
**Document présenté dans le cadre du Master Mention Psychologie, parcours
« Psychologie, Ingénierie de la Formation, ORientation et Insertion »
(PSIFORI)**

Année universitaire 2022 – 2023

Partie II. Document d'accompagnement

**VERS UNE COMMUNICATION ÉGALITAIRE : LE ROLE DU GROUPE DANS LA
SENSIBILISATION ET LA PERSUASION**

Document présenté par : Manon Chesnot.

Lieu du stage : Université Clermont-Auvergne, Clermont-Ferrand (63000).

Référent universitaire : Delphine Martinot.

Référent professionnel : Claire Berthonneau (chargée du comité égalité)

Membres du jury : Claire Berthonneau (chargée du comité égalité), Delphine Martinot (Enseignante-chercheuse en psychologie sociale), Sandrine Redersdorff (enseignante-chercheuse en psychologie sociale).

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude et mes sincères remerciements à tous ceux et toutes celles qui m'ont soutenue tout au long de la réalisation de ce document d'accompagnement.

Tout d'abord, j'aimerais exprimer ma reconnaissance envers Delphine Martinot, qui m'a guidée avec patience, expertise et encouragement tout au long de cette période. Votre engagement envers mon succès académique a été d'une valeur inestimable, et je vous suis extrêmement reconnaissante pour vos précieux conseils et votre soutien constant.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers les membres de mon jury, pour avoir accepté de consacrer leur temps et leur expertise à l'évaluation de ce document d'accompagnement et des objets professionnels l'accompagnant.

Un grand merci également à Claire Berthonneau pour votre accueil au sein du comité égalité et vos partages d'expérience, aux membres du comité égalité pour m'avoir accueillie et renseignée, et enfin aux stagiaires et services civiques du comité égalité, Alicia, Dorian et Leslie pour nos échanges enrichissants et qui ont, grâce à leur soutien, rendu mon expérience de stage plus agréable et m'ont permis d'apprendre énormément.

Je tiens bien évidemment à remercier mes proches, ma famille et mes ami-e-s, qui ont été une source inépuisable d'encouragement et de soutien tout au long de ce parcours académique. Vos encouragements et votre présence ont été d'une importance capitale pour moi, et je vous suis extrêmement reconnaissante de votre soutien inconditionnel.

Enfin, je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ces supports. Votre participation, vos idées, vos encouragements ou encore vos ressources ont joué un rôle essentiel dans l'achèvement de ce travail.

Table des matières

Introduction.....	7
1. Le contexte de la demande	8
1.1. Présentation de la structure d'accueil	8
1.2. Demande initiale.....	9
1.3. Vote de la charte.....	9
1.4. Réactions.....	9
1.5. Engagements de l'université.....	10
1.6. États des lieux et historique de la question de communication inclusive au sein de l'université.....	10
2. Qu'est-ce que la communication inclusive ?	11
2.1. Une augmentation de l'intérêt porté à la communication inclusive	11
2.2. Inégalités femmes-hommes en France	12
3. Analyse théorique	12
3.1. Le lien entre le langage et les inégalités femmes-hommes.....	12
3.2. Définition.....	12
3.3. Représentations et langage	12
3.4. Le biais masculin dans le langage	15
3.4.1. Définition.....	15
3.4.2. Origine du biais masculin : l'androcentrisme	16
3.4.3. Des représentations qui sont influencées par le biais masculin	17
3.4.4. Un effet sur les choix d'orientation	17
3.4.5. Un effet sur le sentiment de compétence.....	18
3.5. Pourquoi utiliser la communication inclusive à l'université ?	18
3.6. Genre et identité sociale	19
3.6.1. Phénomènes de distinction et d'assimilation	19
3.6.2. Stéréotypes de genre et phénomène d'assimilation	20
3.6.3. Réactions face au statut de groupe dominé.....	20
3.7. Théorie du comportement planifié	21
4. Hypothèses des facteurs impliqués dans la demande	22
5. Hypothèses de travail.....	24
6. Méthodologie du Focus Groupe	25
6.1. Définition de la méthode	25
6.2. Difficultés rencontrées	25
6.3. Organisation des focus groupes	26
6.4. Composition des focus groupes	26
7. Résultats : Analyse thématique des propos rapportés en FG.....	26
7.1. A quoi sert la communication inclusive ?	27
7.2. Freins.....	27
7.2.1. Question politique	28

7.2.2.	Idées reçues, ressentis et expériences	28
7.2.3.	A l'encontre de l'égalité entre les femmes et les hommes ?	29
7.2.4.	Effet de la nouveauté	29
7.3.	Leviers	29
7.3.1.	Familiarisation à la charte de communication inclusive	29
7.3.1.1.	Connaissance de la charte	29
7.3.1.2.	Une question de modèles physiques ?	29
7.3.1.3.	Où encore de modèles d'écriture ?	30
7.3.1.4.	Une appellation mensongère ?	31
7.3.2.	Outils à mettre à disposition	31
7.4.	Observations	32
8.	Reformulation de la demande à l'issue des FG.....	32
9.	Méthodologie du questionnaire.....	33
9.1.	Les différentes mesures.....	33
9.2.	Procédure	35
9.3.	Analyse des données.....	35
10.	Résultats recueillis avec le questionnaire	35
10.1.	Données sociodémographiques	36
10.2.	Exclusion des catégories minoritaires	36
10.3.	Réalisation d'une série de tests post-hoc Tukey sur chacune des catégories sociodémographiques	37
10.4.	Réalisation d'une série de tests post-hoc Tukey sur la fréquence d'utilisation de chaque principe d'écriture inclusive	39
10.5.	Réalisation d'une série de tests post-hoc Tukey sur l'intention d'utilisation de chaque principe d'écriture inclusive.....	39
10.6.	Labellisation de la charte de communication inclusive	40
10.7.	Fréquence de lecture de la charte	40
10.8.	Liens corrélationnels.....	41
11.	Explicitation et réalisation des objets professionnels.....	41
11.1.	Sensibilisation	42
11.1.1.	Contexte	42
11.1.1.1.	Charte de communication inclusive.....	42
11.1.1.2.	Engagements de l'UCA : dissonance cognitive	42
11.1.2.	Théorie de l'engagement.....	43
11.1.3.	Prise de conscience : le biais masculin	43
11.1.4.	Augmentation des connaissances	44
11.1.5.	Labellisation de l'écriture inclusive/charte de communication inclusive..	44
11.1.6.	Déconstruction des fausses croyances.....	45
11.2.	Augmenter l'intention comportementale et notamment le sentiment de contrôle perçu	46
11.2.1.	Rappel des corrélats	46
11.2.2.	Outils pour augmenter le sentiment d'efficacité personnelle d'un point de vue individuel	47

11.2.2.1.	Exercices pratiques.....	47
11.2.2.2.	Journal de bord	47
11.2.3.	Avantages d'utiliser l'écriture égalitaire	47
11.3.	Rôle de l'identité sociale	47
11.3.1.	Le rôle du groupe d'appartenance dans la motivation	48
11.3.1.1.	La motivation autodéterminée et ses composantes.....	48
11.3.1.2.	Sentiment d'efficacité personnelle.....	49
11.3.1.3.	Affiliation sociale	50
11.3.2.	Norme sociale	51
11.4.	Persuasion.....	51
11.4.1.	Présentation des avantages (OP1)	51
11.4.2.	Théorie des différents avantages d'utiliser l'écriture égalitaire dans l'OP1	52
11.4.3.	Biais d'optimisme.....	54
11.4.4.	Avantages plutôt qu'inconvénients.....	54
11.4.5.	Modalités de présentation des différents éléments.....	54
11.4.5.1.	Favoriser un traitement heuristique pour les personnes peu convaincues	54
11.4.5.2.	Effets de primauté et de récence	55
11.4.5.3.	Rédaction respectant la charte de communication égalitaire	56
11.4.6.	Limites : théorie de l'inoculation et prévention des risques	56
11.5.	Modalités de partage et présentation des différents objets professionnels	56
12.	Préconisations / pistes d'action	57
13.	Limites et ouvertures.....	58
	Conclusion	60
	Bibliographie.....	61
	Annexes.....	71
	Annexe n°1. Charte de communication inclusive de l'UCA.....	71
	Annexe n°2. Plan d'actions pour l'égalité professionnelle Femmes / Hommes au sein de l'UCA pour les années 2021 à 2023.....	75
	Annexe n°3. Charte pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche	76
	Annexe n°4. Trame de questions posée pendant les focus groupes	79
	Annexe n°5. Questionnaire sur la fréquence d'utilisation des différents principes de l'écriture inclusive	80
	Annexe n°6. Questionnaire sur les croyances envers l'écriture inclusive	81
	Annexe n°7. Questionnaire sur les attitudes par rapport à l'écriture inclusive	82
	Annexe n°8. Questionnaire sur les facteurs pouvant influencer l'utilisation de l'écriture inclusive.....	83
	Annexe n°9. Questionnaire sur la familiarisation	84
	Annexe n°10. Questionnaire sur les composantes de la théorie du comportement planifié	85

Annexe n°11. Questionnaire sur l'intention d'utiliser les différents principes de l'écriture inclusive.....	86
Annexe n°12. Questionnaire sur la lecture de la charte de communication inclusive.....	87
Annexe n°13. Questionnaire sur la connaissance de la charte de communication inclusive	88
Annexe n°14. Questionnaire sur la labellisation de la charte de communication inclusive..	89
Annexe n°15. Questionnaire sur les informations sociodémographiques.....	90
Annexe n°16. Matrice de corrélations	92

Introduction

Dans le cadre de ma deuxième année de Master de Psychologie, Ingénierie du Comportement Clinique et Sociale (PICCS), option PSIFORI approfondissement à Clermont-Ferrand, j'ai effectué un stage de formation à la pratique professionnelle au sein du comité égalité et lutte contre les discriminations de l'Université Clermont-Auvergne. Il m'a été confié pour mission de réaliser des outils permettant d'accompagner le personnel de l'UCA (i.e. Université Clermont Auvergne) à se familiariser à une charte de communication inclusive, votée en juin 2022. Pour ce faire, des entretiens individuels avec la commanditaire de la mission et des chargé-e-s de mission égalité dans toute la France ainsi que des focus groupes auprès du personnel de l'université ont été réalisés. Enfin, un questionnaire en ligne a été adressé à l'ensemble du personnel de l'UCA afin de déterminer leurs besoins, croyances, attitudes et intentions comportementales vis-à-vis de l'écriture inclusive. Les différents résultats obtenus ont mené à l'élaboration d'un parcours vers une communication égalitaire, visant à augmenter les connaissances du personnel vis-à-vis de l'écriture égalitaire, à augmenter leur sentiment de contrôle perçu, à activer et rendre saillante leur identité sociale commune et enfin d'exercer de la persuasion sur le personnel. Aussi, des affiches visant à la déconstruction des fausses croyances ont été élaborées, dans le but de développer l'esprit critique des membres du personnel.

1. Le contexte de la demande

1.1. Présentation de la structure d'accueil

Le comité égalité et lutte contre les discriminations prend place au sein de l'Université Clermont-Auvergne (UCA) et est dirigé par Claire Berthonneau, chargée de mission égalité. Ce comité a été créé lors de la fusion des deux universités et est la résultante de la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013¹ relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, qui demande à chaque université de mettre en place des mesures en faveur de la parité, notamment l'obligation de statistiques sexuées. L'article 46 de ce dernier prévoit l'obligation d'une mission « égalité des sexes » dans chaque université, visant à lutter contre les discriminations liées au genre. La mission égalité des sexes dans chaque université est ainsi essentielle pour garantir un environnement d'apprentissage et de travail équitable, respectueux et inclusif pour tous les membres de la communauté universitaire.

Ce comité est constitué de 84 représentantes et représentants ainsi que de membres volontaires parmi les étudiant·e·s et personnels. Ces différents membres sont présents au sein de chaque service administratif, institut, service et UFR. Ils ont été nommés dans chaque UFR, laboratoire et service de l'université.

Les référentes et référents du comité égalité et lutte contre les discriminations ont pour rôle différentes missions : repérer et signaler les situations discriminatoires et de violences sexistes et sexuelles, recueillir les demandes d'aide de soutien et orienter le personnel, étudiantes et étudiants vers la cellule ALEX en toute confidentialité. Aussi, ce comité vise à sensibiliser aux enjeux liés à la discrimination et aux genres, en promouvant l'égalité Femme-Homme à l'université. Iels communiquent sur les actions mises en place à l'UCA, notamment des outils mis à disposition, des expositions ou encore des formations à destination de la communauté étudiante et/ou du personnel. Enfin, iels accueillent et recueillent les besoins en formation et informations et les communiquent à la chargée de mission égalité et de lutte contre les discriminations. Ces membres référents sont des personnes volontaires ou des personnes qui ont été nommées/désignées par les directeur·rice·s d'instituts.

Le comité égalité se réunit chaque mois afin de promouvoir la politique d'égalité entre les femmes et les hommes, ainsi que de lutte contre les discriminations et les violences sexistes et sexuelles au sein de l'Université. En effet, une cellule d'écoute existe au sein de l'UCA, la cellule ALEX, dans le but de lutter contre les différentes violences sexistes et sexuelles, ainsi qu'aux discriminations. Cette dernière

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027735009>

s'adresse aux membres personnels de l'UCA ainsi que de sa communauté étudiante. Ses champs d'action sont constitués de 4 phases : l'écoute, l'orientation et l'accompagnement vers les soutiens disponibles, la proposition de mesure d'urgences si nécessaire et le signalement. Ainsi, le comité égalité et lutte contre les discriminations et la cellule d'écoute Alex sont intimement liées.

1.2. Demande initiale

La demande énoncée par la chargée de mission égalité et lutte contre les discriminations est la création d'un ou de plusieurs outils permettant au personnel de l'UCA de réduire leurs possibles méconnaissances concernant la communication inclusive, et ainsi de se familiariser avec la charte de communication inclusive. De manière plus précise, la mission consiste à rendre compte des différents freins à la mise en place d'une charte pour une communication inclusive auprès du personnel de l'UCA. Aussi, un travail d'identification des leviers permettant le possible surmontement des principaux freins serait à mettre en place. Ce travail d'identification des freins et des leviers donnera ensuite lieu à la création d'outils pour accompagner le personnel à la prise en main de la charte.

1.3. Vote de la charte

Une charte de communication inclusive a été adoptée le 24 juin 2022 au sein de l'UCA, votée par le conseil d'administration et technique universitaire (cf annexe n°1). Cette dernière a été élaborée par des groupes de travail au sein du comité égalité dans un premier temps, puis ce travail a été présenté à un groupe de travail comprenant des membres du personnel de l'administration.

Dans cette charte était inscrite l'inscription suivante : « Afin de mettre en œuvre cette charte et de permettre à chacun et chacune de s'engager dans cette démarche, un accompagnement sera proposé (outils, formations...) ».

Par ailleurs, il est important de préciser que cette charte, avant son vote, n'avait pas la même appellation. Au début, cette dernière se nommait « charte de communication non genrée ».

1.4. Réactions

Après entretiens avec la commanditaire de la demande et observations de discussions des membres du comité égalité, ce vote aurait généré de nombreuses réactions dites négatives et a également fait l'objet d'une couverture médiatique importante. Plusieurs entretiens ont été réalisés avec des chargées de mission égalité provenant d'autres universités, et ces réactions étaient sensiblement les mêmes. Seule une différence était apparente : pour l'une des universités, une charte de communication inclusive avait été mise en place, mais celle-ci a reçu beaucoup moins de réactions

houleuses. D'après cette chargée de mission, le contexte politique serait en cause : la charte était en discussion avant les débats houleux et la médiatisation de la communication inclusive.

1.5. Engagements de l'université

Cette charte de communication inclusive prend place dans le cadre de l'égalité professionnelle et notamment de la loi n°2019-828 du 6 août 2019² de transformation de la fonction publique. A travers cette loi apparaît l'obligation d'élaborer un plan d'actions pour l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. L'article 80 indique « garantir l'égal accès des femmes et des hommes aux corps, cadres d'emplois, grades et emplois de la fonction publique » ainsi que « prévenir et traiter les discriminations, les actes de violence, de harcèlement moral ou sexuel ainsi que les agissements sexistes ». Outre les inégalités de salaire, les femmes sont beaucoup moins présentes que les hommes dans des postes « prestigieux », ce qu'on appelle l'effet du plafond de verre. En effet, au plus on monte dans la hiérarchie des postes universitaires, au moins les femmes y sont présentes.

Aussi, a été élaboré un plan d'actions pour l'égalité professionnelle Femmes/Hommes au sein de l'UCA pour les années 2021 à 2023 (cf annexe n°2). Dans ce dernier, y figure un axe se consacrant à la garantie de l'égal accès des femmes et des hommes aux corps, grades et emplois. Son premier objectif est de favoriser une communication sans stéréotypes de genre, en utilisant par ailleurs, la communication inclusive.

Enfin, l'UCA est signataire d'une charte pour l'égalité entre femmes et hommes dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, dans laquelle se trouve le point 1-2 : « rédiger les documents administratifs et des textes où figurent le féminin et le masculin, ou par défaut les formes épiciènes, et ne comportant pas de formulation discriminante pour l'un ou l'autre sexe » (cf annexe n°3).

1.6. État des lieux et historique de la question de communication inclusive au sein de l'université

Avant l'existence même de cette charte, une discussion débat a eu lieu en 2021 auprès du personnel de l'UCA. Dans une première partie, la théorie de son utilité ainsi que de comment l'utiliser a été décrite. Dans un second temps, le personnel avait la parole et pouvait poser des questions. Peu d'échanges ont eu lieu : en effet, les personnes qui y étaient présentes étaient pour la plupart soit curieuses, soit déjà convaincues par le sujet.

² <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038889182/>

Outre cette discussion-débat, une proposition a été faite à l'équipe de communication de participer à un MOOC (« *Massive Open Online Courses* ») sur l'écriture inclusive (« Equality Academy : communication inclusive et responsable »). Suite à un entretien réalisé avec l'ancienne chargée du service de communication de l'UCA, il s'avère que cette participation était volontaire, gratuite et à effectuer en dehors des heures de travail. De ce fait, seules 3 personnes de ce service y ont participé.

Enfin, des groupes de travail ont été élaborés, sur la base du volontariat, au sein du comité égalité et lutte contre les discriminations afin de mettre en œuvre la rédaction de la charte de communication inclusive.

Plus tôt, un texte rédigé dans le cadre du plan égalité professionnelle avait été écrit en langage inclusif, mais ce dernier fut supprimé et remplacé par le texte écrit avant ce dernier, sans critères inclusifs.

Bien que la charte ait été votée avec 2 votes contre et 35 pour, elle semble pourtant susciter le débat. En effet, peu de temps après son vote, une « pétition contre la charte et la communication inclusive à l'UCA » fut rédigée par un syndicat étudiant.

2. Qu'est-ce que la communication inclusive ?

2.1. Une augmentation de l'intérêt porté à la communication inclusive

Nul n'est passé à côté de cette appellation « communication inclusive » ou encore « écriture inclusive ». En effet, d'après l'observatoire de l'opinion et des interrogations mené par Birr & Haddad (2022), concernant l'écriture inclusive en France en 2021 et mené auprès de 2 500 personnes, il apparaît qu'il y ait eu un net accroissement de l'intérêt de l'opinion française pour l'écriture inclusive. Ce dernier peut être expliqué par divers débats menés. En effet, en 2021 ont été menées diverses discussions à l'Assemblée Nationale³. Aussi, en mai 2022, une circulaire Blanquer⁴ a eu lieu. Enfin, le Robert en ligne, dictionnaire très connu de tous et toutes, a connu l'entrée du pronom « iel » en novembre 2022⁵.

Les recherches, toujours d'après cet observatoire, ont doublé dans le monde en 2021 par rapport en 2018. Les pays hispanophones et francophones sont ceux ayant effectué le plus de recherches à ce sujet. Par ailleurs, les termes « écriture inclusive » sont beaucoup plus recherchés que

³ https://www.lemonde.fr/societe/article/2021/05/07/jean-michel-blanquer-interdit-l-ecriture-inclusive-a-l-ecole_6079436_3224.html

⁴ <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo26/MENE2219299C.htm>

⁵ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/iel>

« langage inclusif », « langage paritaire », « langage non sexiste » ou encore « langage épïcène » (Birr & Haddad, 2022).

2.2. Inégalités femmes-hommes en France

L'augmentation de son intérêt pourrait être corrélée à la cause des inégalités entre les femmes et les hommes. En 2021, le taux d'inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes est assez marqué (Birr & Haddad, 2022). En effet, la France occupe la 115^{ème} place sur 156 concernant l'égalité des salaires dans le monde. Aussi, dans le secteur privé, les femmes percevraient une différence négative significative à hauteur de 16.8% par rapport aux hommes. Enfin, seules trois entreprises du CAC 40 ont pour directrice générale une femme.

3. Analyse théorique

3.1. Le lien entre le langage et les inégalités femmes-hommes

Il apparaît que la visibilité d'asymétrie genrée dans la langue parlée et écrite est souvent accompagnée d'inégalités entre les femmes et les hommes dans la société (Gygax, Zufferey & Gabriel, 2021). En effet, les pays dont la langue est grammaticalement genrée (comme la France) ont un niveau d'égalité sociétal entre les femmes et les hommes plus faible que les autres pays. L'utilisation du langage inclusif est dès lors une façon de tendre vers une meilleure égalité entre les êtres humains, quel que soit leur genre.

3.2. Définition

La communication inclusive est définie comme l'utilisation de différentes techniques pour diminuer l'invisibilisation des femmes et/ou des personnes non binaires. Elle renvoie à une diversité de pratiques allant de l'utilisation de doublets lexicaux, de termes épïcènes, à celle de néologismes, en passant par l'emploi de points médians ou la résurgence d'anciens noms de métiers. Aussi, nous prenons en compte dans cette méthode la partie visuelle, tout ce qui peut être communiqué par les images, les vidéos. La communication inclusive vise alors à ne pas inclure de rapports de force (i.e. femmes assises et hommes debout).

3.3. Représentations et langage

Cette communication inclusive vise alors à ne pas produire certaines représentations. Il apparaît, en effet, que les mots que nous utilisons reflètent notre manière de catégoriser le monde. Selon Tajfel (1981), la catégorisation sociale est un « processus mettant ensemble des objets sociaux ou des événements qui sont équivalents en regard des actions individuelles, des intentions individuelles et

des systèmes de croyances ». Ce processus de catégorisation est influencé par les données sensorielles provenant des cinq sens, tels que la vision, le toucher, l'ouïe et l'odorat (Salès-Wuillemin, 2006).

Aussi, l'hypothèse Sapir-Whorf (1940, citée par Meyran, 2019), également connue sous le nom de relativisme linguistique, explique que chaque langue est limitée en termes de nombre de mots, ce qui conduit à simplifier notre environnement par le processus de catégorisation. Ce processus vise à accentuer les similitudes au sein d'une même catégorie tout en accentuant les différences entre les catégories.

