

« Différence de sexe dans la réussite au permis de conduire : des paradoxes constatés vers les explications »

RAPPORT FINAL

Signalétique du projet : Permis_HF

Responsable de projet : Marie-Axelle GRANIÉ, Directrice de Recherche, TS2/LESCOT

Autres intervenants :

Cécile COQUELET, Ingénieure de Recherche (IFSTTAR-TS2-LMA)
Béatrice DEGRAEVE, Ingénieure de Recherche (IFSTTAR-TS2-LESCOT)
Myriam EVENNOU, Ingénieur de Recherche, (IFSTTAR-TS2-LESCOT)
Catherine GABAUDE, Directrice de Recherche (IFSTTAR-TS2-LESCOT)
Achat KHALAFIAN, Ingénieur d'Études (IFSTTAR-TS2-LESCOT)
Cécile MARTHA, Maîtresse de Conférences (Aix-Marseille Université-ISM)
Christine MORIN-MESSABEL, Maîtresse de Conférences (Université Lyon 2-GREPS)
Jean-François PEYTAVIN, Ingénieur d'Études (IFSTTAR-TS2-LMA)
Christine POPLIMONT, Professeure des Universités (Aix-Marseille Université, LADEF)
Florent VARET, doctorant (IFSTTAR-TS2-LMA)

Référence de la convention

n° 2201039837

Date de notification

21 novembre 2016

Référents DSR :

Karin HAUDENSCHILD (DSR – ERPC)

Richard HUA (DSR – ERPC)

Mélanie D’AURIA (DSR – ONISR)

Date de livraison du rapport

21 novembre 2019

Durée et phasage

36 mois

Plusieurs étudiants ont participé à ce travail de recherche

Johan FANTINI, étudiant de Master en Psychologie Sociale (Université Lyon 2)

Laureline GUIGON, étudiante de Master en Psychologie Sociale (Université Lyon 2)

Gabriel LUIS SAAVEDRA, étudiant en Master 2 PSTO, parcours PARC-RTS (Université Lyon 2)

Jordan REVOL, étudiant en Licence de Psychologie (Université Lyon 2)

Kelly SPICA, étudiante en Master 2 Sociologie EGALES (Université Lyon 2)

Leslie VILLA, étudiante en Master 2 PSTO, parcours PARC-RTS (Université Lyon 2)

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1. RAPPEL DU PROJET	5
1. CONTEXTE ET ENJEUX	5
2. OBJECTIFS	6
3. RÉALISATION DES TÂCHES : DÉROULEMENT ET LIVRABLES.....	7
CHAPITRE 2. REVUE DE QUESTION	9
1. DIFFÉRENCE ET INÉGALITÉ DE SEXE FACE AU PERMIS.....	9
1.1. <i>Un effet de génération...</i>	9
1.2. <i>... un âge plus tardif de passage du permis</i>	10
2. QUELLES DIFFÉRENCES DE SEXE DANS L'ACCÈS AU PERMIS ?	11
2.1. <i>Une spécificité française ?</i>	11
2.2. <i>Une meilleure réussite des hommes</i>	11
2.3. <i>... ou pas ?</i>	12
3. UN TAUX DE RÉUSSITE QUI VARIE EN FONCTION DU PERMIS	13
4. PISTES EXPLICATIVES	15
4.1. <i>Un problème lié à la situation d'évaluation ?</i>	15
4.1.1. Un effet des attentes des examinateurs	15
4.1.2. Une situation anxiogène	16
4.1.3. Un effet des stéréotypes de sexe ?	18
4.2. <i>Un problème lié aux compétences évaluées ?</i>	19
4.2.1. Des différences de sexe dans les compétences évaluées	19
4.2.2. Un sous-groupe de femmes en difficulté	20
4.2.3. Des différences de sexe dans le rapport au risque et aux règles routières.....	22
4.2.4. Un effet des rôles sociaux de sexe ?	22
4.3. <i>Un problème lié à l'apprentissage ?</i>	24
4.3.1. Des différences dans les motivations et les stratégies d'apprentissage	24
4.3.2. Un effet de la socialisation différenciée ?	27
5. LES AXES DE TRAVAIL DU PROJET	28
CHAPITRE 3. LA RELATION APPRENTIS-FORMATEUR : ÉTUDES ET RÉSULTATS	31
1. CONTEXTE ET OBJECTIFS.....	31
2. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DU BON ET DU MAUVAIS CONDUCTEUR CHEZ LES APPRENTIS ET LES ECSR.....	32
2.1. <i>Méthode</i>	33
2.2. <i>Représentation sociale du Bon Conducteur</i>	33
2.2.1 Présentation de l'échantillon	33
2.2.2 Vue d'ensemble	34
2.2.3 Analyse prototypique.....	35
2.2.4 Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)	37

2.3. Représentation sociale du Mauvais Conducteur	39
2.3.1 Présentation de l'échantillon	39
2.3.2 Vue d'ensemble	39
2.3.3 Analyse prototypique.....	40
2.3.4 Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)	42
2.4. Conclusion	43
3. ÉTUDE QUALITATIVE DES PERCEPTIONS DES FEMMES ET DES HOMMES APPRENTIS CHEZ LES ENSEIGNANTS DE LA CONDUITE	45
3.1. Méthode et population	45
3.2. Résultats.....	46
3.3.1. Méthodologie d'analyse.....	46
3.3.2. Analyse.....	48
3.4. Discussion.....	71
4. L'EFFET DU SEXE DE L'APPRENTI SUR L'ÉVALUATION DE SES PERFORMANCES PAR LES ENSEIGNANTS DE LA CONDUITE : ÉTUDE EXPÉRIMENTALE	75
4.1. Contexte théorique.....	75
4.2. Méthode	76
4.2.1 Procédure et échantillon.....	76
4.2.2. Outils	77
4.3. Résultats.....	79
4.3.1. Évaluation des compétences et attributions causales	79
4.3.2. Analyse des discours	79
4.4. Discussion.....	84
4.5. Conclusion	86
CHAPITRE 4. LES DÉTERMINANTS INDIVIDUELS ET SOCIAUX : ÉTUDES EXPÉRIMENTALES SUR L'IMPACT DE L'ANXIÉTÉ.....	89
1. PREMIÈRE ÉTUDE EXPÉRIMENTALE : LE SEXE ET LE GENRE IMPACTENT-ILS L'ATTRIBUTION DES COMPÉTENCES ET DES ÉMOTIONS NÉGATIVES ASSOCIÉES À LA CONDUITE ?	89
1.1. Objectifs	89
1.2. Méthode.....	90
1.3. Hypothèses.....	92
2. DEUXIÈME ÉTUDE EXPÉRIMENTALE : EFFET DES COMPÉTENCES ET DES ÉMOTIONS NÉGATIVES ASSOCIÉES À LA CONDUITE SUR L'ATTRIBUTION DU SEXE ET DU GENRE	92
2.1. Objectifs	92
2.2. Méthode.....	92
2.3. Hypothèses.....	94
2.4. Résultats.....	94
2.4.1 Présentation de l'échantillon	94
2.4.2 Effet du type de portrait sur l'attribution du sexe et du genre	95
2.4.3 Comparaison du niveau d'attribution du sexe et du genre.....	101

2.5. Conclusion.....	103
CHAPITRE 5. VERS LA MODÉLISATION DES DÉTERMINANTS DE LA RÉUSSITE OU DE L'ÉCHEC AU PERMIS DE CONDUIRE : ENQUÊTES LONGITUDINALES ET TRANSVERSALES	105
1. LES STÉRÉOTYPES AU CŒUR D'UN MODÈLE EXPLICATIF DE L'ÉCART DE RÉUSSITE ENTRE HOMMES ET FEMMES À L'EXAMEN PRATIQUE DU PERMIS DE CONDUIRE	106
1.1. Les stéréotypes et leurs impacts sur le comportement	106
1.2. Des stéréotypes de sexe associés à la conduite et leurs impacts sur le comportement	108
2. LES VARIABLES RETENUES POUR L'ANALYSE	110
2.1. Les conditions d'apparition des effets de menaces : la connaissance du stéréotype.....	110
2.2. Les variables modulant les effets de la menace du stéréotype : les variables modératrices	110
2.3. Les variables explicatives de la menace du stéréotype : les variables médiatrices	113
2.4 Les indicateurs : les variables dépendantes	114
CHAPITRE 6. MÉTHODE D'ENQUÊTE	117
1. MESURES	117
1.1. Formation et phases de formation.....	117
1.1.1. Type de permis.....	117
1.1.2. Phases de formation	118
1.1.3. Contexte de formation.....	119
1.2. Variables explicatives distales.....	120
1.2.1. Variables sociodémographiques	120
1.2.2. Perception de la conduite	121
1.3. Modérateurs	122
1.3.1. Identité sexuée	122
1.3.2. Rapport à la conduite.....	122
1.4. Médiateurs.....	123
1.4.1. Rapport à l'apprentissage	123
1.4.2. Emotions	124
1.5. Variables à expliquer.....	125
1.5.1. Difficultés perçues de la formation.....	125
1.5.2. Performance à l'examen	126
1.5.3. Auto-évaluation des compétences de conduite.....	126
2. PROCÉDURE ET RECRUTEMENT	126
3. DESCRIPTION DÉTAILLÉE DE LA POPULATION.....	129
3.1. Population	129
3.1.1. Composition de l'échantillon	129
3.2. Quel permis et où ?	132
3.2.1. Type de permis.....	132
3.2.1. Contexte de formation.....	132

3.3. Phases de formation	133
CHAPITRE 7. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE	137
1. LA RÉUSSITE À L'EXAMEN : QUELLES DIFFÉRENCES DE SEXES ?	137
1.1. Test des différences de sexe	137
1.2. Test des variables sociodémographiques et du contexte d'apprentissage	137
1.3. Test d'un modèle général prédictif de la réussite au permis.....	138
2. LA RÉUSSITE À L'EXAMEN : QUELS EFFETS DES VARIABLES PSYCHOSOCIALES ?	138
2.1. Exploration des variables à expliquer (VD).....	138
2.2. Effet des médiateurs sur les variables à expliquer (M->VD).....	138
2.3. Effet des variables explicatives distales sur les variables à expliquer (VI->VD).....	139
2.4. Effet des variables explicatives distales sur les médiateurs (VI->M)	140
2.5. Effet des modérateurs (Mo->(VI->M)).....	140
2.6. Test d'un modèle général prédictif de la réussite au permis.....	141
3. ÉVOLUTION DES VARIABLES EN FONCTION DES PHASES D'APPRENTISSAGE.....	142
3.1. Évolution des variables à expliquer en fonction des phases d'apprentissage	142
3.2. Effet des médiateurs sur les variables à expliquer	142
3.3. Effet des variables explicatives distales sur les variables à expliquer	142
3.4. Effet des variables explicatives distales sur les médiateurs	143
3.5. Effet des modérateurs	143
3.6. Test d'un modèle général prédictif de la performance de l'apprentissage	144
ANNEXES.....	145
ANNEXE I. DÉTAIL DES CATÉGORIES ASSOCIÉES AU « BON CONDUCTEUR »	145
ANNEXE II. DÉTAIL DES CATÉGORIES ASSOCIÉES AU « MAUVAIS CONDUCTEUR »	147
ANNEXE III. GUIDE D'ENTRETIEN	149
ANNEXE IV. SCENARI	154
ANNEXE V. PORTRAITS DE CONDUCTEURS PRÉSENTÉS DANS L'ÉTUDE EXPÉRIMENTALE 1	155
ANNEXE VI. QUESTIONNAIRE DE L'ÉTUDE EXPÉRIMENTALE 1 : EFFETS DU SEXE ET LE GENRE SUR L'ATTRIBUTION DES COMPÉTENCES ET DES ÉMOTIONS NÉGATIVES ASSOCIÉES À LA CONDUITE.....	156
ANNEXE VII. PROFILS DE CONDUCTEURS PROPOSÉ DANS L'ÉTUDE EXPÉRIMENTALE 2	158
ANNEXE VIII. QUESTIONNAIRE DE L'ÉTUDE EXPÉRIMENTALE 2 : EFFETS DES COMPÉTENCES ET DES ÉMOTIONS NÉGATIVES ASSOCIÉES À LA CONDUITE SUR L'ATTRIBUTION DU SEXE ET DU GENRE.....	161
ANNEXE IX. QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE TRANSVERSALE	165
RÉFÉRENCES	185

Chapitre 1. Rappel du projet

1. Contexte et enjeux

Le groupe de travail instauré en 2016 par la délégation à l'égalité femmes-hommes du Sénat sur « Femmes et voitures »¹ a pointé dès sa première séance une réalité que l'on prend pour un fait acquis sans jamais le questionner : pourquoi y a-t-il 10 points de différences dans la réussite des hommes et des femmes à l'épreuve pratique du permis de conduire B1 ? Les diverses auditions auxquelles ont procédé la délégation n'ont pas permis de poser une réponse satisfaisante à ce constat, déjà fait en 2014 par le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (Bousquet & Sabathier 2014), et le rapport proposé par le Sénat n'a pu faire état que de conjectures. Les femmes représentent désormais 53 % des candidats au permis B (DSCR, 2015) et ce depuis au moins 2009 (DSCR, 2010). Pour autant, elles ne représentent que 49 % des permis B délivrés en 2014, avec un différentiel de réussite de près de 10 points entre les deux sexes : 66 % de taux de réussite chez les hommes contre 56 % de taux de réussite chez les femmes à l'épreuve pratique du permis B. Cet écart de réussite s'amenuise toutefois : il était de 11,6 points en 2009. Cette baisse de l'écart renvoie à un taux de réussite des femmes qui augmente plus rapidement (+3.68 points) que celui des hommes (+1.89 point). Une enquête de la Prévention Routière auprès de jeunes en 2012 montrait que 71 % des hommes réussissent l'examen pratique du premier coup, tandis que 44 % des femmes ont eu besoin de plusieurs tentatives. Ceci participe à un coût plus élevé de la formation pour les femmes : en moyenne 1 600 €, contre 1 450 € pour les hommes. Au final, 53 % des femmes jugent l'obtention du permis plutôt voire très difficile, tandis que 54,5 % des hommes jugent la formation et l'obtention du permis pas du tout ou plutôt pas difficile (APR, 2013).

Cet écart entre les deux groupes de sexe dans la réussite au permis se constate également au Royaume-Uni (Forsyth, 1992 ; Crinson & Grayson, 2005) ou en Finlande (Mynttinen, et al., 2009) mais pas en Suède (Wiberg, 2006) ni aux Pays-Bas (de Winter & Wieringa, 2008). De plus, cette différence perdure, alors que, par ailleurs, les femmes rattrapent les hommes en termes de kilomètres parcourus (Demoli, 2014) et de taux de possession du permis (Roux, 2012 ; Sivak, 2013). Hormis les inégalités de sexe que ce différentiel occasionne dans le coût

¹ <https://www.senat.fr/compte-rendu-commissions/20160425/femmes.html>

de la formation et ensuite dans l'accès à la mobilité et à l'emploi (Jouanno & Hummel, 2016 ; France Stratégie, 2015), ce constat est d'autant plus difficile à comprendre qu'il ne touche pas toutes les catégories de permis de la même façon, au moins en France. Ainsi, l'écart aux épreuves pratiques du permis A (deux-roues motorisés) n'est que de 1,7 point alors que les femmes ne représentent que 13,8 % des candidats, et l'écart au permis CE (poids lourds) n'est que de 3 points alors que les femmes ne représentent que 9 % des examinés en 2015 (DSCR, 2015). De plus, les femmes représentent 46 % des candidats examinés à l'épreuve théorique générale (ETG) du permis de conduire, mais l'écart de réussite avec les hommes à cette épreuve n'est que de 1,04 point en 2015.

À la lecture des données statistiques, plusieurs paradoxes se font jour. Tout d'abord, pourquoi les hommes réussissent mieux en France l'épreuve pratique que les femmes alors que les hommes composent 86 % des conducteurs de moins de 24 ans tués sur la route (ONISR, 2015) ? Ensuite, pourquoi les femmes réussissent mieux l'épreuve théorique (70 %) que l'épreuve pratique du permis B (56 %), alors qu'elles réussissent bien les épreuves pratiques des permis A (90 %) et C (75 %) ? Enfin, pourquoi le différentiel de sexe ne se constate que dans le permis B, qui est le permis le plus passé par les femmes (754 627 candidates en 2015), alors qu'il n'y a pas de différentiel pour les permis A et C dans lesquels les candidates sont beaucoup moins nombreuses (17 675 candidates pour le permis A et 7 282 pour le permis C en 2015) et que leurs taux de réussite y sont bien plus importants : 90 % pour les femmes passant le permis A, 75 % pour celles passant le permis C, 56 % pour celles passant le permis B en 2014 (DSCR, 2015) ?

2. Objectifs

L'objectif du projet est de comprendre la différence de sexe de 10 points dans la réussite à l'examen pratique du permis B, alors que cette différence ne s'observe pas pour l'examen théorique, ni pour les examens pratiques des permis A et C. Il permettrait à la DSR de s'emparer de la recommandation n° 1 du rapport de 2016 de la délégation du Sénat : *« La délégation souhaite que soient élaborées et publiées par la Délégation à la sécurité et à la circulation routières (DSCR) des données statistiques sexuées relatives à l'examen du permis de conduire (coût du permis pour les candidats, nombre de présentations aux différentes épreuves du permis, nombre d'heures de cours et délai entre les présentations à l'épreuve pratique) afin de mieux quantifier l'écart existant entre les hommes et les femmes et d'identifier les solutions pour : faire progresser le taux de réussite des femmes au permis de conduire et favoriser une*

diminution de son coût. », ainsi que de la recommandation 22.4 du rapport de 2014 du Haut-Commissariat : « Faire réaliser une étude permettant de cerner les raisons de l'écart de réussite au permis de conduire entre les femmes et les hommes afin de prendre les mesures nécessaires à l'annulation de cet écart ».

L'examen de la littérature internationale que nous avons effectué (Granié & Varet, 2017) amène à questionner, chez les apprentis, les formateurs et les inspecteurs, le rôle des attitudes, des perceptions et des représentations des conducteurs et des conductrices, à trois moments clés : avant la formation, pendant la formation et au moment de l'examen. Afin de comprendre pourquoi cet écart de réussite se constate pour le permis B mais pas pour les permis A, les études proposées dans le programme de recherche incluent, autant que faire se peut, une comparaison entre les populations préparant le permis A et le permis B, tant sur les déterminants sociodémographiques que sur les déterminants psychologiques de la réussite au permis. Non seulement cette comparaison éclairera les différences entre les deux permis, mais, en plus de permettre de comprendre ce qui se joue pour la population féminine lors du permis B, elle permettra également d'obtenir des connaissances nouvelles sur les populations préparant le permis A et pratiquant ensuite le deux-roues motorisés (Coquelet, Granié, & Griffet, 2018).

3. Réalisation des tâches : déroulement et livrables

Quatre laboratoires sont impliqués dans l'équipe projet : IFSTTAR-TS2-LMA, IFSTTAR-TS2-Lescot, AMU-ISM, AMU-Ladef, Lyon2-Greps. La complémentarité des compétences des personnes impliquées dans ces quatre laboratoires permet de proposer un programme de recherche visant à obtenir des connaissances nouvelles sur les différents éléments pointés par la revue de la littérature (Granié & Varet, 2017) :

- À quel moment se construit cette différence de sexe ? Il s'agit autrement dit d'analyser les moments clés de la formation où cette différence peut se renforcer et/ou se construire.
- Quels facteurs sont à l'origine de cette différence de sexe ? Autrement dit, il s'agit de comprendre si ces différences entre les hommes et les femmes candidats au permis proviennent de facteurs individuels, sociaux, ou de la relation entre apprentis et formateurs et/ou évaluateurs, qui attribuent aux hommes et aux femmes des compétences différentes.

Pour analyser les raisons de ce constat, nous ferons, dans un premier temps, état de la revue de la littérature disponible sur les différences de sexe dans la réussite au permis de

conduire. Nous présenterons ensuite l'état d'avancée des différents travaux par axe de travail du projet, depuis les axes les plus avancés, permettant de présenter de premiers résultats, vers les axes les moins avancés du travail (cf. annexe technique de la convention) :

1) Analyse de la relation apprentis-formateur : après examen de la littérature, nous constatons que la relation entre apprentis et formateur peut constituer un élément explicatif important des écarts de réussite entre hommes et femmes à l'épreuve pratique du permis de conduire (Granié, & Varet, 2017). Certaines études menées en 2017 ont examiné les représentations du bon conducteur et de l'homme et de la femme au volant chez les formateurs et analysé l'effet du sexe de l'apprenti sur les évaluations faites par les formateurs des compétences de conduite.

2) Analyse des déterminants individuels et sociaux : après examen de la littérature, nous constatons que le rôle de l'anxiété et des compétences évaluées peuvent représenter des pistes explicatives des écarts de réussite entre hommes et femmes à l'épreuve pratique du permis de conduire (Granié, & Varet, 2017). Certaines études dont les analyses sont encore en cours visent à comprendre les origines sociales de l'anxiété et du sentiment de compétence en conduite, en questionnant notamment l'anxiété comme stéréotype de la femme au volant et les relations de cette anxiété avec le stéréotype de la femme incompetente en conduite.

3) Modélisation des déterminants de la réussite ou de l'échec au permis de conduire : les données de la littérature (Granié, 2013 ; Granié, & Papafava, 2011 ; Guého, 2015 ; Pravossoudovitch, 2016 ; pour une revue, voir Granié & Varet, 2017) amènent à questionner le rôle des stéréotypes de sexes associés à la conduite et l'influence de la conformité aux rôles de sexe sur les apprentis conducteurs. Ces déterminants étant susceptibles d'agir avant même le début de la formation, de se renforcer ou au contraire de s'amenuiser pendant la formation à la conduite et d'être rendus saillants par la situation évaluative, une enquête a été mise en place auprès des candidats aux permis A et B. Elle visait à mieux comprendre quels facteurs sont à l'origine de cette différence de sexe à l'examen pratique du permis de conduire en les testant simultanément au sein d'une enquête pour analyser le poids respectif de ceux-ci et leurs évolutions respectives au fur et à mesure de l'évolution de la formation. Ainsi, elles permettent de mieux comprendre quels facteurs sont à l'origine de cette différence de sexe à l'examen pratique du permis de conduire et à quel(s) moment(s) ils interviennent pour renforcer ou inhiber ces différences.

Chapitre 2. Revue de question²

1. Différence et inégalité de sexe face au permis

Les femmes représentent 53 % des candidats au permis B mais seulement 49 % des permis B délivrés en 2014, avec un différentiel de réussite de près de 10 points entre les deux sexes : 64 % de taux de réussite chez les hommes contre 54 % de taux de réussite chez les femmes à l'épreuve pratique du permis B. Cet écart de réussite s'amenuise toutefois : il était de 11,6 points en 2009. Cette baisse de l'écart renvoie à un taux de réussite des femmes qui augmente plus rapidement (+3.68 points) que celui des hommes (+1.89 point).

Ce différentiel dans le taux de réussite engendre plusieurs conséquences négatives pour les femmes. Une enquête de la Prévention Routière auprès de jeunes en 2012 montrait que 71 % des hommes réussissent l'examen pratique du premier coup, tandis que 44 % des femmes ont eu besoin de plusieurs tentatives. Ceci participe à un coût plus élevé de la formation pour les femmes : en moyenne 1 600 €, contre 1 450 € pour les hommes. Au final, 53 % des femmes jugent l'obtention du permis plutôt voire très difficile, tandis que 54,5 % des hommes jugent la formation et l'obtention du permis pas du tout ou plutôt pas difficile (Association Prévention Routière, 2013). Ce différentiel occasionne les inégalités de sexe dans le coût de la formation, puis dans l'accès à la mobilité et à l'emploi (France Stratégie, 2015 ; Jouanno & Hummel, 2016).

1.1. Un effet de génération...

Cette différence de sexe dans la détention du permis de conduire est avérée dans les générations nées entre 1900 et 1970. Ainsi, en 1924 en France, seuls 3 % des permis de conduire sont délivrés à des femmes, taux qui atteint 15 % à la veille de la deuxième guerre mondiale (Demoli, 2014). La massification féminine au permis de conduire va de pair avec leur entrée massive dans le monde du travail rémunéré. En 1967, 22 % des femmes détiennent un permis de conduire. Il faudra attendre 1993 pour que le taux de femmes titulaires du permis B atteigne

² Cette revue de question a été publiée dans Granié, M.-A., & Varet, F. (2017). « Passe ton permis d'abord ! » Pistes explicatives psychosociales aux différences de sexe dans la réussite au permis de conduire en France. *Recherche - Transports - Sécurité*, 33, 1-15.

le niveau de détention du permis de conduire chez les hommes de 1967. En 2007, 76 % des femmes ont un permis de conduire, contre 91 % des hommes (Demoli, 2014).

1.2. ... un âge plus tardif de passage du permis

Le taux de possession du permis est ainsi très lié à l'année de naissance, notamment chez les femmes (Dupont-Kerlan & Fontaine, 2004). Pour autant, il semble que les jeunes générations soient de moins en moins attirées par le permis de conduire. Ce constat a été fait récemment aux USA (Sivak, 2013). Alors que les hommes représentaient 60,4 % des conducteurs en 1963, ils sont devenus une minorité en 2005, pour constituer, en 2010, 49,7 % des possesseurs du permis de conduire. De plus, le nombre de jeunes possédant le permis baisse continuellement depuis les années 1960 (Sivak & Schoettle, 2012a). En 1983, 87,3 % des personnes âgées de 19 ans étaient titulaires du permis de conduire ; cette proportion n'est plus que de 69,5 % en 2010. En 1995, les hommes étaient plus nombreux que les femmes à détenir le permis, quelle que soit la classe d'âge ; en 2010, chez les moins de 35 ans les femmes sont plus nombreuses que les hommes à détenir le permis. Par exemple en 2010, 86,3 % des hommes de 25-29 ans contre 88,4 % des femmes possèdent un permis de conduire. Par ailleurs, le kilométrage parcouru par les hommes augmente moins que pour les femmes : ils parcouraient 2,1 fois plus de kilomètres que les femmes en 1963 mais plus que 1,5 fois plus de kilomètres qu'elles en 2010.

Plusieurs pays européens – Grande-Bretagne, Suède, Norvège, Allemagne – semblent également connaître la même tendance surtout dans les zones fortement urbanisées (Ruud & Nordbakke, 2005 ; Sivak & Schoettle, 2012b). En Grande-Bretagne par exemple, la proportion des jeunes de moins de 25 ans possédant un permis de conduire baisse depuis 1993, en particulier chez les garçons de moins de 20 ans (Noble, 2005) et cette baisse de la détention de permis ne touche que les jeunes hommes de 20-30 ans en Allemagne (Kuhnimhof, Buehler, & Dargay, 2011).

Cette tendance semble également s'amorcer en France, puisque le taux de titulaires du permis chez les moins de 25 ans baisse pour la génération née dans les années 1960, par rapport à la génération précédente (Roux, 2012). Cette baisse semble toucher davantage les hommes : les hommes de moins de 35 ans détenteurs du permis sont moins nombreux en 2007 qu'en 1993, tandis qu'en 1992, les femmes étaient pour la première fois plus nombreuses que les hommes à passer leur permis (Comité Interministériel de la Sécurité Routière, 2009).

Ainsi désormais en France, 76 % de l'ensemble des femmes majeures ont un permis de conduire, contre 91 % des hommes. Les jeunes adultes tendent à moins passer leur permis qu'auparavant, cette baisse touchant surtout les garçons. De plus, les données actuelles montrent que les femmes sont plus nombreuses (53 %) que les hommes parmi les candidats au permis B (Délégation à la sécurité et à la circulation routière, 2015) et ce depuis au moins 2009 (Délégation à la sécurité et à la circulation routière, 2010). Cependant, dans le même temps, les hommes continuent de représenter 86 % des conducteurs de moins de 25 ans tués en 2015. La convergence des taux de détention du permis, loin d'homogénéiser les risques relatifs à l'accidentalité routière entre les sexes, montre des écarts pérennes qu'il convient d'expliquer par d'autres mécanismes.

2. Quelles différences de sexe dans l'accès au permis ?

2.1. Une spécificité française ?

Ces différences de sexe dans la réussite au permis sont-elles une particularité française ? Nous avons procédé à une recherche bibliographique systématique sur les diverses bases de données³ disponibles à l'Ifsttar sur la littérature abordant les différences de sexe sur la réussite aux épreuves théoriques et pratiques du permis de conduire⁴. Cette recherche n'amène que très peu de résultats, tous concentrés sur une période de temps très courte (le début des années 2000) (Granié & Varet, 2017). Ces références sont développées ci-dessous, afin d'éclairer la spécificité ou non de la situation française et de synthétiser les facteurs explicatifs utilisés et mis à jour dans ces recherches. Si aucune étude n'a à ce jour été effectuée à notre connaissance en France, les quelques recherches effectuées à l'étranger fournissent certaines informations sur les taux de réussite aux épreuves du permis de conduire et sur les variables différenciant les hommes et les femmes dans leur apprentissage.

2.2. Une meilleure réussite des hommes...

L'étude la plus ancienne observait, en 1992 au Royaume-Uni, un écart de 10 points en faveur des hommes dans le taux de réussite à l'épreuve pratique de conduite (Forsyth, 1992). En 2005, une étude sur 14 cohortes de 8 000 candidats britanniques au permis confirme le constat que les hommes réussissent mieux l'épreuve pratique que les femmes (Crimson &

³ Sage, Ebsco, Science direct, Web of Science, CAIRN, Springer, Wiley, Academic search Premier, TRID et Medline

⁴ Driv* + Licens* + test + (sex or gender)

Grayson, 2005). Les auteurs notent par ailleurs que les femmes apprenties font davantage appel à des formateurs professionnels que les hommes, que la durée moyenne de formation est de 15 mois pour les deux sexes, que le nombre d'heures de formation par un professionnel augmente le taux de réussite (mais seulement jusqu'à 15 heures de formation). Seules 4 % des femmes prennent moins de 20 heures de leçon, avec un taux de réussite de 44 %, tandis que 11 % des hommes ont moins de 20 heures de leçon, avec un taux de réussite de 59 %. Chez les femmes, le meilleur taux de réussite concerne celles qui ont 4 à 6 mois de formation et, chez les hommes, ceux qui ont moins de 3 mois de formation. Le taux de réussite est meilleur chez les candidats qui passent leur test de conduite très rapidement après le début de leur formation et considèrent que conduire est facile, que chez ceux qui ne le pensent pas. Enfin, le taux de réussite est meilleur chez les candidats qui pensaient ne pas réussir le test (68 %) que chez ceux qui pensaient avoir de grandes chances de réussir (48 %). Par contre, aucune information n'est apportée sur la réussite à l'épreuve théorique. Une autre étude (Mynttinen et al., 2009) en Finlande a analysé les compétences de l'ensemble des jeunes conducteurs ayant réussi l'épreuve pratique du permis de conduire dès leur première tentative entre 2000 et 2009. Les auteurs pointent là aussi une différence entre les deux groupes de sexe, de 6 points, en faveur des hommes (53 % contre 47 %). Ainsi, en Finlande, comme en France et en Angleterre, les hommes ont un taux de réussite à l'épreuve pratique plus élevé que les femmes.

2.3. ... ou pas ?

Une étude en Suède (Wiberg, 2006) apporte toutefois des résultats non concordants. À partir d'un échantillon tiré au hasard parmi les candidats aux tests théoriques et pratiques au permis de conduire, sont analysées les différences de sexe dans les taux de réussite aux deux épreuves. L'échantillon de 11 862 candidats au test théorique en janvier 2004 montre que les candidates sont moins nombreuses que les candidats, mais que leur taux de réussite est supérieur : 64 % des candidates réussissent le test théorique contre 56 % des candidats. Leurs notes sont meilleures sur tous les aspects évalués lors du test : connaissances liées au véhicule, règles de circulation, situations dangereuses en circulation et limitation des capacités du conducteur. Concernant la réussite à l'épreuve pratique, l'échantillon des 865 candidats ayant passé le test en février 2004 montre un taux de réussite global de 71 %, ne différant pas en fonction du sexe du candidat. Il n'y a pas de différence de sexe chez ceux qui réussissent le test au 1^{er} passage. Chez ceux qui réussissent au 2^{ème} passage ou plus, Wiberg (2006) ne note qu'une légère différence sur la partie « manœuvre » où le nombre d'erreurs moyens est plus faible chez les femmes (0.16 erreurs) que chez les hommes (0.37 erreurs). Chez ceux qui échouent au test,

les fautes les plus nombreuses sont relatives aux compétences concernant les comportements dans le trafic et l'attention au volant, mais il n'y a pas de différences entre les deux sexes. L'enquête effectuée auprès des candidats montre que les femmes font plus appel à des formateurs professionnels que les hommes. Par contre, même si les taux de réussite aux épreuves théorique et pratique sont meilleurs après avoir suivi une formation avec un professionnel, ce n'est pas cette variable qui explique la présence (ou l'absence) de différence de sexe dans les taux de réussite. Ces résultats sont confirmés, toujours en Suède, sur un autre échantillon observé la même année : les femmes réussissent mieux l'épreuve théorique que les hommes et il n'y a pas de différence de sexe dans la réussite à l'épreuve pratique du permis de conduire, même en tenant compte de l'âge des candidats et de l'âge auquel la formation à la conduite a commencé. De plus, il n'y a pas de différence dans la quantité de pratique des candidats des deux sexes avant l'examen (73 heures en moyenne) (Nyberg & Gregersen, 2007b).

Sur la base de la première étude effectuée en Suède, de Winter et Wieringa (2008) ont évalué les résultats au test théorique du permis de conduire aux Pays-Bas sur un échantillon de 34 755 candidats au test en novembre 2003. Avec un taux moyen de réussite de 49,3 %, les analyses ne montrent aucune différence en fonction du sexe dans les performances au test théorique. Les auteurs notent par ailleurs que les hommes passent le test plus jeunes en moyenne que les femmes (21,12 ans au lieu de 22,7 ans). L'étude ne donne par contre aucune indication sur les taux de réussite des hommes et des femmes aux épreuves pratiques de conduite du permis.

3. Un taux de réussite qui varie en fonction du permis

En synthèse, le taux de réussite aux épreuves théoriques est meilleur chez les femmes (en Suède), ou ne différencie pas les deux sexes (aux Pays-Bas et en France) et le taux de réussite aux épreuves pratiques est meilleur chez les hommes (au Royaume-Uni, en Finlande et en France), ou ne différencie pas les deux sexes (en Suède). Les contextes culturels et sociopolitiques, concernant notamment l'égalité entre les deux sexes en termes d'éducation, de santé, de politique et d'économie (World Economic Forum, 2016), doivent certainement être considérés pour comprendre ces différences.

Par ailleurs, nous n'avons trouvé aucune étude sur les taux de réussite au permis 2RM (permis A) ou poids lourds (permis C). Ces différences paraissent instables dans le temps et l'espace. Cette absence de données scientifiques et statistiques sur cette question peut paraître

anecdotique et demanderait, en elle-même à être interrogée. Pour autant, l'analyse de ces différences nous semble importante à développer car plusieurs paradoxes se font jour, que la littérature scientifique peut chercher à éclairer. En effet, ce différentiel de sexe ne touche pas toutes les épreuves et toutes les catégories de permis de la même façon. Ainsi, les femmes représentent 46 % des candidats examinés à l'épreuve théorique générale (ETG) du permis de conduire, qu'elles réussissent davantage que l'épreuve pratique du permis B (70 %), l'écart de réussite avec les hommes à cette épreuve n'étant que de 1,04 point en 2015. De même, leur taux de réussite au permis A (deux-roues motorisés, 90 %) et au permis CE (poids lourds, 76 %) est également élevé. L'écart avec les taux de réussite des hommes aux épreuves pratiques n'est que de 1,7 point pour le permis A et de 3 points pour le permis CE (Délégation à la sécurité et à la circulation routière, 2015). Ces deux permis restent pourtant très masculins, les candidates y étant beaucoup moins nombreuses que les candidats (13,8 % des candidats pour le permis A et 9 % des examinés au permis CE [poids lourds] en 2015) (Délégation à la sécurité et à la circulation routière, 2015). Enfin, le fait que les hommes réussissent mieux en France l'épreuve pratique que les femmes, alors que les hommes composent 86 % des conducteurs de moins de 24 ans tués sur la route, interroge sur le contenu de la formation et les compétences évaluées lors de l'examen pratique.

Ces constats et paradoxes amènent plusieurs séries de questions sur chacune des pistes d'analyse permettant de les expliquer. Au-delà de ces constats de différences de sexe variables selon les contextes socioculturels, la recherche bibliographique permet également de différencier deux grands axes explicatifs : les différences de sexe pourraient être la conséquence de différences sexuées 1/ au moment de l'examen lui-même ; 2/ dans les compétences évaluées 3/ pendant la formation à la conduite.

La première piste explicative propose de questionner l'épreuve pratique elle-même (et ses variations en fonction des permis), en lien avec la situation d'évaluation, le comportement de l'évaluateur ou son jugement, et/ou le comportement du candidat lors de l'évaluation. La deuxième piste explicative propose d'interroger la formation à la conduite (et ses variations en fonction des permis), en lien avec le contenu de la formation, et les compétences évaluées lors de l'examen. La troisième piste explicative pointe le rôle de la motivation de l'apprenti et du comportement du formateur et de l'apprenti face aux situations d'apprentissages.

Dans la partie suivante, nous nous appuyons sur les quelques rares données de la littérature portant sur ces points spécifiques, afin de construire des hypothèses explicatives basées sur les recherches ayant porté sur les origines psychosociales des différences de sexe,

notamment le rôle des stéréotypes de sexe, des rôles sociaux de sexe et de la socialisation de genre comme facteurs explicatifs des différences de sexe dans la réussite au permis.

4. Pistes explicatives

La situation d'évaluation et les tests eux-mêmes peuvent contribuer à cette différence de sexe à l'épreuve pratique du permis B. Peuvent ainsi être questionnées la fiabilité du test, mais aussi sa validité.

4.1. Un problème lié à la situation d'évaluation ?

La question qui se pose est de savoir si les tests sont fiables, c'est-à-dire si les résultats au test d'un même candidat sont susceptibles de varier en fonction de l'examineur et des conditions d'examen, cette inconstance des résultats pouvant donner l'impression d'une réussite aléatoire.

4.1.1. Un effet des attentes des examinateurs

Une étude de Bjørnskau (2003) en Norvège a porté sur des tests de conduites effectués par 90 candidats (55 % d'hommes) évalués par deux examinateurs différents (parmi les 12 examinateurs participants à l'étude, dont 65 % d'hommes). Dans 28 % des cas, il y a non concordance entre les jugements des évaluateurs : un des examinateurs considère que le test est réussi alors que l'autre considère que le candidat a échoué. De plus, les erreurs relevées varient beaucoup entre les deux examinateurs pour un même candidat. Les résultats montrent aussi que les candidats avaient plus de chance de succès au test si l'examineur était du même sexe qu'eux. Selon l'auteur, cela serait dû au fait que les examinateurs hommes, à cause de leur plus grande expérience de la conduite, se rapporteraient plus aux normes sociales et seraient alors plus tolérants envers les écarts des candidats hommes aux règles légales. Au contraire, les examinateurs femmes seraient plus conformes aux règles légales et moins tolérantes envers les écarts des hommes candidats. Les hommes examinateurs jugeraient les femmes candidates trop rigides dans leur conformité aux règles, tandis que les femmes examinatrices jugeraient les hommes candidats trop flexibles à l'égard des règles. Des études ont montré les effets du sexe et du genre sur cette contextualisation de la conformité aux règles routières (Granié, 2008, 2009, 2013), que l'on peut rapprocher des travaux de Gaymard (Gaymard, 2007, 2009 ; Gaymard & Tiplica, 2014) sur la conditionnalité des règles. Cette différence de sexe dans la perception des règles semble donc également influencer les évaluateurs lors de l'épreuve pratique du permis de conduire, chaque groupe de sexe jugeant plus favorablement les comportements des

candidats – également influencés par leur sexe et leur genre – qui sont cohérents avec leur propre représentation des règles. Ces résultats n’expliquent pas, en eux-mêmes, les différences de réussite au permis en fonction du sexe, si les candidats ont autant de chances d’être examinés par un inspecteur du même sexe que par un inspecteur de l’autre sexe. Or, actuellement, en France, les chiffres de la direction des ressources humaines du ministère de l’Intérieur français annonce effectivement une proportion de 65 % d’hommes pour 35 % de femmes parmi les inspecteurs du permis de conduire (Haudenschild, 2017).

L’étude de Bjørnskau (2003) pose la question à la fois des conditions d’examen et de l’influence de l’examineur sur les résultats. Une étude de Rosenbloom et al. (2007) a également comparé le taux de réussite de candidats à l’épreuve pratique en fonction de la situation sociale d’évaluation : soit le candidat était seul avec l’examineur, soit il était accompagné d’un autre candidat. Le premier constat est que sur les 1 151 cas examinés (dont 526 filles), tous les examinateurs étaient des hommes. Le deuxième constat est que 1/ les hommes ont un taux de réussite plus important que les femmes (comme en France), 2/ le taux de réussite est plus important lorsque le candidat est seul que lorsqu’il est accompagné d’un autre candidat, 3/ les femmes sont plus souvent testées seules. Ainsi, les femmes échouent davantage que les hommes, même si elles sont plus souvent testées seules. De plus, l’étude montre que le sexe de l’autre candidat a un effet sur les performances, mais uniquement chez les hommes. Ainsi, dans le cas de paires, les chercheurs constatent que lorsqu’un candidat échoue, il s’agit systématiquement du premier testé. Ceci est d’autant plus notable que, lorsque la paire est mixte, c’est toujours l’homme qui est évalué en premier (alors que l’ordre est choisi en commun par les deux candidats testés). Ainsi, alors que les hommes passent toujours en premier dans les paires mixtes, ils échouent malgré tout moins que les femmes. Ces résultats alimentent les paradoxes déjà constatés : les femmes échouent davantage au test, même dans les situations qui devraient les favoriser et les hommes réussissent davantage au test, même dans les situations qui devraient leur être défavorables.

4.1.2. Une situation anxiogène

De plus, la condition du test peut générer de l’anxiété, susceptible d’amener à une dégradation des performances de conduite chez les candidats. Fairclough, Tattersell et Houston (2006) ont étudié le niveau d’anxiété des candidats face à trois tests de conduite : le test britannique officiel où l’examineur officiel ne fait qu’annoncer les directions et le résultat final du test, un test de conduite sur simulateur dans les mêmes conditions d’examen et une

leçon de conduite sur route dans laquelle le formateur donne les feedbacks nécessaires. Sur les 13 participants à l'étude (dont 9 femmes), seuls 6 réussissent le test officiel (1 homme et 5 femmes). Alors que le niveau d'anxiété-trait (disposition individuelle relativement stable) des participants est comparable dans les trois conditions, le niveau d'anxiété-état (liée à la situation), mesuré avant le début des sessions, est plus élevé lors du test officiel que pour les deux autres sessions de conduite, aussi bien chez ceux qui échouent que chez ceux qui réussissent. Toutefois, l'anxiété ressentie pendant le test officiel est beaucoup plus forte chez ceux qui échouent. Enfin, si tous les niveaux d'anxiété mesurés sont dans la norme de la tranche d'âge, l'anxiété ressentie avant le test officiel par ceux qui échouent se situe dans le 100^{ème} percentile de leur groupe d'âge (Spielberger, 1983) et leur fréquence cardiaque est significativement plus élevée que pour le groupe qui réussit ou que dans les autres sessions de conduite. L'étude ne permet toutefois pas de dire si c'est l'anxiété qui entraîne une mauvaise performance, ou si c'est l'anticipation d'une mauvaise performance, liée à un faible sentiment d'auto-efficacité par exemple, qui amène un fort niveau d'anxiété. L'étude montre par contre que cette anxiété est bien liée à la situation d'examen et pas seulement à la situation de conduite.

À la suite de ces quelques études, les questions qui se posent sont de savoir si la situation de l'examen pratique pourrait être plus anxiogène et stressante pour les filles que pour les garçons, et si cette anxiété est liée à toutes les situations d'évaluation ou est particulièrement élevée dans le contexte de la conduite. Fairclough et al. (2006) montrent que la situation d'examen semble être particulièrement anxiogène pour les jeunes conducteurs, mais l'échantillon observé est largement composé de filles. Par ailleurs, Kloeden et McLean (2000), dans une étude portant sur des données de 1995-1998 en Australie, montrent par exemple que les jeunes femmes choisissent préférentiellement l'évaluation des compétences sous la forme de contrôle continu plutôt que par l'examen sur route (69 % des filles contre 56 % des garçons), mais qu'elles sont, dans tous les cas, moins nombreuses à obtenir leur permis. Cette anxiété plus importante pourrait amener une dégradation des performances de conduite mais aucune étude n'a tenté jusqu'ici d'expliquer pourquoi cette anxiété serait plus importante chez les filles que chez les garçons dans l'épreuve pratique du permis de conduire. Par ailleurs, il reste encore à expliquer pourquoi cette anxiété serait élevée pour l'épreuve pratique du permis B – où les filles réussissent moins bien que les garçons – mais vraisemblablement pas lors de l'épreuve en circulation du permis A, puisque la différence de sexe dans la réussite y est bien moindre.

4.1.3. Un effet des stéréotypes de sexe ?

Est-ce que la condition d'examen pratique du permis B pourrait, à elle seule, expliquer de moindres performances des filles ? La littérature scientifique sur les effets de menace du stéréotype permet de faire l'hypothèse que la réponse est positive. Ces travaux posent l'hypothèse que, lors d'une tâche évaluative, la mise en saillance du stéréotype négatif visant un groupe va avoir un effet direct sur les performances des membres du groupe (Steele & Aronson, 1995). Ce phénomène a, par exemple, été largement étudié sur les performances des filles en mathématiques (Régner, Steele, Ambady, Thinus-Blanc, & Huguet, 2014) et a été récemment démontré auprès des femmes dans le cadre de la conduite automobile (Yeung & Von Hippel, 2008). Dans cette étude, le stéréotype négatif de la femme au volant est activé auprès de femmes conductrices lors de la consigne préalable à la tâche de conduite et a un effet perturbateur sur leurs performances au volant. Dans deux études publiées en France (Chateignier, Chekroun, Nugier, & Dutrévis, 2011 ; Félonneau & Becker, 2011), l'évocation du stéréotype de la femme au volant abaisse les performances des femmes dans un test du code de la route. Toutefois, cet effet de menace ne s'observe pas lorsque les participantes sont évaluées en présence de participants de l'autre sexe (Pravossoudovitch, 2016). Ainsi, si la situation d'évaluation est susceptible d'engendrer une baisse de la performance des filles, menacées par le stéréotype de la femme conductrice, cet effet peut varier en fonction des conditions de l'examen : le fait d'être seule ou non (Rosenbloom et al., 2007), le sexe des autres personnes évaluées (Pravossoudovitch, 2016) ou de l'examineur. En effet, on peut envisager que le sexe de l'évaluateur puisse agir sur la saillance du stéréotype : le stéréotype pourrait être plus saillant et le contexte plus menaçant chez les candidates lorsque l'examineur est un homme plutôt qu'une femme. Le sexe de l'accompagnateur et des autres candidats présents dans la voiture peuvent également créer un contexte intergroupe (hommes *versus* femmes) ou intragroupe et un statut numérique (groupe de sexe minoritaire *versus* majoritaire dans le véhicule) susceptible d'engendrer ou de renforcer l'effet de menace (Deaux & Major, 1987 ; Inzlicht & Ben-Zeev, 2003) ou au contraire l'effet d'ascenseur (Walton & Cohen, 2003) sur le groupe positivement visé par le stéréotype : les hommes conducteurs.

Hormis l'influence du contexte évaluatif sur les performances des groupes stéréotypés, l'évaluation peut également être biaisée par la lecture qu'en ont les évaluateurs eux-mêmes. Il est ainsi possible que les évaluateurs évaluent différemment les performances des hommes et des femmes candidats à l'aune de leurs propres attentes sur les performances des uns et des autres. Ces filtres évaluatifs peuvent toutefois biaiser les résultats dans deux sens contraires. En

effet, les évaluateurs pourraient chercher à faire correspondre leurs évaluations aux stéréotypes posant culturellement les femmes comme moins compétentes en conduite que les hommes, dans le sens d'une prophétie auto-réalisatrice (Merton, 1948). Pour autant, ils pourraient, aussi, au contraire, chercher au travers de leur évaluation, à aller à l'encontre du stéréotype de la femme mauvaise conductrice, en surévaluant les performances des filles par rapport à celles des garçons. Ce second phénomène, de prophétie auto-réalisatrice inversée (Manuel Tostain, 2016), a été pointé dans les notes attribuées en France par des professeurs en mathématiques : à niveau pourtant identique (mesuré de façon anonyme), ceux-ci attribuent de meilleures notes aux copies des filles qu'aux copies des garçons (Terrier, 2014) lorsque le groupe de sexe de l'élève est connu du professeur. Ces deux phénomènes pourraient également coexister chez les inspecteurs du permis de conduire. Comme l'a montré l'étude de Bjørnskau (2003), les évaluateurs peuvent avoir, en fonction de leur groupe de sexe, des attentes différentes à l'égard des candidats. Il est alors envisageable qu'ils adoptent en fonction de leur sexe des stratégies visant à conforter, ou au contraire aller à l'encontre, des attentes stéréotypées à l'égard des hommes et des femmes candidats. Si les inspecteurs sont majoritairement des hommes – ce qui est le cas en France –, ceci pourrait alors expliquer un plus faible taux de réussite des femmes.

4.2. Un problème lié aux compétences évaluées ?

L'autre question à se poser sur les tests est celle de leur validité, c'est-à-dire de savoir s'ils mesurent réellement les compétences de conduite qui permettent aux conducteurs novices d'avoir un comportement sûr pour eux-mêmes et pour les autres. Autrement dit, le test permet-il de différencier effectivement les individus qui seront sécuritaires et compétents sur la route de ceux qui ne le seront pas ? Est-ce qu'il mesure et permet d'évaluer toutes les compétences nécessaires à la conduite sécuritaire ? Ces questions ne répondent pas au différentiel de réussite à l'épreuve pratique en fonction du sexe, mais permettraient de comprendre pourquoi les hommes, tout en étant plus performants lors de l'épreuve, ont pourtant des attitudes et des comportements risqués, qui s'accompagnent d'une sur-accidentalité, notamment dans les premières années après l'obtention du permis.

4.2.1. Des différences de sexe dans les compétences évaluées

Mynttinen et al. (2011) ont étudié les compétences des 440 472 jeunes conducteurs finlandais ayant réussi le test de conduite pratique entre 2000 et 2009, les hommes étant surreprésentés, dans l'échantillon. Le premier constat est que le taux de réussite des femmes a augmenté en Finlande de 0,4 point par an entre 2000 (45,7 %) et 2009 (46,1 %), tandis qu'en

France le taux a augmenté en moyenne de 0,2 point en moyenne par an entre 2009 (47,39 %) et 2015 (48,72 %) (Délégation à la sécurité et à la circulation routière, 2010, 2012, 2015). Les auteurs utilisent les évaluations faites par les examinateurs sur les différents types de compétences attendues des conducteurs, après avoir observé les comportements des candidats pendant les 45 minutes du test. Les analyses montrent que les hommes sont jugés significativement plus compétents que les femmes sur presque toutes les compétences évaluées : contrôle du véhicule, contrôle des situations de circulations, adaptation au trafic et planification, reconnaissance et évitement des risques et conduite économique. Seule la compétence de prise en compte des usagers vulnérables ne semble pas différencier les hommes et les femmes candidats. Les auteurs notent par ailleurs que le niveau de compétences évalué lors de l'épreuve pratique n'est significativement pas lié à la rapidité de réponse au test théorique. Toutefois, les compétences concernant le contrôle des situations de circulation, la prise en compte des usagers vulnérables, l'évitement des risques et l'écoconduite semblent meilleures chez les candidats ayant eu un faible nombre d'erreurs au test théorique. Les différences de sexe observées dans les compétences évaluées confirment les études précédentes sur les candidats finlandais au permis (Katila, Peräaho, Laapotti, Hernetkoski, & Keskinen, 2006). Les auteurs soulignent que ce succès des hommes aux épreuves pratiques ne garantit pas nécessairement leurs comportements sûrs sur la route, comme les études l'ont montré en Finlande (Keskinen, Hatakka, Katila, & Laapotti, 1992) ou en Angleterre (Maycock & Forsyth, 1997). Cela suggère une faible validité prédictive de l'évaluation des examinateurs de l'épreuve pratique en Finlande. Toutefois, l'étude ne permet pas de dire si cette différence de sexe est due à une différence dans la préparation des candidats ou à des différences dans les évaluations des examinateurs impliquant d'autres facteurs, comme par exemple le degré de motivation à – et d'attrait de – la conduite des candidats.

