistes sont **assistés** par des hygiénistes dentaires » → « Des hygiénistes dentaires **assistent** les dentistes » ou l'inverse, soit le recours à la voix passive plutôt que la voix active : « **Des citoyens ont observé** un phénomène étrange dans le ciel » → « Un phénomène étrange **a été observé** dans le ciel »

4. L'utilisation d'un nom inanimé : « Voici le formulaire à remplir pour devenir **citoyen canadien** » → « Voici le formulaire à remplir pour demander la **citoyenneté canadienne** »

5. Le recours à la métonymie : « Nous faisons appel à nos **généreux concitoyens** pour cette collecte de fonds » → « Nous faisons appel aux **cœurs généreux** pour cette collecte de fonds »

Quand le contexte le permet, l'emploi du *vous* peut aussi servir à éviter les tournures genrées : par exemple, *Les fumeurs sont à risque de [...]* peut devenir *Vous êtes à risque de [...] si vous fumez* (Arbour et de Nayves, 2018). Selon Dupuis Brouillette *et al.* (2021), la féminisation des propos est plus près de nos habitudes langagières que la formulation neutre, qui demande un peu plus de temps et d'efforts pour être maîtrisée. Cependant, ce temps et ces efforts permettent une écriture somme toute plus inclusive que la seule féminisation des propos. Dans les sections suivantes, nous délaissions les aspects plus linguistiques de la rédaction épiciène, pour plonger dans le volet didactique de notre recherche.

2.3 Rapport à l'écrit en didactique du français

Le but de notre projet étant de décrire le rapport à la rédaction épiciène de futur·es enseignant·es de français du Québec, nous abordons dans cette section les dimensions du rapport à l'écrit, tel que définies par Chartrand et Prince (2009). Il est toutefois essentiel de définir, préalablement, la notion du rapport à l'écriture de Barré-De Miniac (2002), puisque c'est son opérationnalisation qui a donné lieu aux dimensions du rapport à l'écrit (Chartrand et Prince, 2009).

2.3.1 Dimensions du rapport à l'écriture

Christine Barré-De Miniac (2002) propose une définition du rapport à l'écriture dans le domaine de la didactique du français, en se basant sur de nombreuses recherches menées auprès de trois groupes du milieu scolaire, soit les élèves, les parents et les enseignant·es. Elle définit le rapport à l'écriture comme « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (p. 29). En didactique du français, l'attention est dirigée vers le sujet, soit l'élève. Les quatre dimensions du rapport à l'écriture de Barré-De Miniac sont

les suivantes : 1) l'investissement de l'écriture, 2) les opinions et les attitudes, 3) les conceptions de l'écriture et de son apprentissage et 4) les modes d'investissement.

La première dimension, l'investissement de l'écriture, s'intéresse à l'intérêt affectif qu'une personne porte à l'écriture et à la quantité d'énergie qu'elle y consacre (ibid.). Il est possible d'en décrire la force (investissement plus ou moins fort), le sens (force positive ou négative) et le type (les types d'écrits et les situations et activités d'écriture sur lesquels porte l'investissement). Enfin, la première dimension s'intéresse aussi au degré d'accord entre ces types d'investissement : par exemple, la relation entre l'investissement de l'écriture personnelle et de l'écriture scolaire. Les opinions et les attitudes, qui constituent la deuxième dimension du rapport à l'écriture, correspondent aux « sentiments et [aux] valeurs accordés à l'écriture et à ses usages » (p. 33). Elles englobent aussi les avis et les jugements vis-à-vis l'écriture, de même que les attentes du sujet face à celle-ci pour sa réussite en milieu scolaire, social et professionnel. Les opinions sont émises dans le discours, tandis que les attitudes sont observées dans les comportements des sujets et peuvent être en concordance ou non avec leurs opinions. Barré-De Miniac donne à la troisième dimension le nom de « Conceptions de l'écriture et de son apprentissage » (p. 35). Il s'agit des façons dont les sujets se représentent l'apprentissage de l'écriture et les activités qui en découlent. Les conceptions peuvent être communes ou savantes. Pour la première, Barré-De Miniac donne l'exemple de la représentation selon laquelle l'écriture est un don, réservé seulement aux personnes que l'inspiration choisit de toucher. Les conceptions savantes, quant à elles, sont l'objet d'un consensus de plusieurs domaines de recherche, comme l'est l'idée d'une culture écrite distincte de celle de l'oral. Les conceptions, comme les opinions, se manifestent dans les discours. Enfin, la dernière dimension correspond aux modes de verbalisation des sujets. Il s'agit de « la manière dont les scripteurs parlent de leur écriture, et plus exactement de leurs procédures et de leurs démarches, tant en matière d'écriture proprement dite qu'en ce qui concerne leur apprentissage de l'écrit » (p. 37).

2.3.2 Dimensions du rapport à l'écrit

La notion du rapport à l'écrit, tel que définie par Chartrand et Prince (2009), étend le sens que Barré-De Miniac (2000, 2002) a préalablement donné au rapport à l'écriture. En effet, le rapport à l'écrit s'intéresse aux écrits, mais aussi aux « processus de lecture et d'écriture », pour établir une

« relation de sens entre un sujet et l'écrit » (Chartrand et Prince, 2009, p. 320-321). Cette relation, qui est unique et propre à chaque personne, dépasse le milieu pédagogique du sujet, parce qu'elle concerne la « mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle » de l'écrit (p. 320). Dans le domaine de la didactique, avant même de parler du « rapport à », le terme « représentations » était utilisé (Lafont-Terranova, 2009). Penloup (2000, p. 19) explique que cette notion correspond à « des liens que le sujet établit avec le monde pour le rendre intelligible ». Ainsi, tout comme les élèves, les enseignant-es entretiennent aussi des représentations sur les savoirs enseignés. Les représentations guident donc les apprenant-es dans leur apprentissage et les enseignant-es dans leur enseignement. Lafont-Terranova (2009, p. 84) indique que le « rapport à l'écriture » a subséquemment suivi les études sur les « représentations de l'écriture », la notion de « rapport à » illustrant plus fidèlement les liens unissant un sujet à l'écriture :

Parler de rapport à permet de ne pas réduire le sujet-apprenant à un sujet cognitif et encore moins à un sujet qui serait le simple reflet du groupe social auquel il appartient, même s'il convient de ne pas négliger les effets de l'origine sociale sur la relation qu'un individu entretient avec un objet de savoir.

S'en est suivi l'élargissement de la notion de « rapport à l'écriture » à celle de « rapport à l'écrit », notamment par Chartrand et Blaser (2008) et Chartrand et Prince (2009), étant donné qu'il « prend en compte aussi bien la réception que la production et le produit » (Lafont-Terranova *et al.*, 2016, p. 4). Les rapports à l'écriture et à l'écrit sont donc des notions proches. Nous présentons les dimensions du rapport à l'écrit ci-dessous, parmi lesquelles la dimension idéelle traite des conceptions, la dimension affective est reliée à l'investissement et la dimension axiologique s'intéresse aux valeurs, souvent reflétées dans les opinions et les attitudes des sujets (Chartrand et Blaser, 2008, p. 112). La dimension praxéologique est toutefois moins présente dans le rapport à l'écriture, parce que celui-ci ne s'intéresse pas autant aux activités concrètes de lecture et d'écriture, contrairement au rapport à l'écrit (*ibid.*). En somme, les quatre dimensions du rapport à l'écrit permettent entre autres de rendre le rapport à l'écriture « opérationnel à des fins de cueillette et d'analyse de données » (p. 111).

La première dimension sur laquelle nous nous appuyons dans notre étude, pour élaborer les éléments de notre instrument de collecte de données et structurer ceux de la présentation des résultats, est la dimension praxéologique. Celle-ci renvoie aux « activités concrètes observables

des sujets en matière d'écriture et de lecture » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Les chercheuses entendent par là ce qui est lu et écrit par les sujets et, plus en détails, « le moment, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité metaprocédurale, et plus largement cognitive, dont [les sujets] peuvent rendre compte » (ibid.). À cette définition, Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015, p. 56) ajoutent « les actions réalisées pour développer les compétences à écrire. » La deuxième dimension, nommée *idéelle* ou *conceptuelle*, concerne les idées et les représentations du sujet, en ce qui a trait à « la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Plus spécifiquement, elle s'intéresse aussi aux fonctions de l'écrit « dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire » (ibid.). En résumé, il s'agit des « idées et théories personnelles sur l'écriture, son apprentissage et ses usages » (Blaser *et al.*, 2015). La dimension axiologique constitue la troisième dimension du rapport à l'écrit. Elle renvoie aux « valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas des élèves, pour réussir à l'école en général comme dans chaque discipline » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Selon Chartrand et Blaser (2008), cette dimension est particulièrement difficile à interpréter dans les réponses des sujets, étant donné qu'une distinction est compliquée à établir entre l'adhésion personnelle à certaines valeurs et la reproduction d'un discours populaire ou d'une opinion largement admise. La quatrième et dernière dimension est qualifiée d'*affective*. Il s'agit de la dimension correspondant aux « sentiments », aux « émotions » et parfois même aux « passions » qui entourent l'écrit et ses processus (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Sa manifestation chez les sujets est relativement facile à étudier, puisqu'elle se présente sous la forme de leur investissement « en temps, en fréquence et en énergie » dans les pratiques et les produits de l'écrit (ibid.).

En résumé, dans les mots de Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015, p. 52), le rapport à l'écrit se définit comme « le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique). » C'est donc ce rapport qui façonne les pratiques et les attitudes d'un sujet face à l'écrit. De surcroît, ce qu'on retrouve dans la notion du « rapport à », mais qui est absent des *représentations* d'une population en lien avec une pratique ou un phénomène écrit, est le sens que le sujet donne à l'objet, ainsi que ses modes et degrés d'implication dans les activités

d'écriture (Barré-De Miniac, 2002). Émery-Bruneau (2010, p. 19) insiste aussi sur la distinction entre ces deux concepts : le « rapport à » prend en compte les représentations, mais permet d'aller plus loin dans la compréhension des sujets, en analysant leurs relations « à des processus, des situations d'enseignement et d'apprentissage, à des activités et à des produits ». La notion du « rapport à » d'Émery-Bruneau n'a pas pour sujet exclusif l'élève, car il peut aussi concerner l'enseignant·e en poste ou en formation. Bien que les dimensions du rapport à l'écrit aient été élaborées dans l'optique du rapport des élèves à l'écrit, elles peuvent donc être pertinentes pour décrire le rapport à l'écrit d'un autre acteur du milieu scolaire : les enseignant·es. Mercier et Dezutter (2012, p. 74) invitent d'ailleurs les enseignant·es à poser un regard sur leur propre rapport à l'écrit afin de « faire le point sur le sens que la personne attribue à l'écrit et à ses usages de l'écrit tant dans le contexte privé que professionnel. » Conjointement à la définition du rapport à l'écrit de Chartrand et Prince (2009), cette approche du « rapport à » chez les enseignant·es et les futur·es enseignant·es nous aidera à orienter notre propre description du rapport à la rédaction épïcène des trois groupes ciblés dans notre étude. Il est en effet important de reconnaître que ces groupes sont dans une situation où ils utilisent la langue dans leurs activités universitaires, personnelles et sociales, mais aussi dans un contexte d'enseignement qui les place en position de modèles linguistiques face à la population apprenante. Dans la section ci-dessous, nous illustrons la notion de rapport à l'écrit à l'aide de recherches ayant porté sur celui-ci, spécifiquement dans le domaine de l'enseignement.

2.4 Études sur le « rapport à »

La première étude que nous citons, intitulée *Scriptura* (Chartrand et Blaser, 2008), porte sur le rapport à l'écrit d'enseignant·es du secondaire. Elle entretient quelques similarités avec la nôtre, notamment parce qu'elle emploie comme instrument de collecte de données un questionnaire à items majoritairement fermés. Quelques études récentes portant sur la rédaction épïcène s'intéressent aussi à des aspects du « rapport à ». Dans cette section, nous en présentons certaines, qui portent sur les perceptions d'étudiant·es universitaires, d'enseignant·es ou de futur·es enseignant·es en lien avec différents aspects de l'enjeu, soit l'utilisation du langage inclusif dans le milieu scolaire (Burnett et Pozniak, 2021; Vizcarra-Garcia, 2021), l'implantation de politiques linguistiques non sexistes (Lomotey, 2017), l'acceptation et l'utilisation des procédés de la rédaction épïcène (Bengoechea et Simón, 2014), et les connaissances relatives à la féminisation

des noms de métiers (Van Compernelle, 2007). L'étude de Núñez-Román *et al.* (2020), quant à elle, offre un aperçu des pratiques inclusives réelles d'un groupe d'étudiant·es en enseignement au primaire.

2.4.1 *Scriptura* : une étude par questionnaire portant sur le rapport à l'écrit d'enseignant·es du secondaire

Étant donné l'évidence du « rôle fondamental du langage écrit dans la formation scolaire et professionnelle des jeunes », une vaste étude nommée *Scriptura* a été menée pour examiner « les activités de lecture et d'écriture menées dans les classes d'histoire et de science du secondaire au Québec » (Chartrand et Prince, 2009, p. 317). Dans l'article de Chartrand et Blaser (2008) que nous décrivons ici, ce n'est que l'analyse des pratiques des enseignant·es de sciences et d'histoire de deuxième et de quatrième années qui est rapportée. Le postulat adopté par les chercheuses étant celui que les pratiques de lecture et d'écriture sont influencées par une multitude de facteurs, il était important pour elles de questionner les participant·es sur leurs conduites scolaires (pour l'école) et personnelles (en dehors de l'école). Il leur était aussi nécessaire de s'intéresser aux autres dimensions du rapport à l'écrit des groupes interrogés, soit « leur intérêt pour la lecture et l'écriture, le temps qu'ils y consacraient, les valeurs qu'ils leur attribuaient, les conceptions qu'ils se faisaient de l'écriture sur le plan de sa fonction épistémique [...], de son enseignement et de son apprentissage » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 114). Pour avoir accès aux dimensions affective, axiologique et idéale des sujets, les chercheuses ont eu recours à un questionnaire d'une quarantaine de questions et à des entrevues semi-dirigées. La dimension praxéologique, quant à elle, a été étudiée à l'aide d'observations en classe d'activités d'écriture et de lecture et à l'aide de déclarations de la part des participant·es concernant leurs activités à l'extérieur de l'école.

Chartrand et Blaser (p. 116) ont quantifié l'implication des enseignant·es participant·es à l'aide de ce qu'elles ont appelé les « indices du rapport à l'écrit » (IRÉ). Plus une personne consacre de temps par semaine à l'écrit, a un goût prononcé pour celui-ci, reconnaît son importance au niveau de la structuration des pensées, etc., plus elle obtient un score élevé (en pourcentage). Les chercheuses ont constaté une grande disparité entre l'IRÉ le plus élevé (91 %) et le plus faible (27 %). La moyenne pour l'ensemble des sujets se situe à un taux relativement faible de 62 %. Chartrand et Blaser (2008, p. 114) ont aussi élaboré un indice de la fonction épistémique de l'écrit

(IFÉ), cette fonction s'intéressant à la perception de « l'écriture comme outil de construction de connaissances et d'élaboration de la pensée ». Un portrait similaire à l'IRÉ s'est dessiné, puisque la moyenne de l'IFÉ des enseignant·es est de 63 % et qu'entre l'IFÉ le plus fort (87 %) et le plus faible (35 %), il y a, une fois de plus, un écart considérable. Ces deux indices dressant donc des courbes similaires, les chercheuses se sont demandé s'il existe une corrélation entre l'IRÉ et l'IFÉ. Une relation est en effet apparue : « plus négatif serait le rapport à l'écrit des enseignants, moins prononcée serait leur prise en charge de la fonction épistémique de l'écrit ; plus "positif" serait le rapport à l'écrit des enseignants, plus prononcée serait leur compréhension de la fonction épistémique de l'écriture » (p. 122). Cette étude nous a notamment été utile dans l'élaboration de notre propre instrument de collecte de données, que nous présentons à la section 3.3.

2.4.2 Études sur le rapport à la rédaction épïcène dans le milieu de l'éducation

Une étude récente menée en France s'est intéressée à l'utilisation de la rédaction épïcène dans les universités parisiennes. Burnett et Pozniak (2021) expliquent qu'en France, tant dans les scènes politique et scolaire que dans les médias, la rédaction épïcène fait l'objet de plusieurs discussions et débats, mais qu'il existe toujours très peu de données empiriques sur la façon dont la population locutrice du français fait appel à cette pratique. C'est donc pour cette raison que les autrices ont tenté de combler le manque de connaissances en analysant un vaste corpus de dépliants d'universités parisiennes ayant circulé en 2019 et 2020. La variation du nom *étudiant* a été répertoriée parmi toutes les brochures disponibles sur Internet, des programmes de licence des douze universités principales de Paris. En tout, plus de 19 000 occurrences de ce mot ont été relevées au sein de 810 brochures. Dans 16,48 % des occurrences, les formes utilisées étaient inclusives. Trois des universités n'ont employé aucune forme inclusive, et celles-ci restent minoritaires (moins de 50 % des occurrences) dans les brochures de chaque université du corpus. Dans certains domaines, comme en médecine, en économie et en gestion, la rédaction épïcène est très peu apparue dans les brochures, contrairement à d'autres domaines, comme en lettres, en langues et en sciences humaines et sociales. Plusieurs formes ont été trouvées dans le corpus, notamment les doublets complets, ainsi que les doublets abrégés écrits à l'aide du point médian, du point final, des parenthèses, du tiret, de la barre oblique et de la majuscule. Parmi ces signes typographiques, le plus utilisé ($n = 1296$ occurrences, soit environ 40 %) est le point médian, suivi du point final ($n = 705$). Les signes les moins usités sont la barre oblique ($n = 5$ occurrences) et les

majuscules ($n = 2$). L'étude de Burnett et Pozniak s'intéresse aussi aux ramifications des identités politiques dans les universités parisiennes. Leur article suggère que l'utilisation du masculin générique est davantage associée à une idéologie politique conservatrice, tandis que le recours au point médian, lorsqu'il est comparé à celui du point, indique une position qui s'inscrit davantage dans la gauche politique (p. 825).

Aux Philippines, Vizcarra-Garcia (2021) a recueilli au moyen d'entrevues semi-dirigées le point de vue de neuf professeur·e, d'un département de formation à l'enseignement, sur l'adoption de la rédaction épïcène en classe. Deux thèmes majeurs ont ressorti des réponses des participant·es. D'une part, les professeur·es perçoivent le langage inclusif comme un langage impartial et, donc, qui n'exclut aucun genre. Les participant·es, qui croient que le langage à utiliser lors de l'instruction devrait inclure tous les genres, spécifient des manières d'y parvenir : par exemple, utiliser des pronoms épïcènes au lieu de pronoms masculins ou féminins pour désigner les personnes. Ces réponses démontrent qu'en général, les professeur·es interrogé·es ont tendance à avoir recours à la formulation neutre, mais que leur compréhension de ce qu'est la rédaction épïcène est aussi limitée à cette catégorie de procédés linguistiques. D'autre part, il est ressorti des réponses que les neuf participant·es sont en faveur de l'adoption, en classe, de la pratique. Ils et elles voient des avantages à l'intégration de la rédaction épïcène dans leurs pratiques enseignantes, notamment parce qu'elle encourage l'égalité des genres. À leur avis, elle encourage aussi les étudiant·es à être plus sensibles aux enjeux d'égalité des genres et à se poser des questions par rapport à leurs propres futures pratiques enseignantes. De plus, les professeur·es expliquent que la rédaction épïcène favorise un sentiment d'appartenance au groupe, ce qui peut encourager les étudiant·es à participer davantage en classe, et perçoivent dans l'ensemble cette pratique comme le nouveau standard dans le domaine de l'éducation. À la lumière de ces résultats largement positifs, il est tout de même important de noter que l'un des mandats de l'université où travaillent les participant·es est d'accroître l'égalité des genres, ce qui peut avoir exercé une influence sur les réponses données lors de l'entrevue. De plus, la langue que les professeur·es interviewé·es utilisent en classe n'est pas spécifiée dans l'article.

Toujours dans le domaine de l'éducation, mais cette fois-ci en didactique de l'espagnol, langue seconde, l'étude de Lomotey (2017) a porté sur les limites liées à l'implantation de politiques linguistiques non sexistes dans cette langue. Une population de 159 participant·es, composée de

chargé·es de cours, d'étudiant·es et de linguistes, a répondu à un questionnaire à items fermés. Parmi les résultats, on constate que 63,2 % des participant·es sont au courant des propositions de politiques linguistiques non sexistes et que 47,8 % croient que ces propositions sont nécessaires. Un taux assez élevé de répondant·es (10,8 %) y témoignent tout de même de l'indifférence. Tout près de la moitié des participant·es (49,6 %) sont d'accord ou complètement d'accord avec l'importance de prendre en considération les propositions linguistiques non sexistes lors de l'enseignement de l'espagnol, langue seconde, contre 41,3 % qui sont en désaccord ou complètement en désaccord avec cette idée. Enfin, parmi les raisons émises pour justifier le rejet des alternatives inclusives, les plus choisies sont les suivantes : 1) les alternatives sont trop compliquées, peu commodes et peu pratiques, 2) les répondant·es possèdent une mauvaise connaissance des formes inclusives et 3) ces dernières sont jugées agrammaticales (p. 338). En somme, c'est un point de vue assez nuancé sur l'implantation de la rédaction épïcène en didactique des langues que présente l'étude de Lomotey (2017).

Une autre étude en didactique de l'espagnol, cette fois réalisée auprès d'étudiant·es de facultés de sciences et de sciences sociales, a été mise sur pied par Bengoechea et Simón (2014). Les auteur·rices ont recueilli des données sur l'acceptation des procédés linguistiques de la rédaction épïcène, sur ceux qui sont les plus et les moins employés par l'échantillon de population et sur la différence ou non entre les attitudes des hommes et des femmes envers ces procédés. Un questionnaire de 53 questions fermées à choix multiples et à échelles de Likert a été distribué à 465 étudiant·es de deux universités espagnoles, à Madrid. Les procédés examinés sont 1) les doublets abrégés formés à l'aide de l'arobas (p. ex. *alumn@s*, qui est l'équivalent en français d'*étudiant·es*), 2) les doublets complets, 3) la féminisation des noms de métiers et de fonctions et 4) les termes collectifs non genrés (p. ex. *lectorat*). Les procédés les plus acceptés par les participant·es sont l'arobas et les termes collectifs. Pour le premier, les femmes acceptent davantage ce procédé que les hommes, mais les hommes en rapportent une utilisation légèrement supérieure aux femmes. Pour le second, soit les termes collectifs, ils sont acceptés et utilisés par la majorité des répondant·es. Les doublets complets, quant à eux, provoquent plus de doute et de rejet que les doublets abrégés, mais ils sont tout de même acceptés par la majorité des répondant·es. Enfin, les résultats indiquent une acceptation et une utilisation de la majorité des désignations féminines professionnelles par rapport auxquelles les répondant·es ont été questionné·es. Certaines formes

féminines sont largement acceptées (p. ex. *ingeniera, arquitecta, médica*⁹), tandis que d'autres sont rejetées par un grand nombre de répondant·es (p. ex. *gerenta, cancellera, bedela*¹⁰) (p. 82). Somme toute, l'ensemble des procédés est bien reçu par les étudiant·es interrogé·es, bien que certains, comme les doublets abrégés et les termes collectifs, le soient encore plus que d'autres. Malheureusement, le questionnaire n'a pas été conçu pour examiner les raisons sous-jacentes aux acceptations ou aux rejets des procédés.

En français, une recherche de Van Compernelle, menée en France et datant de 2007, a permis de vérifier si la population interrogée était au fait des politiques linguistiques de son gouvernement, en plus de décrire certaines attitudes face à la féminisation des noms de métiers. 230 futur·es enseignant·es de langue étrangère (anglais, espagnol et italien) et dont la moyenne d'âge était de 20 ans ont pris part à l'étude. Van Compernelle (2007, p. 110) précise que la population interrogée, en raison de son domaine d'étude et de son futur domaine professionnel, est « bien loin d'être neutre dans sa relation à une certaine norme de la langue. » Les étudiant·es ont, tout d'abord, rempli un questionnaire à choix multiple qui leur demandait d'identifier, pour 17 désignations professionnelles, les formes masculines et féminines déclarées officielles par le gouvernement français. Les professions choisies étaient des noms dont la forme masculine est répandue dans l'usage courant. Certaines des professions sont traditionnellement dominées par les hommes (p. ex. *pompier, policier*) et d'autres présentent une dérivation morphologique variée (p. ex. *pilote, professeur, traducteur*) (p. 110). En moyenne, les répondant·es ont pu identifier correctement 60,32 % des formes. La vaste majorité (81,74 %) a été capable de reconnaître entre 8 et 13 formes féminines officielles, sur un total de 19. Les résultats permettent aussi de constater une disparité statistiquement significative : 78,52 % des formes féminines officielles liées aux secteurs majoritairement féminins ont été correctement choisies, alors que ce pourcentage baisse à 53,82 % pour les secteurs majoritairement masculins. De plus, la féminisation lexicale des professions, que les formes féminines choisies soient officielles ou non, demeure plus grande dans les secteurs dominés par les femmes. Ensuite, pour trois professions, plus de 30 % des répondant·es n'ont sélectionné aucune forme féminine : *pompier, pilote, colonel*. Van Compernelle écrit : « Ceci nous porte à croire que l'ancienneté du métier – au moins en ce qui concerne l'accès des femmes au

⁹ *Ingeniera* : ingénieure ; *arquitecta* : architecte ; *médica* : docteur·e.

¹⁰ *Gerenta* : directrice ; *cancellera* : chancelière ; *bedela* : concierge.

métier – exerce une forte influence sur le choix de féminiser ou non une désignation professionnelle » (p. 114). Des entrevues semi-dirigées ont aussi eu lieu, auprès de 20 répondant·es, pour recueillir leurs pensées sur la féminisation des noms de métiers en général. Parmi les thèmes dominants, la sonorité du mot a été évoquée. Il a entre autres été mentionné par quelques personnes que la féminisation des noms de métiers engendre des mots qui ne sont parfois « pas très jolis à l’oreille » ou même « affreux » (p. ex. *pompière*, selon une répondante) (p. 121). La familiarité avec le mot s’est aussi révélée un thème récurrent des entrevues : par exemple, quelques participant·es n’avaient jamais entendu certaines formes féminines officielles, comme *pompière* ou *policrière*. Enfin, la dominance masculine dans certains domaines professionnels semble également jouer un rôle dans les attitudes envers la féminisation des noms de métiers. Selon une répondante, il paraît plus naturel d’utiliser la forme masculine, même pour désigner une femme, lorsqu’il s’agit d’un métier traditionnellement dominé par les hommes (p. ex. *docteur*). Selon une autre, il n’est « pas utile » de « réformer [...] toute la langue française » pour y inclure des désignations professionnelles féminines, même si « c’est très bien » qu’il y ait aujourd’hui des femmes qui exercent ces métiers (p. ex. *ministre* et *docteur*) (p. 122). Ces réponses dénotent, d’une part, une position réfractaire face à la rédaction épïcène et qui est répandue en France, notamment attribuable aux efforts historiques de l’Académie française pour ralentir ce phénomène (voir De Vaugelas [1647] et Université du Québec [2021, p. 10] à ce sujet). Rappelons toutefois que l’Académie a récemment assoupli certaines de ses positions, notamment en donnant « son feu vert à la féminisation des noms de professions » (Radio-Canada, 2019). D’autre part, l’étude de Van Compernelle (2007) atteste aussi de l’évolution des perceptions face à une pratique qui transforme les usages linguistiques. Quinze ans plus tard, Dister *et al.* (2022, p. 40) expliquent qu’« utiliser un mot au féminin pour désigner une femme est entré dans l’usage au point que c’est le masculin qui paraît étrange » s’il est utilisé pour faire de même.

Enfin, l’étude de Núñez-Román *et al.* (2020) offre un aperçu des pratiques réelles du groupe étudié. Leur recherche s’intéresse spécifiquement à l’utilisation du *gender-fair language* (écriture non sexiste) au sein de 187 dissertations de finissant·es du baccalauréat en enseignement au primaire, de seize universités en Espagne. Elle tente entre autres de découvrir les procédés de la rédaction épïcène utilisés par les futur·es maitres dans leurs textes académiques, en remplacement du masculin générique. Il est important de noter qu’à travers les pays hispanophones, l’usage de la

langue espagnole est régi par une académie linguistique, un peu à l'image de l'Académie française : la *Real Academia Española* (RAE). Selon cette dernière, l'emploi des procédés de la rédaction épïcène est inutile lorsque le masculin implique la présence d'hommes et de femmes, donc lorsqu'il est employé de façon générique (Real Academia Española, 2009, cité dans Núñez-Román *et al.*, 2020). Malgré cela, la fréquence d'emploi des procédés était de 23,4 % dans les textes du corpus, ce que les auteur·rices considèrent comme étant un haut niveau de sensibilisation au langage non sexiste de la part des futur·es maitres, étant donné que la RAE suggère de ne pas du tout y avoir recours (Núñez-Román *et al.*, 2020). Les procédés les plus employés étaient les noms collectifs (p. ex. *corps enseignant, population, lectorat*) et semblaient avoir été privilégiés en raison de l'espace limité alloué dans les dissertations. Aucun recours aux procédés non normatifs, comme les doublets abrégés, n'a été constaté. Ceci a été attribué au fait que les rédactions étaient écrites dans un contexte formel académique. Enfin, une corrélation a aussi été révélée entre l'emploi du *gender-fair language* et l'identité de genre du ou de la maitre en devenir. En effet, les femmes (à 24,9 %) y ont plus eu recours que les hommes (à 21,4 %). Ce résultat fait écho à l'étude de Sarrasin *et al.* (2012), dans laquelle sont décrites les attitudes envers l'écriture inclusive (*gender-neutral language*) d'étudiant·es universitaires de différents domaines, pays et langues d'enseignement. Sarrasin *et al.* ont découvert que les femmes sont celles qui font le plus avancer les changements linguistiques, par leur adoption en plus grand nombre des pratiques non normatives. À ce propos, dans la section suivante, nous présentons des études en lien avec le rapport à la norme linguistique en enseignement.

2.5 Rapport à la norme linguistique d'enseignant·es de français en poste et en devenir

La rédaction épïcène étant une pratique qui touche directement à la norme linguistique du français, il est pertinent de s'intéresser à des études ayant décrit le rapport ou une partie de celui-ci (représentations, conceptions, pratiques déclarées, etc.) des praticien·nes des différents programmes d'enseignement qui feront l'objet de notre propre recherche. Nous diviserons donc ces études en trois catégories, selon la population étudiée : enseignant·es et futur·es enseignant·es de français langue d'enseignement, au primaire et au secondaire, et de français langue seconde ou étrangère.

2.5.1 En enseignement du français au primaire

La première étude, celle de Mottet et Gervais (2007), recense les représentations de la norme orale du français de futur·es maitres d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire. Les autrices souhaitent comparer le portrait du « maître cultivé de français oral », dressé entre autres par le ministère de l'Éducation du Québec, aux représentations et réactions affectives de 174 praticien·nes en formation (p. 344). Les données ont été collectées auprès de deux cohortes (2004 et 2005), dans le cadre d'un cours de didactique de l'oral de deuxième année de baccalauréat, entre autres à l'aide d'un questionnaire à questions ouvertes et fermées. Similairement aux études de Mottet (2006) et d'Ostiguy (2000, non publiée), une grande proportion des futur·es maitres (plus de 50 %) estiment que *bien parler* correspond à parler de manière similaire aux lecteur·rices de nouvelles de Radio-Canada. Malgré l'aveu d'un tel modèle linguistique, les étudiant·es font preuve d'incertitude et d'une connaissance incomplète vis-à-vis la norme du français oral québécois. 95 % des participant·es sont toutefois « d'accord avec l'importance de parler en français soutenu en classe », mais admettent avoir aussi tendance à ne pas « trop bien parler » devant leurs élèves, afin d'avoir l'air accessibles (p. 348). Une des limites soulevées par Mottet et Gervais est que les réponses ont été produites de façon spontanée et pourraient ainsi ne pas refléter l'ensemble des représentations des répondant·es, mais plutôt les premières pensées qui leur sont venues à l'esprit. Nous ajoutons que, puisque les données ont été collectées dans le cadre d'un cours de didactique de l'oral, il peut y avoir un risque qu'elles représentent ce que les étudiant·es croient être les meilleures réponses aux questions, et pas forcément leur opinion réelle.