Ceci nous amène à aborder la question des stéréotypes. En effet, les êtres humains ont la capacité d'adapter leurs représentations en fonction de la situation et de l'objectif. Ainsi, le processus de catégorisation n'est pas stable, mais plutôt influencé par la perception d'un environnement et d'un contexte spécifiques. De plus, ce processus de catégorisation est influencé par l'appartenance groupale des individus, ce qui les pousse à rendre saillant un critère particulier, tel que le genre, l'ethnie ou l'âge, en fonction des différentes situations.

Parallèlement, les stéréotypes sont des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles d'un groupe de personnes, allant des traits de personnalité aux comportements (Leyens, Yzerbyt & Schadrin, 1994). Ces stéréotypes sont étroitement liés au processus de catégorisation, car ils permettent de simplifier le traitement des informations de l'environnement, qui seraient autrement trop nombreuses pour le système cognitif humain (Lippmann, 1922). Ainsi, les stéréotypes et le processus de catégorisation permettent un traitement cognitif économique de l'environnement, favorisant ainsi sa compréhension.

Les stéréotypes, notamment de genre, sont ancrés dans notre société et inévitables. Certaines études ont montré que dès la naissance, les individus ont tendance à interpréter différemment les pleurs d'un bébé selon son genre. L'étude de Reby et al. (2016) en témoigne, révélant que les pleurs d'un bébé garçon sont perçus comme synonymes d'une grande douleur, comparativement aux pleurs des bébés filles. Ainsi, lorsque le bébé garçon pleure, sa douleur est considérée comme légitime et prise au sérieux, en raison du stéréotype selon lequel les garçons ne pleurent pas ou très rarement. Nos comportements sont donc influencés par nos stéréotypes et nos catégorisations.

En se centrant sur les représentations et les mots, le modèle *Meaning-Activation Model* de Gorfein suggère que certains mots sont plus facilement activés dans notre cerveau lorsqu'ils décrivent des filles ou des femmes, tandis que d'autres sont plus facilement activés lorsqu'ils décrivent des garçons ou des hommes (Gorfein, 2001). Au fil de la socialisation et du renforcement, certaines caractéristiques

associées à chaque genre deviennent de plus en plus solides et s'activent plus rapidement, facilitant ainsi un traitement cognitif rapide et simplifié (Eagly & Wood, 2013). Ces mécanismes d'activation se concentrent souvent sur des aspects tels que la tendresse et l'aspect physique pour les femmes, avec des termes tels que « douce », « séduisante », « calme ». En revanche, pour les hommes, les adjectifs et caractéristiques se rapportent davantage à l'intelligence tels que « sérieux », « ambitieux », « indépendant » (Bem, 1974).

Cependant, ces mécanismes d'activation cognitivement économiques ne sont pas nécessairement justes. En effet, plusieurs études montrent un effet de la menace du stéréotype, qui peut affecter les performances des individus issus de groupes stéréotypés négativement. Par exemple, le simple rappel du stéréotype de genre (i.e. les filles sont moins bonnes en mathématiques que les garçons) peut engendrer une pression supplémentaire et un sentiment d'insécurité chez les participantes, ce qui influence négativement leurs performances (Steele, 2003). En effet, lorsque les filles sont conscientes de l'existence du stéréotype de genre, elles obtiennent des résultats significativement inférieurs au groupe contrôle, dans lequel aucune référence du genre n'a été faite. Cela suggère que la simple activation du stéréotype de genre peut avoir un effet négatif sur la performance des femmes en mathématiques. Toutefois, lorsque l'on n'active pas le genre, il apparaît que les filles obtiennent des résultats similaires, voire supérieurs, à ceux des garçons dans cette discipline (Spencer, Steel & Quinn, 1999). Ainsi, nous constatons l'effet négatif des stéréotypes, en particulier liés au genre. Ces catégories et stéréotypes sont souvent véhiculés dans notre société par le biais de la communication (Swim, Aikin, Hall & Hunter, 1995).

Par conséquent, le langage, dans notre manière de parler, attire notre attention vers des éléments qui ne sont pas nécessairement pertinents (Parzuchowski et al., 2016). Il offre un nombre limité d'options pour décrire un monde illimité, en dirigeant notre attention vers certaines propriétés du monde qui ne sont pas forcément pertinentes (Sapir, 1929). En fin de compte, le langage influence non seulement notre façon de percevoir le monde, mais aussi notre manière de penser et de nous comporter (Whorf, 1956).

De nombreuses études ont montré que nous incorporons de manière spontanée le genre dans notre représentation mentale du discours, sans nécessiter d'effort cognitif particulier (Garnham, Oakhill, & Reynolds, 2002). Ainsi, notre langage et nos représentations mentales sont intimement liés, et ils jouent un rôle essentiel dans la manière dont nous percevons, interprétons et interagissons avec le monde qui nous entoure. Par ailleurs, nos représentations sont pour la plupart du temps erronées, dont le biais masculin est en cause.

3.4. Le biais masculin dans le langage

3.4.1. Définition

La communication inclusive vise à réduire le biais masculin. Par définition, le biais masculin est la tendance des langues à favoriser les formes masculines et à exclure ou à marginaliser les formes féminines (Gygax et al., 2008). Ce biais peut se manifester de plusieurs façons dans la langue, notamment par l'utilisation de pronoms masculins génériques pour désigner à la fois les hommes et les femmes ou par l'utilisation de titres masculins pour désigner des personnes dont le genre est inconnu ou non pertinent.

La marque grammaticale du genre nous force constamment à activer le genre masculin ou féminin, même lorsque celui-ci n'est pas pertinent pour comprendre un propos. Par exemple, dans les phrases « la chirurgienne a réussi ses examens » et « le chirurgien a réussi ses examens », la marque grammaticale du genre attire inévitablement notre attention sur le genre des personnes dont il est question. Pourtant, dans ces deux phrases, il est inutile de connaître le genre des personnes mentionnées pour comprendre qu'elles ont réussi leurs examens. Cependant, la marque grammaticale masculine renvoie à des ambiguïtés : elle se réfère à la fois exclusivement au genre masculin, mais peut aussi se référer à un groupe mixte. Ces sens génériques et spécifiques posent ainsi problème à notre cerveau : ce dernier doit choisir le genre le plus pertinent, en fonction du contexte. Selon le modèle *Activation-selection model of ambiguity resolution*, cité précédemment, ce choix se fait de manière relativement automatique, ce qui implique qu'il échappe à notre contrôle conscient (Gorfein, 2001). Il dépend des attributs liés aux différents sens d'un mot ou d'une structure grammaticale ainsi qu'à leur pondération. Par pondération, nous entendons leur force d'activation, liée notamment à leur fréquence d'usage dans la langue.

Ainsi, le sens dominant qui est toujours activé à la lecture du genre masculin est le sens spécifique, dans lequel le genre masculin réfère majoritairement aux hommes. Même lorsque l'instruction donnée indique d'activer explicitement le sens générique du masculin, le sens spécifique est impossible à inhiber, et celui-ci précède même l'activation du sens générique (Gygax et al., 2012). Ce résultat est concordant avec l'observation selon laquelle le sens spécifique du genre masculin est le premier à être enseigné aux enfants, ce qui le rend plus familier et donc plus saillant dans leur esprit (Gygax et al., 2008).

Nous pouvons ainsi conclure que la forme grammaticale masculine attire invariablement notre attention vers le fait que la personne ou le groupe désigné par un masculin fait référence à un homme

ou un garçon, ou encore à un groupe essentiellement constitué d'hommes ou de garçons, indépendamment de l'intention de la personne qui s'exprime, qui souhaiterait peut-être utiliser la forme masculine pour désigner un groupe mixte ou neutre. Ainsi, il est impossible en français d'éviter que les destinataires d'un discours au masculin ne se forment une représentation mentale essentiellement constituée d'hommes.

En outre, de nombreuses études ont montré que nous incorporons de manière spontanée le genre dans notre représentation mentale du discours, sans effort cognitif particulier (Garnham, Oakhill & Reynolds, 2002).

Sur le plan psychologique, le biais masculin peut avoir des effets négatifs sur la façon dont les femmes sont perçues ou traitées (Eagly & Karau, 2002). Par exemple, si une profession est décrite uniquement en termes masculins (comme « homme d'affaires » plutôt que « personne d'affaires »), cela peut renforcer l'idée que les femmes ne sont pas aussi aptes que les hommes pour cette profession.

Le biais masculin peut également avoir des effets subtils sur la façon dont les femmes se perçoivent elles-mêmes. Les femmes peuvent être moins susceptibles de se voir comme des leaders ou des expertes dans leur domaine si ces rôles sont décrits en termes masculins.

Il est donc important de prendre conscience du biais masculin dans notre langue et de chercher à l'éliminer autant que possible. Cela peut se faire en utilisant des formes inclusives, comme l'utilisation de pronoms neutres ou l'utilisation de termes génériques comme « personne » ou « professionnel » plutôt que « homme » ou « homme d'affaires ».

3.4.2. Origine du biais masculin : l'androcentrisme

Les implications cognitives et sociales de ce biais linguistique sont nombreuses. Par ailleurs, elles sont toutes associées au biais androcentrique de notre société. Par définition, l'androcentrisme est un biais cognitif visant à envisager le monde autour des hommes. « Le genre masculin est réputé plus noble que le féminin à cause de la supériorité du mâle sur la femelle » (Beauzée, 1767, cité par Gyga, Zufferey & Gabriel, 2021).

Par prisme androcentrique, nous entendons la propension à considérer les hommes comme étant la norme de notre espèce (Bem, 1993) et par conséquent à centrer notre vision du monde sur eux. Ce regard, déformant, est fortement nourri par l'utilisation de la forme masculine comme valeur générique (Gabriel, Gyga & Kuhn, 2018).

3.4.3. Des représentations qui sont influencées par le biais masculin

Dans la littérature scientifique, de nombreuses études montrent un effet négatif de ce biais masculin. Le langage structure en effet nos représentations et en impacte ainsi la société. D'après Moulton et al. (1978), à la lecture d'une phrase avec des pronoms masculins et féminins, les individus ont plus facilement tendance à concevoir un personnage féminin (56%). Cette statistique observe une forte réduction lorsque cette phrase est seulement rédigée avec des pronoms masculins (35%).

Aussi, Brauer & Landry (2008) ont réalisé une étude afin de déterminer à quel point les personnes représentaient les femmes au poste de première ministre. Pour ce faire, ils ont élaboré deux conditions : une condition inclusive « candidats / candidates » et une condition contrôle « candidats ». Cette différence de par l'inclusivité dans le nom de métier fait que les individus envisagent trois fois plus une femme à ce poste, que s'il n'est pas écrit de manière inclusive.

Enfin, nous pensons qu'il y a moins de femmes dans certains métiers lorsque ceux-ci nous sont présentés uniquement au masculin (Gabriel et al., 2008).

3.4.4. Un effet sur les choix d'orientation

Encore une fois, de nombreuses études se sont intéressées à l'effet de ce biais masculin sur les choix d'orientation. Chatard et al. (2005) ont montré que dès le plus jeune âge, auprès de collégiennes et collégiens, la rédaction de manière inclusive des noms de métiers augmentait leur sentiment de confiance ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle à entreprendre des études pour y accéder. De ce fait, la rédaction de noms de métiers peut être l'un des facteurs prédictifs de la présence féminine dans les hautes strates.

Aussi, selon une étude menée par Bem & Bem (1973), la façon dont les offres d'emploi sont rédigées a un impact sur la diversité des candidatures reçues. Les chercheurs ont découvert que les offres d'emploi rédigées de manière inclusive, c'est-à-dire en utilisant un langage neutre, attiraient un nombre plus équilibré de candidatures masculines et féminines. Plus précisément, l'étude a révélé que lorsque les offres d'emploi étaient rédigées de manière exclusivement masculine, seulement 5% des femmes manifestaient leur intérêt pour le poste. En revanche, lorsque les mêmes offres étaient rédigées de manière inclusive, en utilisant un langage neutre, le pourcentage de femmes intéressées augmentait considérablement à 45%. Les offres d'emploi rédigées de manière neutre, sans connotation de genre, attiraient quant à elles environ 25% de femmes. Ces résultats soulignent ainsi l'importance de la rédaction inclusive des offres d'emploi pour encourager une participation plus équilibrée des femmes et des hommes dans le processus de recrutement. En utilisant un langage

neutre, les entreprises peuvent favoriser une plus grande diversité des candidatures et ainsi ouvrir la porte à un vivier de talents plus large et plus représentatif.

3.4.5. Un effet sur le sentiment de compétence

En restant dans le cadre du recrutement, il apparaît que le langage modèle aussi notre perception de compétences (Horvath & Sczesny, 2015). En effet, la personne en charge du recrutement ne va pas percevoir les candidates de la même manière que les candidats. Malgré des profils de compétences égaux, les candidates vont être perçues comme moins adéquates pour le poste que leurs homologues masculins lorsque le masculin (seul ou avec « H/F ») était employé. Cependant, cette perception d'évaluation était modifiée et rééquilibrée lorsque les postes étaient rédigés de manière inclusive.

Des études montrent aussi que l'utilisation du masculin générique pour désigner des noms de métier s'accompagne d'une diminution du degré de confiance en soi des filles et de leur sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de ces derniers (Chatard, Guimond & Martinot, 2005). Mais dès lors que les métiers étaient féminisés, on observait un meilleur degré de confiance en soi et un meilleur sentiment d'efficacité personnelle, chez les filles ainsi que chez les garçons.

3.5. Pourquoi utiliser la communication inclusive à l'université ?

Nous pourrions ainsi nous demander quelle est la place de la communication inclusive au sein de l'université.

Tableau 1. Représentation des femmes étudiantes dans chaque domaine universitaire au sein de l'UCA.

Institut / Domaine d'étude	Pourcentage d'étudiantes (en %)
Sciences de la Vie, Santé, Agronomie, Environnement (SVSAE)	70%
Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales (LLSHS)	67%
Droit, Economie, Management (DEM)	57%
Sciences	40%
Institut Universitaire de Technologie (IUT)	36%
Clermont Auvergne INP	31%

Au sein de l'UCA existe une grande disparité des femmes dans les différents instituts notamment scientifiques, considérés comme « de haut niveau ». Cela a un lien avec le salaire à la sortie des études.

En effet, il existe un lien entre le prestige d'une université et l'écriture inclusive. Plus les universités sont prestigieuses, moins elles utilisent l'écriture inclusive (Burnett & Pozniak, 2021). Aussi, plus une filière est considérée comme « féminine », c'est-à-dire que la proportion de femmes est plus importante que celles des hommes (i.e. instituts de langues, arts, sciences humaines), plus l'écriture inclusive est utilisée.

De plus, les filières masculines sont associées avec un plus haut prestige que celles féminines (Dawes, 2003, cité par Burnett & Pozniak, 2021). Enfin, les personnels très activistes vis-à-vis de leur orientation politique, notamment orientée de gauche, vont plus fortement utiliser l'écriture inclusive.

3.6. Genre et identité sociale

Selon le modèle de Brewer et Gardner (1996), l'identité de chacun et chacune est basée sur les trois composantes du concept de soi : l'identité personnelle, l'identité relationnelle et l'identité collective. Ces différentes identités jouent un rôle important dans la formation du schéma de soi en fournissant des connaissances centrales sur soi, ce qui guide facilement le traitement de l'information.

De plus, la théorie de l'identité sociale soutient que les individus ont une forte tendance à s'identifier à des groupes sociaux particuliers et à définir leur propre identité en fonction de leur appartenance à ces groupes (Tajfel & Turner, 1986, cités par Licata, 2007). Ainsi, l'identité collective devient une partie importante du schéma de soi lorsque les personnes s'identifient à un groupe spécifique. Par exemple, une personne qui s'identifie en tant que femme peut considérer cette identité comme une composante centrale de son schéma de soi.

Dans cette perspective, le schéma de soi est influencé par l'identité sociale et la catégorisation sociale (Turner, 1980 cité par Licata, 2007). La catégorisation sociale définit la place de chacun-e dans la société et l'identité sociale résulte de la conscience d'appartenir à un groupe social, ainsi que de la valeur et de la signification émotionnelle attachées à cette appartenance (Tajfel, 1981, cité par Licata, 2007).

Ainsi, l'identité sociale joue un rôle important dans la construction de l'identité personnelle et collective et influe sur la perception de soi et la manière dont nous nous situons dans la société.

3.6.1. Phénomènes de distinction et d'assimilation.

Chez les hommes, représentant ici le groupe dominant, nous pouvons retrouver un phénomène particulier : celui de distinction (Lorenzi-Cioldi, 2009). Ce phénomène fait référence au processus par lequel les membres d'un groupe social dominant cherchent à se différencier des groupes sociaux subordonnés. Cela implique souvent l'adoption de caractéristiques, de comportements et de normes qui renforcent leur statut social et leur position de pouvoir. Ces personnes dominantes présentent des privilèges de genre : c'est-à-dire des avantages sociaux, économiques et politiques. Les hommes peuvent ainsi profiter d'un certain nombre de privilèges, tels que des opportunités professionnelles plus vastes, des salaires plus élevés, une représentation politique accrue, et des attentes sociales moins contraignantes.

Par ailleurs, les membres de groupes dominés observent un effet d'assimilation : c'est un processus par lequel les individus intègrent les normes, les valeurs et les caractéristiques du groupe auquel ils s'identifient (Lorenzi-Cioldi, 2009). Dans le contexte du groupe des femmes, l'assimilation se réfère au processus par lequel les femmes adoptent les croyances, les attitudes et les comportements généralement associés à leur groupe d'appartenance. De ce fait, elles sont susceptibles d'adopter les normes et les comportements considérés comme typiques ou appropriés pour les femmes. Ce processus peut se produire de différentes manières. Par exemple, les femmes peuvent intérioriser les attentes sociales liées au genre et adopter des comportements conformes à ces attentes. Elles peuvent également développer des attitudes et des croyances qui correspondent aux stéréotypes de genre dominants, tels que les rôles traditionnels assignés aux femmes dans la société.

3.6.2. Stéréotypes de genre et phénomène d'assimilation

Le phénomène d'assimilation et les stéréotypes de genre sont ainsi étroitement liés : lorsque les femmes s'identifient à leur groupe, elles peuvent être influencées par les stéréotypes associés à leur groupe (Lorenzi-Cioldi, 2009). De ce fait, les normes sociales, les attentes culturelles et les stéréotypes de genre jouent un rôle important dans la construction de l'identité sociale du genre.

L'assimilation au groupe des femmes peut alors entraîner l'adoption de comportements, d'attitudes et de croyances conformes aux stéréotypes de genre dominants. Par exemple, les stéréotypes de genre traditionnels suggèrent que les femmes sont plus empathiques, attentionnées et orientées vers les relations interpersonnelles tandis que les hommes sont plus assertifs, compétitifs et orientés vers les réalisations professionnelles. Si une femme s'identifie fortement à son groupe de genre et souhaite être acceptée par ce groupe, elle peut être plus susceptible de développer des comportements et des

traits de personnalité conformes à ces stéréotypes. De ce fait, les stéréotypes de genre peuvent affecter l'identité d'appartenance des femmes.

3.6.3. Réactions face au statut de groupe dominé

Face au phénomène d'assimilation et des divers stéréotypes appartenant à l'identité sociale des femmes, toutes les femmes ne vont pas réagir de la même manière. Plusieurs théories sont en jeu. Premièrement, les femmes peuvent agir selon la théorie de l'équité (Adams, 1963). En effet, les personnes apprécient l'égalité et donc trouvent un sens à une situation qui les confronte à de l'inégalité, les mettant ainsi dans une position d'inconfort. Si ces femmes n'ont pas le pouvoir suffisant pour faire de l'ajustement matériel pour rendre les groupes équitables, elles vont changer leurs façons de percevoir les individus qui souffrent de l'inégalité afin de justifier son existence. Elles font un ajustement psychologique, une déformation cognitive, plutôt qu'un ajustement matériel. À long terme, cet ajustement psychologique peut engendrer plusieurs conséquences. Dans un premier temps, les femmes finiront par accepter la déformation cognitive. Enfin, elles vont légitimer la discrimination. De ce fait, elles peuvent ne pas se reconnaître dans le combat pour l'écriture inclusive, ou alors ne pas trouver un sens à ce dernier.

D'un autre côté, nous pouvons retrouver la théorie de la privation relative (Stouffer et al., 1949). Celle-ci propose que les individus évaluent leur situation non seulement en fonction de leur niveau absolu de ressources ou de statut, mais aussi par rapport à ceux des autres. La privation relative, c'est-à-dire le sentiment de se trouver dans une position moins favorable par rapport à d'autres personnes ou groupes de référence comme celui des hommes, peut engendrer des frustrations, des tensions ou des comportements visant à réduire cette privation. De ce fait, les femmes peuvent soit faire preuve de réactivité sociale (tentative de trouver d'autres dimensions qui valorisent le groupe) ou de compétition sociale, remettant en question les attentes sociales et cherchant à redéfinir les rôles et les droits des femmes dans la société dans une optique d'avoir une identité sociale positive (Tajfel & Turner, 1986, cités par Licata, 2007). En effet, être en possession d'une identité sociale positive permet de contribuer à améliorer l'estime de soi des personnes.

3.7. Théorie du comportement planifié

La théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985) vise à expliquer les déterminants psychologiques du comportement intentionnel de l'individu, ici, celui d'utiliser l'écriture inclusive.

Selon cette théorie, l'intention d'un individu est le meilleur prédicteur de son comportement futur et est déterminée par trois facteurs. Premièrement, les attitudes, étant des évaluations positives ou

négligentes que les individus ont d'un comportement particulier. Les attitudes peuvent être influencées par les croyances des individus sur les conséquences du comportement. Deuxièmement, les normes subjectives, étant les croyances que les individus ont sur ce que les autres pensent qu'ils devraient faire. Les normes subjectives peuvent être influencées par la pression sociale ou la perception des attentes des autres. Enfin, le contrôle comportemental perçu est la perception de l'individu sur sa capacité à réaliser le comportement. Cette perception de contrôle peut être influencée par les obstacles ou les facilitateurs potentiels du comportement.

Par contrôle perçu, nous désignons la perception qu'a une personne d'une part, de sa capacité à réaliser un comportement et d'autre part, du contrôle qu'elle a sur sa performance. Nous faisons alors un lien direct entre ce contrôle comportemental perçu ainsi que le sentiment de compétence et le sentiment d'efficacité personnelle. La littérature scientifique démontre d'ailleurs un lien positif entre le contrôle comportemental perçu et le sentiment d'efficacité personnelle (Ajzen, 2002). Ainsi, plus un individu perçoit un contrôle élevé sur une situation donnée, plus il est susceptible de se sentir compétent pour faire face à cette situation. De plus, une méta-analyse a examiné la relation entre le contrôle perçu et le sentiment de compétence dans différents domaines (Moritz et al., 2000). Les résultats montrent ainsi une corrélation positive et significative entre ces deux facteurs. Les individus qui se sentent plus en contrôle de leur environnement ont tendance à développer un sentiment de compétence plus élevé. Ainsi, l'augmentation du sentiment de compétence ou du sentiment d'efficacité personnelle peut contribuer à augmenter le sentiment de contrôle perçu. Lorsque les individus se sentent compétents et efficaces dans la réalisation d'une tâche ou dans la gestion d'une situation, ils sont plus susceptibles de percevoir un contrôle élevé sur cette situation. Conformément aux corrélations trouvées dans les recherches scientifiques, leur relation peut en effet être bidirectionnelle. L'augmentation du sentiment de compétence peut ainsi entraîner une augmentation du sentiment de contrôle perçu, mais inversement, une augmentation du contrôle perçu peut également renforcer le sentiment de compétence.