4.2.2. Un sous-groupe de femmes en difficulté

Pour Maycock (Maycock, 2002), le différentiel de sexe dans le taux de réussite s'expliquerait par les faibles performances d'un petit groupe de femmes qui ont pris beaucoup d'heures de conduite, avec un grand nombre de formateurs différents (plus de 4), qui ont échoué plusieurs fois avant d'avoir leur permis et qui ont un taux élevé d'accidents une fois le permis obtenu. Pour l'auteur, il semblerait ainsi qu'il existe un groupe de conductrices qui ont des difficultés considérables à acquérir les capacités de conduite de base, qui s'auto-attribuent de faibles compétences de conduite et identifient de nombreuses compétences à améliorer, qui sont mis en échec de façon répétée par les évaluateurs, et dont les faibles performances au test se

reflètent ensuite dans une probabilité importante d'accident (comparée aux autres femmes). Cette explication est renforcée, selon l'auteur, par l'association statistique entre les erreurs commises pendant les manœuvres de conduite lors du test (plus d'erreurs de contrôle et de maniement des pédales et des équipements, notamment lors des insertions et des manœuvres de recul (Forsyth, 1992)) et le taux d'accident, association constatée chez les femmes mais pas chez les hommes. Cela suggérerait que les erreurs faites par les femmes lors des manœuvres à basse vitesse exécutées lors du test permettraient d'identifier un petit groupe de femmes dont les capacités de conduite sont faibles et qui devrait en conséquence être plus fortement impliqué dans des accidents routiers. À l'appui de ceci, l'étude montre que les jeunes conducteurs sont plus impliqués dans des accidents lors de la négociation d'un dépassement ou d'une courbe, tandis que les jeunes conductrices sont plus impliquées dans des accidents au démarrage, à l'arrêt et insertion. Reprenant les résultats de Carsten et al. (1989), l'auteur conclut que les hommes sont plus associés à des fautes intentionnelles, comme des excès de vitesse, tandis que les conductrices sont plus associées à des erreurs non intentionnelles, comme « le manque de jugement ». Cette interprétation va dans le sens des études sur les comportements déclarés des hommes et des femmes au volant, qui montrent que les femmes ont tendance à déclarer plus d'erreurs d'inattention que les hommes (Guého, Granié, & Abric, 2014 ; Özkan & Lajunen, 2006 ; Parker, Reason, Manstead, & Stradling, 1995 ; Reason, Manstead, Stradling, Baxter, & Campbell, 1990) tandis que les hommes tendent à déclarer davantage d'infractions aux règles routières (Aberg & Rimmö, 1998; Blockey & Hartley, 1995 ; J. C. F. De Winter & Dodou, 2010 ; Guého et al., 2014 ; Harré, Field, & Kirkwood, 1996 ; Obriot-Claudé & Gabaude, 2004 ; Özkan & Lajunen, 2005 ; Özkan & Lajunen, 2006 ; Parker et al., 1995 ; Simon & Corbett, 1996). Ainsi, le taux de réussite global des femmes serait moins important que celui des hommes parce que certaines d'entre elles n'auraient pas les capacités pour conduire, ce qui expliquerait leurs accidents davantage liés au défaut de maîtrise et de jugement qu'à la prise de risque volontaire. Toutefois, aucun élément n'est apporté dans les deux études (Maycock, 2002 ; Maycock & Forsyth, 1997) concernant les potentielles spécificités sociales ou démographiques de ce sous-groupe de femmes. Ces résultats interrogent également sur l'absence d'un tel sous-groupe chez les hommes, et donc sur les facteurs explicatifs de ces difficultés observées spécifiquement chez les femmes. Les auteurs notent seulement que les difficultés sont plus importantes pour les apprentis les plus âgés (après 35 ans).

4.2.3. Des différences de sexe dans le rapport au risque et aux règles routières

Si les tests pratiques semblent ainsi arriver à correctement repérer les défauts de maîtrise des femmes, ils semblent moins sensibles aux potentiels comportements à risque des jeunes conducteurs, pourtant largement documentés par la littérature. Rhodes et Pivik (2011) montrent, par exemple, que les jeunes conducteurs rapportent des comportements à risque en conduite plus importants que les jeunes conductrices et que la relation entre sexe, âge et comportements déclarés est fortement médiée par les affects liés à la conduite. Les jeunes conductrices déclarent en effet plus d'anxiété à l'égard de la conduite, alors que les jeunes conducteurs déclarent plus d'affects positifs, comme le plaisir de la conduite, mais aussi l'attrance envers les comportements à risque. De plus, il a été montré que les femmes, plus que les hommes, ont peur d'être blessées ou tuées lors d'un accident (Dodd & Mills, 1985). Plus récemment, une enquête auprès de jeunes conducteurs australiens dans leur première année de conduite après l'obtention de leur permis provisoire (Scott-Parker, Watson, King, & Hyde, 2014) montre qu'une proportion non négligeable de ceux-ci a à la fois la volonté (24 % de l'échantillon) et l'intention (9 %) de transgresser les règles de conduite, avec une différence significative entre les deux sexes. Plus précisément, les jeunes hommes déclarent une plus forte proportion que les femmes de transgression concernant notamment la conduite sous influence de substances psychoactives, le non-port de la ceinture de sécurité et la vitesse, surtout en l'absence de contrôle, de nuit et lors des dépassements. Un quart des hommes déclarent de plus modifier leur itinéraire de façon à éviter la présence policière. Les femmes, de leur côté, sont plus nombreuses que les hommes à déclarer une mauvaise évaluation des distances de freinage et des vitesses des véhicules en approche. Cette étude fait écho aux résultats des études de Mann and Lansdown (2009) sur des adolescents de 12-16 ans et de Harré, Field and Kirkwood (1996) sur des adolescents de 15 ans montrant que les garçons ont des attitudes plus risquées que les filles en termes de vitesse et de port de la ceinture, même avant de savoir conduire. Waylen et McKenna (2008) montraient de plus que, dès l'âge de 14 ans, les garçons acceptent plus les transgressions des règles routières et que les garçons sont plus confiants concernant leurs connaissances sur la conduite et pensent, plus que les filles, qu'apprendre à conduire sera facile.

4.2.4. Un effet des rôles sociaux de sexe ?

Cette différence de sexe dans le rapport au risque chez les conducteurs, et plus largement chez les différents usagers de l'espace routier a déjà été bien renseigné dans la littérature (Granié, 2013, pour une revue de la littérature). Les jeunes conducteurs mâles rapportent plus

de comportements risqués au volant (Harré et al., 1996) et plus d'attitudes risquées (Harré, Brandt, & Dawe, 2000 ; Menoret, 2016). Ainsi, près d'un tiers des jeunes hommes prennent des risques pour le plaisir pendant la conduite, près de quatre fois plus que les femmes (Jessor, 1987). Le type d'accident lui-même varie en fonction du sexe, les hommes étant davantage impliqués dans des accidents consécutifs à des prises de risque, comme ceux comprenant un dépassement ou une perte de contrôle en courbe (Waylen & McKenna, 2002). Les hommes conducteurs, spécialement les plus jeunes, évaluent leurs compétences de conduite comme plus élevées (Farrow & Brissing, 1990 ; Özkan & Lajunen, 2006; Tronsmoen, 2008), ont un sentiment de sécurité plus grand lors de la conduite (Bergdahl, 2007) et utilisent davantage celle-ci pour augmenter leur sentiment d'auto-efficacité (Farrow & Brissing, 1990).

Au-delà de ces différences de sexe, la littérature montre également l'impact de la conformité aux attentes sociales, en termes de rôles sociaux de sexe, sur le comportement à risque des hommes et des femmes. Ont par exemple été étudiés l'effet de la conformité aux stéréotypes masculins dominants sur les comportements de santé des hommes (Courtenay, 2000 ; Mahalik, Burns, & Syzdek, 2007), ainsi que les effets de la masculinité sur la prise de risque dans le sport (Cazenave, Le Scanff, & Woodman, 2003), dans la conduite automobile (Özkan & Lajunen, 2006 ; Sibley & Harré, 2009) et dans la prise de risque en général (Raithel, 2003). Cet effet a également été démontré sur le comportement effectif des hommes sur simulateur de conduite (Schmid Mast, Sieverding, Esslen, Graber, & Jäncke, 2008). Dans tous les cas étudiés, les recherches montrent que la conformité aux stéréotypes masculins – quel que soit le sexe biologique de l'individu – amène des comportements à risque accidentel plus fréquents que la conformité aux stéréotypes féminins et se révèle être un meilleur prédicteur de la prise de risque que le sexe biologique (Granié, 2009, 2010 ; Raithel, 2003 ; Sarasin & Mayor, 2010). En cela, les résultats de ces études confirment que la différence entre sexes dans la prise de risque peut être en partie attribuée à l'adhésion de l'individu aux stéréotypes définissant dans la société occidentale le comportement attendu du groupe masculin (Byrnes, Miller, & Schafer, 1999 ; d'Acremont & Van der Linden, 2006 ; Rowe, Maughan, & Goodman, 2004).

Cet effet du genre permettrait à lui seul de comprendre pourquoi les jeunes garçons adolescents présentent un attrait pour la conduite et les comportements à risque au volant supérieurs à ceux des jeunes filles, mais la conduite est également une activité porteuse de stéréotypes de sexe (Berger, 1986), comme le montre l'effet de menace ressentie par les conductrices en situation expérimentale déjà évoqué plus haut. Le contenu de ces stéréotypes a

été étudié en France récemment. Ainsi les adolescents (Granié & Pappafava, 2011) et les adultes (Degraeve, Granié, Pravossoudovitch, & Lo Monaco, 2015) semblent considérer que les femmes sont naturellement inaptes à la conduite, leur prudence et leur conformité en étant une manifestation. Au contraire, ils semblent estimer que le fait d'être un homme amène une compétence naturelle pour la conduite, leur infractionnisme, notamment en termes de vitesse, en étant une manifestation. En ce sens, l'homme est considéré comme le prototype du conducteur, par rapport auquel la femme conductrice est définie de façon antonyme (Dontsov & Kabalevskaya, 2013). Comme déjà repéré par Kergoat (2001), chaque individu, face à une activité aussi soumise à des stéréotypes, se trouve ainsi face à un syllogisme à résoudre, dont les prémisses lient ici directement le groupe de sexe d'appartenance aux compétences de conduite. Il peut en tirer comme conclusion logique que, soit ses propres compétences de conduite reflètent celles de son groupe de sexe⁵, soit qu'il n'appartient pas à ce groupe de sexe⁶. Walker et al. (2000) soulignent ainsi que les comportements à risque au volant sont une façon « simple » pour tout homme, quelles que soient sa taille, sa corpulence, sa musculature, de prouver qu'il est bien conforme aux attentes sociales de virilité⁷.

Ces croyances essentialistes (Heyman & Giles, 2006 ; Prentice & Miller, 2006 ; M. Tostain & Lebreuilly, 2005) concernant les compétences des hommes et des femmes pour la conduite sont ancrées chez les individus bien avant l'accès à la conduite (Granié & Pappafava, 2011) et orientent ainsi potentiellement les attitudes des femmes et des hommes au moment de l'apprentissage de la conduite.

4.3. Un problème lié à l'apprentissage ?

4.3.1. Des différences dans les motivations et les stratégies d'apprentissage

Ces dernières études posent également la question de l'existence d'un différentiel de sexe dans la motivation pour l'activité de conduite, les attitudes à l'égard de la formation, la structuration des apprentissages en fonction du sexe, et également les attitudes et les comportements des formateurs durant l'apprentissage. Une étude montre ainsi que généralement les jeunes hommes sont plus intéressés par la compétition et ont généralement un

⁵ Par exemple, « Les femmes sont de mauvaises conductrices, je suis une femme, donc je suis mauvaise conductrice ».

⁶ Comme « Les femmes sont de mauvaises conductrices, je ne suis pas une mauvaise conductrice donc je ne suis pas une femme ».

⁷ Ce qui incarne le syllogisme « Les hommes sont de bons conducteurs, je suis un bon conducteur, donc je suis un homme ».

intérêt plus important que les jeunes femmes envers les sujets techniques, comme le fonctionnement des voitures ou des ordinateurs, tandis que les femmes semblent plus intéressées par la santé et les relations interpersonnelles (Jones, Howe, & Rua, 2000).

Bien que les modalités d'acquisition de l'expérience de conduite varient d'un pays à l'autre, certains résultats généraux existent, montrant des différences entre les hommes et les femmes concernant les comportements lors de la formation des conducteurs. Ainsi, les femmes prennent plus de leçons que les hommes avant le test de conduite et ont plus de difficultés à réussir les épreuves théoriques et pratiques (Maycock & Forsyth, 1997), cette difficulté ayant augmenté entre 1978 et 2001 (Laapotti, Keskinen, & Rajalin, 2003). Bien que les femmes conductrices aient plus de problèmes que les hommes avec la formation à la conduite et l'examen formel, elles sont moins impliquées dans des accidents que les hommes (Laapotti et al., 2003). Cela pourrait également indiquer un biais en faveur du masculin dans la plupart des méthodes d'instructions et des techniques d'examen (OECD, 2006).

Pour Forsyth (1992), les 10 points d'écart dans le taux de réussite au permis entre hommes et femmes (57 % contre 47 %) constaté sur les cohortes étudiées au Royaume-Uni est moins lié au sexe des candidates qu'au contenu des apprentissages, à l'expérience acquise par les apprenties, ainsi qu'au fait que les femmes passent le test à un âge plus avancé que les hommes. Forsyth note également que les apprenties conductrices qui ont réussi le test au Royaume-Uni ont plus d'heures d'apprentissage avec un formateur professionnel que leurs homologues masculins. Alors que 44 % des hommes ont moins de 20 heures de leçons de conduite, c'est le cas de seulement 18 % des femmes. Dans l'autre sens, alors que 27 % des femmes ont plus de 50 heures de leçons, c'est le cas de seulement 10 % des hommes. Pour autant, la distance parcourue pendant l'apprentissage ou le tutorat avec un accompagnateur non professionnel ne varie pas significativement avec le sexe. De façon intéressante, cette étude montre également que, avec un tuteur non professionnel, les hommes sont plus susceptibles que les femmes d'avoir pratiqué la conduite dans des conditions inhabituelles (nuit, pluie, brouillard, neige, verglas). Par contre, le schéma s'inverse avec les formateurs professionnels avec lesquels ce sont les femmes qui ont davantage expérimenté ces conditions inhabituelles, mais ceci semble lié à la plus forte pratique des femmes avec des formateurs professionnels. Les hommes pratiquent également plus que les femmes en circulation dense, voie rapide et route rurale étroite. Il semble que cette pratique, hors formateur, dans des conditions inhabituelles, soit reliée à un taux plus élevé de réussite au test. Ainsi, les candidats des deux sexes qui ont pratiqué la conduite de nuit ont un meilleur taux de réussite que ceux qui n'en

n'ont pas eu l'occasion et ceux qui ont pratiqué sous la neige et le brouillard réussissent mieux que ceux qui n'ont pratiqué que sur chaussée mouillée ou de nuit. La confrontation à des situations inhabituelles – et différentes que celles fréquemment présentes lors de l'épreuve pratique – semble ainsi avoir un effet sur la réussite au test de conduite. Cette relation – mais cela n'a pas encore été montré à notre connaissance – peut être due à une augmentation réelle des compétences des candidats, de par une expérience diversifiée des situations de conduite, mais aussi à un renforcement du sentiment de compétence et d'auto-efficacité, de par la confrontation à des situations nouvelles, pouvant également agir par une baisse de la perception des situations habituelles de conduite comme menaçante.

Nyberg et Gregersen (2007a) ont mené le même type d'analyse en Suède, en s'intéressant aux pratiques d'apprentissage pour la préparation au permis en fonction du sexe. À partir d'un questionnaire auprès d'un échantillon de 1 135 conducteurs ayant obtenu leur permis en septembre 2005, ils confirment que les femmes font davantage appel à des formateurs professionnels (81 %, contre 69 % des hommes). De plus, 7 % des hommes (2% des femmes) font tout leur apprentissage hors de l'appel à des professionnels et 41 % d'entre eux (31 % des femmes) n'ont pris aucune leçon de conduite dans une auto-école. Par ailleurs, les hommes commencent leur formation plus jeunes, mais le nombre d'heures de formation (54 heures en moyenne) est le même pour les deux sexes. Les femmes utilisent davantage de ressources théoriques (livres, ressources sur internet) et passent plus d'heures à étudier pour l'épreuve théorique, chez elles comme en cours de code. Concernant la pratique, les leçons des femmes concernent tous les aspects de la conduite « normale », mais les hommes sont davantage confrontés à des situations inhabituelles (chaussée mouillée), que ce soit avec un formateur professionnel ou « amateur ». Globalement, les femmes, plus que les hommes, estiment avoir pratiqué toutes les compétences attendues. Pour autant, les hommes sont plus nombreux que les femmes à s'estimer plus compétents que le conducteur moyen. Ainsi, l'apprentissage des femmes, aussi bien en préparation de l'épreuve théorique que de l'épreuve pratique, est plus structuré que celui des hommes. Pour autant, les auteurs notent que si cela a des effets positifs sur leur taux de réussite à l'épreuve théorique, cela ne semble pas avoir d'incidence sur leur taux de réussite à l'épreuve pratique en Suède et posent là aussi la question de l'effet de l'évaluation et de l'examineur lors de l'épreuve pratique (Henriksson, Sundström, & Wiberg, 2004) et de la corrélation entre l'apprentissage et ce qui est réellement mesuré lors de l'épreuve. Cependant, il n'existe à notre connaissance dans la littérature internationale aucune étude sur le comportement des formateurs et des examinateurs de la conduite automobile, ni sur l'effet

du sexe de l'apprenti sur les situations de conduites auxquelles il est confronté lors de son apprentissage.

4.3.2. Un effet de la socialisation différenciée ?

Le manque de maîtrise du véhicule chez les femmes peut être dû à leur faible appétence pour les aspects techniques, mais aussi aux stéréotypes déjà évoqués posant la femme comme conductrice incompétente, et plus largement à la socialisation différenciée tout au long de la vie (Granié, 2013 ; Marry, 2004) et au fait que la voiture et toutes les activités qui y sont associées (la laver, la réparer et la conduire) sont associées au rôle masculin dès la petite enfance (Byrnes, Miller & Schaffer, 1999 ; d'Acremont & Van der Linden, 2006). Par ailleurs, il reste à savoir si le manque de maîtrise associé aux femmes, par les apprenties, les formateurs et les évaluateurs, est lié à des critères d'évaluations et d'attentes basés sur une définition objective du bon conducteur ou plutôt sur le niveau moyen de performances du groupe masculin, par ailleurs socialement considéré comme le prototype du conducteur (Dontsov & Kabalevskaya, 2013 ; Granié & Varet, 2016).

On peut également faire l'hypothèse que les croyances sociales concernant les hommes et les femmes au volant et la perception de compétences de conduite qui en découlent – chez les apprentis, mais aussi peut-être chez ceux qui les forment –, sont susceptibles d'influencer les apprentissages que les futurs candidats et leurs formateurs vont mettre en place. Ainsi, les femmes apprenties semblent mettre en place un apprentissage plus structuré et plus d'heures de conduite encadrées par des formateurs professionnels pour remédier à ce défaut de maîtrise. Dans le même temps, elles ont moins d'expérience des situations de conduite inhabituelles, perçues peut-être par elles-mêmes et par les formateurs comme trop difficiles à gérer. Ce besoin d'un apprentissage plus soutenu, accompagné d'une moindre confrontation à des situations atypiques, peut venir inhiber encore le sentiment de compétence des femmes.

Les stéréotypes masculins et féminins peuvent également expliquer que les femmes semblent moins bien maîtriser les aspects techniques du maniement du véhicule (niveau le plus bas de la matrice GDE (Hatakka, Keskinen, Gregersen, Glad, & Hernetkoski, 2002), tout en ayant des attitudes plus sécuritaires à l'égard de la conduite (niveau 1-2 de la matrice GDE). En effet, la moindre contextualisation des règles chez les femmes et leur plus grande conformité rigide aux règles routières – tout en étant elles-mêmes une conformité aux normes féminines (Granié, 2009) –, peuvent également être le produit de leur faible sentiment de compétence au volant, en permettant de déléguer la prise de décision au système routier lorsque l'individu est

peu sûr de ses propres décisions (Dommes, Granié, Cloutier, Coquelet, & Huguenin-Richard, 2015 ; Granié & Espiau, 2010).

Ainsi, se créerait un cercle vicieux dans lequel les croyances sociales et la socialisation différenciée affecteraient le sentiment de compétences des hommes et des femmes au volant et leur apprentissage de la conduite, amenant une conformité aux règles plus ou moins importante, renforçant ainsi les stéréotypes des hommes et des femmes au volant. Ces stéréotypes, ainsi renforcés, et les comportements qui en sont le produit, affecteraient à leur tour les comportements, représentations et attitudes des apprentis, mais aussi potentiellement des formateurs et des évaluateurs.

5. Les axes de travail du projet

En conclusion, cette revue de la littérature a permis d'apporter un certain nombre d'informations et de connaissances permettant de préciser les questions qui se posent face à cet écart de 10 points entre femmes et hommes dans la réussite à l'épreuve pratique du permis B en France.

Les aspects techniques et de maîtrise du véhicule, qui sont encore fortement présents dans les épreuves pratiques, pénalisent-ils les femmes, soit directement dans les évaluations, soit indirectement parce qu'ils sont pris comme un signe, par l'évaluateur de la compétence de conduite ? Notamment, est-ce que la vitesse, pour laquelle les hommes montrent plus d'attrance, est perçue par les évaluateurs comme un signe de maîtrise, comme c'est le cas chez les conducteurs tout-venant (Byrnes, et al., 1999), ce qui pénalise là aussi les femmes ? Est-ce le manque de maîtrise, réel ou seulement perçu, mais présent avant même le début de la formation (Granié & Pappafava, 2011), combiné ou non aux effets potentiels de menace de la situation d'évaluation, qui explique la plus grande anxiété des femmes lors de l'épreuve et la structuration plus importante de l'apprentissage et de la formation chez les femmes ?

Ces pistes explicatives interrogent à la fois la psychologie sociale, la psychologie du développement, mais aussi les sciences de l'éducation et les sciences cognitives pour cerner les points nodaux permettant d'expliquer cette différence de sexe dans la réussite au permis B et proposer des pistes d'interventions visant à remédier à cette inégalité de sexe ayant des répercussions sociales et économiques pour les femmes (Bousquet & Sabathier, 2014 ; Jouanno & Hummel, 2016), notamment les plus précaires.

De façon plus générale, dans de futures recherches visant à expliquer ce différentiel de réussite au permis B en fonction du sexe, il nous semble important d'interroger le rôle des attentes sociales à l'égard du masculin et du féminin, mais aussi à l'égard des hommes et des femmes au volant, dans les attitudes et les comportements des apprentis lors de la formation, des candidats lors de l'évaluation et de ceux qui sont chargés de les former puis de les évaluer. La littérature analysée permet de pointer que ce n'est pas seulement au moment de l'épreuve pratique que la différence de sexe dans la réussite au permis B peut trouver son origine. La conformité aux attentes sociales peut intervenir dès avant la formation, en participant à construire une représentation essentialisante des compétences des hommes et des femmes au volant. Mais les attentes sociales peuvent également intervenir lors de la formation, en influençant l'attitude des apprentis face à l'apprentissage et les comportements des formateurs. Enfin, les attentes sociales peuvent jouer lors de l'évaluation, créant une situation menaçante et une anxiété importante chez les femmes stigmatisées par les stéréotypes et des attentes de performances des évaluateurs basées sur le prototype de l'homme conducteur. Par ailleurs, il semble également important de comprendre pourquoi les déterminants potentiels pointés dans cette revue de la littérature impacteraient la réussite des femmes au permis B, mais pas leur réussite au permis A.

C'est pourquoi nous proposons d'axer la suite de notre travail sur :

- (1) l'analyse de la relation apprentis-formateur, notamment en examinant leurs représentations et d'attentes sociales en termes de compétences en fonction du sexe). Cet axe de travail, développé dans le chapitre 3, s'est concrétisé par trois études dont les résultats sont présentés ;
- (2) l'analyse des déterminants individuels et sociaux, notamment en approfondissant l'analyse du rôle des attentes sociales comme potentielles causes de l'anxiété ressentie par les candidats d'une part, et de l'attribution des compétences d'autre part). Cet axe de travail donne lieu à deux études de psychologie sociale expérimentale, dont le recueil est en cours, qui présentées dans le chapitre 4 ;
- (3) une modélisation des déterminants de la réussite ou de l'échec au permis de conduire auprès des candidats aux permis A et B, afin de mieux comprendre quels facteurs sont à l'origine de cette différence de sexe à l'examen pratique du permis de conduire, leurs poids respectifs et leurs évolutions respectives au fur et à mesure de l'évolution de la formation. Cet axe de travail représente

l'apport le plus conséquence de la recherche. Dans le chapitre 5, sont présentés les variables qui seront pris en compte dans une double enquête transversale et longitudinale.

L'ensemble de ces études viseront à mieux comprendre quels facteurs sont à l'origine de cette différence de sexe à l'examen pratique du permis de conduire et à quel(s) moment(s) ils interviennent pour renforcer ou inhiber ces différences.

Chapitre 3. La relation apprentis-formateur : études et résultats

1. Contexte et objectifs

Les données de la littérature sur la socialisation différenciée pointent le rôle des attentes sociales et des éducateurs (parents, groupes de pairs, formateurs) sur les individus (Morin-Messabel, 2013). L'ensemble social, au travers des processus d'acculturation, est susceptible de chercher à orienter, même de façon non-intentionnelle, les comportements et les attitudes des individus en fonction de leur sexe (Rouyer, 2008 ; Rouyer, Mieyaa, & Blanc, 2014). L'objectif de cet axe 3 est d'interroger le contenu de la formation, les attentes des formateurs face à l'apprenti et les variations potentielles de celles-ci en fonction du sexe de l'apprenti et du sexe de l'enseignant de la conduite et de la sécurité routière. Il s'agit également de voir si ces attentes varient en fonction du contenu de l'apprentissage (théorique versus pratique).

Deux types d'études seront menés dans ce cadre. Une première série d'études s'attachera à analyser les représentations sociales (de la conduite, du risque, du bon conducteur, du mauvais conducteur, de la formation à la conduite, du permis, des hommes et des femmes au volant) des formateurs du permis B et interrogera le rôle de la formation des formateurs sur les modifications potentielles de ces représentations (Poplimont, Duchène, 2013). Utilisant les méthodes d'observations des représentations sociales (Abric, 2003), ces études seront menées auprès de formateurs à la conduite pendant la formation au titre professionnel d'enseignant de la conduite et de la sécurité routière et auprès d'enseignants de la conduite et de la sécurité routière ayant au moins 5 ans d'expérience. Une deuxième série d'études de psychologie sociale expérimentale (Morin-Messabel, Ferrière, & Salle, 2012), menée elle aussi auprès d'enseignants de la conduite et de la sécurité routière, utilisera le paradigme des juges pour analyser le rôle du sexe attribué au conducteur dont le profil sera présenté sur les jugements émis par les enseignants de la conduite et de la sécurité routière, en termes de compétences de conduite.

Les données de la littérature (Granié & Varet, 2017) pointent également comment, hormis l'anxiété ressentie pendant le test (Fairclough, Tattersall, & Houston, 2006), la situation d'évaluation peut orienter le niveau de performances des individus, notamment lorsque ceux-

ci font l'objet d'un stéréotype négatif (Chateignier, Chekroun, Nugier, & Dutrévis, 2011 ; Félonneau, & Becker, 2011 ; Pravossoudovitch, 2016 ; Yeung, & von Hippel, 2008), ce contexte pouvant lui-même rendre plus ou moins saillant ces stéréotypes (Rosenbloom et al., 2007). Par ailleurs, l'évaluation des performances elle-même peut être influencée par les attentes sociales, concernant soit les représentations du comportement visé (Bjørnskau, 2003) et le prototype utilisé comme cible de comparaison (Dontsov, & Kabalevskaya, 2013), soit les performances de chaque groupe de sexe dans la situation, les évaluateurs pouvant tendre à chercher à confirmer les stéréotypes (l'effet de prophétie auto-réalisatrice ; Merton, 1948), ou au contraire tenter de s'en éloigner (Terrier, 2014 ; Tostain, 2016).

Dans ce cadre, seront menées deux séries d'études, prenant en compte systématiquement le rôle du groupe de sexe des individus interrogés. Seront d'abord étudiées, dans une première série d'études, les représentations des inspecteurs (IPCSR) du permis A et du permis B concernant la conduite, le risque, le bon et le mauvais conducteur, la formation à la conduite, le permis, les hommes et les femmes au volant. Le rôle de la formation des inspecteurs sur les modifications potentielles de ces représentations sera observé par des recueils de données au moment de la formation initiale des IPCSR (à l'INSERR) et après 5 ans d'expérience. Par ailleurs, une autre série d'études de psychologie sociale expérimentale visera à saisir si le sexe des candidats affecte l'évaluation des performances par les inspecteurs. Utilisant le paradigme des juges, ces études permettront d'observer si le sexe attribué au conducteur dont le profil sera présenté affecte les jugements émis par les inspecteurs, en termes de compétences de conduite. Enfin, reprenant les paradigmes précédemment utilisés (Pravossoudovitch, 2016 ; Fairclough, Tattersall, & Houston, 2006) une série d'études expérimentales sera menée sur l'effet du contexte – évaluatif ou non (Fairclough, Tattersall, & Houston, 2006) – sur les performances des candidats au test théorique du permis de conduire, afin de saisir les effets de ce contexte sur le niveau d'anxiété et sur l'effet de menace du stéréotype (Pravossoudovitch, 2016). Seront prises en compte certaines variables psychologiques et psychosociales susceptibles de modérer l'effet du contexte étudiées dans l'axe 2, ainsi que la composition du groupe testé (mixte ou non mixte) et le type de permis préparé par les candidats (A ou B).

2. Les représentations sociales du bon et du mauvais conducteur chez les apprentis et les ECSR

Nous avons élaboré une enquête en vue d'examiner les caractéristiques associées au bon et au mauvais conducteur. L'objectif était d'analyser les représentations sociales du bon et du

mauvais conducteur chez les enseignants de la conduite, et de les comparer avec celles des apprentis conducteurs et des conducteurs expérimentés.

2.1. Méthode

Celle-ci consistait en une tâche d'association hiérarchisée (Abric, 2003 ; Moliner & Lo Monaco, 2017 ; Vergès, 1992) dans laquelle les participants étaient invités à associer cinq mots ou expressions au « bon conducteur » ou au « mauvais conducteur ». Plus spécifiquement, la consigne proposée aux participants était la suivante :

« Imaginez que vous effectuez un trajet en voiture pour la première fois avec quelqu'un. Vous êtes assis sur le siège passager et observez la façon dont cette personne conduit. Qu'est-ce qui vous fait dire que cette personne est un bon (ou : un mauvais) conducteur ? Inscrivez les cinq premières réponses qui vous viennent à l'esprit dans la colonne « 1 » ci-dessous. »

Les participants étaient ensuite invités à hiérarchiser leurs réponses, de la plus importante à la moins importante pour caractériser le « bon » ou le « mauvais conducteur » :

« A présent, veuillez classer vos réponses selon l'importance que vous leur accordez, en sachant que « 1 » représente, à votre avis, la réponse la plus importante parmi les cinq pour définir un bon (ou : un mauvais) conducteur, « 5 » représente la réponse la moins importante parmi les cinq pour définir un bon (ou : un mauvais) conducteur ».

2.2. Représentation sociale du Bon Conducteur

2.2.1 Présentation de l'échantillon

L'échantillon interrogé est composé de 156 répondants (44 hommes, 112 femmes ; âge moyen = 33.19 ; ET = 14.31). Le tableau 1 présente les caractéristiques démographiques de l'échantillon.

Nous avons pris en compte la relation qu'entretenaient les participants par rapport à la conduite automobile pour analyser les variations en fonction des pratiques suivantes :

- Les non conducteurs (n'ayant pas le permis et n'étant en formation pour préparer le permis B)
- Jeunes conducteurs (en formation ou ayant le permis depuis moins de 2 ans)

- Conducteurs expérimentés (ayant le permis de conduire depuis 2 ans ou plus, non enseignants de la conduite)
- Les moniteurs d'auto-écoles (enseignants de la conduite).

Tableau 1. Caractéristiques démographiques de l'échantillon

		N	%
Diplôme	Diplôme de 3ème cycle universitaire, doctorat, grande école, ingénieur	12	7.69
	Master 2, DEA, DESS	36	23.08
	Master 1, Maîtrise	11	7.05
	BAC+3 ou équivalent	25	16.03
	BAC+2 ou équivalent	25	16.03
	Baccalauréat général, technologique, professionnel ou équivalent	38	24.36
	CAP, BEP	6	3.85
	Brevet des collèges, BEPC	1	0.64
	Certificat d'études primaires, aucun diplôme	2	1.28
Sexe	Homme	44	28.21
	Femme	112	71.79
Pratique	Non conducteurs	13	8.33
	Jeunes conducteurs	25	16.02
	Conducteurs expérimentés	96	61.54
	Moniteurs d'auto-écoles	22	14.11

2.2.2 Vue d'ensemble

Les associations produites lors de la tâche d'évocation hiérarchisée pour l'inducteur « bon conducteur » ($N = 728$) ont fait l'objet d'une analyse thématique. Cette analyse a permis de délimiter 18 thèmes regroupant les associations formulées par les participants, comme le montre le Tableau 2 (pour le détail des catégories, voir Annexe I). Celui-ci présente les fréquences d'apparition des thématiques dégagées au sein de la population (i.e., effectif, pourcentage).

Tableau 2. Catégories et fréquence d'apparition des évocations pour l'inducteur « Bon conducteur »

	<i>N</i>	%
Attentif, concentré	88	12.21
Maîtrise de soi, contrôle de soi	83	11.51
Connaissance et respect du code	70	9.71
Conduite souple	63	8.74
Respect autres, civisme	59	8.18
S'adapter aux circonstances	50	6.93
Anticipation	41	5.69
Bonne maîtrise du véhicule	39	5.41
Respect des limitations de vitesse	36	4.99
Prudent, assure sécurité	32	4.44
Se signaler, communiquer	31	4.30
Contrôles visuels	30	4.16
Bonne prise d'information et d'analyse	27	3.74
Respect des distances de sécurité	23	3.19
Installation à bord, posture	22	3.05
Facultés non altérées	12	1.66
Placement sur la route, gestion trajectoire	11	1.53
Pas surconfiant	4	0.55
Total	721*	

Note. *7 non classés (happax)

2.2.3 Analyse prototypique

La fréquence des catégories associées au bon conducteur a été croisée à l'importance (moyenne) que les répondants leur accordent. Les résultats sont présentés dans le tableau 3. Il permet notamment de repérer les associations caractérisées à la fois par une fréquence élevée dans la population (i.e., éléments fréquemment cités pour définir l'objet) et par un rang d'importance élevé (i.e., éléments considérés comme particulièrement importants pour caractériser l'objet au sein de la population).

Les aspects les plus cités et considérés comme les plus importants pour l'ensemble de l'échantillon (éléments de la « zone centrale ») regroupent certaines compétences perceptivo-motrices comme l'anticipation, l'attention, la souplesse de conduite, la bonne prise d'information. Ils regroupent également certaines compétences liées à la sécurité comme la connaissance et le respect du code, le respect des distances de sécurité, les contrôles visuels, la prudence et le signalement.

Les aspects les plus cités mais considérés moins importants pour l'ensemble de l'échantillon (i.e., les éléments dits de « première périphérie ») témoignent d'un troisième type de compétence lié au savoir-être avec les autres usagers (contrôle de soi, civisme).

Tableau 3. Analyse prototypique pour l'inducteur « bon conducteur »

		Importance					
		< 3			> 3		
			N	Imp		N	Imp
Fréquence	> 10%	Anticipation	41	2.54	Maîtrise de soi, contrôle de soi	83	3.26
		Attentif, concentré	88	2.68	Bonne maîtrise du véhicule	39	3.59
		Conduite souple	63	2.15	Respect des autres, civisme	59	3.55
		Connaissance, respect du code	70	2.95			
		Contrôles visuels	30	2.80			
		Respect des distances de sécurité	23	2.78			
		Bonne prise d'information	27	2.15			
		Prudent, assure la sécurité	32	2.68			
		Respect des limitations de vitesse	36	2.05			
		Signaler, communiquer	31	2.97			
	< 10%				Facultés non altérées	12	4.25
					Pas surconfiant	4	4.50
					Bon placement et trajectoire	11	3.55

Les aspects les moins cités et considérés moins importants pour l'ensemble de l'échantillon (i.e., les éléments dits de « deuxième périphérie ») témoignent d'aspects en lien avec l'aptitude à conduire (ne pas avoir bu ou ne pas être fatigué), avec la surconfiance (ne pas surestimer ses compétences) et le placement sur la route.

Il est intéressant de noter qu'il n'y a pas d'éléments dits « contrastés » (i.e., éléments cités par un nombre plus restreint de répondants mais considérés comme importants pour ces individus). Ces éléments sont particulièrement révélateurs de l'existence de sous-groupes au sein de la population. Ici, la représentation sociale du « bon conducteur » ne semble pas soulever une opposition très marquée ou de prise de positions très divergentes entre groupes de

répondants. Au contraire, l'absence d'éléments contrastés semble plutôt indiquer que la définition du bon conducteur semble relativement consensuelle.

Être un bon conducteur ou une bonne conductrice semble donc être considéré comme requérant un certain nombre de compétences, où l'acquisition des compétences perceptivo-motrices et reliées à la sécurité aurait une place centrale. Des compétences reliées au savoir-être avec les autres participe également à la définition du bon conducteur mais semble occuper une place plus secondaire.

2.2.4 Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)

Afin de comparer les positionnements pris par les individus concernant la représentation sociale du bon conducteur, nous avons comparé les réponses des participants en fonction de leurs caractéristiques démographiques par la réalisation d'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC, Benzécri, 1976 ; voir également Deschamps, 2003 ; Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002). Ce type d'analyse est pertinent pour de tenter de révéler les différences entre les associations produites en termes de fréquences en fonction des variables prises en compte dans l'analyse. Autrement dit, cette méthode permet de révéler des correspondances entre les mots recueillis pour définir un bon conducteur et les modalités des différentes variables.

Afin de déterminer si une modalité participe de façon significative à la constitution d'un ou de plusieurs facteurs, nous avons pris en considération le critère de la contribution par facteur (CPF), conformément aux indications de Deschamps (2003). Ainsi, pour chacun des axes, nous avons repéré les modalités dont la contribution à la formation d'un axe est supérieure à la moyenne.

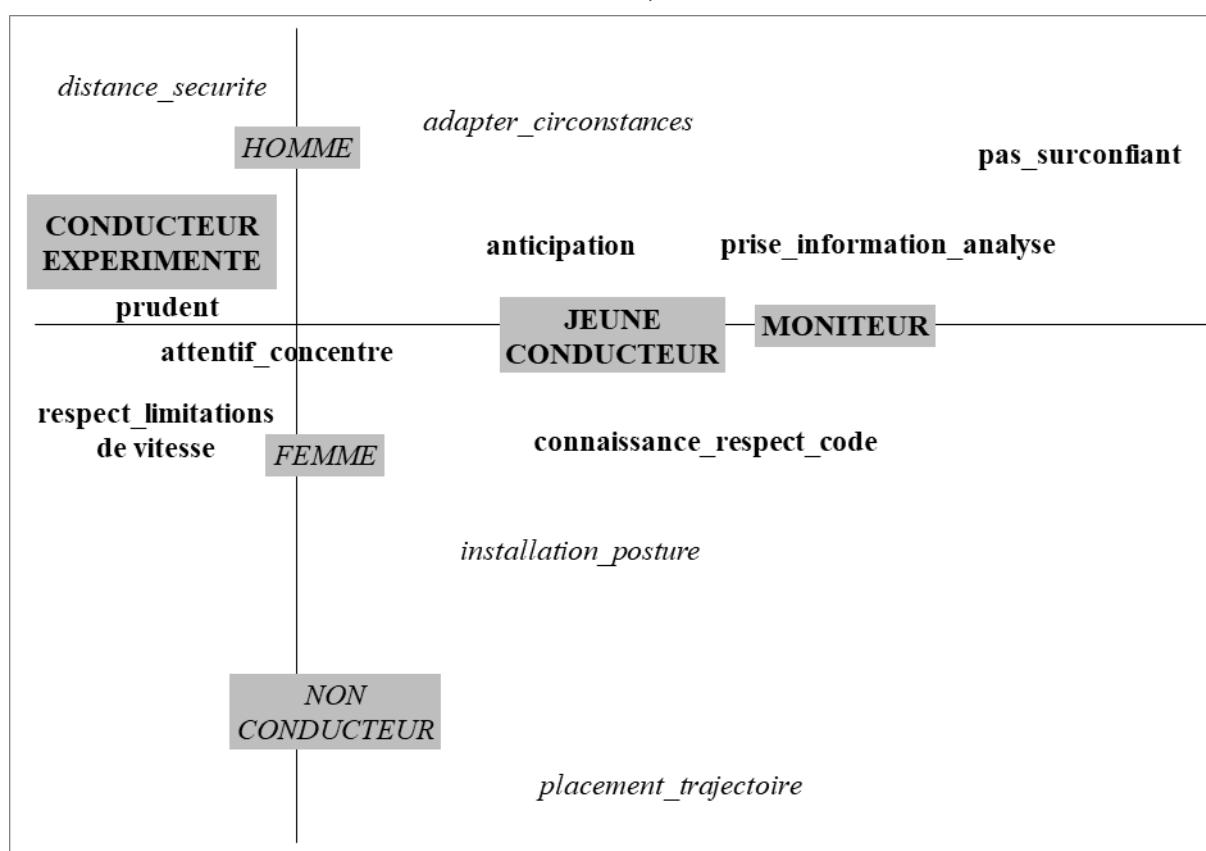
Nous avons réalisé une analyse en prenant en compte le niveau d'expérience en conduite automobile et le sexe du répondant. Nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0.049 ; 61.22 % d'inertie) oppose les conducteurs expérimentés aux jeunes conducteurs d'une part et aux moniteurs d'auto-école d'autre part, comme le montre la Figure 1. Le facteur 2 (valeur propre : 0.015 ; 19.82 % d'inertie) oppose les répondants de sexe masculin aux répondants de sexe féminin.

On constate que les conducteurs expérimentés associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que « *prudent* », « *attentif, concentré* » et « *respect des limitations de vitesse* ». À l'inverse, les jeunes conducteurs d'une part, et les moniteurs d'auto-écoles d'autre part, citent plutôt les caractéristiques relatives à la « *connaissance et respect du code de la*

route », la « *prise d'information*, l'« *analyse de la situation* », l'« *anticipation* » et l'« *absence de surconfiance* ».

Concernant le facteur 2, on remarque que les répondants de sexe masculin associent au bon conducteur des caractéristiques relatives à l'« *adaptation aux circonstances* » et au « *respect des distances de sécurité* ». Par opposition, les répondants de sexe féminin d'une part, et les non-conducteurs d'autre part, considèrent davantage les aspects relatifs à l'« *installation à bord, la posture* » et au « *placement, à la trajectoire sur la route* ».

Figure 1. Analyse Factorielle des Correspondances associée au « Bon Conducteur » (pourcentage d'inertie expliquée 81.04 %)



Note. Les abréviations en lettres capitales encadrées et grisées correspondent aux modalités des variables.

“MODALITÉ” signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du Facteur 1,

“MODALITÉ” signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du Facteur 2,

“Évocation” signifie que le mot contribue à la constitution du Facteur 1,

“Évocation” signifie que le mot contribue à la constitution du Facteur 2,

“Évocation” signifie que le mot contribue à la constitution des Facteurs 1 et 2.

2.3. Représentation sociale du Mauvais Conducteur

2.3.1 Présentation de l'échantillon

L'échantillon interrogé est composé de 161 répondants (46 hommes, 115 femmes ; âge moyen = 34.59 ; $ET = 13.02$). Le Tableau 4 présente les caractéristiques démographiques de l'échantillon.

Tableau 4. Caractéristiques démographiques de l'échantillon

		N	%
Diplôme	Diplôme de 3ème cycle universitaire, doctorat, grande école, ingénieur	12	7.45
	Master 2, DEA, DESS	24	14.91
	Master 1, Maîtrise	11	6.83
	BAC+3 ou équivalent	27	16.77
	BAC+2 ou équivalent	35	21.74
	Baccalauréat général, technologique, professionnel ou équivalent	39	24.22
	CAP, BEP	1	0.62
	Brevet des collèges, BEPC	2	1.24
	Certificat d'études primaires, aucun diplôme	1	0.62
Sexe	Homme	46	28.57
	Femme	115	71.43
Pratique	Non conducteurs	9	5.60
	Jeunes conducteurs	23	14.29
	Conducteurs expérimentés	85	52.79
	Moniteurs d'auto-école	44	27.33

2.3.2 Vue d'ensemble

Les associations produites lors de la tâche d'évocation hiérarchisée pour l'inducteur « bon conducteur » ($N = 754$) ont fait l'objet d'une analyse thématique. Cette analyse a permis de délimiter 19 thèmes regroupant les associations formulées par les participants, comme le montre le Tableau 5 (pour le détail des catégories, voir Annexe II). Celui-ci présente les fréquences d'apparition des thématiques dégagées au sein de la population (i.e., effectif, pourcentage).

Tableau 5. Catégories et fréquence d'apparition des évocations pour l'inducteur « Mauvais conducteur »

	N	%
Non-respect code de la route	86	11.50
Excès de vitesse	76	10.16
Pas attentif, pas concentré	75	10.03
Conduite brusque	59	7.89
Ne signale pas, ne communique pas	47	6.28
Prise de risque, comportements dangereux	47	6.28
Agressivité	46	6.15
Absence de contrôle	45	6.02
Non-respect distances	38	5.08
Non-respect des autres	36	4.81
Inadaptation aux circonstances	31	4.14
Manque de maîtrise du véhicule	31	4.14
Mauvais trajectoire, placement	29	3.88
N'anticipe pas	25	3.34
Peur, non confiant	25	3.34
Défaut de prise d'information	23	3.07
Mauvaise posture, installation	14	1.87
Facultés altérées	11	1.47
Surconfiant	4	0.53
Total	748*	

Note. *6 non classés (happax)

2.3.3 Analyse prototypique

La fréquence des catégories associées au mauvais conducteur a été croisée à l'importance (moyenne) que les répondants leur accordent. Les résultats sont présentés dans le Tableau 6.

Les aspects les plus cités et considérés comme les plus importants pour l'ensemble de l'échantillon (éléments de la « zone centrale ») regroupent l'absence de certaines compétences perceptivo-motrices, comme l'absence d'anticipation, l'absence de souplesse de conduite ou le manque de prise d'information dans l'environnement. Ils regroupent également l'absence de certaines compétences liées à la sécurité, comme le non-respect des distances de sécurité, l'absence de contrôles visuels ou de signalement.

Notons que tous les éléments figurant parmi les plus cités et les plus importants pour définir un « mauvais conducteur » sont présents également (en miroir) pour le « bon conducteur ». La représentation du « bon conducteur » contient 3 éléments supplémentaires, qui sont ici présents en première périphérie (i.e., aspects les plus cités mais considérés moins importants pour l'ensemble de l'échantillon). Il s'agit du manque d'attention, du non-respect

du code et de la prise de risque. Ainsi, les éléments de première périphérie incluent des caractéristiques reliées aux compétences perceptivo-motrices et à la sécurité, mais incluent également un troisième type de compétence lié au manque de savoir-être avec les autres usagers (agressivité, non-respect des autres) qui n'était pas présent jusqu'ici.

Tableau 6. Analyse prototypique pour l'inducteur « mauvais conducteur »

		Importance					
		< 2.5			> 2.5		
			N	Imp		N	Imp
Fréquence	> 10%	Inadaptation aux circonstances	31	2.84	Agressivité	46	3.50
		Absence de contrôles visuels	45	2.33	Manque de maitrise du véhicule	31	3.23
		Conduite brusque	59	2.69	Mauvaise trajectoire et placement	29	3.31
		Défaut de prise d’informations	23	2.65	Non-respect des autres	36	3.36
		Excès de vitesse	76	2.35	Non-respect du code de la route	86	3.08
		N’anticipe pas	25	2.48	Pas attentif, pas concentré	75	3.08
		Ne signale pas, ne communique pas	47	2.66	Peur, non confiant	25	3.60
		Non-respect des distances de sécurité	38	2.66	Prise de risque	47	3.47
		< 10%	Surconfiant	4	2.50		
	Facultés altérées		11	2.91			
	Mauvaise posture, installation		14	2.57			

Les aspects en lien avec l'inaptitude à la conduite, avec la surconfiance et la mauvaise installation à bord sont cités par un nombre plus restreint de répondants mais sont considérées comme importants pour ces individus. Les éléments de cette partie de la représentation (dits « contrastés ») sont particulièrement révélateurs de l'existence de sous-groupes au sein de la population.

Être un mauvais conducteur ou une mauvaise conductrice semble donc être considéré comme l'absence ou le manque de certaines compétences, et plus particulièrement des compétences perceptivo-motrices et liées à la sécurité. Tout comme pour le « bon conducteur »,

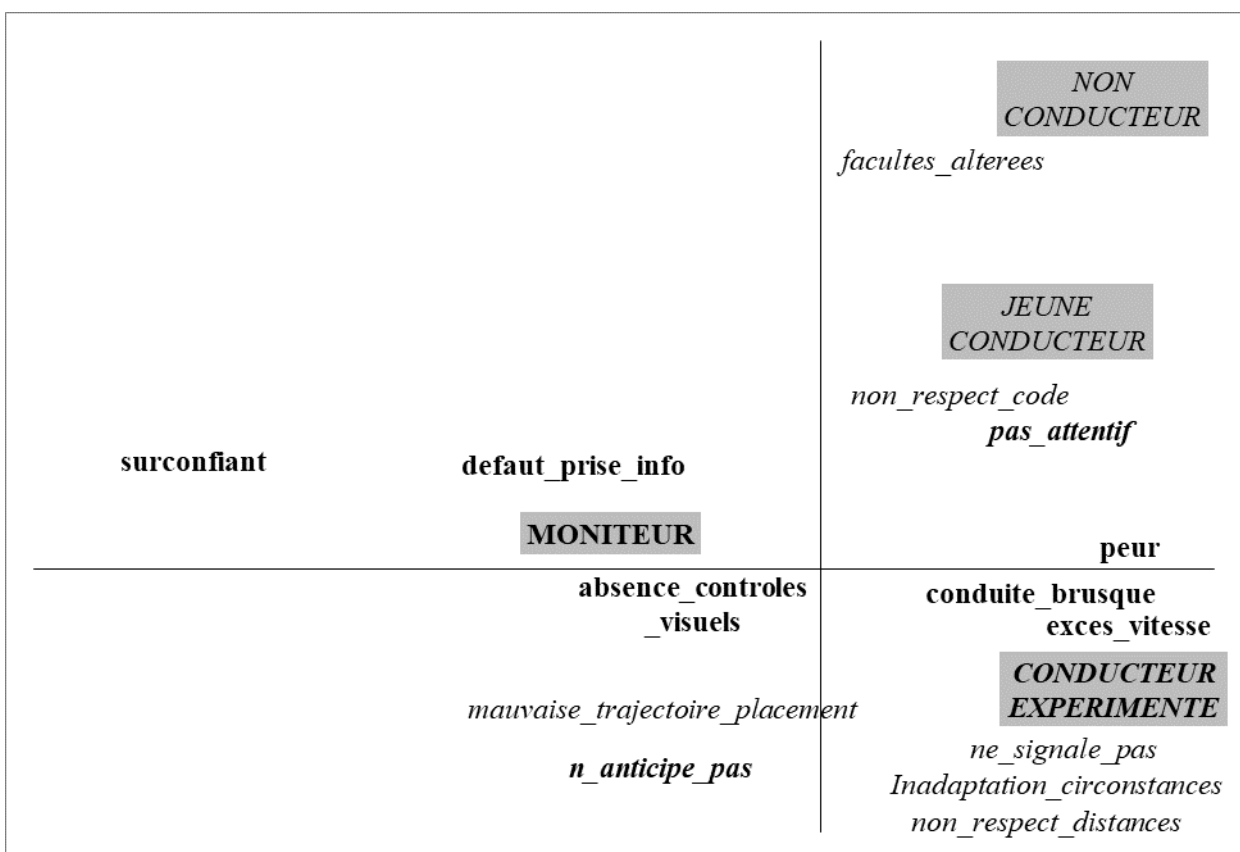
le manque de compétences reliées au savoir-être avec les autres participe également à la définition du mauvais conducteur mais semble occuper une place plus secondaire.