Dix années plus tard, Tremblay et Mottet (2017) ont mené des entretiens de groupe auprès de 76 étudiant·es en formation pour devenir maitres au primaire. Les résultats ont permis de constater que le modèle de référence de la norme linguistique à l'oral semble avoir changé, n'étant plus personnifié par les présentateur·rices de nouvelles de Radio-Canada, mais davantage représenté par le registre standard à adopter dans les situations formelles de communication. Les participant·es associent le registre familier surtout aux situations informelles, avec les ami·es et la famille, mais comme dans l'étude précédente, il est aussi perçu comme un moyen pour se rendre plus accessibles, notamment auprès de certains parents. Néanmoins, au moins 20 participant·es sur 76 soulignent que le fait d'adopter un registre standard en classe fait partie de leurs compétences en tant qu'enseignant·es, même si l'étude indique qu'il subsiste encore de la méconnaissance face à la

norme à l'oral. Bien que dix-huit d'entre eux et elles disent que parler en français standard demande des efforts considérables, le désir de la moitié des répondant·es d'y parvenir dénote « une conscience du rôle professionnel et du rôle de modèle linguistique » qu'ils et elles jouent en classe (p. 91).

2.5.2 En enseignement du français au secondaire

Dans une étude non publiée d'Ostiguy de 2000, six futur·es enseignant·es au secondaire ont été interrogé·es sur leur rapport à la norme du français oral (Ostiguy *et al.*, 2005). Bien que les participant·es jugent que la langue qui représente le bon usage du français au Québec soit celle des bulletins de nouvelles, ils et elles projettent d'employer en classe une langue « correcte », « normale » (p. 11). Comme dans les études de Mottet et Gervais (2007) et de Tremblay et Mottet (2017), cela est entre autres attribué au fait que ce groupe estime ne pas avoir une bonne maîtrise de la norme orale ou craint d'être jugé défavorablement par les élèves, qui pourraient percevoir le registre standard comme un signe de distance.

Les études sur le rapport à la norme linguistique des enseignant·es et des futur·es enseignant·es, bien qu'en grande majorité axées sur la norme à l'oral, s'intéressent parfois aussi à d'autres aspects. Guimond-Villeneuve (2015), dans le cadre de son mémoire de maîtrise, a mené des entrevues auprès de 20 professeur·es de français au secondaire, pour connaître leur rapport à la norme lexicale. Les participant·es étaient amené·es à répondre à des questions concernant leur correction de courts textes, conçus à l'occasion de l'étude. Selon cet échantillon sondé, le français québécois standard écrit correspondrait à la langue décrite dans les ouvrages normatifs (p. ex. les dictionnaires) et différerait de la norme orale. On y retrouverait tout de même un « bon nombre de québécismes, d'emprunts sans équivalents français et de néologismes », ces derniers faisant référence aux mots inventés pour remplacer les emprunts de l'anglais (p. ex. *courriel*) (p. 112). Ce qui est exclu de cette norme sont les termes vulgaires ou populaires, les barbarismes, les impropriétés et les pléonasmes. Dans les résultats, une tension entre norme et usage est presque systématique, illustrant un rapport relativement souple à la norme lexicale. Même si l'entièreté des participant·es s'accordent pour dire que la norme incarnée par les dictionnaires est une référence pour le français standard, une majorité reconnaît que les mots ne peuvent pas être, en soi, *bons* ou *mauvais* : la situation de communication est considérée comme celle qui dicte l'emploi correct ou

fautif du lexique. Enfin, les enseignant·es entretiennent une vision de la langue dans laquelle celle-ci évolue indépendamment des usages attestés par les ouvrages normatifs, ces derniers étant mis à jour en réponse à l'usage de la population locutrice.

2.5.3 En enseignement du français, langue seconde ou étrangère

Certaines études, bien qu'en moins grand nombre que celles en didactique du français langue d'enseignement, se sont aussi intéressées au rapport à la norme linguistique d'enseignant·es de francisation. C'est le cas de l'étude de Bertrand (1999), dans laquelle les réponses à un questionnaire, distribué à 51 participant·es, ont mené au constat qu'ils et elles accordaient peu d'importance au fait de former les apprenant·es à employer un niveau de français qui ne s'aligne pas avec la norme de référence. Le questionnaire, qui servait à documenter le traitement des québécismes en classe, a aussi permis de remarquer la croyance entretenue par une grande partie des répondant·es, de devoir enseigner prioritairement les formes normatives. Dix années plus tard, Calinon (2009) constate cette même situation à travers une étude menée auprès de 110 apprenant·es inscrit·es dans des cours de francisation à Montréal. Selon les répondant·es, la variété enseignée dans ces cours se rapproche nettement plus de la variété standard que de la variété québécoise. À l'extérieur de la classe de francisation, les apprenant·es se retrouvent alors parfois dans des situations sociales sans en comprendre certaines caractéristiques sociolinguistiques. L'autrice note néanmoins qu'il semblerait que le français québécois ait une place dans les cours, mais qu'il y apparaîtrait seulement lorsque les enseignant·es attirent explicitement l'attention sur certaines de ses formes.

L'étude de Veilleux (2012), comme celle de Bertrand (1999), s'inscrit dans la lignée d'études cherchant à caractériser l'enseignement du français québécois en classe de francisation. Son questionnaire, auquel ont répondu 40 enseignant·es, comporte quatre sections à questions fermées : 1) pratiques et 2) croyances à l'égard de l'enseignement de la compétence orale ; 3) croyances et pratiques à l'égard des régionalismes dans l'enseignement de la compétence orale et, 4) données sociodémographiques. La chercheuse a également mené des entrevues individuelles auprès de six répondant·es. Contrairement aux deux études précédentes, les résultats de l'étude de Veilleux indiquent que les enseignant·es sont généralement ouvert·es aux différentes langues de la francophonie et à enseigner celle du Québec en classe, indifféremment du niveau de l'apprenant·e.

À l’instar de Bertrand (1999), il est toutefois jugé prioritaire que les variantes standard soient maîtrisées avant que celles qui sont familières soient enseignées, selon 75 % des participant·es. Quelques dissonances entre les croyances et les pratiques déclarées des enseignant·es sont relevées et ont généralement trait aux contraintes imposées par les milieux pédagogiques qui entravent l’enseignement du français québécois. Parmi les limites de l’étude, nous croyons que les pratiques déclarées peuvent être divergentes des pratiques effectives, bien qu’elles soient nécessaires dans la conception du rapport qu’entretiennent les (futur·es) enseignant·es à un des objets de leur rapport à la langue. Néanmoins, une force de l’étude est qu’elle recueille à la fois des données quantitatives et qualitatives. Les deux instruments de mesure permettent de brosser un portrait un peu plus approfondi de la situation de l’enseignement du français québécois dans la province et de faire dialoguer davantage les résultats entre eux.

2.6 Questions de recherche

En résumé, les recherches dans le milieu scolaire en lien avec la rédaction épïcène nous indiquent que les étudiant·es universitaires, les enseignant·es et les futur·es enseignant·es interrogé·es sont, de façon générale, en faveur de cette pratique. Ceci est particulièrement vrai chez les participant·es de l’étude de Vizcarra-Garcia (2021), qui perçoivent la rédaction épïcène comme le nouveau standard en classe. Nous avons aussi constaté une ouverture de la part des répondant·es des études de Bengoechea et Simón (2014) et de Núñez-Román *et al.* (2020), au sein desquelles une bonne partie des participant·es accepte et utilise les procédés inclusifs. Dans les travaux de Bengoechea et Simón (2014) et de Burnett et Pozniak (2021), les doublets abrégés apparaissent parmi les procédés de la rédaction épïcène les plus populaires, ce qui se trouve à l’opposé des résultats de l’étude de Núñez-Román *et al.* (2020). Un autre aspect pertinent pour notre propre recherche est le fait que l’analyse de corpus de Burnett et Pozniak (2021) nous permet de constater que certains domaines, notamment ceux des lettres et des langues, sont beaucoup plus ouverts à la rédaction épïcène que d’autres. L’étude de Lomotey (2017) présente, pour sa part, un point de vue assez nuancé quant à l’implantation des politiques linguistiques non sexistes, quelques raisons contre celles-ci étant que les alternatives inclusives sont peu commodes et agrammaticales, et que les participant·es n’en possèdent pas une bonne connaissance. Enfin, le manque de connaissance des répondant·es, spécifiquement par rapport à la féminisation des noms de métiers, a aussi été rapporté par Van Compernelle (2007).

Les études décrites par la suite ont porté sur la notion de rapport à la norme linguistique chez les (futur·es) enseignant·es de langue. Nous avons choisi de les présenter étant donné que la rédaction épïcène est elle-même un type de variation dans la norme. Les enseignant·es, en poste et en formation, sont alors bien placé·es pour fournir une opinion sur la question que posent Capt et de Pietro (2022, p. 15) : « les normes de la langue enseignée, quelle qu'elle soit, doivent-elles suivre l'évolution des pratiques, prendre en compte certaines revendications sociales (cf. l'écriture inclusive) et s'y adapter [...] ? » Les études recensées ont montré que le rapport à la norme linguistique dans le domaine de l'enseignement varie selon l'enjeu linguistique examiné, mais également au sein d'un même enjeu. Le rapport au français québécois en classe de francisation en est un exemple, puisque les participant·es du travail de mémoire de Veilleux (2012) sont bien plus ouvert·es à l'enseigner que ceux et celles de l'étude de Bertrand (1999). La comparaison entre les programmes de formation fait majoritairement ressortir des similitudes entre les groupes, comme les résultats quasi-similaires relevés pour les enseignant·es de français langue d'enseignement et de langue seconde dans l'étude de Da Rocha (2014), présentée dans le chapitre de problématique. Dans notre recherche, nous voulons vérifier si le programme de formation des futur·es enseignant·es peut s'avérer un facteur de variation dans le rapport à la rédaction épïcène des trois groupes (éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement du français langue première au secondaire et enseignement du français langue seconde). À la lumière des études recensées, d'autres facteurs semblent aussi avoir une influence sur le rapport à la langue, notamment la connaissance et la maîtrise de règles : pensons à l'incertitude face aux règles de la nouvelle orthographe et aux principes du français oral soigné, relevée dans les recherches de Da Rocha (2014), Mottet et Gervais (2007), Tremblay et Mottet (2017) et d'Ostiguy (2000, non publiée). Un autre facteur semble être la situation de communication, qui exerce une influence sur les représentations, face à la norme linguistique, des participant·es des études de Mottet et Gervais (2007), Tremblay et Mottet (2017) et Guimond-Villeneuve (2015).

À la lumière de la recension de la littérature effectuée, nos questions de recherche sont les suivantes :

- 1) Quel est le rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es de français langue d'enseignement au primaire, langue d'enseignement au secondaire et langue seconde au Québec ?

2) Le rapport à la rédaction épiciène de futur·es enseignant·es au Québec diffère-t-il d'un programme de formation à l'autre ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre de notre mémoire décrit le devis de notre recherche (section 3.1), les participant·es de notre étude et la procédure de recrutement (3.2). Plusieurs informations relatives à l'instrument de collecte y sont aussi présentées, notamment les raisons ayant mené au choix d'un questionnaire en ligne (3.3.1), son processus d'élaboration (3.3.2), le contenu de ses différentes parties (3.3.3) et les mises à l'essai auxquelles il a été soumis (3.3.4). Enfin, nous présentons brièvement le type d'analyses des données (3.4) que nous avons effectuées et des informations en lien avec les préoccupations éthiques de notre projet (3.5).

3.1 Devis de recherche

Notre étude vise à décrire le rapport à la rédaction épïcène d'étudiant·es de trois programmes au baccalauréat : éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement au secondaire (concentration français, langue première) et enseignement du français, langue seconde. Elle s'intéresse à leur rapport à cette pratique d'écriture sur le plan personnel et didactique et aux caractéristiques en lien avec lesquelles ce rapport diverge et converge d'un groupe à l'autre. Notre recherche est exploratoire de type descriptif, signifiant qu'elle mène soit à « la découverte de phénomènes humains dans le cadre d'une recherche qualitative, soit [à] la description de facteurs ou de populations dans une recherche quantitative » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 65). Afin de répondre de façon optimale à nos questions de recherche (1. *Quel est le rapport de futur·es enseignant·es de français à la rédaction épïcène ?* et 2. *Ce rapport diffère-t-il d'un programme de formation à l'autre ?*), notre enquête par questionnaire emprunte une approche mixte, « associant des méthodes qualitatives et quantitatives dans une même étude » (p. 246). D'une part, l'étude se veut principalement quantitative, car elle cherche à fournir le portrait des caractéristiques du rapport à la rédaction épïcène des futur·es enseignant·es, en les questionnant notamment quant à leur connaissance des différents procédés linguistiques et à leur fréquence d'utilisation, personnelle et en classe, de ceux-ci. D'autre part, notre recherche adopte une approche qualitative, parce qu'elle s'intéresse au phénomène écrit qu'est la rédaction épïcène, du point de vue des futur·es enseignant·es de français langue d'enseignement et langue seconde, en cherchant à comprendre la signification qu'un échantillon de cette population lui attribue. Pour examiner son rapport, deux

items de notre instrument de collecte de données ont permis de recueillir les données qualitatives de l'enquête. Pour chacun des deux items, les participant·e·s devaient tout d'abord indiquer leur niveau d'accord avec un énoncé (p. ex. « Je compte utiliser la rédaction épïcène dans ma future classe » et « Je compte enseigner la rédaction épïcène dans ma future classe »), puis expliquer leur choix (« Expliquez votre réponse [vous pouvez discuter des avantages, désavantages, difficultés, facilitateurs, valeurs, etc.] »).

Enfin, notre recherche adopte un raisonnement inductif, qui se veut « un processus qui conduit à des généralisations à partir d'une série d'observations particulières » (p. 13). Elle s'oppose à un raisonnement déductif, en ce sens que nos interprétations, basées sur les réponses à un questionnaire d'un échantillon de population limité, ont permis de documenter le rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es de français de deux universités montréalaises.

3.2 Échantillon

Dans cette section, nous présentons les participant·es de notre étude, en décrivant leurs caractéristiques générales et certaines qui sont propres à chacun des trois groupes. Nous expliquons ensuite la procédure de recrutement que nous avons entreprise à l'automne 2022 et à l'hiver 2023.

3.2.1 Participant·es

49 étudiant·es, inscrit·es dans trois programmes de formation différents, ont été recruté·es au sein de deux universités francophones de l'île de Montréal pour participer à notre étude. Grâce aux données de la section des renseignements généraux de notre questionnaire, nous pouvons savoir que leur moyenne d'âge est de 26,17 ans et que l'écart type est de 5,89 ans. La réponse d'une seule personne n'a pas pu être recueillie concernant ce renseignement. Pour les autres questions sociodémographiques, nous avons obtenu des réponses de toutes les personnes. Ensuite, presque l'ensemble des répondant·es s'identifie en tant que femmes (45 sur 49), ce qui concorde avec la surreprésentation des femmes observée au sein de la population étudiante de premier cycle universitaire, inscrite en sciences de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2018). Aussi, une vaste majorité des étudiant·es, soit 42, étaient dans leur quatrième année de baccalauréat au moment de la passation du questionnaire. Les sept autres en étaient à leur troisième année. À

l'exception d'une seule personne, les répondant·es avaient complété trois stages d'enseignement (ou l'équivalent) dans leur programme de formation. En raison de la pandémie de Covid-19, certaines cohortes étudiantes ont vu leur deuxième et troisième stage être combinés, résultant en un total de trois stages effectués à la fin du baccalauréat, au lieu de quatre. Nous avons donc ajouté, dans notre sondage, la mention « ou l'équivalent » à côté du choix de réponse « trois stages complétés ». Une seule personne a indiqué avoir complété quatre stages au moment de sa participation à l'étude. Elle n'a pas été exclue, étant donné que notre critère d'inclusion était d'avoir effectué au moins trois stages d'enseignement. Nous avons établi ce chiffre pour nous assurer que les futur·es enseignant·es aient une certaine expérience pratique et puissent répondre adéquatement aux questions en lien avec leur pratique didactique. Nous n'avons cependant pas interrogé les participant·es sur d'autres expériences pédagogiques possibles, par exemple la suppléance réalisée en milieu scolaire.

En ce qui a trait aux programmes de formation, 26 répondant·es proviennent du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP), 12 du baccalauréat en enseignement au secondaire (concentration français, langue première) (BES) et 11 du baccalauréat en enseignement du français, langue seconde (FLS). Ces chiffres tiennent compte des étudiant·es des deux universités dans lesquelles le recrutement a eu lieu. Ils sont aussi représentatifs du nombre de personnes dans ces programmes¹¹.

3.2.2 Procédure de recrutement

Notre recrutement a eu lieu à deux moments. Tout d'abord, à l'automne 2022, nous avons obtenu la participation d'étudiant·es d'une première université. Puis, afin d'augmenter le nombre de participant·es, nous avons effectué un deuxième recrutement dans cette université et dans une seconde de la même région à l'hiver 2023.

¹¹ À titre indicatif, voici la capacité d'accueil de ces trois programmes à l'Université du Québec à Montréal :
EPEP : 300 étudiant·es. <https://etudier.uqam.ca/tap/?noprog=7593&version=20223> (consulté le 16/03/2023).
BES : 90 étudiant·es. <https://etudier.uqam.ca/tap/?noprog=7653&version=20203> (consulté le 16/03/2023).
FLS : 90 étudiant·es. <https://etudier.uqam.ca/tap/?noprog=7177&version=20203> (consulté le 16/03/2023).

Dans la première université, pour recruter les participant·es de notre étude, nous avons d'abord opté pour des visites en personne lors de cours des trois programmes ciblés. Nous avons choisi un cours par programme qui s'adressait aux étudiant·es de quatrième année du baccalauréat et contacté les professeur·es afin d'avoir leur accord pour venir présenter l'étude dans leur classe. Au milieu du mois de septembre 2022, nous avons procédé aux visites et invité les futur·es enseignant·es à participer à notre projet. Un seul groupe a été rencontré virtuellement, étant donné que leur cours, cette journée-là, se donnait en ligne. Pendant les visites en personne, de petites fiches ont été remises aux étudiant·es à la fin de la présentation, pour leur permettre d'accéder au questionnaire à l'aide de l'adresse URL ou du code QR (*quick response code*) qui y figuraient. Les professeur·es ont aussi accepté d'envoyer l'adresse URL du sondage à leur groupe, par courriel ou sur le portail électronique de l'université. En tout, nous avons présenté le projet à environ 215 étudiant·es de quatrième année de baccalauréat, soit plus ou moins 135 en éducation préscolaire et enseignement primaire, 40 en enseignement du français, langue seconde, et 40 en enseignement secondaire, concentration français, langue première. Afin d'inciter les groupes à participer à l'étude, nous les avons informé que cinq certificats-cadeaux d'une valeur de 40 \$, valables dans une librairie proche de l'université, seraient tirés au hasard parmi les participant·es. Après cette période de recrutement, le nombre de répondant·es était de 32, soit 20 en éducation préscolaire et enseignement primaire, 11 en enseignement au secondaire et une seule en français, langue seconde.

Au mois de janvier 2023, nous avons repris le processus de recrutement, en sollicitant toutefois les étudiant·es de deux universités via les plateformes de leurs associations étudiantes respectives. Nous avons donc recruté de nouveau au sein de la première université, cette fois-ci auprès des cohortes de troisième année qui avaient terminé leur troisième stage d'enseignement à la fin de l'automne 2022. Nous avons aussi contacté les étudiant·es d'une autre université montréalaise, dans les trois programmes de formation ciblés. Cette deuxième vague de recrutement a augmenté notre nombre de participant·es de 17, pour un total de 49.

3.3 Instrument de collecte de données

Pour répondre à nos questions de recherche, un questionnaire en ligne à questions majoritairement fermées a été conçu. Dans cette section, nous expliquons les raisons derrière le choix de cet

instrument de collecte de données, la façon dont nous l'avons élaboré, le contenu de ses différentes sections et, enfin, la procédure entreprise de mise à l'essai.

3.3.1 Choix de l'instrument

Brown (2001, p. 6) définit le questionnaire comme un instrument qui présente une série de questions ou d'énoncés auxquels les répondant·es doivent réagir, en choisissant une réponse parmi celles proposées ou en rédigeant la leur. Selon Dörnyei et Taguchi (2010), les questions posées dans un questionnaire peuvent être réparties selon trois catégories : 1) questions factuelles (identité de genre, programme de formation, etc.), 2) questions relatives au comportement (style de vie, habitudes, etc.) et 3) questions relatives aux attitudes (opinions, valeurs, etc.). Tel que présenté plus bas dans la section 3.3.3, notre questionnaire fait appel à ces trois types de questions, afin de décrire le rapport à la rédaction épïcène de notre population ciblée.

Les caractéristiques du questionnaire comme outil de collecte de données sont examinées dans la littérature scientifique en didactique des langues (Dörnyei et Csizér, 2012; Dörnyei et Taguchi, 2010; Mackey et Gass, 2012) et dans d'autres domaines, comme celui des sciences sociales (Ball, 2019; Frippiat et Marquis, 2010; Umbach, 2004). Un grand nombre d'auteur·rices (Ball, 2019; Dörnyei et Taguchi, 2010; Frippiat et Marquis, 2010; Umbach, 2004) s'entendent pour dire que les questionnaires permettent aux chercheur·ses de réduire leur coût en temps, en effort et en ressources financières lors de la collecte de données. Ainsi, à peu de frais et en peu de temps, ce type d'instrument permet de recueillir une grande quantité de données, lorsqu'il est administré à un large groupe de personnes (Dörnyei et Taguchi, 2010). Nous jugeons considérable cet avantage dans le contexte de la réalisation d'un mémoire, qui comporte des contraintes financières et de temps. Le questionnaire en ligne est aussi reconnu comme un outil versatile, car il permet de sonder un grand nombre de personnes provenant de groupes différents et par rapport à une variété de sujets (Dörnyei et Taguchi, 2010; Frippiat et Marquis, 2010; Umbach, 2004). Ce potentiel est important pour notre étude, puisque nous tenons à comparer trois groupes distincts de répondant·es. Ensuite, s'il est bien construit, le questionnaire en ligne permet une analyse de données rapide (Dörnyei et Taguchi, 2010) et qui présente potentiellement peu d'erreurs de codage (Umbach, 2004). Ce type d'instrument ne comporte pas seulement des avantages pour les chercheur·ses, mais aussi pour les répondant·es. Selon Ball (2019, p. 4), les sondages en ligne sont souvent préférés à d'autres outils,

parce qu'ils permettent aux participant·es de répondre au rythme et au moment qui leur conviennent le mieux. De plus, ils semblent réduire l'effet de désirabilité sociale (Ball, 2019; Dörnyei et Taguchi, 2010; Umbach, 2004). Sur ce point, Frippiat et Marquis (2010, p. 330) présentent un argument nuancé, expliquant que les questionnaires en ligne rendent « les individus moins sensibles au caractère intrusif des questions que s'ils répondaient par d'autres modes », ce qui « leur permet de déclarer plus de comportements hors normes ou socialement indésirables, sans pour autant que cette sensibilité à la désirabilité sociale disparaisse ». Étant donné que notre sujet, le rapport à la rédaction épïcène, est polarisant en raison de sa proximité avec les enjeux féministes et ceux liés à la question d'égalité des genres, il est important que les répondant·es puissent s'exprimer le plus ouvertement possible. Nous pensons donc que le fait qu'un questionnaire en ligne puisse réduire le biais de désirabilité sociale favorise cette ouverture. Enfin, un avantage reconnu de cet outil de collecte de données est sa flexibilité (Ball, 2019; Umbach, 2004). En fonction du logiciel de sondage employé, le questionnaire en ligne peut utiliser des supports visuels et audios variés, en plus d'avoir le potentiel d'inclure des questions de plusieurs types (Ball, 2019). Nous tirons avantage de cette dernière caractéristique dans notre questionnaire, en présentant aux participant·es une variété d'items : des échelles de Likert qui leur demandent d'indiquer une fréquence (p. ex. « À quelle fréquence utilisez-vous la rédaction épïcène dans les contextes suivants lorsque vous écrivez ? ») ou un niveau d'accord (p. ex. « La rédaction épïcène est facile à utiliser ») ; des questions à réponse unique de type *Oui / Non* (p. ex. « Souhaitez-vous utiliser davantage la rédaction épïcène dans les activités liées à vos stages d'enseignement ? ») ; des questions à choix multiples à réponse unique (p. ex. « Quel est votre programme de formation universitaire ? ») et des questions à réponses multiples (p. ex. « Quel est ou quels sont ces facteurs ? »). Outre les questions fermées, notre sondage comporte aussi deux items nécessitant une réponse ouverte. Nous les avons incorporés à la fin de notre instrument dans l'optique de faire ressortir les raisons concernant l'utilisation et l'enseignement projetés de la rédaction épïcène dans la future classe des participant·es. L'explicitation de ces raisons ne peut se faire au moyen de questions fermées étant donné qu'elles sont personnelles à chaque futur·e enseignant·e, qu'elles peuvent être aussi nombreuses que le nombre de répondant·es et qu'elles sont alors presque impossibles à anticiper. Dörnyei et Taguchi (2010, p. 36) sont d'avis que les questions ouvertes sont utiles lorsqu'on ne connaît pas l'intervalle des réponses possibles, comme dans la situation que nous décrivons. Elles peuvent aussi servir de citations pour appuyer ou illustrer certains résultats et permettre d'identifier

des enjeux non anticipés (ibid.). Cependant, les réponses ouvertes requièrent davantage de temps aux participant-es que les réponses fermées et peuvent être superficielles, simplistes et complexes à coder de façon fiable (ibid.).

En raison des caractéristiques avantageuses mentionnées au paragraphe précédent, nous avons choisi de créer un questionnaire pour recueillir les données de notre étude, bien que nous reconnaissons que cet instrument présente aussi des inconvénients. Tout d'abord, Dörnyei et Taguchi (2010, p. 7) mentionnent la simplicité et la superficialité des réponses provenant d'un sondage. Cela peut être dû aux questions elles-mêmes, qui doivent être assez simples pour que les participant-es puissent les comprendre sans avoir accès à des explications supplémentaires des chercheur-ses (Dörnyei et Csizér, 2012; Dörnyei et Taguchi, 2010). Ce désavantage peut aussi être lié au temps, jugé court, que les répondant-es acceptent généralement d'allouer à un sondage (ibid.). Frippiat et Marquis (2010, p. 331) attribuent le risque de superficialité des réponses au fait que les individus tendent à « opt[er] pour la première des réponses qui leur paraît acceptable en ne cherchant pas plus loin. » Une deuxième limite des questionnaires est la variabilité de la qualité des réponses (Dörnyei et Taguchi, 2010; Frippiat et Marquis, 2010), attribuable entre autres à la motivation, l'attention et le temps alloué qui sont différents d'un-e répondant-e à l'autre. Ball (2019) attribue aussi cela au potentiel de pratiques trompeuses (répondre erronément à une question par exprès, dupliquer des réponses, etc.) impliqué dans l'utilisation d'un questionnaire en ligne. Un autre désavantage de cet instrument de collecte est aussi soulevé : il n'est pas possible de fournir de l'aide aux répondant-es en cas de mauvaise compréhension des termes ou des questions (Ball, 2019; Dörnyei et Taguchi, 2010; Frippiat et Marquis, 2010). Pour tenter de pallier cette limite dans notre étude, nous fournissons la définition de la rédaction épïcène au début du questionnaire et des sections 3 et 5, nous présentons des exemples des procédés linguistiques et leur définition dans la section 2 et nous fournissons des explications ailleurs par rapport à certains concepts (par exemple, le masculin générique). Dans un autre ordre d'idées, Dörnyei et Taguchi identifient un autre inconvénient du sondage qu'ils nomment « Halo effect ». Ils le définissent comme la tendance de juger l'ensemble des caractéristiques d'un sujet comme étant bonnes ou mauvaises, en raison d'une opinion favorable ou défavorable envers ce sujet (p. 9). Enfin, un autre biais de cet outil est appelé « Fatigue effects » et survient quand les sondages sont longs ou monotones (ibid.). Les items à la fin du questionnaire risquent alors de susciter des réponses inexactes à cause de la fatigue ou de

l'ennui de l'individu. Pour cette raison, nous avons modifié notre instrument à quelques reprises, entre autres à la suite des mises à l'essai, afin que son temps de complétion soit d'environ vingt minutes. Dans la sous-section ci-dessous, nous expliquons les étapes qui nous ont menée à la construction de notre instrument de collecte de données.

3.3.2 Élaboration du questionnaire

Pour élaborer l'instrument de collecte de données, nous nous sommes inspirées de la méthodologie de quatre études ayant également porté sur le thème du « rapport à » dans l'enseignement du français ou des perceptions en lien avec les pratiques linguistiques inclusives : Lamb (2017), Da Rocha (2014), Chartrand et Blaser (2008) et Sarrasin *et al.* (2012). Compte tenu du manque d'études empiriques sur le rapport à la rédaction épïcène, ces études, sans être en lien direct avec le sujet, traitent du « rapport à » (ou certaines dimensions de celui-ci) concernant des activités ou des phénomènes linguistiques (écriture littéraire, orthographe rectifiée, écriture inclusive et pratiques de lecture et d'écriture).

Lamb (2017), dans le cadre de son mémoire, a cherché à décrire le rapport à l'écriture littéraire de 92 enseignant·es du primaire au Québec et leur mise en œuvre de certaines pratiques d'enseignement en lecture et en écriture, pour ensuite examiner les liens entre le rapport à l'écriture littéraire et ces pratiques d'enseignement. L'autrice s'est servie d'un questionnaire autorapporté qui se divise en cinq parties : 1) formulaire de consentement, 2) renseignements généraux des participant·es, 3) définition d'une notion centrale (« texte de type créatif »), 4) rapport à l'écriture littéraire sur le plan personnel et 5) rapport sur le plan didactique. Trois dimensions du rapport à l'écriture littéraire, soit les dimensions affective, conceptuelle et esthétique, ont été retenues pour cet outil et se basent sur la littérature concernant le rapport à l'écriture / écrit, l'écriture littéraire et le rapport à l'écriture littéraire. Notre instrument cible aussi ces deux premières dimensions (affective et conceptuelle). Dans l'étude de Lamb (2017, p. 126 et 128), elles ont été étudiées grâce à des items à échelles de Likert à six points, avec des énoncés comme « En général, pour vous, en termes de sentiment, écrire des textes de type créatif, c'est agréable » (dimension affective) et « Selon vous, écrire des textes de type créatif s'apprend par l'enseignement » (dimension conceptuelle).

Une autre étude dont la méthodologie s'est révélée importante pour l'élaboration de notre questionnaire est celle de Da Rocha (2014). Cette étude, menée dans le cadre de la réalisation d'un mémoire en linguistique, a pour but de décrire la connaissance, l'opinion et les pratiques relatives aux rectifications orthographiques chez des enseignant·es de français, langue première et seconde, au Québec. 115 enseignant·es, de tout âge, toute expérience et tout niveau, ont participé à l'étude. L'instrument de collecte employé est un « questionnaire écrit avec questions fermés à choix de réponse » (p. 59). À l'aide de celui-ci, Da Rocha a relevé quatre aspects : l'opinion générale des participant·es en lien avec la nouvelle orthographe, leur connaissance des règles à l'aide d'un test, leur opinion précise et leurs pratiques (en demandant aux répondant·es d'indiquer leur opinion et leur utilisation des règles spécifiques) et leurs renseignements généraux.

Un autre outil dont nous avons tenu compte lors de la création de notre questionnaire est un de ceux élaborés dans le cadre de l'étude québécoise *Scriptura* (Chartrand et Blaser, 2008). L'objectif principal de cette recherche était d'étudier les pratiques de lecture et d'écriture d'élèves et d'enseignant·es de classes d'histoire et de science du secondaire. Le contenu du questionnaire destiné aux enseignant·es de deuxième et quatrième année du secondaire, soit une quarantaine de questions, était motivé entre autres par l'idée que le rapport à l'écrit des participant·es est influencé par de nombreux facteurs, notamment leurs pratiques scolaires et personnelles. Il était donc important pour Chartrand et Blaser (2008, p. 114) d'interroger les enseignant·es sur ces deux plans, mais aussi « sur leur intérêt pour la lecture et l'écriture, le temps qu'ils y consacraient, les valeurs qu'ils leur attribuaient, les conceptions qu'ils se faisaient de l'écriture sur le plan de sa fonction épistémique [...], de son enseignement et de son apprentissage. » Les quatre dimensions étudiées par notre questionnaire écrit sont aussi celles du rapport à l'écrit (Chartrand et Prince, 2009), telles que présentées dans la section 2.3 du cadre théorique : dimension praxéologique, dimension idéelle (ou conceptuelle), dimension axiologique et dimension affective.