4. Hypothèses des facteurs impliqués dans la demande

À la suite de divers entretiens réalisés avec la commanditaire de la demande, Claire Berthonneau, et de ses diverses observations provenant des rencontres avec les membres du personnel, nous pouvons alors déterminer de nombreux facteurs pouvant être impliqués dans l'émergence de cette demande.

Lorsqu'un changement s'opère au sein d'un groupe ou d'une organisation, les individus ont tendance à manifester un besoin de pouvoir exprimer leur avis et participer aux décisions concernant ce

changement. Ce sentiment de justice procédurale et le besoin d'explications quant à de nouvelles directives, pourraient à la fois être identifiés comme des freins mais aussi utilisés comme des leviers.

De plus, le biais de statu quo et la tendance à la justification du système (Jost & Banaji, 1994 ; Jost et al., 2004) peuvent expliquer les multiples réticences qui nous ont été rapportées. En effet, les individus préfèrent que la hiérarchie et les rapports entre les groupes restent à l'identique ou changent le moins possible.

En allant dans ce sens, le phénomène de réactance psychologique peut en être aussi la cause (Brehm, 1966 ; Brehm & Brehm, 1981 ; Miron & Brehm, 2006). Par définition, la réactance psychologique fait référence à une réaction émotionnelle et cognitive de résistance face à des menaces perçues à la liberté comportementale ou à l'autonomie personnelle. Lorsque les individus perçoivent une restriction ou une limitation de leur liberté, ils peuvent développer une réactance psychologique qui les pousse à défendre et à réaffirmer leur autonomie. Ainsi, la réactance psychologique serait le résultat de la motivation fondamentale de maintenir et de protéger notre liberté d'action. Lorsque les individus sont confrontés à des restrictions perçues, leur désir de préserver leur libre arbitre peut entraîner des émotions telles que la colère, la frustration et l'agacement. Ces réactions peuvent inciter les personnes à agir de manière opposée à ce qui est demandé ou restreint, afin de rétablir leur sentiment de contrôle et de liberté. En outre, l'adoption de la charte pourrait avoir été perçue comme une réduction du sentiment de libre choix et d'autonomie des individus, engendrant des attitudes puis des comportements négatifs à cette charte et plus particulièrement l'écriture inclusive.

Cette réduction du sentiment de libre choix et d'autonomie des individus peut engendrer un sentiment de menace. Par ailleurs, la communication inclusive est associée à l'extrême gauche et aux féministes. De ce fait, cette charte peut désigner la propagande des valeurs de l'extrême gauche (Burnett & Pozniak, 2021).

Enfin, l'identité sociale pourrait être un facteur explicatif des résistances face à la charte de communication inclusive. Nous faisons l'hypothèse que certaines personnes peuvent percevoir cette pratique comme une menace pour leur identité de genre ou leur conception traditionnelle de la langue. En effet, la communication inclusive implique l'utilisation de nouvelles règles grammaticales qui remettent en question les normes linguistiques traditionnelles et peuvent sembler incompatibles avec la façon dont certaines personnes ont été socialisées à utiliser la langue. Cette remise en question des normes linguistiques peut donc menacer l'identité sociale de certains individus. Une recherche a, dans ce sens, examiné l'impact des menaces perçues à l'identité de genre sur les biais intergroupes

des femmes face aux stéréotypes de genre (Dardenne, Dumont, & Bollier, 2007). Elle suggère que les femmes qui se sentent menacées dans leur identité de genre peuvent réagir de manière défensive face à des changements linguistiques tels que l'écriture inclusive. Aussi, la théorie de la privation relative ne concerne pas seulement les groupes défavorisés (Stouffer et al., 1949). En effet, les individus et ici, les hommes, évaluent leur position sociale et leur statut notamment par rapport aux personnes qui les entourent, leur endogroupe (les hommes) mais aussi l'exogroupe (les femmes). Ces comparaisons peuvent mener à des sentiments de privation. Par exemple, les hommes qui bénéficient de privilèges liés à leur genre, peuvent percevoir l'égalité des genres comme une menace à leur statut et à leur position sociale. Ils peuvent ressentir une perte relative de pouvoir et de prestige si les inégalités de genre sont remises en question et si on s'intéresse à l'écriture inclusive.

5. Hypothèses de travail

Afin d'examiner au mieux l'importance et l'existence de ces différents facteurs dans la demande formulée par la chargée de mission égalité, nous avons mis en place une méthodologie permettant d'examiner les (mé)connaissances, (dé)motivations, (fausses) croyances, besoins et attitudes du personnel de l'UCA vis-à-vis de la communication inclusive. Aussi, nous voulions étudier l'origine de leurs possibles résistances et le rôle de l'identité sociale dans ces dernières.

Nous avons élaboré plusieurs hypothèses de travail :

- L'utilisation de l'écriture inclusive va dépendre du degré de familiarisation à ces principes, de la valence des attitudes (positives ou négatives) et de la valence des croyances (positives ou négatives) envers l'écriture inclusive ;
- Les membres d'instituts féminisés (LLSHS) seraient plus sensibles aux questions d'égalité, compte tenu de la majorité des femmes, et de ce fait, auraient moins de mal à mettre en place les principes de communication inclusive. En effet, elles partageraient moins d'idées reçues et verraient plus l'intérêt de cette méthode ;
- A contrario, les membres d'instituts masculinisés (DEM, INP, IUT, Institut des sciences, SVSAE) seraient moins sensibles aux questions d'égalité, compte tenu de la majorité d'hommes y étant présents, ainsi que des stéréotypes véhiculés. De ce fait, les instituts masculinisés auraient plus de mal à mettre en place les différents principes de communication inclusive. En effet, ils partageraient plus d'idées reçues, moins de connaissance de l'utilité de cette méthode et y verraient ainsi moins l'intérêt ;

- Conformément à la théorie du comportement planifié, il existerait un lien entre l'intention comportementale et le comportement effectif. Aussi, le degré de sentiment de contrôle perçu et les attitudes feraient varier l'intention d'utiliser l'écriture inclusive.

Afin de tester ces hypothèses de travail, nous avons élaboré une première partie de méthodologie, permettant d'en abandonner ou d'en soutenir certaines.

6. Méthodologie du Focus Groupe

Afin de déterminer les croyances, opinions, réflexions, motivations, difficultés et besoins sur la communication inclusive, des focus groupes ont été mis en place. Cette méthodologie permet de questionner l'utilité de la communication inclusive de manière efficace, et permettre l'émergence de débats entre les participant-e-s. Cette technique est une technique qualitative de collecte de données, pour comprendre les avis, comportements, perceptions d'une population à l'égard d'un sujet spécifique. De plus, nous souhaitons tester différentes hypothèses, notamment s'il existait un effet principal du genre concernant l'avis positif ou non envers la communication inclusive. Aussi, conformément à la littérature scientifique, nous souhaitons déterminer si l'institut/service d'appartenance, ainsi, l'identité sociale institutionnelle et de genre, avait un effet sur l'attitude des personnes vis-à-vis de la communication inclusive (Burnett & Pozniak, 2021). Enfin, nous pensons que le fait d'être membre de la mission égalité allait pousser les membres à être plus compréhensifs vis-à-vis des principes de communication inclusive, étant sensibilisés aux questions d'égalité. De ce fait, des groupes homogènes ont été réalisés, afin de pouvoir tester ces différentes hypothèses. Au total, quatre groupes devaient être constitués : un groupe de membres du comité égalité, un groupe de membres d'instituts féminisés, un groupe de membres d'instituts masculinisés et enfin un groupe de membres de l'équipe de communication.

6.1. Définition de la méthode

Cette technique a été choisie principalement car elle permet d'avoir une bonne interaction avec les participants, d'encourager la spontanéité, de faciliter la discussion sur des sujets qui font débat, notamment la communication inclusive au sein de l'université (Kitzinger et al., 2004). Aussi, de possibles désaccords peuvent être utilisés pour encourager les participants à éclaircir leur point de vue et justifier leurs opinions. L'interaction entre les participants est utilisée à la fois comme un moyen de recueil de données et comme point de focalisation dans l'analyse. La spontanéité est encouragée grâce au critère informel et souple de l'échange.

6.2. Difficultés rencontrées

Plusieurs difficultés ont été rencontrées lors de la mise en place des focus groupes. Premièrement, le recrutement a été difficile et peut s'expliquer par de multiples raisons. Peu de personnes se sont montrées volontaires et la communication réalisée autour de cette mise en place en est sûrement la cause. Le recrutement n'a pas été fait par le biais de la direction ou encore par le biais du comité égalité et lutte contre les discriminations. De plus, la proposition de participation à ces focus groupes a montré un problème d'adhésion : très peu de répondant·e·s se sont manifesté·e·s. De ce fait, le nombre de groupes voulu n'a pas pu être réalisé. Enfin, l'observation comportementale est assez compliquée, due à la multiplicité des choses à penser cognitivement : les relances, la prise de notes. Ces difficultés sont corrélées au nombre de participant·e·s dans chaque groupe.

6.3. Organisation des focus groupes

Les participant·e·s ont été contacté·e·s par mail, soit par appartenance à une liste de personnels, soit individuellement. Le recrutement s'est effectué par des Eventos, étant des outils mis à disposition du personnel de l'UCA et permettant de planifier des événements. Suite au premier engagement des personnes, le reste du recrutement s'est terminé par échange de mails. Plusieurs créneaux étaient proposés afin de déterminer quelle disponibilité était la plus convenable pour tous et toutes.

Ces rencontres se sont déroulées respectivement sur deux campus de l'UCA, et ont duré jusqu'à 2 heures. Une personne assistante avait pour mission de prendre des notes et d'assistance pour distribuer les documents.

6.4. Composition des focus groupes.

Au total, deux focus groupes ont été réalisés (N = 10), malgré nos volontés. L'échantillon était égalitaire entre les femmes et les hommes. La moitié de l'échantillon était constitué de personnes référentes du comité égalité et lutte contre les discriminations. L'âge moyen était de 46,6 ans. L'une des personnes provenait de l'institut Psychologie, Sciences Sociales et Sciences de l'Education, une autre du laboratoire microorganismes : génomes environnement. Deux personnes provenaient de l'institut de chimie de Clermont-Ferrand. Deux autres personnes provenaient de la Maison des Sciences de l'Homme. Deux autres personnes provenaient de l'UFR Langues, Cultures, Communication. Enfin, les deux dernières personnes provenaient de l'UFR Lettres, Cultures, Sciences Humaines.

Concernant le statut de chacun et chacune à l'université, quatre personnes sont des enseignantes chercheuses, trois personnes sont ingénieures d'étude, une personne est doctorante, une autre est intervenante extérieure, et la dernière est responsable d'étude.

7. Résultats : Analyse thématique des propos rapportés en FG

Lors de la réalisation de ces deux focus groupes, plusieurs thématiques de contenu des entretiens collectifs ont émergé : à quoi sert la communication inclusive, les différents freins à utiliser cette communication inclusive et enfin, quels seraient les leviers permettant de lever ces freins. Nous finirons cette partie par une discussion, permettant de rendre compte de certaines observations.

7.1.A quoi sert la communication inclusive ?

De manière générale, les personnes rencontrées avaient une assez bonne connaissance de ce qu'était la communication inclusive. En effet, au total, 6 personnes sur 10 ont amené la question d'égalité entre les genres (6/10) : *“effacer les inégalités entre les genres”*; *“une communication non genrée égalitaire”* ; *« la garantie d'un traitement équitable »*. Aussi, 2 personnes sur 10 ont parlé de se sentir reconnu-e-s, de pouvoir s'identifier aux textes et aux paroles *“une communication où tout le monde se reconnaît”*; *“que chacun puisse s'identifier aux textes et aux paroles”*. Finalement, la question de la compréhension par tous et toutes a été abordée *“une manière d'être comprise par toutes et tous”*, citée par deux personnes sur 10 au total, mais acquiescée de la tête par la totalité des participant-e-s.

De manière plus précise, 7 personnes sur 10 ont abordé la question de biais masculin : la communication inclusive viserait à gommer une prévalence sexuée inscrite dans les règles du langage, d'éviter les biais de langage et les marqueurs linguistiques du genre, et utiliser à la fois le féminin et le masculin (7/10) : *« la communication et notamment l'écriture inclusive permettent de féminiser la langue mais aussi d'enlever la valeur du masculin neutre »*.

En allant dans ce sens, 5 personnes sur 10 étaient convaincues de son effet sur l'égalité femme-homme. *“Nous sommes convaincu-e-s que le masculin considéré comme neutre, le fait qu'il l'emporte sur le féminin, renvoie à des biais. Mais c'est difficile à faire comprendre aux autres, parce que c'est de l'ordre de l'inconscient”*. Cette même personne s'exprime : *“c'est parce que c'est de l'inconscient que c'est important qu'on l'utilise, on est vecteur des informations car on sait que c'est important”*.

Dans un autre versant, l'utilisation de la communication inclusive et plus particulièrement de l'écriture inclusive serait préférable quant à la rédaction de documents : *« A l'université, il y a la problématique des thèses qui ont été écrites en écriture inclusive et que certains membres du jury ont refusé de lire.*

Or, vu qu'il y a une charte maintenant, c'est censé être accepté. C'est une garantie d'expression ». Cette idée, partagée par la moitié de notre échantillon (5/10), renvoie au fait que la charte permettrait plus de liberté aux personnels et étudiant-e-s concernant leurs travaux et leurs productions.

7.2. Freins

Plusieurs freins ont été relevés concernant l'application de cette charte de communication inclusive. D'après ces personnes, il est indéniable que ces freins ont une forte implication dans leur possible non utilisation et dans la non utilisation et réticence des autres personnels.

7.2.1. Question politique

Premièrement, les positionnements de personnes politiques peuvent avoir un effet sur l'utilisation et le positionnement des personnels vis-à-vis de cette charte. Cette idée a été partagée par 4 personnes sur 10. En effet, d'après le décret d'Edouard Philippe, l'usage de l'écriture inclusive est interdit. De plus, ce décret se révèle "*peu clair*", "*mélangé à d'autres choses*". Aussi, Laurent Wauquiez, président du conseil régional d'Auvergne, s'est positionné contre la charte de communication inclusive et a insisté pour que le président de l'UCA la fasse enlever. Ce débat a été fortement médiatisé. En allant dans ce sens, au vu de la notion politique qui s'est rattachée à cette charte, une minorité de participant-e-s pensent que son utilisation ou sa non-utilisation amène à adhérer plus à un champ politique qu'un autre : « *certaines réactions politiques vis-à-vis de la charte à l'université montrent que ne pas l'utiliser peut aussi s'inscrire dans un champ politique* » (2/10). De ce fait, utiliser ou ne pas utiliser la communication inclusive pourrait être la résultante d'une orientation, d'un positionnement politique, surtout pour l'utilisation du point médian.

7.2.2. Idées reçues, ressentis et expériences

Communément, les participant-e-s ont fait part des idées reçues concernant la communication inclusive, mais surtout sur l'écriture inclusive. Cette dernière serait lourde à utiliser, principalement à cause des points médians (7/10). D'après 3 personnes sur 10, nous tendons à nous focaliser particulièrement sur le point médian, plus que sur les autres principes de l'écriture inclusive. De plus, l'écriture inclusive et plus particulièrement le point médian rendrait l'apprentissage de l'écriture et de la lecture plus compliqué pour les enfants (2/10) et pour les personnes étrangères (3/10), pour les personnes ayant un trouble dys (3/10) et pour les personnes malvoyantes (3/10). En effet, les lecteurs ne reconnaissent pas le point médian. La totalité des participant-e-s ont par ailleurs parlé de la difficulté de l'utilisation du point médian sur un clavier, et de ce fait, la rendrait comme étant l'une des plus

difficiles à mettre en place. De manière générale, cela compliquerait la diction et alourdirait les phrases. Concernant ce dernier point, les participant·e·s se révèlent être d'accord (7/10).

L'accord en genre et en nombre ainsi que l'accord de proximité sont perçus comme des fautes d'orthographe pour plusieurs personnes (4/10). « *[Ce qui pose problème], c'est l'appréciation, le regard du potentiel lecteur* ». En effet, les règles grammaticales et orthographiques peuvent changer. Aussi, dans certaines situations, ces deux principes peuvent aller à l'encontre de l'autre. Par ailleurs, ces deux méthodes se révèlent être les plus méconnues des autres principes de l'écriture inclusive et plus généralement de la communication inclusive. Aussi, ces deux méthodes sont perçues comme celles posant le plus de problèmes (7/10) : « *[ils] sont les plus durs à appliquer parce que selon le contexte, ça peut [s'apparenter] à des fautes d'orthographe* ».

7.2.3. A l'encontre de l'égalité entre les femmes et les hommes ?

Cette méthode de communication poserait d'autres problèmes allant à l'encontre de cette égalité femme-homme. En effet, la question de statut a été citée. Il est ressenti que certaines féminisations de noms de métiers enlèveraient du prestige par rapport au masculin (ex : directrice au lieu de directeur, doyenne au lieu de doyen, maîtresse de conférence au lieu de maître de conférence) (4/10).

7.2.4. Effet de la nouveauté

Le 1^{er} groupe l'affirme à l'unanimité : « *quand on commence à prendre l'habitude de l'écrire, on ne réfléchit plus trop. Mais quand on doit le dire à l'oral à quelqu'un, c'est lourd* ». De ce fait, cette nouveauté pourrait rendre les personnes réticentes. En effet, les règles grammaticales et orthographiques peuvent changer, notamment avec l'accord en genre et en nombre. Il y a aussi l'argument du "*c'était mieux avant*" qui a été relevé par les participant·e·s dans leur entourage professionnel, d'après eux, en parlant sûrement de quand ils ne se "*cassaient pas la tête avec ces bêtises*". Cela relève peut-être du fait que les personnes ne savent pas à quoi sert la communication inclusive, quels sont ses avantages à l'utiliser.

7.3. Leviers

7.3.1. Familiarisation à la charte de communication inclusive

7.3.1.1. Connaissance de la charte

Premièrement, 4 personnes sur 10 ont exprimé le fait que cette charte n'ait été communiquée par personne. En effet, beaucoup d'entre elles n'avaient pas connaissance de cette charte de

communication inclusive. Elle ne leur a pas été partagée, il n'y a pas eu de « campagne » de la part du service de communication. Pour certaines, elles avouent avoir participé à ces groupes de discussion parce que cette question les intéresse, mais sans avoir eu pour autant connaissance de cette charte. Pour d'autres, elles ont pu en prendre connaissance seulement lorsqu'il y a eu des débats politiques télévisés et dans la presse française, comme cité plus haut dans cette analyse.

7.3.1.2. Une question de modèles physiques ?

Plusieurs personnes partagent le fait que ces principes d'écriture inclusive doivent être ancrés dans leur quotidien : *“je pense qu'il faut que ça soit vu, entendu plusieurs fois pour permettre à d'autres personnes de l'utiliser et d'être sensibilisés à ces questions”*, avec acquiescements de deux autres personnes (5/10). De ce fait, être confronté-e à l'écriture inclusive, à la communication inclusive de manière générale permettait, inconsciemment, de familiariser les personnes à ces principes et à déconstruire certaines idées selon lesquelles cela est difficile à mettre en place. L'utilisation de ces principes par le personnel permettrait à d'autres d'apprendre indirectement cette méthode de communication. Par ailleurs, toutes les personnes ont exprimé un effet « boule de neige » : plus elles utilisaient l'écriture inclusive dans leurs mails, plus elles se rendaient compte que les personnes utilisaient certains principes et ce, même pour les personnes les plus réfractaires : *« il y a quand même un peu de changement, d'évolution »*. Une personne s'exprime en disant qu'elle écrit à la fin de ses mails *« ce message est rédigé selon les principes de l'écriture inclusive conformément à la charte de communication non genrée UCA & CNRS »*. De cette manière, dit-elle, cela permet aux personnes lisant ces mails de se dire *« ce mail a été écrit de manière inclusive et je ne m'en suis même pas rendu-e compte »*.

Outre cet aspect, de manière générale, l'idée selon laquelle les « plus hauts placés » et le service de communication doivent être irréprochables sur cette question de communication inclusive a souvent été relevée (7/10). En effet, tout le monde admet que l'adoption des principes de la communication inclusive passe par la familiarisation

Concernant le rôle du personnel auprès des étudiant-e-s, l'utilisation de la communication inclusive permettrait de les sensibiliser à ces principes (4/10). Ce faisant, le personnel aurait pour rôle un « modèle » vis-à-vis des étudiant-e-s. Leur montrer ces différents principes permettrait de montrer que le langage peut avoir un effet social. Aussi, l'utilisation de ces principes pourrait avoir une incidence sur les apprentissages, les orientations des étudiant-e-s, mais aussi sur le fait de se sentir concerné, de pouvoir s'identifier à un sujet (3/10).

De plus, le personnel utilisant déjà certains principes de la communication inclusive permettront à d'autres collègues de se familiariser avec ces principes : « *on est la première couche* ». De ce fait, plus le personnel utilisera la communication inclusive, plus cela aura un effet « *boule de neige* ».

7.3.1.3. Ou encore de modèles d'écriture ?

L'idée selon laquelle une liste de termes épiciènes, des formules englobantes, propres au milieu universitaire, a été demandée : « *on manque parfois de mots* » (3/10). Deux autres personnes ont avoué qu'effectivement, les registres de mots épiciènes ou de formules englobantes disponibles sur les différents moteurs de recherche étaient assez généraux et non spécifiques au milieu universitaire.

Deux personnes ont cité le besoin du renouvellement de « *ce genre d'atelier* » en faisant référence à ce focus groupe. Cette demande a été affirmée de la tête par deux autres personnes : « *jusqu'à présent, je ne m'étais jamais autant posé de questions [sur les principes de la communication inclusive et sur son utilisation]* » (4/10). En effet, ces rencontres permettraient aux personnels de discuter autour de cette notion d'inclusivité et de diminution de l'invisibilité des femmes, en prenant conscience de son importance au sein de l'université. Cela leur permettrait aussi de partager leurs difficultés et de possiblement trouver des solutions ensemble.

7.3.1.4. Une appellation mensongère ?

D'après le personnel, l'appellation de la charte de communication inclusive aurait une incidence sur l'intérêt porté à celle-ci (7/10). Aussi, le terme « *inclusif* » permettrait de rendre compte de la diversité des ethnicités, notamment dans toutes sortes de communication, alors que le terme « *non genré* » renverrait directement aux communautés LGBTQIA+. En allant dans ce sens, le fait de ne pas pouvoir catégoriser tout le monde, « *mettre dans des cases* », pose problème (2/10). Notons que ces remarques sont pertinentes. En effet, cette charte a été créée afin de diminuer l'invisibilisation faites aux femmes par le langage. En utilisant des termes qui porteraient à confusion, certaines personnes peuvent oublier l'intérêt de cette charte.