2.3.4 Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)

Afin de comparer les positionnements pris par les individus concernant la représentation sociale du mauvais conducteur, nous avons comparé les réponses des participants en fonction de leurs caractéristiques démographiques par la réalisation d'une AFC.

Nous avons réalisé une analyse en prenant en compte le niveau d'expérience en conduite automobile et le sexe du répondant. Nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0.047 ; 59.29 % d'inertie) oppose conducteurs expérimentés aux moniteurs d'auto-école comme le montre la Figure 2. Le facteur 2 (valeur propre : 0.019 ; 25.01 % d'inertie) oppose les conducteurs expérimentés aux jeunes conducteurs d'une part et aux non-conducteurs d'autre part.

Figure 2. Analyse Factorielle des Correspondances associée au « Mauvais Conducteur » (pourcentage d'inertie expliquée 84.30 %)



Note. Les abréviations en lettres capitales encadrées et grisées correspondent aux modalités des variables.

“**MODALITÉ**” signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du Facteur 1,

“**MODALITÉ**” signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du Facteur 2,

“**Évocation**” signifie que le mot contribue à la constitution du Facteur 1,

“**Évocation**” signifie que le mot contribue à la constitution du Facteur 2,

“**Évocation**” signifie que le mot contribue à la constitution des Facteurs 1 et 2.

On constate que les moniteurs d'auto-école associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que « *surconfiant* », « *défaut de prise d'information* », « *n'anticipe pas* » et « *absence de contrôles visuels* ». À l'inverse, les conducteurs expérimentés citent plutôt des caractéristiques relatives à la « *peur* », l'« *absence d'attention* », l'« *excès de vitesse* » et la « *conduite brusque* ».

Concernant le facteur 2, on remarque que les non conducteurs d'une part, et les jeunes conducteurs d'autre part, associent au mauvais conducteur des caractéristiques relatives à l'« *altération des facultés* » de conduite, au « *non-respect du code* » et à l'inattention. Par opposition, les conducteurs expérimentés considèrent davantage les aspects relatifs à l'« *absence de signalement* », à l'« *inadaptation aux circonstances* », au « *non-respect des distances de sécurité* », à l'« *absence d'anticipation* » et à la « *mauvaise trajectoire, mauvais placement* » sur la route.

2.4. Conclusion

Être un bon ou un mauvais conducteur semble être considéré par les répondants comme dépendant avant tout de la possession ou non de certaines compétences perceptivo-motrices et reliées à la sécurité, puis, dans une moindre mesure, de la possession ou non de certaines compétences reliées au savoir-être avec les autres usagers.

Par ailleurs, le discours des jeunes conducteurs semble se rapprocher du discours des moniteurs d'auto-école concernant le bon conducteur, mais des non-conducteurs pour définir le mauvais conducteur. Cela pourrait suggérer que les moniteurs d'auto-écoles forment les apprentis à partir des conduites à tenir plutôt que des conduites à éviter (et donc, à partir du « bon conducteur » plutôt que du « mauvais conducteur »).

Ces résultats peuvent être mis en lien avec d'autres travaux qui se sont intéressés aux représentations sociales de l'homme et la femme au volant (Degraeve, Granié, & Pravossoudovitch, 2014 ; voir également Degraeve, Granié, Pravossoudovitch, & Lo Monaco, 2015). En effet, une analyse prototypique réalisée à partir des associations produites par 203 participants montre que les aspects les plus cités et considérés comme les plus importants pour définir l'homme au volant (éléments de la « zone centrale ») font référence à la vitesse, à la maîtrise de soi, à la prise de risque, à la maîtrise du véhicule, à la prudence, l'agressivité et à la transgression des règles (Degraeve, Granié, & Pravossoudovitch, 2014). Parmi ces éléments, nous retrouvons la prudence comme un des aspects les plus cités et considérés comme les plus

importants (« zone centrale ») pour définir le bon conducteur, la maîtrise de soi et du véhicule figurant en première périphérie. Parallèlement, nous retrouvons la vitesse en « zone centrale » pour définir le mauvais conducteur, la transgression des règles, l'agressivité et la prise de risque figurant en première périphérie.

Une analyse prototypique réalisée à partir des associations produites par 211 participants montre que les aspects les plus cités et considérés comme les plus importants pour définir la femme au volant font référence à la prudence, le respect des règles, l'attention, le manque de maîtrise du véhicule, la peur et l'incompétence (Degraeve, Granié, & Pravossoudovitch, 2014). Parmi ces éléments, nous retrouvons la prudence, le respect des règles, l'attention comme un des aspects les plus cités et considérés comme les plus importants pour définir le bon conducteur (« zone centrale »). Parallèlement, le manque de maîtrise du véhicule et la peur figurent en première périphérie du mauvais conducteur.

Ainsi, nous constatons que, parmi les aspects considérés comme les plus importants et les plus cités les aspects pour décrire la femme au volant, tous les aspects positifs font partie des éléments de la « zone centrale » associée au « bon conducteur » tandis que tous les aspects négatifs font partie des éléments de la première périphérie associée au « mauvais conducteur ». Nous observons des résultats plus hétérogènes concernant l'homme au volant.

Par ailleurs, parmi les éléments de la « zone centrale » associés à la femme au volant, trois sont également associés au « bon conducteur » et deux au « mauvais conducteur ». Comparativement, parmi les éléments de la « zone centrale » associés à l'homme au volant, trois sont également associés au « bon conducteur » et quatre au « mauvais conducteur ».

Toutefois, si les femmes au volant semblent se reprocher davantage du « bon conducteur » que les hommes au travers de ces résultats (mais aussi des statistiques en sécurité routière, ONISR 2017), elles restent considérées comme de moins bonnes conductrices dans la vie sociale (Chateignier, Chekroun, Nugier, & Dutrévis, 2011 ; Degraeve, Granié, & Pravossoudovitch, 2014 ; Degraeve, Granié, Pravossoudovitch, & Lo Monaco, 2015 ; Félonneau & Becker, 2011 ; Granié, & Papafava, 2011 ; Moè, Cadinu, & Maass, 2015 ; Yeung, & von Hippel, 2008).

Pour aller plus loin sur ces questions, il reste à vérifier dans quelle mesure les caractéristiques associées au bon et au mauvais conducteur font l'objet de la même valorisation sociale : la prise de risque peut, en ce sens, faire partie des éléments associés au « mauvais conducteur » tout en étant assez valorisée. Inversement, la prudence peut faire partie des

éléments associés au « bon conducteur » tout en étant peu valorisée – voir parfois considérée comme une preuve d’incompétence ou de manque de maîtrise (Granié, & Papafava, 2011 ; Näätänen & Summala, 1976).

3. Étude qualitative des perceptions des femmes et des hommes apprentis chez les enseignants de la conduite

Dans le cadre de son stage de recherche, financé par le projet Permis_HF et encadrée par Marie-Axelle Granié, Kelly Spica, du Master EGALES de l’Université Lyon 2, a pu s’entretenir avec des enseignants de la conduite. L’objectif de l’étude est de saisir si les enseignants de la conduite perçoivent différemment les apprentis en fonction de son sexe et de leur propre sexe, ce qui est susceptible d’influencer leurs pratiques d’enseignement.

3.1. Méthode et population

Pour cela, nous avons construit un guide d’entretien (cf. Annexe III). Ce guide d’entretien n’a pas été utilisé de manière systématique ou linéaire, mais s’est avéré utile pour orienter et rythmer les discussions. Le guide d’entretien a été construit de manière à ce que les questions soient agencées dans un ordre logique. Ainsi, le guide est composé de cinq grands axes.

Le premier axe est orienté vers le parcours du formateur et la définition du métier d’enseignant de la conduite. Le deuxième axe s’intéresse à la perception des élèves par le moniteur et a pour objectif de cerner la façon dont les formateurs envisagent les attitudes et les aptitudes des élèves de manière générale. Le troisième axe vise à explorer la façon dont les moniteurs perçoivent la conduite des hommes et des femmes, des qualités et des défauts de ces deux groupes dans l’activité de conduite, en partant du constat statistique d’une différence de sexe dans les accidents routiers. Le quatrième axe permet à l’enquête de fournir ses explications, en tant qu’enseignant de la conduite, de la différence de réussite au permis B entre les filles et les garçons. Cette partie du guide est très importante, puisque c’est elle qui va nous fournir les opinions des enseignants de la conduite sur la pratique de la conduite des filles et des garçons. Enfin, le dernier axe du guide d’entretien vise à connaître sa vision des compétences des élèves, la façon dont il/elle adapte ou non la formation en fonction de cette variable, et globalement la façon dont il/elle prépare chaque élève à l’examen du permis en fonction de ces capacités de départ et de son évolution tout au long de la formation.

Dans ce guide, la technique de substitution (Deschamps & Guimelli, 2004 ; Guimelli & Deschamps, 2000) est proposée. Ainsi, il est demandé à l'enquêté.e de s'exprimer soit en son nom propre, soit au nom de son groupe d'appartenance, comme par exemple « les enseignant.es de la conduite en général » puisque les sujets sont moniteur.rices d'auto-école. La technique de substitution part du présupposé selon lequel s'exprimer au nom du groupe de population plus global désimpliquerait l'enquêté.e et lui permettrait d'échapper à la pression normative qui s'exerce sur lui/elle dans la situation d'entretien. Cette technique sert à contrer le biais de désirabilité et donc de faire émerger les éléments contre-normatifs du champ de représentation (Piermattéo & Guimelli, 2012, p. 228). En réalité, durant les entretiens, cette technique n'a pas été nécessairement utilisée puisque les enquêté.es n'ont pas eu de difficulté à parler en leur nom propre, et lorsqu'ils parlaient au nom de leur groupe d'appartenance, c'était de façon spontanée non amenée par l'enquêtrice.

Le guide d'entretien cible la population relativement homogène des enseignants de la conduite qui travaillent sur la formation au permis B en auto-école. Pour réaliser notre échantillon, nous avons contacté directement vingt-cinq auto-écoles à Salon-de-Provence et à Lyon, soit par téléphone, soit en personne, pour présenter l'étude et demander aux moniteur.rices s'ils accepteraient d'y participer.

Après plusieurs relances dans chacune des structures, seules quatre des vingt-cinq auto-écoles contactées ont répondu positivement pour participer à l'enquête. Nous avons pu mener neuf entretiens auprès de dix enseignant.es de la conduite (5 hommes ; 5 femmes). La population est donc composée d'enseignant.es de la conduite formant au permis B en auto-école à Salon-de-Provence et à Lyon. Trois variables d'intérêt ont été retenues pour cette population : le sexe, l'âge et l'ancienneté d'exercice de leur métier. Les informations sur les enquêté.es sont récapitulées dans le tableau suivant :

	E1F	E2H	E3H	E4H	E5F	E6F	E7H	E8F	E9F	E10H
Sexe	F	H	H	H	F	F	H	F	F	H
Âge	66	57	32	49	44	59	30	42	45	33
Ancienneté (années)	26	30	12	24	1	21	0,8	16	6	2

3.2. Résultats

3.3.1. Méthodologie d'analyse

Les entretiens ont été retranscrits dans leur intégralité. Également, les noms des différentes villes citées durant les entretiens ont été remplacés par des noms de ville fictifs

s'inspirant du champ lexical de la voiture comme par exemple « Roueville » ou encore « Volantville ».

Le corpus a été analysé selon la méthode d'analyse thématique. En se basant sur cette technique d'analyse, on effectue donc un classement pertinent des contenus par thèmes. À partir du travail de thématisation, nous obtenons un tableau qui comprend les thèmes principaux ainsi que les sous-thèmes, homogènes et exclusifs. La grille d'analyse nous permet ainsi de coder chaque énoncé. Le plan suivant nous permet d'avoir une lecture globale de la grille d'analyse obtenue sans les énoncés :

THÈME 1 – Femmes et hommes au volant

- A. *Les hommes conduisent plus*
 - a) Ils conduisent plus régulièrement
 - b) Ils conduisent depuis plus longtemps
 - c) Ils sont intéressés par l'automobile
- B. *Les hommes prennent des risques*
 - a) Facteurs aggravants (alcool, vitesse...)
 - b) Sur-confiance et inconscience du danger
 - c) Ils sont responsables des accidents graves
- C. *Les femmes sont prudentes*
 - a) Elles ont peur (conscience du danger)
 - b) Instinct de protection
 - c) Respect des règles routières
- D. *Les femmes ont plus d'accrochages*
 - a) Elles manquent de pratique
 - b) Des distractions féminines
 - c) Des lacunes spatiales

THÈME 2 – Filles et garçons élèves

- A. *Les filles conduisent moins*
 - a) Elles passent le permis par nécessité
 - b) Elles sont peu à l'aise
 - c) Elles sont peureuses
- B. *Les garçons élèves*
 - a) Ils sont téméraires
 - b) Ils conduisent plus tôt
 - c) Ils sont intéressés par la voiture
- C. *Aux garçons la mécanique, aux filles l'observation*
 - a) Mécanique et observation, deux éléments essentiels de la conduite
 - b) Les garçons maîtrisent la technique
 - c) Les filles font attention à l'environnement

THÈME 3 – Attentes des enseignant.es et réussite au permis

- A. *Savoir conduire*
 - a) Conscience du danger et anticipation
 - b) Respect des règles
- B. *Formation adaptable*
 - a) En fonction des élèves
 - b) En fonction des enseignant.es
- C. *Réussir son permis*

- a) Caractère aléatoire du permis
- b) Écart entre capacités et prestation

3.3.2. Analyse

Dans cette partie, les discours des enquêtés concernant leurs représentations des femmes et des hommes au volant mais également des filles et des garçons qui apprennent à conduire sont restitués. Un parallèle sera ensuite fait entre les caractéristiques qu'ils prêtent à ces différents groupes et leur opinion sur ce qu'est un bon conducteur ainsi que sur l'examen du permis de conduire.

3.3.2.1. Représentations des femmes et des hommes conducteurs

Si un élément fait l'unanimité auprès des formateurs interrogés c'est l'existence de différences entre les femmes et les hommes dans la pratique de la conduite automobile. En effet, les participants distinguent et opposent les façons dont les femmes et les hommes utilisent et appréhendent la voiture.

Les hommes conduisent plus

D'après les enseignant.es, les hommes utilisent davantage la voiture que les femmes. En effet, ils estiment que les hommes conduisent plus régulièrement que les femmes, lesquelles sont donc plus souvent perçues dans un rôle de passagère. Ainsi, E5F explique que :

« **E5F** : Elles sont plus passagères que conductrices. Les filles elles ont tendance à avoir le permis pour pas conduire derrière. C'est rare qu'après elles prennent le volant. »

« **E3H** : On a des fois nous des dames de on va dire en gros 70 ans qui, bah le mari est très malade ou est décédé, qui veulent venir prendre des leçons de perfectionnement parce qu'en fait elles ont passé leur permis, déjà tard, elle l'avait passé à 30 ou 40 ans alors que les hommes l'ont toujours passé dès que l'âge était arrivé, et qui n'ont jamais touché une voiture. »

Selon E5F et E3H, les femmes prennent moins le volant que les hommes, et cela même si elles ont le permis. Pour expliquer cette première différence, les formateur.rices invoquent plusieurs raisons. La première explication consiste à dire que si les femmes conduisent moins régulièrement que les hommes, c'est en héritage de l'histoire de l'automobile qui a privilégié la conduite masculine au détriment de la conduite des femmes :

« **E3H** : Il n'y a pas si longtemps hein, moi la génération juste de mes parents et encore au-dessus les femmes passaient déjà un petit peu le permis mais ne conduisaient pas. [...] On était à des époques où il y avait une seule voiture par famille donc c'était toujours Monsieur qui conduisait la voiture. »

« **E4H** : Il y en avait moins parce que les femmes restaient plus à la maison donc du coup elles avaient moins l'utilité de la voiture. »

Ainsi, ils évoquent un passé révolu marqué par la domination masculine et par la stricte répartition sexuée des activités dans laquelle les hommes avaient le monopole de la conduite. Certains vont plus loin dans l'analyse de l'histoire masculine de l'automobile en évoquant également les critiques qu'ont pu recevoir les premières femmes conductrices. Par exemple, E10H spécule que l'expression « Femme au volant, mort au tournant » a été inventée par un homme dans le but de décrédibiliser les femmes qui auraient voulu sortir de leur rôle de ménagère pour s'essayer à la conduite :

« **E10H** : Celui qui inventé ça à mon avis c'est à l'époque où il y avait la domination entre guillemets des hommes, dans les années 70 où la femme elle restait à la maison, elle devait faire à manger et ainsi de suite. »

« **E3H** : Alors est-ce que les hommes étaient jaloux, est-ce que ça les inquiétait, est-ce que du coup en blaguant ils se sont un peu moqués des premières qui accrochaient les voitures peut-être, parce que eux les avaient accrochés 30 ans avant. Quand l'homme a commencé à conduire il a certainement accroché les voitures parce qu'il n'arrivait pas à s'organiser avec ! Il est passé du cheval à un truc beaucoup plus gros, non mais c'est ça en fait hein faut revoir ça ! La voiture a été inventée au début des années 1900 et à l'époque les femmes avaient le droit de rien. Donc elles risquaient surtout pas de toucher une voiture. »

Les formateurs font donc un parallèle entre le contexte historique qui a privilégié la conduite des hommes et l'actuelle moindre régularité de la conduite des femmes. Ils évoquent également les stéréotypes négatifs qui entourent la conduite féminine, aussi liés selon eux à l'histoire machiste de l'automobile.

Une autre des explications avancées par les enseignants concernant la plus importante conduite des hommes, c'est leur plus grand intérêt pour l'automobile et la pratique de la conduite. Dans l'extrait suivant, E8F explique les raisons pour lesquelles elle trouve qu'il est très intéressant d'enseigner aux rares hommes qui passent le permis à un âge tardif :

« **E8F** : Et du coup c'est super intéressant parce que comme du coup si ils ont pas eu envie de le passer à 18 ans c'est que déjà c'est des gens qui sont pas obnubilés par la voiture. Sincèrement hein, les mecs avec les voitures, c'est quand même des gros bourrins, un peu comme le foot quoi. Ah non mais c'est vrai quoi, alors que là, comme ils ont pas la priorité de la voiture, c'est tellement plus intéressant, ils voient pas la plus belle voiture ni la plus puissante. »

Cette déclaration de E8F suggère qu'à son avis, les hommes sont en général « obnubilés » par la voiture et qu'ils apprécient les belles et puissantes automobiles. D'ailleurs, le fait que les enseignants associent la voiture à l'homme se retrouve également à travers diverses suggestions laissant penser que s'il y a une voiture par foyer, il s'agit plutôt de celle du père. Par exemple, on retrouve l'idée selon laquelle la voiture appartient à l'homme de la famille quand E5F parle du fait qu'il est plus simple pour les garçons d'apprendre à conduire avec la voiture familiale en milieu rural ou dans les quartiers car les pères ont plus de facilité à prêter leur voiture :

« **E5F** : Et après, quand tu vas dans un milieu un peu plus aisé où il y a des maisons, des pavillons, bah tu verras pas un gamin en train de conduire. Le père il va avoir peur pour sa voiture de bourgeois. La belle voiture quoi. Faut dire les choses comme elles sont. »

C'est également le cas lorsque E6F raconte les conseils prodigués à des parents d'élève dans le but de responsabiliser ce dernier et qu'il se rende compte que prendre des heures de conduite est coûteux. La répartition des tâches domestiques, entre les tâches ménagères côté maternel et les activités liées à l'automobile côté paternel, est encore bien présente :

« **E6F** : Je sentais que l'élève il s'en foutait complètement, mais j'ai dit aux parents « Vous savez quoi ? Vous lui faites, au papa il nettoie le garage avec lui, [...] et à la maman vous lui faites faire quelque chose d'important dans la maison, mais faut qu'il sente que les 3 heures c'est lui qui les a payées ! ». »

En résumé, les enseignantes semblent percevoir la conduite comme étant une activité principalement masculine et les hommes comme ayant un attrait particulier pour l'automobile, ce qui explique aussi qu'ils conduisent plus que les femmes.

Hommes risqueurs, femmes prudentes

D'après les enseignants de la conduite, les femmes et les hommes ont des comportements différents au volant, qu'ils expliquent par des tendances naturelles féminine et masculine antagoniques. En effet, ils utilisent un discours essentialiste pour justifier des différences de comportement au volant en fonction du sexe. Ce discours essentialiste se manifeste par des expressions telles que « les hommes ont une passion pour ce qui est vitesse » (E10H), « elles ont un peu le côté instinct maternel et de protection » (E9F) ou « les filles sont de par nature plus prudentes » (E3H). Ainsi, ils présentent d'abord les hommes comme des conducteurs qui prennent des risques. En effet, ils affirment que si les hommes sont plus nombreux à mourir sur la route, c'est lié à des comportements comportant des « facteurs aggravants » :

« **E3H** : La mortalité est souvent liée à des facteurs aggravants. C'est-à-dire qu'il y a certains accidents où si les gens n'avaient pas consommé d'alcool, où si les gens n'avaient pas roulé aussi vite, l'accident ce serait produit mais aurait été moins grave, sans blessé ou sans mort. Et les hommes consomment plus d'alcool que les femmes hein sur ces 40 dernières années les hommes avaient tendance à consommer plus d'alcool et des alcools plus forts que les femmes, à rouler plus vite aussi, parce que c'est leur rapport avec la voiture. »

« **E4H** : Le fait que les hommes sont plus nombreux à se tuer sur la route c'est pas une incompétence de conduite, c'est la prise de risque qui est différente. »

« **E5F** : C'est eux qui ont le plus d'accidents ! [...] Mais ça a toujours été hein. Pourquoi ? Parce que ils ont l'alcool, le téléphone, et la vitesse. »

« **E8F** : Sincèrement hein, les mecs avec les voitures, c'est quand même des gros bourrins. »

« **E10H** : Les hommes ont une passion pour ce qui est vitesse. [...] D'un point de vue psychologique les hommes ont tendance à rouler plus vite, à accélérer toujours. On remarque notamment sur l'autoroute, si c'est 130 il y en a un qui va rouler à 140.

Si tout le monde roule à 140 il y en a un qui va rouler à 150 et ainsi de suite. Ils ont besoin de vitesse tout le temps. »

Les enseignants évoquent principalement la vitesse et l'alcool comme étant des facteurs aggravant les accidents des hommes. E7H précise que si les hommes meurent plus souvent que les femmes dans des accidents routiers à cause de leurs comportements risqués, ces comportements leur valent aussi plus souvent de se faire annuler leur permis de conduire :

« **E7H** : Les garçons ils réussissent mieux, mais ils le gardent moins aussi. C'est-à-dire que quand il y a des refus de permis, c'est souvent des mecs. Les filles elles mettent du temps, mais le permis elles le gardent. Alors que les mecs ils se le font plus prendre, ils se le font annuler, ils repassent etc. »

Ainsi, les enseignants de la conduite évoquent la tendance masculine à prendre des risques au volant, qui se traduit par une allure excessive ou la consommation d'alcool. Ils relient cette prise de risque particulièrement forte chez les hommes à une sur-confiance de leur part ainsi qu'à un manque de conscience du danger. Par exemple, E3H réagit au sujet de la surreprésentation statistique des hommes dans la mortalité routière en disant :

« **E3H** : Tout à fait. Et surtout les 25-44 ans, que ce soit en voiture ou en moto, parce que avant 45 ans euh... Comme on est encore en pleine forme physique, et qu'on a l'impression qu'on sait et qu'on est au-dessus de tout le monde, on prend plus de risques oui. »

« **E9F** : Parce qu'on a la sensation qu'on est un surhomme on peut tout faire, la voiture elle freine bien, ça c'est des a priori qu'ils ont tous. Celui qui roule vite il va dire « Non mais c'est bon j'ai une bonne voiture elle freine bien ». [...] Je pense qu'il y a plus de sur confiance chez les garçons que chez les filles. »

E9F fait également un rapprochement entre le fait que les hommes conduisent plus et plus tôt que les femmes et leur tendance à prendre des risques au volant :

« **E9F** : Ils évaluent moins, voilà ils ont moins conscience du risque, entre les heures de conduite et l'examen ça reste assez proche, donc au moment de l'examen ils sont encore dans le contexte de formation, mais une fois qu'ils ont le permis ils vont se sentir à l'aise très très rapidement parce qu'ils vont conduire quotidiennement, et du coup ils vont moins analyser les risques et ils vont avoir une conduite plus sportive et plus d'excès de vitesse, et malgré tout peut-être moins conscients des dangers de l'alcool. »

Selon les enseignants, les hommes ont donc une moindre conscience du risque que les femmes. De plus, ils conduisent plus régulièrement, ce qui atténue davantage leur conscience du risque et favorise un comportement particulièrement risqué de leur part, augmentant ainsi leur probabilité d'avoir un accident grave. Certains évoquent ainsi le fait que les femmes et les hommes ne connaissent généralement pas des incidents routiers de sévérité égale :

« **E9F** : Une femme elle a un accrochage, si ça avait été un mec au volant ça aurait été un accident beaucoup plus important, parce qu'il y aurait eu l'allure en plus. »

« **E7H** : Les accidents mortels, de toute façon il n'y a qu'à regarder dans les journaux, à chaque fois qu'il y a un accident mortel c'est toujours « le conducteur ». Si il y a « la conductrice », c'est rare, et ou alors c'est l'autre voiture mais qui n'était pas responsable. »

On voit donc également que la surreprésentation des hommes dans la mortalité routière est présentée par les enquêtés comme le résultat de la plus grande prise de risque au volant des hommes, elle-même présentée comme le résultat de la régularité de leur conduite, de leur surconfiance et de leurs caractéristiques psychologiques innées.

À l’opposé de la figure masculine du conducteur preneur de risques et insouciant, on trouve la figure féminine de la conductrice prudente et peu habile. D’abord, les enquêtés estiment que les femmes sont naturellement plus prudentes que les hommes. Selon eux :

« **E3H** : Les filles sont en fait, de par nature, beaucoup plus prudentes. [...] Elles ont un peu plus conscience du fait de pouvoir se blesser et surtout blesser les autres. »

« **E8F** : Les femmes elles font vraiment plus attention que les hommes. Les mecs c’est « je fonce ». »

« **E9F** : Par contre, de l’autre côté, une femme va être beaucoup plus réceptive à ce qu’il se passe autour, surtout quand elle a 45 ans, donc elle a ce côté protection par rapport à ses passagers, qu’aura pas forcément un garçon. [...] Malgré tout elles ont un peu le côté instinct maternel et de protection qui font qu’elles vont être un peu plus peureuses aussi. »

« **E10H** : Mais c’est clair que les femmes ont tendance à être un peu plus prudentes que les hommes. C’est-à-dire à rouler moins vite. »

On s’aperçoit dans leurs discours que les femmes sont perçues comme des conductrices conscientes du danger que représente la conduite. Cette conscience du danger à laquelle s’ajoute une tendance naturelle des femmes à prendre soin des autres les amèneraient à être prudentes et à respecter le code de la route par peur de l’accident. Dans cette logique, les femmes devraient être à l’abri des accidents, contrairement aux hommes inconscients du danger et preneurs de risques.

Pourtant, cette prudence féminine n’empêche pas les femmes de se retrouver dans des situations d’incidents sur la route. En effet, si les enseignants s’accordent pour dire que les hommes ont des accidents routiers plus graves que ceux des femmes, ils s’accordent également pour dire que les femmes n’évitent pas les accrochages :

« **E4H** : Ce qu’il y a c’est qu’en fait au niveau des statistiques, les femmes ont plus d’accrochages. C’est-à-dire que par rapport au petit phare cassé, une aile etc, ça statistiquement c’est ce qu’il se passe. C’est les femmes qui avaient le plus d’accrochages. »

« **E7H** : On dit « femme au volant », mais c’est faux ça. C’est très très faux. Les femmes c’est plus des petits accrochages, ou une manœuvre ratée ou des trucs comme ça. »

« **E10H** : Elles ont des accidents, oui, mais moins mortels. Donc femme au volant mort au tournant non, femme au volant peut-être accident au tournant, ça je veux bien, mais mort non. »

Il semblerait donc que les enseignants se représentent les femmes conductrices comme des conductrices prudentes mais paradoxalement sujettes aux petits incidents ou aux accidents

non-mortels. Pour expliquer ces accrochages des femmes conductrices, les enseignants invoquent différentes lacunes spécifiques aux femmes. Parmi ces lacunes, on retrouve le fait que les femmes conduisent moins :

« **E3H** : La régularité de la conduite et tout ça qui fait qu'effectivement les femmes ont peut-être un peu plus d'accrochages. »

« **E4H** : Elle va faire des parcours qu'elle connaît bien, elle va faire peu de kilométrage, donc sur l'année à part aller accrocher une aile parce qu'elle se gare et qu'elle fait pas attention, mais sinon elle prendra pas de risque. »

E10H parle également d'une potentielle distraction exclusivement réservée aux femmes :

« **E10H** : Après les femmes ont certaines distractions que les hommes n'ont pas. Moi il m'arrive de suivre des femmes qui se maquillent au volant. Donc au lieu de regarder devant elle bah elle est devant son miroir en train de se maquiller, un petit coup de rouge à lèvres, c'est pas très prudent. »

Deux moniteurs ont également fait référence à la différence qui existerait entre les aptitudes spatiales des femmes et des hommes et qui pourrait expliquer la plus grande propension des femmes à avoir des incidents maladroits au volant :

« **E3H** : Je sais qu'il y avait des études qui avaient été faites sur l'orientation et la gestion, la perception de l'espace qui apparemment serait pas tout à fait la même chez les hommes et chez les femmes, sans forcément parler de positif ou de négatif, et du coup comme la conduite est basée sur la gestion du gabarit, la position et l'orientation dans l'espace, il y a peut-être une information à aller creuser de ce côté-là. »

« **E8F** : Après, au niveau des manœuvres c'est vrai que les filles ont beaucoup plus de mal, ça c'est sûr. Ça c'est les représentations dans l'espace ! Les filles elles ont plus de mal, moi la première, moi on me parle de 20 mètres, je suis incapable de dire ce que c'est ! Donc j'évite d'en parler parce que je sais que je suis limitée par rapport à ça. Donc c'est un des problèmes qu'on rencontre, la représentation dans l'espace, je pense ouais. »

Le fait d'être une femme entraînerait donc inévitablement des difficultés concernant la pratique de la conduite que les hommes ne connaissent pas.

« **E9F** : Moi j'ai deux élèves qui ont un peu plus de 30 ans et puis j'en ai une autre qui est beaucoup plus âgée parce qu'elle a 45 ans, et qui rencontre forcément quelques difficultés oui. Et en plus c'est une femme. »

Ainsi, les enseignants se représentent les femmes comme des conductrices qui roulent peu, qui sont prudentes car animées par une conscience du danger potentiel de l'activité de conduite et d'un instinct de protection qui les décourage à prendre des risques mais qui, dans le même temps, peuvent être inattentives ou maladroites, ce qui leur cause des accrochages.

Il est intéressant de noter que le fait que les hommes prennent plus de risques au volant a été évoqué par tous les participants. Par ailleurs, sur les cinq participants qui ont évoqué le fait que les femmes sont plus prudentes, trois sont des hommes, et parmi les cinq ayant évoqué

le fait que les femmes ont des accrochages ou des accidents peu graves, quatre sont des hommes. Enfin, parmi les six enseignants ayant évoqué des lacunes ou incompétences particulièrement féminines pour l'activité de conduite, seulement deux sont des hommes.

3.3.2.2. Représentations des élèves en fonction de leur sexe

Nous nous intéressons ici aux représentations des enseignants de la conduite sur les caractéristiques des filles et des garçons qui apprennent à conduire dans le but de passer le permis. Nous verrons que les formateurs interrogés pointent l'existence de différences entre les filles et les garçons dans l'apprentissage de la conduite automobile. En effet, les participants distinguent et opposent les façons dont les filles et les garçons réagissent face à l'apprentissage de la conduite et appréhendent la voiture.

Des capacités différentes : aux garçons la mécanique, aux filles l'observation

Les entretiens révèlent que les enseignants de la conduite distinguent deux aspects primordiaux de la conduite automobile : la mécanique et l'observation.

« **E5F** : Ceux qui ont plus de capacités dans la mécanique, ça va aller très vite. Et ceux qui ont plus de capacités dans la détection, dans l'observation, dans l'autonomie, ça va aller aussi vite. »

La mécanique fait référence à la maniabilité du véhicule et au fonctionnement de l'automobile, alors que l'observation fait référence à l'attention portée à l'environnement. Ces deux éléments combinés donnent les clés d'une conduite agréable et sereine :

« **E5F** : Si t'es doué en observation, bouger la tête, bien repérer les intersections, les priorités à droite, les sens uniques, les doubles sens, la voie rapide, rouler à l'allure... »

« **E9F** : Il y a le côté technique de la mécanique de la voiture mais ça c'est vraiment le côté... Bah technique, c'est vraiment le mot ! De comment utiliser les commandes. »

Mécanique et observation étant complémentaires, il semblerait que le bon fonctionnement de la conduite automobile ne puisse se limiter à un seul de ces deux aspects, c'est-à-dire que la mécanique ne garantit pas une bonne conduite sans l'observation et inversement. Les enseignants classent donc les éléments essentiels au bon fonctionnement de la pratique de la conduite dans un système binaire, mais également chronologique et hiérarchique. En effet, selon eux, la maîtrise de la mécanique vient chronologiquement avant l'observation, mais l'observation est hiérarchiquement plus importante que la mécanique. Ainsi, pour E7H et E8F, la maîtrise du véhicule vient avant l'observation :

« **E7H** : Faut qu'ils maîtrisent parfaitement le véhicule pour ensuite être déchargés de tout ce qui est pieds etc pour pouvoir regarder. »

« **E8F** : La première étape c'est vraiment la mécanique, donc ça ça va, on avance, et puis après on travaille le regard et c'est là où en fait il y a une grosse période de stagnation. Parce que du coup ils ont du mal à mettre en place, et la mécanique, et le regard. C'est en fait « je sais déplacer la voiture donc c'est bon je sais conduire », et c'est difficile après de mettre en place le regard. »

Ainsi, maîtriser la mécanique, c'est-à-dire savoir déplacer le véhicule, est la première étape de la conduite automobile. La seconde étape est l'observation, c'est-à-dire savoir repérer les indices de l'environnement pour adapter sa conduite. Cette seconde étape est, selon les enseignants, la plus difficile et la plus importante pour une conduite sécuritaire :

« **E5F** : C'est quoi conduire ? C'est ça la question. [...] Pour moi c'est pas tant conduire un véhicule, l'amener d'un point A à un point B, mais c'est arriver à amener du point A au point B en sécurité, en bonne santé, et psychologiquement tranquille quoi. »

« **E7H** : Déjà ils savent monter et descendre les vitesses, et ils pensent que la conduite c'est que ça. Mais c'est pas que ça. La conduite c'est surtout de l'observation. Monter et descendre les vitesses c'est 10% de la conduite. Si tu sais très bien monter et descendre les vitesses mais que tu vois rien, que tu observes rien et que tu anticipes pas, c'est là que tu peux être dangereux. »

« **E8F** : Quand je parle de regard c'est l'anticipation sur le danger et la prise de conscience du risque. Moi je leur dis qu'être un bon conducteur c'est être le plus pessimiste possible. C'est imaginer le pire, comme ça on l'a anticipé et analysé, si le meilleur se produit tant mieux, si le pire se produit on l'a déjà dans la tête et on peut réagir vite et bien. »

« **E9F** : Bah c'est vraiment la mise en avant de tout ce qui est sécurité par rapport au fait de savoir anticiper, de savoir prendre les bonnes informations, quand on roule il y a plein d'informations à prendre mais qu'il faut savoir faire du tri parce que tout ne mérite pas forcément d'être traité dans le sens où il n'y a pas un risque qui est représenté par tout ce qu'on voit. [...] Faut pas tomber dans la paranoïa, mais faut quand même qu'il y ait une petite part de paranoïa pour avoir un petit peu cette analyse-là de se dire que finalement à tous les coins de rue il peut se passer quelque chose quoi. Donc c'est vraiment cette prise de conscience qu'on essaye de leur faire avoir. Bon après il y a le côté technique de la mécanique de la voiture mais ça c'est vraiment le côté... Bah technique, c'est vraiment le mot ! De comment utiliser les commandes. Et finalement après, c'est leur observation qui va leur permettre de savoir qu'il faut freiner de cette façon-là, qui faut savoir plus écouter le moteur que regarder le compteur parce que ben quand on n'a plus les yeux sur la route il peut se passer n'importe quoi. »

« **E10H** : C'est-à-dire que certains élèves pensent que parce qu'ils savent déplacer une voiture donc faire marche-arrière, demi-tour et ainsi de suite ils savent conduire. Alors que ça c'est que ¼ de la conduite. Les ¾ qui restent c'est appréhender la conduite dans des conditions normales, c'est-à-dire les ronds-points, les cédez-le-passage, les stops et tout, appréhender la route dans des conditions difficiles, c'est-à-dire quand il pleut, quand il fait nuit et ainsi de suite, et tout ce qui est autonomie, savoir suivre une direction seul tout en étant à même d'assurer la sécurité de lui-même, de ses occupants et des autres usagers sur la route. [...] L'observation est bien plus importante que tout le reste. C'est-à-dire que quand on fait la formation, on apprend que 90% de la conduite ça passe par le regard, et ça c'est prouvé. C'est le regard qui va gérer notre temps de réaction, notre temps de freinage et ainsi de suite. Si on voit pas les choses, on peut pas réagir. La mécanique c'est une chose importante au début, on travaille beaucoup là-dessus, en moyenne les 8 premières heures c'est la mécanique, où l'élève apprend à maîtriser ses commandes. Après le regard c'est quelque chose qu'on doit énormément travailler parce que c'est la partie la plus importante. »

Or, selon les moniteurs, les garçons et les filles n'ont pas les mêmes aptitudes sur ces deux aspects de la conduite. D'abord, les garçons sont plus doués au niveau de la mécanique mais manquent d'observation :

« **E5F** : L'homme est plus... Ils disent qu'il est plus dans la mécanique et moins dans l'observation. Donc la mécanique jouant, et je sais comment ils fonctionnent les garçons un peu en conduite, parce que ils sont là, quand on leur demande de tourner la tête pour faire son angle mort, il va tourner la tête mais il regardera pas. Il va juste tourner la tête. Il va juste faire des choses qui font qu'il sera dans les critères. [...] Les garçons savent conduire, donc mécaniquement c'est stable, voir même très stable hein, ils conduisent très bien, il y a juste des petits détails qui font que ils ont moins de capacités par rapport à l'observation. [...] Mais faut pas oublier que les garçons, quand ils sont issus d'un quartier, ils conduisent déjà hein. Donc ils arrivent déjà avec des acquis. Nous on est là pour leur donner d'autres acquis, plus par rapport à l'observation. »

« **E6F** : Mais le garçon, lui, il a eu un quad, il a eu une moto, le vélo, le vtt, donc je pense que la maniabilité du volant, on n'en a presque pas besoin pour un garçon. Donc on gagne des fois déjà trois heures là-dessus. »

« **E8F** : En conduite en fait, les garçons sont tellement préoccupés par les voitures, parce que voilà ils y sont avec papa, ils regardent la mécanique, et du coup c'est quand même plus facile. En fait on gagne du temps sur la méca avec les garçons mais on perd du temps sur le regard parce qu'ils sont trop immatures. »

« **E9F** : Mais c'est vrai que les garçons bien souvent, la voiture c'est quelque chose qui les intéresse de toute façon donc forcément ils sont vachement plus réceptifs dès qu'on leur explique des trucs. Je dirais même que par rapport à certains, on n'ose pas trop en dire parce qu'on se dit « Si ça se trouve, mécaniquement il en sait plus que moi alors j'ai intérêt à faire gaffe à ce que je vais dire parce que sinon je vais dire une boulette et il va me dire « bah non mais c'est pas vrai ça marche pas comme ça ! » » [rire]. Donc les garçons sont un peu plus réceptifs donc forcément ils arrivent à mettre en place le côté mécanique un peu plus facilement. [...] Les garçons arrivent à mettre plus facilement en place tout le côté technique et mécanique et qu'ils seront peut-être un peu moins au taquet sur tout ce qui est observation. »

Dans ce dernier exemple, il est intéressant de remarquer que l'enquêtée est une femme. En effet, il s'agit d'une formatrice qui avoue éviter de parler des aspects mécaniques devant un élève garçon, se posant ainsi elle-même comme moins douée en mécanique du fait de son sexe malgré son statut d'enseignante de la conduite qui fait d'elle l'experte dans la relation enseignant/élève. Le phénomène inversé dans lequel un formateur masculin se poserait comme moins doué en observation qu'une élève fille n'a pas été observé.

D'un autre côté et en opposition par rapport aux garçons, les filles ne maîtrisent pas forcément la mécanique du véhicule mais ont un sens plus développé de l'observation :

« **E8F** : Les filles, on leur parle par exemple, parce que il y a des questions sur la mécanique maintenant, quand on leur parle de mécanique elles ont pas du tout envie d'apprendre. Ça les intéresse moins, c'est clair. [...] Ce qu'on perd en méca avec les filles on le gagne au niveau du regard. »

« **E9F** : Une fille aura plus de difficultés à maîtriser les commandes mais par contre elle aura plus ce côté... Même si elles sont jeunes je pense que malgré tout elles ont un peu le côté instinct maternel et de protection qui font qu'elles vont être un peu plus peureuses aussi, et du coup elles vont se sentir plus à l'aise avec le côté observation. [...] De façon générale les garçons sont quand même plus à l'aise avec le côté mécanique et les filles avec l'environnement. »

Pour E9F, la plus grande facilité pour les filles à observer l'environnement ne résulte pas d'un talent féminin pour l'observation mais de leur peur du danger et de leur instinct de protection. Ce n'est donc pas qu'elles sont douées pour observer l'environnement. Elles

observent, par la force des choses, à cause de leur peur en voiture et pour se protéger elles-mêmes et les autres.

Le fait que les filles soient plus douées en observation n'est clairement évoqué que dans deux entretiens (E8F ; E9F) et il est abordé de façon implicite dans un autre entretien (E5F). On remarque que le caractère observateur de la conduite des filles n'est évoqué que par des enseignantes femmes. Aussi, l'aspect plus mécanique de la conduite des garçons est évoqué par quatre participantes (E5F ; E6F ; E8F ; E9F).

E8F résume cela en une phrase simple :

« **E8F** : Au niveau de la mécanique les garçons ça marche, les filles non, et au niveau du regard les garçons non, et les filles oui. »

Les enseignants distinguent donc deux aspects essentiels de la conduite automobile : la mécanique et l'observation. Les enseignantes classent distinctement les aptitudes des filles et des garçons dans ces catégories : les garçons se rangent plutôt du côté de la mécanique et les filles plutôt du côté de l'observation.

Différences de comportements au volant entre les élèves selon leur sexe

Concernant les caractéristiques des élèves filles et garçons dans l'apprentissage de la conduite, les enseignants décrivent des différences semblables à celles évoquées concernant les femmes et les hommes conducteurs. Les enseignants de la conduite mettent l'accent sur le fait que les garçons ont plus souvent déjà été initiés à la conduite avant de se présenter à l'auto-école par rapport aux filles :

« **E5F** : Les garçons ils bougent beaucoup hein, c'est plus pour ça. Mais faut pas oublier que les garçons, quand ils sont issus d'un quartier, ils conduisent déjà hein. [...] Comme je t'ai dit, dans un quartier, ils sont livrés à eux-mêmes, ils ont beaucoup de possibilités. Les parents ils les laissent, donc ils conduisent déjà, la voiture du copain, la moto du copain, le vélo du copain, entre eux. Ils se forment entre eux. »

« **E6F** : Souvent les garçons, soit il y en a qui arrivent à l'école ils ont déjà conduit un quad, un tracteur, ils ont eu la moto, ils ont eu un deux-roues. »

Les enseignants remarquent que les garçons conduisent plus tôt que les filles, non seulement parce qu'ils acquièrent des notions de conduite avant d'avoir l'âge d'apprendre à conduire en auto-école, mais également parce qu'ils se présentent à l'examen le plus tôt possible. Les enseignants estiment que les garçons se présentent à l'auto-école dans le but d'obtenir leur permis de conduire dès qu'ils sont en âge de le faire :

« **E8F** : En conduite en fait, les garçons sont tellement préoccupés par les voitures, parce que voilà ils y sont avec papa, ils regardent la mécanique, et du coup c'est quand même plus facile. [...] Parce que même à 22 ans, mais c'est tellement rare

qu'ils viennent à 22 ans, c'est plus à 18 ans que les garçons viennent ou alors bien plus tard comme les deux cas là, après 30 ans. Mais ceux-là c'est des garçons qui sont plus sensibles je pense, qui avaient peur de conduire avant. Et ça se voit aussi par leurs projets professionnels ! L'un était comédien et l'autre était décorateur d'intérieur, donc ils avaient une fibre peut-être un peu plus... Féminine je dirais. »

« **E9F** : Mais c'est vrai que les garçons bien souvent, la voiture c'est quelque chose qui les intéresse de toute façon donc forcément ils sont vachement plus réceptifs dès qu'on leur explique des trucs. [...] Peut-être que les garçons l'ont déjà parce que c'est vrai que nous nos élèves ont plutôt 20-22 ans, donc c'est vrai qu'en général ils essayent de passer le permis tout de suite à 18 ans. [...] Déjà les élèves qui des fois viennent alors qu'ils conduisent déjà depuis deux ou trois ans sans permis, plus souvent des garçons. »

D'après eux, les garçons sont donc plus pressés que les filles d'obtenir leur permis et de conduire. E5F précise qu'en plus d'avoir leur permis de conduire plus tôt, les garçons s'en servent plus rapidement que les filles :

« **E5F** : Les garçons c'est tout de suite ils ont le permis ils ont la voiture déjà hein, la voiture elle les attend déjà. Les filles non. »

Également, si les hommes conducteurs sont perçus par les enseignants comme utilisant plus la voiture que les femmes et prenant plus de risques, ces caractéristiques se retrouvent dans la perception des élèves par les enseignants. D'abord, la différence dans l'utilisation de la voiture par chaque sexe est présente dans les discours. En effet, d'après les enseignants de la conduite les femmes conduisent peu et les filles qui souhaitent passer le permis le font par nécessité :

« **E5F** : Les filles elles ont tendance à avoir le permis pour pas conduire derrière. C'est rare qu'après elles prennent le volant hein. C'est vraiment en cas de nécessité de travail ou école lointaine, pour qu'elles prennent le volant hein ! Sinon elles le prennent pas, c'est rare. [...] Il y en a qui sont dégourdies et elles y vont, elles ont déjà acheté la voiture, mais parce que elles sont obligées, parce qu'elles doivent aller travailler. »

« **E6F** : Les filles, elles, elles pensent plutôt à se pomponner, à se faire belle et tout, donc du coup elles ont pas encore pensé à ça. Quand elles pensent au permis c'est plutôt parce que elles veulent aller travailler, ou parce qu'elles veulent aller voir le copain, ou aller en cours qu'elles veulent peut-être pas être internes. »

« **E8F** : Les garçons, à 17 ans et demi ils sont déjà inscrits à l'auto-école en train d'attendre d'avoir 18 ans pour passer le permis ! Alors que les filles elles viennent beaucoup plus tard, par obligation. C'est pas vraiment leur but. Elles savent que c'est nécessaire mais pour la plupart c'est pas vraiment par envie d'avoir le permis. »

« **E9F** : Une femme elle va passer son permis par nécessité bien souvent. Bon, les jeunes filles étudiantes non parce qu'elles savent qu'à plus ou moins long terme elles en auront besoin. »

Il est à noter que ce sont les mêmes enseignantes (E5F ; E6F ; E8F ; E9F) qui évoquent à la fois le fait que les garçons sont initiés à la conduite plus tôt que les filles et que les filles passent le permis par nécessité. Ainsi, les monitrices remarquent que les filles passent généralement leur permis parce qu'elles y sont obligées, en opposition implicite aux garçons qui passent le permis par envie/plaisir de conduire. Le volume de formation semble également

être différent entre les filles et les garçons en raison de l'initiation plus précoce des garçons à la conduite par rapport aux filles :

« **E5F** : La fille elle se pose trop de questions. Elle se pose beaucoup de questions en conduite. Elle réfléchit beaucoup. Les garçons non, ils foncent, ils roulent. Il y a des garçons qui posent des questions, mais il y en a moins. [...] Mais faut pas oublier que les garçons, quand ils sont issus d'un quartier, ils conduisent déjà hein. Donc ils arrivent déjà avec des acquis. Nous on est là pour leur donner d'autres acquis, plus par rapport à l'observation. La fille non, elle vient, c'est une page blanche. Donc t'es obligé de reprendre la mécanique, le temps qu'elle soit rodée avec la mécanique, qu'elle se pose la question « Mais pourquoi ça ? Pourquoi moi je fais ça, pourquoi lui il fait comme ça et pas moi ? Pourquoi ? », elle se pose trop de questions. Et les garçons non. »

« **E6F** : Mais le garçon, lui, il a eu un quad, il a eu une moto, le vélo, le vtt, donc je pense que la maniabilité du volant, on n'en a presque pas besoin pour un garçon. Donc on gagne des fois déjà trois heures là-dessus. Qu'une fille, elle arrive, elle a le volant, pouf ! elle pose les mains là-dessus [*imite une tenue du volant en 19h25*], ou les mains comme ça [*imite une tenue du volant avec les mains qui passent à l'intérieur du volant*], euuuuh ouais qu'est-ce qu'on va faire là... »

« **E7H** : Les filles elles mettent du temps. »

On retrouve également le schéma des garçons qui sont téméraires et prennent des risques face aux filles qui sont prudentes et réfléchissent beaucoup :

« **E3H** : Les filles sont en fait, de par nature, beaucoup plus prudentes, et je vais exagérer le trait hein mais les filles en gros roulent tout le temps à 30km/h, il faut les rassurer, les pousser un peu, elles ont plus peur de l'engin, de la vitesse, et elles ont un peu plus conscience du fait de pouvoir se blesser et surtout blesser les autres. Là où, mais ça s'est un peu rapproché hein, il y a moins de différences entre les deux, là où les garçons c'est souvent l'inverse, faut les calmer et leur prouver que ce qu'ils font ça passe pas. Faut leur montrer « bah là non ça passe pas, tu peux pas » voilà. [...] J'ai plus des garçons qu'ont tendance à avoir le pied lourd sur l'accélérateur, donc en cas d'accident ça va avoir plus d'impact ou ils vont avoir du mal à réagir contrairement aux filles. »

« **E5F** : Alors que les filles elles prennent plus d'heures déjà, et elles ont moins... Elles ont moins confiance en elles. Que les garçons c'est l'inverse. Ils ont trop confiance en eux, et eux ils pêchent au permis à cause du manque d'observation c'est tout. En général c'est plus ça. Et l'allure. Les excès de vitesse. »

« **E8F** : Après, il y a une question de stress aussi. Nous les filles on se pose plus de questions, alors que les garçons c'est « bam bam ! Je fonce et ça marche tant mieux, ça marche pas tant pis ! ». [...] Le pied lourd sur l'accélérateur, les garçons faut plus les calmer, alors que les filles elles roulent pas vite. »

« **E10H** : Ça se ressent aussi dans la formation à la conduite parce que j'ai des garçons qui vont... Par exemple, quand on arrive sur une route à 80, ils vont avoir tendance à appuyer un petit peu plus fort sur l'accélérateur. Je dis pas non plus qu'ils vont faire des excès de vitesse extraordinaires, mais ça va être 85-86km/h. Alors que les filles là où c'est 80, bah à la limite on doit plus les pousser à accélérer parce sinon elles vont rouler à 60-65km/h et du coup elles créent des ralentissements derrière. »

Ainsi, les élèves garçons sont perçus par les enseignants comme des conducteurs téméraires alors que les élèves filles sont perçues comme prudentes et réfléchies. On remarque que tous les enseignants évoquent le caractère téméraire des garçons qui apprennent à conduire et leur plus grande prise de risques alors que seule la moitié d'entre eux parlent de la prudence des filles. Cependant, E6F fait exception et semble prêter une particulière incompétence aux filles en ce qui concerne la conduite automobile :

« **E6F** : Alors que la fille, elle elle arrive, euh... On la met au poste de conduite, c'est ou soit elle est collée dessus le volant parce que elle veut voir la route, soit elle est un peu loin l'air de dire « Moi [*fait la grimace*]... Voilà ! », elles ont du mal à tourner la tête et tout. [*Donne l'exemple d'une fille très responsable car son frère est handicapé*] Donc là on sent l'élève, la fille, qui s'implique. Par contre les autres elles arrivent c'est... Elles arrivent pomponnées, des fois elles arrivent avec des tongs, des nu-pieds ! »

Ainsi, ce qui différencie le plus les filles des garçons qui apprennent à conduire en auto-école, c'est le fait que les filles passent le permis par nécessité, que les garçons ont plus confiance en eux, notamment du fait de leur expérience de conduite préalable et que les garçons roulent considérablement plus vite que les filles. Les moniteurs tiennent à préciser qu'ils énoncent des généralités, qu'ils présentent le schéma typique, mais qu'il existe des exceptions ou que les différences entre les filles et les garçons ont tendance à s'estomper avec le temps.