Sarrasin *et al.* (2012, p. 113), pour leur part, ont cherché à décrire les relations entre trois formes de sexisme (« modern, benevolent, and hostile ») et deux composantes (1. attitudes envers les réformes langagières non sexistes et 2. attitudes envers la reconnaissance du langage sexiste). En s'intéressant à l'opinion de 446 étudiant·es universitaires du Royaume-Uni, de la Suisse romande et de la Suisse allemande, l'étude voulait aussi explorer le rôle que jouent les contextes linguistiques et politiques sur les croyances sexistes et les attitudes face au *gender-neutral*

language (langage inclusif). Dans l'étude, les participant·es proviennent de différentes facultés et n'ont pas forcément de lien avec les domaines de l'enseignement ou des langues. Le questionnaire de Sarrasin *et al.*, à items avec échelles de Likert, se base sur les instruments de plusieurs autres études ayant examiné le sexisme dit *moderne* (Swin *et al.*, 1995), le sexisme dit *bienveillant* et *hostile* (Glick and Fiske, 1996), les attitudes envers l'écriture inclusive (Prentice, 1994) et les attitudes envers le langage sexiste / non-sexiste (Parks et Robertson, 2000, 2001). Dans la sous-section 3.3.3, nous identifions les éléments spécifiques que nous avons retenus de chacune des quatre études.

Après avoir consulté ces quatre études, nous nous sommes intéressées à la méthodologie de l'enquête par questionnaire, dans le domaine de la didactique des langues (Dörnyei et Csizér, 2012; Dörnyei et Taguchi, 2010) et en ligne (Schonlau *et al.*, 2002; Umbach, 2004). Avec ces études empiriques et théoriques en tête, nous avons débuté l'élaboration du questionnaire au mois de mai 2022. Les variables et sous-variables ont été identifiées en fonction de notions abordées dans notre revue de la littérature : 1) enjeux d'égalité des genres (sensibilité face aux enjeux, sexisme dans la langue et pratiques linguistiques non discriminatoires), 2) place de la rédaction épiciène (dans les milieux scolaires et professionnels), 3) utilisation de la rédaction épiciène (générale, spécifique, personnelle et didactique), 4) motivation derrière l'utilisation ou non utilisation des procédés et 5) données sociodémographiques (programme de formation, nombre de stages complétés, âge et identité de genre). Un premier éventail de questions et d'énoncés a ensuite été rédigé, dans l'optique que chacun des items soit lié à l'une ou l'autre des quatre dimensions du rapport à l'écrit. Ensuite, lors d'une rencontre entre l'étudiante-chercheuse, la directrice et la co-directrice de recherche, cette gamme d'items a été réduite à une trentaine de questions et transcrite dans le logiciel *Lime Survey*. Il a ensuite fait l'objet de deux mises à l'essai, décrites au point 3.3.4. La version définitive de l'instrument de collecte de données a été finalisée au mois de juillet 2022. Ses items se répartissent en cinq sections, dans l'ordre suivant : 1) *Renseignements généraux*, 2) *Familiarité avec les procédés spécifiques de la rédaction épiciène*, 3) *Opinions générales*, 4) *Utilisation de la rédaction épiciène* et 5) *Rédaction épiciène dans la future classe de français*. Dans la section ci-dessous, l'ensemble des parties et des éléments du questionnaire sont présentés en détails.

3.3.3 Contenu du questionnaire

Une copie de l'instrument de collecte de données se trouve en *Annexe A*. La toute première page que les participant·es ont vu en ouvrant le questionnaire sur le site *Lime Survey* comportait un message de bienvenue, une brève présentation du contexte, du but et des populations ciblées par l'étude, de même qu'une définition de la rédaction épïcène et des exemples de ses procédés linguistiques. La définition retenue dans le cadre de cette recherche est celle de l'Office québécois de la langue française (2018b) : « pratique d'écriture qui vise à assurer un équilibre dans la représentation des hommes et des femmes dans les textes ». La deuxième page du questionnaire présente le formulaire de consentement, tel qu'approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE).

La première section d'items du sondage servait à récolter les *Renseignements généraux* des participant·es, soit leur programme de formation universitaire, le nombre d'années et de stages complétés dans ce programme, leur âge et leur identité de genre. Les participant·es pouvaient choisir de ne pas fournir ces deux dernières informations.

La section suivante, *Familiarité avec les procédés spécifiques de la rédaction épïcène*, présente cinq procédés linguistiques centraux à la rédaction épïcène, soit les doublets complets, les doublets abrégés, les mots collectifs, les mots épïcènes et les tournures neutres. Une définition et des exemples de chaque procédé étaient fournis. Pour chacun des procédés, les participant·es devaient indiquer leur niveau d'accord sur une échelle de Likert à cinq points incluant l'option « Je préfère ne pas répondre », par rapport à trois énoncés : 1) « Je connais ce procédé », 2) « J'utilise ce procédé dans mes pratiques personnelles » et 3) « J'ai déjà utilisé ce procédé lors de mes stages d'enseignement ». Les énoncés de cette section cherchaient à décrire la dimension praxéologique du rapport à l'écrit, qui s'intéresse concrètement aux activités d'écriture que les sujets entreprennent, soit « ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Cette section s'inspire en partie de l'instrument de collecte de données de Da Rocha (2014), plus spécifiquement de la section intitulée « Opinion précise et pratiques ». Dans celle-ci, la chercheuse présente neuf règles de la nouvelle orthographe et fournit une brève explication de chacune et des exemples de son utilisation. Les participant·es devaient indiquer, pour chaque règle, leur degré d'accord avec celle-ci, leur préférence pour l'enseignement

(s'ils et elles enseignent ou mentionnent à l'occasion la nouvelle règle, l'ancienne, les deux ou aucune des deux) et leur préférence pour la correction.

La troisième section de notre questionnaire, composée de 17 items, interroge les participant·es sur quelques-unes de leurs *Opinions générales* ayant trait aux enjeux d'égalité des genres, au sexisme dans la langue française et à la place de la rédaction épïcène dans les milieux scolaires et professionnels. Ce bloc de questions était lié à la dimension idéelle (ou conceptuelle) du rapport à l'écrit, qui selon Chartrand et Prince (2009, p. 321) « renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage ». Les répondant·es ont indiqué leur accord, sur des échelles de Likert à six points incluant les options « Je ne sais pas » et « Je préfère ne pas répondre », par rapport à des énoncés comme « Je suis sensible face aux enjeux d'égalité des genres » et « Le masculin générique ne représente pas aussi bien les hommes que les femmes ». Sarrasin *et al.* (2012), dans leur étude par questionnaire, ont cherché à établir la relation entre des formes de sexisme et les attitudes envers le langage inclusif (*gender-neutral language*). Les énoncés que nous avons élaborés en lien avec les conceptions des répondant·es par rapport à la langue française s'inspirent des deux composantes des attitudes envers le langage inclusif, identifiées par Sarrasin *et al.* : 1) la reconnaissance du langage sexiste et 2) les attitudes envers les réformes linguistiques basées sur des enjeux d'égalité des genres. Trois autres énoncés permettaient de s'intéresser au rapport des futur·es enseignant·es sous l'angle de la dimension idéelle : « La rédaction épïcène devrait être utilisée par défaut lorsqu'on écrit », « La rédaction épïcène devrait être obligatoire dans les milieux scolaires / professionnel ».

L'*Utilisation de la rédaction épïcène* constituait le thème de la quatrième section de l'instrument de collecte de données. Nous avons étudié cette utilisation selon deux plans, tels que définis par Émery-Bruneau (2010) dans sa thèse sur le rapport à la lecture littéraire de futur·es enseignant·es de français. Le premier plan, personnel, correspond à « la façon dont un sujet-lecteur pratique ou donne sens à la lecture littéraire, à un texte littéraire en particulier, à la littérature ou même à l'activité du sujet-lecteur » (p. 59). Le plan didactique, quant à lui, fait référence à « la façon dont l'étudiant en formation initiale à l'enseignement (ou l'enseignant en pratique), sujet-lecteur, conçoit ou interprète le rapport à la lecture littéraire de l'élève, sujet-lecteur, et la façon dont il entend le former » (*ibid.*). Cette distinction entre les deux plans du rapport est importante pour

notre étude, étant donné que notre population cible en est une qui parle et utilise la langue, mais qui l'enseigne aussi dans le cadre de ses fonctions professionnelles. Dans son mémoire portant sur le rapport à l'écriture littéraire et son enseignement, Lamb (2017) interroge des enseignant·es du primaire sur leur rapport personnel, avec des questions comme « Depuis deux ans, quels genres d'écrits lisez-vous par intérêt personnel ? » (p. 126), et didactique, en demandant par exemple « En classe, quels genres de textes lisez-vous à voix haute à vos élèves et à quelle fréquence ? » (p. 131). Dans notre instrument de collecte de données, deux items du plan personnel et deux items du plan didactique sont principalement destinés à participer au portrait de la dimension axiologique, qui renvoie aux valeurs, attitudes et opinions, du rapport à l'écrit des répondant·es : « La rédaction épïcène est facile à utiliser / nuit à la lisibilité des textes » et « La rédaction épïcène me paraît facile à enseigner / facile à corriger dans les travaux des élèves ». Quelques items de la quatrième section du sondage participent aussi à la dimension affective (p. ex. « Lors de mes stages d'enseignement, j'enseigne ou mentionne la rédaction épïcène »). Selon Chartrand et Prince (2009, p. 321), cette dernière dimension « se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie » déployée dans le cadre des activités d'écriture.

La cinquième section concerne la *Rédaction épïcène dans la future classe de français* et comporte quatre items, dont deux questions du sondage menant à l'analyse de données qualitatives. Pour deux énoncés ayant trait à la dimension affective du rapport à l'écrit, soit « Je compte utiliser la rédaction épïcène dans ma future classe » et « Je compte enseigner la rédaction épïcène dans ma future classe », les participant·es devaient tout d'abord indiquer leur niveau d'accord sur une échelle de Likert à cinq points incluant l'option « Je préfère ne pas répondre ». Puis, ils et elles devaient expliquer leur choix, ce qui a mené à des réponses ouvertes d'ordre principalement axiologique, idéal et affectif, mais aussi praxéologique dans quelques cas. La dimension axiologique, étant donné qu'elle se manifeste par les opinions des répondant·es, était plus facile à étudier à travers les propres mots des participant·es. Nous nous sommes inspirées de la recherche de Chartrand et Blaser (2008, p. 115) qui, dans leur questionnaire, se sont intéressées à cette dimension du rapport à l'écrit d'enseignant·es du secondaire en posant des « questions ouvertes sur le sens et les valeurs donnés à la lecture et à l'écriture ».

Dans l'ensemble, notre questionnaire montre une distribution similaire à celui de Chartrand et Blaser (2008), en ce qui a trait aux items relatifs aux différentes dimensions du rapport à l'écrit.

Les autrices expliquent que leur répartition avait pour but de « faciliter l’élaboration du questionnaire en [leur] fournissant un cadre conceptuel » et des dimensions « bien cernées » (p. 115). Le tableau ci-dessous, à l’image de celui de Chartrand et Blaser (ibid.), compare la répartition des items selon les dimensions et présente un résumé des thèmes abordés dans notre questionnaire pour chacune de celles-ci.

Tableau 3.1. Répartition des items du questionnaire, en fonction des dimensions du rapport à l’écrit

Dimensions du rapport à l’écrit	Répartition des items - Questionnaire de Chartrand et Blaser (2008)	Répartition des items - Notre questionnaire	Thèmes abordés
Praxéologique	42 %	32 %	Items en lien avec l’utilisation et la connaissance de cinq procédés linguistiques
Idéelle (ou conceptuelle)	37 %	36 %	Items en lien avec les réformes linguistiques et le sexisme dans la langue ; avec la place de la rédaction épïcène dans les milieux scolaires et professionnels
Axiologique	5 %	8 %	Items en lien avec la facilité d’utilisation et d’enseignement de la rédaction épïcène ; avec le sens et les valeurs attribuées à la rédaction épïcène et son utilisation / enseignement en classe
Affective	16 %	23 %	Items en lien avec la fréquence et les obstacles relatifs à l’utilisation de la rédaction épïcène, sur le plan personnel et didactique ; avec le désir des répondant·es d’utiliser et d’enseigner la rédaction épïcène dans leur future classe

Enfin, la dernière page du sondage comporte des remerciements destinés aux répondant·es, ainsi qu'une invitation à participer au tirage des cinq certificats-cadeaux et à d'autres études qui pourraient éventuellement être entreprises par l'étudiante-chercheuse.

3.3.4 Mise à l'essai et modification de l'instrument

Notre instrument de collecte de données, avant d'être mis à l'essai, a été révisé par l'équipe de direction de recherche, composée de deux didacticiennes du français, langue première et langue seconde. En juin 2022, une fois la certification éthique obtenue, des participant·es ont été recruté·es par courriel et par messagerie instantanée pour prendre part à la première mise à l'essai du questionnaire. Sept personnes ont répondu au sondage, celles-ci étant majoritairement des étudiantes à la maîtrise en didactique des langues, mais aussi deux membres de la famille de l'autrice de ce mémoire. Après avoir accédé au sondage sur *Lime Survey* à l'aide d'un hyperlien, les participant·es étaient d'abord informé·es qu'une case au bas de chaque page du questionnaire leur permettrait de fournir des commentaires et des suggestions concernant le contenu de chacune des sections. Les participant·es avaient accès à l'ensemble des parties du sondage, soit les questions quantitatives et qualitatives, la page de bienvenue, le formulaire de consentement, les remerciements et les invitations au tirage et aux études ultérieures de l'autrice du mémoire. La plupart des commentaires et suggestions reçus étaient en lien avec la formulation de certaines questions (p. ex. l'utilisation du conditionnel au lieu du présent). Cette mise à l'essai nous a aussi permis de constater quelques problèmes dans les choix de réponses : par exemple, à la question « Dans quel(s) milieu(x) scolaire(s) devrait-elle faire l'objet d'un enseignement ? » de la section 3, les participant·es n'étaient pas en mesure de cocher plus d'une réponse et ne pouvaient donc pas choisir « Français, langue d'enseignement » et « Français, langue seconde ou étrangère » si telle était leur opinion. Enfin, les autres suggestions nous ont permis de réduire la longueur du questionnaire, en retirant des questions répétitives ou en combinant certaines pour qu'elles se retrouvent dans le même bloc d'énoncés plutôt qu'à différents endroits du questionnaire. Les commentaires des participant·es nous ont permis de constater que la complétion de l'instrument prenait plus de temps que prévu, soit en moyenne 27,8 minutes par personne.

La deuxième mise à l'essai, réalisée de façon identique à la première, a mené à une moyenne de temps de complétion de 23,3 minutes par participant·e. En juillet 2022, sept personnes ont accepté

de répondre à la nouvelle version du sondage : deux professeur·es (linguistique et didactique du français), deux étudiantes à la maîtrise (didactique des langues et sociologie) et trois anciennes étudiantes du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, actuellement enseignantes au primaire. Cette mise à l'essai a mené à plusieurs changements dans la structure du questionnaire, notamment le nom de la deuxième section (précédemment intitulée *Procédés spécifiques de la rédaction épïcène*) et l'ajout de rappels de la définition de la rédaction épïcène à quelques endroits du sondage. Nous avons aussi ajouté les options « Je ne sais pas » et « Ça dépend du contexte » à certaines échelles de Likert, puisque quelques participant·es cherchaient à répondre de façon plus nuancée à certaines questions dont le choix de réponse ne le permettait pas. Ensuite, grâce aux réponses fournies lors des deux mises à l'essai, nous avons pu bonifier le choix de réponse aux sous-questions « Quel est ou quels sont ces facteurs ? », qui suivent les deux questions « À votre avis, y a-t-il des facteurs qui rendent difficile, voire impossible, votre utilisation de la rédaction épïcène dans la vie de tous les jours ? / lors de vos stages d'enseignement ? ». Quelques réponses rédigées par des participant·es ayant coché le choix « Autre » nous ont semblé pertinentes à ajouter dans la liste de facteurs potentiels, notamment le manque de standardisation des pratiques de la rédaction épïcène, l'effort supplémentaire que l'utilisation de cette écriture requiert et la confusion entre les différentes pratiques d'écriture non discriminatoire (rédaction épïcène, rédaction non binaire et écriture inclusive). Enfin, certaines suggestions nous ont permis de réduire davantage la longueur du questionnaire, en pointant la répétition existante entre quelques questions de différentes sections.

3.4 Analyse des données

Afin d'analyser les données recueillies au questionnaire, nous avons reçu l'aide d'une statisticienne de l'UQAM, que nous avons rencontré trois fois au mois de février 2023. Les réponses des 49 participant·es ont été compilées à l'aide du logiciel *IBM SPSS Statistics* (version 28). Pour nous permettre de répondre à la première question de recherche (*Quel est le rapport de futur·es enseignant·es de français langue d'enseignement au primaire, langue d'enseignement au secondaire et langue seconde ou étrangère à la rédaction épïcène ?*), les données quantitatives ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives, spécifiquement de calculs de fréquences et de pourcentages. Les interprétations, présentées dans le chapitre suivant, ont été bonifiées et illustrées à l'aide des réponses obtenues aux deux questions à développement court du questionnaire. Ces

réponses ouvertes ont tout d'abord été compilées dans un classeur Excel. Leur contenu a ensuite été regroupé en fonction de la ou des dimensions du rapport à l'écrit auxquelles il se rapporte. Comme les réponses à ces deux questions n'étaient pas obligatoires dans le sondage, entre 43 et 45 réponses sont disponibles pour chacune d'elles. Dans le chapitre suivant, les résultats sont aussi organisés et présentés en fonction de la dimension du rapport à l'écrit à laquelle ils se rapportent :

1. **Dimension praxéologique** : résultats en lien avec la connaissance et l'utilisation des procédés linguistiques de la rédaction épïcène ;

2. **Dimension idéelle** : résultats en lien avec les réformes linguistiques et le sexisme dans la langue et la place de la rédaction épïcène dans les milieux scolaires et professionnels ;

3. **Dimension axiologique** : résultats en lien avec la facilité d'utilisation et d'enseignement de la rédaction épïcène, le sens et les valeurs qui lui sont attribués et son utilisation / enseignement en classe ;

4. **Dimension affective** : résultats en lien avec la fréquence d'emploi sur le plan personnel et didactique, les obstacles relatifs à son utilisation et le désir des répondant·es d'utiliser et d'enseigner la rédaction épïcène dans leur future classe.

Une telle présentation des résultats a été inspirée par Chartrand et Blaser (2008, p. 115) qui ont mentionné que, « au moment du traitement des questionnaires, le regroupement par dimensions pour l'analyse s'est imposé de lui-même ».

Pour répondre à la deuxième question de recherche (*Quelles similitudes et différences existe-t-il entre le rapport à la rédaction épïcène des futur·es enseignant·es des trois programmes de formation universitaire ?*), les données quantitatives ont fait l'objet d'analyses statistiques inférentielles. Tout d'abord, étant donné que les groupes ne comportaient pas le même nombre de participant·es, nous avons eu recours à un pairage, qui est une procédure statistique utilisée pour corriger ce genre de déséquilibres (Larson-Hall, 2009). Onze futur·es enseignant·es de chaque programme ont donc été sélectionné·es pour faire partie des comparaisons inter-groupes. Nos critères d'appariement étaient l'identité de genre (dix femmes et un homme par groupe) et l'âge (les moyennes dans les trois groupes comparatifs sont entre 24,64 ans et 24,82 ans). Afin de déterminer s'il y avait des différences statistiques entre les trois programmes de formation, l'ensemble des données quantitatives a été soumis à deux types de tests : le test de Kruskal-Wallis

pour les variables continues et le test du khi-deux pour les variables catégorielles. Dans le chapitre suivant, ces résultats sont aussi organisés et présentés selon la dimension du rapport à l'écrit correspondante.

3.5. Éthique de la recherche

Pour respecter les principes d'éthique en recherche, notre questionnaire comporte, en deuxième page, un formulaire de consentement (*voir Annexe A*). Des informations concernant l'identité de l'étudiante-chercheuse et de la direction de recherche, la nature de la participation, les avantages et risques liés à celle-ci et la confidentialité des données y sont indiquées. Pour pouvoir accéder au questionnaire, les participant-es devaient fournir leur consentement en remplissant les cases leur demandant leur nom et prénom, leur adresse courriel universitaire (qui fait office de signature électronique) et la date. Afin de préserver la confidentialité des réponses des étudiant-es, des pseudonymes (P1, P2, etc.) leur ont été assignés et ont été utilisés à chaque étape de l'analyse des données et de la présentation des résultats.

En conformité avec les règles du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'UQAM, nous avons rempli la demande de certification éthique de notre étude aux mois de mai et juin 2022. Une approbation conditionnelle à des modifications mineures à apporter au dossier a été reçue en juillet 2022. La certification d'approbation éthique a par la suite été octroyée lors du même mois. En novembre 2022, une reconnaissance de certification d'approbation éthique a été émise par la deuxième institution universitaire au sein de laquelle nous avons décidé d'étendre notre processus de recrutement.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus à notre questionnaire. La section 4.1 rend compte des analyses descriptives qui ont été effectuées pour répondre au premier objectif de notre recherche, soit celui de décrire le rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es de français. Chacune de ses sous-sections correspond à une dimension du rapport à l'écrit, soit praxéologique (4.1.1), idéale (4.1.2), axiologique (4.1.3) et affective (4.1.4). Le point 4.2 aborde le deuxième objectif de recherche : découvrir si le rapport à la rédaction épïcène des étudiant·es présente des similitudes ou des différences d'un programme de formation à l'autre. Les résultats y sont aussi présentés en fonction des quatre dimensions du rapport à l'écrit.

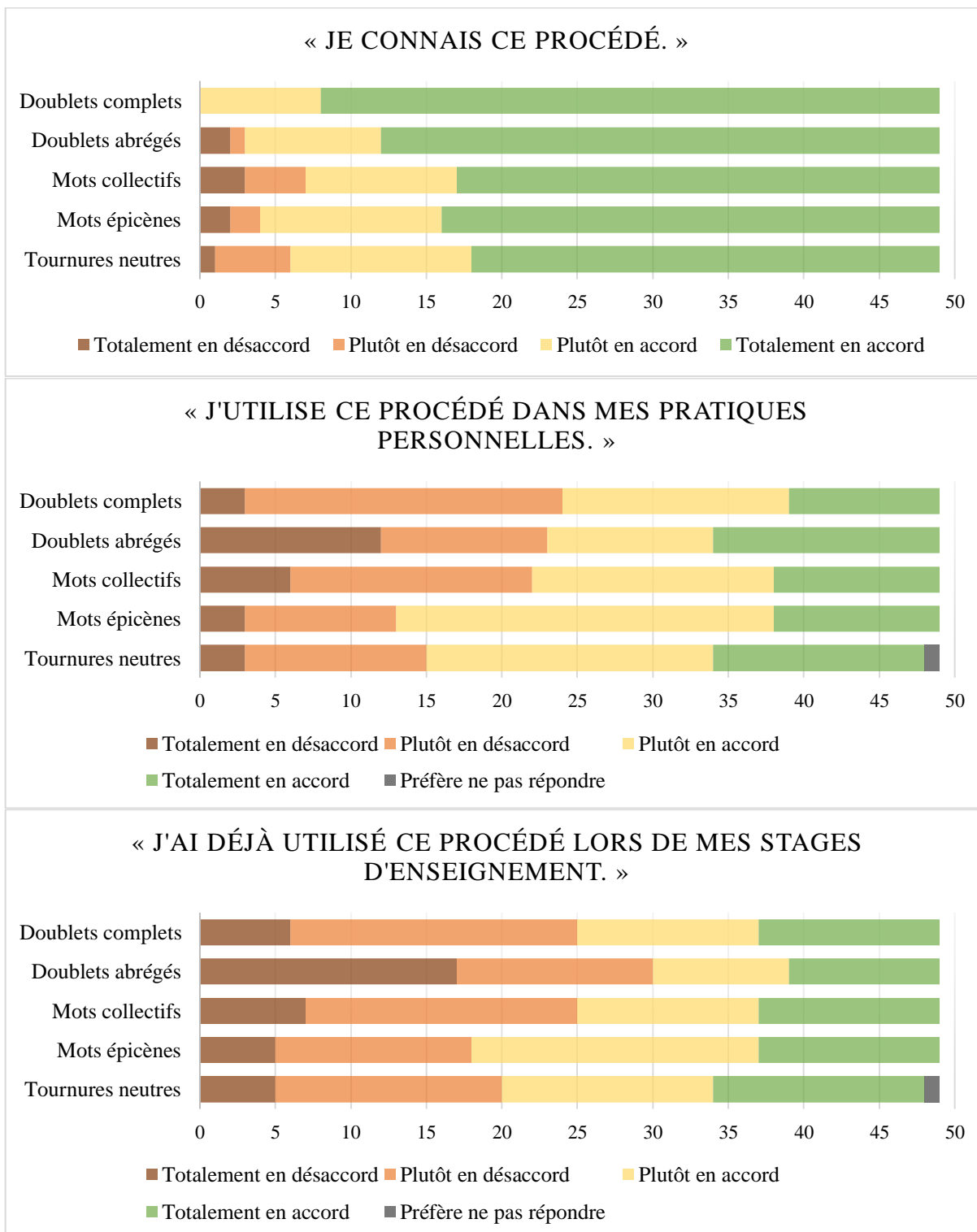
4.1 Rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es de français

Cette section fait état des résultats en lien avec le premier objectif de recherche : décrire le rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es de français, langue première et seconde, au Québec. Nous présentons les résultats en fonction des quatre dimensions du rapport à l'écrit auxquels ils se rapportent. L'ensemble des données a été traité à l'aide du logiciel *IBM SPSS Statistics* (version 28). Les analyses effectuées à la section 4.1 sont de nature descriptive, plus spécifiquement des calculs de fréquences et de pourcentages. Les résultats présentés sont bonifiés à l'aide de citations tirées des réponses aux deux questions ouvertes posées en fin de questionnaire, auxquelles presque l'ensemble des 49 participant·es ont répondu (44 pour la première et 46 pour la seconde).

4.1.1 Dimension praxéologique

Cinq procédés linguistiques de la rédaction épïcène ont fait l'objet d'items dans notre questionnaire. Pour chacun de ceux-ci, les répondant·es devaient indiquer leur niveau d'accord avec trois énoncés : « Je connais ce procédé », « J'utilise ce procédé dans mes pratiques personnelles » et « J'ai déjà utilisé ce procédé lors de mes stages d'enseignement ». Les graphiques de la figure 4.1 présentent ces résultats.

Figure 4.1. Dimension praxéologique : connaissance et utilisation des procédés linguistiques spécifiques



4.1.1.1 Connaissance des procédés

Le premier graphique ci-dessus permet de constater globalement une connaissance répandue des cinq procédés linguistiques. Ceci est particulièrement vrai pour les doublets complets : l'ensemble des participant·es s'est dit totalement ou plutôt en accord avec l'énoncé « Je connais ce procédé ». Il s'agit aussi du procédé ayant récolté le plus de réponses au choix « Totalement en accord » ($f = 41$). Les doublets abrégés, quant à eux, ont mené aux choix de réponse « Totalement / Plutôt en accord » dans 93,9 % des cas, faisant d'eux le deuxième procédé le mieux connu. Tout près de ce résultat, les mots épiciènes sont a priori connus par 91,9 % des participant·es. Les tournures neutres de phrases et les mots collectifs sont les procédés les moins connus des répondant·es, qui ont tout de même affirmé être totalement ou plutôt en accord avec l'énoncé dans 87,8 % et 85,7 % des cas.

4.1.1.2 Utilisation des procédés

Les deux autres graphiques montrent toutefois que l'utilisation des procédés est moins répandue. Dans leurs pratiques personnelles, les répondant·es semblent avoir davantage recours aux mots épiciènes (73,5 %) et aux tournures neutres de phrases (68,8 %). Les mots collectifs (55,1 %), les doublets abrégés (53,1 %) et les doublets complets (51 %) ont mené à un taux de réponse semblable les uns aux autres si on prend en compte les choix « Totalement en accord » et « Plutôt en accord ». De façon surprenante, il semble que, malgré une bonne connaissance déclarée des doublets complets et abrégés, ces procédés soient ceux auxquels le moins de participant·es aient recours dans leurs pratiques personnelles. Au contraire, les tournures neutres de phrases, qui font partie des procédés les moins connus, seraient parmi ceux les plus utilisés.

Pour ce qui est de l'utilisation lors des stages d'enseignement, le troisième graphique montre un taux plus bas de participant·es ayant recours aux procédés. Leur hiérarchisation est toutefois similaire à celle de l'utilisation dans les pratiques personnelles. Ainsi, les mots épiciènes (63,3 %) et les tournures neutres (57,1 %) ont été utilisés par le plus grand nombre de participant·es lors de leurs stages d'enseignement. Les mots collectifs et les doublets complets ont mené à un taux de réponse inférieur pour les choix « Totalement en accord » et « Plutôt en accord », soit de 49 %. Les doublets abrégés se distinguent des autres procédés, avec seulement 38,8 % de participant·es totalement ou plutôt en accord avec l'énoncé, et une fréquence bien plus élevée que pour les autres

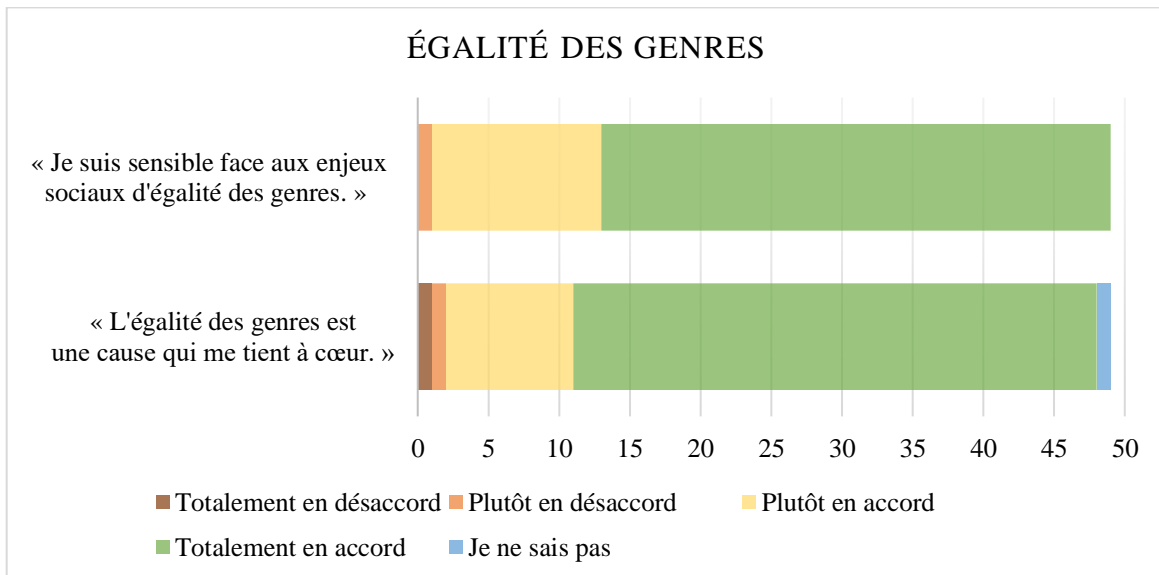
procédés au choix « *Totalement en désaccord* » ($f = 17$). De nouveau, ces résultats sont surprenants compte tenu de la connaissance déclarée en lien avec les procédés : les doublets complets et abrégés, bien qu'ils soient connus par le plus de futur-es enseignant-es, sont employés par le plus petit nombre lors des stages d'enseignement. En somme, la connaissance déclarée des procédés n'est pas gage de leur utilisation par les étudiant-es. Les sections suivantes apportent quelques éclaircissements par rapport à ces constatations.

4.1.2 Dimension idéale

Plusieurs conceptions des participant-es ont été sondées à l'aide du questionnaire, notamment en lien avec l'égalité des genres, le masculin générique, les pratiques inclusives d'écriture et le sexisme dans la langue. Les figures 4.2 à 4.5 font état des réponses renvoyant à ces thèmes.