Outre ce fait, le terme « *inclusif* » a tendance à être interprété comme étant le fait de « *représenter toutes sortes de minorités au sein de l'université* ». En effet, la nécessité de représenter des personnes en situation de handicap a été citée. Par ailleurs, une difficulté y est liée : « *autant ça peut apparaître visible dans les textes que l'on peut lire tous les jours, cette volonté de faire évoluer le vocabulaire en intégrant plus le féminin. Mais sur les différences ethniques, de peau et de handicap, ça paraît moins évident* ». Ces points ont été partagés par deux personnes, et acquiescés par trois autres (5/10).

7.3.2. Outils à mettre à disposition

D'un côté plus pratique, certains membres du personnel ont affirmé qu'il manquerait un protocole clair à l'unanimité (5/10) : « [il faudrait] *leur donner des clés, leur expliquer l'histoire de la voix passive, d'utilisation de mots épïcènes* »; « *on voit tout et rien sur internet* ». Le personnel manquerait de preuves concernant le fait que la communication peut être vecteur de stéréotypes, et l'efficacité de l'utilisation de la communication inclusive.

7.4. Observations

Durant ces focus groupes, nous avons observé que les discussions se faisaient majoritairement autour de l'écriture inclusive, contrairement à l'appellation de la charte : « communication inclusive », ce qui pourrait expliquer certains points.

Premièrement, peu de personnes participantes à ces focus groupes sont concernées par tous les principes de cette charte de communication inclusive. Pour exemple, très peu de personnes sont à même d'utiliser des images dans leurs méthodes de communication envers des personnels ou des étudiant-e-s. Seule une personne présente était concernée par ces dernières.

De plus, cette charte, au début, était destinée à ne concerner que l'écriture inclusive. En tenant compte que la moitié de notre échantillon a été constitué des référent-e-s du comité égalité et lutte contre les discriminations et étaient possiblement participantes aux groupes de travail, nous pouvons considérer qu'elles ont été possiblement biaisées par cette première appellation.

Enfin, nous ne pouvons renier le poids des débats houleux et médiatisations qui ont eu lieu autour de cette charte de communication inclusive. En effet, des débats concernaient principalement, si non exclusivement, le point médian. Ce point médian, essentiellement écrit, ne met en avant que les principes d'écriture inclusive.

De manière générale, il est apparu que les personnes déjà sensibilisées aux principes d'écriture inclusive et les utilisant de manière très régulière étaient volontaires d'être tenues au courant des nouveautés/difficultés des autres personnels. Ce faisant, cela permettrait une certaine entraide et ainsi de trouver des solutions ou conseils afin de les aider.

Suite aux discussions, l'ensemble du personnel se rendait compte qu'il leur restait des progrès à faire. Cependant, iels étaient très optimistes en disant qu'il fallait bien commencer quelque part, et que ce n'est qu'en augmentant la familiarisation en utilisant les différents principes que plus de personnes

allaient maîtriser l'écriture inclusive. Enfin, iels ont bien insisté sur le fait que ce sont les efforts et la pensée qui prônent le plus. On ne cherche pas tout de suite à ce que tout le monde utilise tous les principes de l'écriture inclusive de manière parfaite. Comprendre le message derrière la charte et utiliser juste un principe pour le moment est suffisant.

8. Reformulation de la demande à l'issue des FG

Suite aux échanges ayant eu lieu durant ces focus-groupes, nous avons décidé de reformuler la demande. Nous avons décidé de nous intéresser exclusivement à l'écriture inclusive. En effet, peu de personnes sont concernées par les principes de la communication inclusive de manière générale. Notre nouvelle demande est la suivante : « Créer un ou plusieurs outils permettant au personnel de l'UCA de réduire leurs possibles méconnaissances concernant l'écriture inclusive ».

9. Méthodologie du questionnaire

En raison du peu d'informations obtenues lors des Focus Groupes sur l'importance de l'identité sociale, mais aussi d'un manque de représentativité de l'échantillon, nous avons décidé d'élaborer un questionnaire en ligne à l'égard du personnel de l'université. Ce questionnaire permettrait une meilleure représentativité de la communauté universitaire, et de déterminer quels sont les besoins, difficultés, tendances d'utilisation et facteurs sous-jacents, ayant été cités lors des focus groupes, à l'utilisation de l'écriture inclusive.

9.1. Les différentes mesures

Ce questionnaire a été administré sur LimeSurvey et s'est déroulé pendant le mois de mars 2023 pendant deux semaines. Il était constitué de plusieurs échelles permettant de mesurer la fréquence d'utilisation et l'intention d'utiliser les principes d'écriture inclusive, les croyances ainsi que les attitudes envers l'écriture inclusive, la familiarité et les composantes de la théorie du comportement planifié. Aussi, des questions sur la lecture de la charte et sur la labellisation de cette dernière ont été posées.

Le questionnaire se clôturait par la récolte de données sociodémographiques (i.e., genre, catégorie d'âge, niveau d'étude, appartenance institutionnelle) (cf annexe n°15).

Fréquence d'utilisation des principes de l'écriture inclusive (cf annexe n°5). La fréquence d'utilisation des différents principes de l'écriture inclusive a été mesurée par une échelle de 1 (jamais) à 5 (toujours), avec en plus une option « je ne sais pas ». Les principes évalués étaient les suivants : la voix passive, l'ordre alphabétique, les doublets complets, le point médian, les doublets abrégés, les termes

épïcènes, l'accord en genre et en nombre et l'accord de proximité (i.e. « J'ai déjà utilisé la voix passive »). Chaque principe était suivi d'un exemple (i.e. pour l'item précédent : « le directeur a signé ce papier » devient « ce papier a été signé par la direction »). Un score élevé indiquait un haut niveau d'utilisation. La fiabilité de cette échelle était satisfaisante ($\alpha = 0.76$).

Croyances (cf annexe n°6). Les croyances envers l'écriture inclusive ont été mesurées avec une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) avec en plus une option « je ne sais pas ». Cette mesure comprenait 5 items (i.e. « Les préjugés de genre persisteront tant qu'ils seront diffusés par notre mode de communication »). La fiabilité des 3 items rédigés positivement était satisfaisante ($\alpha = 0.94$) ainsi que pour les des 2 items rédigés négativement ($\alpha = 0.77$).

Attitudes (cf annexe n°7). Les attitudes envers l'écriture inclusive ont été mesurées avec une échelle de réponse allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) avec en plus une option « je ne sais pas ». Cette échelle était mesurée par 8 items (i.e. « L'écriture inclusive est déplaisante »). La fiabilité des items était satisfaisante pour les items rédigés positivement ($\alpha = 0.91$) ainsi que pour les items rédigés négativement ($\alpha = 0.83$).

Facteurs influençant l'utilisation (cf annexe n°8). Les facteurs pouvant influencer le degré d'utilisation des différents principes de l'écriture inclusive ont été mesurés par une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) avec en plus une option « je ne sais pas ». Cette échelle comportait 3 items : le niveau de connaissances, de difficultés et de directives (i.e. « Mon degré d'utilisation des principes de la communication inclusive dépend du niveau de connaissances que j'en ai, des difficultés que j'éprouve à l'utiliser, des directives qui me demandent de l'utiliser »).

Familiarité (cf annexe n°9). L'effet de la familiarité sur l'appropriation de l'écriture inclusive était mesuré par un item avec une échelle de réponse allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) avec en plus une option « je ne sais pas » (i.e. « Plus les personnes autour de moi utiliseront l'écriture inclusive, plus je vais me l'approprier »).

Composantes de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985) (cf annexe n°10). Les items mesurant les composantes de la théorie du comportement planifié ont été élaborés suivant l'étude de Giles et Cairns (1995, cités par Giger, 2021), réalisée auprès d'étudiants américains sur la prédiction du don de sang. Cette mesure était composée de 5 items dont les croyances normatives (i.e. « La plupart des membres de mon service/UFR/institut/laboratoire pense que je devrais utiliser l'écriture inclusive dans ma pratique »), la motivation à se soumettre (i.e. « En règle générale, j'adopte ce que la majorité des membres de l'université estiment être la bonne chose à faire »), l'intention comportementale (i.e.

« J'ai l'intention d'utiliser l'écriture inclusive) et le contrôle comportemental perçu (i.e. « Il n'appartient qu'à moi d'écrire de manière inclusive à l'université »). Les participant·e·s avaient la possibilité de répondre de 1 (pas d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Les personnes avaient aussi la possibilité de cocher la case « je ne sais pas ». La fiabilité de cette échelle était acceptable ($\alpha = 0.61$).

Intention d'utilisation (cf annexe n°11). L'intention d'utilisation des différents principes de l'écriture inclusive a été mesurée par 9 items. Les principes évalués étaient les suivants : la voix passive, l'ordre alphabétique, les doublets complets, le point médian, les doublets abrégés, les termes épiciens, l'accord en genre et en nombre, l'accord de proximité et la féminisation de mots (i.e. « J'ai l'intention d'utiliser la règle de proximité »). Chaque principe était accompagné d'un exemple (i.e. pour l'item précédent : « le directeur et la doyenne se sont rencontrées tout à l'heure »). Un score élevé indiquait un haut niveau d'intention d'utiliser les différents principes. La fiabilité de cette échelle était satisfaisante ($\alpha = 0.89$).

9.2. Procédure

Les participant·e·s étaient volontaires et ont participé à ce questionnaire sans percevoir de rémunération. La durée totale de passation allait de 5 à 10 minutes environ. Le temps n'était pas chronométré. Ils ont tous·es passé exactement le même questionnaire.

9.3. Analyse des données

Le logiciel de statistique Jamovi a été utilisé pour toutes les analyses. Un traitement préalable a été effectué sur Excel.

Afin d'améliorer la compréhension de nos résultats, nous avons supprimé les réponses « je ne sais pas » dans les traitements statistiques.

Tout d'abord, afin de déterminer la présence ou non d'effets principaux, nous avons effectué des Oneway ANOVA sur le genre puis une Oneway ANOVA sur les instituts. Ensuite, nous avons réalisé une ANOVA 2 (genre) x 6 (instituts) en interparticipants permettant de déterminer s'il y avait des effets d'interaction entre ces deux effets principaux. Enfin, la comparaison entre les différents instituts a été faite avec des tests post-hoc Tukey.

Afin d'identifier les principes les plus utilisés par le personnel et la plus forte intention d'utiliser les différents principes d'écriture inclusive, nous avons aussi réalisé des ANOVA avec des mesures en intraparticipants et fait des comparaisons entre les principes et les intentions avec des tests post-hoc Tukey.

Enfin, nous avons effectué des corrélations de Pearson.

10. Résultats recueillis avec le questionnaire

Au total 759 membres du personnel de l'UCA ont répondu à ce questionnaire. Après suppression des réponses incomplètes et/ou extrêmes, 436 réponses étaient complètes.

10.1. Données sociodémographiques

Parmi ces réponses, se trouvaient 262 femmes (60.1%), 162 hommes (37.2%) et 12 personnes qui ont répondu l'option « autre ». Le personnel répondant se situait majoritairement dans les catégories d'âge de 35-44 ans (31%) et 45-54 ans (33%). Concernant leur niveau de diplôme, la majorité avait un bac + 8 ou plus (40.1%). Enfin, l'appartenance professionnelle des individus était assez bien répartie : 10.7% des répondants et répondantes appartenant à l'institut Droit, Economie, Management (DEM), 12.6% appartenaient à l'institut Sciences de la Vie, Santé, Agronomie, Environnement (SVSAE), 16.7% à l'institut Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales (LLSHS), 15.6% à l'Institut des sciences, 9.6% à l'Institut Universitaire de Technologie (IUT), 6.9% à l'INP, 1.8% au service Ressources Humaines (RH), 0.5% au service de communication et 2.3% à la Direction Opérationnelle des Systèmes d'Information (DOSI). Enfin, 23% n'ont pas voulu s'exprimer ou ont cité une autre appartenance professionnelle (i.e. bibliothèque universitaire, services centraux, direction générale).

10.2. Exclusion des catégories minoritaires

Afin de mener au mieux nos analyses statistiques et d'obtenir les résultats les plus fiables possibles, nous avons supprimé les catégories minoritaires. Ainsi, ont été retirées la catégorie « autre » dans la question du genre, les catégories 18-24 ans et 65 ans et plus dans la variable de l'âge. Aussi, ont été retirées les catégories « aucun diplôme », « niveau brevet des collèges », « CAP, BEP ou autre diplôme de ce niveau » dans le niveau de diplôme. Enfin, les catégories « service RH », « service communication » et « DOSI » ont été écartées concernant l'appartenance institutionnelle.

Tableau 2. Répartition du genre après exclusion.

Genre	Quantités	% du Total
Femmes	261	61.6 %
Hommes	163	38.4 %

Tableau 3. Répartition des différentes catégories d'âge après exclusion.

Catégories d'âge	Quantités	% du Total
25-34	64	15.7 %
35-44	134	32.8 %
45-54	143	35 %
55-64	67	16.4 %

Tableau 4. Répartition des niveaux de diplômes après exclusion.

Diplôme	N	% du Total
BAC, brevet pro ou autre diplôme de ce niveau	20	4.7 %
Bac +2	40	9.4 %
Bac +3 (Niveau licence)	62	14.6 %
Bac +5 (Niveau master)	127	30 %
Bac +8 (Niveau doctorat et +)	175	41.3 %

Tableau 5. Répartition des différents instituts après exclusion.

Institut	N	% du Total
DEM	47	14.9 %
SVSAE	55	17.5 %
LLSHS	73	23.2 %
Institut des sciences	68	21.6 %
IUT	42	13.3 %
INP	30	9.5 %

10.3. Réalisation d'une série de tests post-hoc Tukey sur chacune des catégories sociodémographiques

Effet du genre

On observe un effet principal du genre sur l'intention générale d'utiliser l'écriture inclusive ($t(395) = 3.54$; $p < 0.01$). **Les femmes ont plus l'intention d'utiliser cette écriture (M = 2.81, ET = 0.1) que les hommes (M = 2.25, ET = 0.13).**

On observe un effet principal du genre sur les attitudes positives envers l'écriture inclusive ($t(421) = 2.86$; $p < 0.01$). **Les femmes présentent plus d'attitudes positives envers cette écriture (M = 2.45, ET = 0.08) que les hommes (M = 2.09, ET = 0.1).**

On observe un effet principal tendanciel du genre sur les attitudes négatives envers l'écriture inclusive ($t(421) = -1.73$; $p < 0.1$). **Les femmes présentent moins d'attitudes négatives envers cette écriture (M = 3.05, ET = 0.08) que les hommes (M = 3.28, ET = 0.1).**

On observe un effet principal du genre sur les croyances positives envers l'écriture inclusive ($t(421) = 2.55$; $p < 0.05$). **Les femmes partagent plus de croyances positives envers cette écriture (M = 2.78, ET = 0.1) que les hommes (M = 2.42, ET = 0.1).**

On observe un effet principal tendanciel du genre sur la fréquence d'utilisation des différents principes de l'écriture inclusive ($t(421) = 1.87$; $p < 0.1$). **Les femmes utilisent plus ces principes (M = 2.33, ET = 0.05) que les hommes (M = 2.19, ET = 0.06).**

Nous pouvons estimer que le genre explique 3.1% de la variance de l'effet de l'intention générale, 1.9% des attitudes positives, 0.7% des attitudes négatives, 1.5% des croyances positives et 0.8% de la fréquence d'utilisation. Aucun effet principal du genre n'a été trouvé sur les croyances négatives ou encore le sentiment de contrôle perçu.

Effet de l'institut d'appartenance

On observe un effet principal de l'institut sur les croyances positives envers l'écriture inclusive ($t(309) = 4.2$; $p < 0.01$). **Les instituts LLSHS et l'INP présentent plus de croyances positives envers l'écriture inclusive (respectivement M = 3.18, ET = 0.2 et M = 3.16, ET = 0.26), lesquels ne diffèrent pas entre eux, que les instituts SVSAE (M = 2.59, ET = 0.2), l'IUT (M = 2.29, ET = 0.22), DEM (M = 2.24, ET = 0.21) et l'institut des sciences (M = 2.17, ET = 0.17), ne différenciant pas entre eux.**

On observe un effet principal de l'institut sur les croyances négatives envers l'écriture inclusive ($t(309) = 3.17$; $p < 0.01$). **L'institut LLSHS présente moins de croyances négatives envers l'écriture inclusive (M = 2.86, ET = 0.2) que les instituts DEM (M = 3.74, ET = 0.21), l'institut des sciences (M = 3.64, ET = 0.2), l'IUT (M = 3.62, ET = 0.23), SVSAE (M = 3.57, ET = 0.2), ces derniers ne différenciant pas entre eux, et l'INP (M = 3.35, ET = 0.27).**

On observe un effet principal de l'institut sur les attitudes positives envers l'écriture inclusive ($t(309) = 4.04$; $p < 0.01$). **L'institut LLSHS présente plus d'attitudes positives envers l'écriture inclusive (M = 2.8, ET = 0.14) que l'INP (M = 2.52, ET = 0.23), SVSAE (M = 2.41, ET = 0.17), l'IUT (M = 2.17, ET = 0.2), DEM (M = 2.02, ET = 0.18), et l'institut des sciences (M = 1.97, ET = 0.15), ces instituts ne différenciant pas entre eux.**

On observe un effet principal de l'institut sur les attitudes négatives envers l'écriture inclusive ($t(309) = 2.97$; $p < 0.05$). **L'institut LLSHS présente moins d'attitudes négatives envers l'écriture inclusive (M = 2.73, ET = 0.18) que l'INP (M = 2.92, ET = 0.25), l'institut SVSAE (M = 3.15, ET = 0.18), l'IUT (M = 3.29, ET = 0.21), l'institut des sciences (M = 3.33, ET = 0.16) et DEM (M = 3.6, ET = 0.2), ces instituts ne différenciant pas entre eux.**

On observe un effet principal de l'institut sur la fréquence d'utilisation des différents principes de l'écriture inclusive ($t(309) = 4.31$; $p < 0.01$). **Les membres de l'institut LLSHS utilisent plus les principes de l'écriture inclusive (M = 2.61, ET = 0.08) que l'INP (M = 2.42, ET = 0.13), SVSAE (M = 2.38, ET = 0.09), DEM (M = 2.27, ET = 0.11), l'IUT (M = 2.21, ET = 0.11) et l'institut des sciences (M = 2.09, ET = 0.09), ces instituts ne différenciant pas entre eux.**

Nous pouvons estimer que l'institut explique respectivement 8.3% de la variance de l'effet des croyances positives, 4.9% des croyances négatives, 6.1% des attitudes positives, 4.6% des attitudes négatives et 6.5% de la fréquence d'utilisation. Aucun effet principal de l'institut n'a été trouvé sur l'intention d'utilisation et le sentiment de contrôle perçu.

Aucun effet d'interaction entre le genre et l'appartenance institutionnelle n'a été trouvé.

Aucun effet principal de l'âge et du niveau d'étude n'a été trouvé.

10.4. Réalisation d'une série de tests post-hoc Tukey sur la fréquence d'utilisation de chaque principe d'écriture inclusive.

On observe une différence significative sur la fréquence d'utilisation des différents principes de l'écriture inclusive ($t(379) = 26.4$; $p < 0.01$). Les personnes utilisent significativement plus les doublets complets (M = 3.21, ET = 0.1) que les autres principes de l'écriture inclusive. L'utilisation de la voix passive (M = 2.74, ET = 0.06) ne diffère pas des formulations épïcènes (M = 2.62, ET = 0.07), de l'ordre alphabétique (M = 2.61, ET = 0.07) et des doublets abrégés (M = 2.52, ET = 0.06). Ces moyennes d'utilisation diffèrent de celle du point médian (M = 2.05, ET = 0.07), de l'accord en genre et en nombre (M = 1.49, ET = 0.06) ainsi que de l'accord de proximité (M = 1.3, ET = 0.04).

10.5. Réalisation d'une série de tests post-hoc Tukey sur l'intention d'utilisation de chaque principe d'écriture inclusive.

On observe une différence significative entre les différents principes de l'écriture inclusive dans l'intention de les utiliser ($t(358) = 22.83$; $p < 0.01$). Les personnes ont l'intention d'utiliser significativement plus la féminisation de mots ($M = 3.62$, $ET = 0.07$) et les doublets complets ($M = 3.44$, $ET = 0.07$) par rapport aux autres principes. Aussi, l'intention d'utiliser les doublets complets ne diffère pas de l'utilisation des formules épiciènes ($M = 3.21$, $ET = 0.08$). L'intention d'utiliser les doublets complets ne diffère pas de l'intention d'utiliser la voix passive ($M = 3.09$, $ET = 0.07$) ainsi que l'ordre alphabétique ($M = 3.06$, $ET = 0.08$). L'intention d'utiliser les doublets abrégés ne diffère pas de l'intention d'utiliser l'ordre alphabétique ($M = 2.83$, $ET = 0.08$). Ces intentions d'utilisation diffèrent de celle du point médian ($M = 2.4$, $ET = 0.08$), de l'accord en genre et en nombre ($M = 1.95$, $ET = 0.07$) et de l'accord de proximité ($M = 1.79$, $ET = 0.06$).

10.6. Labellisation de la charte de communication inclusive (cf annexe n°14).

De manière générale, **32.3% de notre échantillon est favorable à la labellisation de la charte comme « charte de communication égalitaire »** afin que la communauté étudiante et le personnel de l'UCA soient plus à même de s'y intéresser. Cette option de réponse est suivie par « stéréotypes de genre » à 14.9%, par « inclusive » à 12.8%, donc en troisième position, puis par « non sexiste » à 10.3%. Les options « non genrée » et « non binaire » ont été des réponses assez minoritaires, comportant respectivement 8% et 2.3% des réponses. Il faut aussi noter que la question était à choix multiples, ainsi, les personnes pouvaient cocher plusieurs réponses à la fois.

Un quart de notre échantillon se révèle être sans opinion, soit 25.7%, et 17.2% expriment ne pas savoir. Un résultat assez intéressant à relever serait que 42 personnes, soit près de 10% de l'échantillon, ont rédigé une réponse dans l'option de réponse « autre ». **Sur ces 42 personnes, 98% ont exprimé leur désaccord sur cette charte**, que ça soit pour l'idéologie, la contradiction avec la langue française ou encore pour le niveau d'importance délégué à cette charte plutôt qu'aux questions d'égalité de manière générale. Ce nombre important de réponse, ainsi que le possible temps important délégué à cette réponse, peuvent être le signe d'un manque d'espace de discussion libre ressenti par les personnes se positionnant à l'encontre de cette charte.