Il est intéressant d'observer que trois enquêtés sur huit ont spontanément abordé la différence entre les filles et les garçons lors de l'entretien, c'est-à-dire qu'ils ont orienté la discussion sur la différence entre les sexes dans l'activité de conduite sans que l'enquêtrice ne l'ait auparavant suggéré. Les enquêtés n'ayant pas spontanément abordé ce sujet ont tout de même évoqué des différences entre les filles et les garçons au volant. Dans tous les cas, ils tiennent des discours essentialistes qui suggèrent que les filles et les garçons abordent différemment la conduite et ont des aptitudes et des intérêts naturellement différents vis-à-vis de cette pratique.

3.3.2.3. Les attentes des enseignants et la réussite au permis

Nous verrons dans cette partie les parallèles qui peuvent être faits entre les caractéristiques que prêtent les enseignants aux filles et aux garçons qui apprennent à conduire et la description qu'ils font de ce qu'est un bon conducteur. Nous verrons également leur avis sur la différence qui existe entre les taux de réussite des filles et des garçons au permis de conduire B.

La bonne conduite automobile : Conscience du danger et anticipation

Les enseignants de la conduite se font une idée très claire de ce qu'est un.e bon.ne conducteur.rice et en donnent les caractéristiques. Ils ne font cependant pas de parallèle entre les caractéristiques qu'ils attribuent aux bons conducteurs et les caractéristiques qu'ils perçoivent dans les conduites des filles et des garçons.

Les enseignants ont exposé ce qui, pour eux, est la bonne conduite à avoir lorsque l'on se trouve au volant d'un véhicule. Nous pouvons ainsi lister les bonnes pratiques à adopter en tant que conducteurs selon les enseignants de la conduite interrogés. D'abord, comme évoqué précédemment, la bonne conduite automobile demande une attention portée à l'environnement :

« **E3H** : Si je vois un enfant jouer au ballon sur le trottoir, la plupart des conducteurs n'auraient pas prêté attention à l'enfant qui joue avec le ballon et vont réagir quand le ballon va traverser la route, et c'est très bien, et avec l'expérience on anticipe, on réagit et heureusement ça se passe bien, là où nous on développe cette espèce de... Presque de paranoïa en fait hein.

« **E5F** : Transmettre le respect de la réglementation, de la signalisation et des autres usagers. Le respect en général quoi, se respecter soi-même, respecter ce qu'on t'a dicté, ce qu'on t'a appris et le mettre en application. C'est pas conduire la voiture. Conduire la voiture, tout le monde peut conduire une voiture. C'est quoi conduire ? C'est ça la question. Appuyer sur une pédale ? C'est pas ça conduire pour moi. Dans ce cas tu peux prendre une automatique et t'as un frein, t'as un accélérateur et c'est bon tu conduis ! Mais est-ce que tu seras maître de ton véhicule ? Est-ce que si tu rencontres une situation difficile tu seras capable de la gérer ? C'est ça la question. Faut avoir confiance en soi et confiance aux autres. Et si t'as pas confiance aux autres, et t'as pas confiance en toi, tu pourras pas conduire. Tu conduiras pas hein. T'auras le permis mais tu conduiras pas. Donc pour moi c'est pas tant conduire un véhicule, l'amener d'un point A à un point B, mais c'est arriver à amener du point A au point B en sécurité, en bonne santé, et psychologiquement tranquille quoi. C'est un ensemble, c'est pas qu'une seule chose. Et j'essaye de véhiculer cette psychologie pour qu'ils soient maîtres de leurs véhicules. Qu'ils puissent réfléchir avant d'agir. C'est plus dans ce sens-là. Anticiper les choses. Déjà tu dois réfléchir, te poser des questions pour pouvoir te dépatouiller. C'est ça être maître de son véhicule en toute circonstance. C'est pas juste l'examen du permis, c'est pas comme le bac quoi, ça n'a pas les mêmes répercussions. Le bac ça t'ouvre des portes pour les écoles, mais est-ce qu'il y a un danger d'aller dans telle ou telle école ? Non. Mais là il y a la mort derrière, il y a l'accident derrière. Tu peux écraser quelqu'un. C'est vraiment cette conscience-là moi que je veux qu'ils se mettent dans la tête quoi. »

« **E7H** : [...] la conduite c'est pas juste je vais là-bas, je me balade, c'est vraiment ... J'aime pas jouer ce rôle mais c'est important parce que on peut vraiment se blesser en ayant un accident. Peut-être pas direct la mort mais on peut se blesser, on peut blesser quelqu'un, faut vraiment prendre ça au sérieux. Moi c'est vraiment ça qui m'importe le plus. De pas prendre ça à la rigolade. Parce que comme je t'ai dit il y en a beaucoup qui dirait « Ça va, je sais conduire », « Ouais, tu sais passer les vitesses. Mais si je t'amène dans un endroit où tu as jamais conduit, je suis pas sûr que tu saches vraiment conduire. Si on va à Volantville demain... », je sais pas si t'as déjà conduit à Volantville, mais si c'est le cas tu vois de quoi je parle, faut vraiment être carré. [...] Moi, pour moi c'est surtout de l'observation. Vaut mieux bien observer et surtout anticiper, c'est ce que j'essaye de leur transmettre. »

« **E8F** : En fait, pour moi, être un conducteur intelligent, avec tous les guillemets qu'il faut, c'est vraiment, pas mettre des coups d'accélérateur, pas mettre des coups de frein, anticiper ce qu'il se passe devant, ne pas bloquer pour rien la circulation, essayer d'être le plus courtois possible... J'ai vraiment une réelle conviction en ça. Et c'est ce que j'essaye de transmettre. »

« **E9F** : Bah c'est vraiment la mise en avant de tout ce qui est sécurité par rapport à le fait de savoir anticiper, de savoir prendre les bonnes informations, quand

on roule il y a plein d'informations à prendre mais qu'il faut savoir faire du tri parce que tout ne mérite pas forcément d'être traité dans le sens où il n'y a pas un risque qui est représenté par tout ce qu'on voit. Et ça c'est vrai que c'est vraiment la chose la plus difficile à, pas forcément à transmettre mais, comment dire... À faire comprendre, à faire prendre conscience. Par exemple, derrière une voiture stationnée, elle est un peu grande, il peut y avoir quelque chose derrière, tout le monde ne va pas forcément imaginer que oui, elle est arrêtée, elle est garée donc qu'est-ce qu'il peut se passer ? Bah peut-être un piéton qui va arriver de derrière ou le conducteur qui est là et qui peut très bien ouvrir sa porte. Faut pas tomber dans la paranoïa, mais faut quand même qu'il y ait une petite part de paranoïa pour avoir un petit peu cette analyse-là de se dire que finalement à tous les coins de rue il peut se passer quelque chose quoi. Donc c'est vraiment cette prise de conscience qu'on essaye de leur faire avoir. [...] Donc le but c'est d'en faire des conducteurs responsables, vigilants et très attentifs à ce qu'il se passe autour d'eux. »

« **E10H** : On leur fait comprendre qu'ils déplacent un véhicule d'une tonne au milieu des piétons, que une tonne au milieu des piétons c'est quelque chose de dangereux, donc on leur fait bien comprendre l'importance de cette sécurité, et donc on les amène à réagir un minimum en cas de souci. On pourra jamais éviter les accidents totalement, ça c'est pas possible, pas avec 30-35 heures comme j'ai dit. Par contre on peut faire en sorte que par exemple quand ils arrivent à une situation qu'ils comprennent pas, ils vont anticiper, ils vont déjà freiner parce qu'ils savent pas ce qu'il se passe, donc dans le doute on freine, on prend pas de risque, et ensuite on voit ce qu'il se passe et on repart. Dans des situations d'urgence on fait aussi en sorte qu'ils prennent énormément soin des piétons vu que c'est les personnes les plus vulnérables. »

Donc les enseignants de la conduite considèrent qu'être un bon conducteur consiste à être conscient du danger que peut représenter la conduite et à adapter sa conduite en fonction de cette conscience du danger, c'est-à-dire à bien observer l'environnement afin de pouvoir anticiper et être préparé au pire scénario qui pourrait se présenter dans le but d'y réagir le mieux possible. Le respect de la réglementation et la confiance en soi ainsi qu'en les autres usagers sont également évoqués par E5F comme des éléments d'une conduite sereine.

Les mauvais comportements

Les enseignants parlent aussi des comportements à ne pas avoir en situation de conduite automobile :

« **E3H** : Et le souci c'est que d'une manière générale, au bout de quelques temps de conduite, et plus chez les conduites accompagnées, il y a une sur-confiance, entre guillemets, qui s'installe, et ils ont l'impression qu'ils savent et qu'ils peuvent, et en fait ils sont capables, sauf qu'ils ont pas assez d'expérience pour avoir une marge de sécurité suffisante. C'est ce qu'on leur explique en fait. C'est-à-dire qu'en fait ils essaient de rouler comme Monsieur et Madame tout le monde, sauf qu'on n'a pas la même capacité à réagir, le temps de réaction et anticipation, quand on a 6 mois, 8 mois, 1 an de conduite que quand on en a 5 ou 10. C'est ça la grosse différence. [...] Il faut rajouter une autre chose aussi c'est que la mortalité est souvent liée à des facteurs aggravants. C'est-à-dire qu'il y a certains accidents où si les gens n'avaient pas consommé d'alcool, où si les gens n'avaient pas roulé aussi vite, l'accident ce serait produit mais aurait été moins grave, sans blessés ou sans morts. »

« **E5F** : Les bons conducteurs ils vont respecter la loi, ils vont respecter la réglementation, le code de la route, les panneaux, la signalisation au sol, regarder les autres, les rétroviseurs, enfin utiliser tous les outils à leur disposition pour pouvoir bien travailler, et bien conduire. Les mauvais conducteurs c'est l'inverse ! Les mauvais conducteurs ils font quoi ? Ils laissent la moitié, ils prennent ce qui les intéresse et ce qui leur va le mieux quoi on va dire, les autres on s'en fiche ! »

Donc E3H et E5F considèrent qu'être un mauvais conducteur correspond au fait de ne pas respecter les règles de sécurité routière, d'avoir trop confiance en soi et donc de prendre des risques au volant.

On remarque un paradoxe entre le fait que les filles soient présentées comme des personnes qui réfléchissent trop et qui n'ont pas assez confiance en elles au volant et le fait qu'aux yeux des enseignants un bon conducteur est une personne qui réfléchit avant d'agir et qui a conscience du danger de la route, ce qui lui permet d'observer pour anticiper. Au contraire, les garçons sont présentés comme des personnes qui sont plus intéressées par la voiture et qui maîtrisent plus facilement les commandes mais qui sont surconfiants et ne prennent pas soin de respecter les règles routières, ce qui représente une mauvaise conduite. Il y a donc une contradiction entre les discours dénigrants concernant la peur des filles au volant et la description du bon conducteur conscient du danger.

3.3.2.4. Une formation adaptable

La formation à la conduite automobile est a priori la même quels que soient l'auto-école, l'enseignant ou l'élève impliqué. Cependant, d'après ce que racontent les enseignants interrogés, elle diffère en fonction à la fois de l'élève et de l'enseignant.

En fonction de l'élève

La formation à la conduite n'est pas la même pour tout le monde. En effet, les enseignants admettent que les élèves sont toutes et tous différents, ce qui fait que les enseignants adaptent la formation en fonction de l'élève et ont des pratiques éducatives différentes en fonction de l'élève :

« **E3H** : La conduite c'est une activité comme n'importe quelle autre en fait. Je vais être clair, par exemple, le foot, parce que en France le foot c'est quelque chose de phénoménal, moi vous me donnez un ballon de foot, on dirait une poule qu'a trouvé une brique hein ! [...] La conduite, c'est dans le même esprit, c'est une activité comme une autre. Il y en a qui sont doués pour l'escalade, il y en a qui sont doués pour le badminton, il y en a qui sont doués pour le basketball, d'autres pour la course etc. Donc il y a une question d'aptitude au départ, de compréhension, et de progression. On arrivera tous à jouer plus ou moins au football mais on n'aura jamais tous le même niveau. La conduite c'est la même chose, le problème c'est que l'examen au permis de conduire fixe une barrière identique à tout le monde. Donc du coup le chemin pour y arriver n'est pas du tout le même d'une personne à l'autre. »

« **E5F** : [...] déjà les élèves ils arrivent, il y en a ils ont déjà conduit, il y en a qui ils n'ont pas conduit, il y en a qui ont vu conduire, et des fois ils retiennent les mimiques des parents. [...] Donc on s'adapte à chaque élève. Alors quand il y a une personne, alors je vais vous dire, un élève il a jamais conduit, ça l'intéresse même pas quand il est derrière il s'intéresse même pas à ses parents si ils vont à droite ou à gauche il s'en fout il est sur son téléphone, il s'en fiche complètement, celui-là c'est comme une page blanche. Celui-là tu peux travailler de A à Z avec lui, c'est vraiment schématiser les choses et bien lui expliquer, lui montrer et ça ira, il avancera, bon, pas très

rapidement, sauf s'il est déjà dans son cerveau et du plus manuel que réflexif, ça dépend de psychologiquement comme il est. Et c'est pour ça qu'on pose beaucoup des questions par rapport à ce qu'il fait dans la vie, sa classe, est-ce qu'il va à l'école, ou pas à l'école, est-ce qu'il est plus manuel ou pas manuel, est-ce qu'il a l'habitude de faire des dessins, pas des dessins, pour aussi situer dans l'espace aussi, parce que ça englobe beaucoup de choses la conduite. »

« **E6F** : Non, ils ont pas du tout la même écoute, pas la même approche. Quelquefois il y en a qui ont besoin qu'on leur fasse voir, il y en a qu'on a besoin d'écrire, il y en a que simplement le parler ça suffit, la leçon orale ça suffit. »

« **E8F** : Je vais pas du tout avoir la même approche selon, entre deux leçons c'est... Je ne suis pas la même personne. Avec un élève je ne serais pas la même personne qu'avec un autre élève. Parce que je sais comment ils fonctionnent et je sais la façon dont je dois parler, si je dois parler beaucoup ou pas, parce que je ressens la sensibilité de chacun. Alors que ce qu'ils font dans la vie ça ne m'intéresse pas. Mais chaque heure de conduite je suis une personne différente en fonction du tempérament de chacun. »

« **E9F** : On va dire qu'on a une trame qui est standard, pour la plupart des élèves qui sont réceptifs cette trame elle va s'adapter assez bien, par exemple pour l'observation on a cet exercice qu'on appelle la conduite commentée, d'ailleurs il y a des moniteurs qui ne le font pas, alors que c'est vraiment ce qui nous permet de voir un petit peu ce qu'ils regardent et de leur apprendre à regarder autour d'eux, mais même pour le côté mécanique on a une trame. Et puis à côté de ça, selon les élèves on va dire « Ok, ça ça s'adapte pas à lui il va falloir que je trouve autre chose », et là je bifurque d'un côté ou de l'autre. Ça peut être par exemple pour le freinage, on va essayer d'expliquer les trucs, si la formation classique ça marche pas je trouve autre chose, donc je bifurque. Après un autre ça va être sûr, on va dire l'approche d'un rond-point, quand est-ce qu'il faut commencer à freiner, quand est-ce qu'il faut avoir fini de changer la vitesse, alors du coup on donne des petits repères sur la route pour qu'ils sachent à quel moment. Alors au début ils utilisent bien les indices et puis finalement après ils arrivent à comprendre et ça s'installe tout seul. Mais oui, il y a la trame principale, et puis après on bifurque en fonction des élèves, on essaye de trouver un truc adapté. C'est vraiment le corps de notre métier on va dire que c'est vraiment de s'adapter à chacun d'entre eux, quand la trame principale ne marche pas. »

« **E10H** : De toute façon on se doit depuis le passage au REMC référentiel éducation mobilité citoyenne qui a eu lieu il y a 2 ou 3 ans d'adapter la formation à chaque élève. À l'époque il y avait le plan national de formation où c'était un plan à suivre, carrément, et maintenant on fonctionne par un système de compétences. Donc l'élève à la fin il a acquis toutes les compétences, mais d'une manière ou d'une autre. C'est-à-dire qu'on adapte vraiment en fonction de l'élève. C'est vraiment au niveau du cours, c'est le cours qui va changer. Si par exemple l'élève a des difficultés au démarrage, on va partir sur l'entraînement au démarrage en côte pour qu'il arrive à maîtriser un peu plus les pédales, embrayage, accélérateur et ainsi de suite. Par contre, si il n'a pas de problème au démarrage, on va pas partir là-dessus, on va le former à autre chose, on va passer des manœuvres ou des choses comme ça. Vraiment on varie. L'important c'est la finalité, c'est d'arriver à ce que l'élève puisse conduire, puisse réussir son permis et puisse continuer à conduire dans de bonnes conditions, en sécurité. Après, la manière qu'on utilise, ça il n'y a pas vraiment de marche à suivre maintenant. On fait dans l'ordre qu'on veut du moment qu'on arrive au but. Donc il faut s'adapter et il faut s'adapter aussi à la personnalité de l'élève. C'est-à-dire que si l'élève a des difficultés, bah on va peut-être perdre 1 heure ou 2 en plus à travailler sur un point précis plutôt que de continuer à avancer. On essaye de vraiment s'adapter à l'élève. C'est-à-dire que sur la base, entre guillemet « normale », on part sur une formation de 20 heures et là chaque heure on rajoute des choses. Petit à petit. Mais ensuite par contre, si l'élève a du mal, on va justement pas rajouter ces choses, on va trainer un peu mais de manière à ce qu'il assimile bien les choses. »

Ainsi, les enseignants de la conduite ajustent l'enseignement qu'ils dispensent en fonction des caractéristiques qu'ils perçoivent de leur élève. Cependant, ils ne parlent pas du fait spécifique d'adapter la formation en fonction du sexe de l'élève.

En fonction de l'enseignant

Les enseignants admettent être eux-mêmes toutes et tous différents, ce qui fait que les formations diffèrent d'un enseignant à l'autre. Il y aurait ainsi de meilleurs enseignants que d'autres :

« **E5F** : Un mauvais enseignant c'est une personne qui va être à côté de toi en train de dire « à droite, à gauche » et point barre. Quelqu'un qui ne va pas chercher plus. Il va t'apprendre les fondamentaux, comme la mécanique, passer la première, machin, tourner à gauche, tourner à droite, mais il va pas te donner de raison plus que ça quoi. Il va pas te dire le pourquoi du parce que. Il va pas creuser avec l'élève, il va pas s'intéresser à l'élève, il va pas s'intéresser à sa vie, psychologique, ce qu'il fait quoi dans la vie, comment il fonctionne. Mais le bon enseignant il va chercher. Il va creuser avant d'appliquer. Comme ça, quand il aura cherché il aura trouvé ce qu'il a à trouver, et là il va réfléchir à comment l'amener à cette chose. Il y en a aussi qui s'énervent. J'en connais ! Il s'énervent parce que l'élève fait pas comme lui il veut. L'enseignant « oui mais pourquoi tu fais pas comme je t'ai dit ? », mais peut-être que ton explication il l'a pas retenu. Peut-être que ta vision il l'a pas vu. C'est toi que tu dois te remettre en question aussi. C'est pour ça qu'il faut regarder les plus anciens, ils ont des méthodes de travail, une pédagogie. »

« **E6F** : Je sais que certains moniteurs ne font pas comme ça, ils commencent d'abord par apprendre démarrer-s'arrêter, mais moi j'ai trouvé un cheminement qui me convient et qui me fait progresser plus rapidement dans mon travail. »

« **E8F** : Moi je trouve que les moniteurs mecs ils font rouler trop vite en règle générale. Ils leur laissent pas le temps d'analyser. Avec tous les collègues que j'ai eu, ça a toujours été mon point de vue. Ils les font ralentir tard et au dernier moment du coup les élèves ils sont tétanisés, ils arrivent sur le danger et rien n'a été réalisé. Ils les font rouler trop vite. »

« **E10H** : Par contre je dis et là je l'affirme même que chaque formateur a sa propre méthode. Il y a autant de méthodes de formation qu'il y a de formateurs en France. Parce que déjà, les formateurs ne vont pas dans les mêmes centres de formation pour être formés, donc rien que ça ça varie, et ensuite chacun a sa méthode en fonction de son ressenti et de son expérience. C'est-à-dire que pendant notre formation on a une période de stage à faire, que cette période de stage on peut la faire dans une ou plusieurs auto-écoles, avec un ou plusieurs formateurs, et qu'on va forcément prendre un peu de l'expérience de ces formateurs et travailler un petit peu à leur manière. »

Ainsi, les enseignants admettent que la formation dispensée aux élèves qui apprennent à conduire n'est pas la même en fonction de la perception qu'a l'enseignant de son élève mais aussi en fonction de l'enseignant qui a sa propre façon de faire, une méthode qui lui est propre. Selon eux, il existe aussi de bons et de mauvais enseignants. Les mauvais enseignants correspondent aux formateurs qui dispensent des enseignements superficiels, qui manquent de patience ou qui ne prennent pas la peine de s'adapter au tempérament de leur élève. E8F fait également remarquer qu'il existe une différence dans les façons qu'ont les femmes et les hommes d'enseigner la conduite, les hommes faisant selon elle prendre trop de risques aux élèves en leur demandant une allure trop vive.

2.3.2.5. Réussir son permis de conduire

Les candidats qui se présentent à l'examen du permis de conduire sont évalués selon une grille d'évaluation qui leur permet de valider un total de 31 points. Pour obtenir son permis

de conduire, le candidat doit valider un minimum de 20 points. Les inspecteurs évaluent donc les candidats selon des critères prédéfinis et le barème s'applique de la même façon pour chaque candidat. Cependant, les enseignants de la conduite pointent une certaine partialité de la part des évaluateurs lors de l'examen du permis de conduire.

Le caractère aléatoire de l'examen

En tant qu'examen, on s'attend à ce que le permis de conduire soit standardisé afin que chaque candidat ait les mêmes chances de réussite. Pourtant, les enseignants de la conduite se sont livrés sur le caractère aléatoire de l'examen du permis de conduire :

« **E4H** : Le jour J, on va passer deux fois au même endroit dans la même matinée, il y en a un il va avoir la totale, avec le camion de livraison, les piétons qui traversent n'importe comment, on va lui faire un refus de priorité, et l'autre il passe derrière un quart d'heure après il n'y a rien, le camion il est parti, il y a moins de piétons, il y a moins de voitures et voilà. Après il y a des élèves qui malgré ça c'est bien parce qu'au moins ça permet de voir ce qu'ils sont capables de faire, mais pour d'autres qui vont commencer à paniquer un peu, dès que ça va être la pagaille, ils vont perdre leurs moyens et au fur et à mesure qu'ils avancent dans l'examen, on sent le niveau qui descend. »

« **E9F** : De toute façon c'est variable. Par exemple vous prenez même un inspecteur et deux élèves, je vais prendre par exemple les deux qui sont passées tout à l'heure. Il y en a une qui est passée en premier, et l'autre en deuxième. Maintenant prenez les deux mêmes, mais inversez-les. Celle qui est passée en premier passe en deuxième et celle qui est passée en deuxième aura le parcours de la première. Et bah elle s'en serait pas sortie de la même manière. C'est-à-dire qu'elle aurait pu se faire recalée en ayant un parcours autre que celui qu'elle a eu, et inversement. [...] Imaginez qu'un inspecteur il a 13 personnes dans la journée, si il fait 13 fois le même parcours il tourne en rond. Donc ils ont un secteur qui est plus ou moins vaste, comme ils ont 30 minutes, il faut qu'ils aient du point de départ un trajet d'à peu près 15 minutes pour aller quelque part et savoir revenir. Ils ont un périmètre à respecter mais dans ce périmètre ils ont quand même pas mal d'options donc ils font faire plusieurs parcours. Donc inversez les deux élèves et les deux parcours, là où l'une s'est fait recalée sur son parcours, peut-être qu'elle serait passée si elle avait eu le parcours de la première, avec le même inspecteur. Donc c'est très relatif. La première par exemple, il a plu pendant tout son parcours alors que l'autre elle avait 3 gouttes. C'est un paramètre tout bête, mais qui a une importance dans la prestation. »

Donc l'examen n'est pas le même d'un élève à l'autre en fonction des aléas de la circulation ou de la météo, qui ne peuvent être contrôlés, mais également en fonction du parcours choisi par l'inspecteur, qui fait varier les conditions d'examen d'un candidat à l'autre. Mais l'implication de l'inspecteur dans la réussite ou l'échec de l'examen du permis de conduire ne se limite pas au parcours choisi. En effet, malgré la neutralité en principe de l'évaluateur, il semblerait que leurs exigences et leurs attentes varient :

« **E4H** : Par rapport au jugement des inspecteurs, c'est comme les profs ils ont pas le même niveau d'exigence, ils vont pas regarder les mêmes choses, et voilà. Bon, à titre indicatif on a un inspecteur qui fait du vélo, si on a le malheur de pas regarder les bandes cyclables quand on tourne la tête ou quoi, bah on va se prendre la remarque. Alors qu'on va passer avec une autre inspectrice qui elle elle s'en fout royal, bah on va y aller et même si l'élève contrôle pas on lui fera pas de remarque. »

« **E8F** : Après ça dépend tellement d'un inspecteur à l'autre ! Malheureusement, mais on est humain donc je peux pas leur jeter la pierre, en fait, si

on a un inspecteur on va dire à l'élève « fais comme ça » et si on a un autre inspecteur on va leur dire « fais plutôt comme ça ». Par exemple, les inspecteurs qui n'ont pas été moniteurs avant, c'est très difficile pour les élèves parce qu'ils leur demandent de rouler trop vite. Alors qu'ils sont pas capables aux intersections d'arriver aussi vite que ce qu'ils aimeraient. Donc on dit aux élèves « Avec lui faut que tu mettes du rythme ». Mais c'est embêtant parce qu'on les a habitués à arriver doucement pour avoir le temps d'analyser, parce qu'il leur faut énormément de temps. Avec un autre inspecteur ça va être si t'oublies un angle mort ça passe, mais avec un autre si t'oublies un angle mort ça passera pas. [...] Ils les font rouler trop vite. Et ça se voit bien avec les inspecteurs hommes aussi, ils les font rouler trop vite. C'est une tendance masculine. »

« **E9F** : Donc les inspecteurs, ils ont un protocole à respecter, mais c'est vrai que certains ont des exigences. Il y en a un, je sais qu'il était à cheval sur les positionnements et les trajectoires, et il aimait bien faire passer les élèves dans des petites rues. Là on en a un, lui, il fait pas faire des parcours difficiles, par contre on peut dire qu'il est scolaire dans le sens où si ce que tu as fait mérite un ajournement, il ajourne. Même si le reste de ton épreuve était correct, t'as fait une erreur qui mérite un ajournement, il te le donne pas. Un autre inspecteur il dirait que c'était pas non plus dramatique son erreur, le reste du parcours était correct, il va enlever des points là-dessus mais il va pas ajourner. D'ailleurs les deux élèves de tout à l'heure, il est intervenu sur les deux, mais il leur a donné quand même. Il a remis le contexte, la première elle était bien placée, elle était prête à tourner et là il y en a un qui sortait de je sais pas où, il a grillé la prio à tout le monde. Donc l'inspecteur il est intervenu mais on est d'accord que si l'élève était toute seule, qui c'est qui freine ? Elle doit pouvoir gérer le problème ! Donc là il intervient. Et sur la deuxième il y avait une piétonne qu'elle avait pas vu alors il a freiné, et du coup il a enlevé des points sur le critère mais il l'a pas ajournée là-dessus, il a dit « Aller, c'est vendredi, c'est bon ». Donc avec cet inspecteur c'est passé. Et ce qu'il s'est passé en plus c'est qu'on a eu cet inspecteur alors qu'on ne devait pas avoir celui-là. Sauf que celui qu'on devait avoir, il n'apprécie pas le responsable de l'auto-école donc il a demandé à permuter. Mais dans un sens tant mieux parce qu'avec l'autre inspecteur, déjà elles auraient pas eu ces parcours-là, et puis il met pas du tout les élèves à l'aise, donc les élèves ils sont stressés dès le départ, alors forcément c'est un enchaînement de boulettes, donc elles étaient quasiment sûres de pas avoir leur permis si elles étaient passées avec lui. Donc c'est là qu'on se rend compte que oui, il y a des différences. »

« **E10H** : Alors, à la formation d'inspecteur on leur dit « Vous devez regarder ça, ça, ça et ça » et ainsi de suite. Maintenant, ils ont quand même pour certains des choses auxquelles ils tiennent plus que d'autres. On a par exemple sur la ville un inspecteur qui fait beaucoup de cyclisme, donc pour lui il va falloir faire plus attention aux cyclistes qu'au reste. Alors je ne dis pas non plus que le reste n'est pas important ! Mais il va tenir une part un peu plus importante au niveau des cyclistes parce qu'il les juge plus vulnérables que par contre pour d'autres inspecteurs ça sera des usagers comme les autres. Par ailleurs il y a aussi que les inspecteurs font des journées de 4 voire 8 heures pour certains, où ils voient des dizaines de personnes dans la journée, donc au bout d'un moment avec la fatigue, avec l'effet de série, à force de voir différentes personnes et ainsi de suite, ils notent pas de la même manière. C'est-à-dire qu'au début ça va être bien mais après selon les élèves qu'ils ont, si ils ont que des mauvais élèves et ainsi de suite ils vont être un peu plus exigeants ou... Ça on peut pas leur en vouloir parce que c'est des êtres humains, c'est pas des robots, donc c'est un peu normal qu'au bout d'un moment la fatigue joue aussi sur leur évaluation. »

Ainsi, les enseignant.es (E4H ; E8F ; E9F ; E10H) avouent que malgré un barème standardisé pour l'évaluation de l'examen du permis de conduire, les inspecteur.rices peuvent faire preuve de partialité dans leur façon d'évaluer les candidat.es au permis de conduire.

Dissonance entre capacités et performance à l'examen

La réussite à l'examen du permis de conduire n'est pas une garantie que le ou la candidat.e réponde aux exigences de l'épreuve et inversement, l'échec à l'examen du permis de conduire n'est pas synonyme de mauvaise conduite de la part du candidat. Les enseignants expliquent que les prestations des candidats ne reflètent pas toujours leurs réelles capacités ou

leurs réelles manières de conduire. D'abord, ils mettent en avant une diminution des performances des candidats en raison du stress engendré par l'examen :

« **E3H** : Moi je pense que sur le pourcentage d'élèves qui échouent au permis, il y a 80% d'échec qui est dû au stress qu'ils se mettent. En plus un élève va vous faire des erreurs le jour du permis qu'il n'a jamais fait, et même des conduites accompagnées des fois, ils font des erreurs le jour de l'épreuve qu'ils ont jamais fait ni en leçon ni avec les parents. Des erreurs du style refus de priorité dans un rond-point où il y a un poids-lourd qui arrive et si l'inspecteur freine pas on se fait couper en deux, des feux rouges, des stops... Des trucs qui en leçon finalement ne sont pas là fréquemment. »

« **E4H** : On s'est rendu compte que dès qu'ils montent dans la voiture en examen ils ont un champ de vision rétréci par rapport au stress. Du coup sur les premières intersections si ils font pas plus attention, si ils tournent pas plus la tête pour plus observer, forcément vu qu'ils ont ce champ de vision rétréci par rapport au stress, bah du coup ils peuvent faire des erreurs sur les premières intersections parce que ils font moins attention et surtout qu'ils se rendent pas compte mais qu'ils ont une partie de leur attention qui est occultée quoi. [...] Donc avec l'expérience, moi ce que je fais c'est que j'essaie de mettre la barre beaucoup plus haute parce qu'avec le stress, on sait pas combien va perdre l'élève en capacités, si c'est 10%, 20%, ou 50% de ses moyens, faut justement en amont le monter au maximum pour que même si ils descendent de 50% bah ça passe quand même. »

« **E6F** : Et bah elle a échoué, le trac, le stress. Donc là c'est difficile de négocier, elle sait conduire mais un stress pas possible ! On a quand même, il faut compter 4 ou 5% d'élèves qui le jour du permis le trac. [...] Là comme là dernièrement il y a une élève, elle accélère sur un sommet de côte, sur une ligne blanche, pour dépasser un vélo donc ça pose pas de problème, mais elle passe en 3^{ème} ! Donc l'inspectrice elle la reprend ! Elle lui dit « Mademoiselle on ne peut pas, vous êtes en sommet de côte ! », mais ça elle l'aurait jamais fait ! Elle aurait eu une très bonne note ! Mais le stress lui a fait faire ça. »

« **E7H** : Après il y a le stress aussi. Au permis les élèves ils stressent trop, ils font des erreurs qu'ils avaient jamais fait avant ! Des fois c'est frustrant on a envie de leur dire « T'avais jamais fait ça avec moi et le jour du permis... ». »

« **E9F** : Donc les échecs ils sont liés à quoi ? Au stress. Le taux de réussite il est autour de 60% je crois. Il y a des élèves qui stressent plus que d'autres, et des fois leurs échecs aux examens c'est des bourdes stupides ! [...] Par exemple, j'ai jamais eu de problème d'espaces latéraux avec cet élève, et la 3^{ème} fois qu'il passe il tape un rétro. Mais pourquoi ? Pourquoi ? Je vous le demande ! La 4^{ème} fois, il se déplace alors qu'il n'y a même pas besoin de changer de file, il choisit de le faire, bon pourquoi pas si il fait les contrôles c'est pas grave sauf que là il manque un contrôle, manque de bol il y a une voiture à gauche ! Donc il commence à se déplacer, coup de klaxon de la voiture, intervention de l'inspecteur. Pourquoi tu te déplaces alors que tu connais l'endroit ? T'es passé des tas de fois, parce qu'on passe là systématiquement à chaque leçon, pourquoi cette fois tu veux te déplacer ? C'est un élève, on n'a pas l'impression comme ça qu'il stresse, et pourtant on voit dans ses actions, il fait des erreurs. Et il le voit pas ! Après il dit « Pourquoi j'ai fait ça ? », « J'en sais rien ». Et c'est souvent des erreurs bêtes. »

« **E10H** : Et malheureusement, assez régulièrement, c'est ce qui plombe les chiffres des auto-écoles, c'est les élèves qui sont préparés à la conduite mais qui n'arrivent pas à gérer leur stress. On a des élèves de plus en plus jeunes qui viennent passer le permis, et le problème de cette jeunesse c'est qu'elle est habituée aux examens à l'école, et ces examens s'ils les échouent ils doivent les repasser après 1 an, donc ils ont le stress. Et du coup, le jour du permis c'est le stress, c'est la panique, et dès que l'inspecteur va leur faire par exemple une remarque, ils vont être en panique totale, et à partir de là c'est l'échec assuré. Moi par exemple j'avais un élève il était absolument préparé, on a fait plus de 20 heures de conduite, on a fait de l'anticipation, on a fait de tout, l'élève il conduisait super bien hein, il faisait aucune erreur, nickel, il est arrivé au permis, avec le stress il a perdu complètement ses moyens, à partir de là il n'y fait que des erreurs, permis échoué. »

Les enseignants de la conduite (E3H ; E4H ; E6F ; E7H ; E9F ; E10H) font donc le constat que la réussite au permis n'est pas nécessairement une question de capacité, puisque le stress déstabilise les candidats au point de leur faire perdre leurs moyens. Les élèves allant au permis avec un avis favorable de la part de leur moniteur peuvent donc échouer à cause du stress. Dans les exemples donnés concernant le stress lors de l'examen, aucune mention ou différence n'est faite par les formateurs en fonction du sexe de l'élève. Les enseignants font aussi remarquer que les élèves allant au permis avec un avis défavorable peuvent réussir l'examen :

« **E4H** : Après, il y en a qui ont des supers niveaux, qui vont faire une prestation qui est vraiment pas bonne, et à l'inverse il y en a qui sont pas forcément très bons en leçons, à qui on n'a pas forcément dit « C'est bon tu peux y aller au permis », qui vont pas stresser, et ça aussi ça joue. Ceux qui tentent le permis, ils vont pas se mettre le stress parce qu'on leur a dit que c'était pas bon. Donc ils se disent que de toute façon ils n'ont rien à perdre, ils y vont. Et des fois, la demi-heure d'examen, avec juste une manœuvre, bah ça passe sur les points, et des fois ils sortent même à 23 ou 24 points, alors que d'autres candidats qui avaient un super niveau sortent juste à 20 ou 21 points et voilà. Donc malheureusement c'est un examen. On juge la prestation d'une demi-heure. Si il y avait un plateau validé et une circulation, déjà il y aurait deux examens qui permettraient d'éviter ces dérives en cloisonnant un petit peu. Quelqu'un qui sait pas faire un créneau, sur l'examen on dit « Tu vas faire un demi-tour » ou « Tu vas faire une marche arrière » ou un rangement en bataille, et qu'il sait faire, même si il sait pas faire un créneau [*se frottent les mains*], il a eu son permis mais il sait pas se garer. À l'heure actuelle c'est possible. [...] Et il y a pas très très longtemps moi j'ai eu un candidat, la veille on est allé dans une ville pas loin, sur une priorité à droite il me dit « Mais ça sert à rien ! Je comprends pas », mais là il faudrait refaire le code donc on a arrêté la leçon, je lui ai dit « Voilà, moi il reste 3 heures, ces 3 heures vont me permettre à ce que je te prépare pour aller à l'examen, par contre avec ton raisonnement et ton comportement, après je garantis pas que ta voiture va rester intacte ». Nous on peut rien faire du tout. L'inspecteur, quand quelqu'un a un avis défavorable pour se présenter, ça reste à l'auto-école, l'inspecteur il va juger sur ce qu'il voit. Il y en a pas beaucoup mais ceux qui sortent alors qu'on sait qu'ils sont très loin du niveau du permis. »

Ici, E4H met en avant le fait que certains élèves peuvent se présenter à l'examen du permis de conduire et le réussir malgré le fait que leur moniteur donne un avis défavorable et considère qu'il pourrait être dangereux que l'élève en question conduise une voiture. Cela est permis par la courte durée de l'examen qui ne permet pas à l'inspecteur d'évaluer la conduite du candidat dans son ensemble.

« **E7H** : Il y en a qui ont conduit sans permis hein. Après pour ceux-là il faut faire un travail de correction. Parce qu'ils ont pris plein de mauvaises habitudes. Et comme ils conduisent très bien, ils maîtrisent très bien le véhicule, mais soit ils conduisent à une main, soit ils regardent pas vraiment, soit ils sont très très brusques, ils conduisent un peu sportivement on va dire. C'est-à-dire les ronds-points, ils regardent vite fait et ils accélèrent, et l'examinateur il aime pas trop ça. Tu sais, il y a des comportements à adoptés pendant le permis. C'est sûr que quelqu'un qui conduit sportivement et très bien, même si il fait aucune faute, ça fait un peu, pas peur mais on se dit « lui, les excès de vitesse c'est sûr il va les faire » quoi. »

« **E8F** : Mais encore une fois, moi je trouve que les moniteurs mecs ils font rouler trop vite en règle générale. [...] Et ça se voit bien avec les inspecteurs hommes aussi, ils les font rouler trop vite. C'est une tendance masculine. [...] Ils réussissent mieux, les conduites accompagnées. C'est rare qu'ils l'aient pas du premier coup. Alors que les B euh... C'est plus compliqué. Ils ont pas ce recul au niveau de la

mécanique, ils peuvent pas tout gérer. En conduite accompagnée, au bout d'un mois ils oublient la mécanique comme je vous disais, c'est devenu fluide, alors que un permis B ils ne maîtrisent pas encore. Ils doivent tout gérer et c'est la surcharge. »

Ici, E7H et E8F indiquent que les élèves qui ont le plus l'habitude de conduire (ceux qui ont fait la conduite accompagnée ou ceux qui conduisaient avant de venir en auto-école) ont l'avantage de maîtriser l'aspect mécanique de la voiture mais qu'ils manquent d'observation. Cela rejoint ce que dit E5F à propos des garçons qui « pêchent » au permis à cause de l'observation. De plus, E8F précise que certains hommes inspecteurs ont tendance à privilégier une allure vive. D'autres enseignants déplorent que certains élèves ne conduisant pas correctement habituellement réussissent le permis en ayant une prestation adéquate le jour de l'examen :

« **E9F** : Ce qu'il y a c'est qu'il y a des élèves qui ont la conduite de monsieur tout le monde, qui en leçon des fois on leur fait beaucoup de remarques, et qui à l'examen savent ce qu'on attend, donc pendant 30 minutes ils vont faire ce qu'on leur demande, par contre derrière quand ils ont leur permis ils font tout et n'importe quoi. Mais malheureusement l'inspecteur il a évalué sur 30 minutes une personne, qu'il connaissait pas, et lui il a vu qu'il faisait les choses comme il faut. Il n'y a aucune raison de pas lui donner son permis. »

« **E10H** : Après c'est rare mais c'est arrivé qu'il y ait des élève avec un avis défavorable qui réussissent au permis. Parce que le jour du permis ils sont concentrés, parce que le permis ça dure pas longtemps ! Nous on fait au minimum des sessions d'une heure en auto-école donc on a le temps de voir beaucoup de choses. Mais l'examen il dure 32 minutes et ça comprend l'installation au poste de conduite et la vérification des documents, donc en réalité l'élève il conduit 20-25 minutes, et en 20 minutes on fait moins d'erreurs parce qu'on est moins longtemps sur la route donc ça peut arriver que l'élève s'il passe sur un parcours assez simple ne fasse pas d'erreur et donc réussisse. »

Ainsi, E9F et E10H déplore que certains élèves qui ne conduisent pas bien en général puissent réussir l'examen en faisant attention de répondre aux exigences de l'épreuve sur le moment, ce qui est aussi l'avis de E4H.

À ce sujet, E1F nous explique que les garçons sont privilégiés lors de l'examen du permis de conduire car les inspecteurs apprécient le fait qu'un candidat soit à l'aise au volant et déprécient les candidats hésitants, qui sont plus souvent des filles. De plus, elle déplore que l'évaluation des compétences à l'examen du permis s'opère de cette façon car il pense que les élèves qui sont les plus confiants au volant, notamment les garçons, sont des conducteurs plus dangereux que les élèves qui sont hésitants, notamment les filles :

« **E1F** : Statistiquement parlant, il n'y a pas photo, tous les gamins qui ont leur formation au bout de 20 heures, c'est-à-dire le minimum obligatoire, c'est les premiers dans l'accident grave, voir mortel. Et les garçons, indéniablement ils sont évalués... Les inspecteurs en fait, ils évaluent quelqu'un qui a une très bonne technique, qui est très à l'aise, qui est très confiant, qui a un optimisme béat je dirais, c'est comme ça qu'ils se tuent d'ailleurs, concrètement, parce qu'ils pensent que tout le monde est comme eux ! Et le problème est là, c'est qu'ils ont leur permis. Et quelqu'un d'autre qui sera beaucoup plus conscient de la dangerosité de ce type de déplacement, qui va être beaucoup plus hésitant, mais pas hésitant je veux dire c'est pas des hésitations

malsaines hein ! [...] Mais voilà, qui se pose des questions sur ce que va faire l'autre, qui ont une meilleure anticipation, et on sent qu'ils se posent des questions, ils ralentissent aux intersections, parce qu'ils savent pas trop ce que l'autre va faire etc, et bien elle va être collée au permis parce que manque de rythme ou des conneries comme ça ! [rire] Mais c'est vraiment terrible. Alors que nous on sait qu'elle sera pas dangereuse. Nous on sait qu'elle n'aura pas de problème, en tant qu'enseignant. Et nous on sait que le gamin il va avoir des problèmes. Et en général on ne se trompe pas. »

On remarque que dans cette déclaration, la personne désincarnée du début de citation, présentée comme quelqu'un de plus conscient de la dangerosité de la pratique et qui anticipe plus, désigne en fait une fille en fin de citation.

Donc, la réussite ou l'échec au permis de conduire n'est pas synonyme de bonne ou de mauvaise conduite de la part des candidats. D'après les enseignants, le stress est un facteur handicapant au moment de l'examen puisqu'il diminue les performances des élèves. Aussi, l'examen leur semble trop court pour que l'inspecteur puisse avoir la démonstration de la conduite réelle des candidats, ce qui permet à certains élèves dont la conduite est jugée incorrecte par les formateurs de réussir l'examen du permis. Les enseignants ne font pas de lien direct entre le stress et le sexe de l'élève. Cependant, il semblerait que les garçons soient avantagés par rapport aux filles lors de l'examen du permis de conduire. En effet, les enseignants révèlent que les candidats les plus habitués à conduire, ceux qui ont le plus confiance en leurs capacités et ceux qui ont tendance à adopter une vive allure ont plus de chance de réussir l'examen du permis de conduire. Or, ces caractéristiques correspondent à la description qu'ils font des garçons.

3.4. Discussion

Il ressort de cette première étude qualitative des éléments intéressants dont la compréhension et l'exploration seront poursuivies dans les études suivantes. Ainsi, il ressort du discours des enseignants interrogés que les comportements au volant sont perçus comme différents en fonction du sexe des conducteurs. Ainsi, la conduite automobile est considérée par les enseignants comme une activité plutôt masculine, que les femmes pratiquent moins et pour laquelle elles ont moins d'intérêt que les hommes. De plus, les hommes sont perçus comme des conducteurs qui prennent des risques. C'est cette plus forte tendance à prendre des risques que les enseignants interrogés avancent pour expliquer la surreprésentation de ceux-ci dans la mortalité routière. Les femmes sont perçues comme des conductrices occasionnelles dotées d'un instinct de protection et d'une plus forte conscience des risques encourus au volant, ce qui les amène à être plus prudentes et à respecter les règles de sécurité routière. Pourtant, elles sont aussi perçues comme des conductrices sujettes aux incidents. Les incidents routiers

féminins ne sont pas perçus comme résultant de prise de risques mais comme étant consécutifs à de l'inattention ou à des lacunes spécifiques aux femmes. Ces éléments sont très proches des représentations sociales de l'homme et de la femme au volant montrées dans Granié et Pappafava (2011) et dans Degraeve et al. (2015).

Les caractéristiques que les enseignants interrogés prêtent aux filles et aux garçons qui apprennent à conduire en auto-école font échos aux caractéristiques prêtées aux femmes et aux hommes conducteurs. En effet, les garçons sont décrits comme des élèves téméraires, ayant tendance à rouler à vive allure, que l'automobile intéresse et étant doués en maniement du véhicule du fait de leur initiation plus précoce à l'activité de conduite. À l'opposé, les filles sont décrites comme des élèves peureuses, ayant tendance à rouler lentement, qui ont conscience du danger de l'activité de conduite et qui désirent passer leur permis de conduire par nécessité. Cependant, les filles seraient plus douées en observation de l'environnement par rapport aux garçons, ce que les enseignants rapportent à leur crainte de la conduite qui les amènerait à porter une grande attention au milieu dans lequel elles évoluent en voiture. Ainsi, la principale qualité que les enseignants interrogés accordent aux filles résulte en fait de leur défaut d'assurance, ce qui peut être rapproché du résultat soulevé par Granié et Papafava (2011) montrant que les adolescents expliquent la prudence des femmes conductrices par leur manque de compétence en conduite. Les enquêtés émettent plus de remarques négatives à propos de la conduite des filles (elles roulent trop doucement, elles mettent du temps à se former, elles ont des lacunes en orientation spatiales, elles se maquillent au volant, etc.) par rapport à celle des garçons (ils roulent vite). Il faut toutefois remarquer que les défauts attribués aux filles ont un moindre niveau de dangerosité que ceux attribués aux garçons. Il ressort ainsi des résultats que, conformément à nos attentes, les enseignants ont globalement une perception stéréotypée et plus négative des compétences de conduite des filles par rapport à celles des garçons.

On note que les représentations des enseignants sur les caractéristiques des hommes, des femmes, et des élèves filles et garçons au volant sont livrées à travers des discours essentialistes, c'est-à-dire qu'ils font appel à l'inné (la biologie, la génétique) pour expliquer les différences en fonction du sexe. Les deux seuls éléments à faire effectivement l'unanimité auprès des enseignants de la conduite sont d'une part que les hommes prennent plus de risques que les femmes au volant, en tant que conducteurs mais aussi en tant qu'apprentis. Cela reflète le caractère très ancré de la figure de l'homme qui prend des risques au volant dans leurs représentations.

De plus, si la distinction entre la mécanique et l'observation en conduite est faite par une majorité des enseignants interrogés, on remarque que la répartition des élèves filles et garçons dans ces différentes compétences, c'est-à-dire le fait que les garçons soient doués en mécanique et les filles en observation, sont avancées par des enseignantes femmes uniquement. On peut supposer que si les femmes enquêtées catégorisent davantage les élèves selon leur sexe en conduite, c'est qu'elles ressentent le besoin d'accorder aux filles et aux garçons des compétences propres à chacun.

Parmi les cinq enquêtés ayant prêté aux filles conductrices des lacunes particulières (lacunes en orientation spatiale, se poser trop de questions, se maquiller au volant, ne pas savoir tenir un volant...), trois sont des femmes. Ainsi, contrairement à nos attentes, les enseignantes femmes n'évaluent pas plus positivement les compétences de conduite des filles que les enseignants. On peut penser que si ce sont les femmes qui évoquent le plus les faiblesses des filles en conduite, c'est dans le but de justifier et donc d'excuser la supposée moindre performance en conduite des membres de leur groupe de sexe.

Ensuite, les enquêtés décrivent le prototype du « bon conducteur » comme étant une personne consciente du danger que peut représenter la conduite automobile pour elle-même et pour les autres. Un bon conducteur prend ainsi soin d'observer son environnement, de se poser des questions afin de comprendre cet environnement et de s'y mouvoir de façon adéquate en respectant la réglementation. Cette description est assez proche de celle donnée par les enquêtés à propos des femmes conductrices. Pourtant, aucun des enseignants interrogés ne rapproche la figure du « bon conducteur » de celle de la femme au volant, chez laquelle ces caractéristiques sont plutôt perçues de façon péjorative et consécutives à un manque d'assurance. Pareillement, les chiffres de l'accidentalité routière montrent qu'un parallèle pourrait être fait entre leur définition du « mauvais conducteur », et leur représentation de la conduite des hommes et de leur accidentalité. Or les enseignants ne rapprochent pas non plus ces deux représentations. Ce paradoxe pourrait être dû au fait que les enseignants considèrent la conduite comme une activité plutôt masculine, ce qui rend cognitivement difficile l'association entre le prototype du « bon conducteur » et la conductrice, mais aussi l'association entre le prototype du « mauvais conducteur » et l'homme conducteur.