4.1.2.1 Conceptions générales

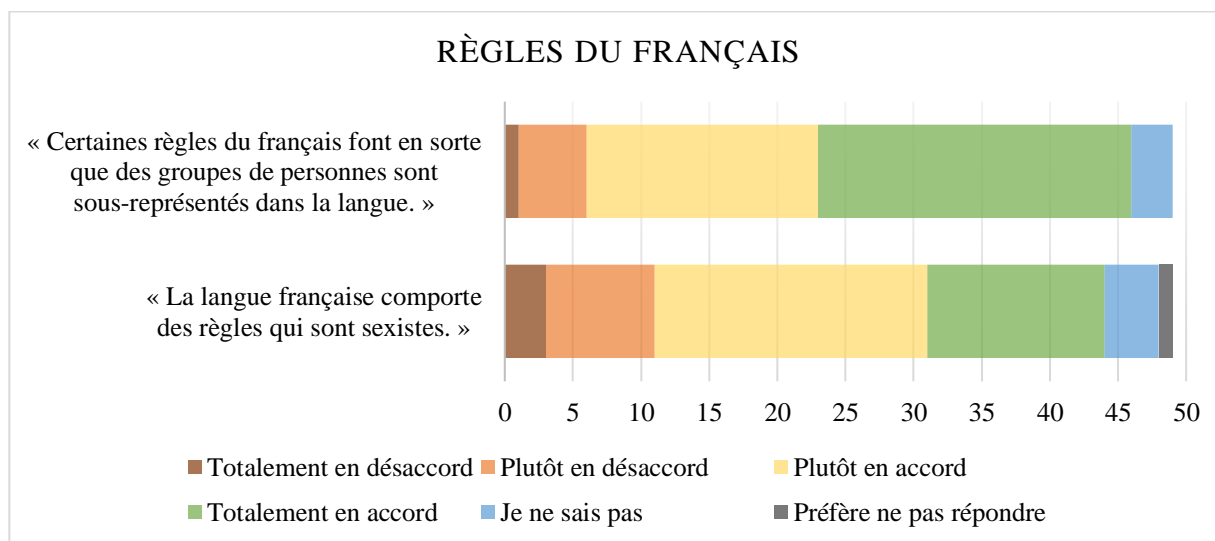
Figure 4.2. Dimension idéale : égalité des genres



Nous avons relevé les conceptions des étudiant-es liées à l'égalité des genres à l'aide de deux énoncés : « *Je suis sensible face aux enjeux sociaux d'égalité des genres* » et « *L'égalité des genres est une cause qui me tient à cœur* ». Le graphique 1 montre des résultats similaires pour les deux items, soit 36 personnes totalement en accord avec le premier et 37 avec le deuxième.

Les réponses aux autres énoncés étaient un peu plus partagées, notamment en ce qui a trait aux règles du français. La figure 4.3 montre tout de même une majorité plutôt ou totalement en accord avec les énoncés « Certaines règles du français font en sorte que des groupes de personnes sont sous-représentés dans la langue » (81,6 %) et « La langue française comporte des règles qui sont sexistes » (67,3 %). Il est à noter que 10,2 % des participant·es ont répondu « Je ne sais pas » ou « Préfère ne pas répondre » au deuxième énoncé.

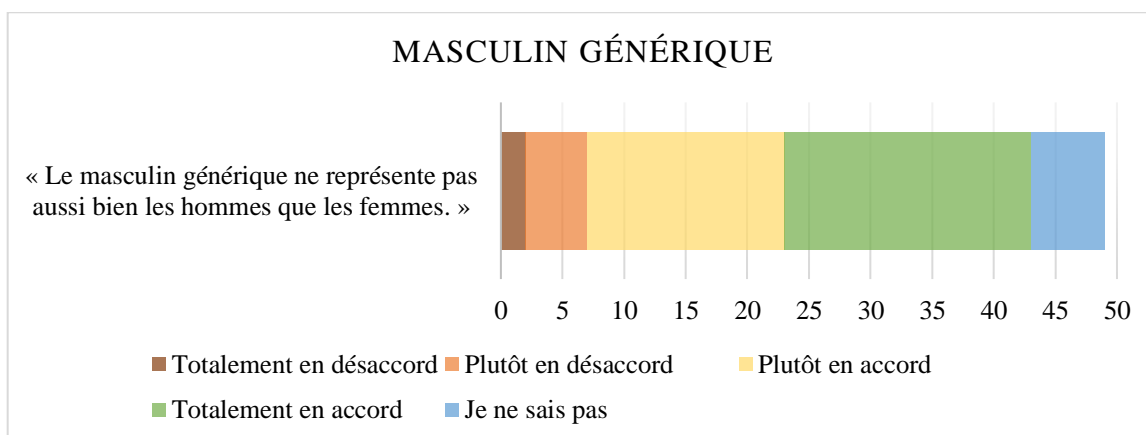
Figure 4.3. Dimension idéale : règles du français



La figure 4.4 montre que plusieurs participant·es (12,2 %) ont aussi choisi l’option « Je ne sais pas » en lien avec une conception concernant le masculin générique. Nous tenons à noter que les répondant·es avaient accès à une définition et à des exemples de cette notion¹². Tout comme pour les autres variables sondant les conceptions, l’énoncé « Le masculin générique ne représente pas aussi bien les hommes que les femmes » a suscité un taux considérablement plus élevé d’accord (73,4 %) que de désaccord (14,3 %).

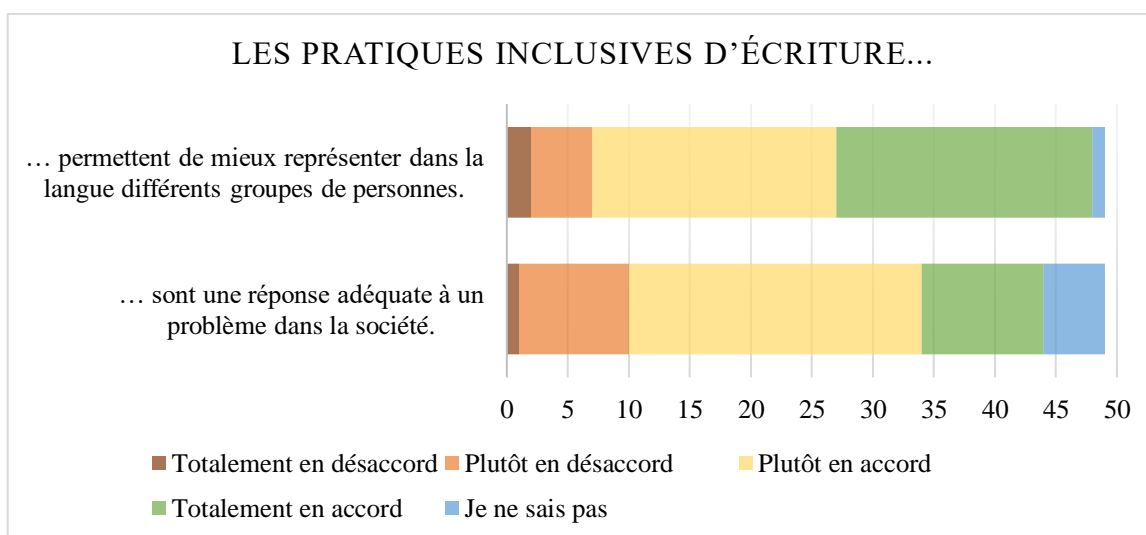
¹² La définition et les exemples suivants ont été fournis aux participant·es : « Le masculin générique correspond à l’utilisation du genre grammatical masculin pour désigner autant le masculin que le féminin. Par exemple : 1. *Paul et Marie sont allés à la plage.* 2. *Les infirmières et les infirmiers, ils étaient tous en retard.* »

Figure 4.4. Dimension idéale : masculin générique



Nous avons aussi voulu sonder les conceptions des participant·es en lien avec les pratiques inclusives d'écriture. Dans les questions du sondage, nous avons mentionné explicitement les pratiques inclusives auxquelles cette question faisait référence, soit la rédaction épiciène, l'écriture inclusive et la rédaction non binaire. Le premier énoncé, concernant la représentation qu'elles permettent des différents groupes de personnes dans la langue, a suscité 41 réponses du type « Totalément en accord » et « Plutôt en accord ». Le deuxième énoncé a suscité 34 réponses de ce type et laissé dans le doute 5 répondant·es (« Je ne sais pas »). Il est à noter que pour le deuxième énoncé, le nombre de réponse « Totalément en accord » est bien inférieur ($f = 10$) à celui du premier ($f = 21$).

Figure 4.5. Dimension idéale : pratiques inclusives d'écriture



En somme, les quelques croyances générales sondées permettent de constater une tendance relativement homogène au sein de l'échantillon de participant·es : il s'agit d'un groupe qui a une idée relativement favorable de l'égalité des genres et des pratiques inclusives d'écriture. Bien qu'en nombre moins élevé, une majorité des répondant·es reconnaît aussi aux règles du français des lacunes sur le plan de la représentation équilibrée des genres.

4.1.2.2 Place de la rédaction épïcène

Cinq items du questionnaire concernent les idées des participant·es face à la place que la rédaction épïcène devrait avoir dans les milieux scolaires et professionnels.

Figure 4.6. Dimension idéale : enseignement de la rédaction épïcène

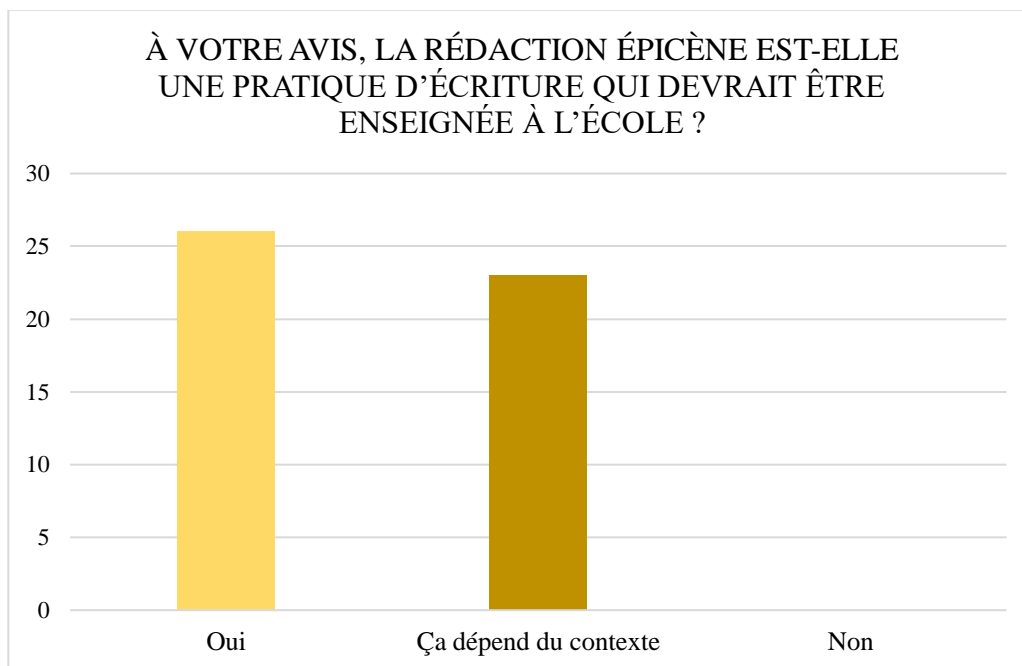
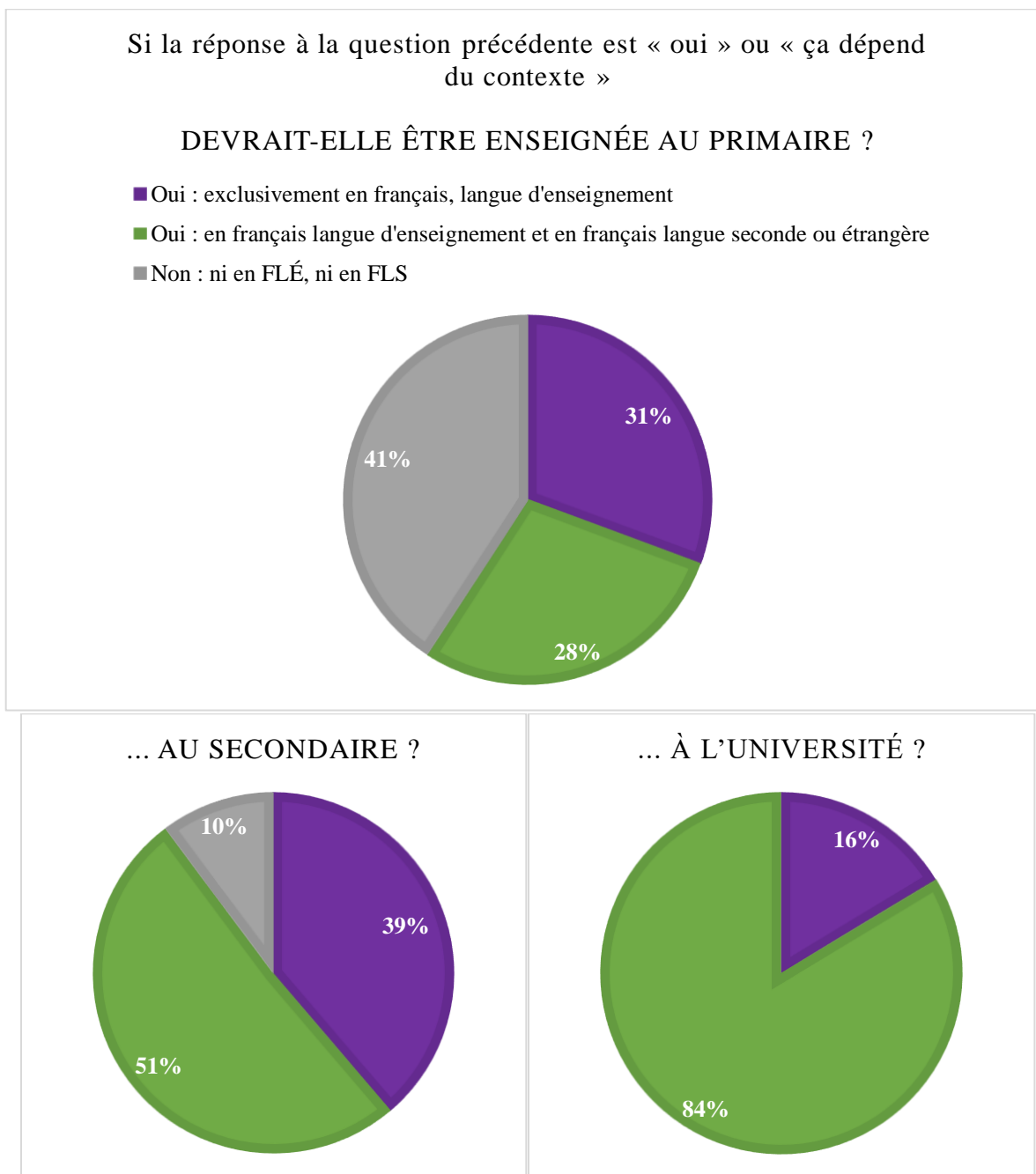


Figure 4.7. Dimension idéale : enseignement dans différents milieux scolaires



La figure 4.6 montre que l'ensemble des répondant·es a affirmé que la rédaction épïcène devrait être enseignée à l'école, du moins dans certains contextes. Les réponses sont réparties plutôt équitablement entre le « Oui » ($f = 26$) et le « Ça dépend du contexte » ($f = 23$). Ces deux choix de réponse menaient, dans le sondage, à un item appelant à identifier les milieux scolaires (p. ex. primaire) et les domaines (p. ex. français, langue d'enseignement) dans lesquels la rédaction

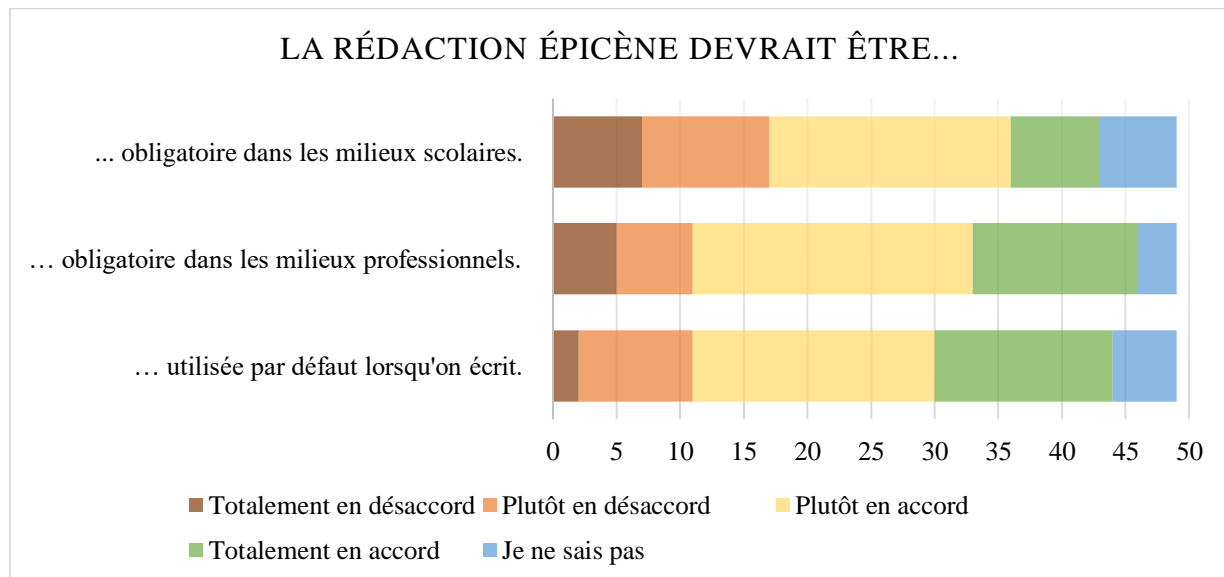
épïcène devrait être enseignée. Ces résultats sont présentés à la figure 4.7. Ils démontrent que plus les apprenant·es sont avancé·es dans leur parcours scolaire, plus il semble approprié, aux yeux des répondant·es, de leur enseigner la rédaction épïcène. En effet, la fréquence de réponses ne se rapportant à aucun des deux domaines, donc ni au français langue d'enseignement, ni au français langue seconde ou étrangère, est de 20 pour le primaire, cinq pour le secondaire et zéro pour l'université. À l'inverse, une tendance croissante est observable entre les trois domaines : plus les apprenant·es progressent dans leur parcours scolaire, plus les participant·es semblent d'accord pour que la rédaction épïcène leur soit enseignée dans un contexte de langue seconde. Effectivement, la fréquence de réponses associée au choix « Français, langue d'enseignement et français, langue seconde ou étrangère » est de 14 pour le primaire, 25 pour le secondaire et 41 pour l'université. Il est important de noter que le questionnaire demandait aussi aux participant·es de se prononcer par rapport à deux autres milieux : le CÉGEP et l'éducation aux adultes. Nous ne les avons pas inclus dans la figure 4.7 parce que, d'une part, il s'agit de populations apprenantes relativement similaires à celle de l'université (elles évoluent dans des milieux destinés aux adultes et dans des milieux post-secondaires plus spécifiquement dans le cas du CEGEP et de l'université) et que, d'autre part, les réponses obtenues suivent une courbe similaire à celles pour l'université. En effet, pour les contextes du CÉGEP et de l'éducation aux adultes, les fréquences étaient plus basses que celles du primaire et du secondaire pour le choix « Aucun » (ne se rapportant ni au français langue d'enseignement, ni au français langue seconde ou étrangère) et plus fortes pour le choix « Les deux », à l'image des résultats liées à l'université.

Dans les réponses à développement court associé à l'énoncé « Je compte utiliser la rédaction épïcène dans ma future classe », plusieurs participant·es mentionnent leur propre domaine d'enseignement pour justifier leur choix. Ces réponses reflètent souvent les résultats de la figure 4.7. Au primaire, la rédaction épïcène ne semble pas la bienvenue dans la matière à enseigner, notamment parce qu'une panoplie de nouvelles notions doit déjà être apprise à ce niveau : « selon l'âge des élèves, cela pourrait devenir beaucoup de concepts et créer une surcharge cognitive pour certains (surtout pour les jeunes élèves du primaire) » (P24)¹³ ; « Je trouve que les élèves du primaire ont déjà beaucoup de règles à appliquer lorsqu'ils écrivent un texte (syntaxe et

¹³ La lettre du pseudonyme correspond au programme de formation de l'étudiant·e : P (préscolaire, primaire), S (secondaire) et F (français, langue seconde).

correction) » (P7). À l’opposé, un·e répondant·e écrit « Plus vite ils le voient, plus vite ils l’appliquent » (P3), laissant croire qu’il serait bénéfique que la rédaction épïcène soit enseignée dès un jeune âge. Certain·es participant·es font toutefois une distinction entre les différents cycles du primaire. Par exemple, cette personne écrit « Comme j’ai l’intention d’enseigner au premier cycle, je crois qu’il serait très difficile d’intégrer ces notions aux élèves » (P26), tandis qu’une autre dit « Je crois que cela dépend de l’âge des élèves. Je peux plus facilement le concevoir à partir du 2e cycle » (P5). Le consensus parmi les réponses ouvertes reste tout de même que l’enseignement de la rédaction épïcène « est préférable [...] avec des élèves de niveau avancé » (F2) : « Je valorise plus cette approche au secondaire alors que les bases sont plus solides » (P22). Le domaine de langue a peu été abordé dans les réponses à développement court, mais il reste tout de même qu’un·e participant·e croit que « [m]ême en classe de FLS, c’est une notion qui, si l’enseignant·e est suffisamment à l’aise avec le fonctionnement de la rédaction épïcène/inclusive, est facile à comprendre » (F9). Une autre répondante juge, pour sa part, que le « genre linguistique est souvent source de difficultés pour les apprenants du français, langue seconde », ce qui l’amène à être incertaine de vouloir donner un enseignement sur la rédaction épïcène auprès des « élèves qui sont déjà en difficulté par rapport au genre en français » (P2).

Figure 4.8. Dimension idéale : rédaction épïcène par défaut / obligatoire



Les trois dernières conceptions qui ont été étudiées cherchaient à déterminer si les apprenant·es jugent que la rédaction épïcène devrait être obligatoire. Le graphique ci-dessus montre que les

réponses sont partagées, mais tout de même majoritairement en faveur d'une utilisation prescrite de ces procédés. En effet, les énoncés mentionnant que la rédaction épïcène devrait être « utilisée par défaut à l'écrit » et « obligatoire dans les milieux professionnels » présentent des fréquences similaires (respectivement, $f = 33$ et $f = 35$) de la part des répondant·es totalement ou plutôt en accord avec ceux-ci. Pour ce qui est de l'obligation au sein des milieux scolaires, il s'agit de l'item qui a suscité le moins de réponses de ce type ($f = 26$) et le plus de « Totalement en désaccord » ($f = 7$) et de « Je ne sais » ($f = 6$).

Somme toute, l'enseignement de la rédaction épïcène semble bienvenu dans la plupart des milieux scolaires, à l'exception du primaire. Les contextes de langue d'enseignement et de langue seconde ont aussi une influence sur les conceptions des participant·es à cet égard : un nombre plus grand que pour les milieux du primaire et du secondaire est en faveur de l'enseignement de la rédaction épïcène en français langue d'enseignement et langue seconde à l'université, au CÉGEP et en éducation aux adultes. Malgré des représentations généralement favorables à son enseignement à l'école, il n'est de l'avis que d'une faible majorité des répondant·es que cette pratique d'écriture devrait être obligatoirement utilisée à l'école. Les participant·es sont plutôt en faveur d'une prescription dans les milieux professionnels et par défaut à l'écrit.

4.1.3 Dimension axiologique

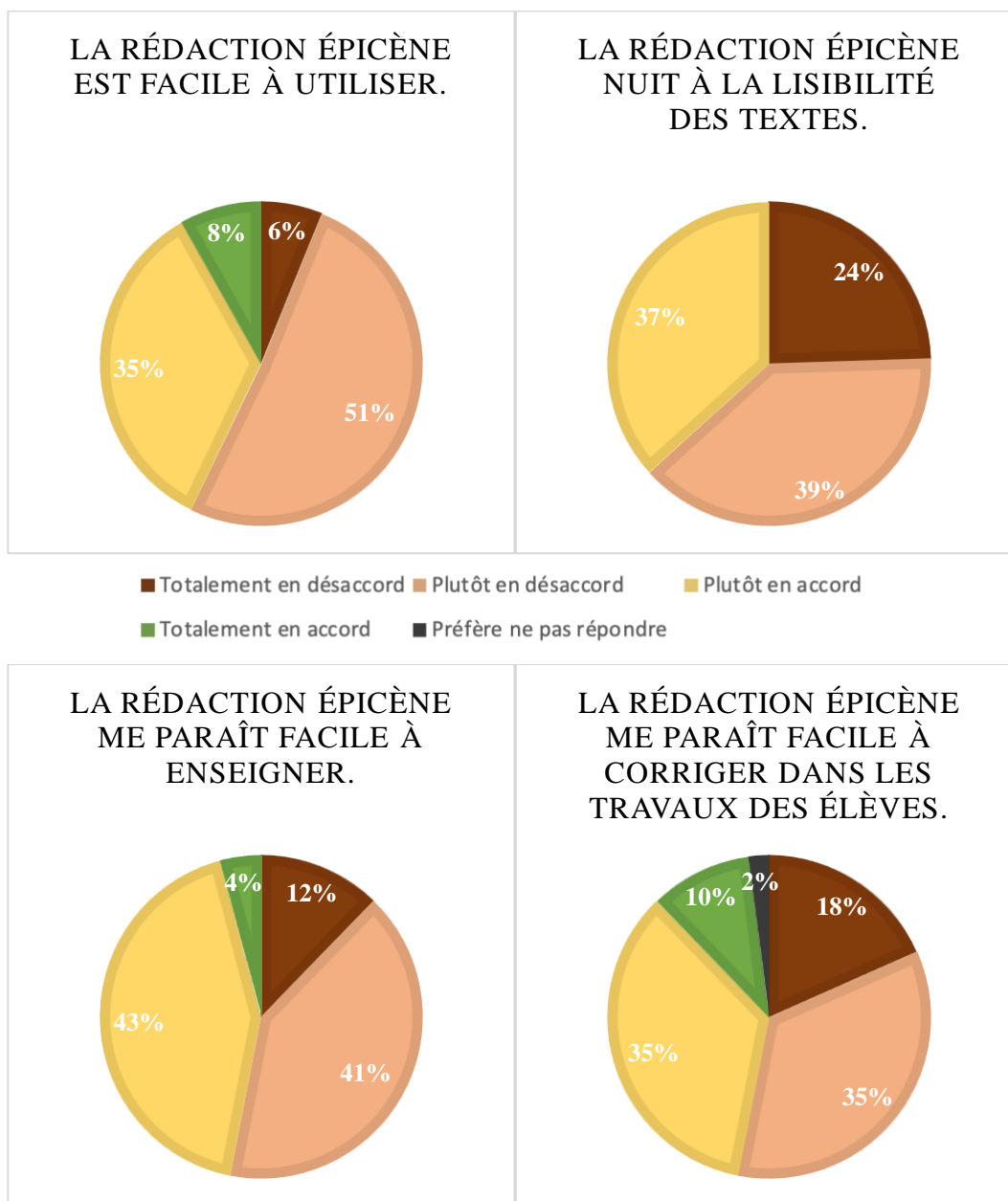
Cette section comprend entre autres le portrait des attitudes des 49 futur·es enseignant·es interrogé·es face à la rédaction épïcène. Quatre items du questionnaire sont recensés au point 4.1.3.1 en lien avec ces aspects. La dimension axiologique tient aussi compte des valeurs et du sens que les participant·es attribuent à la rédaction épïcène (voir point 4.1.3.2), ce qui a été recueilli à l'aide de deux items à développement court, soit « Je compte utiliser / Je compte enseigner la rédaction épïcène dans ma future classe ».

4.1.3.1 Portrait quantitatif des attitudes

Nous avons cherché à en apprendre davantage sur les attitudes spécifiques des répondant·es, en leur présentant quatre énoncés : 1) la rédaction épïcène est facile à utiliser, 2) elle nuit à la lisibilité des textes, 3) elle paraît facile à enseigner et 4) elle paraît facile à corriger dans les travaux des

élèves. Il est important de noter ici une limite d'un des énoncés du questionnaire. Bien que certains termes y étaient définis (p. ex. le masculin générique), le mot *lisibilité* ne l'a pas été, ce qui a peut-être mené à un manque d'uniformité dans la compréhension selon la personne qui le lit. Le dictionnaire *Usito* indique que ce qui est *lisible* fait référence soit à ce « qu'on déchiffre aisément », dans un sens similaire aux adjectifs *visible* ou *discernable*, soit à ce qui est « clair à la lecture », dans le sens de *compréhensible*.

Figure 4.9. Dimension axiologique : attitudes des participant-es



Comme les graphiques de la figure 4.9 le montrent, les réponses aux quatre énoncés sont principalement partagées entre « plutôt en désaccord » et « plutôt en accord ». À l’item « La rédaction épïcène nuit à la lisibilité des textes », la majorité des répondant·es disent être plutôt ou totalement en désaccord avec l’énoncé. À l’instar de ce cas, nous constatons dans les trois autres graphiques un taux légèrement plus élevé de réponses « totalement / plutôt en désaccord » que « totalement / plutôt en accord », bien qu’aucun des taux de désaccord ne dépasse 57 %.

Ainsi, malgré le fait que 63 % des participant·es ne croient pas que la rédaction épïcène nuise à la lisibilité des textes, les réponses révèlent que la majorité pense tout de même qu’elle n’est pas facile à utiliser, à enseigner ou à corriger. Certaines réponses aux questions ouvertes nous en apprennent plus à ce sujet, notamment aux difficultés que peut poser l’enseignement de la pratique d’écriture : « Je ne saurais pas comment l’enseigner sans mélanger les élèves, qui ont déjà tant de lacunes en écriture » (S4). Selon certain·es, la rédaction épïcène risque de créer « une surcharge cognitive » chez les élèves, mais aussi potentiellement chez « les parents » (P26). Enfin, la difficulté à l’enseigner est parfois justifiée par un manque d’expérience ou de formation : « Je ne me sens pas assez formée pour le faire adéquatement » (S1).

4.1.3.2 Portrait qualitatif des valeurs et des sens associés à la rédaction épïcène

Plusieurs éléments liés à la dimension axiologique sont ressortis dans les réponses aux questions à développement court, notamment en lien avec les valeurs associées à la rédaction épïcène. D’abord, certain·es étudiant·es trouvent important que les « élèves se sentent bien et inclus dans la classe » (P13) :

De nombreux élèves dans nos classes ne se retrouvent pas dans le masculin, ni même dans le féminin. Il est important d’inclure toutes ses élèves, de familiariser les élèves à cette manière de communiquer et de normaliser le plus tôt possible la rédaction épïcène (et son équivalent à l’oral). (F9)

Quelques futur·es enseignant·es comptent aussi y avoir recours pour « sensibiliser les élèves à la réalité d’aujourd’hui » (P1), « à cet enjeu linguistique et social » (S6), de même qu’à « différents enjeux sociaux » (P9). Cependant, la rédaction épïcène n’est pas le seul moyen évoqué pour véhiculer des valeurs d’inclusion ou d’égalité des genres. Ainsi, certains préfèrent « prendre le temps de faire une discussion sur l’égalité [plutôt] qu’un enseignement à la rédaction épïcène »

(F4). Dans le même ordre d'idées, une autre personne écrit : « Je pense que je peux véhiculer des valeurs de respect et d'égalité sans être obligée d'utiliser cette rédaction » (P24).

Un sens que quelques étudiant·es donnent à la rédaction épïcène est celui de leur permettre de « lutter contre les inégalités des genres » (P5), notamment en « rend[ant] la langue moins sexiste » (F8). Un·e futur·e enseignante écrit que « [f]aire partie du système nous permet de changer un peu les choses et d'instaurer des pratiques plus inclusives pour tous et toutes en matière d'écriture » (S3). Certain·es reconnaissent aussi que le système scolaire a une responsabilité d'inclusion qui peut être favorisée par le recours à une communication plus inclusive : « Les élèves ont besoin d'avoir un environnement d'apprentissage prônant l'ouverture à la diversité, utiliser la rédaction épïcène permet de valoriser cela » (F6). Enfin, le rôle que joue les enseignant·es dans un tel environnement scolaire est aussi souligné : « Je pense qu'il est important d'être inclusif en tant qu'enseignant·e, notamment puisque nous sommes des modèles culturels pour nos élèves » (S10).