10.7. Fréquence de lecture de la charte

La majorité de notre échantillon n'a pas lu la charte de communication inclusive, soit 53,2%. Environ 38.5% dit avoir lu la charte, 3% disent ne pas savoir et 5.3% n'ont pas souhaité répondre.

10.8. Liens corrélationnels (cf annexe n°16)

Nous avons émis l'hypothèse que la fréquence d'utilisation des différents principes de l'écriture inclusive va dépendre du degré de familiarisation à ces principes, de la valence des attitudes (positives ou négatives) et de la valence des croyances (positives ou négatives) envers l'écriture inclusive. Il apparaît que le degré d'utilisation des différents principes a montré une corrélation positive significative avec le degré de familiarité ($r = 0.53$; $p < 0.01$), les croyances positives ($r = 0.34$; $p < 0.01$) et les attitudes positives ($r = 0.33$; $p < 0.01$). A contrario, la fréquence d'utilisation des différents principes est corrélée négativement et de manière significative aux croyances négatives ($r = - 0.24$; $p < 0.01$) et aux attitudes négatives ($r = - 0.26$; $p < 0.01$). Ces corrélations indiquent que **plus les personnes utilisent les principes de l'écriture inclusive, plus elles présentent des attitudes et des croyances positives. Aussi, plus les personnes sont familiarisées avec ces principes, plus elles vont l'utiliser.** Ainsi, cette hypothèse est validée.

Nous avons émis l'hypothèse que la fréquence d'utilisation (comportement effectif) et l'intention comportementale seraient corrélées. En effet, cette hypothèse est validée : ces deux variables sont corrélées positivement et significativement ($r = 0.33$; $p < 0.01$). Aussi, le niveau de sentiment de contrôle perçu et les attitudes auront une influence significative sur l'intention d'utiliser l'écriture inclusive, ce qui est aussi validé. L'intention d'utiliser l'écriture inclusive a montré une corrélation positive et significative avec le sentiment de contrôle perçu ($r = 0.38$; $p < 0.05$) et les attitudes positives ($r = 0.46$; $p < 0.01$). Cette intention est corrélée négativement et significativement avec les attitudes négatives ($r = - 0.37$; $p < 0.01$). **Ces corrélations indiquent que l'intention comportementale est corrélée positivement avec la fréquence d'utilisation, les attitudes positives et le sentiment de contrôle perçu.**

11. Explicitation et réalisation des objets professionnels (i.e. OP)

Le premier objet professionnel, étant un parcours vers une communication égalitaire, a été produit en fonction des résultats obtenus et dans l'optique de réaliser certains objectifs : sensibiliser, augmenter le sentiment de contrôle perçu, rendre leur identité de membre du personnel de l'université saillante et enfin de s'adresser principalement aux personnes n'étant pas convaincues par l'écriture inclusive (OP1).

Le deuxième objet professionnel sont des affiches de déconstruction des fausses croyances vis-à-vis de l'écriture égalitaire (OP2). En effet, en plus des effets principaux de l'appartenance institutionnelle et du genre, nous n'avons pas voulu axer notre premier objet professionnel sur une déconstruction des différentes fausses croyances, explicitées lors des focus-groupes. Ces affiches visent à la sensibilisation et à l'éducation du personnel, en informant ce public des fausses croyances répandues et des idées préconçues, tout en fournissant des informations factuelles. Ces affiches permettent aussi d'encourager les personnes à adopter une approche plus critique envers les informations qu'elles reçoivent. En montrant des exemples de fausses croyances et en expliquant comment elles sont erronées, les affiches peuvent inciter les individus à remettre en question les idées préconçues et à chercher des preuves basées sur des faits. Enfin, les affiches permettent de contribuer à réduire les préjugés et la discrimination envers certains groupes ou envers des sujets spécifiques. Les affiches permettent en effet d'aider à promouvoir une meilleure compréhension, tolérance et empathie, envers les personnes qui sont souvent victimes de préjugés. De plus, ces affiches peuvent également motiver les individus à adopter des comportements positifs en relation avec le sujet abordé. Enfin, elles peuvent aider les individus à se sentir plus confiants dans leur capacité à remettre en question les fausses croyances et à prendre des décisions éclairées. En fournissant des informations claires et basées sur des faits, les affiches peuvent renforcer la confiance en soi des individus pour s'engager dans un processus de déconstruction des fausses croyances.

Nos deux objets professionnels ont ainsi voulu répondre à de nombreux objectifs : sensibiliser, augmenter l'intention comportementale d'utiliser l'écriture égalitaire, et notamment le sentiment de contrôle perçu, travailler sur le rôle de l'identité sociale et enfin, exercer de la persuasion.

11.1. Sensibilisation

11.1.1. Contexte

11.1.1.1. Charte de communication inclusive

Nous avons décidé de mettre un résumé de la présentation de la charte de communication inclusive ainsi qu'un lien menant directement à cette charte pour les personnes souhaitant prendre connaissance de cette dernière. En effet, conformément aux retours effectués lors des focus groupes ou encore des résultats provenant du questionnaire, il s'avère que peu de communication voire aucune n'a été faite autour de cette charte. Aussi, des personnes disaient ne pas connaître cette dernière. Sur 436 réponses dans le questionnaire, 53% des répondant-e-s disent ne pas avoir lu la charte de

communication inclusive, chiffre pouvant être minimisé en raison du biais de désirabilité sociale ou encore parce que des personnes voulaient donner de la crédibilité à leurs réponses.

11.1.1.2. Engagements de l'UCA : dissonance cognitive (Festinger, 1957, cité par Joule et Azdia, 2004)

Outre cette charte de communication inclusive, l'UCA est signataire d'une charte pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche mais aussi créatrice d'un plan d'actions pour l'égalité professionnelle Femmes/Hommes au sein de l'UCA. Suite à ses engagements pour l'égalité, il nous est apparu important de les indiquer dans notre parcours pour une communication égalitaire. En effet, un nombre important de personnes ont indiqué à la fois dans les focus groupes et dans les réponses du questionnaire qu'elles ne voyaient pas ce que faisait la communication inclusive dans le combat pour l'égalité. Très souvent, l'argument de « c'est une question accessoire » revenait. En attestant que cette charte de communication inclusive est comprise à la fois dans la charte égalité, pour laquelle l'UCA a été signataire, et dans le plan d'actions pour l'égalité professionnelle, nous espérons déclencher une dissonance cognitive.

Par définition, la théorie de la dissonance cognitive est une théorie qui décrit le sentiment de malaise ou de tension interne que nous ressentons lorsque nos attitudes, croyances ou comportements sont en conflit les uns avec les autres ou avec nos valeurs personnelles. Selon cette théorie, cette tension interne, peut conduire à une modification de nos attitudes ou de nos comportements afin de réduire la dissonance. En effet, en montrant que cette charte de communication inclusive a été élaborée dans le cadre de plan pour l'égalité, les personnes peuvent y voir directement un lien, même auprès des personnes réticentes à cette idée. Plus précisément, la théorie de la dissonance cognitive suggère que lorsque nous sommes confrontés à une situation qui contredit nos croyances ou nos attitudes, cela peut provoquer une dissonance cognitive. Pour réduire cette dissonance, nous avons recours à différentes stratégies d'adaptation telles que la modification de l'attitude, la modification du comportement, la rationalisation ou encore la recherche de nouvelles informations. Ainsi, les personnes se disant être pour l'égalité, mais contre l'écriture inclusive, feront peut-être l'objet de dissonance cognitive, et ainsi, de réduction de la tension interne dans leurs futurs comportements.

11.1.2. Théorie de l'engagement (Kiehl, 1971, cité par Beauvois et Joule, 2002).

En allant dans ce sens, selon la théorie de l'engagement, les individus ont une forte tendance à maintenir la cohérence entre leurs attitudes et leurs comportements antérieurs. Ainsi, en parlant

principalement d'égalité, plutôt que d'inclusivité, nous pouvons susciter un engagement envers l'écriture égalitaire.

11.1.3. Prise de conscience : le biais masculin

Les exercices/énigmes proposés juste après la définition de l'écriture inclusive ainsi que de la présentation de la charte ont pour objectif de sensibiliser aux préjugés linguistiques. En effet, dans nos focus groupes ainsi que dans le questionnaire, nous avons perçu une importance des croyances négatives envers l'écriture inclusive, ainsi qu'un manque de connaissances concernant son utilité. Ces exercices, inspirés de l'ouvrage de Gyax, Zufferey et Gabriel (2021) : « Le cerveau pense-t-il au masculin ? », permettent ainsi d'attirer l'attention des personnes sur la façon dont le langage peut véhiculer des préjugés et des stéréotypes, et à encourager une réflexion critique sur ces questions. La prise de conscience des préjugés linguistiques peut aider à réduire leur impact et à favoriser une communication plus inclusive. En allant dans ce sens, la recherche effectuée par Cuddy et al. (2009) a permis de rendre compte que les personnes qui ont été informées des stéréotypes linguistiques liés à leur propre groupe social étaient plus susceptibles de les rejeter et de les corriger dans leur propre langage. De plus, Glick et Fiske (1996) ont montré que les préjugés de genre pouvaient être véhiculés par des stéréotypes linguistiques, tels que l'utilisation de termes génériques masculins pour désigner des professions ou des rôles qui peuvent être occupés par des femmes. De ce fait, nos exercices visent à faire découvrir le biais masculin omniprésent dans notre langue française, tout en impliquant une question relative aux sciences. En effet, conformément à nos résultats, les instituts dits masculinisés, donc scientifiques, sont plus à même de partager des croyances et des attitudes négatives vis-à-vis de l'écriture inclusive. En activant ainsi leur domaine, peut-être pourrions-nous obtenir plus d'implication et de prise de conscience de ces derniers.

11.1.4. Augmentation des connaissances

Les différents résultats statistiques nous ont montré l'importance du niveau de connaissance corrélé à la fréquence d'utilisation de l'écriture inclusive ($r = 0.43$; $p < 0.01$) (cf annexe n°16). L'un des objectifs de ce parcours est ainsi d'augmenter le niveau de connaissances, du moins de diminuer le niveau d'incertitude des personnes. De ce fait une présentation des différents principes a été faite, ainsi que de son utilité.

11.1.5. Labellisation de l'écriture inclusive / charte de communication inclusive

Conformément aux résultats statistiques obtenus, 32.3% de notre échantillon est favorable à la labellisation de la charte comme « charte de communication égalitaire ». En rapprochant cet opinion

de la notion de justice procédurale, nous permettons aux personnes alors de participer aux décisions concernant le possible changement de nom de cette charte. De ce fait, nous avons remplacé les notions d'inclusivité par « égalité » dans l'OP1 et l'OP2. De plus, en se basant sur ce qui a été partagé durant les focus groupes, nous avons omis le mot « diversité ». En effet, ces deux mots, inclusivité et diversité, font allusion à l'ethnicité et au handicap d'après le personnel universitaire, et notamment d'après les discussions qui ont eu lieu dans nos focus groupes.

Alpheratz (2019) a en effet souligné ce point. Le terme inclusif « désigne à la fois des processus langagiers permettant l'inclusion de ce qui est perçu comme n'étant pas représenté, mais aussi une éthique [...] ayant pour objectif la visibilité/valorisation/prise en compte/reconnaissance de catégories sociales minorisées par un discours dominant qui les invisibilise ». Ainsi, l'écriture inclusive concerne la visibilité des minorités dans un sens plus général. L'écriture inclusive ferait référence aux pratiques rédactionnelles visant à représenter les personnes de couleurs, d'origine ethnique étrangère et des personnes en situation de handicap.

11.1.6. Déconstruction des fausses croyances

Notre deuxième objet professionnel (OP2), les affiches de déconstruction des fausses croyances sur l'écriture égalitaire, s'est basé sur toutes les idées reçues partagées lors des focus groupes ou écrites dans les espaces libres du questionnaire en ligne. Chaque argument est basé sur la littérature scientifique ou sur des recommandations.

La première fausse croyance était que l'écriture égalitaire est inutile dans la lutte contre les inégalités femmes/hommes. Nous avons déconstruit cette idée reçue en expliquant que le biais masculin entraîne certaines représentations mentales biaisées et tournées autour de l'androcentrisme (Gygax et al., 2008). Aussi, nous avons présenté quelques études montrant que l'écriture égalitaire permettait une meilleure représentation mentale des femmes, d'augmenter leur sentiment d'identification, de confiance des filles et des femmes (Brauer & Landry, 2008 ; Vervecken et al., 2015 ; Chatard, Guimond & Martinot, 2005). Aussi, les filles seraient perçues comme étant plus aptes à exercer une profession dite masculine lorsque cette dernière était écrite de manière égalitaire.

La deuxième fausse croyance est celle que l'écriture égalitaire serait inutile car le masculin générique est déjà neutre. Nous y répondons en disant que la langue française est élaborée autour de l'androcentrisme, ce qui active diverses représentations mentales erronées, tournées autour des hommes, donc avec la présence d'un biais masculin (Gygax et al., 2008 ; Stahlberg & Sczesny, 2001 ;

Kollmayer et al., 2008). De ce fait, l'écriture égalitaire permettrait d'atténuer ce biais, en activant des représentations mentale féminines.

La troisième fausse croyance était autour de l'augmentation du temps de lecture engendrée par l'écriture égalitaire. Nous y avons répondu, à partir d'une étude de Gygax & Gesto (2007) montrant qu'il y a un temps d'adaptation dès la première lecture de mots rédigés de manière égalitaire, mais très vite, ils ont pu observer un effet d'habituation. Aussi, Friedrich & Heise (2009) montrent que l'écriture égalitaire n'empêche pas la lisibilité et la compréhension du texte.

La quatrième idée reçue était que l'écriture égalitaire est interdite au sein de l'université. Nous avons alors précisé que la circulaire du 5 mai 2021 de J. M. Blanquer, qui porte souvent à confusion, ne concernait pas les universités.

La cinquième idée reçue est que l'écriture égalitaire nuit à la langue française. Pour y répondre, nous avons expliqué que la langue française n'a pas toujours été dominée par le genre grammatical masculin : de nombreux noms de professions féminisés ont disparu, alors qu'ils existaient jusqu'au 17^{ème} siècle. Cette tendance a disparu dès lors qu'il y a eu une tendance visant à montrer que le genre masculin était plus noble que le féminin.

Enfin, nous avons terminé la réalisation de ces affiches par le fait que l'écriture égalitaire excluait les personnes non binaires. Nous avons tenté de déconstruire cette idée en disant que de nombreux principes permettent de représenter ces personnes (pronoms neutres et mots épiciènes).

11.2. Augmenter l'intention comportementale et notamment le sentiment de contrôle perçu

11.2.1. Rappel des corrélats

Conformément à nos résultats, stipulant que le score de contrôle comportemental perçu était corrélé positivement et significativement avec la fréquence d'utilisation ($r = 0.47$; $p < 0.01$) ou encore l'intention d'utiliser les principes de l'écriture inclusive ($r = 0.55$; $p < 0.01$), la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985) vise à expliquer les déterminants psychologiques du comportement intentionnel de l'individu et est déterminée par trois facteurs : les normes subjectives, le contrôle comportemental perçu et les attitudes. Nos résultats ont par ailleurs convenu du lien positif et significatif entre les attitudes positives et l'intention d'utiliser les différents principes ($r = 0.46$; $p < 0.01$) ainsi qu'entre les attitudes positives et le sentiment de contrôle perçu ($r = 0.24$; $p < 0.01$). Ainsi, nous allons tenter d'agir sur les attitudes et le sentiment de contrôle perçu afin d'augmenter le lien entre l'intention comportementale et le comportement effectif dans l'OP1.

Pour rappel, il existe un lien dans la littérature entre le contrôle perçu et le sentiment de compétence (Moritz et al., 2000). Ainsi, nous allons nous baser sur les différentes sources du sentiment d'efficacité personnelle afin d'augmenter parallèlement le sentiment de compétence, le sentiment de contrôle perçu et les attitudes envers l'écriture égalitaire. Selon Bandura (2003), il existe 4 sources du sentiment d'efficacité personnelle étant les suivantes : le vécu de l'individu (sa propre expérience de maîtrise sur une activité), l'expérience vicariante, le feedback et l'interprétation des états émotionnels. Dans cette partie suivante, nous allons tenter d'agir sur ces sources afin d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle.

11.2.2. Outils pour augmenter le sentiment d'efficacité personnelle d'un point de vue individuel

11.2.2.1. Exercices pratiques

Dans l'OP1, des exercices pratiques ont été mis en place afin d'augmenter le sentiment de confiance et de contrôle de la capacité à adopter des pratiques inclusives de communication. En effet, ces derniers permettent de prendre du recul et d'auto-évaluer leur niveau de maîtrise sur l'écriture égalitaire.

11.2.2.2. Journal de bord

En parallèle, les personnes peuvent remplir un journal de bord, présent dans l'OP1, en rentrant leur propre lexique et corrections. Ce dernier aurait plusieurs objectifs. Premièrement, il permettrait, comme cité dans la partie témoignage, d'exercer une comparaison temporelle intrapersonnelle qui permettrait de s'améliorer efficacement et sans risque pour l'estime de soi des individus (Butler, 2000). Ce journal de bord permettrait alors de prendre conscience de ses progrès, de son degré de maîtrise, mais aussi d'agir directement sur la cause, les processus primaires, et de s'améliorer plus efficacement.

Deuxièmement, nous nous sommes basés sur les interventions « *progress monitoring* », visant à comparer son état actuel ou son taux de progrès par rapport à la norme spécifiée dans l'intention respective (ici, ça serait de savoir appliquer les principes de l'écriture égalitaire) (De Bruin et al., 2012 ; Wilkowski & Ferguson, 2016 ; Harkin et al., 2016). Les écarts par rapport aux normes signalent le besoin d'autorégulation, par exemple, le besoin d'augmenter ses efforts. En conséquence, les interventions visant à promouvoir le suivi des progrès, comme ici, avec le journal de bord, devraient améliorer la traduction des intentions en actions.

11.2.3. Avantages d'utiliser l'écriture égalitaire

Les avantages de l'utilisation de cette écriture inclusive auprès des étudiant-e-s ont été présentés. De ce fait, cela renforce le sentiment de responsabilité du personnel envers les pratiques inclusives de communication. Ces avantages permettent de montrer au personnel qu'ils ont un rôle clé dans la création d'un environnement inclusif et égalitaire.

11.3. Rôle de l'identité sociale

Conformément à nos résultats, l'identité institutionnelle et de genre ont une influence sur les croyances, les attitudes et l'utilisation des principes de l'écriture égalitaire (cf effets principaux de l'appartenance institutionnelle et du genre). En cherchant à activer une identité sociale commune en tant que membres du personnel de l'université, nous visons à améliorer les attitudes envers les autres membres du groupe et à renforcer le sentiment de soutien et de proximité (Gaertner & Dovidio, 2014).

Étant donné que les membres du personnel de l'UCA appartiennent à plusieurs catégories, à la fois institutionnelle et de genre, il peut y avoir un conflit entre le désir de mettre en évidence les similitudes au sein du groupe (biais d'assimilation) et le désir d'accentuer les différences entre les groupes (biais de différenciation) (Deschamps & Doise, 1979).

Nous avons adopté une démarche de catégorisation croisée pour redéfinir leur identité de groupe et partager une identité de groupe spécifique (Tajfel & Turner, 2001). Cela implique de rassembler les groupes sur des dimensions communes. Ainsi, les appartenances professionnelles en tant que membres du personnel de l'université sont mises en évidence sans effacer l'identité individuelle. Cela contribue à réduire les biais pro-endogroupes. De ce fait, les témoignages et avantages présentés dans l'OP1 permettront à tous les membres du personnel de l'UCA de s'identifier et de se sentir concernés.

Dans cette partie, nous allons nous baser précisément sur les théories de l'apprentissage social et de la motivation. La théorie de l'apprentissage social met en avant l'importance des interactions sociales dans l'élaboration des comportements. Les individus apprennent non seulement par l'expérience directe, mais aussi en observant les comportements des autres et en prenant en compte les conséquences de ces comportements (Bandura, 1978).

11.3.1. Le rôle du groupe d'appartenance dans la motivation

11.3.1.1. La motivation autodéterminée et ses composantes

La motivation est par définition l'ensemble des forces internes et externes produisant ou non un comportement (Viau, Vallerand & Thill, 1993). D'un point de vue plus spécifique, la motivation autodéterminée désigne, d'après la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), à quel point

les individus endossent leurs actions avec un sentiment de choix plutôt qu'avec un sentiment de contrainte. Dans le cadre de cette charte de communication inclusive, votée sans l'accord de tout le personnel de l'université, il est ainsi important de s'intéresser à cette vision choix/contrainte. En effet, plus la détermination est libre, non contrainte, donc auto-déterminée, plus il en coulera des conséquences positives.

Dans ce sens, nous avons trouvé utile de rédiger les différents objectifs qui seront atteints à la fin du parcours (OP1). De ce fait, les objectifs spécifiques et pertinents sont liés à une plus grande motivation autodéterminée et à un engagement plus fort dans le processus d'apprentissage (Deci & Ryan, 1985). De plus, la description d'objectifs permettrait d'aider à orienter les apprenants vers la réussite (Dweck, 1986). Les apprenant-e-s pourraient ainsi mieux comprendre les avantages et les bénéfices qu'ils pourraient tirer de ce parcours.

D'après la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), la motivation est sous-tendue par trois besoins : le besoin d'autonomie, l'autonomie étant le sentiment de se sentir à l'initiative et responsable d'une action ; le besoin de compétence et plus particulièrement le sentiment d'efficacité personnelle, qui se traduit par la croyance en sa propre capacité à organiser et exécuter une série d'actions nécessaire pour parvenir à la situation visée (Bandura, 1997, cité par Guichard et Huteau, 2022), et enfin le sentiment d'affiliation interpersonnelle, étant le sentiment d'avoir du lien avec les autres personnes.

D'après Bandura (1986, cité par Guichard et Huteau, 2022), le sentiment de compétence désigne « des jugements que se forment les individus quant à leur capacité à organiser et à exécuter les séries d'actions requises pour réaliser des types déterminés de performance ».

Dans cet objet professionnel, nous avons voulu agir sur certains des besoins sous-tendant la motivation auto-déterminée. Nous allons ici expliciter comment le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'affiliation interpersonnelle ont pu être complétés grâce à ce parcours vers une communication égalitaire.

11.3.1.2. Sentiment d'efficacité personnelle

En utilisant des modèles de réussite dans les témoignages des membres du personnel (cf OP1) nous visons à augmenter la motivation du personnel (Lockwood & Kunda, 1997), leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986, cité par Guichard et Huteau, 2022) et leur performance (Marx & Roman, 2002). Pour être bénéfiques, ces modèles doivent répondre à trois conditions : avoir une proximité psychologique (partager une identité sociale commune), être accessible et enfin avoir une proximité

physiques (Lockwood & Kunda, 1997). De ce fait, des témoignages genrés ont été effectués. Cependant, nous n'avons pas pu activer d'identités professionnelles autres que « personnel de l'université » afin de conserver l'éthique de notre procédé (par ex, appartenance à des instituts spécifiques). Les témoignages s'inspirent de la démarche entretenue par Bagès, Verniers et Martinot (2016) qui ont montré que des modèles fictifs ont trouvé des effets positifs.