Aussi, les enquêtés concèdent que la formation à la conduite diffère en fonction de l'apprenti et de l'enseignant. Aucune mention n'est faite à propos du sexe de l'élève ou du sexe de l'enseignant qui pourrait avoir un impact sur la façon dont la formation est dispensée, à l'exception de E8F qui déclare avoir remarqué que les enseignants hommes font rouler leurs

élèves à une trop vive allure. Cependant, puisque les enseignants entrevoient des différences naturelles entre les élèves en fonction de leur sexe et qu'ils admettent adapter la formation en fonction des différences entre les élèves, on peut penser que les pratiques éducatives des enseignants durant la formation diffèrent en fonction du sexe de l'élève, comme l'ont déjà montré Lloyd et Duveen (1992), Duru-Bellat (2016), Dafflon Novelle (2006) ou encore Morrongiello et Dawber (1999) à propos des pratiques éducatives des parents. Les enseignants auraient alors le sentiment d'ajuster la formation à l'élève en fonction de caractéristiques innées provenant de son sexe alors qu'ils insufflèrent ces caractéristiques sexuées pendant la formation. Pour vérifier cela, il faudrait pouvoir observer les comportements des moniteurs avec des élèves des deux sexes en situation de conduite.

Un autre élément ressort de façon évidente dans les entretiens menés ici : la facilité avec laquelle les enquêtés parlent des différences entre les compétences des filles et des garçons en conduite. En effet, la méthode de substitution n'a pas été utile durant les entretiens tant les enseignants de la conduite ont abordé la question des différences entre les sexes dans ce domaine de manière décomplexée. Alors qu'il existe désormais des politiques publiques pour lutter contre les stéréotypes de sexe dans le domaine scolaire, par exemple, tant auprès des élèves que des enseignants, la conduite semble encore être un domaine où attribuer des capacités différentes en fonction de critères biologiques ne pose pas de problème et semble être socialement accepté. Les enseignants de la conduite ne semblent pas trouver politiquement incorrect de distinguer ainsi les capacités de conduite des individus en fonction de leur sexe mais qu'au contraire ces discours se posent en savoirs expérientiels utiles à l'exercice de leur métier de formateur capable de s'adapter aux élèves.

Pour terminer, les enquêtés semblent admettre que les performances des candidats le jour de l'examen du permis de conduire ne reflètent pas nécessairement leur conduite réelle. En effet, ils évoquent le stress comme étant un facteur handicapant pour les candidats au moment de l'examen du permis, sans préciser si la variable sexe a un impact sur le niveau de stress. Les enseignants déclarent enfin que l'évaluation de l'examen du permis de conduire ne se fait pas de façon impartiale et que les garçons pourraient être indirectement avantagés par rapport aux filles en raison de leur plus grande confiance en eux, de leur habitude de conduire et du fait qu'ils soient donc plus à l'aise au volant que les filles.

4. L'effet du sexe de l'apprenti sur l'évaluation de ses performances par les enseignants de la conduite : étude expérimentale

4.1. Contexte théorique

Dans le cadre du stage de son Master 2 PEPS, Leslie Villa, encadrée par Christine Morin-Messabel, a réalisé une étude expérimentale, utilisant le paradigme des juges pour étudier le rôle du sexe de l'élève dans les jugements des enseignants de la conduite sur les performances d'apprentis lors de l'examen pratique du permis de conduire.

À l'épreuve pratique du permis de conduire, l'évaluation finale n'est pas effectuée par les enseignants de la conduite et de la sécurité routière (ECSR) mais par les inspecteurs de la conduite et de la sécurité routière (IPCSR). Les ECSR sont chargés de la formation à la conduite et à la sécurité routière des élèves, il est également à noter qu'elles et ils assistent depuis le siège passager au passage de l'examen pratique de leurs élèves. Les ECSR apparaissent ainsi comme une population pouvant avoir une influence dans les performances des élèves à l'épreuve pratique du permis B. Il a été fait le choix dans cette étude de s'intéresser aux formateurs qui peuvent, comme dans d'autres domaines de socialisation de genre, jouer un rôle important dans les compétences et attitudes avec lesquelles arrivent les candidats au moment de l'épreuve. À notre connaissance aucune étude n'a encore été menée concernant les biais d'évaluation concernant le permis de conduire. En revanche, des biais évaluatifs ont été mis en avant en contexte scolaire.

La population d'enseignants en contexte scolaire a été beaucoup étudiée concernant les questions de genre et de sexe dans l'évaluation. Les enseignants n'ont souvent pas conscience d'une différence de traitement entre les sexes dans le milieu scolaire comme le montre par exemple un rapport à propos de personnels québécois (CSF, 2016) ou bien l'étude de Collet & Grin (2011) sur des enseignants en formation initiale en Suisse. Le constat d'un sexisme dans le milieu scolaire se fait à plusieurs niveaux (e.g., quantité et qualité des interactions entre enseignants et élèves, présence de stéréotypes dans le matériel utilisé, l'évaluation, scolaire et l'évaluation comportementale...).

Le comportement des enseignants peut pourtant être vecteur de stéréotypes (e.g., Fennema, Peterson, Carpenter, & Lubinski, 1990 ; Mosconi, 2004 ; Morin Messabel, Ferrière, & Salle, 2012 ; Riegle-Crumb & Humphries, 2012). De même, une étude de Morin Messabel et al. (2012) a montré qu'un élève peut être évalué différemment en fonction de son sexe : les participant étaient des enseignants en formation auxquels il était présenté des dossiers d'élèves

fictifs de CM2 étant satisfaisants, excepté en mathématiques. Les résultats montrent une différence du discours des participants en fonction du prénom (Adam vs Sarah), et donc du sexe attribué à l'élève du dossier évalué. Les conséquences de ce sexisme peuvent se voir notamment au travers de l'orientation et l'insertion professionnelle des élèves en fonction de leur sexe (Daune-Richard et al., 2004 ; Mangard & Channouf, 2007 ; Rosenwald, Dubois, Javet, & Voiret, 2016) ainsi qu'à travers leur comportement (Ayrat, 2013). De même, l'influence du sexe du formateur sur ses évaluations a été observé (Ferrière, 2013). Des observations similaires quant à l'influence du sexe des formateurs et des étudiants sont attendues dans le contexte de formation et d'évaluation au permis de conduire.

Les stéréotypes liés au sexe et au genre dans le cadre de l'utilisation de l'espace routier ont des influences sur les comportements et perceptions des individus que ce soit à propos d'eux-mêmes, des autres ou de notions telles que le risque (e.g., Blum, 2004 ; Granié, 2008, 2013 ; Félonneau & Becker, 2011 ; Granié & Papafava, 2011 ; Degraeve et al., 2015 ; Pravossoudovitch, Martha, Cury, & Granié, 2015 ; Pravossoudovitch, 2016 ; Guého, 2015).

L'objectif de ce travail est d'explorer le rôle de ces stéréotypes dans le cadre de la différence de sexe dans l'obtention du permis de conduire en défaveur des femmes (Sénat, 2016), et de l'accidentalité qui concerne davantage les hommes (ONISR, 2015) en étudiant les modalités d'évaluation des candidats par les ECSR.

Dans le cadre de l'exploration des mécanismes de formation et d'évaluation des candidats à l'examen pratique du permis B par les ECSR, le but premier de l'étude était d'évaluer les effets du sexe de l'élève sur le jugement de l'ECSR.

4.2. Méthode

Dans le cadre de l'exploration des mécanismes de formation et d'évaluation des candidats à l'examen pratique du permis B par les ECSR, le but premier de l'étude était d'évaluer les effets du sexe de l'élève sur le jugement de l'ECSR.

Il a été proposé aux participants une tâche de jugement de scénarii. Les jugements ont été appréhendés à travers un questionnaire diffusé sur internet.

4.2.1 Procédure et échantillon

Les participants ont été recrutés par une annonce diffusée sur Internet (réseaux sociaux, forums et prise de contact par e-mail). La passation durait approximativement quinze minutes. L'expérience était présentée comme une « enquête sur les mécanismes d'évaluation des

candidats à l'épreuve pratique du permis B ». Après avoir consenti à participer à cette étude, les participants ont été répartis de façon aléatoire dans les différentes conditions expérimentales. L'échantillon de participants est composé de 133 ECSR (63 femmes et 70 hommes), de tous âges et de tout niveau d'expérience, provenant de toute la France Métropolitaine.

4.2.2. Outils

4.2.2.1 Scenarii

Deux courts textes de 266 mots chacun (scenario A et scenario B) présentant la prestation d'un candidat à l'épreuve pratique du permis B ont été proposés à chacun des participants (voir Annexe IV).

L'usage du prénom pour rendre saillant le sexe de l'élève fictif

Plusieurs études ont montré que la simple utilisation d'un prénom pouvait activer de nombreuses appartenances catégorielles, par exemple le sexe, l'âge ou même la classe sociale (e.g., Guéguen, 2008). Dans notre étude, le sexe du candidat présenté est manipulé par l'intermédiaire du prénom qui lui est attribué. Les prénoms "Adam" et "Sarah" ont été validés par une étude auprès d'enseignants stagiaires dans un contexte français (Morin-Messabel et al., 2012). Les textes des conditions contrôles ont été réalisés en utilisant le terme épique "l'élève".

Chacun des deux textes était présenté comme proposant un résumé de la performance d'un élève à l'examen. Cet élève est présenté comme "Adam", "Sarah" ou "l'élève" en fonction des groupes expérimentaux. L'ordre de présentation des prénoms et des scénarios est contrebalancé, chaque participant ayant à évaluer chacun des deux scénarios. Les participants étaient soumis soit à deux scénarii présentant "Adam" pour l'un et "Sarah" pour l'autre, les participants de la condition contrôle étaient soumis à deux scénarii présentant "l'élève". Le prénom (ou le terme "l'élève" pour la condition contrôle) est utilisé tout au long du texte afin de renforcer l'identité de sexe du candidat présenté.

Contenu des scénarii

La performance des élèves fictifs se veut ambiguë pour éviter tout effet plafond ou plancher. Nous avons implémenté des erreurs commises par les élèves dans ces scénarii afin de pouvoir relever les recommandations faites par les ECSR aux élèves. Nous nous attendons à un discours différencié en fonction du sexe de l'élève fictif jugé pour une même performance. Dans chaque scénario, l'élève présenté produit des performances très similaires, mais leur ordre d'apparition varie. L'élève dans les scénarii cale deux fois successivement au moment de sortir

de son emplacement mais sans mise en danger, il répond correctement aux questions de vérification intérieure et extérieure du véhicule, il accomplit convenablement les deux manœuvres demandées, il oublie son clignotant sans que cela ne constitue une mise en danger et commet une erreur davantage spécifique et détaillée lors de la conduite autonome.

4.2.2.2. Jugements des ECSR

Question ouverte

Le jugement des participants était mesuré à la suite de la présentation de chaque scénario. Il était demandé en premier lieu « En une quinzaine de lignes : quelle(s) recommandation(s) pourriez-vous donner à l'élève venant de présenter cet examen ? ». Cette question a un double intérêt, premièrement elle permet au participant de s'approprier les éléments du scénario qui lui permettront d'être davantage à l'aise pour le jugement quantitatif venant à la suite. Le second principal intérêt de cette question réside en son aspect qualitatif car elle permettra de procéder à une analyse de discours sur les réponses données et ainsi d'observer un éventuel effet de nos variables dépendantes sur celui-ci. Nous pourrons ainsi comparer l'évaluation objective donnée (bilan de compétences) à la prestation de l'élève, et comment cela se traduit en termes de recommandations : celles-ci sont-elles liées à la performance de l'élève, ou celle-ci est-elle guidée par des stéréotypes ?

Attributions causales

Avant la mesure de la performance, les participants étaient invités à sélectionner une ou plusieurs attributions causales aux calages survenus dans le scénario venant d'être lu, parmi plusieurs propositions (i.e., "à de l'émotivité", "à un manque de maîtrise") suivies d'un champ "autre". De même, il était demandé à quoi étaient dus les écarts à la réglementation survenus dans chacun des scénarios présentés avec une liste de propositions (i.e., "une nécessaire adaptation aux situations", "une méconnaissance des règles de sécurité", "de l'inattention") suivies d'un champ "autre". Ces questions et propositions de réponse sont issues du guide d'évaluation de la Délégation à la Sécurité et à la Circulation Routière (DSCR) intitulé "Instructions fixant les modalités d'évaluation de l'épreuve pratique de l'examen du permis de conduire des catégories B et B1" (DSCR, 2014) et permettent la mesure d'attribution causales connotées comme davantage féminines ou masculines.

Grille d'évaluation des compétences

Il était ensuite demandé aux participants d'évaluer la performance de l'élève fictif grâce à la grille standardisée d'évaluation de la conduite communément utilisée par les ECSR et les

IPCSR au moment de l'examen pratique du permis B (i.e., bilan de compétences). Celle-ci est composé de 14 items, divisés en quatre clusters de trois questions chacun⁸. La mesure à travers cet outil complexe a l'avantage d'être écologique pour les participants qui l'utilisent quotidiennement, et il nous permet de calculer la réussite effective au permis ou non de l'élève, sans passer par une mesure déclarative d'obtention ou non de celui-ci. Enfin, il était demandé au participant "combien d'heures de conduite supplémentaire recommanderiez-vous à l'élève ?".

4.3. Résultats

4.3.1. Évaluation des compétences et attributions causales

Contrairement à nos hypothèses, les items de la grille ne sont pas notés différemment en fonction du sexe de l'élève évalué et il n'est pas observé de variation de jugement sur l'attribution causale des calages. Par contre, conformément à nos hypothèses, des variations de jugement concernant l'attribution causale des écarts à la réglementation sont observées. Plus précisément les écarts à la réglementation sont tendanciellement davantage attribués à une méconnaissance des règles de sécurité pour les élèves Adam et Sarah que pour les élèves de la condition contrôle. Le jugement des écarts à la réglementation comme étant dus à une nécessaire adaptation aux circonstances et le jugement des écarts à la réglementation comme étant dus à de l'inattention ne varient pas significativement en fonction du prénom de l'élève.

4.3.2. Analyse des discours

Nous avons mené une analyse discursive de type ALCESTE (Reinert, 1983, 1990) sur les réponses des participants à la question ouverte « En une quinzaine de lignes, quelles recommandations feriez-vous à l'élève venant de présenter cet examen ? », à l'aide du logiciel IRaMuTeQ. Pour cela nous avons rassemblées l'ensemble des discours en un corpus qui a été

⁸ Le premier cluster « connaître et maîtriser son véhicule » est composé de l'item « savoir s'installer et assurer la sécurité à bord du véhicule », noté sur une échelle de 0 à 2 ; de l'item « effectuer des vérifications du véhicule » noté sur une échelle de 0 à 3 ; de l'item « connaître et utiliser les commandes » noté de 0 à 3 et incluant la possibilité d'une note éliminatoire⁸. Le second cluster « appréhender la route » est composé de trois items notés de 0 à 3 et incluant la possibilité d'une note éliminatoire : « prendre l'information », « adapter son allure aux circonstances », « appliquer la réglementation ». Le troisième cluster « partager la route avec les autres usagers » est composé de trois items notés de 0 à 3 et incluant la possibilité d'une note éliminatoire : « communiquer avec les autres usagers », « partager la chaussée », « maintenir les espaces de sécurité ». Le quatrième et dernier cluster « autonomie et conscience des risques » est noté sur une échelle allant de 0 à 1, permettant la note intermédiaire de 0.5. Deux items, indépendants de tout cluster complètent la grille (« courtoisie » et « conduite économique et respectueuse de l'environnement ») que l'IOCSR note comme acquis (1 point) ou non acquis. Un élève obtient son permis de conduire s'il a obtenu au moins 20 points sur les 31 points totaux, sans avoir obtenu de note éliminatoire.

préalablement nettoyé (correction orthographique, passage tout en minuscule...) et segmenté en unités de contexte initiales (uci), chaque uci est une réponse à un scénario. Les variables indépendantes variant en intra-sujet, chaque participant a répondu à cette question pour deux scénarii différents. Chaque participant est donc auteur de deux uci présentes dans le corpus.

Pour obtenir des indices pragmatiques concernant la teneur informationnelle du discours analysé (Kalampalikis & Moscovici, 2005), nous avons calculé la type/token ration (TTR)⁹ pour chaque sous-corpus. Nous n'avons pas trouvé de différence d'indice entre les sous-corpus : pour les sous-corpus "Adam" et "Sarah" la TTR est de 0.18 ; pour le sous-corpus "l'élève" la TTR est de 0.19. Le nombre d'hapax¹⁰ contenus dans chacun des trois sous-corpus est également proche. Les évaluations de Sarah et Adam sont plus proches au niveau de la forme que chacune d'entre elles avec les évaluations de l'élève de la condition contrôle.

Nous avons observé d'autres marqueurs de la forme du discours (nombre de segments de texte contenus dans chaque sous-corpus, nombre de classes¹¹, nombre d'occurrences, nombre de lemmes¹²). Le constat est le même que pour la TTR : les recommandations faites à Sarah et à Adam ont une forme très proche. La forme est un peu différente pour l'élève de la condition contrôle, ce qui peut être aisément interprété par le fait qu'il n'a pas de prénom et donc a pu être traité de façon plus théorique que lorsque les ECSR devait évaluer un élève avec un prénom. Nous retrouvons ce constat dans le contenu du discours lui-même.

Tableau 7. Indicateurs de l'analyse textuelles, en fonction du portrait présenté

	Adam	Sarah	L'élève
Nombre d'hapax	420	421	435
TTR	0.18	0.18	0.19
Nombre de segments	138	137	141
Nombre d'occurrences	12956	4371	4354
Nombre de lemmes	808	780	831
Nombre de classes	6	6	5

⁹ Les résultats s'inscrivent sur une échelle de 0 : le texte est constitué d'un seul lemme, à 1 : pas une seule fois un même lemme n'est utilisé ; ainsi, plus l'indice est élevé plus le discours est varié, plus l'indice est bas, plus grande est la redondance lexicale du discours étudié

¹⁰ Mot ne présentant qu'une seule occurrence dans tout le corpus

¹¹ Champs représentationnels

¹² Forme canonique (masculin singulier ou infinitif) d'un mot variable, utilisé ici de façon à regrouper toutes les déclinaisons de cette forme en une.

Pour chacun des sous corpus, des classes sont mises en exergue par le logiciel. Celles-ci ne contiennent pas les mêmes variables significatives, font appel à du vocabulaire différent et ne représentent pas le même volume de discours. Ces classes représentent les différentes facettes des réponses des participants en moyenne.

Nous avons réalisé des analyses plus fines en observant de plus près chacun des lemmes présents dans les classes. Les lemmes sont repartis dans les différentes classes. Leur présence significative dans une classe veut dire qu'ils sont significativement employés dans ce contexte-ci, en présence de ces autres mots. Plus ils sont significatifs, plus ils sont emblématiques de la classe. Ils peuvent être présents dans plusieurs classes à la fois, mais ce n'est bien souvent pas le cas. Plus un lemme présente d'occurrences au total, plus il a été utilisé dans la somme des discours.

Les lemmes « stress » et « erreur » se démarquent particulièrement. Le lemme « stress » occupe une place particulièrement importante dans les sous-corpus où l'élève est identifié par un prénom.

4.3.2.1. Différences dans la représentation du stress

Dans les recommandations faites à Adam, le lemme « stress » est très représentatif de la classe dans laquelle il figure ($p < .0001$), celle-ci représente 17 % du discours. Ce lemme est majoritairement employé dans cette classe (76.47 % de ceux-ci y figurent). Il est le lemme le plus employé de la classe avec 13 occurrences (il présente 17 occurrences dans la totalité du sous-corpus). Ce lemme est central dans cette partie du discours. Il est fortement relié au lemme « examen », ce qui signifie que ces lemmes sont souvent employés ensemble. La notion de « stress » est fortement liée à la notion « d'examen ». Comme dans le sous-corpus de la condition contrôle, la prise d'heures de leçon de conduite supplémentaires est abordée, elle est cependant secondaire.

Ainsi, lorsque l'élève évalué est nommé comme un garçon, « Adam », certains participants jugent que celui-ci doit travailler la gestion de son stress, tandis que d'autres ce stress est normal et lié à la situation d'examen (on retrouve l'expression "stress de l'examen"), dans lequel il provoque des erreurs « normales » : *"le reste n'est pas problématique ou même normal avec facteur stress lié à l'épreuve"* (participant n°617) ; *"tu as calé deux fois c'était au début, c'est normal, à cause du stress"* (participante n°1002). Le stress est utilisé comme justification ou excuse des erreurs : *"il faut prendre en compte l'état de stress du candidat"* (participante n° 743) ; *"lui faire comprendre pourquoi il a fait ces erreurs : stress, faiblesse par*

rapport à la pression etc. et continuer à améliorer son état d'esprit pour cette évaluation du permis" (participant n° 550) ; *"en calant deux fois au départ de son examen, Adam a eu du mal à contenir l'angoisse et le stress du début de son examen permis, c'est tout à fait normal pour un premier passage"* (participant n° 271). Le stress est à diminuer : *"travailler sur la gestion du stress peut être responsable des deux calages au début de l'examen"* (participante n° 343) ; *"un peu de travail sur le stress peut aussi être utile"* (participant n° 83)¹³.

Dans les recommandations faites à Sarah, le lemme « stress » occupe une place tout aussi importante, cependant son utilisation est moins consensuelle. Il est très représentatif de la classe dans laquelle il figure ($p < .0001$). Celle-ci représente 16 % du discours. La moitié des occurrences de ce lemme sont présents dans cette classe. Il est le lemme le plus employé de la classe avec 8 occurrences (pour 16 occurrences dans la totalité du sous-corpus). Tout comme dans les recommandations faites à Adam, que le lemme « stress » est central dans la structure de cette partie du discours. Il est par contre relié fortement à des lemmes différents et plus nombreux que dans les recommandations faites à Adam. Il est fortement lié à « correctement » (effectuer correctement) à « cas » et à « conduite » (tâche de conduite). La notion de « stress de l'examen » ne figure pas ici.

Lorsque l'élève évaluée est Sarah, le stress n'est pas rapporté à la situation d'examen, mais est vu comme un élément pénalisant plus généralement l'activité de conduite en entraînant des erreurs et comme devant être absolument contrôlé : *"attention au stress quand il y a du monde pour éviter le calage en centre-ville"* (participante n° 1031) ; *"je lui conseillerai une vidéo sur le stress que je fais visionner à mes propres élèves pour qu'ils apprennent à le comprendre et à pouvoir l'enrayer dans une certaine proportion"* (participant n° 83) ; *"Sarah doit gérer son stress ce qui empêche d'analyser correctement"* (participante n° 936).

Le terme « stress » est également important dans le sous-corpus de la condition contrôle mais dans une moindre mesure. En effet, dans le sous-corpus de la condition contrôle, il apparaît dans une classe représentant 14 % du sous-corpus. Il est représentatif de cette classe ($p = .0002$). Cette classe s'articule autour de la recommandation de prise d'heures de leçon de conduite supplémentaires, visant à pallier à un manque de confiance de l'élève, manque de confiance pouvant être la raison du stress. Le lemme « stress » y figure sous forme de 5 occurrences, 9

¹³ Ces citations et les suivantes ont été présélectionnées par le logiciel comme étant représentatives du discours de la classe observée. Nous les avons recueillies à l'aide de l'outil « concordancier ».

occurrences sont présentes au total dans ce sous-corpus, les occurrences ne figurant pas dans cette classe ne sont pas représentatives d'une autre classe.

Lorsque l'élève évalué est anonyme (condition contrôle), le stress est moins abordé que dans les conditions où l'élève est nommé. Dans les recommandations faites à l'élève contrôle, contrairement aux recommandations fournies à Adam et à Sarah, le stress n'est pas considéré comme l'unique raison des erreurs commises et il n'est pas non plus considéré comme une justification valable des erreurs des élèves : *"cependant il y a des critères d'évaluation car tout le monde doit bénéficier de la même règle de notation aussi lorsqu'il sera titulaire du permis le candidat se retrouvera peut-être dans des situations de stress similaires (problèmes personnels, familiaux...) et devra aussi prendre le dessus"* (participant n° 61) ; *"que l'examen du permis est un examen mais que le stress ne doit pas l'emporter sur le reste et que les décisions doivent être prises normalement comme s'il était tout seul dans sa voiture"* (participante n° 893). Le stress joue en partie sur les erreurs, s'il est pathologique il faudra le gérer : *"en fonction de la raison de son stress : homéopathie, heure supplémentaire pour mise en confiance..."* (participante n° 823).

Lorsque l'élève évalué est Adam, le stress sert d'excuse aux erreurs qui sont vues comme étant commises uniquement à cause du stress, tandis que la performance de Sarah à l'examen est jugée comme représentation de sa performance en général, le stress étant là perçu comme inhérent à sa conduite automobile.

4.3.2.2. Différences dans la représentation de l'erreur

Le lemme « erreur » est davantage central dans le sous-corpus Adam (12 occurrences dont 9 dans sa classe qui elle-même correspond à 13.89 % du discours, $p < .0001$), que dans les deux autres (Sarah : 10 occurrences dont 5 dans sa classe qui correspond à 16.04 % du discours du sous-corpus, $p = .002$; l'élève : 10 occurrences dont 5 dans sa classe qui correspond à 15.32 % du discours du sous-corpus, $p = .001$). « Erreur » est le lemme le plus employé de sa classe dans le sous-corpus « Adam », ce qui n'est pas le cas dans les deux autres sous-corpus.

Pour Adam, ces lemmes sont placés dans deux classes différentes et chacun correspond au lemme le plus employé de sa classe. Ces deux notions sont donc très importantes et prennent beaucoup de volume dans les recommandations faites à Adam.

Pour Adam, l'emploi du lemme « erreur » est relié à un discours sur le pronostic du résultat de l'examen. Dans ces discours, les erreurs sont mises en exergue de façon à ce qu'elles ne se reproduisent pas, l'erreur est ici formatrice : *"attendre le résultat, si négatif cibler les*

erreurs qui ont conduit à l'échec pour progresser sur ses lacunes et émettre les éventualités pour ne pas faire d'autres erreurs que l'on peut rencontrer dans ce genre d'examen" (participant n° 550) ; *"aucune erreur éliminatoire, cependant des petites erreurs d'inattention et des remarques orales de l'inspecteur"* (participante n° 1063) ; *"tout d'abord je le féliciterais pour ce qu'il a fait correctement, ensuite je reviendrais sur chacune de ses erreurs afin qu'il s'en serve pour ne pas les reproduire"* (participante n° 596) ; *"l'élève semble avoir raté son examen mais il faudra lui faire comprendre les erreurs et essayer de ne pas lui dire le résultat immédiatement"* (participant n° 447).

Pour « Sarah », erreur et stress sont des notions liées, ces lemmes font partie de la même classe. Dans les recommandations faites à Sarah, ces notions sont importantes aussi, mais représentent moins de volume, puisqu'elles sont étalées sur une classe et non pas sur deux, et « stress » est bien plus important que « erreur ». Pour Sarah les erreurs sont traitées au travers du stress de façon représentative ($p = .002$), et le reste des occurrences n'est pas représentatif d'une autre classe, les erreurs sont donc abordées et donc expliquées uniquement par rapport au stress qui serait inhérent à sa conduite, contrairement à Adam.

Pour Sarah, les erreurs sont vues comme "petites", peu graves et quelques heures de pratique en plus semblent un remède suffisant selon les participants. Contrairement à Adam, il n'est pas demandé ici à l'élève d'analyser ses erreurs, ni d'apprendre d'elles. Ici, les erreurs sont vues comme un manque d'apprentissage, tandis qu'elles étaient un accident de parcours pour Adam : *"le principal est de savoir reprendre le dessus après ces erreurs"* (participante n° 1000) ; *"la sécurité n'a pas été remise en cause, les erreurs constatées sont principalement liées au manque d'expérience de conduite"* (participant n° 110) ; *"beaucoup de petites erreurs, il lui manque quelques heures de pratique pour pouvoir tout effectuer correctement"* (participant n° 417). La question du résultat à l'examen est abordée dans les recommandations faites à Adam contrairement à celles faites à Sarah.

Pour l'élève de la condition contrôle, comme pour Adam, le lemme « erreur » ne figure pas dans la même classe que « stress » (contrairement à Sarah), il se trouve tout de même dans le même sous-embranchement de la classification hiérarchique descendante.

4.4. Discussion

Globalement, les résultats montrent un jugement des performances similaires entre les femmes et les hommes par les ECSR. Pour autant, nous avons observé des différences entre les

discours des ECSR ainsi que des différences de notation des élèves en fonction du sexe des élèves fictifs.

L'analyse des différentes utilisations des lemmes « stress » et « erreur » pour les élèves en fonction de leur sexe nous laisse supposer que les femmes ne semblent pas sous-évaluées, mais que les erreurs des hommes sont sous-estimées car conséquences normales d'un stress lui aussi normal. Cela expliquerait en partie, à la fois que les hommes obtiennent plus facilement le permis de conduire que les femmes, et le fait qu'ils soient plus nombreux à mourir sur les routes. Les erreurs des hommes comme étant liées à un stress normal, lui-même lié à la situation d'examen est donc la marque d'une vision temporaire du problème, des erreurs liées à une situation passagère, ce résultat va dans le sens de ceux trouvés par Morin-Messabel et al. (2012) en contexte scolaire : "on estime que les difficultés d'"Adam" ne sont que ponctuelles, et on en dédramatise alors les conséquences". À l'inverse le stress de « Sarah » est perçu comme stable et non lié à la situation, cela peut être la conséquence d'un stéréotype de sexe consistant à penser que les femmes sont des êtres soumis au stress et que le stress est inhérent à leur façon d'être, un frein.

Contrairement à nos attentes, aucun effet significatif de nos variables indépendantes sur la variable dépendante "Attribution des calages à de l'émotivité" n'apparaît. Ce résultat est d'autant plus étonnant que le stress apparaît comme un point central relevé dans l'analyse discursive, et variant fortement entre Sarah, Adam et l'élève. Les erreurs d'Adam sont excusées par un stress normal, tandis que pour l'élève de la condition contrôle le stress n'est pas considéré comme une excuse, et pour Sarah le stress est le problème principal de sa conduite, qu'il faut résoudre avant de s'occuper du reste. Ainsi les ECSR sont moins exigeants avec Adam qu'avec Sarah. Ils conseillent plus de remédiation (hors gestion du stress) lorsque le sexe féminin n'est pas saillant. Cela pourrait expliquer en partie une différence d'obtention du permis entre femmes et hommes : à niveau égal, les femmes semblent avoir la tâche supplémentaire d'appriivoiser leur stress.

Ces résultats vont dans le sens d'un traitement différencié des élèves par les enseignants en fonction du sexe des élèves. Dès l'école primaire, des différences quant à l'attention portée aux élèves, et notamment davantage de critiques adressées aux garçons ont pu être observées (pour une revue, voir Duru-Bellat, 2010). Dans la revue concernant le contexte scolaire, Marry (2003) en arrive à la conclusion suivante : « La croyance des maîtres dans la supériorité des garçons en mathématiques et de celle des filles en littérature est décelée ; dès l'école primaire, alors même que les différences de performance sont inexistantes. Ces attentes fonctionneraient

comme "des prophéties auto-réalisatrices", alimentant la moindre confiance des filles et la surévaluation des garçons en mathématiques ». Les résultats de l'étude de Deaux et Emswiller (1974) vont dans le même sens : des attributions causales différentes en fonction de l'appartenance catégorielle de sexe sont observées, et les juges étaient davantage confiants en leur jugement lorsque celui-ci concernait un homme que lorsqu'il concernait une femme. Ainsi, nous pouvons supposer que des prophéties auto-réalisatrices sont également à l'œuvre dans les jugements des EPCSR à l'égard des performances d'Adam et de Sarah lors de l'examen de conduite. Les performances sont jugées équivalentes mais les mêmes erreurs sont interprétées différemment en fonction du sexe de l'élève présenté, celles de l'homme étant davantage attribuées au stress de la situation d'évaluation que celles de la femme. Ici, ce ne sont pas les femmes qui sont sous-évaluées mais les hommes qui sont surévalués. Notre étude va ainsi dans le sens de ces conclusions des études portant sur le domaine scolaire, bien que d'autres doivent être menées afin de vérifier que ce phénomène décelé en contexte scolaire existe également en contexte de formation à la conduite et à la sécurité routière.

4.5. Conclusion

L'évaluation voulue objective des élèves à travers une grille d'évaluation standardisée utilisée dans cette étude mais aussi par les inspecteurs du permis de conduire lors de l'examen pratique ne semble pas ou peu varier en fonction du sexe de l'élève. Ainsi des différences n'ont pas été observées sur la notation en elle-même, car la performance est objectivement la même.

Par contre, des variations du discours ont été observées, trahissant une façon différente de considérer et d'interpréter la performance d'un homme et la performance d'une femme. Nous observons ainsi des différences dans les recommandations faites aux élèves, allant dans le sens des travaux menés en contexte scolaire, concernant les mathématiques par exemple, à savoir que les difficultés des hommes sont vues comme quelque chose de temporaire et contextuel, alors que les difficultés des femmes sont vues comme quelque chose de beaucoup plus ancré, inné, sur lequel il faut agir, et ce avant d'agir sur le reste.

Il est possible que les performances des femmes ne soient pas sous-évaluées mais que les performances des hommes soient sur-évalués. La perception du stress, vu comme situationnel pour les hommes – à rapprocher du stress/anxiété « état » – et stable pour les femmes – à rapprocher du stress/anxiété « trait » –, il entraîne les ECSR à recommander moins de gestion de celui-ci aux hommes qu'aux femmes.

Le stress peut toucher tous les conducteurs et ne pas savoir le contrôler peut entraîner des situations dangereuses sur la route. Les erreurs des hommes sont davantage pardonnées que celles des femmes, car expliquées par ce stress lié au contexte d'examen : pour Adam, les erreurs sont formatrices et la gestion de son stress suffira à les faire disparaître. Pour Sarah, les erreurs sont interprétées comme étant dues au manque d'expérience et les enseignants lui conseillent d'ajouter quelques heures d'apprentissage.

Ainsi, les stéréotypes ne changent pas la réalité mais change la façon de la penser et les recommandations et pratiques des enseignants de la conduite.

Chapitre 4. Les déterminants individuels et sociaux : études expérimentales sur l'impact de l'anxiété

Dans ce chapitre, nous présentons des études qui ont été mises en place à partir des premiers résultats exploratoires obtenus dans les études présentées dans le Chapitre 3, notamment pour saisir si l'anxiété est effectivement perçue comme plus associée aux femmes qu'aux hommes, allant jusqu'à pouvoir être considérée comme un stéréotype de sexe associé à la conduite, générant des attentes sociales différenciées en fonction du sexe.

1. Première étude expérimentale : le sexe et le genre impactent-ils l'attribution des compétences et des émotions négatives associées à la conduite ?

1.1. Objectifs

Une première étude expérimentale a été menée pour examiner dans quelle mesure le sexe et le genre influencent l'attribution des compétences et des émotions négatives associées à la conduite. Après examen de la littérature, nous constatons que le rôle de l'anxiété et des compétences évaluées peuvent représenter des pistes explicatives des écarts de réussite entre hommes et femmes à l'épreuve pratique du permis de conduire (Granié, & Varet, 2017).

Par rapport à l'anxiété, nous n'aborderons pas spécifiquement dans cette étude la question des différences de sexe en terme de ressenti des émotions négatives en situation de conduite ou d'examen (i.e., la conduite ou l'examen est-elle plus anxiogène ou stressante pour les femmes que pour les hommes ?), ni de son implication dans des mauvaises performances de conduite ou dans le cadre du passage du permis (i.e., est-ce l'anxiété qui entraîne une chute de la performance ou est-ce plutôt l'anticipation des mauvaises performances ?). Ces questions seront abordées dans le cadre des enquêtes longitudinales et transversales. En revanche, nous aborderons ici le rôle des attentes sociales par rapport à la question de l'anxiété au volant : dans quelle mesure est-il socialement attendu que les femmes (et/ou les individus féminins) soient plus angoissées au volant que les hommes (et/ou les individus masculins) ?

De la même façon, par rapport aux compétences de conduite, nous n'aborderons pas spécifiquement dans cette étude la question des différences de sexe en terme d'auto-attribution

des compétences ni d'anticipation de bonnes ou de mauvaises performances. Ces questions seront également abordées dans le cadre des enquêtes longitudinales et transversales. En revanche, nous aborderons ici le rôle des attentes sociales par rapport à la question des compétences de conduite : dans quelle mesure est-il socialement attendu que les hommes (et/ou les individus masculins) soient plus compétents que les femmes (et/ou les individus féminins) ?

Ainsi, en complément des questions qui seront abordées au travers des enquêtes longitudinales et transversales, cette étude s'attachera davantage à examiner les potentielles causes de l'anxiété ressentie par les candidats d'une part, et de l'attribution des compétences d'autre part.

1.2. Méthode

Nous avons créé différents portraits d'apprentis conducteurs. Ces portraits variaient selon deux modalités :

- Le sexe de l'apprenti : homme ou femme. Pour cela, nous proposons le portrait de Céline ou de Thomas.
- Le genre de l'apprenti : masculin, féminin ou indifférencié (i.e., ni masculin, ni féminin). Pour cela, nous nous sommes basés sur une étude précédente qui manipulait un matériel similaire que nous avons traduit et adapté (Florian, Mikulincer, & Hirschberger, 2001).

Ainsi, six portraits ont été élaborés (voir Annexe V) et pré-testés. Nous avons ensuite élaboré six versions du questionnaire présentant un des portraits. Il était demandé aux participants de lire la description de l'apprenti, puis d'effectuer des jugements à propos de la personne qui leur était présenté en termes d'anxiété au volant et de compétences (voir Annexe VI). Plus précisément, concernant l'évaluation de l'anxiété au volant, neuf items étaient proposés. Les participants devaient se positionner sur des échelles de 1 (*pas du tout*) à 7 (*tout à fait*) sur les items suivants :

« D’après la description que vous avez lue, Thomas (versus Céline) vous donne-t-elle (il) l’impression d’être quelqu’un ... »

	Qui se sent nerveux (se) au volant ? Qui se sent effrayé(e) au volant ? Qui a peur lorsqu’il (elle) est au volant ? Qui se sent tendu(e), crispé(e) au volant ? Qui appréhende, qui redoute ses leçons de conduite ?	1 (<i>pas du tout</i>) à 7 (<i>tout à fait</i>)
Items inverses	Qui est décontracté(e), détendu(e) au volant ? Qui se sent à l’aise au volant ? Qui se sent calme au volant ? Qui a confiance en lui (elle) au volant ?	

Concernant l’évaluation des compétences de conduite, huit items étaient proposés. Conformément aux travaux de Sümer, Özkan, & Lajunen (2006 ; voir également Lajunen, & Summala, 1995), nous avons différencié les compétences perceptivo-motrices (reliées à la maîtrise du véhicule) des compétences rattachées à la sécurité. Les participants devaient se positionner sur des échelles de 1 (*pas du tout*) à 7 (*tout à fait*) sur les items suivants :

« D’après la description que vous avez lue, Thomas (versus Céline) vous donne-t-elle (il) l’impression d’être quelqu’un ... »

Compétences perceptivo motrices	Qui sait changer facilement de voie dans une circulation dense ? Qui sait contrôler son véhicule dans un dérapage ? Qui sait faire un démarrage en côte sur une pente raide ? Qui sait se garer en marche arrière dans un espace étroit ?	1 (<i>pas du tout</i>) à 7 (<i>tout à fait</i>)
Compétences liées à la sécurité	Qui garde une distance suffisante avec le véhicule qui précède ? Qui respecte attentivement les feux de circulation ? Qui sait percevoir les dangers dans le trafic ? Qui respecte les limitations de vitesse ?	

Deux items sur l’estimation de la réussite ou de l’échec au permis de conduire étaient proposés à titre exploratoire. Les participants devaient se positionner sur des échelles de 1 (*pas du tout*) à 7 (*tout à fait*) sur les items suivants :

« D’une manière générale, Thomas (versus Céline) vous donne-t-elle (il) l’impression d’être quelqu’un... »

- Qui réussira son permis de conduire du premier coup ?
- Qui aura besoin de très peu d’heures de conduite avant d’être prête à passer son permis ? »

1.3. Hypothèses

À partir de ces données, nous pourrions vérifier si les émotions et les compétences attribuées à la cible varient selon le sexe et le genre de la cible, et donc savoir si elles sont socialement attendues. En fonction de la littérature existante (Berger, 1986 ; Granié, & Varet, 2017 ; Özkan, & Lajunen, 2006), nous pouvons nous attendre à ce que les participants :

- attribuent un niveau de peur plus important à une femme ou une cible féminine qu'à un homme ou une cible masculine et indifférenciée.
- attribuent des compétences de conduite associée à la sécurité à une femme ou une cible féminine et des compétences perceptivo-motrices qu'à un homme ou une cible masculine.

Pour cette première étude, le recueil est terminé. Les données sont en cours d'analyse.

2. Deuxième étude expérimentale : effet des compétences et des émotions négatives associées à la conduite sur l'attribution du sexe et du genre

2.1. Objectifs

Une deuxième étude expérimentale a été menée pour examiner dans quelle mesure le niveau des compétences et des émotions négatives associées à la conduite influence l'attribution du sexe et du genre.

Cette étude s'attache à compléter les questions abordées au travers de la première étude expérimentale, en poursuivant l'exploration du rôle des attentes sociales comme potentielles causes de l'anxiété ressentie par les candidats d'une part, et de l'attribution des compétences d'autre part.

2.2. Méthode

Nous avons créé différents portraits d'apprentis conducteurs. Ces portraits variaient selon deux modalités :

- Le niveau de peur, d'anxiété ressenti par la cible : faible, élevé ou moyen.
- Le type de compétences de la cible : soit fortement axées sur la dimension perceptivo-motrice (maîtrise du véhicule), soit fortement axées sur la dimension sécurité, soit moyennes sur les deux dimensions.

Ainsi, neuf profils d'apprentis conducteurs ont été élaborés (voir Annexe VII). Nous avons ensuite élaboré neuf versions du questionnaire présentant un des profils. Au travers de ces profils, le sexe de l'apprenti n'était jamais précisé. Il était demandé aux participants de lire la description de l'apprenti, puis d'effectuer des jugements à propos de la personne qui leur était présentée, en termes d'attribution du genre et du sexe (voir Annexe VIII). Plus précisément, concernant l'attribution du genre de la cible, les participants devaient se positionner sur des échelles de 1 (*pas du tout*) à 7 (*tout à fait*) sur les items du *Bem Sex Role Inventory* (BSRI ; Bem, 1974) validée en français (Gana, 1995), un outil permettant d'évaluer le degré de masculinité et de féminité d'une personne. La consigne formulée aux participants était la suivante :

« À quel point chacune des propositions suivantes pourraient décrire la personne qui a obtenu ces résultats, de 1 (*pas du tout*) à 7 (*tout à fait*) ? »

Les propositions utilisées correspondaient aux 27 items du BSRI. Ainsi, les participants devaient évaluer le profil d'apprenti qui lui avait été attribué sur les trois dimensions : masculine (e.g., autoritaire ; apte au commandement), féminine (e.g., affectueux/affectueuse, sensible aux besoins des autres) et neutre (i.e., items ni masculins, ni féminins ; e.g., lunatique, fantaisiste), en indiquant pour chacun des items dans quelle mesure celui-ci permettrait de le décrire.

Concernant l'attribution du sexe de la cible, les participants étaient invités à se positionner sur des échelles allant de 1 (*pas du tout*) à 7 (*tout à fait*) sur l'item suivant :

	« D'après vous, la plupart des gens diraient que cette personne est : »						
	1. Pas du tout	2	3	4	5	6	7. Tout à fait
Un homme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Une femme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Puisque nous supposons que le fait de juger un individu en mobilisant potentiellement des schémas stéréotypiques soit problématique pour le répondant, nous avons préféré opter pour une consigne de substitution, invitant les participants à répondre en se substituant à autrui plutôt que de répondre en leur propre nom. Ici, certains travaux ont montré que ce type de consigne permettait de réduire la pression normative ressentie par les individus, qui exprimeraient dans ce cas plus librement leurs opinions (Guimelli & Deschamps, 2000).

Deux items sur l'estimation de la réussite ou de l'échec au permis de conduire étaient proposés à titre exploratoire. Les participants devaient se positionner sur des échelles de 1 (*pas du tout*) à 7 (*tout à fait*) sur les items suivants :

- Pensez-vous que cette personne est prête pour l'examen du permis de conduire ?
- Pensez-vous que cette personne peut réussir son permis du premier coup ?

2.3. Hypothèses

À partir de ces données, nous avons examiné si le sexe et le genre attribués par les participants à la cible varient selon les émotions et les compétences, et donc si elles sont socialement attendues.

En fonction de la littérature existante (Berger, 1986 ; Granié, & Varet, 2017 ; Özkan, & Lajunen, 2006), nous pouvons nous attendre à ce que les participants :

- S'attendent à ce que l'apprenti soit de sexe et de genre féminin lorsque le niveau de peur est décrit comme étant élevé et qu'ils s'attendent à ce que l'apprenti soit de sexe et de genre masculin lorsque le niveau de peur est décrit comme étant faible.
- S'attendent à ce que l'apprenti soit de sexe et de genre féminin lorsque les compétences sont axées sur la sécurité et qu'ils s'attendent à ce que l'apprenti soit de sexe et de genre masculin lorsque les compétences sont axées sur la maîtrise du véhicule.

2.4. Résultats

2.4.1 Présentation de l'échantillon

L'échantillon interrogé est composé de 312 répondants (117 hommes, 190 femmes, 5 non-précisés ; âge moyen = 26.20 ; *ET* = 9.30). Le Tableau 8 présente les caractéristiques démographiques de l'échantillon.

Tableau 8. Caractéristiques démographiques de l'échantillon

		N	%
Niveau d'étude	BAC +5 ou plus	115	37.0 %
	BAC +4	64	20.6 %
	BAC +2	29	9.3 %
	BAC +3	47	15.1 %
	BAC +1	12	3.9 %
	BAC, CAP, BEP	30	9.6 %
	Brevet (Niveau troisième)	14	4.5 %
Sexe	Homme	117	37.5 %
	Femme	190	60.9 %
	Non précisé	5	1.6 %
Permis de conduire	Oui : Titulaire du permis de conduire	231	74.0 %
	Apprenti(e) : Inscrit(e) à une auto-école pour le préparer	25	8.0 %
	Non : ni titulaire, ni apprenti(e)	56	17.9 %

2.4.2 Effet du type de portrait sur l'attribution du sexe et du genre

Une analyse de variance multivariée (MANOVA) a été mobilisée afin de mesurer l'effet du type de profil présenté (variables indépendantes) sur l'attribution du sexe et du genre (variables dépendantes). L'analyse révèle un effet significatif, Wilks λ [32,1108] = .46 ; $p < .001$. Le Tableau 9 synthétise les résultats obtenus sur chacune des variables dépendantes.

Tableau 9. Synthèse des résultats concernant l'effet du type de portrait présenté (variables indépendantes) sur l'attribution du sexe et du genre (variables dépendantes)

Variable dépendante	N	ddl	F	p
Sexe - Homme	312	8	19.5	<.001
Sexe - Femme	312	8	11.8	<.001
Genre - Masculinité	312	8	21.0	<.001
Genre - Féminité	312	8	11.4	<.001

2.4.2.1. Effet du type de portrait sur l'attribution du sexe « Homme » à la cible

Les analyses révèlent un effet du type de profil sur l'attribution du sexe « Homme » à la cible, $F(8,303) = 19.50$, $p < .001$, $\eta^2 = .34$. L'analyse en comparaisons multiples avec correction de Bonferroni montre que c'est lorsque le portrait décrit une cible avec un faible niveau de peur et avec des compétences fortement axées sur la maîtrise du véhicule que les répondants s'attendent le plus à ce que cette cible soit un homme ($M = 5.87$; $ET = 1.59$). A l'inverse, c'est lorsque le portrait décrit une cible avec un niveau de peur élevé et avec des compétences fortement axées sur la sécurité que les répondants s'attendent le moins à ce que cette cible soit un homme ($M = 2.47$; $ET = 1.08$). Le Tableau 10 synthétise les résultats obtenus.

Tableau 10. Attribution du sexe « Homme » à la cible en fonction du type de portrait.

	<i>M</i>	<i>ET</i>	
5. Peur faible / Maitrise	5.87	1.59	a
6. Neutre / Maitrise	5.19	1.55	ab
8. Peur faible / Neutre	4.97	1.79	ab
2. Peur faible / Sécurité	4.55	1.53	bc
4. Peur élevée / Maitrise	4.14	1.76	bc
9. Neutre / Neutre	3.52	1.21	cd
3. Neutre / Sécurité	3.44	1.32	cd
7. Peur élevée / Neutre	2.88	1.40	d
1. Peur élevée / Sécurité	2.47	1.08	d

Note. Les moyennes indexées par des lettres distinctes diffèrent de façon significative.

Des comparaisons multiples avec correction de Bonferroni montre que ces réponses ne diffèrent pas en fonction du sexe des participants (Voir Tableau 11).

Tableau 11. Attribution du sexe « Homme » à la cible en fonction du sexe du participant.

	Sexe du participant	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>ddl</i>	<i>t</i>	<i>p</i> _{bonferroni}
5. Peur faible / Maitrise	Homme	12	5.83	1.70	289	-0.10	1.00 (NS)
	Femme	18	5.89	1.57			
6. Neutre / Maitrise	Homme	16	5.70	0.939	289	1.80	1.00 (NS)
	Femme	24	4.85	1.79			
8. Peur faible / Neutre	Homme	11	3.91	2.21	289	-3.01	.437 (NS)
	Femme	19	5.58	1.17			
2. Peur faible / Sécurité	Homme	14	4.09	1.64	289	-1.57	1.00 (NS)
	Femme	21	4.89	1.44			
4. Peur élevée / Maitrise	Homme	14	4.51	1.74	289	1.28	1.00 (NS)
	Femme	24	3.88	1.80			
9. Neutre / Neutre	Homme	12	3.88	1.51	289	1.09	1.00 (NS)
	Femme	18	3.28	0.943			
3. Neutre / Sécurité	Homme	14	3.21	1.19	289	-0.69	1.00 (NS)
	Femme	23	3.56	1.43			
7. Peur élevée / Neutre	Homme	12	3.40	1.89	289	1.58	1.00 (NS)
	Femme	19	2.55	0.890			
1. Peur élevée / Sécurité	Homme	12	2.21	0.396	289	-0.93	1.00 (NS)
	Femme	24	2.69	1.27			

2.4.2.2. Effet du type de portrait sur l'attribution du sexe « Femme » à la cible

Les analyses révèlent un effet du type de profil sur l'attribution du sexe « Femme » à la cible, $F(8,303) = 11.40, p < .001, \eta^2 = .24$. L'analyse en comparaisons multiples avec correction de Bonferroni montre que c'est lorsque le portrait décrit une cible avec un niveau de peur élevé et avec des compétences décrites comme neutres¹⁴ que les répondants s'attendent le plus cette cible soit une femme ($M = 5.46$; $ET = 1.45$). A l'inverse, c'est lorsque le portrait décrit une cible avec un faible niveau de peur et avec des compétences fortement axées sur la maîtrise du véhicule que les répondants s'attendent le moins cette cible soit une femme ($M = 2.89$; $ET = 1.63$). Le Tableau 12 synthétise les résultats obtenus.

Tableau 12. Attribution du sexe « Femme » à la cible en fonction du type de portrait.

	<i>M</i>	<i>ET</i>	
7. Peur élevée / Neutre	5.46	1.45	a
1. Peur élevée / Sécurité	5.45	1.31	a
3. Neutre / Sécurité	5.42	1.43	a
9. Neutre / Neutre	5.13	1.20	ab
2. Peur faible / Sécurité	4.44	1.73	abc
4. Peur élevée / Maîtrise	4.13	1.62	bc
8. Peur faible / Neutre	3.83	1.93	bcd
6. Neutre / Maîtrise	3.62	1.75	cd
5. Peur faible / Maîtrise	2.89	1.63	d

Note. Les moyennes indexées par des lettres distinctes diffèrent de façon significative.

Des comparaisons multiples avec correction de Bonferroni montre que ces réponses ne diffèrent pas en fonction du sexe des participants (Voir Tableau 13).

¹⁴ C'est-à-dire moyennes sur les deux dimensions (sécurité et maîtrise du véhicule).

Tableau 13. Attribution du sexe « Femme » à la cible en fonction du sexe du participant.