4.1.4 Dimension affective

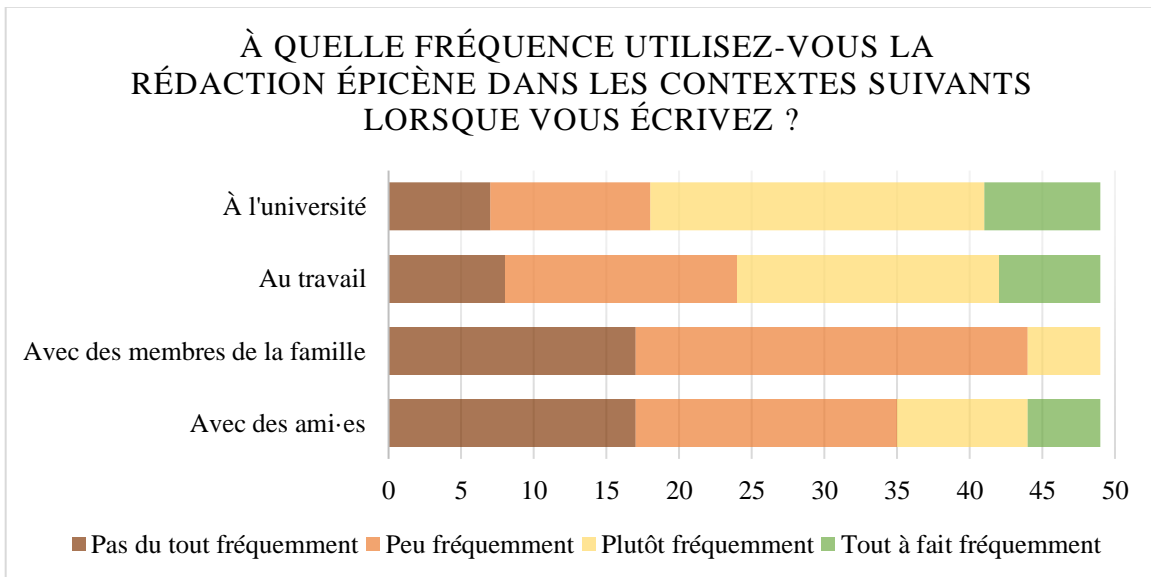
Les items de cette dimension sont répartis en deux sections, soit le plan personnel et le plan didactique. Pour chacune d'elles, nous avons interrogé les participant·es sur leur fréquence d'utilisation de la rédaction épïcène dans différents contextes et sur les obstacles qui leur semblent les plus problématiques pour la mettre en œuvre.

4.1.4.1 Dimension affective du rapport à la rédaction épïcène, sur le plan personnel

La première question qui demandait aux étudiant·es de considérer leurs pratiques personnelles était la suivante : « À quelle fréquence utilisez-vous la rédaction épïcène dans les contextes suivants lorsque vous écrivez ? » La figure 4.10 permet de constater que l'université est le seul des contextes qui a considérablement suscité un plus grand nombre de réponses « Tout à fait / Plutôt fréquemment » ($f = 31$) que « Peu / Pas du tout fréquemment » ($f = 18$). Dans le milieu professionnel, presque autant de personnes ont répondu « Tout à fait / Plutôt fréquemment » ($f = 25$) que « Peu / Pas du tout fréquemment » ($f = 24$). Cependant, une vaste majorité des participant·es ont répondu n'employer, à l'écrit du moins, que très peu, voire pas du tout, la rédaction épïcène entre ami·es et en famille. Ce résultat est particulièrement observable pour le contexte « Avec des

membres de la famille », pour lequel seulement cinq personnes ont dit l'utiliser plutôt fréquemment. Il est donc intéressant de constater que la rédaction épïcène est plus utilisée dans la sphère publique (vie scolaire et professionnelle) que dans la sphère privée.

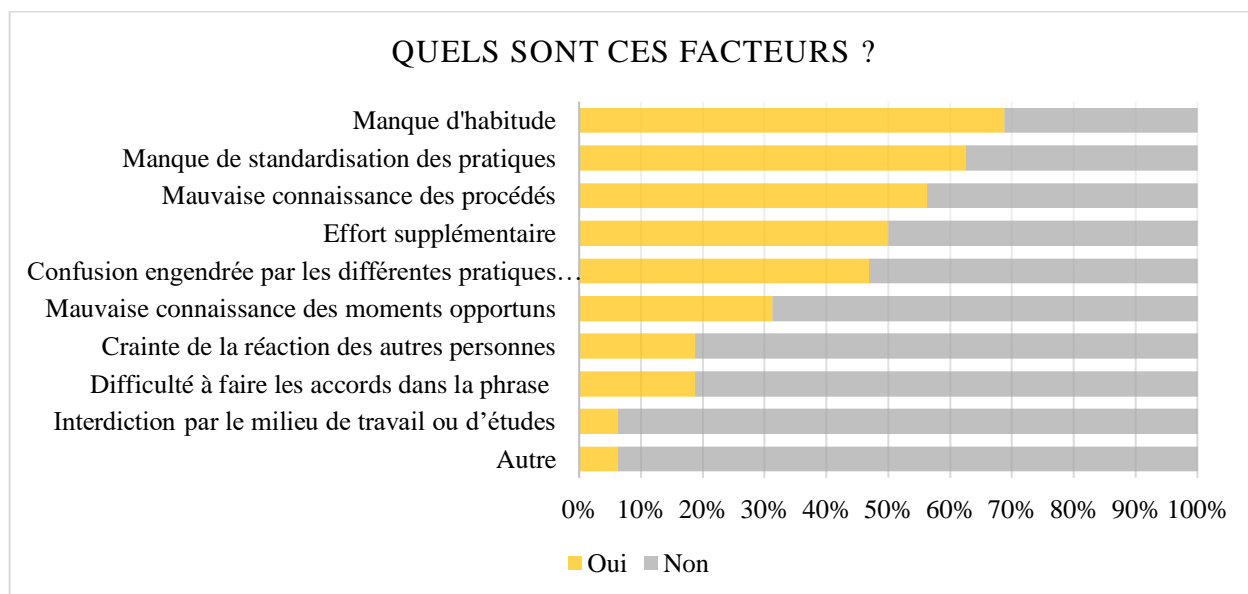
Figure 4.10. Dimension affective : fréquence d'utilisation à l'écrit



Il est donc peu surprenant que la question « À votre avis, y a-t-il des facteurs qui rendent difficile, voire impossible, votre utilisation de la rédaction épïcène dans la vie de tous les jours ? » ait obtenu un taux de 65 % à la réponse « Oui » et 35 % à la réponse « Non ». Les 32 personnes ayant répondu positivement à cette question ont eu accès à un item supplémentaire, qui leur demandait d'identifier ces facteurs parmi un choix de réponses multiples. Les résultats sont présentés dans la figure 4.11 ci-dessous. Pour 68,8 % des étudiant·es ayant eu accès à cette question, le manque d'habitude est le facteur principal qui pose obstacle à leur utilisation de la rédaction épïcène sur le plan personnel. Dans les questions ouvertes, cette raison est ressortie à quelques reprises, par exemple : « Il faudrait que je change mes habitudes » (P6). Une personne a, néanmoins, témoigné aspirer à ce changement : « Toutefois, je dois avouer que c'est habitude que j'aimerais développer un peu plus! » (S12). Les deux autres choix qui ont obtenu une majorité de votes sont le manque de standardisation des pratiques de la rédaction épïcène (62,5 %) et une méconnaissance de ses procédés (56,3 %). Ce dernier résultat est quelque peu surprenant, compte tenu du fait que, tel que présenté dans la section de la dimension praxéologique, une très forte majorité des participant·es (entre 85 % et 100 %) ont affirmé connaître les procédés. L'effort supplémentaire que la rédaction

épïcène demande a reçu un vote d'exactly la moitié des répondant·es. La confusion engendrée par la multiplicité des pratiques inclusives d'écriture est tout de même arrivée proche de ce taux, avec 46,9 % de votes. Les autres facteurs ont été désignés par considérablement moins de personnes, allant de 31,3 % pour la mauvaise connaissance des moments opportuns pour utiliser la rédaction épïcène à 6,25 % pour les choix « Interdiction par le milieu de travail ou d'études » et « Autre ».

Figure 4.11. Dimension affective : obstacles à l'utilisation sur le plan personnel



4.1.4.2 Dimension affective du rapport à la rédaction épïcène, sur le plan didactique

Ci-dessous, la figure 4.12 montre les résultats de deux items concernant l'utilisation et l'enseignement de la rédaction épïcène lors des stages. La majorité des participant·es (61 %) ont déclaré l'utiliser « pas du tout / peu fréquemment » lors de leurs stages. Une proportion encore plus grande, soit 87,8 %, semble l'enseigner ou la mentionner de façon très restreinte, voire nulle. Toutefois, nous avons aussi posé la question suivante aux étudiant·es : « Souhaitez-vous utiliser davantage la rédaction épïcène dans les activités liées à vos stages d'enseignement ? » À celle-ci, presque la moitié (49 %) a répondu « Oui », et seulement 14,3 % a coché « Non ». Le reste des participant·es a choisi l'option « Ça dépend du contexte ». Les 42 personnes ayant répondu « Oui » ou « Ça dépend du contexte » ont eu accès à une sous-question, dont les résultats sont présentés dans la figure 4.13. Celui-ci montre que plusieurs répondant·es (76,2 %) ont identifié un besoin

pour une formation dans le cadre du baccalauréat en enseignement pour soutenir leur utilisation de la rédaction épïcène. Une des réponses obtenues aux questions à court développement va dans ce sens et suggère même une formation pour les enseignant·es déjà en fonction :

Tel que mentionné précédemment, je ne me sens pas du tout outillée pour enseigner la rédaction épïcène, même si j’aimerais pouvoir le faire. Je pense qu’une standardisation des normes et une courte formation offerte aux enseignant(e)s ainsi qu’aux futur(e)s enseignant(e)s pourraient favoriser l’intégration de l’enseignement de cette pratique d’écriture en classe. (S6)

Tel qu’illustré dans la figure 4.13, une autre façon populaire d’aider les étudiant·es dans leur utilisation de la rédaction épïcène s’est révélée être les logiciels de révision linguistique, par exemple *Antidote*. Si ceux-ci suggéraient des alternatives inclusives lors de la révision d’un texte, il semble que cela pourrait aider les participant·es à utiliser davantage la rédaction épïcène.

Figure 4.12. Dimension affective : utilisation et enseignement lors des stages

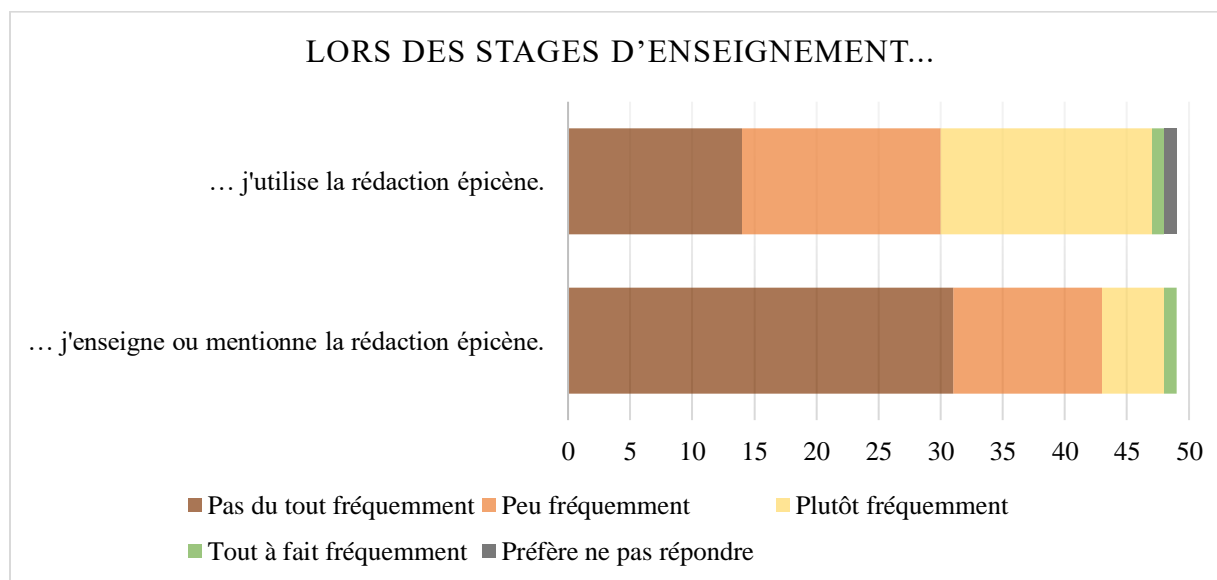
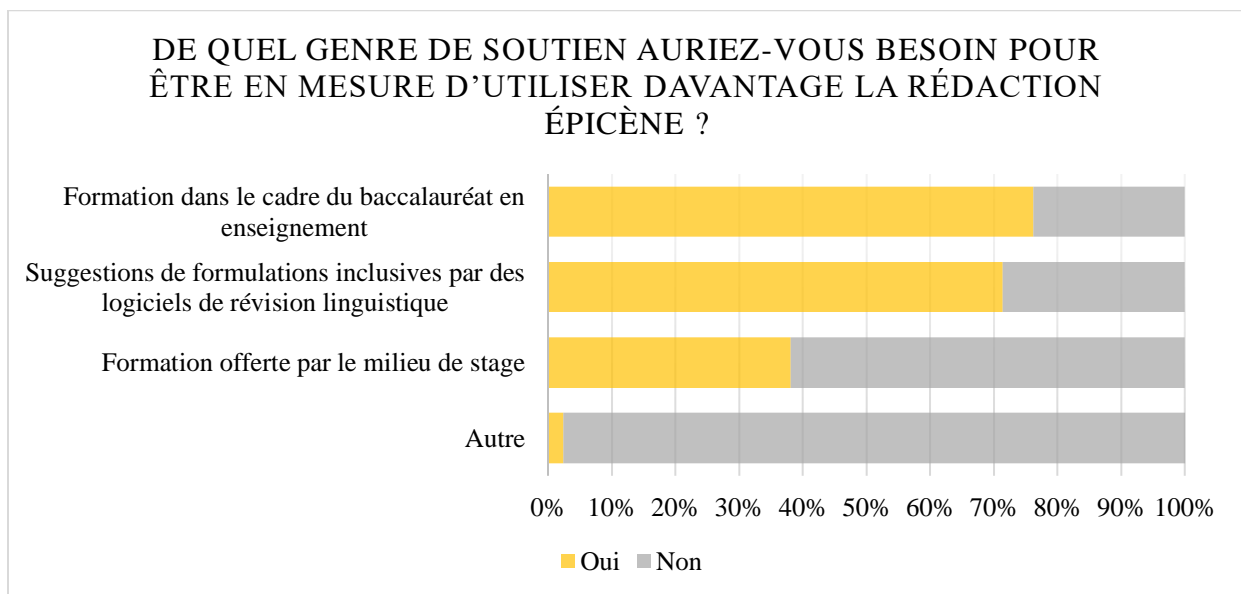


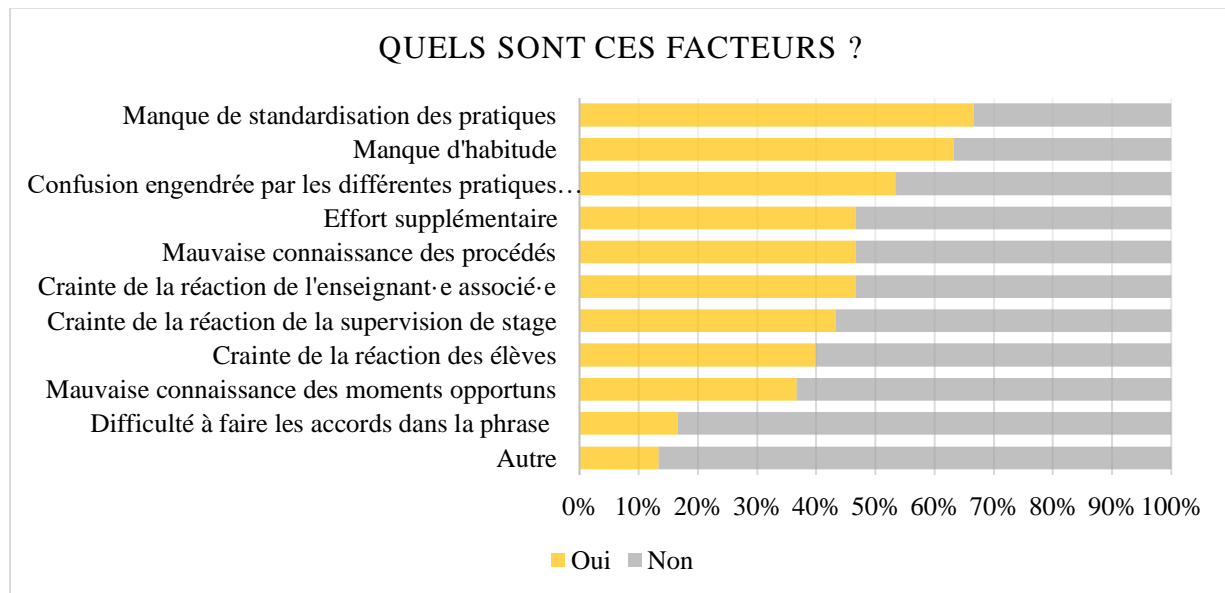
Figure 4.13. Dimension affective : moyens pour soutenir l'utilisation de la rédaction épïcène



Une question similaire à une de celles concernant le plan personnel a été posée en lien avec le plan didactique, soit « À votre avis, y a-t-il des facteurs qui rendent difficile, voire impossible, votre utilisation de la rédaction épïcène lors de vos stages d'enseignement ? ». Les réponses aux deux questions ont été sensiblement les mêmes : 65 % par rapport aux pratiques personnelles et 61 % par rapport aux pratiques didactiques ont dit « Oui ». La question suivante présente aussi des résultats similaires autant sur le plan personnel que didactique. En effet, les cinq facteurs principaux qui entravent l'utilisation de la rédaction épïcène sont les mêmes dans les deux cas. La figure 4.14 montre que, en ce qui concerne le recours lors des stages d'enseignement, le manque de standardisation des pratiques et le manque d'habitude ont obtenu un taux de réponse semblable, soit de 66,7 % et de 63,3 % respectivement. Une des réponses ouvertes données la fin du sondage témoigne du fait que le manque de standardisation est, pour cette personne du moins, le seul obstacle à l'utilisation de la rédaction épïcène : « Lorsqu'elle sera davantage standardisée, je ne verrai pas de raison pour m'empêcher de l'utiliser en classe » (S5). Quant au manque d'habitude, si on se fie aux réponses ouvertes de la fin du questionnaire, ce n'est pas un obstacle qui semble irrémédiable : « Je pense quand même qu'il est important d'offrir ce modèle aux élèves afin que ce soit tranquillement intégré dans nos habitudes » (S4). Un autre facteur qui a obtenu une majorité de votes est celui de la confusion engendrée par la multiplicité des pratiques linguistiques non sexistes (53,3 %). Trois autres facteurs ont été identifiés par 46,7 % des participant·es ayant eu accès à cette question précédente : la méconnaissance de ses procédés, l'effort supplémentaire que

l'utilisation de la rédaction épïcène requiert et la crainte de la réaction de l'enseignant·e associé·e. Le taux associé au manque de connaissances est, encore une fois, un résultat surprenant, considérant que le procédé le moins bien connu, dans la dimension praxéologique, était tout de même connu d'un peu plus de 85 % des participant·es. La crainte de la réaction de la supervision de stage (43,3 %) et de celle des élèves (40 %) sont des facteurs qui suivent de près. La mauvaise connaissance des moments opportuns pour avoir recours à la pratique linguistique (36,7 %) et la difficulté à faire les accords dans la phrase (16,7 %) ont cumulé, pour leur part, un nombre moindre de votes. Enfin, l'option « Autre » a été sélectionnée par quatre personnes, dont trois d'entre elles ont identifié un même facteur qui ne figurait pas dans la liste de choix, soit l'ajout de la difficulté des règles de la rédaction épïcène à la difficulté déjà existante des règles du français. Ce genre de réponse est aussi présent dans les questions à court développement. Une personne écrit, par exemple, « Les élèves ont beaucoup de difficultés avec les règles de bases en français. Je ne peux enseigner de nouvelles règles » (P10).

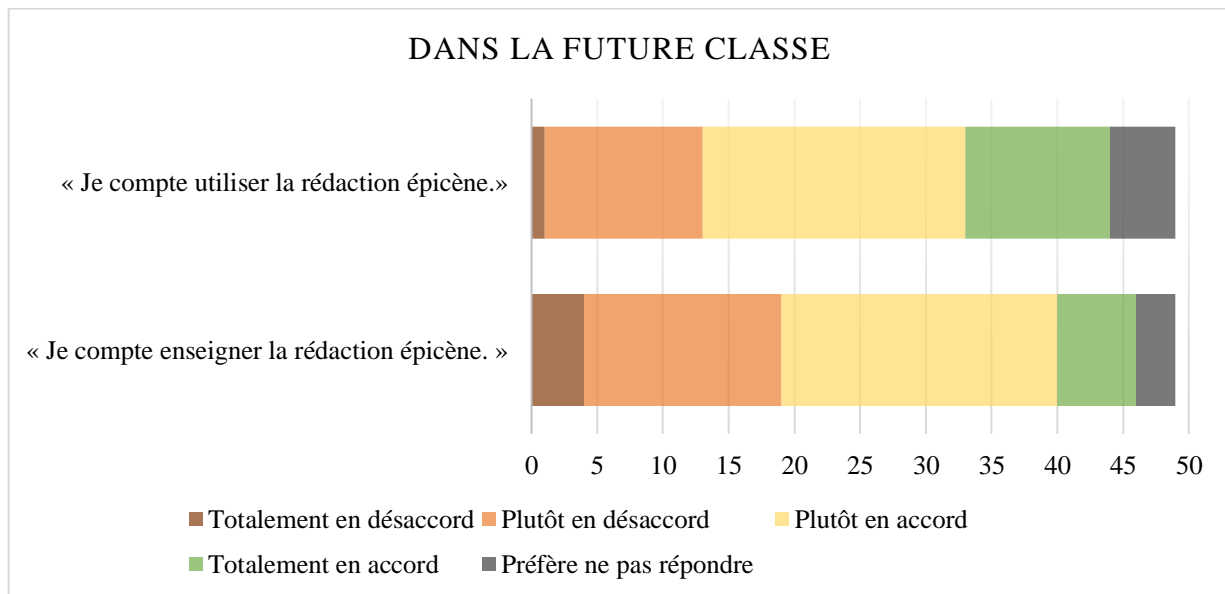
Figure 4.14. Dimension affective : obstacles à l'utilisation sur le plan didactique



Les deux dernières questions du sondage, présentées dans la figure 4.15, ont mené à des résultats semblables l'une et l'autre. Autant pour l'utilisation que pour l'enseignement dans la future classe, les réponses sont mitigées, tournant principalement autour des choix de réponse « Plutôt en désaccord » et « Plutôt en accord ». Pour l'énoncé en lien avec l'utilisation en classe, nous constatons tout de même une fréquence plus élevée de « Totalemment en accord » (11 contre 6) et

une fréquence moins élevée de « Totallement en désaccord » (1 contre 4) que pour celui en lien avec l'enseignement en classe.

Figure 4.15. Dimension affective : utilisation et enseignement dans la future classe



Les réponses ouvertes montrent que l'utilisation de la rédaction épïcène dans la future classe est parfois associée à une façon implicite d'y exposer les élèves : « Je pense que l'utiliser amènerait les élèves à l'utiliser eux-mêmes dans leurs apprentissages » (S9). Son emploi semble aussi aller de soi pour les personnes qui veulent l'enseigner : « Si je compte l'enseigner, utiliser la rédaction épïcène me permettrait d'agir à titre de modèle » (S11). D'autres répondant·es semblent toutefois partagé·es entre leur désir de l'utiliser et certains facteurs qui posent obstacles :

Je trouve important d'exposer les élèves à la rédaction épïcène. Par contre, ce n'est pas encore naturel pour moi. Je vais travailler là-dessus. (P25)

J'aimerais beaucoup utiliser davantage la rédaction épïcène devant mes élèves afin de les sensibiliser à cet enjeu linguistique et social. Cependant, j'avoue ne pas me sentir du tout outillée pour l'enseignement de cette pratique d'écriture. (S6)

Néanmoins, les réponses de quelques personnes laissent croire que la rédaction épïcène n'aura aucune place dans leur future classe : « Je ne vais pas montrer quelque chose que je ne vais pas enseigner à mes élèves » (P17).

Pour ce qui est de l'enseignement de la rédaction épïcène, les opinions sont parfois opposées. Par exemple, une personne juge que « l'enseignement de la rédaction épïcène ne prend pas plus de temps que d'enseigner les termes qui sont utilisés généralement » (F6). D'autres, cependant, ne comprennent pas « comment l'enseigner sans mélanger les élèves, qui ont déjà tant de lacunes en écriture » (S4) et rappellent qu'il « y a déjà plusieurs règles à apprendre en français » (P13). La solution, pour plusieurs répondant·es serait de l'aborder ou de l'enseigner, sans toutefois « l'imposer ou l'évaluer » (P24) :

De plus, je pense qu'il serait bien que les jeunes soient au courant de ce qu'est la rédaction épïcène et de comment l'appliquer durant leurs rédactions, mais je ne suis pas convaincue qu'il faudrait l'obliger de la part de nos élèves. (S7)

En somme, la dimension affective du rapport des futur·es enseignant·es révèle que leur utilisation actuelle de la rédaction épïcène dans les pratiques personnelles et didactiques semble limitée à une faible proportion d'individus. Dans leur future pratique enseignante, bien que les réponses témoignent de positions partagées, une proportion plus élevée d'étudiant·es semblent désirer utiliser et enseigner la rédaction épïcène. La différence entre l'utilisation actuelle et projetée, de même que les réponses ouvertes en lien avec la dimension affective, laissent croire qu'une partie des futur·es enseignant·es interrogé·es sont d'accord pour développer davantage leurs connaissances, recevoir du soutien et changer leurs habitudes liées à la rédaction épïcène si certains facteurs qui leur sont externes (p. ex. le manque de standardisation et la multiplicité des pratiques) venaient à être enrayés. De plus, les fréquences d'utilisation relevées au niveau personnel auraient peut-être été différentes si nous avions interrogé les étudiant·es par rapport à leur emploi de la pratique à l'oral aussi, et pas seulement à l'écrit. Dans tous les cas, les facteurs principaux posant obstacle à son utilisation, aussi bien au niveau personnel que didactique, sont les mêmes : un manque d'habitude, de standardisation et de connaissances, ainsi qu'une confusion engendrée par les multiples pratiques inclusives d'écriture et l'effort supplémentaire que le recours à la rédaction épïcène nécessite. Une des questions révèle tout de même que les étudiant·es ont le désir d'employer davantage la rédaction épïcène lors de leurs stages d'enseignement. Il aurait été intéressant de voir si ce désir se transpose aussi aux pratiques personnelles des répondant·es.

4.2 Comparaisons inter-groupes

Le deuxième objectif de notre recherche est d'établir si le rapport à la rédaction épïcène est différent selon le programme de formation des répondant-es. Des analyses comparatives, que nous présenterons en détail, n'ont permis de découvrir aucune différence statistique entre les trois groupes. Au niveau statistique, cela peut signifier deux choses : 1) il est possible qu'aucune distinction majeure n'existe entre les réponses des étudiant-es des trois programmes ou 2) notre échantillon est trop petit pour que les tests statistiques aient la puissance nécessaire pour être fiables. Notre échantillon était en effet particulièrement petit, parce que, étant donné que nous n'avions qu'onze répondant-es pour le programme d'enseignement en français langue seconde, nous avons comparé trois groupes comparatifs de onze personnes chacun. Dans chaque programme, ces participant-es ont été sélectionné-es en fonction de leur identité de genre (dix femmes et un homme par groupe) et de leur âge (les moyennes dans les trois groupes comparatifs sont entre 24,64 ans et 24,82 ans). Une combinaison des deux raisons mentionnées plus haut peut aussi être à l'origine de l'absence de résultats significatifs à la suite des analyses comparatives effectuées.

4.2.1 Dimension praxéologique

Le tableau 4.1 présente les résultats aux analyses comparatives des items de la dimension praxéologique. Pour ces variables de nature continue, chacun des degrés d'accord de l'échelle de Likert a été associé à une valeur : totalement en désaccord = 1, plutôt en désaccord = 2, plutôt en accord = 3 et totalement en accord = 4. Les moyennes des réponses des 33 participant-es ont ensuite été calculées. À partir de celles-ci, nous avons procédé au test de Kruskal-Wallis, qui permet de découvrir des différences entre plusieurs groupes indépendants (Field, 2009, p. 559). Étant donné la nature de la majorité de nos données, nous avons utilisé ce test, qui « est approprié si les données d'une étude sont à échelle ordinale » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 432). Le tableau ci-dessous compile les moyennes, les écarts-types, les résultats au test de Kruskal-Wallis, les valeurs de probabilité et les tailles d'effet (éta-carré) des réponses en lien avec les procédés de la rédaction épïcène.

Tableau 4.1. Dimension praxéologique : résultats au test de Kruskal-Wallis (procédés linguistiques)

Procédés	EPEP (n = 11)		BES (n = 11)		FLS (n = 11)		Test de Kruskal-Wallis		
	M	Écart type	M	Écart type	M	Écart type	H	Valeur-p	Taille d'effet
« Je connais ce procédé. »									
Doublets complets	3,73	0,467	3,91	0,302	3,82	0,405	1,185	0,553	-0,027
Doublets abrégés	3,27	1,191	3,64	0,674	3,91	0,302	2,564	0,277	0,019
Mots collectifs	3,27	1,009	3,73	0,467	3,55	0,820	1,280	0,527	-0,024
Mots épiciènes	3,27	0,905	3,82	0,405	3,64	0,674	3,459	0,177	0,049
Tournures neutres	3,09	1,136	3,73	0,467	3,64	0,674	2,162	0,339	0,005
« J'utilise ce procédé dans mes pratiques personnelles. »									
Doublets complets	2,91	1,044	2,55	0,688	2,27	0,905	2,583	0,275	0,019
Doublets abrégés	2,45	1,214	3,00	1,265	3,18	0,982	2,191	0,334	0,006
Mots collectifs	2,36	1,027	3,09	0,831	2,82	0,982	3,067	0,216	0,036
Mots épiciènes	2,91	0,701	3,09	0,539	2,64	1,120	1,167	0,558	-0,028
Tournures neutres	2,73	0,905	3,27	0,786	3,00	1,000	2,003	0,367	0,0001
« J'ai déjà utilisé ce procédé lors de mes stages d'enseignement. »									
Doublets complets	3,00	1,095	2,64	0,674	2,36	1,027	2,387	0,303	0,013

Doublets abrégés	2,45	1,214	2,45	1,214	2,73	1,104	0,398	0,820	-0,053
Mots collectifs	2,36	1,027	3,00	1,095	2,91	1,044	2,344	0,310	0,011
Mots épicènes	2,64	0,809	3,00	0,775	2,82	0,982	0,869	0,648	-0,038
Tournures neutres	2,91	0,944	2,91	1,136	2,82	0,982	0,080	0,961	-0,064

4.2.2 Dimension idéale

La même procédure a été appliquée à la plupart des items de la dimension idéale. Les réponses « Je ne sais pas » et « Je préfère ne pas répondre » ont été exclues du calcul des moyennes. Dans le tableau 4.2 ci-dessous sont présentés les résultats à huit énoncés sondant les conceptions générales des participant·es.