Les modèles permettent ainsi de faire une comparaison ascendante par rapport à des personnes et des situations qui servent de point de référence pour les individus en termes de comportements, de valeurs ou d'objectifs à atteindre. En observant les réalisations et les comportements des modèles positifs, les individus peuvent se sentir inspirés et encouragés à poursuivre des objectifs similaires. Les témoignages fictifs du personnel de l'université activent leur identité sociale partagée (i.e. personnel de l'université) ainsi que leur genre (i.e. femme ou homme). D'après la théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner, les individus cherchent à définir leur propre identité en se comparant à des groupes sociaux auxquels ils appartiennent ou aspirent à appartenir (1979, cités par Reimer et al., 2020). L'activation de l'identité sociale peut renforcer l'adhésion des individus à la charte en leur rappelant leur appartenance à ce groupe social.

Enfin, les témoignages du personnel de l'université, fictifs, permettent de montrer que l'adoption de pratiques inclusives de communication ne se fait pas du jour au lendemain. Ces témoignages témoignent de l'expérience vicariante ainsi que de la théorie de l'apprentissage social explicitée par Bandura (1986 cité par Stajkovic & Luthans, 2002), leur permettant de se sentir efficace en voyant les individus qui leur ressemblent réussir. Son étude souligne que l'expérience vicariante, à travers l'observation de modèles de réussite, peut augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des individus. Lorsque les personnes en voient d'autres réussir, partageant une certaine similarité, et réussissant dans une tâche donnée à surmonter les difficultés, cela renforce leur croyance en leurs propres capacités à réussir. Dans ces témoignages ont été mis en avant les notions de difficultés, de progrès et d'efforts. De manière générale, les témoignages rapportaient les différents parcours ayant permis d'accéder à une sorte de réussite, du moins d'amélioration. Ces témoignages permettent ainsi de normaliser les difficultés et les obstacles pouvant être rencontrés lors de l'appropriation de cette méthode d'écriture. Aussi, lors de partage de défis présentés dans les témoignages et étant similaires aux personnes, elles peuvent se sentir davantage concernées : cela renforce le lien émotionnel entre le modèle et l'apprenant. Enfin, ces partages d'expérience permettent d'inspirer et d'encourager les personnes à persévérer dans leurs propres efforts. Lorsqu'elles voient que des personnes ont réussi à

progresser malgré les difficultés, elles sont plus susceptibles de développer un sentiment de confiance en elles et de croire en leur propre capacité à surmonter les obstacles.

Par ailleurs, nous avons mis en avant une représentation incrémentielle de cet apprentissage : les résultats se développeraient avec les efforts.

11.3.1.3. Affiliation sociale

Nous avons aussi contribué au besoin d'affiliation interpersonnelle ou soutien social du personnel de l'université grâce aux témoignages rédigés par les membres du personnel de l'université (cf partie témoignages du personnel dans « Parcours vers une communication égalitaire »). Ce besoin est nécessaire dans ce contexte, afin d'identifier un haut degré de similarité sociale avec la cible. Par ailleurs, il est très fortement lié avec le sentiment d'efficacité personnelle (Desmette et al., 2001). En effet, en proposant des témoignages provenant du personnel de l'université et partageant ou non leur genre, nous avons proposé des sources de soutien institutionnel voire distal. Grâce à ces témoignages et des différentes ressources (exercices, convertisseur), nous avons contribué de manière générale au soutien informationnel et instrumental.

11.3.2. Norme sociale

La théorie des normes sociales de Sherif & Sherif (1968) suggère que les individus adoptent souvent les normes sociales pour éviter la désapprobation sociale ou pour obtenir l'approbation sociale et la validation de leur appartenance au groupe. Les normes sociales sont des règles ou des comportements de groupe qui guident les comportements des autres. Ainsi, les témoignages permettent de partager l'expérience vécue du personnel, en activant une identité sociale commune, permettant de s'identifier et de se projeter à ce témoignage, mais aussi permettent d'entrevoir la norme partagée au sein de la communauté universitaire (cf « Parcours vers une communication égalitaire »). En montrant exclusivement des personnes qui utilisent l'écriture inclusive et qui ont pu rencontrer des difficultés, tout en mettant en avant les notions de progrès, nous montrons que cette tendance est normale.

11.4. Persuasion

Le vote d'une charte ne garantit pas son application effective dans la pratique (cf résultats). La persuasion peut être utilisée pour encourager les membres du personnel à suivre la charte et à en faire une partie intégrante de leur comportement et de leur communication. La persuasion se donne pour objet les changements d'attitude ou de comportement consécutifs à l'exposition à un message

complexe (Eagly & Chaiken, 1993). Ainsi, tenter de changer les attitudes permettrait d'augmenter le lien entre l'intention comportementale et le comportement effectif, étant l'une des trois composantes de la théorie du comportement planifié.

11.4.1. Présentation des avantages (OP1)

Comme expliqué précédemment, nous avons tenté d'activer l'identité sociale du personnel de l'université, ainsi que leurs implications auprès de l'université / des étudiant·e·s. Cette technique vise à être plus efficace pour persuader les personnes dans des situations où elles ont une expérience limitée ou une faible implication dans le sujet. En effet, la théorie de l'élaboration suggère que la profondeur du traitement de l'information lors de l'apprentissage influence la mémorisation. Plus l'information est traitée de manière sémantique et réfléchie, plus elle est susceptible d'être tenue durablement. Cependant, lorsque les personnes ont une expérience limitée ou encore une faible implication dans l'apprentissage ou même la compréhension de l'écriture inclusive, nous encourageons dans un premier temps la compréhension initiale : à quoi sert l'écriture inclusive et quels sont les avantages de les utiliser. Dans ce cas-ci, nous cherchons surtout à « convaincre » ou du moins à intéresser le public qui ne s'intéresse pas à l'écriture égalitaire, qui n'y est pas sensibilisé. Chaque avantage explicité est fondé scientifiquement.

11.4.2. Théorie des différents avantages d'utiliser l'écriture égalitaire dans l'OP1

En tant que personnel de l'université, utiliser l'écriture égalitaire permettrait de faire preuve d'égalité ainsi que de favoriser cette dernière. En effet, l'utilisation de l'écriture dite égalitaire permet de contribuer à réduire les stéréotypes de genre en rendant les femmes plus visibles et en soulignant l'égalité des sexes (Sczesny et al., 2016). De plus, l'étude de Koeser, Kohn & Sczesny (2015, cités par Gygax et al., 2019) montre qu'il suffit d'être exposé à des formes égalitaires pour ensuite les utiliser soi-même de manière relativement spontanée.

Aussi, le personnel de l'université pourrait arriver à une amélioration de la qualité de la communication. L'étude de Stahlberg, Sczesny & Braun (2001) en est un exemple : les participantes et participants de leur étude devaient évaluer les textes, soit rédigés en masculin générique, soit avec une formulation inclusive. Les résultats de l'étude ont montré que les participant·e·s ont évalué la qualité de la communication de manière significativement plus élevée pour le texte écrit en utilisant une formulation inclusive. En outre, les participant·e·s ont également rapporté avoir trouvé le texte inclusif plus facile à lire et plus claire. En effet, l'écriture égalitaire permettrait d'éviter les ambiguïtés liées à l'utilisation d'une formulation masculine qui peut exclure ou invisibiliser les femmes. En résumé,

l'écriture égalitaire peut contribuer à une meilleure compréhension mutuelle et à une communication égalitaire (Chatard et al., 2005 ; Vervecken et al., 2013).

Aussi, utiliser l'écriture égalitaire permettrait de répondre aux attentes de la société. D'après une étude menée par Google avec Mots-Clés, l'intérêt pour le langage inclusif est mondial et en forte progression, avec un volume de recherches multiplié par 2 entre 2018 et 2021 (Birr & Haddad, 2021). La France mène le groupe des pays francophones, avec 2 millions de requêtes « écriture inclusive » en 2021, ce qui représente +180% par rapport à 2020. Selon le sondage Harris Interactive pour Mots-Clés, 75% des français-e-s de plus de 18 ans seraient favorables à l'usage d'une écriture plus inclusive.

Utiliser l'écriture inclusive permettrait d'encourager la participation de toutes et tous. En effet, de nombreuses études ont été réalisées montrant que l'intérêt des offres d'emploi pouvait varier selon la présentation de ces dernières. L'étude de Gaucher et al. (2011), qui est l'une d'elles, montre que l'utilisation de l'écriture inclusive dans les offres d'emploi pour des postes dans des domaines stéréotypiquement masculins, tels que l'informatique, peut encourager les femmes à postuler en plus grand nombre. L'étude a révélé que les femmes qui lisaient des offres d'emploi rédigées avec une écriture inclusive étaient plus susceptibles de se sentir à l'aise avec l'environnement de travail et d'exprimer leur intérêt pour le poste que les femmes qui lisaient des offres d'emploi rédigées de manière plus traditionnelle. Nous pouvons ainsi transposer cette étude dans la participation et l'intérêt porté par les étudiantes dans des matières scientifiques ou dites « masculinisées ».

Utiliser l'écriture égalitaire en tant que membre du personnel de l'université permettrait de préparer les étudiant-e-s au monde professionnel. En effet, en France, la loi n°2014-873 du 4 août 2014⁶ pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes impose aux entreprises de plus de 50 salariés de négocier et de mettre en place un plan d'action relatif à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. Dans ce plan doivent être présentes des mesures visant à lutter contre les stéréotypes de genre et à favoriser la mixité des emplois. Comme expliqué précédemment, utiliser l'écriture égalitaire permettrait de peut-être créer de la dissonance cognitive et ainsi, par la théorie de l'engagement, encourager les étudiant-e-s à faire de même et à continuer dans leur futur emploi, voire à y trouver un intérêt particulier pour leur poursuite professionnelle. En effet, la théorie de l'engagement soutient que les individus ont tendance à rester cohérents avec leurs engagements antérieurs et à s'engager davantage dans des comportements cohérents avec ces engagements. Appliquée au contexte de l'écriture égalitaire, cela signifie que si les étudiant-e-s sont exposé-e-s et encouragé-e-s à utiliser

⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000029330832>

l'écriture égalitaire pendant leur formation, ils sont plus susceptibles de continuer à l'utiliser dans leurs professions futures.

11.4.3. Biais d'optimisme

Le biais d'optimisme est un biais cognitif faisant référence à la tendance des individus à sous-estimer les risques et les inconvénients associés à une décision ou un comportement, tout en surestimant les avantages (Weinstein, 1980, cité par Martin-Krumm, 2012). En mettant davantage l'accent sur les avantages plutôt que sur les risques, on peut capitaliser sur ce biais d'optimisme et susciter un sentiment positif et une attitude favorable envers la décision ou le comportement souhaité.

11.4.4. Avantages plutôt qu'inconvénients

Nous avons décidé de nous attarder principalement sur les avantages de l'utilisation de l'écriture égalitaire plutôt que ses inconvénients pour plusieurs motifs. D'après Dweck & Legget (1988), il s'agit pour la personne de s'investir fortement dans une situation qui lui apparaît attrayante et valorisante, donc lorsqu'elle est présentée sous formes d'avantages. De plus, les avantages peuvent également générer des émotions positives telles que la satisfaction, le plaisir, la sécurité, la confiance et l'espoir.

11.4.5. Modalités de présentation des différents éléments

11.4.5.1. Favoriser un traitement heuristique pour les personnes peu convaincues

La théorie de l'élaboration de Petty et Cacioppo (1986, cités par Corneille, 1993) explique comment les individus traitent et sont influencés par les messages persuasifs. D'après cette théorie, il existe deux types de traitement de l'information : le traitement central et le traitement périphérique. Le traitement central est profond et implique une réflexion approfondie sur les arguments du message. A contrario, le traitement périphérique est superficiel et rapide, et se concentre sur des caractéristiques superficielles du message, telles que l'apparence ou la crédibilité de la source. Ces traitements diffèrent surtout sur le changement d'attitude : le traitement central, coûteux en termes de temps et d'efforts cognitifs, est plus susceptible de mener à un changement d'attitude durable, car il est basé sur une réflexion approfondie et une compréhension des arguments. Le traitement périphérique, quant à lui, peut être préféré pour traiter les messages dans la plupart des cas, étant moins coûteux.

Cette théorie suggère aussi que le type de traitement de l'information dépend de la motivation et de la capacité de l'individu à traiter le message. Lorsqu'un individu est motivé et capable de traiter le message, il est plus susceptible d'utiliser le traitement central. En revanche, lorsque l'individu est peu

motivé ou peu capable de traiter le message, il est plus susceptible d'utiliser le traitement périphérique. En outre, la théorie de l'élaboration propose que les individus sont influencés par des facteurs tels que la crédibilité de la source, l'expertise de la source, la pertinence des arguments, la force de l'argument et les preuves sociales. Ces facteurs peuvent être utilisés pour influencer les individus à utiliser le traitement central et à changer leurs attitudes de manière durable.

Afin de s'intéresser au mieux aux membres du personnel n'étant pas convaincus par l'écriture inclusive, qui sont potentiellement peu motivés à s'informer dessus également, nous avons fait en sorte, dans l'OP1, de rendre les avantages et les témoignages assez courts, avec des exemples concrets. De cette manière, nous avons pu agir sur certains des facteurs, composantes de la théorie de l'élaboration, pour faciliter le traitement et la mémorisation de l'information tels que la pertinence des arguments et les preuves sociales, afin d'attirer l'attention et de faciliter la compréhension et la mémorisation de l'information présentée. De ce fait, nous avons appliqué des techniques d'élaboration pour faciliter l'encodage de l'information. En présentant des informations de manière concise, nous avons favorisé une forme de traitement plus facilement accessible et moins exigeante sur le plan cognitif. Cela permettra ainsi aux membres du personnel d'assimiler rapidement les points clés et de comprendre l'essentiel des avantages et des témoignages. Aussi, l'utilisation d'exemples concrets peut également faciliter la compréhension et la mémorisation. Les exemples permettent de relier les informations abstraites à des situations réelles, ce qui facilite la compréhension et favorise la consolidation de la mémoire. Les exemples concrets offrent également des points d'ancrage pour les personnes, ce qui facilite la récupération de l'information lorsqu'elles en ont besoin.

Pour les personnes étant déjà convaincues, des ressources supplémentaires telles que les liens menant à des vidéos de Pascal Gygax sont disponibles.

Dans l'OP2, nous avons tenté de faire de même, en mettant en gras les informations les plus importantes et permettant directement de déconstruire les idées reçues.

11.4.5.2. Effets de primauté et de récence

Les principes que nous avons choisi d'aborder en premier dans notre parcours sont les plus appréciés et les plus utilisés par le personnel ayant répondu à notre questionnaire. Nous avons également pris en compte le nombre limité d'informations que les lecteurs peuvent retenir en mémoire. Nous avons pris en compte l'effet de récence qui est un biais cognitif se produisant lorsque l'on se souvient mieux des informations présentées en dernier qu'en premier (Asch, 1946 ; Ebbinghaus, 1913). Afin de

maximiser la retenue des différents modules de ce parcours, toutes les parties ont été rédigées de manière claire et concise, avec un changement de module rapide afin de ne pas ennuyer les lecteurs.

11.4.5.3. Rédaction respectant la charte de communication égalitaire

Nous avons rédigé nos deux objets professionnels suivant la charte de communication égalitaire. Cependant, afin d'éviter la réactance psychologique envers ces derniers ainsi qu'envers la charte en elle-même, nous avons décidé de ne pas utiliser le point médian, l'accord en genre et en nombre et l'accord de proximité. En effet, durant les focus groupes et conformément aux résultats du questionnaire en ligne, ces trois principes sont les plus controversés.

11.4.6. Limites : théorie de l'inoculation et prévention des risques

Comme explicité précédemment, cet objet professionnel vise à persuader les personnes qui ne sont pas convaincues par l'écriture inclusive. Cependant, en utilisant différents principes de persuasion, nous pouvons faire face à une résistance psychologique. Conformément à la théorie de l'inoculation (McGuire, 1964), les personnes peuvent être préparées aux tentatives de persuasion. L'individu, face à une menace, peut activer deux formes de défense qui sont la défense par soutien, où l'on donne des arguments à l'individu pour mieux résister aux tentatives de persuasion, et la défense par inoculation. Cette dernière désigne que lorsque les personnes sont exposées à des arguments contraires à leur point de vue et qu'ils considèrent comme faibles, cela leur donne une opportunité de développer des réponses et de contre-arguments plus solides. De ce fait, cela renforcerait leur confiance dans leurs propres opinions et les aiderait à résister à la persuasion.

Afin de diminuer au mieux le risque d'apparition de résistance, nous avons directement utilisé des arguments forts dès le début. Aussi, nous avons évité de répéter les mêmes preuves, les mêmes idées, afin de ne pas augmenter la résistance. Nous nous sommes basés, comme explicité précédemment, sur des preuves sociales, étant des témoignages fictifs basés sur les progrès et les difficultés rencontrées, mais surtout sur les avantages de cette écriture égalitaire.

11.5. Modalités de partage et présentation des différents objets professionnels

De manière générale, nous souhaitons faire parvenir le parcours vers une communication égalitaire par mail, par le comité égalité et lutte contre les discriminations. En effet, ce dernier est corrélé positivement aux attitudes positives et aux croyances positives, ainsi qu'à la fréquence d'utilisation et à l'intention d'utiliser les différents principes d'écriture inclusive. Afin de permettre un accès illimité à

ce parcours, nous proposons de le mettre à disposition en dessous du lien de la charte de communication inclusive.

Quant à elles, les affiches de sensibilisation et de déconstruction des fausses croyances envers l'écriture égalitaire pourraient être affichées dans les toilettes, permettant ainsi un accès certain à ces dernières.

12. Préconisations / pistes d'action

Toujours dans l'optique de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des personnes vis-à-vis de l'écriture inclusive, nous avons pour idée de créer un forum en ligne. Ce forum en ligne serait accessible sous le lien attendant à la charte de communication inclusive et permettrait de discuter des problèmes, des difficultés ou encore des expériences rencontrées liées à l'écriture égalitaire. Dans l'idée, nous souhaitons recruter des « mentors », une personne provenant de chaque institut/domaine universitaire et volontaire. De ce fait, le partage d'expérience permettrait d'agir sur l'expérience vicariante, les modèles positifs et la proximité avec la personne.

Afin de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des mentors, nous pouvons leur proposer une formation (par exemples : formation donnée par l'agence « Mots-Clés », celle proposée par « Nell & Associés » ou encore « Ecrire sans exclure »)

Par ailleurs, afin d'ancrer cette question d'écriture égalitaire encore plus dans le milieu universitaire, nous proposons vivement d'intégrer une formation sur l'écriture égalitaire dans le catalogue de formation.

En allant dans le même sens, d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment de contrôle comportemental perçu, mais aussi pour contre balancer le fait que beaucoup de membres n'aient pas pu discuter de la création de cette charte, nous pouvons proposer l'élaboration de groupes de discussion. Ces groupes de discussion pourraient être animés par un-e prochain-e stagiaire de formation de psychologie. En effet, l'animation se déroulerait de la même manière qu'un focus groupe en ayant pour discussion l'amélioration de la charte, que leurs idées soient, ou non, retenues. Dans ces groupes de discussion, plusieurs thématiques seraient employées. La conduite de focus groupes nécessite une certaine prise en main des techniques et des méthodes. De ce fait, un-e prochain-e stagiaire pourrait élaborer un possible guide de conduite des focus groupes, permettant ainsi la prise en main de ces derniers par les mentors ou la chargée de mission égalité et lutte contre les discriminations pour conduire ces discussions annuellement au besoin.

Premièrement, la question de la compréhension de la charte pourrait être parcourue. Dans cette dernière, nous poserons des questions sur la compréhension de l'objectif, le besoin de clarification, le besoin d'exemples plus concrets. Aussi, cette discussion pourrait permettre un partage d'expérience personnelle (Rencontrez-vous des facilités dans la prise en main de cette charte ? Si oui, quelles sont-elles ? Rencontrez-vous des difficultés dans la prise en main de cette charte ? Si oui, quelles sont-elles ? Avez-vous reçu des retours positifs ? Des retours négatifs ?). De plus, nous pourrions discuter des possibles résistances (avez-vous des incompréhensions vis-à-vis de cette charte ?). Aussi, nous pourrions nous intéresser aux possibles propositions d'améliorations (« avez-vous des suggestions sur la charte à faire ? »). Enfin, nous pourrions discuter des modalités de diffusion de la charte (quelles seraient les meilleures façons de communiquer sur la charte de communication égalitaire ?). Ces thématiques permettraient ainsi, par l'implication de chacun et chacune, de renforcer le sentiment de contrôle et sentiment d'efficacité personnelle.

Rappelons que cette idée de groupes de discussion / de partage a été partagée vivement lors des focus groupes réalisés précédemment.

Enfin, nous encourageons vivement l'université à réfléchir à la labellisation de la charte de communication inclusive, devenant à la place une charte de communication égalitaire. En effet, comme entendu durant les focus groupes et comme décrit dans la littérature scientifique, la notion d'inclusivité renvoie à d'autres combats, incluant toutes les minorités. L'égalité permettrait de faire un lien prépondérant entre l'égalité des genres et les différents combats menés par l'université dans cette optique, et ainsi de limiter les résistances, disant que cette écriture inclusive ne permet pas de s'intéresser à tous les combats. Enfin, la participation des membres du personnel de l'université à la labellisation de la charte pourrait permettre d'augmenter le sentiment de justice procédurale des personnes, et de voir que leur participation à ce questionnaire a été entendue et prise en compte. Dans ce sens, elles auraient ainsi l'impression d'avoir été conviées à ce genre de questionnement.

13. Limites et ouvertures

Il est à constater quelques limites quant à notre démarche. Premièrement, concernant notre questionnaire en ligne. L'item évaluant la lecture ou non de la charte de communication inclusive a été biaisé. En effet, le mail partageant le lien de ce questionnaire contenait le lien de la charte de communication inclusive, pouvant alors biaiser les réponses. Aussi, les réponses des personnes disant avoir lu cette charte peuvent être discutées. En effet, il peut exister un biais de désirabilité sociale, qui est par définition un phénomène où les personnes ont tendance à répondre de manière socialement

acceptable plutôt que de donner une réponse honnête et véridique (Crowne & Marlowe, 1960, cités par Butori & Parguel, 2010). Répondre « oui » à cette question pourrait constituer un biais de désirabilité sociale si la personne répond cela simplement pour donner l'impression qu'elle a effectivement lu la charte, même si ce n'est pas le cas. De plus, cette réponse pourrait permettre aux personnes ayant répondu au questionnaire de donner de la crédibilité à leurs réponses : si une personne répond positivement, alors elle peut être perçue comme plus informée. Ainsi, ses croyances, qu'elles soient positives ou négatives, seront perçues comme plus crédibles. Afin d'améliorer ce questionnaire, nous aurions pu ajouter des items permettant de contrôler la désirabilité sociale provenant de l'échelle « *Social Desirability Measure* », composée de 6 items (Nießen et al., 2019).