	Sexe du participant	N	M	ET	ddl	t	$p_{\text{bonferroni}}$
7. Peur élevée / Neutre	Homme	12	5.28	1.35	289	-0.53	1.00 (NS)
	Femme	19	5.58	1.54			
1. Peur élevée / Sécurité	Homme	12	5.42	0.90	289	-0.38	1.00 (NS)
	Femme	24	5.63	1.21			
3. Neutre / Sécurité	Homme	14	5.64	1.22	289	0.56	1.00 (NS)
	Femme	23	5.35	1.56			
9. Neutre / Neutre	Homme	12	5.00	1.41	289	-0.38	1.00 (NS)
	Femme	18	5.22	1.06			
2. Peur faible / Sécurité	Homme	14	4.51	1.74	289	0.19	1.00 (NS)
	Femme	21	4.41	1.80			
4. Peur élevée / Maîtrise	Homme	14	3.86	1.75	289	-0.92	1.00 (NS)
	Femme	24	4.34	1.58			
8. Peur faible / Neutre	Homme	11	4.73	2.00	289	2.41	1.00 (NS)
	Femme	19	3.31	1.73			
6. Neutre / Maîtrise	Homme	16	3.03	1.55	289	-1.97	1.00 (NS)
	Femme	24	4.02	1.79			
5. Peur faible / Maîtrise	Homme	12	2.66	1.67	289	-0.68	1.00 (NS)
	Femme	18	3.05	1.63			

2.2.4.3. Effet du type de portrait sur l'attribution de genre « Masculin » à la cible

Les analyses révèlent un effet du type de profil sur l'attribution de genre « Masculin » à la cible, $F(8,303) = 21.0$, $p < .001$, $\eta^2 = .36$. L'analyse en comparaisons multiples avec correction de Bonferroni montre que c'est lorsque le portrait décrit une cible avec un faible niveau de peur et avec des compétences fortement axées sur la maîtrise du véhicule que les répondants la jugent la plus masculine ($M = 5.05$; $ET = 0.88$). A l'inverse, c'est lorsque ce portrait décrit une cible avec un niveau de peur élevé et avec des compétences fortement axées sur la sécurité que les répondants la jugent la moins masculine ($M = 2.63$; $ET = 0.84$). Le synthétise les résultats obtenus.

Tableau 14. Attribution de genre « Masculin » à la cible en fonction du type de portrait.

	<i>M</i>	<i>ET</i>	
5. Peur faible / Maitrise	5.05	0.88	a
6. Neutre / Maitrise	4.13	1.22	b
8. Peur faible / Neutre	4.12	0.926	b
2. Peur faible / Sécurité	3.68	1.06	bc
4. Peur élevée / Maitrise	3.53	1.26	bc
3. Neutre / Sécurité	3.00	0.940	cd
9. Neutre / Neutre	3.00	0.820	cd
7. Peur élevée / Neutre	2.67	0.788	d
1. Peur élevée / Sécurité	2.63	0.840	d

Note. Les moyennes indexées par des lettres distinctes diffèrent de façon significative.

Des comparaisons multiples avec correction de Bonferroni montre que ces réponses ne diffèrent pas en fonction du sexe des participants (Voir Tableau 15).

Tableau 15. Attribution de genre « Masculin » à la cible en fonction du sexe du participant.

	Sexe du participant	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	ddl	<i>t</i>	<i>p</i> _{bonferroni}
5. Peur faible / Maitrise	Homme	12	4.80	1.09	289	-1.13	1.00 (NS)
	Femme	18	5.22	0.68			
6. Neutre / Maitrise	Homme	16	4.20	0.94	289	0.38	1.00 (NS)
	Femme	24	4.08	1.39			
8. Peur faible / Neutre	Homme	11	3.88	1.10	289	-0.99	1.00 (NS)
	Femme	19	4.26	0.81			
2. Peur faible / Sécurité	Homme	14	3.35	1.45	289	-1.64	1.00 (NS)
	Femme	21	3.92	0.69			
4. Peur élevée / Maitrise	Homme	14	3.41	1.26	289	-0.76	1.00 (NS)
	Femme	24	3.67	1.25			
3. Neutre / Sécurité	Homme	14	3.06	0.95	289	0.36	1.00 (NS)
	Femme	23	2.93	0.95			
9. Neutre / Neutre	Homme	12	3.12	0.747	289	0.54	1.00 (NS)
	Femme	18	2.92	0.88			
7. Peur élevée / Neutre	Homme	12	2.51	0.816	289	-0.70	1.00 (NS)
	Femme	19	2.77	0.78			
1. Peur élevée / Sécurité	Homme	12	2.47	0.650	289	-0.73	1.00 (NS)
	Femme	24	2.73	0.91			

2.4.2.4. Effet du type de portrait sur l'attribution de genre « Féminin » à la cible

Les analyses révèlent un effet du type de profil sur l'attribution de genre « Féminin » à la cible, $F(8,303) = 11.40$, $p < .001$, $\eta^2 = .23$. L'analyse en comparaisons multiples avec correction de Bonferroni montre que c'est lorsque ce portrait décrit une cible avec un niveau de peur élevé et avec des compétences fortement axées sur la sécurité que les répondants la jugent la plus féminine ($M = 4.36$; $ET = 0.88$). A l'inverse, c'est lorsque ce portrait décrit une cible avec un faible niveau de peur et avec des compétences fortement axées sur la maîtrise du véhicule que les répondants la jugent la moins féminine ($M = 2.99$; $ET = 0.91$). Le Tableau 16 synthétise les résultats obtenus.

Tableau 16. Attribution de genre « Féminin » à la cible en fonction du type de portrait.

	<i>M</i>	<i>ET</i>	
1. Peur élevée / Sécurité	4.36	0.885	a
3. Neutre / Sécurité	4.29	0.987	a
9. Neutre / Neutre	4.25	0.739	a
2. Peur faible / Sécurité	4.21	0.948	a
7. Peur élevée / Neutre	4.02	0.982	ab
8. Peur faible / Neutre	3.79	0.940	ab
4. Peur élevée / Maitrise	3.46	1.11	bc
6. Neutre / Maitrise	3.02	0.983	c
5. Peur faible / Maitrise	2.99	0.91	c

Des comparaisons multiples avec correction de Bonferroni montre que ces réponses ne diffèrent pas en fonction du sexe des participants.

Tableau 17. Attribution de genre « Féminin » à la cible en fonction du sexe du participant.

	Sexe du participant	N	M	ET	ddl	t	$p_{\text{bonferroni}}$
1. Peur élevée / Sécurité	Homme	12	4.31	0.651	289	-0.37	1.00 (NS)
	Femme	24	4.44	0.897			
3. Neutre / Sécurité	Homme	14	4.36	0.972	289	0.38	1.00 (NS)
	Femme	23	4.23	1.03			
9. Neutre / Neutre	Homme	12	4.15	0.745	289	-0.47	1.00 (NS)
	Femme	18	4.31	0.749			
2. Peur faible / Sécurité	Homme	14	4.33	1.16	289	0.73	1.00 (NS)
	Femme	21	4.08	0.794			
7. Peur élevée / Neutre	Homme	12	3.97	0.638	289	-0.22	1.00 (NS)
	Femme	19	4.05	1.16			
8. Peur faible / Neutre	Homme	11	3.88	1.18	289	0.39	1.00 (NS)
	Femme	19	3.74	0.803			
4. Peur élevée / Maîtrise	Homme	14	3.66	1.17	289	0.69	1.00 (NS)
	Femme	24	3.44	1.00			
6. Neutre / Maîtrise	Homme	16	3.01	0.749	289	-0.08	1.00 (NS)
	Femme	24	3.03	1.13			
5. Peur faible / Maîtrise	Homme	12	3.01	0.909	289	0.11	1.00 (NS)
	Femme	18	2.97	0.935			

2.4.3 Comparaison du niveau d'attribution du sexe et du genre

Nous avons réalisé des analyses complémentaires afin de comparer le niveau d'attribution du sexe et du genre sur certains des profils présentés : le profil 1 (Peur élevée / Sécurité), le profil 5 (Peur faible / Maîtrise) et le profil 9 (Neutre / Neutre).

Ces comparaisons sont significatives sur le profil 1 (Peur élevée / Sécurité), $F(3,148) = 71.3$, $p < .001$, $\eta^2 = .59$. L'analyse en comparaisons multiples avec correction de Bonferroni montre que le profil 1 est plus associé au sexe « Femme » qu'au genre féminin. Ce profil est moins associé à la fois au sexe et au genre masculin. Le tableau 11 synthétise les résultats obtenus.

Tableau 18. Attribution du sexe et du genre sur le profil 1 (Peur élevée / Sécurité).

	<i>M</i>	<i>ET</i>	
Attribution du sexe « Femme »	5.45	1.31	a
Attribution du genre Féminin	4.36	0.88	b
Attribution du genre Masculin	2.63	0.84	c
Attribution du sexe « Homme »	2.47	1.08	c

Note. Les moyennes indexées par des lettres distinctes diffèrent de façon significative.

Ces comparaisons sont significatives sur le profil 5 (Peur faible / Maîtrise), $F(3,116) = 39.4$, $p < .001$, $\eta^2 = .50$. L'analyse en comparaisons multiples avec correction de Bonferroni montre que le profil 5 est plus associé à la fois au sexe et au genre masculin et est moins associé à la fois au sexe et au genre féminin. Le Tableau 19 synthétise les résultats obtenus.

Tableau 19. Attribution du sexe et du genre sur le profil 5 (Peur faible / Maîtrise).

	<i>M</i>	<i>ET</i>	
Attribution du sexe « Homme »	5.87	1.59	a
Attribution du genre Masculin	5.05	0.88	a
Attribution du genre Féminin	2.99	0.91	b
Attribution du sexe « Femme »	2.89	1.63	b

Note. Les moyennes indexées par des lettres distinctes diffèrent de façon significative.

Les analyses révèlent un effet du profil 9 (Neutre / Neutre) sur les types de jugement, $F(3,116) = 24.9$, $p < .001$, $\eta^2 = .39$. L'analyse en comparaisons multiples avec correction de Bonferroni montre que le profil 9 est plus associé au sexe féminin qu'au genre féminin. Ce profil est moins associé à la fois au sexe et au genre masculin. Le Tableau 20 synthétise les résultats obtenus.

Tableau 20. Attribution du sexe et du genre sur le profil 9 (Neutre / Neutre).

	<i>M</i>	<i>ET</i>	
Attribution du sexe « Femme »	5.13	1.20	a
Attribution du genre Féminin	4.25	0.74	b
Attribution du sexe « Homme »	3.52	0.82	c
Attribution du genre Masculin	3.00	1.21	c

Note. Les moyennes indexées par des lettres distinctes diffèrent de façon significative.

2.5. Conclusion

Cet ensemble de résultats montre que le niveau des compétences et des émotions négatives associées à la conduite influence l'attribution du sexe et du genre.

Il semble que les deux dimensions « faible peur au volant » et « compétences axées sur la maîtrise du véhicule » participent à l'attribution du sexe masculin à la cible. En revanche, il semble que les deux autres dimensions (i.e., « peur élevée au volant » et « compétences axées sur la sécurité ») participent à la non-attribution du sexe masculin à la cible. Concernant l'attribution du sexe féminin à la cible, nous obtenons les résultats inverses. Autrement dit, dès qu'on présente une cible qui est à l'aise au volant et/ou qui maîtrise son véhicule, les répondants pensent qu'il s'agit d'un homme et qu'il ne s'agit pas d'une femme, surtout si la cible cumule ces deux aspects : absence de peur et maîtrise du véhicule. De la même manière, dès qu'on présente une cible qui n'est pas à l'aise au volant et/ou qui garantit la sécurité, les répondants pensent qu'il ne s'agit pas d'un homme et qu'il s'agit d'une femme, même si la cible ne présente que l'un de ces deux aspects.

L'attribution du genre masculin ou féminin à la cible est soumise à des logiques similaires. La masculinité est associée à une combinaison d'absence de peur et de maîtrise du véhicule. Toutefois, nous pouvons noter que c'est surtout la peur qui semble inhiber la masculinité (plus que la sécurité). La féminité semble être surtout associée à la sécurité. Ici, ce n'est pas tant l'absence de peur qui inhibe la féminité mais plus la maîtrise du véhicule. Ainsi, la féminité semble surtout se définir en opposition à la maîtrise du véhicule, tandis que la masculinité semble surtout se définir en opposition à la peur. Par ailleurs, la cible neutre, qui allie un niveau de peur moyen et un niveau de sécurité et de maîtrise moyen, semble amener des attributions de sexe et de genre plutôt féminines.

Ces résultats sont cohérents avec d'autres travaux montrant que les femmes sont considérées comme moins compétentes pour conduire et plus prudentes au volant que les hommes (Chateignier et al., 2011 ; Degraeve, Granié, Pravossoudovitch & Lo Monaco, 2015 ; Degraeve, Granié, & Pravossoudovitch, 2014 ; Félonneau & Becker, 2011 ; Moé, Cadinu & Maass, 2015) et viennent confirmer qu'il existe des attentes sociales en termes d'anxiété ressentie et de compétences possédées par les candidats.

Ces attentes sociales sont susceptibles d'impacter les pratiques des ECSR. Les études présentées en Chapitre 3. La relation apprentis-formateur : études et résultats, montrent qu'ils essentialisent davantage l'anxiété au volant des femmes que des hommes. Les attentes sociales

mises à jour ici confirment que l'anxiété au volant est perçue comme typique des femmes. Nos études montrent que les ECSR préconisent alors aux femmes davantage d'heures de conduite face à cette anxiété naturelle qui les paralyseraient, tandis qu'ils perçoivent l'anxiété des hommes comme étant liée au contexte de l'examen (Villa, Morin-Messabel, Granié, soumis).

Ces attentes sociales en termes d'anxiété au volant pourraient également engendrer une dégradation des performances de conduite des femmes et constituer un facteur d'échec à l'examen du permis de conduire. Les travaux menés sur la « menace du stéréotype » (pour une revue, voir Spencer, Logel, & Davies, 2016) montrent en ce sens que le fait d'avoir connaissance des attentes sociales associés aux groupes d'appartenance des individus est suffisant pour impacter le comportement des individus. Il a été montré que l'existence d'attentes sociales négatives forment un stéréotype négatif ayant des effets délétères sur les comportements et les performances lors d'une évaluation (pour une revue, voir Régner et al., 2014).

Concernant les effets de ces attentes sociales sur les comportements effectifs derrière le volant, la littérature scientifique suggère une relation entre le stéréotype négatif associée à aux femmes et un risque de collision plus élevé mesuré sur simulateur de conduite chez les femmes (Moè et al., 2015 ; Yeung & von Hippel, 2008). L'expérience de Yeung et von Hippel (2008) montre ainsi que lorsqu'on active le stéréotype négatif de « la femme au volant », on observe davantage d'erreurs de conduite sur simulateur de conduite chez les conductrices (comparativement à lorsque ce stéréotype n'est pas rendu saillant). Autrement dit, l'activation du stéréotype négatif engendre une chute de la performance des femmes. Les attentes sociales en termes d'anxiété et de compétences de conduites axées sur la sécurité (plutôt que la maîtrise) peuvent donc constituer des pistes explicatives des écarts de réussite entre hommes et femmes à l'épreuve pratique du permis de conduire (Granié & Varet, 2017).

Chapitre 5. Vers la modélisation des déterminants de la réussite ou de l'échec au permis de conduire : enquêtes longitudinales et transversales

Les données de la littérature (Granié, 2013 ; Granie, & Papafava, 2011 ; Guého, 2015 ; Pravossoudovitch, 2016 ; pour une revue, voir Granié & Varet, 2017) amènent à questionner le rôle des stéréotypes de sexes associés à la conduite et l'influence de la conformité aux rôles de sexe sur les apprentis conducteurs. Ces déterminants étant susceptibles d'agir avant même le début de la formation, de se renforcer ou au contraire de s'amenuiser pendant la formation à la conduite et d'être rendus saillants par la situation évaluative. L'objectif est donc de comparer ces construits en fonction des phases d'avancée dans l'apprentissage dans le cadre d'une même enquête auprès des candidats aux permis A et B.

Les données seront recueillies auprès d'apprentis conducteurs tout au long de la formation à la conduite, en mettant en visibilité cinq moments clés :

- En début de formation : avant la réussite à l'épreuve théorique ;
- En début de formation : après la réussite du code et les premières heures de leçons de conduite ;
- En milieu de formation : après la dixième heure de conduite ;
- En fin de formation : après la 20^{ème} heure de conduite et/ou alors qu'une date d'examen est fixée ;
- A l'issue de la formation : après le passage de l'épreuve pratique du permis et obtention des résultats de l'épreuve, quel qu'ils soient.

Les données seront analysées en vue de comprendre quels sont les déterminants de la réussite ou de l'échec au permis de conduire, et plus spécifiquement :

- des déterminants individuels : sexe, identité de genre, auto-évaluation des compétences, rapport à la formation et à l'apprentissage de la conduite, niveau d'anxiété,
- des déterminants psychosociaux : connaissance et adhésion aux stéréotypes de sexes associés à la conduite,
- des déterminants liés à la relation apprentis-formateur : perception du formateur (enseignant de la conduite), sexe du formateur.

Ces déterminants sont regroupés au sein d'une enquête pour analyser simultanément le poids respectif de ceux-ci et leurs évolutions respectives au fur et à mesure de l'évolution de la formation.

1. Les stéréotypes au cœur d'un modèle explicatif de l'écart de réussite entre hommes et femmes à l'examen pratique du permis de conduire

1.1. Les stéréotypes et leurs impacts sur le comportement

Les stéréotypes correspondent à des croyances partagées sur ce qui caractérise un groupe ou une catégorie sociale donnée (Légal & Delouvée, 2015 ; voir également Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1996). Ils se traduisent par un processus de généralisation selon lequel les membres d'un groupe social donné sont considérés comme similaires en termes d'attitudes, de motivations, de comportements ou encore de compétences ou incompétences. Les Allemands sont, par exemple, considérés comme étant très organisés, et les Français comme particulièrement chauvins. Appliqués à l'homme et à la femme, ils deviennent des stéréotypes de sexe. Ils correspondent dans ce cas à des « croyances socialement partagées à propos des traits, compétences/incompétences, rôles, activités et autres comportements considérés comme typique de l'un ou l'autre sexe » (Régner & Huguet, 2011, p. 128). Les femmes sont par exemple considérées comme étant tolérantes, attentionnées, sensibles, émotives. À l'inverse, les hommes sont considérés comme aventureux, compétitifs, prédisposés au leadership et rationnels. Au niveau des compétences et aptitudes attribuées aux deux sexes, les femmes sont considérées comme ayant des aptitudes supérieures aux hommes en dessin (Huguet & Régner, 2007) ou dans les domaines des lettres et sciences humaines (Steele, James, & Barnett, 2002) tout en ayant des compétences visuo-spatiales (e.g., orientation spatiale, rotation mentale... ; Dumesnil, Chateignier, & Chekroun, 2016 ; McGlone & Aronson, 2006 ; Wraga, Helt, Jacobs, & Sullivan, 2007), de raisonnement logique (Régner et al, 2010), en géométrie, ingénierie et mathématiques (et plus largement, en sciences ; Huguet & Régner, 2007 ; Spencer, Steele, & Quinn, 1999) inférieures aux hommes.

L'existence de ces stéréotypes de sexes amène à se poser la question de leurs conséquences psychologiques sur les individus qui en sont la cible. Autrement dit, quel est l'impact des stéréotypes sur les comportements ? Deux phénomènes doivent être pointés ici : la socialisation différenciée et le phénomène de menace du stéréotype.

Premièrement, les stéréotypes influencent les attentes des individus à l'égard des autres individus. Parce que les individus s'attendent et à des comportements différents des individus en fonction de leur groupe de sexe d'appartenance et, plus largement vont privilégier et valoriser les comportements conformes à ce groupe de sexe, au travers du processus de socialisation différenciée, encore appelé socialisation de genre. Ainsi, un certain nombre de recherches a examiné plus directement les effets de l'environnement social, et plus particulièrement le rôle des pratiques éducatives et de la socialisation, sur les différences de sexes dans la prise de risque et la transgression (Akers & Jennings, 2009). Elles montrent notamment que l'éducation au risque – et plus généralement la socialisation – ne sont pas les mêmes pour les filles et les garçons (Ruble & Martin, 1998). En effet, le comportement à risque est plus attendu (Morrongiello & Dayler, 1996), vu comme inné et plus toléré (Morrongiello & Hogg, 2004) et plus encouragé par les parents chez les garçons (Morrongiello & Dawber, 1999 ; Hagan & Kuebli, 2007), tandis que les mères surveillent davantage et sont plus restrictives avec les filles (Lytton & Romney, 1991). Sous la pression de l'environnement social et notamment des attentes issues de leurs différents milieux de vie depuis l'enfance (Bussey & Bandura, 1999), les comportements à risque des garçons et des filles se différencient progressivement dès l'âge préscolaire, en se conformant peu à peu aux attentes sociales (Granié, 2010) et les parents interprètent ces comportements comme des preuves de la nature biologique et innée des différences de sexe dans la prise de risque (Dafflon-Novelle, 2005). Pour autant, l'individu ne se conforme pas à tous les stéréotypes qui définissent socialement son groupe de sexe. Les hommes ne sont pas tous uniformément masculins et les femmes uniformément féminines. L'individu peut reconnaître son appartenance à l'un des deux groupes de sexe tout en se reconnaissant également dans des caractéristiques socialement attribuées à l'autre groupe de sexe (Bem, 1974; Bem, 1981). Ainsi, la relation de l'individu aux rôles et aux stéréotypes définissant son groupe de sexe – des hommes par rapport au masculin par exemple – mais aussi à ceux définissant l'autre groupe de sexe – des hommes par rapport au féminin par exemple – doit être investiguée, afin de mieux comprendre les différences inter- et intragroupes de sexe dans les comportements à risque. Cette valorisation du risque fait l'objet d'une véritable construction sociale, les hommes et les femmes choisissant, consciemment, de se conformer aux normes de leur groupe de sexe concernant les comportements à risque, en présence de personnes du même sexe (Ronay et Kim, 2006).

Appartenir à un groupe stéréotypé peut également avoir un impact négatif direct sur les comportements et les performances lors d'une évaluation (pour une revue, voir Régner et al.,

2014). Cet impact, désigné par le terme de « menace de stéréotype », a été largement documenté (pour une revue, voir Spencer, Logel, & Davies, 2016). Ce phénomène fait référence au risque de confirmer un stéréotype négatif en raison de la conscience du stéréotype lui-même (Steele, 1997). Plus spécifiquement, le phénomène de menace du stéréotype suggère qu'au cours d'une évaluation, les stéréotypes négatifs ont un effet sur la performance des membres du groupe de personnes visé par ces stéréotypes (Steele & Aronson, 1995). Ce concept a été utilisé notamment pour expliquer les différences de sexes observées en mathématiques. L'expérience de Spencer, Steele et Quinn (1999) montre par exemple que les étudiantes d'une université Américaine obtenaient de moins bonnes performances à un test de mathématiques que leurs homologues masculins dans des conditions de passations classiques. Toutefois, il n'y a plus de différences entre hommes et femmes lorsque ce même test de mathématiques est décrit comme ne révélant habituellement pas de différences entre les sexes. Des études ont également montré que les performances inférieures des filles et des femmes dans différentes tâches sont associées à la manifestation de certaines caractéristiques, comme un stress accru (Blascovich et al., 2001; Bosson et al., 2004), de la peur (Chateignier et al., 2011) et un fonctionnement cognitif moins efficace, liée à une surcharge de la mémoire de travail (Bedyńska et al., 2018).

Cet effet de menace du stéréotype s'observe précocement. L'expérience de Huguet et Régner (2007) montre en ce sens que des filles de 10-12 ans réussissent moins bien à une tâche quand elle est présentée comme permettant d'évaluer leurs « capacités en géométrie » plutôt que quand elle est présentée comme permettant d'évaluer leurs « capacités en dessin », contrairement aux garçons du même âge. Ainsi, les performances peuvent être affectées par les stéréotypes socioculturels, et ce, de façon très précoce.

1.2. Des stéréotypes de sexe associés à la conduite et leurs impacts sur le comportement

Bien que les hommes soient plus souvent victimes d'accidents de la route que les femmes, de nombreuses croyances populaires concernant la conduite automobile des femmes (selon lesquelles elles seraient de mauvaises conductrices) persistent encore aujourd'hui. L'activité de conduite apparaît en effet comme une activité typiquement masculine (Berger, 1986). Plusieurs études ont montré que les femmes sont considérées comme moins compétentes pour conduire que les hommes (Chateignier et al., 2011 ; Degraeve, Granié, Pravossoudovitch & Lo Monaco, 2015 ; Félonneau & Becker, 2011 ; Moé, Cadinu & Maass, 2015) au moins à partir de l'entrée au collège (Degraeve et al., 2015; Granié & Pappafava, 2011).

L'existence de ces stéréotypes de sexes associés à la conduite a également un impact sur les comportements effectifs derrière le volant. La littérature scientifique suggère en effet une relation entre l'activation du stéréotype négatif sur la femme au volant et un risque de collision plus élevé mesuré sur simulateur de conduite chez les femmes (Moè et al., 2015; Yeung & von Hippel, 2008). L'expérience de Yeung et von Hippel (2008) montre par exemple que lorsqu'on active le stéréotype négatif de « la femme au volant », on observe davantage d'erreurs de conduite sur simulateur de conduite chez les conductrices (comparativement à lorsque ce stéréotype n'est pas rendu saillant). Autrement dit, l'activation du stéréotype négatif engendre une chute de la performance des femmes.

La littérature montre également des fréquences cardiaques réelles et perçues plus élevées chez les candidat·e·s qui n'ont pas obtenu leur permis de conduire, comparativement à celles et ceux qui ont réussi (Fairclough et al., 2006). Par ailleurs, la présence d'un·e examinateur·trice a un impact sur les performances et l'effet de la menace (Granié & Varet, 2017) et le sexe de l'observateur·trice peut influencer les comportements des individus (Pellegrini et al., 2011), y compris dans la conduite automobile (Ouimet et al., 2015). Au-delà de l'impact psychologique immédiat et contextuel de ces stéréotypes sur la performance, leur existence amène à se poser la question de leurs conséquences à plus long terme sur les individus qui en sont la cible. Autrement dit, dans quelle mesure la confrontation à des situations répétées de menace du stéréotype et le contexte plus général de socialisation de genre – susceptible d'affecter, comme nous l'avons vu dans nos études détaillées dans le chapitre, les croyances et les pratiques des formateurs – impactent-ils les comportements ou les attitudes des individus dans la vie sociale (leur investissement, niveau d'intérêt, auto-évaluation des compétences, anticipation de réussite ou d'échec) ?

À ce titre, et comme nous l'avons vu auparavant, le rôle des stéréotypes a récemment été suggéré pour expliquer l'écart de réussite entre hommes et femmes au permis de conduire (Granié & Varet, 2017). Ainsi, l'existence des stéréotypes de sexes associés à la conduite pourrait avoir un impact avant et/ou pendant la formation : en véhiculant une image essentialisée des compétences des hommes et des femmes au volant, elles peuvent influencer l'attitude des formateurs pendant la formation mais aussi l'attitude de l'apprenti vis-à-vis de la formation, son auto-évaluation de ces compétences ou son anticipation de réussite à l'examen. Ainsi, le fait d'être confronté de façon chronique à ces stéréotypes bien avant le passage de l'examen pourrait avoir un impact sur les performances (et donc la réussite) au moment du passage de l'épreuve.

2. Les variables retenues pour l'analyse

2.1. Les conditions d'apparition des effets de menaces : la connaissance du stéréotype

Certaines conditions sont nécessaires à l'observation d'une diminution des performances chez les groupes stéréotypés. Parmi ces conditions, le fait d'avoir **connaissance des stéréotypes associés aux hommes et aux femmes au volant** est nécessaire pour que les effets de menaces du stéréotype apparaissent. Afin de mesurer les connaissances qu'ont les participants à propos des stéréotypes associés aux hommes et aux femmes au volant, nous avons donc inclus des mesures de la connaissance des stéréotypes similaires à certains travaux (Dumesnil, Chateignier, & Chekroun, 2016), à partir des travaux sur la mesure d'adhésion aux stéréotypes de sexe associés à la conduite (SSAC) menés auparavant (Pravossoudovitch, 2016 ; Pravossoudovitch, Martha, Cury, & Granié, 2015).

Dans la même lignée, nous avons inclus une mesure de **conscience de la stigmatisation** (*stigma consciousness* ; Brown & Lee, 2005 ; Brown & Pinel, 2003 ; Pinel, 1999), qui se définit comme le degré avec laquelle les individus ont conscience d'être stigmatisés de manière chronique (Pinel, 1999). La conscience du stigmate apparaît, comme pour la connaissance des stéréotypes, comme un préalable aux effets de menaces (Leyens et al., 2000).

2.2. Les variables modulant les effets de la menace du stéréotype : les variables modératrices

Nous avons inclus certains facteurs identifiés dans la littérature comme modulant les effets de menace sur la performance des individus stigmatisés. Parmi les facteurs modulant les effets de menace, le rôle modérateur de **la conformité aux stéréotypes de sexe** a été mis en évidence : les effets de menace sont accentués lorsque l'individu adhère personnellement aux stéréotypes associés au groupe stigmatisé. Schmader, Johns et Barquissau (2004) montrent en ce sens que les femmes adhérant fortement au stéréotype selon lequel les femmes sont inférieures aux hommes en mathématiques échouent davantage à une tâche de mathématiques, comparativement à celles y adhérant faiblement.

Parmi les facteurs modulant les effets de menace, le rôle modérateur de **l'identification au groupe de sexe** a également été mis en évidence : les effets de menace sont accentués lorsque l'individu est fortement identifié au groupe de sexe concerné par le stéréotype négatif (ici, les femmes). L'identification au groupe de sexe correspond à l'importance que revêt ou non son identité sociale de sexe (i.e., le fait d'être un homme ou d'être une femme) pour la

définition de son concept de soi (voir Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987). Schmader (2002) a mis en évidence le rôle modérateur du niveau d'identification au groupe stigmatisé dans les effets de menace du stéréotype. Une femme fortement identifiée à son propre groupe de sexe (i.e., au groupe des femmes en général) sera particulièrement motivée, de façon générale, à faire en sorte que son comportement et celui des membres de son groupe (i.e., les autres femmes) atteignent et maintiennent une identité sociale positive (Tajfel, 1981 ; Tajfel & Turner, 1986). Toutefois, un stéréotype négatif vient menacer cette identité sociale positive. Les travaux de Schmader (2002 ; voir également Wout, Danso, Jackson, & Spencer, 2008) ont montré que les femmes fortement identifiées à leur groupe de sexe (pour lesquelles leur identité sociale de sexe est importante pour se définir) sont plus vulnérables aux effets de menace en raison du risque qu'elles ont, à travers leurs potentielles mauvaises performances, de confirmer l'image négative du groupe véhiculée par le stéréotype négatif. Ainsi, nous avons inclus une mesure d'identification au groupe de sexe similaire à certains travaux (e.g., Gueho, 2015)

Parmi les facteurs modulant les effets de menace, le rôle modérateur de **l'identification au domaine stéréotypé** a également été mis en évidence : les effets de menace sont accentués lorsque l'individu est fortement identifié au domaine concerné par le stéréotype négatif (ici, la conduite). L'identification au domaine correspond à l'importance que revêt un domaine particulier pour le soi (Steele, 1997). Ainsi, plus un individu considère un domaine particulier comme important pour se définir (ce qui correspond à une forte identification au domaine), plus il sera motivé à réussir dans ce domaine. En effet, si ce domaine est important pour cet individu, son estime de soi et sa perception de compétence dépendra de sa réussite dans ce domaine. Ainsi, certains travaux ont montré que les individus fortement identifiés au domaine d'application du stéréotype (pour lesquels ce domaine est important pour se définir) sont plus vulnérables aux effets de menace en raison du risque qu'ils ont, à travers leurs potentielles mauvaises performances, de voir leurs propres perceptions d'eux-mêmes dévaluées. De cette façon, ce sont les individus qui seront les plus motivés à vouloir performer dans le domaine concerné qui seront aussi les plus susceptibles d'être atteints par l'effet de menace du stéréotype. Les femmes ingénieures sont ainsi plus atteintes par les effets de menace lors d'une tâche de raisonnement logique (domaine sur lequel elles sont négativement stéréotypées en tant que femmes) que les femmes issues des filières littéraires, pour lesquelles ce domaine est moins essentiel pour se définir (Smeding, 2009).

Sachant qu'un moyen pour les individus stigmatisés de se soustraire à cet état de tension interne serait de se désidentifier du domaine en question (Osborne, 1997 ; Steele, 1997), nous

pourront voir l'évolution de l'identification au domaine au fur et à mesure de la formation, en fonction, notamment, de l'auto-évaluation des compétences. Woodcock et al. (2012) montrent dans cette direction que lorsque des individus fortement identifiés au domaine du stéréotype font face à la menace du stéréotype, ils sont amenés à réduire l'association qu'ils font entre eux et le domaine, ce afin de se protéger des effets délétères de la menace. Nous avons donc inclus une mesure d'identification au domaine stéréotypé similaire à certains travaux (e.g., Good, Rattan, & Dweck, 2012 ; Woodcock et al, 2012) que nous avons adapté à la conduite automobile.

Parmi les facteurs modulant les effets de menace, le rôle modérateur du **contexte d'exécution de la tâche** a également été mis en évidence : le contexte dans lequel les individus sont évalués peut favoriser ou inhiber la chute des performances car il détermine la perception de la menace. En situation d'évaluation, les individus vont se sentir menacés lorsque le stéréotype est pertinent et applicable dans la situation (comme c'est le cas pour une tâche décrite comme une mesure des capacités mnésiques chez des personnes âgées, domaine pour lequel elles sont négativement stéréotypées en tant que personnes âgées ; Hess, Auman, Colcombe, & Rahhal, 2003) et s'ils perçoivent qu'ils sont susceptibles d'être jugés, évalués sur la base de ce stéréotype. Or, plusieurs éléments dans le contexte d'évaluation peuvent influencer cette perception de l'évaluation sur la base du stéréotype. Ainsi, les effets de menace sont accentués par la **simple présence d'un membre de l'exogroupe** pendant la situation d'évaluation (par exemple, un homme en présence de femmes passant un test de mathématiques ; voir Inzlicht & Ben-Zeev, 2000 ; Wout et al., 2009). De la même façon, les effets de menace sont accentués par la présence d'un membre de l'endogroupe adhérant aux stéréotypes associés au groupe stigmatisé (par exemple, une femme adhérant au stéréotype d'infériorité des femmes en mathématiques, voir Wout et al., 2009). Si le contexte, sous certaines conditions, peut accentuer le sentiment de menace et avoir un impact délétère sur les performances, il peut également diminuer la perception de menace et contribuer à préserver la performance. Ainsi, les effets de menace sont inhibés par la présence d'un membre de l'exogroupe exprimant ouvertement son rejet des stéréotypes associés au groupe stigmatisé pendant la situation d'évaluation (par exemple, un homme en présence de femmes passant un test de mathématiques, s'exprimant sur le fait qu'il ne pense pas qu'il y ait une différence entre hommes et femmes ; voir Wout et al., 2009). Dans la même lignée, les effets de menace sont inhibés si c'est un membre de l'endogroupe qui est en charge d'évaluer un membre du groupe stigmatisé. Puisque ce membre exerce dans le domaine d'application du stéréotype, il peut être perçu comme un exemple allant

à l'encontre du stéréotype, un modèle de réussite permettant de réduire l'effet de menace (Marx & Roman, 2002 ; McIntyre, Paulson, & Lord, 2003).

Pour prendre en compte ces aspects, nous avons inclus un ensemble de questions pour connaître :

- Le sexe des enseignants de la conduite avec qui l'apprenti a eu des heures de conduite,
- Le sexe de l'inspecteur avec qui l'apprenti a passé l'examen pratique du permis,
- Le nombre et le sexe des autres éventuels apprentis présents dans la voiture au moment du passage du permis,
- La perception de l'apprenti sur ces moniteurs.

2.3. Les variables explicatives de la menace du stéréotype : les variables médiatrices

Parmi les facteurs expliquant les effets de menace, le rôle médiateur des **attentes négatives de performance** a été mis en évidence. En confrontant les individus à l'infériorité supposée de leur groupe d'appartenance dans un domaine spécifique ou une tâche particulière, la menace du stéréotype provoque des attentes négatives de performance (Stangor, Carr, & Kiang, 1998). Ainsi, s'ils ont connaissance du stéréotype négatif véhiculé à leur encontre, les membres du groupe stigmatisé ont conscience, et ce avant même de réaliser la tâche, que le stéréotype dont ils sont la cible prédit leur échec. Les travaux de Cadinu, Maass, Rosabianca, et Kiesner (2005) ont montré que des femmes effectuant un test de mathématiques s'attendent à obtenir de moins bons résultats lorsque le stéréotype est activé, et que ces attentes négatives médient leurs chutes de performance (voir également Rosenthal, Crisp, & Suen, 2007 ; Marx, & Goff, 2005). En d'autres termes, l'effet des stéréotypes sur la chute des performances s'expliquent (au moins en partie) par les attentes négatives de performance pour les membres du groupe stigmatisé, c'est-à-dire au fait qu'ils s'attendent à échouer.

Parmi les facteurs expliquant les effets de menace, le rôle médiateur des **buts d'apprentissage** a également été mis en évidence. Les travaux de Darnon (2004) montrent qu'il existe différents types de buts d'apprentissage :

- les buts de performance-approche (i.e., réussir mieux que les autres) ;
- les buts de performance-évitement (i.e., éviter de réussir moins bien que les autres) ;
- les buts de maîtrise-approche (i.e., augmenter ses compétences, progresser) ;
- les buts de maîtrise-évitement (i.e., ne pas diminuer ses compétences, ne pas régresser).

Certains travaux ont montré que les individus stigmatisés adopteraient, en situation de menace, des buts de performance-évitement (Brodish & Devine, 2009 ; Smith, 2004, 2006). Ici, les individus menacés seraient amenés à réguler leurs motivations face à l'anticipation de résultats négatifs (Elliot & Church, 1997).

Parmi les facteurs expliquant les effets de menace, le rôle médiateur **l'implication des émotions** a également été mis en évidence. En effet, les individus rapportent ressentir plus d'émotions négatives (anxiété, peur, pensées négatives) en situation de menace du stéréotype, et que ces émotions négatives médiatisent leurs chutes de performance (Chateignier, Chekroun, Nugier, & Dutrévis, 2011 ; voir également Brodish & Devine, 2009 ; Spencer et al., 1999 ; Stone, Lynch, Sjomeling, & Darley, 1999). En d'autres termes, l'effet des stéréotypes sur la chute des performances s'explique (au moins en partie) par les émotions négatives générées par la situation pour les membres du groupe stigmatisé. Nous avons donc inclus une mesure d'auto-évaluation du niveau de peur ressentie par les apprentis pendant la conduite en nous certains travaux et outils existants (« *The Driving Cognitions Questionnaire* » ; Ehlers et al., 2007). Nous avons également mesuré le niveau d'anxiété-trait, et le niveau d'anxiété-état dans les situations auxquelles l'apprenti a été et sera confronté.

2.4 Les indicateurs : les variables dépendantes

Afin d'analyser les effets de ces déterminants sur la réussite ou l'échec à l'examen pratique du permis de conduire, nous avons inclus plusieurs indicateurs :

- La difficulté perçue de l'apprentissage du code et de la conduite,
- L'obtention ou non du permis,
- Le nombre d'heures de conduites,
- **Les notes obtenues à l'examen final** pour chacune des compétences évaluées.

Les relations envisagées entre ces différentes variables sont résumées dans le schéma ci-dessous (Figure 3). Les outils de mesures des différents construits pris en compte sont détaillées dans le chapitre suivant.

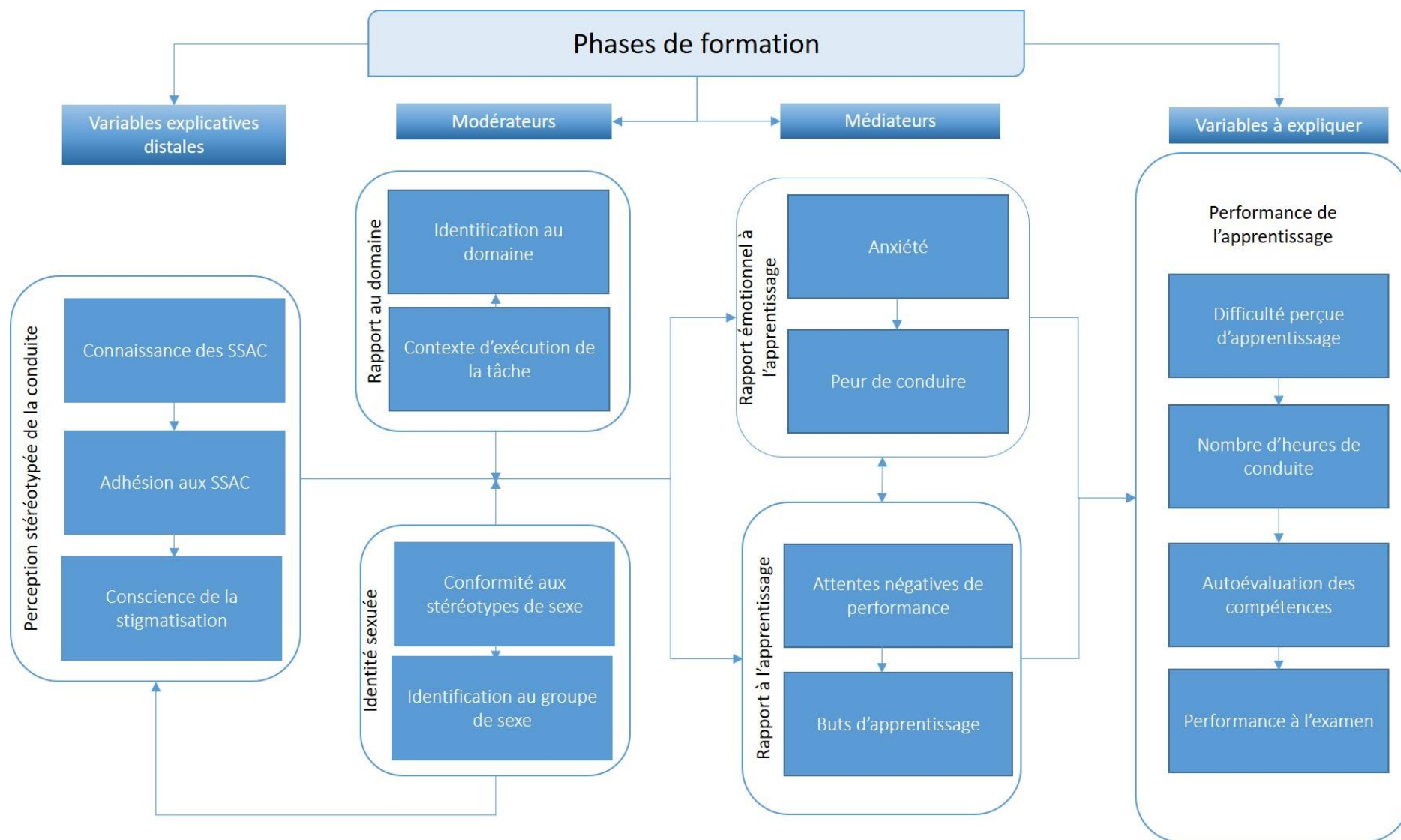


Figure 3. Schéma récapitulatif des relations entre construits mises en hypothèses

Chapitre 6. Méthode d'enquête

1. Mesures

L'étude se présente sous la forme d'un questionnaire en ligne réalisé avec le logiciel Limesurvey. Le questionnaire dure en moyenne une trentaine de minutes. Il se compose de trois grandes parties, séparées par des images animées qui ont pour but d'encourager les participants à ne pas abandonner en cours de route.

La première partie explore des questions d'ordre général et a pour objectif d'identifier les caractéristiques individuelles des répondants (e.g., sexe, âge, niveau d'études, situation familiale, etc.), ainsi que leur niveau d'avancement dans la formation du permis de conduire (e.g., nombres d'heures réalisées, examens réussis ou non, etc.). La seconde partie du questionnaire propose aux participants de répondre à des échelles psychosociales et autres outils adaptés à nos besoins de recherche. Enfin, la troisième partie aborde plus en profondeur des questions liées au contexte d'apprentissage. Ces trois parties sont détaillées ci-dessous suivant une logique de classement par variables indépendantes, intermédiaires, dépendantes et contextuelles.

Notons que la programmation du questionnaire en ligne est sous forme d'arborescence. En fonction des caractéristiques individuelles des participants recueillies dans la première partie du questionnaire, ceux-ci ne sont pas amenés à répondre aux mêmes questions. Certains items sont visibles uniquement par une partie des participants (e.g., les personnes s'étant présentées à l'examen pratique du permis de conduire), et d'autres sont adaptés en fonction soit de l'avancement de l'apprentissage de la conduite (e.g., les personnes ayant commencé les heures de conduites ou non), soit du sexe des participants.

1.1. Formation et phases de formation

1.1.1. Type de permis

Suite à leur consentement, les participants sont interrogés sur la formation qu'ils suivent. Nous cherchons tout d'abord à savoir si c'est leur « première inscription dans une auto-école ». Le choix de réponse est binaire (oui – non). En cas de réponse négative, une question supplémentaire demande le nombre d'inscriptions, ainsi que les raisons de leur réinscription.

Cinq causes principales sont proposées ; l'échec à l'examen, un changement d'auto-école avant la fin de la formation, la perte du permis de conduire avec deux cas possibles (perte progressive des points de permis ou perte suite à une infraction majeure), et enfin une catégorie neutre « autre », où les participants sont libres de renseigner de manière textuelle d'autres motifs.

Les questions suivantes visent à identifier quel permis l'individu prépare ou vient de passer récemment. Lorsqu'il s'agit du permis A (moto), nous demandons la puissance selon trois modalités (125 cm³, de moins de 35kw et plus de 35kw). Lorsqu'il s'agit de la voiture, il est demandé de renseigner le type de boîte de vitesse (automatique, manuelle ou autre), ainsi que le choix de formule d'apprentissage de la conduite (accompagné, supervisé, accéléré, encadré, libre ou traditionnel).

1.1.2. Phases de formation

Les questions suivantes concernent l'examen théorique, pratique ainsi que les leçons de conduite. Elles servent à déterminer l'état d'avancement des participants dans la formation du permis de conduire.

Examen pratique (permis). Selon une modalité de réponse binaire (oui – non) nous demandons aux participants si, depuis leur inscription ou réinscription dans une auto-école, ils se sont présentés à l'examen pratique du permis de conduire. Quand la réponse est positive, nous leur demandons s'ils ont réussi et à combien de temps remonte cette expérience. Les modalités de réponses sont proposées par tranches (moins de 7 jours, entre 7 jours et 1 mois, 1 et 2 mois, 2 et 3 mois, 3 et 6 mois et plus de 6 mois). Cette dernière question a notamment pour objectif de vérifier si notre population correspond bien à nos critères d'inclusion. Notons que les participants qui se sont présentés à l'examen pratique passent directement aux questions relatives à la catégorie socio-professionnelle.

Examen théorique (code). Les participants qui n'ont pas encore passé l'examen pratique du permis de conduire sont interrogés sur l'examen théorique (i.e., « Avez-vous passé le code, examen théorique ? »). En cas de réponse positive, nous demandons s'ils l'ont réussi ou non. L'item qui suit interroge le nombre d'erreurs réalisées lors d'une réussite et d'un échec. Les modalités de réponses sont respectivement de 0 à 5¹⁵ incluant une proposition « je ne sais pas » et de 5 à 25², incluant « + de 25 » et « + de 5 ». Les participants qui ne se sont pas encore

¹⁵ Par pas de 1

présentés à l'examen théorique, indiquent le nombre d'erreurs moyen qu'ils font lors des sessions d'entraînement au code, selon une modalité de réponses allant de 1 à 30 et « + de 30 ».

Leçons de conduite. Nous demandons aux participants s'ils ont commencé les leçons de conduite. Lorsque c'est le cas, nous demandons d'indiquer le nombre total d'heures de conduite effectuées, ainsi que le nombre d'heures effectuées dans une auto-école. La réponse à ces deux questions est sous forme d'une liste déroulante allant de 0 à 100², et « + de 100 ». Nous demandons également aux participants si la date de l'examen pratique est fixée, le cas échéant, de choisir parmi des propositions sous forme d'intervalles « - de 7 jours ; entre 7 jours et 1 mois ; entre 1 et 2 mois ; entre 2 et 3 mois et plus de 3 mois ». Pour finir, nous cherchons à connaître le nombre d'heures que comprend le forfait qu'ils ont choisi au départ, de même que les heures supplémentaires qu'ils ont ajoutées ou non à ce forfait. Les réponses possibles à la première question se déclinent en modalités allant de « moins de 15 » heures, 15 à 44² heures et « plus de 45 » heures. Ce qui est de la question concernant les heures supplémentaires, les réponses possibles sont de 0 à 25², et « plus de 25 ».

1.1.3. Contexte de formation

Financement de la formation. Nous avons interrogé les participants sur l'origine du financement de la formation. Au moyen de trois questions au choix binaire (oui-non) nous voulons savoir si la formation a été financée par le candidat lui-même, par ses parents ou un membre de la famille, si celui-ci a eu recours à une aide financière et si oui laquelle. Pour chaque réponse positive à ses trois questions, il est demandé de préciser la proportion du prix total sur une échelle de 0% à 100% par tranches de 10.

Lieux d'apprentissage. Des précisions concernant l'auto-école d'inscription sont demandées. Nous voulons savoir si celle-ci est du type « *traditionnel* », « *Solidaire / associative* » « *en ligne* » ou « *autre* ». Aussi, si celle-ci « *fait partie d'un réseau* », si c'est « *un établissement indépendant* », « *autre* » ou la possibilité de cocher une option « *je ne sais pas* ». Nous demandons également la ville, ainsi que le code postal de localisation. Pour finir, demandons la date d'inscription, ainsi que les raisons principales qui ont conduit le candidat à s'inscrire dans cette auto-école. Pour cette dernière question, les participants ont la possibilité de choisir parmi cinq propositions ; « *pour ses tarifs* » ; « *la proximité par rapport à mon domicile, lieu de travail ou d'étude* » ; « *pour son taux de réussite* » ; « *les horaires proposés* » ou « *autre* ».

Perception des contraintes liée à la formation. Il est demandé aux participants de s'exprimer sur les éventuelles contraintes qu'ils pourraient rencontrer lors de la formation, qu'elles soient d'ordre financier ou logistique, en donnant leur degré d'accord sur une échelle (1= pas du tout à 7=tout à fait). Ils ont également la possibilité de s'exprimer de manière plus détaillée et qualitative sur d'autres contraintes qu'ils pourraient être amenés à rencontrer.

Contextes de conduite. L'item suivant consistait à savoir si les apprentis ont déjà eu l'occasion de conduire une voiture avant de prendre des leçons de conduite. La réponse se décline sur une échelle de 1 (= jamais) à 7 (= souvent). Nous avons également cherché à connaître la fréquence avec laquelle les participants ont eu l'occasion de conduire dans les différentes situations (i.e., en agglomération, zone rurale, autoroute), ou encore dans différents contextes (i.e., la nuit, sous la pluie ou la pluie, trafic plus ou moins important). Les réponses ont été recueillies au moyen d'une échelle allant de 1(=jamais) à 7(=toujours).

1.2. Variables explicatives distales

1.2.1. Variables sociodémographiques

Nous avons recueilli un certain nombre d'éléments concernant le profil des participants.

Tout d'abord, la date de naissance sous forme d'une liste déroulante (allant de 1923 à 2003), ainsi que le sexe d'état-civil (Homme – Femme).

Pour la situation familiale, nous demandons aux participants s'ils vivent avec « *les parents ; seul ; en couple ; en colocation ou autre* », s'ils ont des enfants, le cas échéant le nombre d'enfants entre 1 à 4¹⁶ ou « *5 et plus* ».

Des informations quant à leur situation professionnelle actuelle « *lycéen ; étudiant ; en activité ; demandeur d'emploi ; sans activité professionnelle et à la retraite* ». Pour chaque choix, nous demandons de préciser, la filière pour lycéens et étudiants, la profession ou la dernière profession pour ceux qui sont en activité ou en demande d'emploi et la dernière profession pour les retraités. Dans la même veine, nous demandons aux participants leur diplôme le plus élevé, en 8 niveaux, de CAP à bac+8. Enfin, nous avons demandé la profession des deux parents, à renseigner sous forme de champ libre.