Tableau 4.2. Dimension idéale : résultats au test de Kruskal-Wallis (huit conceptions générales)

M	EPEP (n = 11)		BES (n = 11)		FLS (n = 11)		Test de Kruskal-Wallis		
	Écart type	M	Écart type	M	Écart type	M	H	Valeur-p	Taille d'effet
« Je suis sensible face aux enjeux sociaux d'égalité des genres. »									
3,55	0,522	3,82	0,405	3,82	0,603	3,524	0,172	0,051	
« L'égalité des genres est une cause qui me tient à cœur. »									
3,82	0,405	3,91	0,302	3,64	0,924	0,505	0,777	-0,050	
« Le masculin générique représente de façon égale toutes les identités de genre (hommes, femmes, personnes non binaires, personnes de genre fluide, etc.). »									
2,36	1,629	2,00	0,447	2,27	1,009	0,318	0,853	-0,056	

« Le masculin générique ne représente pas aussi bien les hommes que les femmes. »								
3,09	0,944	3,82	0,603	3,36	1,433	2,723	0,256	0,024
« Certaines règles du français font en sorte que des groupes de personnes sont sous-représentés dans la langue. »								
3,45	0,820	3,45	0,688	3,09	0,944	0,975	0,614	-0,034
« La langue française comporte des règles qui sont sexistes. »								
3,36	1,120	3,00	0,943	3,00	1,183	1,076	0,584	-0,031
« Les pratiques inclusives d'écriture permettent de mieux représenter dans la langue différents groupes de personnes. »								
3,27	0,786	3,73	0,467	3,09	1,136	2,779	0,249	0,026
« Les pratiques inclusives d'écriture sont une réponse adéquate à un problème dans la société. »								
3,09	0,539	3,55	0,688	2,82	0,982	3,906	0,142	0,064

Trois autres conceptions spécifiques à la rédaction épïcène ont aussi fait partie du questionnaire. Pour celles-ci, les résultats au test de Kruskal-Wallis sont présentés dans le tableau 4.3. Nous rappelons que les valeurs associées aux degrés sur l'échelle de Likert sont les suivantes : totalement en désaccord = 1, plutôt en désaccord = 2, plutôt en accord = 3 et totalement en accord = 4. Les réponses « Je ne sais pas » et « Je préfère ne pas répondre » ont été exclues du calcul des moyennes.

Tableau 4.3. Dimension idéale : résultats au test de Kruskal-Wallis (trois conceptions spécifiques à la rédaction épïcène)

EPEP	BES	FLS	Test de Kruskal-Wallis
(n = 11)	(n = 11)	(n = 11)	

M	Écart type	M	Écart type	M	Écart type	H	Valeur- p	Taille d'effet
« La rédaction épïcène devrait être utilisée par défaut lorsqu'on écrit. »								
2,82	0,874	3,36	0,505	3,00	1,095	1,987	0,37	-0,0004
« La rédaction épïcène devrait être obligatoire dans les milieux scolaires. »								
2,27	0,786	3,09	0,944	2,64	1,502	2,796	0,247	0,027
« La rédaction épïcène devrait être obligatoire dans les milieux professionnels. »								
2,82	0,982	3,27	0,647	2,91	1,446	0,920	0,631	-0,036

Les autres items de la dimension idéale, étant donné qu'il s'agit de variables catégorielles, ont été soumis au test du khi-deux, qui compare des fréquences plutôt que des moyennes (Fortin et Gagnon, 2016). Ce test est approprié « aussi bien pour examiner les relations que les différences entre des données nominales » (p. 432). Le tableau 4.4 présente les résultats liés à la question « La rédaction épïcène est-elle une pratique d'écriture qui devrait être enseignée à l'école ? » Le tableau 4.5 indique les réponses des groupes à la sous-question « Dans quel(s) milieu(x) scolaire(s) devrait-elle faire l'objet d'un enseignement ? », à laquelle les participant-es devaient répondre en cochant un ou plusieurs domaines de langue (p. ex. français langue d'enseignement) pour chacun des milieux (p. ex. primaire).

Tableau 4.4. Dimension idéale : résultat au test du khi-deux (enseignement de la rédaction épïcène)

	EPEP (n = 11)		BES (n = 11)		FLS (n = 11)	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
« À votre avis, la rédaction épïcène est-elle une pratique d'écriture qui devrait être enseignée à l'école ? »						
Oui	7	63,6	6	54,5	5	45,5
Ça dépend du contexte	4	36,4	5	45,5	6	54,5

Non	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Calcul du khi-deux						
χ^2	Valeur-p			Taille d'effet (V de Cramer)		
0,733	0,693			0,149		

Tableau 4.5. Dimension idéale : résultats au test du khi-deux (enseignement dans différents milieux scolaires)

	EPEP (n = 11)		BES (n = 11)		FLS (n = 11)	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Milieu où elle devrait faire l'objet d'un enseignement : primaire						
FL1	5	45,5	4	36,4	3	27,3
FL2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
FL1 et FL2	2	18,2	2	18,2	5	45,5
Ni FL1, ni FL2	4	36,4	5	45,5	3	27,3
Calcul du khi-deux						
χ^2	Valeur-p			Taille d'effet (V de Cramer)		
3,000	0,558			0,213		
Milieu où elle devrait faire l'objet d'un enseignement : secondaire						
FL1	4	36,4	6	54,5	4	36,4
FL2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
FL1 et FL2	6	54,5	5	45,5	6	54,5
Ni FL1, ni FL2	1	9,1	0	0,0	1	9,1
Calcul du khi-deux						
χ^2	Valeur-p			Taille d'effet (V de Cramer)		
1,689	0,793			0,160		
Milieu où elle devrait faire l'objet d'un enseignement : CÉGEP						
FL1	3	27,3	1	9,1	1	9,1
FL2	0	0,0	1	9,1	0	0,0
FL1 et FL2	8	72,7	9	81,8	10	90,9
Ni FL1, ni FL2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Calcul du khi-deux						
χ^2	Valeur-p			Taille d'effet (V de Cramer)		

3,822	0,431	0,241
-------	-------	-------

Milieu où elle devrait faire l'objet d'un enseignement : université

FL1	2	18,2	1	9,1	1	9,1
FL2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
FL1 et FL2	9	81,8	10	90,9	10	90,9
Ni FL1, ni FL2	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Calcul du khi-deux

χ^2	Valeur-p	Taille d'effet (V de Cramer)
0,569	0,752	0,131

Milieu où elle devrait faire l'objet d'un enseignement : université

FL1	2	18,2	2	18,2	3	27,3
FL2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
FL1 et FL2	8	72,7	9	81,8	7	63,6
Ni FL1, ni FL2	1	9,1	0	0,0	1	9,1

Calcul du khi-deux

χ^2	Valeur-p	Taille d'effet (V de Cramer)
1,536	0,820	0,153

4.2.3 Dimension axiologique

Les résultats obtenus à quatre énoncés du questionnaire, révélant certaines attitudes des participant·es envers la rédaction épïcène, sont rapportés dans le tableau 4.6. Ils démontrent qu'encore une fois, que le test de Kruskal-Wallis n'a révélé aucune différence statistique entre les différents programmes de formation à l'enseignement.

Tableau 4.6. Dimension axiologique : résultats au test de Kruskal-Wallis (attitudes des participant·es)

EPEP		BES		FLS		Test de Kruskal-Wallis		
(n = 11)		(n = 11)		(n = 11)		H	Valeur-p	Taille d'effet
M	Écart type	M	Écart type	M	Écart type			

« La rédaction épïcène est facile à utiliser. »

2,36	0,809	2,27	0,786	2,91	0,831	3,440	0,179	0,048
« La rédaction épïcène me parait facile à enseigner. »								
2,45	0,820	2,36	0,505	2,55	1,128	0,711	0,701	-0,043
« La rédaction épïcène me parait facile à corriger dans les travaux des élèves. »								
2,09	0,831	2,09	0,701	2,82	1,250	3,730	0,155	0,058
« La rédaction épïcène nuit à la lisibilité des textes. »								
2,09	0,831	2,27	0,647	1,82	0,874	1,754	0,416	-0,008

4.2.4 Dimension affective

Dans le tableau 4.7, les résultats à la question « À quelle fréquence utilisez-vous la rédaction épïcène dans les contextes suivants lorsque vous écrivez ? » sont présentés et organisés en fonction de quatre contextes. Les valeurs associées à chacun des degrés sur l'échelle de Likert, à partir desquelles le logiciel *IBM SPSS Statistics* (version 28) a pu calculer des moyennes, sont les suivantes : pas du tout fréquemment = 1, peu fréquemment = 2, plutôt fréquemment = 3, tout à fait fréquemment = 4. Le tableau 4.8 fait état de moyennes calculées à partir des mêmes valeurs. Il s'intéresse toutefois au recours à la rédaction épïcène lors des stages d'enseignement.

Tableau 4.7. Dimension affective : résultats au test de Kruskal-Wallis (fréquence d'utilisation à l'écrit)

EPEP (n = 11)		BES (n = 11)		FLS (n = 11)		Test de Kruskal-Wallis		
M	Écart type	M	Écart type	M	Écart type	H	Valeur- p	Taille d'effet

« À quelle fréquence utilisez-vous la rédaction épïcène dans les contextes suivants
lorsque vous écrivez ? »

À l'université								
2,45	0,934	2,73	0,786	2,82	1,168	0,751	0,687	-0,042
Au travail								
2,55	1,128	2,73	0,905	2,45	0,934	0,414	0,813	-0,053
Avec des membres de la famille								
1,82	0,751	1,82	0,603	1,55	0,688	1,351	0,509	-0,022
Avec des ami·es								
2,00	1,000	2,27	1,104	2,09	1,300	0,414	0,813	-0,053

Tableau 4.8. Dimension affective : résultats au test de Kruskal-Wallis (utilisation et enseignement lors des stages)

EPEP (n = 11)		BES (n = 11)		FLS (n = 11)		Test de Kruskal-Wallis		
M	Écart type	M	Écart type	M	Écart type	H	Valeur- p	Taille d'effet
« Lors de mes stages d'enseignement, j'utilise la rédaction épïcène. »								
2,27	0,905	2,36	0,809	2,09	0,944	0,349	0,840	-0,055
« Lors de mes stages d'enseignement, j'enseigne ou mentionne la rédaction épïcène. »								
1,36	0,674	1,82	0,874	1,82	0,982	2,203	0,332	0,007

Le tableau 4.9 présente les résultats obtenus à deux énoncés du questionnaire, pour lesquels les participant·es ont répondu sur une échelle de Likert dont les valeurs sont les suivantes : totalement

en désaccord = 1, plutôt en désaccord = 2, plutôt en accord = 3 et totalement en accord = 4. Les réponses « Je préfère ne pas répondre » ont été exclues du calcul des moyennes.

Tableau 4.9. Dimension affective : résultats au test de Kruskal-Wallis (utilisation et enseignement dans la future classe)

EPEP (n = 11)		BES (n = 11)		FLS (n = 9)		Test de Kruskal-Wallis		
M	Écart type	M	Écart type	M	Écart type	H	Valeur- p	Taille d'effet
« Je compte utiliser la rédaction épïcène dans ma future classe. »								
2,27	0,905	2,36	0,809	2,09	0,944	0,349	0,840	-0,055
EPEP (n = 11)		BES (n = 11)		FLS (n = 10)				
« Je compte enseigner la rédaction épïcène dans ma future classe. »								
1,36	0,674	1,82	0,874	1,82	0,982	2,203	0,332	0,007

Finalement, quelques items du questionnaire en lien avec la dimension affective étaient des variables à échelle nominale. Les résultats de trois questions de ce type, calculés à l'aide du test du khi-deux, sont compilés dans le tableau 4.10.

Tableau 4.10. Dimension affective : résultats au test du khi-deux (obstacles et désir relatifs à l'utilisation de la rédaction épïcène)

	EPEP (n = 11)		BES (n = 11)		FLS (n = 11)	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
« À votre avis, y a-t-il des facteurs qui rendent difficile, voire impossible, votre utilisation de la rédaction épïcène <u>dans la vie de tous les jours</u> ? »						
Oui	6	54,5	8	72,7	9	81,8
Non	5	45,5	3	27,3	2	18,2

Calcul du khi-deux		
χ^2	Valeur-p	Taille d'effet (V de Cramer)
2,009	0,366	0,247

« À votre avis, y a-t-il des facteurs qui rendent difficile, voire impossible, votre utilisation de la rédaction épïcène lors de vos stages d'enseignement ? »

Oui	5	45,5	9	81,8	9	81,8
Non	6	54,5	2	18,2	2	18,2

Calcul du khi-deux		
χ^2	Valeur-p	Taille d'effet (V de Cramer)
4,591	0,101	0,373

« Souhaitez-vous utiliser davantage la rédaction épïcène dans les activités liées à vos stages d'enseignement ? »

Oui	7	63,6	6	54,5	5	45,5
Non	0	0,0	1	9,1	3	27,3
Ça dépend du contexte	4	36,4	4	36,4	3	27,3

Calcul du khi-deux		
χ^2	Valeur-p	Taille d'effet (V de Cramer)
4,015	0,404	0,247

CHAPITRE V

DISCUSSION

Nous reprenons, dans ce chapitre, les résultats saillants de notre étude et les mettons en relation avec les résultats d'articles récents sur la question de la rédaction épïcène. Nous ouvrons la discussion avec le premier objectif de recherche qui s'intéresse au rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es de français (section 5.1), suivi du deuxième objectif relié à la comparaison de ce rapport entre les étudiant·es de différents programmes de formation (5.2). Nous situons ensuite la rédaction épïcène en tant qu'enjeu linguistique, social et didactique, en nous appuyant sur les résultats obtenus grâce à notre questionnaire (5.3). Enfin, à la section 5.4, nous présentons quelques pistes pédagogiques que notre étude nous permet de formuler, ainsi que certaines avenues de recherches à explorer.

5.1 Premier objectif de recherche : décrire le rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es de français

La présente section explore les résultats relatifs à notre question principale de recherche : *quel est le rapport de futur·es enseignant·es de français à la rédaction épïcène ?* Les items de notre questionnaire qui concernent les procédés spécifiques de la rédaction épïcène nous ont permis de constater des différences importantes entre la connaissance et l'utilisation déclarées par les participant·es. Les procédés connus par le plus grand nombre de répondant·es sont les doublets complets, les doublets abrégés et les mots épïcènes. Néanmoins, toujours selon nos données, les doublets complets et abrégés, de même que les termes collectifs, sont les procédés les moins utilisés dans les pratiques personnelles et lors des stages d'enseignement. Ces derniers résultats sont contraires à ceux de l'étude de Bengoechea et Simón (2014), qui a révélé qu'un groupe d'étudiant·es des facultés de sciences et de sciences sociales à Madrid¹⁴ acceptait et utilisait les doublets abrégés et les termes collectifs de façon prédominante, suivis de près par les doublets complets. La féminisation des noms de métiers (p. ex. *policrière, pompière*) était la seule qui divisait les répondant·es, étant donné que certaines formes féminines étaient largement acceptées, mais que

¹⁴ En espagnol, le genre nominal est marqué de manière similaire au français. Les procédés de la rédaction épïcène sont alors très semblables dans ces deux langues.

d'autres ne l'étaient pas du tout. En ce qui concerne l'étude de Vizcarra-Garcia (2021), neuf professeur·es d'un département de formation à l'enseignement aux Philippines ont témoigné d'une utilisation importante de la formulation neutre (p. ex. les mots épïcènes et collectifs) pour communiquer de manière inclusive en classe. Cependant, leur connaissance de la rédaction épïcène se limitait à la formulation neutre, contrairement aux participant·es de notre étude, qui déclarent connaître les procédés de la féminisation syntaxique (doublets abrégés et complets).

Dans notre étude, bien que peu de participant·es disent utiliser (36,7 %) ou enseigner (12,2 %) la rédaction épïcène plutôt ou tout à fait fréquemment lors de leurs stages d'enseignement, leur désir est tout de même, et de façon unanime, que celle-ci soit enseignée à l'école. Un grand nombre de participant·es ont aussi répondu « Oui » (24 / 49) ou « Ça dépend du contexte » (18 / 49) à la question « Souhaitez-vous utiliser davantage la rédaction épïcène dans les activités liées à vos stages d'enseignement ? ». Bien que l'étude de Da Rocha (2014) ne s'intéresse pas à cette même pratique d'écriture, elle traite d'un autre phénomène linguistique qui exerce une influence sur la façon dont est enseigné le français au Québec : la nouvelle orthographe. Dans son mémoire, Da Rocha présente des résultats qui font aussi ressortir une dichotomie entre la perception positive d'un changement linguistique (dans le cas de l'étude de Da Rocha, la nouvelle orthographe et, dans notre étude, l'écriture épïcène) et son enseignement. Dans l'ensemble, les enseignant·es de français langue première et langue seconde sondé·es dans l'étude de Da Rocha rejettent l'enseignement, surtout au primaire, de l'orthographe traditionnel. La vaste majorité des participant·es (81,13 %) est aussi en faveur des rectifications orthographiques, bien que 71 % déclarent ne pas enseigner les rectifications orthographiques. L'étude révèle que selon les personnes interrogées, toute langue doit évoluer, mais qu'un manque de formation par rapport aux nouvelles règles les rendent peu à l'aise de les enseigner et de les utiliser en classe. Dans notre étude, une formation (offerte dans le cadre du baccalauréat en enseignement, par exemple) s'est aussi révélée le type de soutien le plus populaire parmi les participant·es pour faciliter leur recours à la rédaction épïcène.

Nous nous sommes aussi intéressée à plusieurs des conceptions des répondant·es, étant donné que les représentations des enseignant·es en poste et en devenir face à la norme et aux changements linguistiques peuvent avoir une influence sur leurs pratiques linguistiques (Calvet, 1998) et pédagogiques (Barré-De Miniac, 2000; Cárdenas-Claros et Oyanedel, 2015). Les croyances relevées révèlent que la vaste majorité des répondant·es sont sensibles aux enjeux d'égalité des

genres et ont une conception positive des pratiques inclusives d'écriture. Un grand nombre d'étudiant·es interrogé·es s'entendent aussi pour dire que certaines règles du français, notamment celle du masculin générique, ne permettent pas de représenter les genres de façon équitable. Plus spécifiquement, les deux-tiers des participant·es étaient d'avis que le masculin générique ne représente pas de façon égale toutes les identités de genre (hommes, femmes, personnes non binaires, personnes de genre fluide, etc.). Aussi, seulement 14 % des participant·es ont estimé que le masculin générique représente aussi bien les hommes que les femmes. Ce résultat est semblable à celui de l'étude de Loison-Leruste *et al.* (2022), menée auprès de rédacteur·rices en chef et d'éditeur·rices de 64 revues de langue française, du domaine des sciences humaines et sociales. Leur étude par questionnaire a révélé que seulement 12,5 % des répondant·es considéraient que « le masculin équivaut au neutre » en français (p. 13). Ces résultats permettent de constater que, dans leur recherche et dans la nôtre, le caractère *générique* du genre masculin en français est fortement remis en question par les locuteur·rices interrogé·es. Des items de notre questionnaire se sont aussi intéressés aux pratiques inclusives d'écriture en général (p. ex. la rédaction épiciène, l'écriture inclusive et la rédaction non binaire). Plus de 80 % des futur·es enseignant·es ont répondu être d'avis que celles-ci permettent de mieux représenter dans la langue différents groupes de personnes. Dans l'étude de Loison-Leruste *et al.* (ibid.), c'est toutefois une proportion moins grande de participant·es (près de 60 %) qui a affirmé que l'écriture inclusive « permet la visibilité des femmes / du féminin ». Il est aussi nécessaire de noter que seulement la moitié de leurs répondant·es étaient d'avis que l'écriture inclusive « permet de promouvoir l'égalité femme/homme » (ibid.).

Étant donné la nature polarisante de la rédaction épiciène et des autres pratiques d'écriture considérées inclusives ou non sexistes, plusieurs arguments circulent en opposition à cette pratique linguistique. Par exemple, des procédés comme les doublets abrégés formés à l'aide du point médian imposeraient pour certaines personnes une « violence visuelle » et empêcheraient de « continuer à écrire dans une langue lisible ou audible » (Louis, 2018, p. 470-471). Le danger pour l'intelligibilité de la langue française que représentent certains procédés linguistiques est d'ailleurs un argument qui est encore aujourd'hui souvent utilisé pour s'opposer en tout ou en partie à la rédaction épiciène (Blanquer, 2021; Grinshpun, 2022; Manesse, 2022). D'autres arguments, de nature psycholinguistique, évoquent que le genre grammatical n'a « aucune incidence sur les

représentations du monde » (Rastier, 2020, p. 137) et qu'ainsi, « [la] langue ne détermine pas la pensée » (Grinshpun, 2022, p. 174). Enfin, certaines personnes adoptent un point de vue pédagogique et expliquent que l'apprentissage de l'orthographe est déjà assez complexe, notamment en raison de la forte présence des lettres muettes dans les textes en français (Manesse, 2022). La rédaction épïcène, à travers les doublets complets et abrégés, serait donc une difficulté supplémentaire pour ceux et celles qui apprennent la langue, notamment les enfants. Cet argument a aussi été évoqué par quelques participant-es de notre étude dans les réponses ouvertes : par exemple, « Je ne saurais pas comment l'enseigner sans mélanger les élèves, qui ont déjà tant de lacunes en écriture » (S4) et « Les élèves ont beaucoup de difficultés avec les règles de bases en français. Je ne peux enseigner de nouvelles règles » (P10).

À travers notre questionnaire, nous cherchions à découvrir si les répondant-es partageaient aussi certaines des objections à la rédaction épïcène soulevées dans la littérature. Malgré le fait que la majorité des répondant-es croient que cette pratique ne nuit pas à la lisibilité des textes, ils et elles pensent aussi qu'elle n'est pas facile à utiliser, à enseigner ni à corriger. L'étude de Loison-Leruste *et al.* (2022, p. 13) révèle de même que selon 55 % des participant-es, l'écriture inclusive « complexifie la lecture et la compréhension du texte ». Pour notre part, nous avons aussi cherché à identifier les facteurs qui entravent l'utilisation de la rédaction épïcène. Autant sur le plan personnel que didactique, les principaux obstacles étaient les cinq mêmes : le manque d'habitude, de standardisation et de connaissances, en plus de la confusion engendrée par les multiples pratiques inclusives d'écriture et l'effort supplémentaire que l'emploi de la rédaction épïcène nécessite. Le manque de connaissance a aussi été mentionnée par les participant-es de l'étude de Van Compernelle (2007), dont les entrevues ont révélé que plusieurs n'avaient jamais entendu certaines appellations féminines officielles de métiers, comme *pompière* ou *policrière*. En espagnol, langue seconde, Lomotey (2017) a aussi découvert que, parmi les raisons les plus fréquentes émises par les participant-es qui sont en défaveur de l'implantation de politiques linguistiques non sexistes, la mauvaise connaissance des alternatives inclusives est fortement présente. Celle-ci arrive au deuxième rang, sous le fait que ces politiques linguistiques sont considérées comme trop compliquées, peu commodes et peu pratiques. La troisième raison la plus populaire est que les formes inclusives sont perçues comme étant agrammaticales. Dans notre questionnaire, nous n'avons pas interrogé directement les participant-es pour savoir s'il était de leur avis que les

principes de la rédaction épïcène dérogent aux règles grammaticales du français. Cet aspect a néanmoins été mentionné dans les réponses ouvertes, par une personne : « je pense que le manque de standardisation de la rédaction épïcène fait en sorte que je souhaite plutôt l'éviter en classe pour rester dans les règles de grammaire qui me paraissent plus standards » (F3). Étonnamment, personne ne s'est prononcé sur le côté *esthétique* ou *visuel* des procédés linguistiques dans les réponses à développement court. Dans d'autres études, comme celle de Van Compernelle (2007, p. 121), certain·es participant·es ont exprimé que la féminisation des noms de métiers engendre des mots « pas très jolis à l'oreille » ou même « affreux », par exemple le mot *pompière* selon une des répondantes. Toutefois, dans l'étude plus récente de Loison-Leruste *et al.* (2022, p. 13), seulement 11 % des participant·es ont répondu que l'écriture inclusive « n'est pas belle » ou qu'elle « dénature la langue française ». Les quinze années qui séparent les travaux de Van Compernelle (2007) et de Loison-Leruste *et al.* (2022) peuvent expliquer en partie ces positions opposées. Bien que ce soit dans la nature des langues d'évoluer pour s'adapter à la réalité des locuteur·rices, les changements linguistiques, comme les changements en général, peuvent prendre du temps avant d'être entièrement accueillis de façon positive. Dister *et al.* (2022, p. 40) expliquent d'ailleurs qu'« utiliser un mot au féminin pour désigner une femme est entré dans l'usage au point que c'est le masculin qui paraît étrange » quand il est utilisé pour faire de même.

Une contradiction a été observée dans les réponses des participant·es, dont la vaste majorité affirme que la rédaction épïcène devrait être employée par défaut à l'écrit. Toutefois, ce n'est qu'en petit nombre que les répondant·es disent l'utiliser avec des membres de leur famille ou des ami·es. Les obstacles relevés dans le paragraphe précédent pourraient expliquer, du moins en partie, cette divergence entre la perception positive face à la rédaction épïcène et son utilisation rapportée dans la vie quotidienne. Cette divergence se fait aussi remarquée dans les réponses relatives à l'emploi que les enseignant·es font de cette pratique lors de leurs stages.

5.2 Deuxième objectif de recherche : comparer le rapport à la rédaction épïcène, d'un programme de formation à l'autre

La seconde question de recherche est la suivante : *le rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es diffère-t-il d'un programme de formation à l'autre ?* Nos résultats ne nous ont pas permis de constater des différences statistiques entre les trois groupes, soit les étudiant·es de

troisième et de quatrième année de deux universités montréalaises, inscrit·es au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, au baccalauréat en enseignement au secondaire (concentration français, langue d'enseignement) ou au baccalauréat en enseignement du français, langue seconde. Deux hypothèses, qui ne s'excluent pas forcément, peuvent être formulées à l'égard de ce constat : 1) le rapport des étudiant·es des trois programmes est similaire ou 2) notre effectif théorique est trop petit pour que les tests de Kruskal-Wallis et du khi-deux qui ont été employés soient fiables.

S'il est vrai que les trois groupes ayant participé à notre étude entretiennent un rapport semblable à la rédaction épïcène, cela concorde en partie avec les résultats des études portant sur le rapport à la norme et aux changements linguistiques d'enseignant·es de français en poste et en devenir. Dans l'étude de Da Rocha (2014) sur les connaissances, les opinions et les pratiques déclarées en lien avec les rectifications orthographiques de 1990, la comparaison entre les programmes de formation n'a mis en évidence aucune différence significative entre les réponses des enseignant·es de français langue d'enseignement et de français langue seconde. Cette étude, tout comme celles de Mottet et Gervais (2007) et Tremblay et Mottet (2017) au primaire, ainsi que celle d'Ostiguy (2000, non publiée) au secondaire, témoigne de l'incertitude des participant·es face aux règles de la nouvelle orthographe ou aux principes de la norme linguistique à l'oral. Dans notre propre recherche, le manque de connaissance, tel que rapporté dans l'étude de Da Rocha (2014), est accompagné d'un fort désir de la part des répondant·es, autant en français langue première que seconde, d'avoir tout de même recours à la pratique linguistique pour laquelle leur maîtrise est lacunaire.

Dans l'étude non publiée d'Ostiguy (2000), le français oral soigné, qui dicte un usage normatif des règles de prononciation et de grammaire à l'oral, n'est pas privilégié par les six futur·es enseignant·es au secondaire, qui projettent d'employer dans leur classe une langue dite « correcte / normale » plutôt que soutenue (Ostiguy *et al.*, 2005, p. 11). Guimond-Villeneuve (2015, p. 112) a aussi découvert que 20 enseignant·es de français au secondaire avaient une vision plutôt souple de la norme lexicale qui, selon leur définition, inclut un « bon nombre de québécismes, d'emprunts sans équivalents français et de néologismes », ces derniers faisant référence aux mots inventés pour remplacer les emprunts de l'anglais (p. ex. *courriel*). Le rapport relativement souple au français oral soutenu et à la norme lexicale des enseignant·es du secondaire des études d'Ostiguy *et al.* (2005) et de Guimond-Villeneuve (2015) peuvent, dans une certaine mesure, expliquer l'attitude

plutôt favorable des participant·es de notre étude vis-à-vis des pratiques inclusives d'écriture et leur position majoritairement en faveur de l'utilisation et de l'enseignement de la rédaction épïcène à l'école.

Un autre élément soulevé dans l'étude non publiée d'Ostiguy (2000) est que les étudiant·es interrogé·es redoutent que l'utilisation du français oral soigné « ne facilite pas le rapprochement entre eux et [leurs élèves] » (Ostiguy *et al.*, 2005, p. 12). La rédaction épïcène, selon quelques-unes des réponses ouvertes fournies à notre questionnaire, permettrait ce rapprochement recherché entre enseignant·es et apprenant·es, notamment à travers le « respect des valeurs des élèves » (F8) et en les faisant sentir « représenté·es et inclus·es » (S12) dans la classe. L'importance de la pratique réside aussi dans le fait qu'elle permet de prendre en compte une nouvelle réalité, soit celle des changements majeurs qui se rapportent à la notion d'identité de genre dans la société et qui se reflètent aussi sur les bancs d'école. Selon une participante de notre étude :

De nombreux élèves dans nos classes ne se retrouvent pas dans le masculin, ni même dans le féminin. Il est important d'inclure toutes ses élèves, de familiariser les élèves à cette manière de communiquer et de normaliser le plus tôt possible la rédaction épïcène (et son équivalent à l'oral). (F9)

Enfin, il est pertinent de noter que ce ne sont pas toutes les études d'un même domaine d'enseignement qui ont fourni un portrait similaire des participant·es. Pour ce qui est du contexte du français langue seconde ou étrangère, Bertrand (1999) a découvert que, pour 51 enseignant·es interrogé·es, l'importance en classe était principalement accordée à l'enseignement du français standard, ce qui rejoint l'étude de Calinon (2009). Celle-ci révèle que, selon les apprenant·es, la variété enseignée en classe de francisation est plus proche de la variété standard que du français propre au Québec. Toutefois, les 40 enseignant·es de l'étude de Veilleux (2012) se sont montrés beaucoup plus ouverts à l'enseignement du français régional québécois en classe de francisation, bien que, comme dans notre étude, ils et elles aient exprimé le besoin de formation supplémentaire pour y parvenir. Dans la recherche que nous avons menée et qui porte également sur le rapport à la norme linguistique dans l'enseignement du français, les réponses des participant·es sont similaires, tant d'un programme de formation à l'autre qu'au sein d'un même programme. Nous croyons que cela est davantage attribuable aux caractéristiques-mêmes de la rédaction épïcène qu'à des raisons qui seraient spécifiques aux répondant·es. Nous fondons cette hypothèse sur le fait que, parmi les

facteurs qui rendent difficile l'utilisation de la rédaction épïcène, ceux qui ont été les plus identifiés par les futur·es enseignant·es, autant sur le plan personnel que didactique, sont majoritairement liés à des réactions attendues face à un changement linguistique important. En d'autres mots, il s'agit de difficultés que cette rédaction engendre principalement parce qu'elle est une pratique récente et qui cause des bouleversements dans l'usage de la langue : manque d'habitude et de connaissances, manque de standardisation dans l'application des principes de la rédaction épïcène et confusion engendrée par les différentes pratiques inclusives d'écriture qui existent. Pour leur part, les autres facteurs, qui ont été identifiés par un nombre considérablement moins élevé de participant·es, relèvent davantage de l'influence des personnes de l'entourage ou du milieu scolaire : crainte de la réaction des interlocuteur·rices, des élèves, de l'enseignant·e associée ou de la supervision de stage, interdiction par le milieu de travail ou d'études et ajout de difficulté pour les apprenant·es du français.

5.3 Rédaction épïcène : enjeu social, didactique et identitaire

Nos résultats mettent en évidence que la rédaction épïcène est un enjeu autant linguistique que social, didactique et identitaire. L'attitude généralement positive des répondant·es face à la lutte pour l'égalité des genres découle notamment de préoccupations sociales d'actualité. Les réformes linguistiques non sexistes faisant partie de cette lutte font encore l'objet de très récentes initiatives d'institutions d'envergure dans la province et au pays. Parmi celles-ci, le gouvernement du Canada, en 2022, a publié ses *Lignes directrices sur l'écriture inclusive* qui font la promotion des procédés de la formulation neutre (noms collectifs, mots épïcènes et reformulations) et de la féminisation syntaxique (doublets complets et abrégés), ainsi que d'autres principes et procédés « favorisant l'inclusion et le respect de la diversité dans les textes et permettant d'éviter toute forme de discrimination, qu'elle soit fondée sur le sexe, le genre, l'orientation sexuelle, la race, l'origine ethnique, les handicaps ou tout autre facteur identitaire » (Gouvernement du Canada, 2022a). Au moment de la réalisation de notre projet, plusieurs guides sur le sujet continuent d'être publiés par les établissements d'études post-secondaires, par exemple le *Guide de communication inclusive* de l'Université du Québec (2021), un réseau unissant dix universités du Québec. Les universités étant un lieu d'instruction et de recherche, il est aussi normal qu'elles soient fortement influencées par la question de l'enseignement des pratiques communicationnelles inclusives. À l'Université McGill, la professeure Catherine Leclerc a donné en 2021 un cours sur l'écriture inclusive, « axé

sur l'enseignement de stratégies de rédaction inclusive, des plus normatives aux plus expérimentales » (Leclerc et Miller, 2022, p. 162). Il est aussi possible de mentionner les ateliers offerts à ce sujet dans les milieux scolaires, notamment à l'Université de Montréal (Sauvé, 2020) et à l'Université du Québec à Montréal (s.d.b). Somme toute, il n'est pas surprenant que, dans notre étude, les participant·es de deux universités montréalaises aient témoigné d'une sensibilité face aux enjeux d'égalité des genres et d'un rapport positif sur plusieurs plans à une pratique linguistique qui se veut égalitaire. Il n'est pas non plus surprenant que, dans leurs pratiques personnelles, ce soit à l'université que les répondant·es utilisent le plus la rédaction épïcène à l'écrit.