Concernant l'item « féminisation de mots », ce dernier manquait de précision. En effet, nous n'avons pas proposé de définition claire, nous ne savons donc pas à quoi les personnes font référence.

De plus, d'autres mesures auraient pu être réalisées, telles que le temps mis à répondre aux questions ouvertes. En effet, pour rappel, 98% des personnes ayant répondu « autre » pour la labellisation de la charte ont montré leur mécontentement envers cette dernière.

Aussi, afin de déterminer le réel effet de nos objets professionnels, une mesure avant-après aurait été l'idéale. De ce fait, rajouter une échelle concernant le sentiment d'efficacité personnelle aurait été préférable. Nous pouvons notamment recommander l'échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle de Schwarzer & Jerusalem (1995) et plus précisément sa traduction française par Dumont, Schwazer & Jerusalem (2000).

Enfin, nous n'avons pas exploré l'effet médiateur de la position hiérarchique dans notre questionnaire. Lors de la réalisation des focus groupes, les membres du personnel de l'université ont rapporté que les femmes provenant des hautes strates étaient plus réfractaires face à cette charte d'écriture égalitaire par rapport aux femmes provenant de postes moins « prestigieux ». En effet, il apparaît que l'identité sociale peut être influencée par le statut et le pouvoir : les femmes peuvent appartenir au groupe dominé, mais travailler dans des postes prestigieux, plutôt considérés comme masculins. Dans ce genre de cas, les femmes occupant des postes de haut statut peuvent être davantage identifiées avec le groupe dominant (les hommes de haut statut) en raison de leur position sociale élevée. Elles peuvent internaliser les normes et valeurs de ce groupe, ce qui peut les amener à minimiser ou à ignorer les problèmes et luttes liés à leur propre genre. Elles peuvent ainsi faire preuve de distanciation sociale : les femmes de hauts statuts peuvent être moins confrontées aux effets négatifs des inégalités de genre dans leur vie quotidienne en raison de leur position privilégiée. Elles peuvent avoir accès à des

ressources, à des opportunités et à des avantages qui réduisent les effets néfastes de la discrimination de genre. Par conséquent, elles peuvent être moins sensibles ou moins engagées dans les combats pour l'égalité de genre. Afin de découvrir ce possible effet principal du statut, nous aurions pu rajouter un item. Cependant, cela posait un problème éthique dans notre étude : les personnes auraient été identifiables.

Enfin, nous ne nous sommes intéressé·e·s qu'à l'aspect rédactionnel de cette charte de communication égalitaire. Il reste ainsi un travail à effectuer pour toutes les autres facettes de la communication, notamment visuelle (i.e. images, vidéos, palettes de couleurs, positionnement des personnes).

14. Conclusion

Le parcours vers une communication égalitaire ainsi que les affiches de déconstruction des fausses croyances envers cette dernière soutiennent de nombreux objectifs par leur conception : la sensibilisation, la persuasion, l'augmentation du sentiment de contrôle perçu ainsi que des connaissances. L'objectif de réaliser un ou des outils afin d'aider le personnel à se familiariser avec l'écriture égalitaire a été partiellement atteint, le manque d'évaluation ne permettant pas de déterminer si ces outils permettent réellement cet objectif.

Bibliographie

- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. Dans *The Journal of Abnormal and Social Psychology* (p. 422). <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Ajzen, I. (1985). From intention to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl, & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). New York: Springer-Verlag.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Alpheratz, M. (2019). Français inclusif : Du discours à la langue. *Le discours et la langue*, 11, 1.
- Asch, S.E. (1946). Forming impressions of personality, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 41, 258-290.
- Bagès, C., Verniers, C., & Martinot, D. (2016). Virtues of a hardworking role model to improve girls' mathematics performance. *Psychology of Women Quarterly*, 40(1), 55-64. <https://doi.org/10.1177/0361684315608842>
- Birr, A., & Haddad, R. (2022). L'écriture inclusive en France en 2021 : Observatoire de l'opinion et des interrogations. <https://static1.squarespace.com/static/5e441b2fb746a7235f25667e/t/6225ce933bdbaa49b94c98f9/1646644889990/%C3%89tude+Mots-CI%C3%A9s+x+Google+-+%C3%89criture+inclusive+en+France+en+2021+-+Observatoire+de+l%27opinion+et+des+interrogations.pdf>
- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory. *Contemporary Sociology*, 7(1), 84. <https://doi.org/10.2307/2065952>
- Bandura, A. (2007). L'auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck Supérieur.
- Beauvois, J. L., & Joule, R. V. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. PUG.

- Bem, S. L., & Bem, D. J. (1973). Does sex-biased job advertising "aid and abet" sex discrimination? *Journal of Applied Social Psychology*, 3(1), 6–18. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1973.tb01290.x>
- Bem, S. L. (1974) The Measurement of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162. <https://doi.org/10.1037/h0036215>.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. Yale University Press.
- Brauer, M., & Landry, M. R. (2008). Un ministre peut-il tomber enceinte ? L'impact du générique masculin sur les représentations mentales. *Année Psychologique*, 108(02), 243. <https://doi.org/10.4074/s0003503308002030>
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.
- Brehm, S. S., & Brehm, J. W. (1981). *Psychological Reactance : A Theory of Freedom and Control*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA03053175>
- Burnett, H., & 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>
- Butori, R., & Parguel, B. (2010). Les biais de réponse - Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur.
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is „we“ ? Levels of collective identity and self-representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 83-93.
- Butler, R. (2000). Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 965–978. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.5.965>
- Chatard, A., Guimond, S., & Martinot, D. (2005). Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves: Une remise en cause de l'universalisme masculin? [Occupational

- self-efficacy as a function of grammatical gender in French]. *L'Année Psychologique*, *105*(2), 249–272. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.29694>
- Corneille, O. (1993). Une synthèse critique du modèle de probabilité d'élaboration. *L'année Psychologique*, *93*(4).
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J., Bond, M. H., Croizet, J., Ellemers, N., Sleebos, E., Htun, T. T., Kim, H. J., Maio, G. R., Perry, J., Petkova, K., Todorov, V., Rodríguez-Bailón, R., Morales, E. M., Moya, M., . . . Ziegler, R. (2009). Stereotype content model across cultures : Towards universal similarities and some differences. *British Journal of Social Psychology*, *48*(1), 1-33. <https://doi.org/10.1348/014466608x314935>
- Dardenne, B., Dumont, M., & Bollier, T. (2007). Insidious dangers of benevolent sexism: Consequences for women's performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*(5), 764–779. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.5.764>
- De Bruin, W. B., Parker, A., & Fischhoff, B. (2020). Decision-Making Competence : More Than Intelligence ? *Current Directions in Psychological Science*, *29*(2), 186-192. <https://doi.org/10.1177/0963721420901592>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deschamps, J., & Doise, W. (1979). L'effet du croisement des appartenances catégorielles. Dans De Gruyter eBooks (p. 293-326). <https://doi.org/10.1515/9783110807394-019>
- Desmette, D., Jaminon, C., & Herman, G. (2001). Le sentiment d'efficacité personnelle de chômeurs en formation, un construct dynamique ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *51*(3), 217-228.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*.

- Dumont, M., Schwarzer, R. & Jerusalemn, M. (2000). French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, *109*(3), 573-598.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2013). Feminism and evolutionary psychology: Moving forward. *Sex Roles: A Journal of Research*, *69*(9-10), 549–556. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0315-y>
- Ebbinghaus, H. (1913). *Memory : a contribution to experimental psychology*. New York : Teacher's College Columbia University
- Friedrich, M. C. G. & Heise, E. (2019). Does the use of gender-fair language influence the comprehensibility of texts? An experiment using an authentic contract manipulating single role nouns and pronouns. *Swiss Journal of Psychology*, *78*, 51-60.
- Gabriel, U., Gygax, P., Sarrasin, O., Garnham, A., & Oakhill, J. (2008). Au pairs are rarely male : Norms on the gender perception of role names across English, French, and German. *Behavior Research Methods*, *40*(1), 206-212. <https://doi.org/10.3758/brm.40.1.206>
- Gabriel, U., Gygax, P. M., & Kuhn, E. A. (2018). Neutralising linguistic sexism: Promising but cumbersome? *Group Processes & Intergroup Relations*, *21*(5), 844–858. <https://doi.org/10.1177/1368430218771742>
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2014). *Reducing Intergroup Bias : The Common Ingroup Identity Model*. Psychology Press.

- Garnham, A., Oakhill, J., & Reynolds, D. (2002). Are inferences from stereotyped role names to characters' gender made elaboratively? *Memory & Cognition*, *30*(3), 439–446. <https://doi.org/10.3758/BF03194944>
- Gaucher, D., Friesen, J. P., & Kay, A. C. (2011). Evidence that gendered wording in job advertisements exists and sustains gender inequality. *Journal of Personality and Social Psychology*, *101*(1), 109-128. <https://doi.org/10.1037/a0022530>
- Giger J. C. (2008). Examen critique du caractère prédictif, causal et falsifiable de deux théories de la relation attitude-comportement : la théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié. *L'année psychologique*, *108*(1), 107-131.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(3), 491–512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Gorfein, D. S. (2001). On the consequences of meaning selection: An overview. *Perspective. American Psychological Association*, 3-8. <https://doi.org/10.1037/10459-014>
- Guichard, J. & Huteau, M. (2022). Sentiment de compétence (Self-efficacy belief). Dans : Jean Guichard éd., *Orientation et insertion professionnelle: 75 concepts clés* (pp. 397-400). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0397>
- Gygax, P., & Gesto, N. (2007). Féminisation et lourdeur de texte [Feminisation of language and hindering reading]. *L'Année Psychologique*, *107*(2), 239–255. <https://doi.org/10.4074/S0003503307002059>
- Gygax, P., Gabriel, U., Sarrasin, O., Oakhill, J., & Garnham, A. (2008). Generically intended, but specifically interpreted : When beauticians, musicians, and mechanics are all men. *Language and Cognitive Processes*, *23*(3), 464-485. <https://doi.org/10.1080/01690960701702035>
- Gygax, P., Gabriel, U., Lévy, A., Pool, E., Grivel, M., & 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., Gabriel, U. & Zufferey, S. (2019). Le masculin et ses multiples sens : Un problème pour notre cerveau... et notre société. *Savoirs en Prisme*.
- Gygax, P., Zufferey, S., & Gabriel, U. (2021). Le cerveau pense-t-il au masculin ? *Glad !*, 12.
<https://doi.org/10.4000/glad.4512>
- Harkin, B., Webb, T. L., Chang, B. L., Prestwich, A., Conner, M., Kellar, I., Benn, Y., & Sheeran, P. (2016). Does monitoring goal progress promote goal attainment ? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*, 142(2), 198-229. <https://doi.org/10.1037/bul0000025>
- Horvath, L. K., and Sczesny, S. (2015). Reducing women’s lack of fit with leadership? Effects of the wording of job advertisements. *Eur. J. Work Organ. Psychol.*
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1067611>
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 1–27.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01008.x>
- Jost, J. T., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A Decade of System Justification Theory: Accumulated Evidence of Conscious and Unconscious Bolstering of the Status Quo. *Political Psychology*, 25(6), 881–919. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00402.x>
- Joule, R. & Azdia, T. (2004). Dissonance cognitive et engagement : lorsque deux comportements de soumission sont en contradiction avec la même attitude. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 64, 5-11. <https://doi.org/10.3917/cips.064.0005>

- Kitzinger, J., Marková, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00533472>
- Kollmayer, M., Schultes, M., Schober, B., Hodosi, T., & Spiel, C. (2018). Parents' Judgments about the Desirability of Toys for Their Children : Associations with Gender Role Attitudes, Gender-typing of Toys, and Demographics. *Sex Roles*, 79(5-6), 329-341. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0882-4>
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). Stereotypes and social cognition. Sage Publications, Inc.
- Licata L. (2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'autocatégorisation : le Soi, le groupe et le changement social. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 1, 19-33.
- Lippmann, W. (1922). Public opinion. New-York: Harcourt, Brace. (Rééd.: 1965, NY: Free Press). <https://doi.org/10.1097/00005053-192301000-00118>
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91–103. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.91>
- Lorenzi-Cioldi, F. (2009). *Dominants et dominés : les identités des collections et des agrégats*. PUG.
- Martin-Krumm, C. (2012). L'optimisme : une analyse synthétique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 93, 103-133. <https://doi.org/10.3917/cips.093.0103>
- Marx, D. M., & Roman, J. S. (2002). Female role models: Protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1183–1193. <https://doi.org/10.1177/01461672022812004>

- Meyran, R. (2019). Edward Sapir et Benjamin L. Whorf. La langue est une vision du monde. Dans : Nicolas Journet éd., Les Grands Penseurs du langage, 55-58. <https://doi.org/10.3917/sh.journ.2019.01.0055>
- McGuire W. J. (1964). Inducing resistance to persuasion: some contemporary approaches, in *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 1, ed Berkowitz L. (New York, NY: Academic Press), 191–229.
- Miron, A. M., & Brehm, J. W. (2006). Reaktanz theorie - 40 Jahre später [Reactance Theory - 40 Years Later]. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 37(1), 9–18. <https://doi.org/10.1024/0044-3514.37.1.9>
- Moritz, S., Feltz, D. L., Fahrback, K., & Mack, D. E. (2000). The Relation of Self-Efficacy Measures to Sport Performance : A Meta-Analytic Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 280-294. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608908>
- Moulton, J., Robinson, G. M., & Elias, C. (1978). Sex bias in language use: "Neutral" pronouns that aren't. *American Psychologist*, 33(11), 1032–1036. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.11.1032>
- Nießen, Désirée, Melanie V. Partsch, Christoph J. Kemper & Beatrice Rammstedt (2019). An English-Language Adaptation of the Social Desirability–Gamma Short Scale (KSE-G). *Measurement Instruments for the Social Sciences*, (2), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s42409-018-0005-1>
- Parzuchowski, M., Bocian, K., & Gygax, P. (2016). Sizing Up Objects : The Effect of Diminutive Forms on Positive Mood, Value, and Size Judgments. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01452>
- Reby, D., Levréro, F., Gustafsson, E., & Mathevon, N. (2016). Sex stereotypes influence adults' perception of babies' cries. *BMC Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0123-6>

- Reimer, N. K., Schmid, K. W., Hewstone, M., & Ramiah, A. A. (2020). Self-categorization and social identification : Making sense of us and them. *Journal of Personality and Social Psychology*.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/gub8a>
- Salès-Wuillemin, E. (2006). La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale, Paris : Dunod (Collection Psycho Sup)
- Sapir, E. (1929). A study in phonetic symbolism. *Journal of Experimental Psychology*, 12(3), 225–239.
<https://doi.org/10.1037/h0070931>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs, 35- 37.
- Sczesny, S., Formanowicz, M., & Moser, F. (2016). Can Gender-Fair Language Reduce Gender Stereotyping and Discrimination ? *Frontiers in Psychology*, 7.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00025>
- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1968) Problems of interdisciplinary relations in the social sciences.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4–28.
<https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>
- Stahlberg, D., Sczesny, S., & Braun, F. (2001). Name your favorite musician: Effects of masculine generics and of their alternatives in German. *Journal of Language and Social Psychology*, 20(4), 464–469. <https://doi.org/10.1177/0261927X01020004004>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2002). Social Cognitive Theory and Self-efficacy: Implications for Motivation Theory and Practice. Initial Considerations
- Steele, J. L. (2003). Children's Gender Stereotypes About Math : The Role of Stereotype Stratification1. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(12), 2587-2606. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb02782.x>

- Stouffer, S. A., Suchman, E. A., Devinney, L. C., Star, S. A., & Williams, R. M., Jr. (1949). *The American soldier: Adjustment during army life. (Studies in social psychology in World War II)*. Princeton Univ. Press.
- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S., & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*(2), 199–214.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.2.199>
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories—Studies in Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. (2001). An integrative theory of intergroup conflict. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Intergroup relations: Essential readings* (pp. 94–109). Psychology Press.
- Vervecken, D., Hannover, B., & Wolter, I. (2013). Changing (S)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. *Journal of Vocational Behavior*, *82*(3), 208–220.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.01.008>
- Vervecken, D., & Hannover, B. (2015). Yes I can! Effects of gender fair job descriptions on children's perceptions of job status, job difficulty, and vocational self-efficacy. *Social Psychology*, *46*(2), 76–92. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000229>
- Viau, R. (1994). Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Éditions Études Vivantes. *Revue des sciences de l'éducation*, *20*(2), 411.
<https://doi.org/10.7202/031733ar>
- Whorf, B.L. (1956). *Language, thought, and reality: selected writings*. Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.
- Wilkowski, B. M., & Ferguson, E. L. (2016). The steps that can take us miles: Examining the short-term dynamics of long-term daily goal pursuit. *Journal of Experimental Psychology: General*, *145*(4), 516–529. <https://doi.org/10.1037/xge0000150>

Annexe n°1. Charte de communication inclusive votée au sein de l'Université Clermont Auvergne.



Charte pour une communication inclusive à l'UCA

Le langage et la communication ne sont pas neutres, les mots ont un sens. Changer le rapport au langage et aux images et donc à la pensée permet de faire progresser au quotidien l'égalité entre les femmes et les hommes.

Or, cela ne se fait pas de manière automatique ni sans une vigilance continue, car les stéréotypes de genre sont souvent reproduits de manière inconsciente.

Changer notre manière de communiquer est donc un moyen concret de faire progresser l'égalité entre les femmes et les hommes.

Discours, colloques, affiches, vidéos, sites web, textes officiels, nominations des équipements : la communication, qu'elle soit interne ou externe, prend des formes très diverses. Sans une vigilance continue, les stéréotypes de genre sont reproduits.

Leur présence se manifeste par trois aspects :

- un fort déséquilibre dans la représentation entre le nombre de femmes et le nombre d'hommes.
- un enfermement des femmes et des hommes dans un répertoire restreint de rôles et de situations, limitant de fait leurs possibilités d'être et d'agir.
- une hiérarchisation des statuts et des fonctions de chaque sexe au détriment des femmes.

Or une exposition récurrente des citoyennes et citoyens à une communication influencée par les stéréotypes de genre renforce les inégalités entre les femmes et les hommes.

Pour renverser cette tendance, l'UCA a l'ambition de promouvoir une communication globale, inclusive et sans biais de genre. Pour ce faire, elle s'engage à veiller notamment :

- à une représentation équilibrée entre expertes et experts lors de colloques scientifiques, de conférences ou de grandes manifestations universitaires ;
- à communiquer par oral sans biais de genre ;
- aux visuels utilisés dans les différents supports de communication ;
- à rédiger sans biais de genre.

L'Université Clermont Auvergne (UCA) décide d'adopter une communication inclusive dans l'ensemble de ses documents officiels, nouveaux ou en révision, en particulier dans ses règlements, directives, rapports, offres d'emploi.

Elle demande également à l'ensemble de la communauté universitaire de se familiariser avec les principes de la communication inclusive énoncés ci-dessous afin d'avoir la possibilité de la mettre en œuvre dans l'ensemble de sa communication professionnelle (journaux, magazines, newsletters, sites internet, courriel, courrier...).

Afin de mettre en œuvre cette charte et de permettre à chacun et chacune de s'engager dans cette démarche, un accompagnement sera proposé (outils, formations...).

La rédaction sans biais de genre

Le langage inclusif, qu'il soit oral, écrit, iconique... , poursuit un objectif d'inclusion bien sûr, mais également un objectif de non-choix entre le féminin et le masculin et de non-catégorisation des personnes selon leur genre.

Le langage inclusif a été introduit à la fin du XX^e siècle pour répondre à l'asymétrie structurelle de la société et plus largement pour réduire les usages stéréotypiques dans le langage et les discriminations qui en résultent. Comme le démontrent les psycholinguistes Gygax, Zufferey et Gabriel¹, la visibilité d'asymétrie genrée dans la langue parlée et écrite est souvent accompagnée d'inégalités entre les femmes et les hommes dans la société. En effet, les pays dont la langue est grammaticalement genrée (comme la France) ont un niveau d'égalité sociétal entre les femmes et les hommes plus faible que les autres pays. L'utilisation du langage inclusif est dès lors une façon de tendre vers une meilleure égalité entre les êtres humains, quel que soit leur genre.

Il serait d'ailleurs plus juste de parler d'un rétablissement d'un état initial de la langue française vers la "neutralité de genre". En effet, la langue française possédait davantage de termes féminins auparavant (avant le XVII^e siècle). Ainsi, doctoresse, poétesse étaient des termes utilisés qui furent par la suite supprimés.

➤ Cinq principes de base proposés pour la rédaction

S'exprimer et rédiger en s'adressant d'emblée à un public mixte et en tenant compte de la diversité permet de réduire également les biais de communication. L'adaptation d'un texte à la rédaction inclusive requiert une certaine souplesse pour articuler les différentes règles. Il est souvent préférable de varier les principes et de les combiner afin de créer un texte intelligible et fluide.

- 1. Réintroduire systématiquement le féminin des noms de métiers, titres et fonctions, lesquels ont le plus souvent des siècles d'existence. Pour cela, ajouter une terminaison féminine au radical du mot.**

Exemples :

autrice, chercheuse, doyenne, maîtresse, professeure, rectrice.

- 2. Pratiquer la double flexion (doublet).**

Exemples :

le vice-recteur et la vice-rectrice, celles et ceux, tous et toutes.

¹ Gygax, P., Zufferey, S., & Gabriel, U. (2021). Le cerveau pense-t-il au masculin ? Cerveau, langage et représentations sexistes. *Le Robert*

2.1- Respecter ce faisant l'ordre alphabétique.

Exemples : le chercheur et la chercheuse, le recteur et la rectrice, le collaborateur et la collaboratrice , les étudiantes et les étudiants, **elles et ils**

2.2- Adopter ce faisant l'accord de proximité (accord au plus proche), ce qui permet, si on respecte l'ordre alphabétique, d'alterner dans un texte les accords au masculin ou au féminin.

Exemples :

- les vice-recteurs et les vice-rectrices sont nombreuses ;
- les doyennes et doyens sont satisfaits.

3. Utiliser les mots englobants (langage épïcène) qui permettent d'inclure toutes les personnes.

Exemples :

- la classe, le groupe, l'équipe de recherche, la direction, la présidence ;
- le corps professoral, estudiantin, administratif et technique ;
- le personnel enseignant, le collège professoral ;
- les membres du rectorat, du personnel ;
- les personnes, les responsables, les titulaires d'un master, les bénéficiaires d'une bourse.

4. Utiliser l'infinitif.

Exemples

- être titulaire d'un doctorat ;
- être capable de travailler en équipe.

5. Laisser la possibilité d'opter pour la forme contractée avec le point médian quand les autres principes ne peuvent être appliqués. Utiliser la barre oblique quand la terminaison du mot le requiert et seulement lorsque le doublet n'est pas possible (manque d'espace).

Exemples avec le point médian : professeur-e, étudiant-e.