¹⁶ Par pas de 1

1.2.2. Perception de la conduite

Connaissances des stéréotypes de sexe associé à la conduite (SSAC). La mesure des SSAC a été faite au moyen de 4 items issus de l'échelle d'adhésion aux stéréotypes de sexe associés à la conduite validée par Pravossoudovitch, Martha, Cury et Granié (2015). Chaque item correspond à une dimension des SSAC (i.e., l'évitement des risques, les compétences de conduite, le respect du code de la route et la courtoisie au volant). La consigne insiste sur le fait que ce n'est pas une opinion personnelle qui est demandée, mais plutôt la réputation que le groupe des hommes et des femmes ont auprès de la population générale (i.e., « *En général, les gens pensent que les hommes ...* »). Les participants devaient se positionner sur les 4 items en indiquant leur degré d'accord via une échelle Likert (1= pas du tout d'accord à 7= tout à fait d'accord), dans un premier temps pour les hommes (i.e., « *les hommes respectent le code de la route* »), puis pour les femmes. En calculant la différence des scores estimés pour les hommes et pour les femmes, un score agrégé peut être calculé indépendamment pour chaque dimension¹⁷. Un score élevé rend compte d'une plus grande connaissance quant aux stéréotypes de sexes associés à la conduite.

Adhésion aux stéréotypes de sexe associé à la conduite (SSAC). L'adhésion aux SSAC a été mesurée et calculée de manière identique à la connaissance de ces mêmes stéréotypes. Toutefois, ici, nous demandons aux participants de donner leurs propres opinions concernant les hommes et les femmes pour ces 4 items (i.e., « *Je pense que les hommes ...* »). Le score agrégé par dimension renseigne sur le niveau d'adhésion aux stéréotypes de sexe associés à la conduite.

Conscience de la stigmatisation. Nous avons traduit, puis adapté au domaine de la conduite l'échelle *Stereotype Vulnerability Scale* (Spencer, 1994) dans sa version courte en 4 items (SVS-4, Woodcock et al. 2012). Les participants devaient se positionner sur une échelle de 1(= pas du tout d'accord) à 7(= tout à fait d'accord) concernant des affirmations telles que « *parce que vous êtes une femme, certaines personnes pensent que vous avez moins de compétences de conduite* » ou « *si vous faites une erreur de conduite (vous calez, vous n'arrivez pas à vous garer...), les gens vont penser que c'est parce que vous êtes une femme* ». Un haut

¹⁷ Note :

SSAC compétences hommes = score « H » - score « F »

SSAC évitement risque femmes = score « F » - score « H »

SSAC conformité règles femmes = score « F » - score « H »

SSAC courtoisie femmes = score « F » - score « H »

score à cette échelle rend compte d'une vulnérabilité plus importante au stéréotype associé à la conduite. Notons que les items sont adaptés au sexe du participant.

1.3. Modérateurs

1.3.1. Identité sexuée

Identification au groupe de sexe. Au moyen de l'échelle IOS (Aron, Aron et Smollan, 1992), nous avons mesuré l'identification au groupe d'appartenance dans un premier temps, puis l'identification au groupe des conducteurs. La proximité perçue par les participants entre leur identité (moi) et leur groupe d'appartenance (homme ou femme selon le sexe du sujet), puis le groupe de conducteurs de même sexe (les conducteurs ou conductrices) se fait au moyen de 7 paires de cercles, variant en termes de proximité. Un score élevé sur cette échelle indique une forte proximité perçue entre l'individu et le groupe représenté.

Conformité aux stéréotypes de sexe. L'outil ayant permis la mesure l'identification aux stéréotypes de sexe comprend au total 18 items (Granié, 2008). Les items sont présentés par alternance, 8 items réfèrent à la définition de la féminité (e.g., « *Quand quelqu'un se sent triste, j'essaie de faire en sorte qu'il aille mieux* », etc.) et 9 à la masculinité (e.g., « *Je me comporte en chef* », etc.). La consigne consiste à demander aux participants à quel point les affirmations proposées reflètent leur caractère, de 1 (= ce n'est jamais vrai) à 7 (= c'est toujours vrai). La somme des réponses aux items masculins et la somme des réponses aux items féminins peuvent être calculées de sorte à ce que chaque individu obtienne un score de masculinité et un score de féminité¹⁸. Notons, que l'item numéro 7 est un item d'attention ; il est demandé au sujet de cocher la réponse 3.

1.3.2. Rapport à la conduite

Identification au domaine stéréotypé. L'identification au domaine a été mesurée au moyen de l'échelle inspirée par les travaux de Steele (1997) reprise par Woodcock, Hernandez, Estrada, et Schultz (2012) traduits et adaptés au domaine de la conduite. Les participants doivent indiquer dans quelle mesure chacune des huit affirmations (e.g., « *Je prends un réel plaisir à conduire* », « *Pour moi, la voiture est seulement un moyen d'aller d'un point A à un point B* » ou encore « *J'aime conduire* », etc.) est vraie pour eux sur une échelle de 1 (pas du

¹⁸ Note.

Items correspondant à la dimension de masculinité : 1, 3, 5, 8, 10, 12, 14, 16 et 18

Items correspondant à la dimension de féminité : 2, 4, 6, 9, 11, 13, 15 et 17

tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Notons toutefois que tous les participants n'ont pas le même niveau d'avancement dans la formation de la conduite et certains d'entre eux n'ont pas encore commencé les heures de conduite. Afin de permettre à tous les participants de répondre à tous les items, nous avons modifié certaines des affirmations en mettant celles-ci à un temps conditionnel, (e.g., « *Je prendrais un réel plaisir à conduire* », ou encore, « *J'aimerais conduire* »).

Contexte d'exécution de la tâche. Nous avons exploré les différents facteurs susceptibles d'agir sur la qualité de la formation, en demandant aux participants de renseigner le nombre approximatif de « moniteurs d'auto-école différents » qu'ils ont été amenés à rencontrer lors de la formation. Il était possible de choisir sur une liste déroulante entre 1 et 10. Nous avons également demandé aux participants d'indiquer le sexe des moniteurs qu'ils ont rencontrés à l'aide d'une échelle allant de 1 (=principalement des hommes) à 7 (=principalement des femmes). Pour finir, nous avons cherché à connaître la configuration des leçons de conduites ; principalement collectives (=1) ou principalement individuelles (=7).

1.4. Médiateurs

1.4.1. Rapport à l'apprentissage

Buts d'apprentissage. Inspirés par les travaux de Plante (2009) nous avons mesuré les objectifs de l'apprentissage de la conduite pour nos participants. En adaptant le questionnaire QBCS développé par Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion (1998) à l'apprentissage de la conduite, nous avons mesuré les buts d'apprentissage avec trois items (e.g., *Dans mes leçons de conduite, je fais seulement ce qui est nécessaire pour éviter d'échouer à l'examen pratique, etc.*). Chaque item correspond à une dimension de l'échelle, (i.e., la maîtrise, la performance et l'évitement). Les modalités de réponses s'étalent sur une échelle de 1(=pas du tout d'accord) à 7(=tout à fait d'accord). Il est possible de calculer un score global pour cette échelle en additionnant les résultats aux trois items tout en inversant le score de l'item 1. Un score global élevé correspond donc à un investissement plus accru dans l'apprentissage de la conduite. Notons également que tous les participants ne sont pas au même niveau de formation, en effet, certains n'ont pas encore commencé les leçons de conduite, tandis que d'autres les ont terminées. Afin de recueillir ces informations pour tous les profils de participants, nous avons adapté la formulation des items, d'une part au sexe de ceux-ci, et d'autre part, à leur niveau d'avancement ; au futur pour ceux qui n'ont pas encore commencé les heures de conduites, au présent pour ceux qui les ont commencées et au passé pour ceux qui

ont déjà passé l'examen pratique du permis de conduire (e.g., « *Dans mes leçons de conduite, j'ai fait ...* », « *Dans mes leçons de conduite, je ferai ...* » etc.).

Attentes négatives de performance (individuelles). Nous avons demandé aux participants d'estimer en pourcentage leur probabilité de réussite du premier coup à l'examen théorique (code), pratique (permis) du permis de conduire (e.g., « *D'après-vous, quel est votre pourcentage de chance de réussir l'épreuve pratique du permis de conduire du premier coup ?* »). Les 11 modalités de réponses s'étalent entre 0 % et 100 % par tranche de 10. Les items ne sont pas proposés aux participants qui se sont déjà présentés à l'examen en question.

Attentes négatives de performance (sociales). Au moyen d'items construit *ad-hoc*, nous avons cherché à évaluer les attentes sociales perçues par les participants quant à leur compétence de conduite, leur réussite au permis, vu successivement par les personnes proches et par les moniteurs d'auto-école. Ils sont interrogés sur leur degré d'accord sur une échelle de 1 (=pas du tout) à 7 (=tout à fait) pour 3 affirmations telles que : « *Mes proches plaisantent sur mes compétences au volant* », « *Mes proches s'inquiètent, se font du souci pour ma réussite au permis* », « *Mes proches s'attendent à ce que l'apprentissage de la conduite soit difficile pour moi* ». Ces mêmes items sont déclinés en remplaçant « *mes proches* » par « *mes moniteurs* ». Dans cette même perspective, nous leur avons demandé d'apprécier l'estimation d'une réussite du premier coup au code et au permis, par leur proche et par leur moniteur d'auto-école (e.g., « *A votre avis, à combien vos moniteurs d'auto-école estiment-ils (en pourcentage) vos chances de réussir l'épreuve pratique du permis de conduire du premier coup ?* »). Les réponses ont été collectées sous la forme de pourcentages (de 0 à 100 % par tranches de 10).

1.4.2. Emotions

Peur de la conduite. Nous avons mesuré la peur de la conduite en s'inspirant de l'outil développé par Ehlers et al. (2007). Utilisé principalement pour déceler l'amaxophobie (phobie de la conduite) chez une population pathologique, nous avons sélectionné deux des trois dimensions pour notre étude. Ont été choisis deux items relatifs à la peur d'un accident (e.g., causer un accident, ne pas réagir assez vite) et deux mesurant la peur du jugement social (e.g., les gens pensent que je suis un mauvais conducteur, les gens me critiquent). Afin de s'assurer que l'on mesure bien la peur en situation de conduite, nous avons transformé la consigne par l'ajout de « *J'ai peur ...* » en début de chaque item. La consigne demande aux participants de noter la fréquence avec laquelle les pensées présentées sont susceptibles d'apparaître lorsqu'ils sont en situation de conduite. Les réponses sont ainsi recueillies sur une échelle de 1 (= cette

pensée ne me traverse jamais l'esprit) à 7 (= cette pensée me traverse souvent l'esprit). Il est possible de calculer un score par dimension et un score global par l'addition de tous les items utilisés. Notons, que ces items ont été proposés uniquement aux participants qui ont commencé les leçons de conduites ou qui se sont présentés à l'examen pratique du permis de conduire.

Anxiété liée à la conduite et anxiété trait. D'une part, l'anxiété de la conduite a été mesurée à l'aide de l'échelle SIMA développé par Ashcraft (2002) que nous avons adapté pour nos besoins au contexte de l'apprentissage de la conduite. Trois items mesurent le niveau d'anxiété ressentie lorsque le sujet s'imagine en situation d'évaluation (i.e., examen pratique et théorique du permis de conduire, leçons de conduites). La consigne suivante est donnée aux participants « *Quand vous pensez aux situations ci-dessous, à quel point vous sentez-vous anxieux, ou vous sentiez-vous anxieux avant de les passer pour la première fois ...* ». Ces derniers répondent sur une échelle allant de 1 (=pas du tout anxieux) à 7 (=extrêmement anxieux). Par conséquent, un haut score sur ces trois items indique un état d'anxiété ressentie plus important. D'autre part, l'anxiété trait a été mesurée au moyen d'un seul item, demandant aux participants d'indiquer leur niveau d'anxiété habituel « *dans la vie de tous les jours* ». Le calcul du score d'anxiété lié à la conduite peut se faire par pondération avec l'anxiété trait.

Stratégies mises en place pour lutter contre l'anxiété. Il est proposé aux participants de développer dans un champ texte les stratégies éventuelles mises en place pour réduire leur stress, quelques semaines avant l'évaluation.

1.5. Variables à expliquer

1.5.1. Difficultés perçues de la formation

Nous avons mesuré les difficultés perçues concernant l'apprentissage du code de la route, ainsi que les difficultés perçues et anticipées quant aux leçons de conduite. Les participants qui n'ont pas encore passé l'examen du code de la route sont invités à se positionner sur un item, en indiquant la difficulté qu'ils perçoivent à l'apprentissage du code de la route (e.g., « *Je trouve que l'apprentissage du code de la route est* ») sur une échelle en 7 point de 1(=Extrêmement facile) à 7(=Extrêmement difficile).

Également, tous les participants ont répondu à un item similaire portant cette fois sur les difficultés perçues de la conduite (e.g., « *Je trouve que l'apprentissage de la conduite sera* »). Leurs réponses sont recueillies selon les mêmes modalités de réponses. La formulation de l'item est adaptée au niveau d'avancement des participants ; au futur pour ceux qui n'ont pas encore

commencé les heures de conduite, au passé pour ceux qui se sont déjà présentés à l'examen pratique du permis de conduire et au présent pour ceux qui ont commencé les heures de conduites.

1.5.2. Performance à l'examen

Il est demandé aux participants qui se sont présentés à l'examen pratique du permis de conduire de rapporter l'évaluation de l'inspecteur sur leurs compétences de conduite en se basant sur le certificat d'examen (CEPC). Celles-ci sont réparties en trois catégories de trois items ; connaître et maîtriser son véhicule (e.g., « savoir s'installer et assurer la sécurité à bord », etc.), appréhender la route (e.g., « adapter son allure aux circonstances »), partager la route avec les autres usagers (e.g., « communiquer avec les autres usagers ». Elles sont évaluées en 5 points (E= erreur éliminatoire ; 0 ; 1 ; 2 ; et 3). Trois autres compétences relatives à l'autonomie et la conscience du risque (e.g., « analyse des situations », etc.) sont évaluées sur trois modalités (0 ; 0.5 ; 1). Enfin, deux items notés sur 0 ou 1 concernent la conduite économique et respectueuse de l'environnement (e.g., « courtoisie au volant », etc.). L'addition de l'ensemble des scores obtenus sur les différents items donne un score global et maximal de 32. De plus, pour nous assurer de la fiabilité des réponses données, nous procédons à une vérification en demandant de rapporter « *le total général obtenu à l'examen* » sur une liste déroulante qui va de 0/32 à 32/32.

1.5.3. Auto-évaluation des compétences de conduite

Concernant les participants qui ne se sont pas encore présentés à l'examen pratique, il est demandé d'indiquer quel niveau de compétences ils pensent avoir acquis sur les différents aspects présentés à l'heure actuelle. La consigne est la suivante : « *Voici les compétences évaluées dans le cadre du permis de conduire. Peut-être avez-vous déjà acquis certaines d'entre elles ?* ». Les items de l'auto-évaluation sont strictement les mêmes que celles de l'hétéro-évaluation. Néanmoins les modalités de réponses pour tous les items sont exprimées en degré d'acquisition (0= pas acquis, 1= en cours d'acquisition, 2= en cours d'acquisition + et 3=Acquis). Aussi, nous avons précisé les compétences décrites dans la grille afin que celles-ci soient compréhensibles pour tous les apprentis, même ceux en début de formation.

2. Procédure et recrutement

Les sujets ont donné un consentement éclairé avant participation. Celui-ci les informe sur leur droit de rétractation, ainsi que le cadre d'utilisation des données récoltées. De plus, la

création d'un code participant unique a permis d'anonymiser les réponses des participants. L'étude a été examinée et approuvée par le CNIL (n° référence dossier : AJx2532319j), en particulier quant à la collecte et l'utilisation de données de nature sensible, comme notamment les courriels.

Ceux-ci sont utilisés pour inviter les participants à s'inscrire dans la phase longitudinale de l'étude, qui consistait à répondre à ce même questionnaire (excluant toutefois certains éléments invariables), si leur niveau d'avancement dans la formation a connu une évolution notable (i.e., s'ils ont passé l'examen théorique ou pratique, s'ils ont progressé concernant les leçons de conduite entre leur première participation et le moment où ils reçoivent le mail de relance). Nous avons donc procédé à des relances régulières via les adresses mails que les participants ont accepté de laisser lors de leur première participation.

L'objectif de l'étude longitudinale était d'observer si les construits mesurés précédemment évoluent avec le niveau d'avancement dans la formation. Toutefois, malgré nos multiples relances, un nombre très faible de participants a répondu une nouvelle fois à l'enquête. Ceci peut être dû à la longueur du questionnaire, à la lenteur de progression des participants dans leur apprentissage (il fallait avoir changé de phase pour pouvoir répondre à nouveau) et à la difficulté d'impliquer à distance les participants, sans aucune interaction personnelle avec eux.

Afin de tester certaines de nos hypothèses, il était nécessaire de recruter un nombre suffisant de participants hommes et femmes. Étant donné que l'étude aborde les stéréotypes de sexe, il était essentiel de procéder au recrutement sans cibler une population masculine ou féminine. Le risque étant d'introduire un biais d'échantillonnage d'une part, d'autre part d'activer des représentations pouvant influencer les réponses des participants. Il nous a donc été impossible de recruter uniquement des hommes afin de rééquilibrer les effectifs qui sont majoritairement féminin. C'est ainsi que les messages de recrutement promeuvent une étude nationale s'intéressant à l'apprentissage du permis de conduire et que les relances sont générales.

Une campagne de communication a été menée concernant l'étude, s'appuyant principalement sur trois canaux ; les réseaux sociaux, les auto-écoles, les universités.

Dans un premier temps, nous avons créé un plusieurs supports sur internet : une page Facebook¹⁹, un compte Instagram²⁰ et Tweeter²¹ ainsi qu'une site internet. L'ensemble de ces supports sont interconnectés. Ils renseignent sur l'enquête et ses critères d'inclusions par un contenu ludique et attrayant. A ce titre, une vidéo explicative a été tournée dans les locaux de l'IFSTTAR²². Régulièrement, et ce durant toute la durée de l'étude, un message de recrutement a été diffusé sur un large panel de groupes Facebook, choisi pour leurs diversités, mais aussi sur la probabilité qu'ils auraient d'avoir des adhérents pouvant correspondre à nos critères de recrutements.

Dans un second temps nous avons pris contact avec des auto-écoles pour leur proposer de participer à la diffusion de l'enquête. En vue d'avoir un échantillon le plus large possible, nous avons sélectionné les auto-écoles par téléphone sur toutes les régions françaises. Afin d'optimiser nos chances, nous avons mis en place une procédure de communication engageante de sorte à ce que nos interlocuteurs acceptent de diffuser notre étude. Après acceptation, les auto-écoles recevaient un mail résumant l'ensemble des éléments concernant l'étude, ainsi qu'une semaine plus tard des affiches à mettre en évidence dans leurs institutions. Ces affiches ont été créés par nos soins²³. Elles présentent l'étude et comportent, en plus des liens qui renvoient aux réseaux sociaux, un Qr-code permettant aux apprentis conducteurs qui souhaitent participer à l'étude de le faire directement depuis leurs smartphones.

Les ECSR, responsables d'auto-école et de réseaux d'auto-école ont également été contactés par le réseau LinkedIn. Il est à noter que le moment de recueil, débuté en janvier 2019 n'a pas été propice à susciter l'engagement des auto-écoles. En effet, une vive discussion médiatique a eu lieu dans toute cette période, sur la base d'un rapport sur la formation à la conduite qui préconisait une baisse des coûts de formation, notamment par la formation en ligne. Les auto-écoles traditionnelles ont perçu notre enquête comme étant destinée à évaluer l'efficacité comparée des deux types de formation, tandis que les auto-écoles en ligne ont refuser de participer, au prétexte que des membres de l'IFSTTAR ont signé une pétition en faveur des auto-écoles traditionnelles.

¹⁹ <https://www.facebook.com/En-Qu%C3%AAte-de-Permis-365496200929229/>

²⁰ @enquetedepermis

²¹ <https://twitter.com/PermisEn>

²² <https://youtu.be/TjeYdv7jQ9U>

²³ Nous remercions Solanne Guiguon, étudiante en Arts Graphiques, pour son aide précieuse

Figure 4. Exemples d'affiches pour le recrutement des participants



Pour finir, nous avons également contacté toutes les universités françaises. L'objectif était le même qu'avec les auto-écoles, autrement dit leur demander de diffuser l'enquête à tous leurs étudiants. Pour ce faire, un mail a été envoyé à tous les doyens et responsables d'UFR (596 destinataires), ainsi qu'aux responsables administratifs des différents UFR des universités (444 destinataires). Au moins 128 UFR de SHS, SPI, Sciences, Médecines et formation aux métiers de l'éducation de toutes les régions françaises ont diffusé notre invitation et le lien vers le questionnaire à leurs étudiants.

3. Description détaillée de la population

3.1. Population

Les critères d'inclusions sont les suivants : toute personne inscrite dans une auto-école pour passer ou repasser l'examen théorique (code) ou pratique (permis) du permis de conduire, catégorie A (moto) ou B (voiture), ainsi que toute personne ayant passé l'examen du permis dans les 6 derniers mois.

3.1.1. Composition de l'échantillon

18460 personnes ont participé à notre étude, seuls 3056, soit 16.6 % ont répondu au questionnaire dans sa globalité²⁴. En excluant toute participation partiellement complète et

²⁴ Notons que nous considérons comme exploitable toute participation qui connaît une progression allant au-delà des variables contextuelles, plus précisément les items concernant le financement de la formation et lieux d'apprentissage.

considérée comme inexploitable, et après avoir identifié et éliminé 38 doublons, nous obtenons un échantillon global de 3018 sujets âgés de 16 à 62 ans (*Moyenne age* = 20.2 ; *ET* =3.67).

Age

26% des participants ont 18 ans ou moins, 63 % ont entre 19 et 22 ans.

Tableau 21. Répartition de la population en effectif et pourcentage en fonction de leur âge.

	Effectif	%
16 ans	8	0,27
17 ans	49	1,62
18 ans	730	24,19
19 ans	904	29,95
20 ans	508	16,83
21 ans	303	10,04
22 ans	183	6,06
23 ans	113	3,74
24 ans	62	2,05
25-29 ans	90	2,99
30 ans et plus	68	2,25

Sexe

Tableau 22. Répartition de la population en effectif et pourcentage en fonction de leur sexe.

	Effectif	%
Hommes	826	27,4
Femmes	2192	72,6

Notre échantillon est composé à 72% de femmes, ce qui est conforme à la répartition habituelle des enquêtes en ligne.

Situation familiale et professionnelle

57,4 % ont déclaré vivre chez leurs parents(n=1679), 27,4 % seul (n=801), 7,15 % en couple (n=216), et 7,8 % en colocation (n=227). La situation professionnelle des participants est indiquée dans le tableau 5, notre population est constituée en grande majorité d'étudiants (93,6%), ceci étant l'effet du mode de recrutement principal des participants.

Tableau 23. Répartition de la population en effectif et pourcentage en fonction de leur situation.

	Effectif	%
Lycéen(ne)	44	1,46
Étudiant(e)	2825	93,61
En activité	101	3,25
Demandeur(euse) d'emploi	25	0,83
Sans activité professionnelle	20	0,66
À la retraite	3	0,10

Le diplôme le plus haut obtenu par nos participant est décrite dans le tableau 6. Autre conséquence du mode de recrutement, les participants, près de 3 participants sur 4 ont un niveau d'étude au moins égal au baccalauréat.

Tableau 24. Effectif et pourcentage par niveau d'étude

Niveau d'études	Fréquence	%
Brevet	42	1,40
CAP	17	0,60
Baccalauréat	2195	73,10
Brevet de technicien (BT)	15	0,50
Niveau Bac+2	358	11,90
Niveau bac+3 et bac+4	279	9,29
Niveau bac+5	86	2,86
Supérieur à bac+5	10	0,83

Répartition géographique

Par ailleurs, le Tableau 25 représente la répartition de la population en fonction des régions. Elle semble relativement homogène, avec une représentation de toutes les régions françaises. Toutefois, on observe une surreprésentation des régions Auvergne Rhône Alpes (19,7%) et Ile-de-France (16 % des participations) et une sous-représentation des DOM TOM (1,8%) et de la Corse (0,2%).

Tableau 25. Effectif par région

Région	Effectif	%
Auvergne-Rhône-Alpes	594	19,7
Bourgogne-Franche-Comté	184	6,1
Bretagne	152	5,0
Centre-Val de Loire	131	4,3
Corse	7	0,2
Grand Est	234	7,8
Hauts-de-France	202	6,7
Ile-de-France	482	16,0
DOM TOM	53	1,8
Normandie	148	4,9
Nouvelle-Aquitaine	183	6,1
Occitanie	208	6,9
Pays de Loire	260	8,6
Provence Alpes Côte d'Azur	169	5,6

3.2. Quel permis et où ?

3.2.1. Type de permis

La très grande majorité des participants prépare le permis B. Le manque d'effectif concernant le permis A ne permettra pas de comparer les apprentis des deux permis. Les analyses se concentreront donc sur les apprentis du permis B.

Tableau 26. Effectif et pourcentage par type de permis

Type de permis	Fréquence	%
Permis A Moto	133	4,4
Permis B Voiture	2885	95,6

3.2.1. Contexte de formation

Lieu d'apprentissage

Pour 53% des participants, leur auto-école est un établissement indépendant, tandis que 20% sont inscrits dans une auto-école faisant partie d'un réseau. Ces proportions varient peu en fonction du sexe, les femmes participants déclarant légèrement plus souvent que les hommes ne pas savoir répondre à cette question.

Type d'auto-école

Pour 93% des participants (n=2674), cette auto-école est une auto-école traditionnelle. Seuls 5,3% de l'échantillon est inscrit dans une auto-école en ligne et 1,5% sont dans une auto-école solidaire ou associative. Ces proportions ne varient pas en fonction du sexe.

Financement de la formation

Dans leur grande majorité, ce sont les proches des participants qui financent l'apprentissage de la conduite. Plus d'un participant sur 4 finance lui-même son apprentissage. On n'observe pas de différence en fonction du sexe.

Tableau 27. Type de financement, pour l'ensemble de l'échantillon et par sexe

	Total		Hommes		Femmes	
	N	%	N	%	N	%
Financement du permis						
L'apprenti	802	27,80%	197	26,90%	605	28,10%
Ses proches	2412	83,60%	612	83,80%	1800	83,50%
Aide financière extérieure	184	6,40%	42	5,70%	142	6,60%

Perceptions des contraintes liées à la formation

A peu près 1/3 des participants ressentent ou ont ressenti au cours de leur formation des contraintes financières, liées par exemple à leur budget. Cette proportion semble plus importante pour les femmes que pour les hommes.

Tableau 28. Contraintes financières élevées concernant la formation, pour l'ensemble de l'échantillon et par sexe

Total réponse 5 et +		Hommes		Femmes	
N	%	N	%	N	%
628	36,1	130	29,4%	498	38,3%

Par ailleurs, près de la moitié des participants déclarent avoir ressenti des contraintes liées à la logistique de la formation, par exemple en termes d'horaire.

Tableau 29. Contraintes logistiques élevées concernant la formation, pour l'ensemble de l'échantillon et par sexe

Total réponses 5 et +		Hommes		Femmes	
N	%	N	%	N	%
903	51,9%	218	49,3%	685	52,7%

3.3. Phases de formation

La distribution des effectifs en fonction de l'avancement dans la formation du permis de conduire est indiqué dans le Tableau 30. Plus de la moitié de l'échantillon (57%) est constituée de personnes ayant déjà passé l'examen pratique du permis, la plupart ayant réussi l'examen. Près d'un tiers (30%) sont en cours de formation : ils ont obtenu l'examen théorique et ont commencé les leçons de conduite. 8% des participants sont en tout début de formation : ils n'ont pas encore obtenu l'examen théorique et n'ont pas commencé les leçons de conduite.

Tableau 30. Effectif en fonction de l'avancement dans la formation

	<i>Effectif</i>	<i>% échantillon</i>	<i>% étape formation</i>
Pas de code	253	8	
conduite commencée	42	1	17
sans conduite	211	7	83
Code passé	920	30	
conduite commencée	849	28	92
conduite pas commencée	71	2	8
Permis passé	1712	57	
Obtenu	1358	45	79
Pas obtenu	337	11	20
En attente résultat	17	1	1

La répartition des participants des deux sexes dans les différentes phases de formation est homogène pour ceux qui n'ont pas encore passé l'examen pratique (Tableau 31). Parmi ceux qui ont passé l'examen pratique, les hommes de l'échantillon sont plus nombreux, en proportion, que les femmes à l'avoir réussi.

Tableau 31. Effectif en fonction de l'avancement dans la formation et du sexe

	Hommes			Femmes		
	Effectif	% échantillon	% étape formation	Effectif	% échantillon	% étape formation
Pas de code	58	7,0		195	8,9	
conduite commencée	11	1,3	19	31	1,4	16
sans conduite	47	5,7	81	164	7,5	84
Code passé	205	24,8		715	32,6	
conduite commencée	189	22,9	92	660	30,1	92
conduite pas commencée	16	1,9	8	55	2,5	8
Permis passé	467	56,5		1245	56,8	
Obtenu	453	54,8	97	960	43,8	77
Pas obtenu	65	7,9	13	274	12,5	23
En attente résultat	6	0,7	1	11	0,5	1

Afin de constituer les groupes d'avancée dans la formation qui serviront ensuite aux analyses des données, les personnes ne s'étant pas encore présentées à l'examen théorique du permis de conduire, mais ayant déjà commencé les leçons de conduite (n=42) ont été exclues, ainsi que les 71 personnes qui ont passé le code mais n'ont pas encore commencé les leçons de conduite et les 17 participants qui attendent de connaître leurs résultats à l'épreuve pratique du permis. Après l'utilisation de ces filtres, l'échantillon contient 2755 participants, dont les données seront analysées.

Parmi les 849 participants de l'échantillon qui ont passé le code et commencé les leçons de conduite, 1/3 ont déjà effectué 20 à 30h de leçons de conduite. La répartition des participants des deux sexes est assez homogène entre les 3 groupes ayant effectué moins de 30h de leçons, par contre, les femmes sont plus nombreuses, en proportion, que les hommes dans le groupes des participants ayant effectué plus de 30h de leçons de conduite (Tableau 32).

Tableau 32. Effectif du nombre total d'heures de conduite effectué en auto-école en fonction du sexe

Heures	Hommes		Femmes		Total		Répartition par sexe	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%	%H	%F
[1 ; 10]	41	21,7	108	16,4	149	15,7	27,52	72,48
[11 ; 20]	57	30,2	166	25,2	223	23,5	25,56	74,44
[21 ; 30]	73	38,6	250	37,9	323	34,0	22,60	77,40
[31 ; +]	18	9,52	136	20,6	154	16,2	11,69	88,31
Total	189	100	660	100	849	100	19,92	69,55

Chapitre 7. Résultats de l'enquête

Le recueil des données de l'enquête s'étant terminé fin octobre 2019, les données sont encore en cours d'analyse. Ci-dessous est résumée la stratégie d'ensemble d'analyse des résultats.

1. La réussite à l'examen²⁵ : quelles différences de sexes ?

1.1. Test des différences de sexe

Pour combler le déficit actuel d'informations précises sur les différences de sexe dans la réussite au permis, des premières analyses statistiques porteront sur :

- Les résultats aux épreuves théorique et pratique réussies
 - Réussite épreuve théorique
 - Nombre de fautes épreuve théorique
 - Réussite épreuve pratique
 - Note globale épreuve pratique
 - Note sur chaque dimension épreuve pratique
- Le nombre de passage
 - De l'épreuve théorique
 - De l'épreuve pratique
- La durée de formation
 - nombre total d'heures de formation
 - coût total du permis

1.2. Test des variables sociodémographiques et du contexte d'apprentissage

Analyse de l'effet des variables sociodémographiques et du contexte d'apprentissage, qui n'ont pas encore été étudiées au niveau international. Effet, sur la note finale à l'examen pratique, la note sur chaque dimension, le nombre de passage des épreuves théorique et pratique, le nombre total d'heures de formation, la durée de la formation :

- Des variables sociodémographiques, en tenant compte du sexe :
 - l'âge
 - le niveau socioéconomique (de l'individu et de ses parents),
 - le statut familial et marital (effet potentiel des enfants à charge),
 - la localisation socio-spatiale de l'auto-école (région, département, rural/urbain, périphérie/centre-ville).

²⁵ On ne s'intéresse ici qu'aux individus qui ont déjà passé l'examen pratique, qu'ils aient réussi ou échoué

- Du contexte d'apprentissage, en tenant compte du sexe :
 - type de formation (traditionnelle, accompagnée, supervisée, boîte automatique)
 - type d'auto-école
 - type de forfait
 - financement du permis
 - contexte d'apprentissage : enseignants plutôt hommes ou plutôt femmes

1.3. Test d'un modèle général prédictif de la réussite au permis

En fonction des variables significatives testée en amont, tester un modèle logistique de la réussite/échec examen pratique, en fonction et des autres variables : le sexe est-il plus ou moins déterminant que d'autres variables hors facteurs psychologiques ?

2. La réussite à l'examen : quels effets des variables psychosociales ?

2.1. Exploration des variables à expliquer (VD)

- Relations entre la difficulté perçue, le nombre d'heures de conduite, l'auto-estimation des compétences (note globale et note sur chaque dimension) et la performance à l'examen (note globale et note sur chaque dimension)
- Prédiction de la note globale, et sur chaque dimension, en fonction du niveau de difficulté perçue, du nombre d'heures de conduite, de l'auto-estimation des compétences par dimension
- Établissement d'un score composite « performance de l'apprentissage », regroupant la difficulté perçue, le nombre d'heures de conduite et l'auto-estimation des compétences par dimension
- Test des différences de sexe sur la difficulté perçue, le nombre d'heures de conduite, l'auto-estimation des compétences (score global et pour chaque dimension évaluée), la performance à l'examen (score global et pour chaque dimension évaluée) et « la performance de l'apprentissage »

2.2. Effet des médiateurs sur les variables à expliquer (M->VD)

- Exploration des variables :
 - Relation entre les variables anxiété état et peur de conduire, en contrôlant l'anxiété trait. Création d'un score composite « rapport émotionnel à l'apprentissage »
 - Différence de sexe sur l'anxiété état, la peur de conduire et « le rapport émotionnel à l'apprentissage »

- Relation entre les variables « rapport à l'apprentissage » : attentes négatives de performance individuelles et sociales (proches et ECSR), buts d'apprentissage.
 - Création d'un score composite « attentes négatives de performance », regroupant attentes sociales et attentes individuelles
 - Création d'un score composite « rapport à l'apprentissage », regroupant « attentes négatives de performance » et buts d'apprentissage
 - Différences de sexe sur attentes négatives de performance individuelles et sociales (proches et ECSR), buts d'apprentissage, « attentes négatives de performance » et « rapport à l'apprentissage »
- Effet des médiateurs sur la variable à expliquer :
 - Relations entre « performance de l'apprentissage », note globale et par dimension à l'examen, « rapport émotionnel à l'apprentissage » et « rapport à l'apprentissage » et relation entre tous les scores : difficulté perçue, nombre d'heures de conduite, auto-estimation des compétences et performance à l'examen, anxiété état et peur de conduire, attentes négatives de performance individuelles et sociales, buts d'apprentissage
 - Prédiction de la note totale obtenue à l'examen et de la note sur chaque dimension en fonction des variables : sexe, difficulté perçue, nombre d'heures de conduite, auto-estimation des compétences, anxiété trait, anxiété état et peur de conduire, attentes négatives de performance individuelles et sociales, buts d'apprentissage

2.3. Effet des variables explicatives distales sur les variables à expliquer (VI->VD)

- Exploration des variables concernant la perception de la conduite » :
 - Relations entre connaissances des SSAC, adhésion aux SSAC et conscience de la stigmatisation.
 - Création des scores composites « rapport aux SSAC » (connaissance et adhésion aux SSAC) et « perception stéréotypée de la conduite » (SSAC et conscience de la stigmatisation)
 - Test des différences de sexe sur la connaissance des SSAC, l'adhésion aux SSAC, la conscience de la stigmatisation, le « rapport aux SSAC » et « perception stéréotypée de la conduite »
- Effet de la « perception stéréotypée de la conduite » sur les variables à expliquer :

- Relations entre les scores composites « performance dans l'apprentissage » et « perception stéréotypée de la conduite » et relations entre toutes les variables : difficulté perçue, nombre d'heures de conduite, auto-estimation des compétences et performance à l'examen, connaissances des SSAC, adhésion aux SSAC, conscience de la stigmatisation
- Prédiction de la note totale obtenue à l'examen, de la note sur chaque dimension évaluée à l'examen, de l'auto-estimation globale des compétences et par dimension en fonction des variables sexe, « rapports au SSAC », perception stéréotypée de la conduite, puis des variables connaissances des SSAC, adhésion aux SSAC, conscience de la stigmatisation

2.4. Effet des variables explicatives distales sur les médiateurs (VI->M)

- Prédiction du score composite « rapport émotionnel à l'apprentissage » puis des scores d'anxiété état et de la peur de conduire en fonction des variables sexe, « perception stéréotypée de la conduite » et « perception des SSAC », puis des scores de connaissances des SSAC, adhésion aux SSAC, conscience de la stigmatisation
- Prédiction du score composite « rapport à l'apprentissage », et « attentes négatives de performance », puis des scores composites d'attentes négatives de performances – individuelles et sociales – et de buts d'apprentissage en fonction des variables sexe, « perception stéréotypée de la conduite » et « perception des SSAC », puis des scores de connaissances des SSAC, adhésion aux SSAC, conscience de la stigmatisation

2.5. Effet des modérateurs (Mo->(VI->M))

- Exploration des modérateurs
 - Identité sexuée :
 - Relations entre le score de masculinité, le score de féminité et l'identification au groupe de sexe et au conducteur de même sexe, en contrôlant le sexe et pour chaque sexe séparément
 - Prédiction de l'identification au groupe de sexe et de l'identification au groupe de conducteurs de même sexe en fonction des variables sexe, score de masculinité, score de féminité
 - Prédiction du score composite « perception stéréotypée de la conduite » en fonction des variables sexe, score de masculinité, score de féminité,

- identification au groupe de sexe, identification au groupe de conducteurs de même sexe
 - Prédiction de la connaissance des SSAC, de l'adhésion aux SSAC et de la conscience de la stigmatisation en fonction des variables sexe, score de masculinité, score de féminité, identification au groupe de sexe, identification au groupe de conducteurs de même sexe
 - Rapport au domaine :
 - Relation entre l'identification au domaine et le contexte d'exécution de la tâche
 - Prédiction de l'identification au domaine en fonction des variables sexe, contexte d'exécution
- Effet des modérateurs sur la relation entre « perception stéréotypée de la conduite » et les médiateurs (Mo->(VI->M))
 - Prédiction, en fonction des variables sexe, « rapport aux SSAC » et « perception stéréotypée de la conduite », puis des variables connaissances des SSAC, adhésion aux SSAC, conscience de la stigmatisation, conformité aux stéréotypes de sexe, identification au groupe de sexe et au groupe des conducteurs de même sexe et leurs interactions (Mo x VI) sur :
 - Le score composite « rapport émotionnel à l'apprentissage », puis séparément l'anxiété état et la peur de conduire
 - Le score composite « rapport à l'apprentissage », puis séparément les attentes négatives de performances – individuelles et sociales – et les buts d'apprentissage
 - Prédiction, en fonction des variables sexe, identification au domaine et contexte d'exécution de la tâche et leurs interactions (Mo x VI) sur :
 - Le score composite « rapport émotionnel à l'apprentissage », puis séparément l'anxiété état et la peur de conduire
 - Le score composite « rapport à l'apprentissage », puis séparément les attentes négatives de performances – individuelles et sociales – et les buts d'apprentissage

2.6. Test d'un modèle général prédictif de la réussite au permis

En fonction des variables significatives testées en amont, tester un modèle d'équation structurale qui permette de décrire et résumer les facteurs psychosociaux, parmi ceux que nous

avons mesurés, qui affectent la réussite ou l'échec à l'examen du permis de conduire (au travers de la note globale obtenue à l'examen).

3. Évolution des variables en fonction des phases d'apprentissage²⁶

Il faudra prendre en compte systématiquement le sexe comme modérateur des effets potentiels de la phase d'apprentissage.

3.1. Évolution des variables à expliquer en fonction des phases d'apprentissage

- Test des différences en fonction du sexe, de la phase d'apprentissage et de leurs interactions, sur la difficulté perçue de l'apprentissage et l'auto-estimation des compétences (score global et par dimensions)²⁷
- Prédiction de l'auto-estimation des compétences (score global et par dimensions), en fonction des variables sexe, phase d'apprentissage et difficulté perçue de l'apprentissage

3.2. Effet des médiateurs sur les variables à expliquer

- Test des différences en fonction du sexe, de la phase d'apprentissage et de leurs interactions, sur les scores d'anxiété état, de peur de conduire et le score composite « rapport émotionnel à l'apprentissage »
- Test des différences en fonction du sexe, de la phase d'apprentissage et de leurs interactions, sur les scores d'attentes négatives de performance individuelles et sociales et le score composite « rapport à l'apprentissage »
- Prédiction de l'auto-estimation des compétences (score global et par dimensions) en fonction des variables sexe, phase d'apprentissage, difficulté perçue, « rapport émotionnel à l'apprentissage », « rapport à l'apprentissage », puis des variables anxiété trait, anxiété état, peur de conduire, attentes négatives de performance individuelles et sociales, buts d'apprentissage

3.3. Effet des variables explicatives distales sur les variables à expliquer

- Test des différences en fonction du sexe, de la phase d'apprentissage et de leurs interactions, sur la connaissance des SSAC, l'adhésion aux SSAC, la conscience de la

²⁶ A condition, évidemment, que les effectifs soient suffisants pour les différentes phases en fonction du sexe

²⁷ Nous considérons, a priori, ces variables comme les indicateurs de la réussite future à l'examen pratique. Cette hypothèse sera vérifiée dans les premières phases d'analyse.

stigmatisation, le score composite « rapport au SSAC », le score composite « perception stéréotypée de la conduite »

- Prédiction, en fonction des variables sexe, phase d'apprentissage, le score composite « rapport au SSAC », le score composite « perception stéréotypée de la conduite », puis les scores de connaissance des SSAC, adhésion aux SSAC, conscience de la stigmatisation, de :
 - La difficulté perçue,
 - L'auto-estimation globale des compétences
 - L'auto-estimation des compétences par dimension

3.4. Effet des variables explicatives distales sur les médiateurs

- Prédiction, en fonction des variables sexe, phase d'apprentissage, le score composite « rapport au SSAC », le score composite « perception stéréotypée de la conduite », puis les scores de connaissance des SSAC, adhésion aux SSAC, conscience de la stigmatisation, du :
 - Le score composite « rapport émotionnel à l'apprentissage », puis :
 - L'anxiété état
 - La peur de conduire
 - Le score composite « rapport à l'apprentissage », puis :
 - Les attentes négatives de performances : individuelles et sociales
 - Les buts d'apprentissage

3.5. Effet des modérateurs

- Evolution des modérateurs en fonction des phases
 - identité sexuée :
 - Prédiction de l'identification au groupe de sexe et de l'identification au groupe de conducteurs de même sexe en fonction des niveaux de masculinité et de féminité
 - Prédiction du score composite « perception stéréotypée de la conduite » en fonction des variables sexe, phase d'apprentissage, score de masculinité, score de féminité, identification au groupe de sexe et au groupe de conducteurs de même sexe
 - Prédiction des scores composites « rapport aux SSAC » et « perception stéréotypée de la conduite », puis des scores connaissance SSAC,

- adhésion SSAC, conscience de la stigmatisation en fonction des variables sexe, phase d'apprentissage, score de masculinité, score de féminité, identification au groupe de sexe et au groupe de conducteurs de même sexe
- Rapport au domaine
 - Prédiction de l'identification au domaine en fonction des variables sexe, phase d'apprentissage et contexte d'exécution
- Effet des modérateurs sur la relation entre « perception stéréotypée de la conduite » et les médiateurs
 - Prédiction, en fonction des variables sexe, phase d'apprentissage, « rapport aux SSAC » et « perception stéréotypée de la conduite » ((puis des variables connaissances des SSAC, adhésion aux SSAC, conscience de la stigmatisation, conformité aux stéréotypes de sexe, identification au groupe de sexe et au groupe des conducteurs de même sexe), et leurs interactions (Mo x VI), des variables :
 - score composite « rapport émotionnel à la conduite », puis de l'anxiété état et de la peur de conduire
 - Le score composite « rapport à l'apprentissage », puis des attentes négatives de performances : individuelles et sociales et des buts d'apprentissage
 - Prédiction, en fonction des variables sexe, phase d'apprentissage, identification au domaine et contexte d'exécution de la tâche, et leurs interactions (Mo x VI), des variables :
 - score composite « rapport émotionnel à la conduite », puis de l'anxiété état et de la peur de conduire
 - score composite « rapport à l'apprentissage », puis des attentes négatives de performances : individuelles et sociales et des buts d'apprentissage

3.6. Test d'un modèle général prédictif de la performance de l'apprentissage

En fonction des variables significatives testées en amont, tester un modèle d'équation structurale qui permette de décrire et résumer les facteurs psychosociaux, parmi ceux que nous avons mesurés, qui affectent la « performance globale de l'apprentissage » (difficulté perçue et auto-évaluation des compétences).

ANNEXES

Annexe I. Détail des catégories associées au « Bon Conducteur »

La catégorie « **Attentif, concentré** » regroupe des caractéristiques telles que : conducteur attentif, attentif sur la route, concentration/attention, fait attention à ce qui l'entoure, vigilance, n'utilise pas son téléphone, ne touche pas à son téléphone, ne pas se laisser distraire par un appel, pas bavard, pas trop bavard.

La catégorie « **Maître de soi, contrôle de soi** » regroupe des caractéristiques telles que : reste calme, décontracté, sang-froid, serein, être à l'aise, conduite calme et décontractée, n'est pas stressé ou agressif, pas stressé ou énervé en conduisant. Le terme « Dynamisme » a été inclut dans cette catégorie dans la mesure où il signifiait pour le participant « le conducteur est sûr de sa conduite sans être surconfiant ». Les termes « Assurance » et « assuré » ont été inclut dans cette catégorie après vérification qu'ils faisaient référence au fait d'être à l'aise et non pas de rouler avec une assurance.

La catégorie « **Connaissance et respect du code** » regroupe des caractéristiques telles que : respect du code de la route, respect des priorités, respect de la signalisation, respect de la réglementation, respect des feux et des priorités. Cette catégorie ne comprend pas les associations liées plus spécifiquement au **respect des limitations de vitesse** dans la mesure où (1) les associations concernant le respect du code sur les aspects « vitesse » étaient cités en nombre suffisant pour former une catégorie distincte ($N = 36$), et (2) ces deux catégories étaient parfois associées ensembles dans une même suite associative, suggérant qu'il ne s'agit pas exactement de la même chose pour les répondants.

La catégorie « **Conduite souple** » regroupe des caractéristiques telles que : conduite souple, conduite fluide, pas d'à coups, n'accélère et ne freine pas d'un coup, pas de freinage brusque, passage des vitesses fluide. Les termes faisant référence à l'éco-conduite, cités en nombre insuffisant pour former une catégorie distincte ($N = 4$), ont été inclus dans cette catégorie dans la mesure où, pour les répondants, une conduite écologique se traduit par une conduite souple.

La catégorie « **Respect des autres, civisme** » regroupe des caractéristiques telles que : être courtois, faire preuve de civisme, reste courtois et aimable, respect des autres, Respecte les autres voitures (/camions/vélos et autre), ne gêne pas les autres, penser aux autres.

La catégorie « **S'adapter aux circonstances** » regroupe des caractéristiques telles que : adaptation aux situations, adapter sa vitesse, ne roule ni trop vite ni trop doucement, rouler à la bonne allure, adapter sa vitesse à son environnement. Cette catégorie ne fait pas référence au respect des limitations de vitesses autorisées mais plutôt à l'adaptation des vitesses aux circonstances (il est possible d'adapter sa vitesse même sans dépasser les limites autorisées).

La catégorie « **Anticipation** » regroupe des caractéristiques telles que : anticipe, anticipe les freinages, anticipe les obstacles, anticipe les imprévus.

La catégorie « **Bonne maîtrise du véhicule** » regroupe des caractéristiques telles que : être réactif, a de bons réflexes, réactivité, maîtrise son véhicule, habile. Le terme « Sécurisant » a été inclus dans cette catégorie dans la mesure où il signifiait pour le participant « *C'est sécurisant de savoir que la personne a une bonne maîtrise de son véhicule* ».

La catégorie « **Respect des limitations de vitesse** » regroupe des caractéristiques telles que : respect de la vitesse, respect des limitations, ne dépasse pas la limite autorisée.

La catégorie « **Prudent, assure la sécurité** » regroupe des caractéristiques telles que : prudent, roule prudemment, pas de mise en danger pour rire, sécurité.

La catégorie « **Se signaler, communiquer** » regroupe des caractéristiques telles que : clignotants, communication avec les autres usagers, signale ses changements de direction.

La catégorie « **Contrôles visuels** » regroupe des caractéristiques telles que : angle morts, contrôle ses rétroviseurs, vérifications des angles morts et des rétroviseurs.

La catégorie « **Bonne prise d'information et d'analyse de la situation** » regroupe des caractéristiques telles que : observation, regard mobile, sens de l'observation, compréhension des situations, prise d'information régulières.

La catégorie « **Respect des distances de sécurité** » regroupe des caractéristiques telles que : respect des distances, garde des distances suffisantes avec les autres véhicules, distances de sécurité

La catégorie « **Installation à bord, posture** » regroupe des caractéristiques telles que : prend son temps de bien s'installer, bien assis, met sa ceinture avant de démarrer, vérification du port de la ceinture du conducteur et passager, verrouillage des portes, mains sur le volant

La catégorie « **Facultés non altérées** » regroupe des caractéristiques telles que : sobre, reposé, non alcoolisé ou drogué.

La catégorie « **Placement sur la route, gestion trajectoire** » regroupe des caractéristiques telles que : tient facilement la trajectoire, n'a pas besoin de corriger sa trajectoire, bonne trajectoire, maîtrise de son placement et ses trajectoires.

La catégorie « **Pas sur-confiant** » regroupe des caractéristiques telles que : connaissance de ses propres limites, internalité, comprendre que l'on peut faire des erreurs, capable de s'auto-évaluer.

Annexe II. Détail des catégories associées au « Mauvais Conducteur »

La catégorie « **Non-respect du code de la route** » regroupe des caractéristiques telles que : ne respecte pas le code, ne connais pas les règles, ne respecte pas les panneaux, ne respecte pas les priorités, grille les feux, ne respecte pas la réglementation, prend les sens interdits.

La catégorie « **Excès de vitesse** » regroupe des caractéristiques telles que : allure excessive, excès de vitesse, il conduit trop vite, non-respect des limites de vitesse, roule trop vite ; vitesse excessive.

La catégorie « **Pas attentif, pas concentré** » regroupe des caractéristiques telles que : conducteur déconcentré, inattentif, manque de concentration, manque de vigilance, est distrait au volant, écrit des textos, SMS, utilise du téléphone (ou autre) au volant

La catégorie « **Conduite brusque** » regroupe des caractéristiques telles que : brusque, arrêts brusques, coup de volant brusque, freiner brusquement, conduite pas souple, conduite sportive, les à-coups de freins.

Le terme « conduite nerveuse » a été inclut dans cette catégorie dans la mesure où il signifiait pour le participant « *conduite brusque* ». Le terme « conduite agressive » a été inclut dans cette catégorie dans la mesure où il signifiait pour le participant « *Accélération trop forte* ». Le terme « ralentir » a été inclut dans cette catégorie dans la mesure où il signifiait pour le participant « *ralentir trop tard* ».

La catégorie « **Ne se signale pas, ne communique pas avec les autres usagers** » regroupe des caractéristiques telles que : absence de clignotants pour doubler, ne signale pas un changement de direction, non usage systématique du clignotant.

La catégorie « **Prise de risque, comportements dangereux** » regroupe des caractéristiques telles que : conduite dangereuse, dépassement dangereux, doubler sans visibilité, prendre des risques, se croire invincible et immortel, trop de dépassement, pas de sécurité en roulant, slalom entre les voiture sur l'autoroute.

La catégorie « **Agressivité** » regroupe des caractéristiques telles que : malpoli, incivile, insultes, non courtois, agressif, klaxon, s'agace et critique les autres usagers, « il s'énerve facilement ». Le terme « trop nerveux » a été inclus dans cette catégorie dans la mesure où il signifiait pour le participant « *tout l'énerve* ».