L'université, en tant que lieu de transmission et de remise en question des savoirs, est propice à engendrer et à promouvoir des réformes sociales, mais dans le cas de la rédaction épïcène, il peut aussi y avoir un aspect générationnel en jeu. Au Québec, on s'attend sans doute à ce que les jeunes adultes aient été les plus confronté·es à la rédaction épïcène et à l'écriture inclusive ces dernières années, étant donné que la controverse entourant le sujet, qui a commencé à la fin des années 1970 au Québec, a particulièrement repris de la vigueur en 2017 (Kamblé-Bagal et Tatossian, 2022) et qu'un grand nombre d'initiatives, de formations et de guides à ce propos ont été produits par des institutions d'enseignement collégial et universitaire. La moyenne d'âge des répondant·es à notre questionnaire étant de 26,17 ans, il est donc probable que notre échantillon, formé d'étudiant·es universitaires, ait été confronté de façon plus importante à l'écriture épïcène et à ses enjeux que la population générale.

La population étudiante qui nous intéresse en est une qui est bien particulière, étant donné que ses membres sont à la fois des locuteur·rices et des médiateur·rices du français. L'entièreté des participant·es qui ont complété notre questionnaire ont déclaré que la rédaction épïcène devrait être enseignée à l'école, du moins dans certains contextes (comme au CÉGEP et à l'université) plus que d'autres (comme au primaire). En France, un tout autre portrait peut être constaté. Au mois de mai 2021, le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, a annoncé que l'utilisation de l'écriture inclusive était désormais proscrite dans les écoles françaises, autant pour ce qui a trait à l'enseignement que pour l'administration scolaire (Rioux, 2021). Cette décision a été motivée notamment par « la remise d'une pétition de 53 000 signatures s'opposant à l'utilisation de l'écriture inclusive dans l'enseignement » (ibid.). Selon le ministre, les nouvelles graphies (p. ex.

les doublets abrégés) seraient néfastes pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, comme la dyslexie. La prescription ne concernerait toutefois pas la féminisation des noms de métiers et de fonctions, qui reste en vigueur dans le domaine de l'éducation en France. Ceci nous permet de constater que la question de la rédaction épïcène revêt un aspect culturel important. D'ailleurs, Loison et Perrier (2022, p. 155) rappellent que l'accessibilité au langage inclusif et les difficultés qu'il pourrait poser méritent d'être étudiées de façon sérieuse, mais que les arguments qui en découlent, en défaveur de l'écriture inclusive, se basent pour l'instant sur des « allégations infondées ». Le rapport des participant·es de notre étude à la pratique semble aller de pair avec leurs conceptions relatives à l'égalité des genres. Les réponses des étudiant·es à propos de cet enjeu témoignent de leur sensibilité accrue envers le sujet. Elles sont aussi très similaires entre elles, ce qui peut attester de l'influence du milieu dans lequel le recrutement a été mené (Montréal, Québec), soit dans une ville cosmopolite au cœur d'une province dont le gouvernement est ouvertement et depuis longtemps promoteur de l'égalité des genres (Milette, 2022).

Dans son étude menée auprès de professeur·es universitaires d'un département de formation à l'enseignement aux Philippines, Vizcarra-Garcia (2021) a découvert que les neuf participant·es étaient en faveur de l'adoption du *gender-inclusive language* en classe, afin de représenter équitablement les hommes et les femmes. Ces professeur·es ont déclaré considérer la rédaction épïcène comme le *nouveau standard* dans le domaine de l'éducation. Ils et elles sont d'avis que cette utilisation inclusive de la langue en classe participe, d'une part, à la lutte pour l'égalité des genres et, d'autre part, à encourager les étudiant·es à être plus sensibles à cet enjeu d'égalité et à se poser des questions par rapport à leurs propres futures pratiques enseignantes. Notre questionnaire a aussi permis de soulever des réflexions par rapport aux pratiques enseignantes des répondant·es, qui songent à l'emploi de la rédaction épïcène de manières différentes. Par exemple, une personne a souligné « qu'il est important d'être inclusif en tant qu'enseignant·e, notamment puisque nous sommes des modèles culturels pour nos élèves » (S10), tandis qu'une autre a écrit pouvoir « véhiculer des valeurs de respect et d'égalité sans être obligée d'utiliser cette rédaction » (P24).

Plusieurs études que nous avons recensées en lien avec la rédaction épïcène ou l'écriture inclusive ont cherché à savoir si les réponses des participant·es différaient en fonction de leur identité de genre. Nous étions aussi intriguée par l'impact du genre sur le rapport à la rédaction épïcène qui

est, après tout, un enjeu que l'on peut notamment qualifier d'identitaire en raison de son but premier : éviter le masculin générique au profit d'une représentation plus équitable des femmes dans la langue. Néanmoins, puisque nous avons eu 45 participantes et 4 participants, il ne nous était pas possible de comparer statistiquement les réponses des deux groupes. Dans deux études antérieures, les chercheur·ses n'ont découvert aucune différence significative entre les réponses que les hommes et les femmes avaient fournies. Premièrement, Bengoechea et Simón (2014) ont constaté que l'acceptation et l'utilisation des procédés inclusifs en espagnol étaient similaires dans les deux groupes. Deuxièmement, Van Compernelle (2007) a remarqué qu'il n'y avait aucune différence significative entre le nombre de formes féminines officielles que les femmes et les hommes ont été en mesure d'identifier dans son instrument de collecte de données.

D'autres études ont cependant présenté un constat différent : les femmes étaient plus en faveur de la rédaction épïcène et de ses procédés que les hommes. D'abord, les femmes de l'étude de Sarrasin *et al.* (2012) ont déclaré adopter davantage les pratiques d'écriture qui sont *gender-fair* (non sexistes) que leurs homologues masculins. Ensuite, dans l'analyse de corpus de Núñez-Román *et al.* (2020), ce sont les futures enseignantes du primaire en Espagne qui ont eu le plus recours à la rédaction épïcène dans leurs dissertations universitaires. Les auteur·rices révèlent notamment que « ces résultats sont en concordance avec des études antérieures qui ont identifié les femmes en tant que moteurs des avancées dans le domaine linguistique »¹⁵ (p. 482). Enfin, Loison-Leruste *et al.* (2022, p. 10) ont constaté, grâce aux réponses à un questionnaire fournies par les membres de comités de rédaction ou d'édition de revues en sciences humaines et sociales, que les revues « avec au moins 51% de femmes reçoivent plus d'articles avec de l'EI [écriture inclusive], imposent plus souvent des règles d'EI, ont plus souvent des consignes d'EI publiées ou respectent l'EI utilisée dans l'article et considèrent moins souvent que les autres que l'EI est une contrainte éditoriale. » Dans l'article, deux hypothèses ont pu être avancées à partir de ce constat : 1) les revues qui sont plus ouvertes à l'écriture inclusive sont celles qui attirent davantage les femmes sur leur comité ou 2) la plus grande présence de femmes au sein de ces comités est la raison pour laquelle davantage de changements dans les pratiques linguistiques sont induites dans les revues. Bien que nous n'ayons pas pu effectuer d'analyses pour comparer les réponses des participant·es en fonction de

¹⁵ Citation originale : « These results are in line with previous studies which flag women as the driving force behind linguistic advances (Nissen, 2013; Sarrasin *et al.*, 2012) » (Núñez-Román *et al.*, 2020, p. 482).

leur identité de genre, le fait que la quasi-totalité des répondant·es de notre étude soit des femmes peut expliquer les résultats que nous avons obtenus. S'il est plausible que les femmes sont davantage des vecteurs de changements linguistiques (Núñez-Román *et al.*, 2020 ; Sarrasin *et al.*, 2012), il est possible que le rapport positif à la rédaction épïcène qui est ressorti de nos analyses soit en partie attribuable au genre des participant·es. Dans ce cas-ci, les femmes de notre étude seraient de doubles vecteurs de changements, autant linguistiques, par leurs pratiques et croyances favorables à la rédaction épïcène, que sociaux, en tant que futures enseignantes de français du Québec.

5.4 Pistes pédagogiques et avenues de recherche à explorer

L'influence qu'auront les étudiant·es de notre étude sur l'enseignement du français dans la province nous amène à nous poser certaines questions. Tout d'abord, s'il est vrai que la majorité des participant·es ont le désir d'utiliser davantage la rédaction épïcène lors de leurs stages (42 sur 49) et en forte proportion dans leur future classe (31 sur 49), comment faire pour faciliter cette mise en pratique dans les écoles ? Il semble d'abord que le manque de standardisation dans les pratiques inclusives d'écriture soit un obstacle pour plusieurs des répondant·es. Il s'agit d'ailleurs d'un obstacle auquel nous nous sommes aussi confrontées lors de la rédaction de ce mémoire, puisqu'en français, les termes *rédaction épïcène* et *écriture inclusive* sont souvent utilisés de manière interchangeable d'un article à l'autre. Il est donc compréhensible que cette confusion, de même que les appellations parfois différentes données aux procédés linguistiques et l'absence de consensus envers les procédés à utiliser ou à éviter, rende difficile l'utilisation de la rédaction épïcène sur le plan personnel et didactique. Nous pensons tout de même que l'effort récent du gouvernement du Canada (2022a) d'offrir des lignes directrices claires par rapport à l'écriture inclusive, définie comme une pratique de communication autant orale qu'écrite permettant d'éviter toute forme de discrimination dans la langue, servira à uniformiser les définitions existantes¹⁶. Nous pouvons aussi supposer que ces lignes directrices permettront de rendre moins rigides les frontières qui existent présentement entre les différentes pratiques (rédaction épïcène, écriture inclusive et rédaction non binaire) : le fait que les procédés linguistiques se retrouvent sous une

¹⁶ Pour rappel, si nous avons élaboré notre instrument de collecte de données après la diffusion du guide du gouvernement du Canada, nous y aurions privilégié le terme *écriture inclusive* au lieu de *rédaction épïcène*. Nous rédigeons tout de même notre mémoire en employant ce terme, étant donné que c'est celui que nous avons présenté aux participant·es lors du processus de recrutement et dans notre questionnaire.

même appellation (celle de l'*écriture inclusive*) dans le guide gouvernemental les rend plus faciles à reconnaître et à utiliser. Nous pensons donc que si les enseignant·es souhaitent adopter une communication inclusive dans leur classe, se fier sur le guide du gouvernement pourrait grandement les aider à le faire et à justifier leur posture, si le besoin s'en suivait, sur un document crédible provenant d'une instance faisant office d'autorité au Canada.

Ensuite, les participant·es semblent aussi vouloir, en majorité (27 sur 49), enseigner la rédaction épïcène dans leur future classe. Plusieurs disent cependant avoir une mauvaise connaissance de ses procédés et trop peu l'habitude de les utiliser pour le faire. Alors, comment faciliter l'enseignement de la rédaction épïcène dans les écoles, si telle est la direction que nous souhaitons prendre collectivement ? Encore une fois, les principes d'écriture inclusive suggérés par le gouvernement du Canada (2022a) peuvent constituer un document de référence clair et crédible pour l'introduction de certains procédés au programme scolaire de français. Certaines réponses à notre questionnaire révèlent aussi qu'une formation en lien avec la rédaction épïcène, donnée dans le cadre du programme de formation à l'enseignement, pourrait aussi favoriser un plus grand recours à cette pratique en classe. Ce sujet pourrait être intégré aux cursus de formation de plusieurs façons :

- 1) en créant un module en ligne dont la complétion serait optionnelle ou non,
- 2) en intégrant la notion dans les cours portant sur les pratiques pédagogiques inclusives, qui sont d'ailleurs déjà donnés par plusieurs facultés des sciences de l'éducation,
- 3) en intégrant la notion dans les cours visant à soutenir la maîtrise de la langue française des futur·es enseignant·es,
- 4) en créant un cours portant sur « les stratégies de rédaction inclusive », comme celui mis en œuvre par la professeure Catherine Leclerc (Leclerc et Miller, 2022, p. 162) de l'Université McGill et qui, par ricochet, pourrait aussi contribuer à l'objectif de soutenir les futur·es enseignant·es dans leur maîtrise du français.

Une question demeure toutefois présente, si on prenait la décision de faciliter l'enseignement de la rédaction épïcène à l'école : à quel niveau et dans quel domaine de langue devrait-elle être enseignée ? D'après les réponses à notre questionnaire, plus les apprenant·es sont avancé·es dans leur parcours scolaire, plus il semble convenable de leur enseigner la rédaction épïcène. Aussi, plus

ils et elles sont avancé·es dans leur parcours scolaire, plus il semble accepté par la population sondée qu'elle leur soit enseignée autant en français, langue d'enseignement, qu'en français, langue seconde ou étrangère. Dans l'étude de Da Rocha (2014), qui s'intéresse au phénomène linguistique connu sous le nom de la *nouvelle orthographe*, les enseignant·es de français langue d'enseignement et langue seconde qui ont répondu au questionnaire avaient une opinion contraire. À leur avis, les rectifications orthographiques devraient être enseignées au primaire de façon exclusive, tandis qu'elles devraient être enseignées aux élèves du secondaire conjointement aux anciennes graphies. Des arguments, émis par les participant·es-mêmes de notre étude, existent cependant pour justifier l'une ou l'autre position. Au primaire et en langue seconde, les enfants et les apprenant·es sont soit considéré·es comme ayant déjà de trop de difficultés pour devoir en plus apprendre les procédés linguistiques inclusifs, soit considéré·es comme étant au moment parfait de leur apprentissage pour les intégrer à leurs habitudes langagières. Dans les deux cas, nous ajouterions que l'apprentissage de la flexion nominale et adjectivale grâce à la mise en évidence des terminaisons du féminin à travers les doublets complets et abrégés peut constituer, certes, une charge supplémentaire à enseigner et à apprendre, mais aussi un apport considérable pour la maîtrise de la morphologie du français. Cet apport peut être particulièrement bénéfique dans le domaine du français langue seconde, car les doublets (p. ex. *des nageuses et des nageurs ; des instructeur·rices*) permettent de représenter, en contexte de phrase, les appellations masculines et leur équivalent féminin. Ce procédé permet aussi d'exposer les apprenant·es à la variété de terminaisons féminines impliquée dans la formation des noms et des adjectifs féminins (-e, -eure, -euse, -rice, -sse, etc.). Sur le plan de l'apprentissage du lexique et de la syntaxe, la rédaction épïcène peut aussi procurer des bénéfices, notamment en promouvant des procédés de formulation neutre qui font appel à des outils variés de la langue : utilisation de termes collectifs, neutres et épïcènes, changement de la voix (active ou passive), recours à des formulations impersonnelles, à la nominalisation, à la métonymie, etc. L'apport à l'apprentissage du français que fournissent la rédaction épïcène et, en général, les pratiques inclusives d'écriture mériterait d'être examiné en détail par des études en linguistique et en didactique des langues.

Enfin, plusieurs autres pistes de recherche, que nous n'avons pas pu couvrir dans notre projet, seraient également intéressantes à explorer : par exemple, la mise en œuvre de séquences d'enseignement des procédés de la rédaction épïcène à différents niveaux et domaines

d'enseignement du français. Dans un autre ordre d'idées, une étude de médiation entre la connaissance de la rédaction épïcène, son usage et les valeurs de l'individu (médiateur) pourraient apporter un complément au portrait de l'usage de la rédaction épïcène chez les enseignant·es. Il serait aussi pertinent d'étudier la perception de divers groupes d'apprenant·es du français face à ce sujet. Le questionnaire que nous avons développé pourrait aussi être administré à des étudiant·es d'universités autres que celles de la région de Montréal, afin d'évaluer l'influence du lieu de recrutement des participant·es sur leur rapport à la rédaction épïcène et, potentiellement, sur la désirabilité sociale associée à un sujet aussi prévalent dans notre société que celui de l'égalité des genres. Notre questionnaire, s'il faisait l'objet de légères modifications, pourrait aussi servir à recueillir les perceptions et les déclarations d'enseignant·es de français en poste. Une telle population diffère de celle que nous avons interrogée en raison de son expérience professionnelle, mais aussi parce que ses réponses pourraient peut-être se voir moins attribuables au fait que les participant·es font partie d'une jeune génération. Nous pourrions donc en savoir plus sur l'impact de la relance, en 2017, du débat entourant la rédaction épïcène et l'écriture inclusive sur les générations qui n'étaient plus aux études à cette époque. Finalement, très peu d'études en français ont été menées sur notre sujet. Lors de la recension des écrits, nous avons eu accès à quelques données en lien avec l'anglais, principalement, et l'espagnol, mais très peu avec le français. Le domaine de la didactique des langues manque aussi d'études empiriques sur la question du rapport à la rédaction épïcène et des pratiques d'écriture inclusives. Il aurait notamment été intéressant pour nous de comparer nos résultats avec ceux d'autres études en lien avec l'utilisation de la rédaction épïcène lors des stages d'enseignement, pour observer l'effet du milieu d'enseignement sur l'utilisation et l'enseignement de pratiques linguistiques s'inscrivant dans un enjeu plus vaste que celui touchant la langue seulement. Il serait également pertinent d'examiner de plus près la question de la lisibilité et de l'accessibilité relatives aux procédés de la rédaction épïcène, notamment grâce à des études dans le domaine de la linguistique.

CONCLUSION

Pour conclure, notre recherche a permis de constater que le rapport à la rédaction épïcène de 49 futur·es enseignant·es est globalement positif. Leur connaissance déclarée des procédés linguistiques est très élevée, bien que l'utilisation qui semble en être faite soit moins forte. Les conceptions des participant·es révèlent aussi leur sensibilité à l'égard des enjeux d'égalité des genres et des pratiques inclusives d'écriture. Unanimement, les répondant·es ont exprimé être en faveur de l'enseignement de la rédaction épïcène à l'école. Ceci leur semble particulièrement approprié dans les niveaux plus avancés, comme au secondaire, au cégep et à l'université. Ces milieux sont aussi ceux que les futur·es enseignant·es de français jugent les plus appropriés à l'enseignement des principes de la rédaction épïcène en contexte de langue d'enseignement et de langue seconde. Malgré le fait que la majorité des répondant·es ne croit pas que la rédaction épïcène nuise à la lisibilité des textes, les réponses à certaines questions ouvertes et fermées ont révélé que la plupart d'entre eux et elles pensent qu'elle n'est pas facile à utiliser, à enseigner ni à corriger. Dans leurs pratiques personnelles et lors de leurs stages d'enseignement, les étudiant·es interrogé·es semblent utiliser relativement peu la rédaction épïcène, bien qu'ils et elles projettent, en majorité, de l'employer et de l'enseigner dans leur future classe. D'ailleurs, presque l'ensemble des participant·es ont exprimé vouloir l'utiliser davantage dans leurs pratiques didactiques et ont ciblé deux moyens principaux pour y parvenir : une formation donnée dans le cadre du baccalauréat en enseignement et des suggestions de formulations inclusives fournies par des logiciels de révision linguistique.

Les analyses comparatives effectuées ont permis de ne constater aucune différence significative entre les réponses des trois groupes ciblés. Le rapport à la rédaction épïcène s'est révélé similaire d'un programme de formation à l'autre, probablement parce que les groupes sont relativement homogènes au niveau de leur rapport à la langue, qui peut être davantage modelé par des facteurs identitaires communs comme leur milieu d'études, leur identité de genre et leur âge, que par leur domaine d'enseignement. De plus, il semble que ce rapport soit influencé par des facteurs engendrés par la rédaction épïcène, comme le manque d'habitude, de connaissance et de standardisation, dû au fait qu'elle constitue un phénomène linguistique causant des changements dans l'usage de la langue. Inversement, les facteurs qui découlent de l'influence de l'entourage ou

du milieu d'enseignement, comme la crainte de la réaction des interlocuteur·rices et l'interdiction par le milieu de travail ou d'études, sont communs à un nombre beaucoup moins élevé de participant·es.

En somme, nos résultats nous ont permis de confirmer l'importance de la rédaction épiciène au niveau linguistique, social, identitaire et didactique. Ils contribuent également aux études s'intéressant au rapport à la langue des (futur·es) enseignant·es de français, autant en langue d'enseignement qu'en langue seconde. Plus spécifiquement, notre étude participe au portrait, en didactique du français et en sociolinguistique, de l'utilisation et des perceptions déclarées en lien avec les pratiques non sexistes d'écriture. Elle offre aussi une idée de la façon dont le français est susceptible d'être enseigné au Québec dans les prochaines années, qui inclura possiblement l'enseignement des procédés linguistiques inclusifs. Cette étude pourrait ainsi informer les décisionnaires du milieu de l'éducation pour l'élaboration de futures politiques en lien avec l'enseignement de la rédaction épiciène, voire de l'écriture inclusive. Une contribution de notre étude est d'avoir identifié des besoins et des moyens pour soutenir les futur·es enseignant·es dans leur maîtrise de la rédaction épiciène. Un questionnaire original a également été élaboré dans le cadre de ce projet, qui a permis de faire le pont entre le rapport à l'écrit de Chartrand et Prince (2009) et le rapport à un phénomène écrit spécifique.

À la lumière des études et des articles recensés dans le chapitre de la méthodologie, nous sommes consciente du fait qu'une enquête par questionnaire comporte certaines limites. Par exemple, nous avons examiné la dimension praxéologique du rapport à l'aide de pratiques et de connaissances déclarées, dont on ne peut donc pas juger de l'exactitude. Le format rapide d'un questionnaire, en comparaison par exemple à des entretiens semi-dirigés, peut faire en sorte que les réponses reflètent les premières pensées venues à l'esprit des participant·es, sans nécessairement représenter leur réflexion plus approfondie. Nous ne pouvons pas non plus nier l'influence que la désirabilité sociale a possiblement eu sur les réponses des étudiant·es, surtout parce que le thème dans lequel s'inscrit notre sujet, l'égalité des genres, en est un auquel il est difficile de s'opposer ouvertement en 2023. Nous pensons tout de même que le questionnaire, à approche quantitative et qualitative, est un instrument de collecte de données qui s'est bien prêté à la description d'un phénomène polarisant et peu documenté empiriquement. Parmi les autres limites de notre étude, nous constatons que, comme dans l'étude de Da Rocha (2014), un des trois groupes de notre population,

soit les étudiant-es en éducation préscolaire et enseignement primaire, sont en surnombre dans notre échantillon et représentent plus de la moitié des répondant-es. De plus, les groupes que nous avons comparés n'étaient pas tout à fait similaires en ce qui concerne le nombre d'années réalisés dans chaque programme de formation. En effet, la moitié des étudiant-es en français langue seconde réalisaient leur troisième année de baccalauréat au moment de la complétion du sondage, tandis que ceux et celles dans les autres programmes en étaient à leur quatrième année, à l'exception d'une personne. Néanmoins, le nombre de stages complétés par l'ensemble des participant-es était le même, bien que nous n'ayons pas contrôlé leur expérience en enseignement à l'extérieur de ces stages, par exemple en posant des questions relatives à la suppléance qu'ils et elles auraient pu avoir réalisée. Finalement, l'absence de différence significative entre les groupes comparés peut être attribuable au nombre limité de répondant-es dans chacun des trois groupes. Aussi, en raison de ce taux de participation et de la quantité restreinte d'items de notre questionnaire portant sur les conceptions liées aux enjeux d'égalité des genres, nous n'avons pas pu mesurer la corrélation entre les valeurs d'un individu, sa connaissance de la rédaction épiciène et son utilisation des procédés linguistiques.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE DES FUTUR·ES ENSEIGNANT·ES

Étude sur le rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es de français

0%

Ce questionnaire n'est actuellement pas activé. Vous ne pourrez pas sauver vos réponses.

Étude sur le rapport à la rédaction épïcène de futur·es enseignant·es de français

Merci de votre intérêt pour cette étude !

Le présent questionnaire a été élaboré dans le cadre du mémoire de maîtrise en didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Il a été conçu dans le but d'étudier le rapport à la rédaction épïcène (pratiques, conceptions, opinions, etc.) de futur·e-s enseignant·e-s de trois programmes de 1er cycle d'études supérieures :

- Enseignement du français langue seconde
- Enseignement secondaire (concentration français langue première)
- Éducation préscolaire et enseignement primaire.

Le questionnaire comporte une trentaine de questions et prend environ 20 minutes à compléter.

De plus amples détails sur la nature de la participation et la confidentialité des données se trouvent à la page suivante, à même le formulaire de consentement.

RÉDACTION ÉPICÈNE

Les items du questionnaire traitent de la rédaction épïcène. Dans le cadre de notre étude, nous utilisons la définition suivante de l'Office québécois de la langue française (2018) :

« pratique d'écriture qui vise à assurer un équilibre dans la représentation des hommes et des femmes dans les textes ».

Voici quelques exemples de rédaction épïcène :

- Doublets complets : « les étudiants et étudiantes »
- Doublets abrégés : « les étudiant·e·s »
- Mots collectifs : « le corps étudiant » ; « la population étudiante »
- Mots épïcènes : « le/la **membre** » ; « le/la **bénévole** »
- Tournures neutres : « à la satisfaction générale » au lieu de « à la satisfaction de tous »

Suivant

0%

Ce questionnaire n'est actuellement pas activé. Vous ne pourrez pas sauver vos réponses.

Consentement du ou de la participant-e

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Étude sur le rapport à la rédaction épïcène de futur-e-s enseignant-e-s de français, langue première et seconde

Étudiante-chercheuse : Mylène Lamoureux-Duquette (lamoureux-duquette.mylene@courrier.uqam.ca ; 438 887-1079), Maitrise en didactique des langues

Directrice : Ophélie Tremblay, Professeure au département de didactique des langues de l'UQAM (tremblay.ophelie@uqam.ca)

Co-directrice : Andréanne Gagnée, Professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage (andreanne.gagne@fse.ulaval.ca)

La participation au présent projet de recherche implique de remplir un questionnaire en ligne. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Cette étude est réalisée dans le cadre d'un mémoire à la maîtrise en didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Nous cherchons à décrire le rapport personnel et pédagogique de futur-e-s enseignant-e-s de français à la rédaction épïcène, définie par l'Office québécois de la langue française (2018) comme « une pratique d'écriture qui vise à assurer un équilibre dans la représentation des hommes et des femmes dans les textes ».

Pour participer à cette étude, les étudiant-e-s doivent avoir complété trois (3) stages d'enseignement (ou l'équivalent en raison de la pandémie) dans un des programmes de baccalauréat suivants :

- Enseignement du français langue seconde
- Enseignement secondaire (concentration français langue première)
- Éducation préscolaire et enseignement primaire.

En plus de décrire le rapport à la rédaction épïcène de ces trois groupes, nous cherchons à découvrir si ce rapport diffère selon le programme de formation des participant-e-s. Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous sollicitons la participation d'environ 300 étudiant-e-s. Votre aide est donc précieuse pour mener à bien notre étude.

Nature et durée de votre participation

La participation à cette étude requiert de remplir le questionnaire en ligne qui suit ce formulaire de consentement.

Il comporte une trentaine de questions à choix multiples ou à échelles de Likert et deux questions à développement court. Il prend environ vingt minutes à remplir.

Le questionnaire vous demande de vous prononcer sur les thèmes suivants : 1) renseignements généraux des répondant-e-s, 2) familiarité avec les procédés spécifiques de la rédaction épïcène, 3) opinions générales, 4) utilisation générale de la rédaction épïcène et 5) motivation derrière l'utilisation (ou non utilisation) de la rédaction épïcène en classe.

Avantages liés à la participation

En participant à cette étude, vous contribuerez à l'avancement des connaissances à propos des perceptions et pratiques déclarées relatives à la rédaction épïcène, spécifiquement celles des futur-e-s enseignant-e-s de français du Québec. Nous espérons aussi que notre projet permettra à certaines personnes d'en apprendre davantage sur les procédés linguistiques de cette pratique d'écriture. Enfin, en répondant au questionnaire, vous courez la chance de remporter **un des cinq certificats-cadeaux d'une valeur de quarante (40) \$**, valables à la boutique *Les Libraires* et sur le site web *leslibraires.ca*.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Tous les renseignements recueillis dans ce questionnaire sont confidentiels. Vos informations personnelles ne seront connues que de l'étudiante-chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Elles seront conservées sur une clé USB, séparément des autres données recueillies. Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié-e-s par un code alphanumérique (ex., P1, P2). Le nom associé à chaque code ne sera connu que par l'étudiante-chercheuse. Le questionnaire a été conçu sur la plateforme LimeSurvey, qui respecte les exigences canadiennes de confidentialité et de conservation des données numériques. Une fois téléchargé, tout le matériel de recherche vous concernant sera conservé sur des clés USB au domicile de l'étudiante-chercheuse, qui sera la seule à y avoir accès pour la durée totale du projet. Les réponses recueillies seront conservées pour une période de cinq ans avant d'être détruites.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Il vous sera aussi

12%

Ce questionnaire n'est actuellement pas activé. Vous ne pourrez pas sauver vos réponses.

Section 1 : Renseignements généraux

Nous tenons à vous rappeler que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Les informations demandées dans cette section nous permettent de mieux connaître le profil des personnes répondant à ce questionnaire.

*

Quel est votre programme de formation universitaire ?

ⓘ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Baccalauréat en enseignement du français langue seconde
- Baccalauréat en enseignement secondaire (concentration français langue première)
- Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire
- Autre

*

En quelle année de formation êtes-vous ?

ⓘ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- 3e année de baccalauréat
- 4e année de baccalauréat
- Autre

*

Combien de stages d'enseignement avez-vous complétés dans ce programme ?

ⓘ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- 3
- 4
- Autre

ⓘ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- 3e année de baccalauréat
- 4e année de baccalauréat
- Autre

*

Combien de stages d'enseignement avez-vous complétés dans ce programme ?

ⓘ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- 3
- 4
- Autre

Quel âge avez-vous ?

ⓘ Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Quelle est votre identité de genre ?

ⓘ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Femme
- Homme
- Non-binaire
- Genre fluide
- Je préfère ne pas répondre
- Autre :

Précédent

Suivant

Section 2 : Familiarité avec les procédés spécifiques de la rédaction épïcène

Cette section énumère les principaux procédés linguistiques de la rédaction épïcène. Pour chaque procédé, cochez votre niveau d'accord avec les énoncés présentés. On entend par « pratiques personnelles » votre utilisation de la rédaction épïcène en dehors de vos activités liées à vos stages d'enseignement.

*

Doublets complets

Écriture de la forme masculine et de la forme féminine, en toutes lettres.

Exemples :

- Les **étudiantes** et les **étudiants**
- **Le** ou la **bénévole**
- **Inscrit** ou **inscrite**

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je préfère ne pas répondre
Je connais ce procédé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'utilise ce procédé dans mes pratiques personnelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai déjà utilisé ce procédé lors de mes stages d'enseignement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Doublets abrégés

Forme réduite du doublet complet.

Exemples :

- Les **étudiant-e-s** OU Les **étudiant-es**
- **Le-a** **bénévole**
- **Inscrit-e**

Les doublets abrégés sont aussi parfois formés l'aide de tirets (étudiant-e-s), de crochets (étudiant[es]) ou de parenthèses (étudiant(e)s).

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je préfère ne pas répondre
Je connais ce procédé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'utilise ce procédé dans mes pratiques personnelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai déjà utilisé ce procédé lors de mes stages d'enseignement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Mots collectifs

Mots qui désignent un ensemble de personnes, sans faire référence à leur genre.