Exemples avec la barre oblique lorsque le doublet n'est pas possible (manque d'espace) :

collaborateur/riche, administrateur/riche, chercheurs/euses, huissier/ère.

- Ce faisant, utiliser la barre oblique pour les déterminants.

Exemples : la/le professeur-e / sa/son doctorant-e

Principes pour une communication visuelle inclusive

Les images, comme les mots, sont porteuses de sens. Les visuels des affiches, documents, infographies, pictogrammes, sites web et vidéos illustrent un propos, délivrent un message. Ces visuels sont des leviers pour lutter contre les stéréotypes à l'égard des femmes et des hommes. Une image peut activer ou figer un stéréotype sexiste auquel on n'avait pas pensé au départ et qui va renforcer des rapports inégaux et déséquilibrés entre les femmes et les hommes. Veiller à bien choisir, concevoir ses images permet de réduire les biais d'une communication qui véhicule trop souvent des normes sociales auxquelles les femmes et les hommes devraient se conformer.

➤ **Six principes pour une communication visuelle non-sexiste² et inclusive**

1. Représenter les femmes et les hommes en nombre égal.

2. Veiller à la représentation des activités exercées.

Éviter d'associer par la représentation les femmes à des activités d'exécution et les hommes à des fonctions de décision. Éviter d'exclure les femmes ou les hommes de certaines disciplines : veiller à représenter, par exemple, des hommes infirmiers et des femmes physiennes.

3. Veiller à l'attribution d'objets, de vêtements et de couleurs.

Ne pas limiter le matériel technique aux hommes : montrer par exemple des femmes utilisant un ordinateur ou un matériel de laboratoire. Ne pas réserver aux hommes les tenues professionnelles (costume-cravate, blouse de laboratoire, tige universitaire, etc.) et aux femmes les vêtements décontractés, associés à la vie privée. Éviter de réserver les tons pastel aux femmes et les couleurs sombres aux hommes.

4. Veiller à la représentation dans l'environnement.

Ne pas représenter systématiquement des femmes dans les espaces intérieurs et des hommes dans des espaces extérieurs. Éviter de représenter les hommes au centre et les femmes sur les côtés. Éviter la marginalisation ou la distanciation symbolique (éviter de représenter les femmes en arrière-plan, en plus petite taille).

5. Veiller aux postures et attitudes.

Éviter de représenter les femmes dans des positions statiques, rêveuses ou passives et les hommes dans des attitudes concentrées, dynamiques et assurées. Éviter également de représenter des rapports de domination hommes/femmes : ne pas représenter un homme qui montre et une femme qui regarde ; un homme debout et une femme assise ; un homme au premier plan et une femme au second.

6. Encourager l'inclusion et la diversité.

Les images choisies ou conçues doivent représenter la diversité des membres de la communauté universitaire et de la société. Pour cela, dans l'ensemble des visuels, il faut veiller à représenter de façon égalitaire les différentes ethnies, morphologies, genres et orientations sexuelles. Ainsi que les personnes en situation de handicap.

² Données issues notamment du guide réalisé dans le cadre de la convention régionale interministérielle 2013-2018 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif

Cadre d'élaboration et gouvernance de la politique d'égalité professionnelle

Le Plan égalité de l'Université Clermont Auvergne 2021-2023 s'inscrit dans le volet consacré à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes de la loi de transformation de la fonction publique du 6 août 2019. La réalisation d'un diagnostic de la situation comparée des femmes et des hommes au sein de l'UCA a permis d'identifier des inégalités encore clairement constatées entre les femmes et les hommes avec des écarts de rémunération, et une progression de carrière plus favorable aux hommes, les tâches domestiques pesant encore davantage sur les femmes que sur les hommes.

Les représentations sociales peinent à évoluer et l'égalité professionnelle fait partie des maillons indispensables à mettre en place afin de garantir l'équité entre les femmes et les hommes. Ce plan d'égalité est élaboré pour traiter des écarts de rémunération, réduire les disparités de carrière, améliorer l'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle et lutter contre les violences sexistes et sexuelles.

Un groupe de travail représentatif des personnels a été constitué pour sa réalisation. Le comité égalité de l'UCA, comité commun incluant donc l'établissement-composante Clermont Auvergne INP, a également été consulté afin de favoriser l'implication des acteurs de l'Etablissement expérimental et l'appropriation par chacun et chacune des enjeux de l'égalité professionnelle.

Fort de son expertise en matière de recherche, notamment, sur les questions de genre, l'UCA présente aujourd'hui un plan d'actions accompagné de jalons et indicateurs pour le suivi des actions proposées dans ce champ. Ce plan répond à des grands objectifs, repris dans les quatre axes détaillés ci-dessous :

- axe 1 : Évaluer, prévenir et traiter les écarts de rémunération entre les femmes et les hommes ;
- axe 2 : Garantir l'égal accès des femmes et des hommes aux corps, grades et emplois ;
- axe 3 : Mieux articuler la vie personnelle et la vie professionnelle ;
- axe 4 : Lutter contre les violences sexuelles et sexistes, les harcèlements et les discriminations.

Annexe n°3. Charte pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche.



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

MINISTÈRE
DES DROITS DES FEMMES

Charte pour l'égalité entre Femmes et Hommes dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche

L'établissement s'engage à :

I- Politique générale de l'établissement

1-1 : intégrer à tous les projets de l'établissement la dimension de l'égalité entre les femmes et les hommes. Il s'engage également à veiller au respect mutuel entre les sexes et à lutter contre les stéréotypes et toutes les discriminations.

1-2 : rédiger les documents administratifs et des textes où figurent le féminin et le masculin, ou par défaut des formes épicènes, et ne comportant pas de formulation discriminante pour l'un ou l'autre sexe.

1-3 : publier annuellement un état des lieux statistique sexué sur tous les aspects de la vie de l'établissement et organiser la discussion sur ces données.

1-4 : organiser des séminaires de sensibilisation sur les questions d'égalité entre les femmes et les hommes.

1-5 : mettre à disposition des personnels des sources documentaires sur les questions d'égalité entre les femmes et les hommes.



Charte pour l'égalité entre Femmes et Hommes dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche

Page 1/3

Propriété intellectuelle des documents. Les documents réalisés à la demande des enseignant-e-s-chercheur-e-s dans le cadre du Master 2 PSIFORI relèvent de la propriété intellectuelle de l'UFR de Psychologie et plus généralement de l'Université. Toute diffusion (Internet...) ou reproduction de ces documents doit faire l'objet d'une autorisation écrite de l'UFR sous peine de sanctions.

II- Etudiantes et étudiants

2-1 : systématiser la production de données par sexe concernant l'inscription, les conditions d'études, la réussite, l'insertion professionnelle dans les différentes formations.

2-2 : promouvoir des mesures d'encouragement pour que l'ensemble des filières aient une composition étudiante équilibrée entre les deux sexes.

2-3 : veiller à ne pas pénaliser le déroulement des études des étudiants-es- en raison d'obligations familiales.

2-4 : diffuser aux étudiant-e-s des informations sur les droits des victimes de violences et harcèlement sexuels et l'aide que ces dernières peuvent recevoir.

2-5 : désigner un-e référent-e chargé-e d'apporter un soutien aux victimes et mettre en place les modalités pratiques pour rendre facile le recours à ce(cette) référent-e.

III- Membres du personnel

3-1 : favoriser la représentation proportionnelle des femmes et des hommes dans toutes les instances, à tous les niveaux, pour toutes les catégories et tendre vers la parité.

3-2 : encourager les personnels de toutes catégories à participer à des actions de sensibilisation ou de formation à l'égalité entre les sexes.

3-3 : informer les personnels concernés, ainsi que les directions des composantes et services des droits et devoirs de chacun-e en matière de congés de maternité ou de paternité, de congé parental, des droits du travail à temps partiel.

3-4 : veiller à ne pas pénaliser la carrière des personnels en raison de maternité (et autres situations : famille monoparentale, enfants handicapés,...) et notamment prendre en compte les conséquences de la maternité pour le déroulement des carrières des enseignantes-chercheuses.

3-5 : diffuser largement aux personnels, aux directions des composantes et services, les informations sur les droits des victimes de harcèlement et l'aide qu'elles peuvent recevoir, et de façon générale être vigilant à l'égard de situations potentiellement porteuses de violences.

3-6 : désigner un-e référent-e neutre pour gérer les recours dans ce domaine.

IV- Enseignement et recherche

4-1: encourager la recherche au niveau national et européen sur les questions de différences et d'égalité entre les sexes et promouvoir les études de genre.

4-2 : développer dans les formations les enseignements portant sur les questions d'égalité entre les sexes et intégrant la dimension du genre.

4-3 : introduire le sujet d'égalité entre femmes et hommes dans la formation des maîtres et enseignants.

V- Mission pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans les établissements

5-1 : nommer un-e référent-e Egalité, identifié-e au sein de l'établissement, qui sera chargé-e de la mise en œuvre de la charte.

5-2 : définir la mission du ou de la référent-e Egalité dans une lettre de mission et lui donner les moyens de mettre en œuvre la politique définie, qui donnera lieu à une évaluation lors de l'examen du projet de contrat quinquennal.

VI- Politique d'attractivité en amont

6-1 : intervenir régulièrement dans les lycées et collèges de leur bassin géographique de recrutement par des présentations spécifiques ou dans des forums, pour faire auprès des publics où ils sont minoritaires, la promotion des filières d'études où la parité n'existe pas.

6-2 : veiller à ce que les documents de communication de l'établissement s'affranchissent des stéréotypes.

FAIT à PARIS, le

Pour le ministère de l'Enseignement supérieur et
de la Recherche,
La ministre

Geneviève Fioraso

Pour le ministère des Droits des femmes,
La ministre

Najat Vallaud-Belkacem

Pour la Conférence des présidents d'université,
Le président

Jean-Loup Salzman

Pour la Conférence des directeurs des écoles
françaises d'ingénieurs,
Le président

Christian Lerminiaux

Annexe n°4. Trame de questions posée pendant les focus groupes.

1. « La communication inclusive, c'est... » (N.B. les membres du personnel de l'université devaient inscrire ce qu'ils souhaitaient sur des post-its. Une mise en commun a ensuite été effectuée).
2. Quelles seraient les motivations des personnes à utiliser la communication inclusive ?
3. Quelles seraient les motivations des personnes à ne pas utiliser la communication inclusive ?
4. Selon vous, quelle est la place de la communication inclusive au sein de l'université ?
5. Quels seraient les avantages à l'utilisation de la communication inclusive ?
6. Quels seraient les inconvénients à l'utilisation de la communication inclusive ?
7. Comment peut-on communiquer de manière inclusive ?
8. Sur la liste des principes de communication inclusive, qu'est-ce qui serait le plus facile à faire / à mettre en place ? Pourquoi ? (N.B. les membres du personnel ont reçu une liste avec les divers principes de communication inclusive afin de pouvoir répondre à cette question).
9. Sur la liste des principes de communication inclusive, qu'est-ce qui serait le plus difficile à faire / à mettre en place ? Pourquoi ?
10. Comment pourrait-on aider le personnel à appliquer les principes de communication inclusive ?
11. Avez-vous une expérience de communication inclusive ? Si oui, pourriez-vous m'en dire davantage sur votre expérience ?

Annexe n°5. Questionnaire sur la fréquence d'utilisation des différents principes de l'écriture inclusive

A1. Pour chaque principe d'écriture inclusive, indiquez à quelle fréquence vous l'utilisez en vous positionnant sur l'échelle allant de 1 : "jamais" à 5 : "toujours". Si vous ne savez pas quoi répondre, vous pouvez cocher "je ne sais pas".

	1 - Jamais	2 - Rarement	3 - Parfois	4 - Souvent	5 - Toujours	Je ne sais pas
J'ai déjà utilisé la voix passiveExemple : "le directeur a signé ce papier" devient "ce papier a été signé par la direction"	<input type="checkbox"/>					
Il m'est arrivé d'utiliser l'ordre alphabétique lors d'une énumération de personnesExemple : "Alicia et Xavier sont allés à la présidence de l'université" ; "les femmes et les hommes de l'UCA" au lieu de : "les hommes et les femmes" ; "papa et maman"	<input type="checkbox"/>					
Il m'est arrivé d'utiliser les doublets complets pour m'adresser à un ensemble de personnesExemple : "Bonjour à tous et à toutes" ; "Les étudiants et étudiantes de première année..."	<input type="checkbox"/>					
J'ai déjà utilisé le point médianExemple : "Les étudiant-e-s de l'UCA"	<input type="checkbox"/>					

	1 - Jamais	2 - Rarement	3 - Parfois	4 - Souvent	5 - Toujours	Je ne sais pas
J'ai déjà utilisé des doublets abrégés tels que les parenthèses, les slashes, les tirets ou les points.Exemples : un(e) étudiant(e), un/e étudiant/e, un-e étudiant-e, un.e étudiant.e.	<input type="checkbox"/>					
Il m'est arrivé d'utiliser des termes épiciènes pour ne pas faire apparaître de genreExemple : « le personnel » pour désigner « enseignant-e-s chercheur-se-s, chercheur-se-s... »	<input type="checkbox"/>					
J'ai déjà utilisé l'accord en genre et en nombreExemple : « Alicia, Elodie et Xavier sont allées mener une recherche sur le terrain »	<input type="checkbox"/>					
Il m'est arrivé d'utiliser l'accord de proximité à l'écritExemple : « le directeur et la doyenne se sont rencontrées tout à l'heure ».	<input type="checkbox"/>					

Annexe n°6. Questionnaire sur les croyances envers l'écriture inclusive

B1. Pour chaque affirmation, vous disposez d'une échelle en 5 points allant de 1 : « pas du tout d'accord » à 5 : « tout à fait d'accord ». Veuillez indiquer le degré d'accord qui correspond le mieux à ce que vous pensez. Si vous ne savez pas quoi répondre, vous pouvez cocher "je ne sais pas".

	1 - Pas du tout d'accord	2 - Plutôt pas d'accord	3 - Ni d'accord ni pas d'accord	4 - Plutôt d'accord	5 - Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
Les préjugés de genre persisteront tant qu'ils seront diffusés par notre mode de communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le langage parlé comme écrit est vecteur de représentations mentales qui invisibilisent les femmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le biais masculin* peut être réduit par la communication inclusive. (Note* : les locuteurs de langues grammaticalement genrées, comme le français, sont sujets à un "biais masculin" : l'exposition répétée à la forme grammaticale masculine, même si elle est conçue comme générique et neutre, conduit les individus à percevoir toutes sortes de rôles comme plus appropriées pour les hommes que pour les femmes, cf. Gabriel & Gyax, 2016)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La langue française court un réel danger avec la communication inclusive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je considère que l'accord de proximité est une faute d'orthographe (« l'homme et la femme mariées » au lieu de « l'homme et la femme mariés »)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe n°7 Questionnaire sur les attitudes par rapport à l'écriture inclusive

Pour chaque affirmation, vous disposez d'une échelle en 5 points allant de 1 : « pas du tout d'accord » à 5 : « tout à fait d'accord ». Veuillez indiquer le degré d'accord qui correspond le mieux à ce que vous pensez. **Si vous ne savez pas quoi répondre, vous pouvez cocher "je ne sais pas".**

C1. L'écriture inclusive ...

	1 - Pas du tout d'accord	2 - Plutôt pas d'accord	3 - Ni d'accord ni pas d'accord	4 - Plutôt d'accord	5 - Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
est facile à écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
est facile à lire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
est un bon moyen pour lutter contre les stéréotypes de genre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
est déplaisante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
est une question accessoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
est chronophage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rend les femmes plus visibles dans le langage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n'a pas sa place à l'université	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe n°8. Questionnaire sur les facteurs pouvant influencer l'utilisation de l'écriture inclusive

C2. Mon degré d'utilisation des principes de la communication inclusive dépend ...

	1 - Pas du tout d'accord	2 - Plutôt pas d'accord	3 - Ni d'accord ni pas d'accord	4 - Plutôt d'accord	5 - Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
Du niveau de connaissance que j'en ai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des difficultés que j'éprouve à l'utiliser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des directives qui me demandent de l'utiliser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe n°9. Questionnaire sur la familiarisation

C3. Pour l'affirmation ci-dessous, vous disposez d'une échelle en 5 points allant de 1 : « pas du tout d'accord » à 5 : « tout à fait d'accord ». Veuillez indiquer le degré d'accord qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

	1 - Pas du tout d'accord	2 - Plutôt pas d'accord	3 - Ni d'accord ni pas d'accord	4 - Plutôt d'accord	5 - Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
Plus les personnes autour de moi utiliseront l'écriture inclusive, plus je vais me l'approprier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe n°10. Questionnaire sur les composantes de la théorie du comportement planifié.

D1. Pour chaque affirmation, vous disposez d'une échelle en 5 points allant de 1 : « pas du tout d'accord » à 5 : « tout à fait d'accord ». Veuillez indiquer le degré d'accord qui correspond le mieux à ce que vous pensez. Si vous ne savez pas quoi répondre, vous pouvez cocher "je ne sais pas".

	1 - Pas d'accord	2 - Plutôt pas d'accord	3 - Ni d'accord ni pas d'accord	4 - Plutôt d'accord	5 - Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
Si je le voulais, je pourrais facilement écrire de manière inclusive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il n'appartient qu'à moi d'écrire de manière inclusive à l'université	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La plupart des membres de mon service/UFR/institut/laboratoire pense que je devrais utiliser l'écriture inclusive dans ma pratique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En règle générale, j'adopte ce que la majorité des membres de l'université estiment être la bonne chose à faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'intention d'utiliser l'écriture inclusive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe n°11. Questionnaire sur l'intention d'utiliser les différents principes de l'écriture inclusive.

E1. Pour chaque affirmation, vous disposez d'une échelle en 5 points allant de 1 : « pas du tout d'accord » à 5 : « tout à fait d'accord ». Veuillez indiquer le degré d'accord qui correspond le mieux à ce que vous pensez. Si vous ne savez pas quoi répondre, vous pouvez cocher "je ne sais pas".

	1 - Pas d'accord	2 - Plutôt pas d'accord	3 - Ni d'accord ni pas d'accord	4 - Plutôt d'accord	5 - Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
J'ai l'intention d'utiliser la règle de proximitéExemple : « le directeur et la doyenne se sont rencontrées tout à l'heure »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'intention d'utiliser les mots épiciensExemple : « le personnel » pour désigner « enseignant-e-s chercheur-se-s, chercheur-se-s... »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'intention d'utiliser les doublets abrégés tels que les parenthèses, les slashes, les tirets ou les points. Exemples : un(e) étudiant(e), un/e étudiant/e, un-e étudiant-e, un.e étudiant.e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'intention d'utiliser les doublets completsExemple : « Bonjour à tous et à toutes » ; "Les étudiants et les étudiantes de première année"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'intention d'utiliser la féminisation de motsExemple : "auteur/autrice"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'intention d'utiliser la voix passiveExemple : « le directeur a signé ce papier » devient : « ce papier a été signé par la direction »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'intention d'utiliser l'ordre alphabétique lors d'une énumération de personnesExemple : " Alicia et Xavier sont allés à la présidence de l'université " ; "les femmes et les hommes de l'UCA ", au lieu de : « les hommes et les femmes », « papa et maman »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'intention d'utiliser l'accord en genre et en nombreExemple : « Alicia, Elodie et Xavier sont allées mener une recherche sur le terrain »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'intention d'utiliser le point médianExemple : "Les étudiant-e-s de l'UCA"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe n°12. Questionnaire sur la lecture de la charte de communication inclusive.

F1. Avez-vous lu la charte de communication inclusive votée au sein de l'université ?

Oui

Non

Je ne sais pas

Ne souhaite pas répondre

Annexe n°16. Matrice de corrélations

Matrice de corrélation		générale	CP1	Uconnaissance	Udiff	Udirective	Fam+	Norme1	Norme2	Lecturecharte	attitudespositives	attitudesnegatives	croyancespos	croyancesneg	futi
générale	r de Pearson	—													
	valeur p	—													
CP1	r de Pearson	0.549 ***	—												
	valeur p	<.001	—												
Uconnaissance	r de Pearson	0.645 ***	0.273 ***	—											
	valeur p	<.001	<.001	—											
Udiff	r de Pearson	0.244 ***	-0.052	0.538 ***	—										
	valeur p	<.001	0.295	<.001	—										
Udirective	r de Pearson	0.133 **	0.050	0.340 ***	0.343 ***	—									
	valeur p	0.009	0.327	<.001	<.001	—									
Fam+	r de Pearson	0.791 ***	0.458 ***	0.661 ***	0.345 ***	0.311 ***	—								
	valeur p	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	—								
Norme1	r de Pearson	0.461 ***	0.373 ***	0.269 ***	0.164 **	0.069	0.378 ***	—							
	valeur p	<.001	<.001	<.001	0.006	0.257	<.001	—							
Norme2	r de Pearson	0.313 ***	0.144 **	0.313 ***	0.161 **	0.366 ***	0.446 ***	0.266 ***	—						
	valeur p	<.001	0.004	<.001	0.001	<.001	<.001	<.001	<.001	—					
Lecturecharte	r de Pearson	-0.027	-0.094	-0.010	-0.059	-0.045	-0.045	0.069	-0.021	—					
	valeur p	0.587	0.056	0.836	0.224	0.362	0.356	0.247	0.663	0.663	—				
attitudespositives	r de Pearson	0.459 ***	0.335 ***	0.338 ***	0.127 **	0.070	0.443 ***	0.256 ***	0.143 **	-0.013	—				
	valeur p	<.001	<.001	<.001	0.009	0.157	<.001	<.001	<.001	0.004	0.795	—			
attitudesnegatives	r de Pearson	-0.365 ***	-0.220 ***	-0.242 ***	-0.069	-0.035	-0.345 ***	-0.182 **	-0.138 **	0.039	-0.642 ***	—			
	valeur p	<.001	<.001	<.001	0.156	0.478	<.001	0.002	0.005	0.418	<.001	<.001	—		
croyancespos	r de Pearson	0.457 ***	0.285 ***	0.366 ***	0.169 ***	0.065	0.447 ***	0.252 ***	0.137 **	0.013	0.784 ***	-0.609 ***	—		
	valeur p	<.001	<.001	<.001	<.001	0.191	<.001	<.001	<.001	0.005	0.793	<.001	<.001	—	
croyancesneg	r de Pearson	-0.354 ***	-0.204 ***	-0.260 ***	-0.084	0.053	-0.333 ***	-0.150 *	-0.060	0.018	-0.631 ***	0.667 ***	-0.603 ***	—	
	valeur p	<.001	<.001	<.001	0.087	0.284	<.001	0.012	0.226	0.713	<.001	<.001	<.001	<.001	—
futi	r de Pearson	0.333 ***	0.242 ***	0.262 ***	0.112 *	0.028	0.289 ***	0.221 ***	0.112 *	-0.034	0.618 ***	-0.489 ***	0.614 ***	-0.447 ***	—
	valeur p	<.001	<.001	<.001	0.022	0.579	<.001	<.001	<.001	0.476	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

Note. * p <.05, ** p <.01, *** p <.001