Exemples :

- **corps enseignant** au lieu de « enseignants »
- **population** au lieu de « citoyens »

- **population** au lieu de « citoyens »
- **personnel** au lieu de « employés »
- **collectivité** de « résidents » / « citoyens »

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je préfère ne pas répondre
Je connais ce procédé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'utilise ce procédé dans mes pratiques personnelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai déjà utilisé ce procédé lors de mes stages d'enseignement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Mots épïcènes

Mots qui ont la même forme au masculin et au féminin, utilisés pour remplacer des formes strictement masculines.

Exemples :

- le/la **collègue**
- le/la **juge**
- un/une **membre**
- adjectifs : **fidèle, apte, spécialiste**
- pronoms : **nous, on**

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je préfère ne pas répondre
Je connais ce procédé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'utilise ce procédé dans mes pratiques personnelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai déjà utilisé ce procédé lors de mes stages d'enseignement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Tournures neutres

Formulations qui évitent de faire référence au genre des personnes.

Exemples :

- « **Association étudiante** » au lieu de « Association des étudiants et étudiantes »
- « **Avoir la citoyenneté canadienne** » au lieu de « Être citoyen canadien »
- « **Satisfaction générale** » au lieu de « Satisfaction de tous »

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je préfère ne pas répondre
Je connais ce procédé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'utilise ce procédé dans mes pratiques personnelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai déjà utilisé ce procédé lors de mes stages d'enseignement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Section 3 : Opinions générales

Rappel : l'Office québécois de la langue française (2018) définit la rédaction épïcène comme une « pratique d'écriture qui vise à assurer un équilibre dans la représentation des hommes et des femmes dans les textes ».

*

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez sélectionner la case qui correspond le mieux à votre niveau d'accord.

* Le masculin générique correspond à l'utilisation du genre grammatical masculin pour désigner autant le masculin que le féminin. Par exemple : 1. *Paul et Marie sont allés à la plage.* 2. *Les infirmières et les infirmiers, ils étaient tous en retard.*

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je ne sais pas	Je préfère ne pas répondre
Je suis sensible face aux enjeux sociaux d'égalité des genres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'égalité des genres est une cause qui me tient à cœur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le masculin générique* représente de façon égale toutes les identités de genre (hommes, femmes, personnes non binaires, personnes de genre fluide, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certaines règles du français font en sorte que des groupes de personnes sont sous-représentés dans la langue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les pratiques d'écriture dites « inclusives » (p. ex. rédaction épïcène, écriture inclusive, rédaction non binaire) permettent de mieux représenter dans la langue différents groupes de personnes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le masculin générique* ne représente pas aussi bien les hommes que les femmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les pratiques d'écriture dites « inclusives » (p. ex. rédaction épïcène, écriture inclusive, rédaction non binaire) sont une réponse adéquate à un problème dans la société.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La langue française comporte des règles qui sont sexistes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

À votre avis, la rédaction épïcène est-elle une pratique d'écriture qui devrait être enseignée à l'école ?

🗳️ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Oui
- Non
- Ça dépend du contexte.

Étude sur le rapport à la rédaction épiciène de futur-es enseignant-es de français

Les pratiques d'écriture dites « inclusives » (p. ex. rédaction épiciène, écriture inclusive, rédaction non binaire) sont une réponse adéquate à un problème dans la société.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La langue française comporte des règles qui sont sexistes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

À votre avis, la rédaction épiciène est-elle une pratique d'écriture qui devrait être enseignée à l'école ?

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Oui
- Non
- Ça dépend du contexte.

*

Dans quel(s) milieu(x) scolaire(s) devrait-elle faire l'objet d'un enseignement ?

	En français, langue d'enseignement	En français, langue seconde ou étrangère	Les deux	Aucun
Au primaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Au secondaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Au CÉGEP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À l'université	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En éducation aux adultes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez sélectionner la case qui correspond le mieux à votre niveau d'accord.

La rédaction épiciène...

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je ne sais pas	Je préfère ne pas répondre
devrait être utilisée par défaut lorsqu'on écrit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
devrait être obligatoire dans les milieux scolaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
devrait être obligatoire dans les milieux professionnels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Précédent

Suivant

Section 4 : Utilisation de la rédaction épïcène

Plan personnel

Les questions suivantes concernent votre utilisation personnelle de la rédaction épïcène (en dehors de vos activités liées à vos stages d'enseignement).

*

Pour chacun des deux énoncés suivants, veuillez sélectionner la case qui correspond le mieux à votre niveau d'accord.

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je préfère ne pas répondre
La rédaction épïcène est facile à utiliser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La rédaction épïcène nuit à la lisibilité des textes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

À quelle fréquence utilisez-vous la rédaction épïcène dans les contextes suivants lorsque vous écrivez ?

	Pas du tout fréquemment	Peu fréquemment	Plutôt fréquemment	Tout à fait fréquemment	Je préfère ne pas répondre
À l'université	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Au travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avec des membres de la famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avec des ami-e-s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

À votre avis, y a-t-il des facteurs qui rendent difficile, voire impossible, votre utilisation de la rédaction épïcène dans la vie de tous les jours ? (ex. : prendre l'habitude d'utiliser la rédaction épïcène, connaître les procédés, etc.)



Oui



Non

*

Quel est ou quels sont ces facteurs ?

☐ Cochez la ou les réponses

- Je n'ai pas l'habitude d'utiliser la rédaction épïcène.
- Je connais mal les procédés de la rédaction épïcène.
- Je connais mal les moments opportuns pour utiliser les procédés.
- J'ai de la difficulté à faire les accords dans la phrase quand j'utilise certains procédés.
- Je crains la réaction des autres personnes si j'utilise la rédaction épïcène.
- Je suis confus-e par les différentes pratiques d'écriture inclusives qui existent.
- Il y a un manque de standardisation des pratiques de la rédaction épïcène.
- Utiliser la rédaction épïcène me demande un effort supplémentaire.
- Mon milieu de travail ou d'études m'empêche d'utiliser la rédaction épïcène.

62%

Ce questionnaire n'est actuellement pas activé. Vous ne pourrez pas sauver vos réponses.

Section 4 : Utilisation de la rédaction épïcène

Plan didactique

Les questions suivantes concernent votre utilisation de la rédaction épïcène lors des activités liées à vos stages d'enseignement (ex. : prise en charge de l'enseignement, élaboration du matériel pédagogique, rétroaction auprès des apprenant-e-s).

*

Indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants :

La rédaction épïcène me paraît...

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je préfère ne pas répondre
facile à enseigner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
facile à corriger dans les travaux des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Veillez sélectionner une case pour compléter chacun des énoncés ci-dessous.

Lors de mes stages d'enseignement, ...

	Pas du tout fréquemment	Peu fréquemment	Plutôt fréquemment	Tout à fait fréquemment	Je préfère ne pas répondre
j'utilise la rédaction épïcène...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j'enseigne ou mentionne la rédaction épïcène...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Souhaitez-vous utiliser davantage la rédaction épïcène dans les activités liées à vos stages d'enseignement ?

📌 Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- Oui
 Non
 Ça dépend du contexte.

*

De quel genre de soutien auriez-vous besoin pour être en mesure d'utiliser davantage la rédaction épïcène ?

📌 Cochez la ou les réponses

- Non
- Ça dépend du contexte.

*

De quel genre de soutien auriez-vous besoin pour être en mesure d'utiliser davantage la rédaction épïcène ?

● Cochez la ou les réponses

- Formation dans le cadre du baccalauréat en enseignement
- Formation offerte par le milieu de stage
- Suggestion de formulations inclusives (p. ex. : les étudiant-e-s) par des logiciels de révision linguistique (p. ex. : Antidote)
- Autre :

*

À votre avis, y a-t-il des facteurs qui rendent difficile, voire impossible, votre utilisation de la rédaction épïcène lors de vos stages d'enseignement ? (ex. : supervision de stage, collègues, maîtrise des procédés, etc.)

✓
Oui

⊘
Non

*

Quel est ou quels sont ces facteurs ?

● Cochez la ou les réponses

- Je n'ai pas l'habitude d'utiliser la rédaction épïcène.
- Je connais mal les procédés de la rédaction épïcène.
- Je connais mal les moments opportuns pour utiliser les procédés.
- J'ai de la difficulté à faire les accords dans la phrase quand j'utilise certains procédés.
- Je crains la réaction de mon enseignant-e associé-e.
- Je crains la réaction de ma supervision de stage.
- Je crains la réaction des élèves.
- Je suis confus-e par les différentes pratiques d'écriture inclusives qui existent.
- Il y a un manque de standardisation des pratiques de rédaction épïcène.
- Utiliser la rédaction épïcène me demande un effort supplémentaire.
- Autre :

Précédent

Suivant

Section 5 : Rédaction épiciène dans la future classe de français

Rappel : l'Office québécois de la langue française (OQLF, 2018) définit la rédaction épiciène comme une « pratique d'écriture qui vise à assurer un équilibre dans la représentation des hommes et des femmes dans les textes ».

*

Indiquez votre niveau d'accord avec l'énoncé suivant :

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je préfère ne pas répondre
Je compte utiliser la rédaction épiciène dans ma future classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Expliquez votre réponse (vous pouvez discuter des avantages, désavantages, difficultés, facilitateurs, valeurs, etc.).

*

Indiquez votre niveau d'accord avec l'énoncé suivant :

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Je préfère ne pas répondre
Je compte enseigner la rédaction épiciène dans ma future classe.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Expliquez votre réponse (vous pouvez discuter des avantages, désavantages, difficultés, facilitateurs, valeurs, etc.).

87%

Ce questionnaire n'est actuellement pas activé. Vous ne pourrez pas sauver vos réponses.



Remerciements

Nous vous remercions sincèrement de votre participation à cette étude.

*

Une fois la période de collecte de données terminée, nous procéderons au tirage de cinq certificats-cadeaux de 40 \$, valables à la boutique *Les Libraires* et sur le site web *leslibraires.ca*. Nous contacterons les personnes gagnantes par courriel, grâce à l'adresse transmise dans le formulaire de consentement. Si vous souhaitez participer au concours, cochez 'Oui'.



Oui



Non

*

D'autres études, sur le même thème que ce questionnaire, pourraient être entreprises par la chercheuse en charge de ce projet. Si vous acceptez d'être contacté-e-s, dans les cinq (5) prochaines années, afin d'être invité-e-s à participer à des recherches ultérieures en lien avec cette étude, cochez 'Oui'.



Oui



Non

Précédent

Envoyer

RÉFÉRENCES

- Abbou, J. (2017). (Typo)graphies anarchistes. Où le genre révèle l'espace politique de la langue. *Mots. Les langages du politique*, (113), 53-72. <https://doi.org/10.4000/mots.22637>
- Académie française. (2017). *Déclaration de l'Académie française sur l'écriture dite « inclusive »*. Académie française. <https://www.academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive>
- Arbour, M.-È. et de Nayves, H. (2018). *Formation sur la rédaction épïcène*. Office québécois de la langue française. www.oqlf.gouv.qc.ca/redaction-epicene/20180112_formation-redaction-epicene.pdf
- Arbour, M.-È., de Nayves, H. et Royer, A. (2014). Féminisation linguistique : étude comparative de l'implantation de variantes féminines marquées au Canada et en Europe. *Langage et société*, 148(2), 31-51. <https://doi.org/10.3917/lis.148.0031>
- Ball, H. L. (2019). Conducting Online Surveys. *Journal of Human Lactation*, 35(3), 413-417. <https://doi.org/10.1177/0890334419848734>
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>
- Bengoechea, M. et Simón, J. (2014). Attitudes of University Students to Some Verbal Anti-Sexist Forms. *Open Journal of Modern Linguistics*, 04(01), 69-90. <https://doi.org/10.4236/ojml.2014.41008>
- Bertrand, M. (1999). *Perceptions du traitement accordé aux québécois dans l'enseignement du français aux immigrants dans la région de Montréal* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Bigot, D. (2017). Regard rétrospectif sur la norme du français québécois oral. *Arborescences*, (7), 17-32. <https://doi.org/10.7202/1050966ar>
- Bimbenet, C. (2021). *Pourquoi Le Robert a-t-il intégré le mot « iel » dans son dictionnaire en ligne ?* Le Robert. <https://dictionnaire.lerobert.com/dis-moi-robert/raconte-moi-robert/mot-jour/pourquoi-le-robert-a-t-il-integre-le-mot-iel-dans-son-dictionnaire-en-ligne.html>
- Blanquer, J.-M. (2021). *Règles de féminisation dans les actes administratifs du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et les pratiques d'enseignement*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo18/MENB2114203C.htm>

- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, E. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, (3).
https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure3_51.pdf
- Brauer, M. et Lessard, M. (2008). Un ministre peut-il tomber enceinte ? L'impact du générique masculin sur les représentations mentales. *L'Année psychologique*, 108(2), 243-272.
- Brouillette, M. D., St-Jean, C. et Nunès, K. (2021). Rédaction épiciène et écriture inclusive. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(1), 01-05.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge University Press.
- Burnett, H. et Pozniak, C. (2021). Political dimensions of gender inclusive writing in Parisian universities. *Journal of Sociolinguistics*, 25(5), 808-831.
<https://doi.org/10.1111/josl.12489>
- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9122/CALINON_Anne-Sophie_2009_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Calvet, L.-J. (1998). L'insécurité linguistique et les situations africaines. Dans *Calvet, L.-J. et Moreau, M.-L. (éd.), Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone* (p. 7-38). Cirelfa/Didier Érudition.
- Capt, V. et de Pietro, J.-F. (2022). Introduction au dossier : La question des normes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *La Lettre de l'AIRDF*, (70), 14-19.
- Cárdenas-Claros, M. et Oyanedel, M. (2015). Teachers' implicit theories and use of ICTs in the language classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(2), 207-225.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.988745>
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans *Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (dir), Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Contant, C. (2004). Connaitre la nouvelle orthographe. *Correspondance*, 10(2).
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/reformes-et-continuites/connaitre-la-nouvelle-orthographe/>
- Da Rocha, K. D. S. (2014). *Rectifications orthographiques françaises de 1990 : connaissance, opinion et pratiques d'enseignants de français* [Mémoire de maîtrise, Université du

- Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6407/>
- De Vaugelas, C. F. (1647). *Remarques sur la langue françoise*. Didot.
- De Villers, M.-É. (2008). La féminisation des titres au Québec. Dans *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (Nouvelle édition, p. 465-467). Fides.
- Della Sudda, M. et Paoletti, M. (2022). Excluante, l'écriture inclusive ? *Travail, genre et sociétés*, 47(1), 149-152. <https://doi.org/10.3917/tgs.047.0149>
- Desforges, L. (2008). Et si le premier homme était une femme... ou le discours épïcène. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/bon-chic-bon-genre-a-la-page/et-si-le-premier-homme-etait-une-femme-ou-le-discours-epicene/>
- Dister, A. (2004). La féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre en Belgique francophone. État des lieux dans un corpus de presse (p. 313-324). *JADT 2004 : 7es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:213051>
- Dister, A., Lafontaine, D. et Moreau, M.-L. (2022). L'écriture dite inclusive à l'école : quelles normes à enseigner ? *La Lettre de l'AIRDF*, (70), 40-45.
- Dörnyei, Z. et Csizér, K. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. Dans A. Mackey et S. M. Gass (dir.), *Research Methods in Second Language Acquisition* (1^{re} éd., p. 74-94). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5>
- Dörnyei, Z. et Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (2e édition). Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=465410>
- Dupuy, A. (2020a). L'écriture inclusive: entre théorie et idéologie. *Correspondance*, 25(8). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/lecriture-inclusive-entre-theorie-et-ideologie/>
- Dupuy, A. (2020b). L'écriture inclusive: la définir pour mieux la comprendre. *Correspondance*, 26(4). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/lecriture-inclusive-la-definir-pour-mieux-la-comprendre/>
- Dupuy, A. (2021). L'écriture inclusive en action: discussion entre une professeure et une étudiante. *Correspondance*, 27(2). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/lecriture-inclusive-en-action-discussion-entre-une-professeure-et-une-etudiante/>
- Elchacar, M. (2019). La féminisation de la langue en français québécois : historique et points sensibles. *Savoirs en prisme*, 10. <https://savoirsenprisme.com/numeros/10-2019-les-nouvelles-formes-decriture/la-feminisation-de-la-langue-en-francais-quebecois-historique-et-points-sensibles/>
- Elmiger, D. (2013). Pourquoi le masculin à valeur générique est-il si tenace, en français ?

Romanica Olomucensia, 25, 113-119. <https://doi.org/10.5507/ro.2013.014>

Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire : des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/21444>

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3e éd.). Sage.

Fortier, M. (2022, 9 mars). *L'écriture inclusive reste minoritaire sur les campus*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/education/683571/l-ecriture-inclusive-reste-minoritaire-sur-les-campus>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière Éducation.

Frippiat, D. et Marquis, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales : un état des lieux. *LAS ENCUESTAS POR INTERNET EN CIENCIAS SOCIALES : UN BALANCE GENERAL.*, 65(2), 309-338. <https://doi.org/10.3917/popu.1002.0309>

Gouvernement du Canada. (2014). *Qu'est-ce que le genre? Qu'est-ce que le sexe?* Instituts de recherche en santé du Canada. <https://cihr-irsc.gc.ca/f/48642.html>

Gouvernement du Canada. (2022a). *Écriture inclusive : contexte et principes*. Ressources du Portail linguistique du Canada. <https://www.noslangues-ourlangages.gc.ca/fr/cles-de-la-redaction/ecriture-inclusive-contexte-et-principes#definition-ecriture-inclusive>

Gouvernement du Canada, S. publics et A. C. (2022b, 14 septembre). *Écriture inclusive : communications relatives aux personnes non binaires – Clés de la rédaction – Outils d'aide à la rédaction – Ressources du Portail linguistique du Canada – Canada.ca*. <https://www.noslangues-ourlangages.gc.ca/fr/cles-de-la-redaction/ecriture-inclusive-communications-relatives-aux-personnes-non-binaires>

Gouvernement du Canada, S. publics et A. C. (2022c, 14 septembre). *Écriture inclusive : doublets – Clés de la rédaction – Outils d'aide à la rédaction – Ressources du Portail linguistique du Canada – Canada.ca*. <https://www.noslangues-ourlangages.gc.ca/fr/cles-de-la-redaction/ecriture-inclusive-doublets>

Gouvernement du Canada, S. publics et A. C. (2022d, 14 septembre). *Écriture inclusive : doublets abrégés – Clés de la rédaction – Outils d'aide à la rédaction – Ressources du Portail linguistique du Canada – Canada.ca*. <https://www.noslangues-ourlangages.gc.ca/fr/cles-de-la-redaction/ecriture-inclusive-doublets-abreges#emploi-point-median-doublets-abreges>

Gouvernement du Canada, S. publics et A. C. (2022e, 14 septembre). *Écriture inclusive : noms collectifs – Clés de la rédaction – Outils d'aide à la rédaction – Ressources du Portail linguistique du Canada – Canada.ca*. <https://www.noslangues-ourlangages.gc.ca/fr/cles-de-la-redaction/ecriture-inclusive-noms-collectifs>

- Gouvernement du Canada, S. publics et A. C. (2022f, 14 septembre). *Écriture inclusive : reformulations – Clés de la rédaction – Outils d'aide à la rédaction – Ressources du Portail linguistique du Canada – Canada.ca*. <https://www.noslangues-ourlangues.gc.ca/fr/cles-de-la-redaction/ecriture-inclusive-reformulations>
- Gouvernement du Québec. (2018). *L'éducation – Portrait des Québécoises – Édition 2018*. Conseil du statut de la femme. <https://csf.gouv.qc.ca/article/publicationsnum/portrait-des-quebecoises-edition-2018/education/>
- Gouvernement du Québec. (2022). *Liste des ordres professionnels*. Office des professions du Québec. <https://www.opq.gouv.qc.ca/Rapports/Rapport.aspx>
- Grinshpun, Y. (2022). L'écriture inclusive : une réforme inutile. *Travail, genre et sociétés*, 47(1), 173-177.
- Guimond-Villeneuve, J. (2015). *Les représentations de la norme lexicale dans l'enseignement du français langue maternelle au secondaire : le point de vue d'enseignants québécois* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/7722/Guimond_Villeneuve_Joanne_MA_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gygax, P. (2019). *Écriture inclusive : action futile ou réponse à un vrai problème ? Une perspective psycholinguistique. La rédaction administrative et législative inclusive : la francophonie entre impulsions et résistances* (p. 27). Stämpfli. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:161766>
- Gygax, P., Gabriel, U., Lévy, A., Pool, E., Grivel, M. et Pedrazzini, E. (2012). The masculine form and its competing interpretations in French: When linking grammatically masculine role names to female referents is difficult. *Journal of Cognitive Psychology*, 24(4), 395-408. <https://doi.org/10.1080/20445911.2011.642858>
- Gygax, P., Sarrasin, O., Lévy, A., Sato, S. et Gabriel, U. (2013). La représentation mentale du genre pendant la lecture: état actuel de la recherche francophone en psycholinguistique. *Journal of French Language Studies*, 23, 243-257. <https://doi.org/10.1017/S0959269512000439>
- Haddad, R. (dir.). (2017). *Manuel d'écriture inclusive. Faites progresser l'égalité femmes-hommes par votre façon d'écrire* (2e édition). Mots-Clés.
- Kamblé-Bagal, N. et Tatossian, A. (2022). Étude comparative sur l'usage de l'écriture inclusive dans deux médias écrits français et québécois. *SHS Web of Conferences*, 138, 12003. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213812003>
- Klinkenberg, M. (2016). Le mauvais genre ? Genre, sexe et société. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 110(2)*, 247-269. <https://doi.org/10.3917/cips.110.0247>
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Presses universitaires de Namur.

- Lafont-Terranova, J., Blaser, C. et Colin, D. (2016). Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 1-9.
<https://doi.org/10.7202/1042846ar>
- Lamb, V. (2017). *Le rapport à l'écriture littéraire et son enseignement : pratiques déclarées d'enseignants du primaire au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11385/>
- Larson-Hall, J. (2009). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. Routledge. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=448338>
- LeBlanc, I. (2018). *Sans distinction d'identité de genre? Les enjeux d'un langage neutre/indifférencié au Nouveau-Brunswick*, 31(2), 159-175.
<https://doi.org/10.7202/1056247ar>
- Leclerc, C. et Miller, M. D. (2022). À qui la langue ? Pratiques de l'écriture égalitaire. *Travail, genre et sociétés*, 47(1), 161-164.
- Lefrançois, P. (s. d.). *Les rectifications orthographiques*. Usito. Récupéré le 29 mars 2022 de https://usito.usherbrooke.ca/articles/thematiques/lefrancois_1
- Lessard, M. et Zaccour, S. (2021). La rédaction inclusive en droit : Pourquoi les objections ratent-elles la cible? *Revue du Barreau canadien*, 99(1), 113-144.
- Loison, M. et Perrier, G. (2022). Un « langage excluant » ? Solidité, sincérité et enjeux des arguments d'opposition à l'écriture inclusive. *Travail, genre et sociétés*, 47(1), 153-156.
- Loison-Leruste, M., Samuel, O. et Théron, F. (2022). L'écriture inclusive et ses usages dans les revues de sciences humaines et sociales. *Revue des sciences sociales*, 68.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03542374>
- Lomotey, B. A. (2017). Making Spanish gender fair: a review of anti-sexist language reform attempts from a language planning perspective. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 383-400. <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1403217>
- Louis, A. (2018). Écriture inclusive et moralisme. *Commentaire, Numéro 162*(2), 469-472.
<https://doi.org/10.3917/comm.162.0469>
- Lyonefigies. (2020, 15 décembre). Contre la récupération du handicap par les personnes anti écriture inclusive [Billet]. *EFiGiES*. <https://efigies-ateliers.hypotheses.org/5274>
- Mackey, A. et Gass, S. M. (dir.). (2012). *Research methods in second language acquisition: a practical guide* (1st ed). Wiley-Blackwell.
- Manesse, D. (2022). Contre l'écriture inclusive. *Travail, genre et sociétés*, 47(1), 169-172.
- Marignier, N. (2019). Les savoirs sur les pratiques langagières féministes et LGBTQI entre académie et militantisme. *Cahiers de l'ILSL*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02165401>

- Martel, P. et Cajole-Laganière, H. (1996). *Le français québécois. Usages, standard et aménagement*. Presses de l'Université Laval.
- Mel'čuk, I. et Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français : L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/lexique-actif-du-francais-9782801113455.htm>
- Mercier, J. P. et Dezutter, O. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec français*, (167), 3.
- Milette, J. (2022). *Promotion de l'image nationale et l'égalité des genres : existe-t-il un gender nation branding québécois ?* Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15798/1/M17733.pdf>
- Miller, M. D. Guide de recherche sur l'écriture inclusive. Bibliothèque de l'Université McGill. <https://libraryguides.mcgill.ca/ecritureinclusive/accueil> 2018.
- Moreau, M.-L. (2019). L'accord de proximité dans l'écriture inclusive. Peut-on utiliser n'importe quel argument ? Dans S. Piron et A. Dister (dir.), *Les discours de référence sur la langue française* (p. 351-378). Presses de l'Université Saint-Louis. <https://doi.org/10.4000/books.pusl.26517>
- Mottet, M. (2006). *Aspects des compétences initiales d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16474/Mottet_Martine_2006_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mottet, M. et Gervais, F. (2007). Représentations et réactions affectives de futurs enseignants à l'égard du français québécois oral soigné, de la culture et de la didactique de l'oral. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 339-356. <https://doi.org/10.7202/017880ar>
- Núñez-Román, F., Hunt-Gómez, C. et Gómez-Camacho, A. (2020). *Gender-fair language (GFL) in the academic writing of pre-service teachers of Spanish*. DOI: 10.1080/14664208.2020.1750253
- Office québécois de la langue française. (2018a). *Genre et sexe*. Banque de dépannage linguistique. https://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2387
- Office québécois de la langue française. (2018b). *Rédaction épiciène, formulation neutre, rédaction non binaire et écriture inclusive*. Banque de dépannage linguistique. http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=5421
- Office québécois de la langue française. (2019). *Questions fréquentes sur la féminisation*. Banque de dépannage linguistique. http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4015
- Office québécois de la langue française. (s. d.). *Présentation des rectifications orthographiques*. Banque de dépannage linguistique. Récupéré le 29 mars 2022 de http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3195

- Ostiguy, L., Champagne, É., Gervais, F. et Lebrun, M. (2005). *Le français oral soutenu chez les étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*. Office québécois de la langue française. <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2007/3502423.pdf>
- Ozolina, O. et Vanags, P. (2020). Réflexion sur la formation et l'évolution de la norme. *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives*, 3, 243-250. <https://doi.org/10.22364/lincs.2020.21>
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Didier.
- Radio-Canada. (2019). L'Académie française accepte finalement la féminisation des noms. *ICI Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1155773/academie-francaise-feminisation-noms-metiers>
- Rastier, F. (2020). Écriture inclusive et exclusion de la culture. *Cités*, 82(2), 137-148. <https://doi.org/10.3917/cite.082.0137>
- Real Academia Española. Nueva gramática de la lengua española. Asociación de academias de la lengua española. https://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dossier_Gramatica_2009.pdf 2009.
- Rioux, C. (2021, 12 mai). *L'«écriture inclusive» interdite à l'école française*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/monde/europe/600518/france-l-ecriture-inclusive-interdite-a-l-ecole>
- Roy, G.-R. (1991). Quelques impacts de la réforme de l'orthographe sur l'enseignement et sur l'apprentissage. *Québec français*, (81), 28-31.
- Roy, M. (2022). «Guide de communication inclusive» du réseau de l'Université du Québec: un survol des pratiques d'écriture recommandées dans les établissements d'études supérieures. *Correspondance*, 28(1). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/guide-de-communication-inclusive-du-reseau-de-luniversite-du-quebec-un-survol-des-pratiques-decriture-recommandees-dans-les-etablissements-detudes-superieures/>
- Sarrasin, O., Gabriel, U. et Gygax, P. (2012). Sexism and Attitudes Toward Gender-Neutral Language The Case of English, French, and German. *Swiss Journal of Psychology*, 71(3), 113-124. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000078>
- Sauvé, M.-R. (2020). *L'UdeM lance un guide sur l'écriture inclusive*. udemnouvelles. <https://nouvelles.umontreal.ca/article/2020/02/05/l-udem-lance-un-guide-sur-l-ecriture-inclusive/>
- Schnitzer, N. (2021). Elle ou il apprend l'allemand. Manuels scolaires et grammaires au prisme du genre. *Allemagne d'aujourd'hui*, 237(3), 52-62.
- Schonlau, M., Fricker, R. D. et Elliott, M. N. (2002). *Conducting Research Surveys via E-mail and the Web*. RAND Corporation. <https://www.jstor.org/stable/10.7249/mr1480rc>

- Simon, A. C. et Vanhal, C. (2022). Renforcement de la féminisation et écriture inclusive : étude sur un corpus de presse et de textes politiques. *Langue française*, 215(3), 81-102. <https://doi.org/10.3917/lf.215.0081>
- Slate.fr. (2017). «Nous n’enseignerons plus que « le masculin l’emporte sur le féminin »». *Slate*.
- Thériault, J. Y., Savard, S., Brousseau Desaulniers, A. et Laniel, Jean-F. (2018). *Brève histoire de l’OLF/OQLF : mobilisation, incitation, contrainte, accompagnement*. Université du Québec à Montréal. <http://numerique.banq.qc.ca/>
- Toussaint, D. et Krazem, M. (2017). Genre grammatical, genre sexuel et genre de discours : à propos du .e. *Cahiers de praxématique*, (69). <https://doi.org/10.4000/praxematique.4658>
- Tremblay, O. et Mottet, M. (2017). Représentations du français oral standard et de la langue d’enseignement chez de futurs maîtres au primaire. *Éditions Peisaj*. http://www.mediafire.com/file/t7ul5j7919a9ao3/Tremblay_Mottet_Representations.pdf/file
- Umbach, P. D. (2004). Web surveys: Best practices. *New Directions for Institutional Research*, 2004(121), 23-38. <https://doi.org/10.1002/ir.98>
- Université de Sherbrooke. Guide relatif à la rédaction épïcène : respect des genres masculin et féminin. 2008.
- Université de Sherbrooke. (s.d.). *Associations de premier cycle - Étudiants*. Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca/etudiants/vie-etudiante/associations-et-regroupements-etudiants/associations-de-premier-cycle>
- Université du Québec. (2021). *Guide de communication inclusive : Pour des communications qui mobilisent, transforment et ont du style!* https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/edi/guide-communication-inclusive_uq-2021.pdf
- Université du Québec à Montréal. (s.d.a). *Associations étudiantes*. Services à la vie étudiante (SVE). <https://vie-etudiante.uqam.ca/activites-etudiantes/bottin/associations.html>
- Université du Québec à Montréal. (s.d.b). *Formations publiques publiques – Rédaction épïcène, Au-delà de la féminisation syntaxique*. Formation UQAM. https://formation.uqam.ca/evenements-par-categorie.html?task=view_event&event_id=210
- Usito. (s.d.). *Rédaction épïcène*. Usito. https://usito.usherbrooke.ca/articles/aides_à_la_rédaction/LaRédactionÉpïcène
- Vachon-L’Heureux, P. (1992). Quinze ans de féminisation au Québec : de 1976 à 1991. *Recherches féministes*, 5(1), 139-142. <https://doi.org/10.7202/057675ar>
- Vachon-L’Heureux, P. (2004). Féminisation des titres et des textes. *Correspondance*, 10(2).

<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/reformes-et-continuites/feminisation-des-titres-et-des-textes/>

- Vachon-L'Heureux, P. (2007). Au Québec, la rédaction épiciène devient une proposition officielle. *Nouvelles Questions Féministes*, 26(3), 70-80.
- Van Compernelle, R. A. (2007). « Une pompière ? C'est affreux ! » Étude lexicale de la féminisation des noms de métiers et grades en France. *Langage et société*, 123, 107-126.
- Veilleux, É. (2012). *Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4681/1/M12425.pdf>
- Viennot, É. (2018). *Le langage inclusif : pourquoi, comment*. Éditions iXe.
- Violi, P. (1987). Les origines du genre grammatical. *Langages*, (85), 15-34.
- Vizcarra-Garcia, J. (2021). Teachers' Perceptions of Gender Inclusive Language in the Classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 110-116. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.12>
- Xiao, H., Strickland, B. et Peperkamp, S. (2023). How Fair is Gender-Fair Language? Insights from Gender Ratio Estimations in French. *Journal of Language and Social Psychology*, 42(1), 82-106. <https://doi.org/10.1177/0261927X221084643>