La catégorie « **Absence de contrôle visuels** » regroupe des caractéristiques telles que : ne contrôle pas les angles morts, pas de regards dans les rétroviseurs, absence de contrôles visuels.

La catégorie « **Non-respect des distances de sécurité** » regroupe des caractéristiques telles que : distance de sécurité, distances trop faibles, colle les voitures, ne maintient pas les distances de sécurité. Le terme « Comme les voitures » a été inclut dans cette catégorie dans la mesure où il signifiait pour le participant « *ne respecte pas les distances de sécurité* ».

La catégorie « **Non-respect des autres, manque de civisme** » regroupe des caractéristiques telles que : non-respect des autres, pas d'arrêts piétons, conducteur égoïste, je m'en foutiste, coupe la voie aux autres usagers, s'insère sur l'autoroute après la fin de la voie d'insertion

pendant un bouchon (et force le passage), se pense seul sur la route. Le terme « non-respect des autres » a été inclut dans cette catégorie dans la mesure où il signifiait pour le participant « *Ne prend pas en compte les autres usagers en général* » ou encore « *j'y vais il freinera* » (ce qui indique plutôt une non prise en compte d'autrui qu'un manque de maîtrise de soi ou un manque de courtoisie face à un autre usager).

La catégorie « **Inadaptation aux circonstances** » regroupe des caractéristiques telles que : mauvaise adaptation de l'allure, roule trop vite ou trop lentement, allure inadaptée, adopte un comportement inapproprié à la situation. Le terme « prendre des virages à vive allure » a été inclut dans cette catégorie dans la mesure où il signifiait pour le participant « *alors qu'il y a du verglas* ».

La catégorie « **Manque de maîtrise du véhicule** » regroupe des caractéristiques telles que : créneau, cale beaucoup, difficultés à se garer, ne maîtrise pas pleinement son véhicule, rouler en sous-régime, se tromper dans les vitesses, mauvaise utilisation des commandes. Le terme « incontrôlable » a été inclut dans cette catégorie dans la mesure où il signifiait pour le participant « *le conducteur ne contrôle pas sa voiture* ».

La catégorie « **Mauvaise trajectoire, mauvais placement** » regroupe des caractéristiques telles que : se place mal, trop à gauche, voiture qui tange, mauvais placement sur la chaussée, roule trop à gauche ou à droite, roule sur la file de gauche, écart sur la chaussée.

La catégorie « **N'anticipe pas** » regroupe des caractéristiques telles que : manque d'anticipation, absence d'anticipation.

La catégorie « **Peur, non confiant** » regroupe des caractéristiques telles que : crispation, hésitant, peur, pas à l'aise, panique, stress.

La catégorie « **Défaut de prise d'information** » regroupe des caractéristiques telles que : Défaut de prise d'infos et d'indices, placement regard, regard figé, regard fixe, analyse des situations, manque de prise d'information.

La catégorie « **Mauvaise posture, installation** » regroupe des caractéristiques telles que : mains mal placées, maintien du volant, ne met pas sa ceinture, Ne vérifie pas que tout le monde est bien attaché, son installation trop loin trop inclinée.

La catégorie « **Facultés altérées** » regroupe des caractéristiques telles que : ivre, prise de substances psychoactives, alcool et autres, signes de fatigue, non-respect des temps de repos.

La catégorie « **Surconfiant** » regroupe des caractéristiques telles que : celui qui pense savoir conduire, excès de confiance en soi et ses capacités, aucune remise en question.

Annexe III. Guide d'entretien

I. Représentation de la formation

1. *Le métier*

- Définition de la fonction
 - Qu'est-ce que c'est que d'être moniteur ?
 - Comment apprend-t-on à être un moniteur ? (contenu de la formation pour être moniteur)
- Présentations des tâches
 - Quelles sont les tâches principales ?

2. *Connaissances / Qualités / Compétences*

- Le parcours
 - Quel a été votre parcours personnel/professionnel pour accéder à ce métier ?
 - Depuis combien de temps exercez-vous ce métier ?
- Les qualités/compétences nécessaires
 - Quelles sont les qualités (humaines) nécessaires à l'exercice de ce métier ?
 - Quelles sont les compétences (professionnelles/expertise) nécessaires à l'exercice de ce métier ? (Quels savoir-faire sont nécessaires à l'exercice de ce métier)

3. *Appréciation personnelle*

- Intérêt du métier
 - Quelles sont vos principales satisfactions par rapport à votre métier ?
 - Qu'est-ce qui vous motive dans ce métier ?
 - Quelles sont les principales valeurs que vous désirez/essayez de transmettre aux apprenti·es ?
- Contraintes du métier
 - Qu'est-ce qui vous déplaît dans ce métier ?
 - Qu'est-ce que vous trouvez contraignant/difficile dans votre métier ?

II. Perception des apprenti·es

1. *Description des apprenti·es*

- Composition des apprenti·es
 - De combien d'apprenti·es vous occupez-vous ?
 - De manière générale, décrivez les principales caractéristiques des apprenti·es
 - Age
 - Sexe
 - Attitudes/Caractéristiques
- Niveau des apprenti·es
 - De manière générale, les apprenti·es dont vous vous occupez ont-ils à peu près tous le même niveau ?
 - Si oui, décrivez de quel niveau il s'agit/à quoi correspond ce niveau
 - Si non, quels sont les différents niveaux des apprenti·es ?
 - Selon vous, qu'est-ce qui fait varier le niveau des apprenti·es ? (Quelles variables/caractéristiques influencent le niveau des apprenti·es ?)

Par « niveau », on entend le degré d'acquisition de l'expérience, des savoir-faire et des connaissances nécessaires à la conduite d'un véhicule.

2. *Formation des apprenti·es*

- Former les apprenti·es
- Selon vous, quels sont les points/aspects de la formation qui sont les plus importants ? Pourquoi ?
- Si possible, donnez des exemples ou anecdotes
- En général, que trouvez-vous qu'il est facile d'enseigner aux apprenti·es ? (qu'est-ce que les apprenti·es réussissent bien ou vite à faire ?)
- En général, que trouvez-vous qu'il est difficile d'enseigner aux apprenti·es ? (qu'est-ce que les apprenti·es ont du mal ou mettent du temps à faire ?) *Appréciation personnelle*
- Selon vous, qu'est-ce qu'un « bon apprenti » ?
- Qu'est-ce qu'un « mauvais apprenti » ?

À partir du concret...

- De combien d'apprenti·es vous occupez-vous en ce moment ?
- Comment décririez-vous vos apprenti·es ?
- Quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos apprenti·es dernièrement ?
- Quels pronostics faites-vous quant à leurs résultats à l'examen du permis ? Expliquez
- La formation se déroule-t-elle toujours dans les mêmes conditions (points abordés, ordre des étapes, situations de conduite...) ? Expliquez

III. Perceptions des compétences des hommes et des femmes au volant

Les statistiques montrent une différence entre hommes et femmes dans les accidents routiers mortels. Comment, selon vous, les moniteurs en général expliquent ces différences ?

75% des tués sur la route sont des hommes, qu'en pensez-vous ?

1. *Les hommes conducteurs*

- Perception des compétences
- D'après vous, comment les moniteurs en général se représentent/imaginent la conduite des hommes ?
- Comment décririez-vous la conduite des hommes conducteurs ?
- Selon vous, quels sont les points forts des hommes conducteurs ?
- Perception des lacunes
- Selon vous, quels sont les points faibles des hommes conducteurs ?
- Selon vous, quelles sont les principales sources d'accident pour les hommes conducteurs ? Est-ce que vous pouvez donner des exemples ?

2. *Les femmes conductrices*

- Perception des compétences
- D'après vous, comment les moniteurs en général se représentent/imaginent la conduite des femmes ?
- Comment décririez-vous la conduite des femmes conductrices ?
- Selon vous, quels sont les points forts des femmes conductrices ?
- Perception des lacunes
- Quels sont les points faibles des femmes conductrices ?
- Selon vous, quelles sont les principales sources d'accidents pour les femmes conductrices ? Est-ce que vous pouvez donner des exemples ?

IV. Explications des différences de sexe dans la réussite au permis

1. *Par exemple, sur le code de la route*

Les statistiques montrent que les filles réussissent aussi bien que les garçons à l'épreuve théorique générale du permis de conduire.

- D'après vous, comment les moniteurs en général expliquent ce constat ?
- Est-ce que les moniteurs, en général, observent des différences dans l'apprentissage du code de la route en fonction du sexe ?
- Observez-vous des différences en fonction du sexe dans l'apprentissage du code de la route ?
- Comment l'expliquez-vous ?
- Selon vous, quels sont les points forts et les points faibles
 - Des garçons qui apprennent le code de la route
 - Des filles qui apprennent le code de la route
- Selon vous, qu'est-ce qui est important d'apprendre aux apprentis·es concernant le code de la route ?

2. Sur la réussite à l'examen pratique

Les statistiques montrent une différence entre les filles et les garçons dans la réussite au permis de conduire B.

- D'après vous, comment les moniteurs en général expliquent cette différence ?
- En particulier, d'après vous, comment les moniteurs en général décrivent-ils
 - La conduite des garçons apprentis
 - La conduite des filles apprenties
- D'après vous, quels sont, pour les moniteurs en général, les points forts et les points faibles
 - Des garçons qui apprennent à conduire
 - Des filles qui apprennent à conduire
- Et vous, comment décririez-vous la conduite
 - Des garçons apprentis conducteurs
 - Des filles apprenties conductrices
- Quels sont, selon vous, les points forts et les points faibles
 - Des garçons qui apprennent à conduire
 - Des filles qui apprennent à conduire
- Comment expliquez-vous ces différences ?

Les statistiques montrent que les filles réussissent aussi bien que les garçons aux épreuves pratiques de conduire des permis A et CE.

- D'après vous, comment les moniteurs en général expliquent ce constat ?
- Et vous, comment l'expliquez-vous ?

V. Observations de différences entre les sexes comportement du moniteur

- Observez-vous des différences en fonction du sexe lors de l'apprentissage de la conduite ?
- Comment cela se traduit-il ?

1. Au début de la formation

- Les attitudes
 - D'après votre expérience, dans quel état d'esprit sont les apprentis·es lors de leurs premières heures de conduite ?
 - Avez-vous pu observer des différences dans les comportements des filles et des garçons ? Lesquelles ?
- Les compétences
 - Les filles et les garçons démarrent-ils leur formation en ayant les mêmes notions/le même niveau/la même expérience de la conduite ? (Y a-t-il des aspects de la conduite auxquels les uns sont plus familiarisés que les autres ?) Donnez des exemples
 - Si non, quelles sont les différences ?
- Les motivations

- D'après votre expérience, les filles et les garçons passent-ils le permis de conduire pour les mêmes raisons ? Développez
- Quelles sont les principales motivations des filles et des garçons pour passer le permis ?
- Pensez-vous que les moniteurs, en général, prennent en compte ces différences dans la formation des apprenti·es ? D'après vous, les moniteurs en général forment-ils les filles et les garçons de la même manière ? Avez-vous des exemples ?
- Et vous, prenez-vous en compte ces données lorsque vous formez les apprenti·es ? Comment cela se traduit-il dans votre façon d'enseigner ?
 - Dans les points abordés
 - Dans l'ordre des points abordés
 - Dans vos comportements avec eux
 - Dans le type d'explication que vous leur donnez

2. Pendant la formation

- Les attitudes
 - Avez-vous observé des différences entre les filles et les garçons dans les comportements au volant ? Lesquelles ?
 - Généralement, comment évoluent les comportements au volant des filles et des garçons ? (les apprenti·es apprennent-ils à conduire au même rythme ?)
- Les compétences
 - Y a-t-il des aspects de la conduite que les uns ont plus de facilité à faire que les autres ? Donnez des exemples
 - À quel moment de la formation les différences de niveau de conduite entre les filles et les garçons sont-elles les plus visibles ? Développez
 - Pensez-vous que les moniteurs, en général, prennent en compte ces différences dans la formation des apprenti·es ? D'après vous, les moniteurs en général forment-ils les filles et les garçons de la même manière ? Avez-vous des exemples ?
 - Et vous, prenez-vous en compte ces données lorsque vous formez les apprenti·es ? Comment cela se traduit-il dans votre façon d'enseigner ?
 - Dans les points abordés
 - Dans l'ordre des points abordés
 - Dans vos comportements avec eux
 - Dans le type d'explication que vous leur donnez

3. À la fin de la formation

- Les attitudes
 - Dans quel état d'esprit sont les apprenti·es à l'approche de l'examen du permis de conduire ?
 - D'après votre expérience, les filles et les garçons apprenti·es sont-ils dans le même état d'esprit à l'approche de l'examen du permis de conduire ? Développez
- Les compétences
 - Quels aspects de la conduite les filles et les garçons ont généralement besoin de retravailler avant le passage de l'examen du permis ? Pourquoi ?

Si possible, donnez des exemples ou anecdotes.

- Pensez-vous que les moniteurs, en général, prennent en compte ces différences dans la formation des apprenti·es ? D'après vous, les moniteurs en général forment-ils les filles et les garçons de la même manière ? Avez-vous des exemples ?

- Et vous, prenez-vous en compte ces données lorsque vous formez les apprenti·es ? Comment cela se traduit-il dans votre façon d'enseigner ?
 - Dans les points abordés
 - Dans l'ordre des points abordés
 - Dans vos comportements avec eux
 - Dans le type d'explication que vous leur donnez

Annexe IV. Scenarii

Pour chaque condition, un contrebalancement de l'ordre d'apparition des scenarii à juger a été effectué. Le numéro élève n°1 et n°2 variait en fonction de celui-ci, à savoir « élève n °1 » était de façon systématique associé au scenario apparaissant en premier dans la version du questionnaire proposée.

C.1 Condition I : Scenario A - Sarah

Élève n°1 : Sarah

Nous sommes en centre-ville avec peu de circulation. Il est demandé à Sarah d'effectuer un freinage de précision qu'elle effectue correctement. Au moment de redémarrer pour poursuivre le parcours, Sarah cale à deux reprises sans que cela ne gêne la circulation. Il est demandé à Sarah de s'arrêter afin de procéder aux questions de vérifications intérieures et extérieures. Elle répond correctement lorsqu'il lui est demandé s'il est possible de réparer un impact et si oui par qui. Au moment de sortir de l'emplacement, elle réalise tous les contrôles visuels nécessaires mais elle oublie de mettre son clignotant. Il n'y avait cependant pas de véhicule à proximité. Lors de la conduite autonome Sarah doit regagner le centre d'examen en suivant la direction du centre-ville. Elle s'engage correctement dans un giratoire. Une voiture suit de près la voiture d'examen, et un camion s'insère rapidement à l'avant devant Sarah. Au moment de sortir du giratoire, elle est correctement positionnée sur la chaussée mais elle oublie de mettre son clignotant. La remarque lui étant faite, elle s'excuse et justifie son oubli par l'attention importante portée aux véhicules l'encadrant. Sur une ligne droite hors agglomération peu fréquentée comprenant deux voies pour un même sens de circulation, Sarah se trouve derrière un véhicule à l'allure trop lente. Elle n'effectue pas de dépassement alors que la situation le permet. Après intervention verbale de l'inspecteur, Sarah amorce un dépassement en effectuant correctement tous les contrôles nécessaires mais en adoptant une allure inadaptée. Tous les éléments qui ne sont pas précisés explicitement dans ce scénario ont été effectués convenablement par Sarah.

C.2 Condition I : Scenario B - Adam

Élève n°2 : Adam

Nous sommes dans un parking peu fréquenté. Adam s'installe dans le véhicule, il effectue correctement toutes les vérifications et tous les réglages nécessaires. Au moment de sortir de son emplacement Adam cale à deux reprises. Il est demandé à Adam de s'arrêter afin de procéder aux questions de vérifications intérieures et extérieures, il répond correctement lorsqu'il lui est demandé dans quelles conditions effectuer le contrôle du niveau d'huile moteur et pourquoi. Nous sommes en centre-ville avec peu de circulation, il est demandé à Adam de se garer en épis. Adam effectue correctement la manœuvre. Au moment de sortir de l'emplacement, il réalise tous les contrôles visuels nécessaires mais il oublie de mettre son clignotant. Il n'y avait cependant pas de véhicule à proximité. Lors de la conduite autonome, sur une ligne droite hors agglomération peu fréquentée comprenant deux voies pour un même sens de circulation, Adam se trouve derrière un véhicule à l'allure trop lente. Il entame un dépassement en effectuant les contrôles visuels nécessaires à celui-ci mais son allure est inadaptée. Adam reste sur la voie de gauche, il se rabat qu'après une intervention verbale de l'inspecteur. Adam doit regagner le centre d'examen. Il s'arrête à un moment pour laisser la priorité à un véhicule venant de la droite sortant d'un parking. La remarque lui étant faite par l'inspecteur, il s'excuse et précise qu'il ne s'était pas rendu compte qu'il s'agissait d'un parking et qu'il a été intimidé par l'allure franche dudit véhicule. Tous les éléments qui ne sont pas précisés explicitement dans ce scénario ont été effectués convenablement par Adam.

Annexe V. Portraits de conducteurs présentés dans l'étude expérimentale 1

Traduits et adaptés du matériel de Florian, Mikulincer, & Hirschberger (2001).

Cible homme masculine

Thomas est un lycéen de 18 ans en Terminale S. Il est grand, assez musclé et fait du basketball en club en dehors des cours. Thomas a une personnalité de leader, il aime proposer et organiser des activités et des sorties avec ses amis. C'est quelqu'un d'assez dominant et persuasif. Il a une petite-amie depuis plusieurs mois maintenant. Avec l'argent qu'il a économisé, il s'est acheté du matériel et a réservé une place pour participer à un stage d'alpinisme en Hautes-Alpes après le bac. Quand il aura son bac, il aimerait devenir ingénieur. Thomas s'est inscrit dans une auto-école pour préparer le permis de conduire, il a commencé à prendre des leçons de conduite.

Cible Homme féminin

Thomas est un lycéen de 18 ans en Terminale L. Il est assez mince, gentil, et fait de la danse dans une troupe de danse moderne en club en dehors des cours. Thomas est quelqu'un de rêveur et d'assez sentimental, il aime écrire ou dessiner, et aime particulièrement les comédies romantiques. Pendant son temps libre, il joue du piano et peut passer beaucoup de temps au téléphone à discuter. Il a une petite-amie depuis plusieurs mois maintenant. Quand il aura son bac, il aimerait devenir graphiste. Thomas s'est inscrit dans une auto-école pour préparer le permis de conduire, il a commencé à prendre des leçons de conduite.

Cible Femme masculine

Céline est une lycéenne de 18 ans en Terminale S. Elle est grande, assez musclée et fait du basketball en club en dehors des cours. Céline a une personnalité de leader, elle aime proposer et organiser des activités et des sorties avec ses amis. C'est quelqu'un d'assez dominante et persuasive. Elle a un petit-ami depuis plusieurs mois maintenant. Avec l'argent qu'elle a économisé, elle s'est achetée du matériel et a réservé une place pour participer à un stage d'alpinisme en Hautes-Alpes après le bac. Quand elle aura son bac, elle aimerait devenir ingénieur. Céline s'est inscrite dans une auto-école pour préparer le permis de conduire, elle a commencé à prendre des leçons de conduite.

Cible Femme féminine

Céline est une lycéenne de 18 ans en Terminale L. Elle est assez mince, gentille, et fait de la danse dans une troupe de danse moderne en club en dehors des cours. Céline est quelqu'un de rêveuse et d'assez sentimentale, elle aime écrire ou dessiner, et aime particulièrement les comédies romantiques. Pendant son temps libre, elle joue du piano et peut passer beaucoup de temps au téléphone à discuter. Elle a un petit-ami depuis plusieurs mois maintenant. Quand elle aura son bac, elle aimerait devenir graphiste. Céline s'est inscrite dans une auto-école pour préparer le permis de conduire, elle a commencé à prendre des leçons de conduite.

Cible Femme Indifférenciée

Céline est une lycéenne de 18 ans en Terminale ES. Elle est de taille moyenne, brune, et fait de l'improvisation dans une troupe de théâtre en club en dehors des cours. Céline est quelqu'un de fantaisiste, qui aime surprendre, rire et faire des blagues. Pendant son temps libre, elle aime aller au cinéma et voir ses ami(e)s. Elle a un petit-ami depuis plusieurs mois maintenant. Quand elle aura son bac, elle aimerait travailler dans les médias. Céline s'est inscrite dans une auto-école pour préparer le permis de conduire, elle a commencé à prendre des leçons de conduite.

Cible Homme Indifférencié

Thomas est un lycéen de 18 ans en Terminale ES. Il est de taille moyenne, brun, et fait de l'improvisation dans une troupe de théâtre en club en dehors des cours. Thomas est quelqu'un de fantaisiste, qui aime surprendre, rire et faire des blagues. Pendant son temps libre, il aime aller au cinéma et voir ses ami(e)s. Il a une petite-amie depuis plusieurs mois maintenant. Quand il aura son bac, il aimerait travailler dans les médias. Thomas s'est inscrit dans une auto-école pour préparer le permis de conduire, il a commencé à prendre des leçons de conduite.

Annexe VI. Questionnaire de l'étude expérimentale 1 : effets du sexe et le genre sur l'attribution des compétences et des émotions négatives associées à la conduite



IFSTTAR - Institut français des sciences et technologies des transports, de l'aménagement et des réseaux.

*Laboratoire Ergonomie et Sciences Cognitives pour les Transports
(Lyon/Bron) et Université Lyon 2*

Voici le portrait d'une apprentie conductrice que nous avons rencontré.

Lisez attentivement sa description, puis répondez aux questions suivantes.

Céline est une lycéenne de 18 ans en Terminale L. Elle est assez mince, gentille, et fait de la danse dans une troupe de danse moderne en club en dehors des cours. Céline est quelqu'un de rêveuse et d'assez sentimentale, elle aime écrire ou dessiner, et aime particulièrement les comédies romantiques. Pendant son temps libre, elle joue du piano et peut passer beaucoup de temps au téléphone à discuter. Elle a un petit-ami depuis plusieurs mois maintenant. Quand elle aura son bac, elle aimerait devenir graphiste. Céline s'est inscrite dans une auto-école pour préparer le permis de conduire, elle a commencé à prendre des leçons de conduite.

- 1) D'après la description que vous avez lue, Céline vous donne-t-elle l'impression d'être quelqu'un ...

	1-Pas du tout	2	3	4	5	6	7 – Tout à fait
Qui se sent à l'aise au volant ?							
Qui sait changer facilement de voie dans une circulation dense ?							
Qui sait contrôler son véhicule dans un dérapage ?							
Qui se sent nerveuse au volant ?							
Qui garde une distance suffisante avec le véhicule qui précède ?							
Qui se sent effrayé au volant ?							
Qui sait faire un démarrage en côte sur une pente raide ?							
Qui a peur lorsqu'elle est au volant ?							
Qui respecte attentivement les feux de circulation ?							
Qui est décontractée, détendue au volant ?							
Qui sait percevoir les dangers dans le trafic ?							
Qui se sent tendue, crispée au volant ?							
Qui sait se garer en marche arrière dans un espace étroit ?							
Qui respecte les limitations de vitesse ?							
Qui se sent calme au volant ?							
Qui a confiance en elle au volant ?							
Qui appréhende, qui redoute ses leçons de conduite ?							

(Suite) →

2) D'une manière générale, Céline vous donne-t-elle l'impression d'être quelqu'un ...

- Qui a peur de conduire ?

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

- Qui a peur d'avoir un accident de la route ?

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

- Qui réussira son permis de conduire du premier coup ?

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

- Qui aura besoin de très peu d'heures de conduite avant d'être prête à passer son permis ?

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

3) Céline vous donne-t-elle l'impression d'être quelqu'un de masculin, de féminin ?

Attention, les hommes et les femmes peuvent posséder des traits de personnalité considérés comme masculin et/ou féminin. Nous ne vous demandons pas si Céline est un homme ou une femme, mais bien si elle vous apparaît comme quelque de masculin et/ou comme quelqu'un de féminin en terme de personnalité, de tempérament.

Masculin :

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

Féminin :

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

4) Nous nous intéressons maintenant à la réputation qu'ont les hommes et les femmes en général au volant. Pour cela, nous vous demandons de répondre aux questions suivantes en utilisant une échelle en 7 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*tout à fait d'accord*).

Attention, nous ne nous intéressons pas à votre opinion personnelle concernant ces deux groupes, mais seulement à la connaissance que vous avez de leurs réputations, c'est-à-dire à la façon dont ils sont perçus par les gens en général.

« En général, les gens pensent que les hommes ... »

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 - Tout à fait
... respectent le code de la route							
... évitent les comportements dangereux							
... ont de grandes compétences de conduite							
... font preuve de savoir-vivre envers les autres usagers							

« En général, les gens pensent que les femmes ... »

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 - Tout à fait
... respectent le code de la route							
... évitent les comportements dangereux							
... ont de grandes compétences de conduite							
... font preuve de savoir-vivre envers les autres usagers							

5) Nous vous demandons maintenant de répondre aux mêmes questions que précédemment, mais cette fois-ci, nous nous intéressons à votre opinion personnelle.

« Personnellement, je pense que les hommes ... »

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 - Tout à fait
... respectent le code de la route							
... évitent les comportements dangereux							
... ont de grandes compétences de conduite							
... font preuve de savoir-vivre envers les autres usagers							

« Personnellement, je pense que les femmes ... »

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 - Tout à fait
... respectent le code de la route							
... évitent les comportements dangereux							
... ont de grandes compétences de conduite							
... font preuve de savoir-vivre envers les autres usagers							

Vous êtes : ☐ un homme ☐ une femme

Votre âge : _____ Votre nationalité : _____

Votre niveau d'étude : _____

Quelle est la profession de vos parents ?

Père : _____ Mère : _____

Possédez-vous le permis de conduire ?

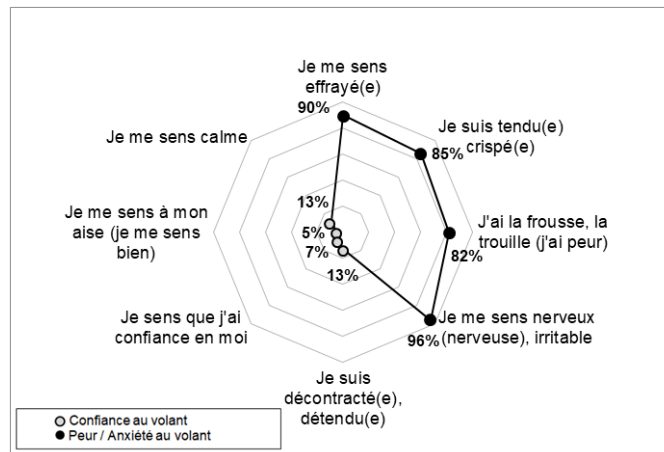
☐ Oui ☐ Non ☐ Je suis inscrit(e) à l'auto-école pour le préparer

MERCI pour votre participation !

Annexe VII. Profils de conducteurs proposé dans l'étude expérimentale 2

CD1 Première consigne présentée aux participants :

"Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous.
Lisez chaque phrase puis évaluez sur une échelle de 0 à 100% comment vous vous sentez
À L'INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT."

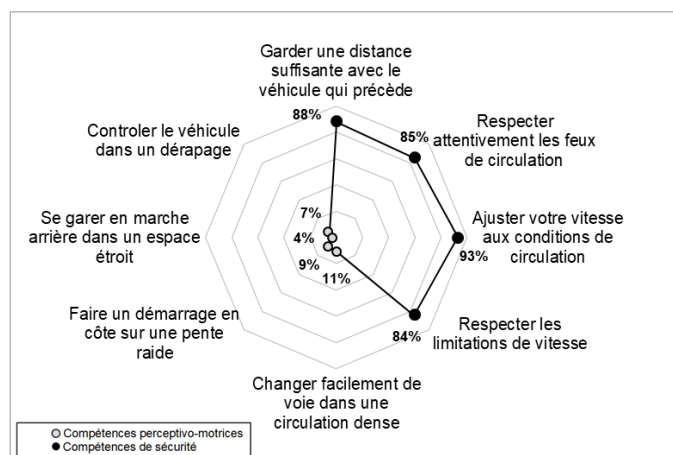


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- une confiance au volant faible
- de la peur et de l'anxiété au volant élevées

Deuxième consigne présentée aux participants :

"Il y a beaucoup de différences entre les conducteurs, à propos de leurs compétences en conduite.
Nous avons tous des points forts et des points faibles. À l'heure actuelle quels sont vos points forts et vos points faibles en conduite ?
Veuillez noter votre impression sur une échelle de 0 à 100%."

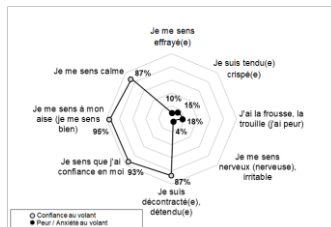


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- des compétences perceptivo-motrices faibles / bases
- des compétences de sécurité élevées

CD2 Première consigne présentée aux participants :

"Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase puis évaluez sur une échelle de 0 à 100% comment vous vous sentez À L'INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT."

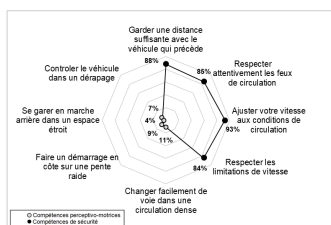


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- une confiance au volant élevée
- de la peur et de l'anxiété au volant faible / base

Deuxième consigne présentée aux participants :

"Il y a beaucoup de différences entre les conducteurs, à propos de leurs compétences en conduite. Nous avons tous des points forts et des points faibles. À l'heure actuelle quels sont vos points forts et vos points faibles en conduite ? Veuillez noter votre impression sur une échelle de 0 à 100%."

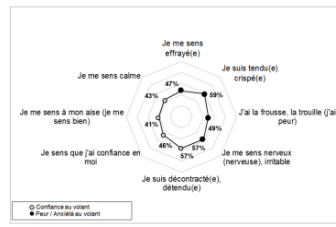


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- des compétences perceptivo-motrices faibles / bases
- des compétences de sécurité élevées

CD3 Première consigne présentée aux participants :

"Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase puis évaluez sur une échelle de 0 à 100% comment vous vous sentez À L'INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT."

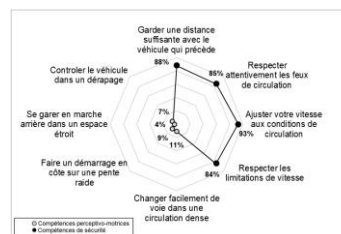


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- une confiance au volant moyenne
- de la peur et de l'anxiété au volant moyennes

Deuxième consigne présentée aux participants :

"Il y a beaucoup de différences entre les conducteurs, à propos de leurs compétences en conduite. Nous avons tous des points forts et des points faibles. À l'heure actuelle quels sont vos points forts et vos points faibles en conduite ? Veuillez noter votre impression sur une échelle de 0 à 100%."

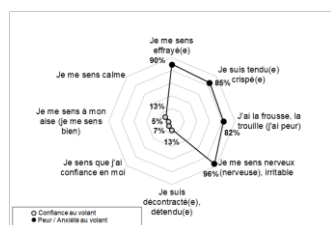


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- des compétences perceptivo-motrices faibles / bases
- des compétences de sécurité élevées

CD4 Première consigne présentée aux participants :

"Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase puis évaluez sur une échelle de 0 à 100% comment vous vous sentez À L'INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT."

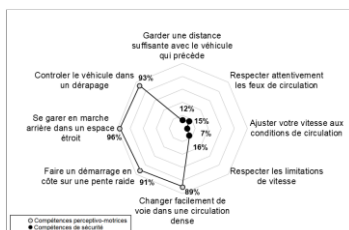


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- une confiance au volant faible / base
- de la peur et de l'anxiété au volant élevées

Deuxième consigne présentée aux participants :

"Il y a beaucoup de différences entre les conducteurs, à propos de leurs compétences en conduite. Nous avons tous des points forts et des points faibles. À l'heure actuelle quels sont vos points forts et vos points faibles en conduite ? Veuillez noter votre impression sur une échelle de 0 à 100%."

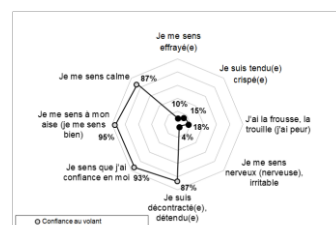


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- des compétences perceptivo-motrices élevées
- des compétences de sécurité faibles / bases

CD5 Première consigne présentée aux participants :

"Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase puis évaluez sur une échelle de 0 à 100% comment vous vous sentez À L'INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT."

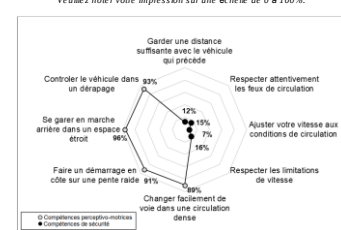


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- une confiance au volant élevée
- de la peur et de l'anxiété au volant faible / base

Deuxième consigne présentée aux participants :

"Il y a beaucoup de différences entre les conducteurs, à propos de leurs compétences en conduite. Nous avons tous des points forts et des points faibles. À l'heure actuelle quels sont vos points forts et vos points faibles en conduite ? Veuillez noter votre impression sur une échelle de 0 à 100%."

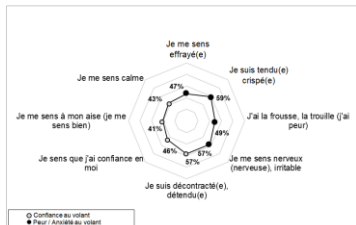


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- des compétences perceptivo-motrices élevées
- des compétences de sécurité faibles / bases

CD6 Première consigne présentée aux participants :

"Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase puis évaluez sur une échelle de 0 à 100% comment vous vous sentez À L'INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT."

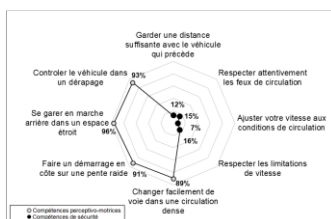


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- une confiance au volant moyenne
- de la peur et de l'anxiété au volant moyennes

Deuxième consigne présentée aux participants :

"Il y a beaucoup de différences entre les conducteurs, à propos de leurs compétences en conduite. Nous avons tous des points forts et des points faibles. À l'heure actuelle quels sont vos points forts et vos points faibles en conduite ? Veuillez noter votre impression sur une échelle de 0 à 100%."

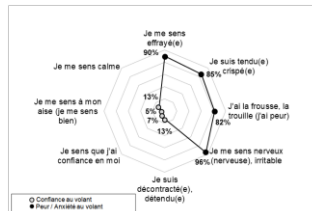


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- des compétences perceptivo-motrices élevées
- des compétences de sécurité faibles / bases

CD7 Première consigne présentée aux participants :

"Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase puis évaluez sur une échelle de 0 à 100% comment vous vous sentez À L'INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT."

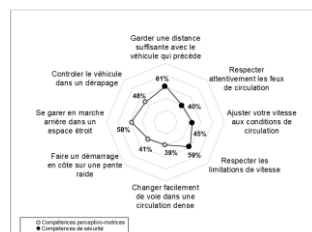


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- une confiance au volant faible
- de la peur et de l'anxiété au volant élevées

Deuxième consigne présentée aux participants :

"Il y a beaucoup de différences entre les conducteurs, à propos de leurs compétences en conduite. Nous avons tous des points forts et des points faibles. À l'heure actuelle quels sont vos points forts et vos points faibles en conduite ? Veuillez noter votre impression sur une échelle de 0 à 100%."

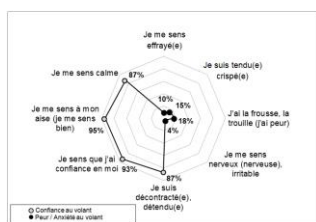


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- des compétences perceptivo-motrices moyennes
- des compétences de sécurité moyennes

CD8 Première consigne présentée aux participants :

"Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase puis évaluez sur une échelle de 0 à 100% comment vous vous sentez À L'INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT."

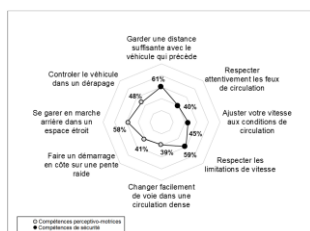


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- une confiance au volant élevée
- de la peur et de l'anxiété au volant faible / base

Deuxième consigne présentée aux participants :

"Il y a beaucoup de différences entre les conducteurs, à propos de leurs compétences en conduite. Nous avons tous des points forts et des points faibles. À l'heure actuelle quels sont vos points forts et vos points faibles en conduite ? Veuillez noter votre impression sur une échelle de 0 à 100%."

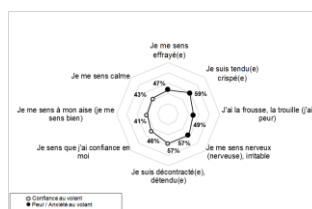


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- des compétences perceptivo-motrices moyennes
- des compétences de sécurité moyennes

CD9 Première consigne présentée aux participants :

"Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase puis évaluez sur une échelle de 0 à 100% comment vous vous sentez À L'INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT."

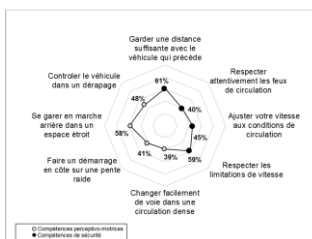


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- une confiance au volant moyenne
- de la peur et de l'anxiété au volant moyennes

Deuxième consigne présentée aux participants :

"Il y a beaucoup de différences entre les conducteurs, à propos de leurs compétences en conduite. Nous avons tous des points forts et des points faibles. À l'heure actuelle quels sont vos points forts et vos points faibles en conduite ? Veuillez noter votre impression sur une échelle de 0 à 100%."



Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

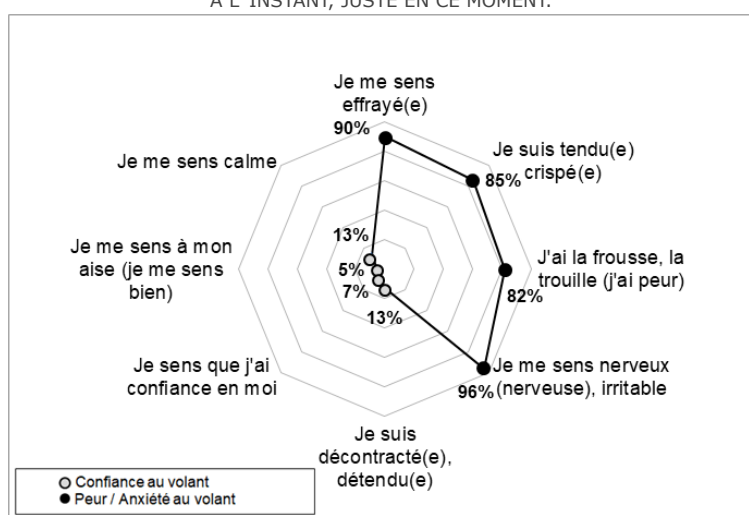
- des compétences perceptivo-motrices moyennes
- des compétences de sécurité moyennes

Annexe VIII. Questionnaire de l'étude expérimentale 2 : effets des compétences et des émotions négatives associées à la conduite sur l'attribution du sexe et du genre

Une personne actuellement en train de préparer le permis de conduire (permis B) a répondu à deux questionnaires juste après une leçon de conduite. Voici les résultats obtenus par cette personne aux deux questionnaires. L'exercice que l'on vous propose consiste à dresser un portrait de cette personne, à partir de ses résultats aux deux questionnaires.

Consigne présentée aux participants :

"Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase puis évaluez sur une échelle de 0 à 100% comment vous vous sentez À L' INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT."

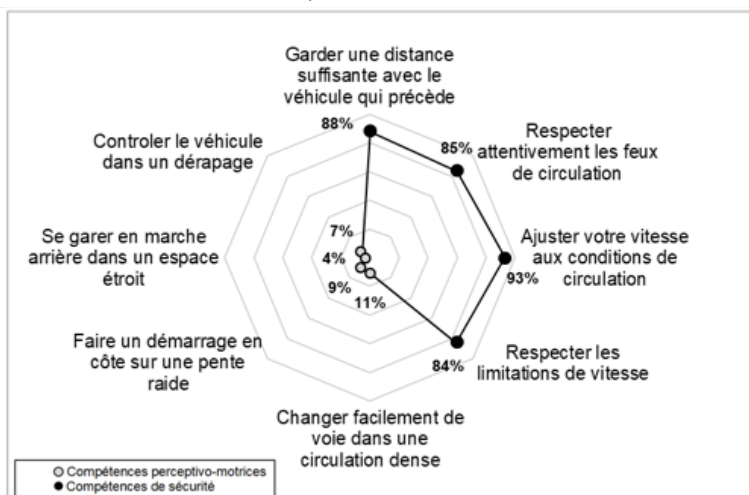


Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- une confiance au volant faible / basse
- de la peur et de l'anxiété au volant élevées

Deuxième consigne présentée aux participants :

"Il y a beaucoup de différences entre les conducteurs, à propos de leurs compétences en conduite. Nous avons tous des points forts et des points faibles. À l'heure actuelle quels sont vos points forts et vos points faibles en conduite ? Veuillez noter votre impression sur une échelle de 0 à 100%."



Ces résultats montrent qu'il s'agit d'une personne avec :

- des compétences perceptivo-motrices faibles / basses
- des compétences de sécurité élevées

:
Quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit pour décrire cette personne, en fonction de ses réponses aux deux questionnaires ?

	Votre réponse	Si vous souhaitez préciser davantage...
Premier mot ou expression		
Deuxième mot ou expression		
Troisième mot ou expression		
Quatrième mot ou expression		
Cinquième mot ou expression		

: *
À quel point chacune des propositions suivantes pourraient décrire la personne qui a obtenu ces résultats, de 1 (Pas du tout) à 7 (Tout à fait) ?

	1. Pas du tout	2	3	4	5	6	7. Tout à fait
Affectueux / Affectueuse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lunatique	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autoritaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Forte personnalité	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Va vers les autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conscientieux / Consciencieuse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Energique	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sensible aux besoins des autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Franc / Franche	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aptitude au commandement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compréhensif / Compréhensive	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Imprévisible	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dominateur / Dominatrice	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Empressé(e) à alléger les peines d'autrui	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Digne de confiance	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Résolu(e) dans ses prises de position	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compatissant / Compatissante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vaniteux / Vaniteuse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Agit en chef(fe)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Chaleureux / Chaleureuse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sérieux / Sérieuse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A l'esprit de compétition	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tendre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Réservé(e)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prêt(e) à prendre des risques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Doux / Douce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fantaisiste	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

: * Pensez-vous que cette personne est prête pour l'examen du permis de conduire ?

	1. Pas du tout	2	3	4	5	6	7. Tout à fait
Réponse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

: * Pensez-vous que cette personne peut réussir son permis du premier coup ?

	1. Pas du tout	2	3	4	5	6	7. Tout à fait
Votre réponse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

: * D'après vous, la plupart des gens diraient que cette personne est :

	1. Pas du tout	2	3	4	5	6	7. Tout à fait
Un homme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Une femme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Suivant >>

Sortir et effacer le questionnaire

: * Veuillez nous préciser votre âge :

: * Veuillez nous indiquer le niveau d'études le plus élevé que vous avez obtenu
Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez choisir ...

: * Veuillez nous indiquer votre sexe :
Cochez la ou les réponses

- ☐ Femme
☐ Homme
☐ Autre
☐ Ne souhaite pas le préciser

: * Veuillez préciser votre nationalité

: * Dans quel(s) pays avez-vous principalement résidé au cours de ces deux dernières années ?

: * Avez-vous votre permis de conduire ?
Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Oui
☐ Non
☐ Je suis inscrit(e) à une auto-école pour le préparer
☐ Je l'avais mais il m'a été retiré
☐ Ne souhaite pas le préciser

: * Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous, en inscrivant dans la case "commentaires" ci-contre vos compléments d'information.
Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ Je suis lycéen(ne). Dans ce cas quelle est la profession de vos parents ?
☐ Je suis étudiant(e) (salarié(e) ou non) dans une formation universitaire, technique ou spécialisée. Dans ce cas quelle est la profession de vos parents ?
☐ Je suis en activité salariée. Dans ce cas, quelle est votre profession ?
☐ Je suis demandeur(euse) d'emploi. Dans ce cas, quelle était votre dernière profession ?
☐ Je suis à la retraite. Dans ce cas, quelle était votre dernière profession ?
☐ Aucune des options précédentes ne me correspond

Veuillez saisir votre commentaire ici:

: Avez vous des questions ou des remarques à partager ?

Envoyer

Sortir et effacer le questionnaire

Annexe IX. Questionnaire de l'enquête transversale

Version : femme – n'ayant pas encore passé le code mais ayant commencé la conduite

Bonjour et Bienvenue !

Cette enquête porte sur la formation et l'apprentissage de la conduite.

Elle s'adresse à **toutes les personnes** qui sont actuellement **inscrites dans une auto-école ou qui ont passé l'examen pratique du permis de conduire** depuis moins de 6 mois.

Vous pouvez donc participer **quel que soit votre permis (A ou B), votre niveau ou votre avancement** dans la formation.

Grâce à vos réponses, nous espérons améliorer la formation à la conduite, les conditions d'apprentissage et l'évaluation de la conduite.

Vos réponses sont **anonymes** et vous êtes libre d'arrêter à tout moment.

Merci pour votre participation !!

Pour toute question, vous pouvez envoyer un mail à l'adresse suivante : enquetedepermis@gmail.com

Formulaire de consentement

Merci de sélectionner votre choix en cochant la case correspondante ci-dessous :

En cochant la case "**Je suis d'accord**", cela indique que :

- Vous êtes inscrit dans une auto-école
- Vous avez **18 ans** ou plus
- Vous êtes **d'accord** pour participer à l'étude
- Vous comprenez que toutes les informations que vous allez fournir sont **confidentielles** et qu'aucune d'entre elles ne permettra de vous identifier, tant par les chercheurs eux-mêmes que par toutes autres personnes.
- Vous comprenez que votre participation est **volontaire**, que vous pouvez choisir de ne pas participer à cette recherche ou à une partie, que vous pouvez vous retirer à tout moment sans être pénalisé ou désavantagé d'aucune façon, et que vous pourrez demander le retrait de vos données jusqu'à ce que nous procédions aux analyses statistiques
- Vous consentez que les informations que vous allez fournir soient traitées dans les seuls buts de cette étude
- Vous comprenez que de telles informations seront traitées de manière confidentielle, en accord avec **l'Acte de Protection des Données 1998**.

En cochant la case "**Je ne suis pas d'accord**", cela indique que vous ne souhaitez pas participer à cette recherche.

Avant de débiter, créez votre
code participant.

Pour créer votre code, nous vous proposons de noter :

- Les deux premières lettres de votre prénom,
- votre mois de naissance en 2 chiffres
- les deux dernières lettres de votre nom de famille,
- et les deux derniers chiffres de votre année naissance.

Exemple : une personne qui s'appelle Thomas Dubois, née au mois d'avril de l'année 1997 aura le code : TH04IS97

Pour relier l'ensemble de vos réponses de manière anonyme, ce code sera à rappeler sur les autres questionnaires qui composent l'étude. Les éléments à noter dans l'ordre seront rappelés : vous n'avez ainsi pas à noter ni à retenir ce code.



*Cette recherche a été examinée et approuvée par la CNIL.
Le numéro de référence du projet est le AJx2532319j.*

Votre code participant :

Est-ce que c'est votre première inscription dans une auto-école pour passer le permis ? (tout type de permis de conduire)

- ☐ Oui
☐ Non

Pour quelles raisons avez-vous du vous réinscrire ?

Voici un certain nombre de motifs possibles. Parmi l'ensemble de vos réinscriptions (y compris celle-ci) : notez si ces motifs s'appliquent à vous et à combien d'inscriptions. Si vous n'êtes pas concernés, notez « 0 ».

- ☐ Parce que vous avez passé et échoué l'examen ?
- ☐ Parce que votre permis de conduire avait été annulé suite à une infraction (retrait immédiat du permis même s'il reste des points) ?
- ☐ Parce que votre permis de conduire avait été invalidé (perte progressive de tous les points) ?
- ☐ Parce que vous aviez arrêté votre formation sans la terminer ?
- ☐ Autre : Précisez la raison et le nombre de fois

Quel permis préparez-vous actuellement ?

- ☐ Permis A (moto)
- ☐ Permis B (voiture)

Quel type de formule avez-vous choisie ?

- ☐ 125 cm³
- ☐ moto - de 35 kw
- ☐ moto + de 35 kw

Quel type de formule avez-vous choisi?

- ☐ Conduite accompagnée (Apprentissage Anticipée de la Conduite, AAC)
- ☐ Conduite supervisée
- ☐ Conduite accélérée
- ☐ Conduite encadrée (lorsque le passage du permis entre dans le cadre de certaines formations professionnelles, comme le BEP ou CAP conducteur routier)
- ☐ Candidat libre
- ☐ Traditionnel

Vous préparez un apprentissage de la conduite sur :

- ☐ Boîte manuelle
- ☐ Boîte automatique
- ☐ Autre : _____

Où en êtes-vous dans votre formation :

[Les questions qui vont vous être posées concernent le permis de conduire que vous préparez actuellement ou que vous venez de passer.](#)

Depuis votre inscription (ou réinscription le cas échéant) dans une auto-école, avez-vous passé l'examen pratique du **permis de conduire** ? (Examen Pratique - Permis)

- ☐ Oui
- ☐ Non

Avez-vous réussi le permis ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je l'ai passé et j'attends la réponse

Quand avez-vous passé l'examen pratique du permis de conduire ?

- ☐ moins de 7 jours
- ☐ entre 7 jours et 1 mois
- ☐ entre 1 et 2 mois
- ☐ entre 2 et 3 mois
- ☐ entre 3 et 6 mois
- ☐ plus de 6 mois

Avez-vous déjà passé le code ?

(Examen théorique)

☐ Oui

☐ Non

Avez-vous réussi le code ?

☐ Oui

☐ Non

Vous avez réussi le code avec combien de fautes ?
(le jour de l'examen)

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ Je ne sais pas

Vous avez raté le code avec combien de fautes ?
(le jour de l'examen)

☐ 5 ... à

☐ 25

☐ + de 25

☐ + de 5

En moyenne, combien de fautes faites-vous actuellement ?

☐ 1 ... à

☐ 30

☐ + de 30

Avez-vous commencé les heures de conduite ?
(leçons de conduite)

☐ Oui

☐ Non

Combien d'heures de conduite au total avez-vous déjà effectuées jusqu'à présent (leçons d'auto-école compris) ?

☐ 1 ... à

☐ 100 ;

☐ + de 100

Combien d'heures de leçons de conduite en auto-école avez-vous déjà effectuées jusqu'à présent ?

☐ 1 ... à

☐ 100 ;

☐ + de 100

Avez-vous une date fixée pour la passation de l'examen pratique du permis ?

☐ Oui

☐ Non

Quand est prévu votre examen pratique ?
(permis)

☐ - de 7 jours

☐ Entre 7 jours et 1 mois

☐ Entre 1 et 2 mois

☐ Entre 2 et 3 mois

☐ + de 3 mois

✓ Où en êtes-vous dans votre formation depuis votre inscription à l'auto-école :

Vous avez déclaré avoir commencé l'apprentissage du code, mais pas de la conduite.

Est-ce que les informations indiquées ci-dessus correspondent bien à ce que vous avez déclaré ?

☐ Oui

☐ Non

Pourriez-vous nous dire en quelques mots pour quel raison ces informations ne vous correspondent pas.

--

Combien d'heures comprenait ou comprend le forfait que vous avez choisi actuellement ?

☐ Moins de 15 ; ☐ 15 ; ...à ☐ 44 ; ☐ Plus de 45

Avez-vous pris, ou pensez-vous prendre des heures de conduite en plus de votre forfait, si oui combien ?

☐ 0 ... à ☐ 25 ; ☐ Plus de 25

Votre année de naissance :

Votre sexe d'état civil :

☐ homme ☐ femme

Quelle est la profession de vos parents ? (si à la retraite, préciser le dernier métier)

Père :

Mère :

--	--

Votre situation familiale :

☐ Vous vivez chez vos parents ☐ Vous vivez seul ☐ Vous vivez en couple
☐ Vous vivez en colocation ☐ Autre _____

Votre situation actuelle :

☐ Je suis lycéen(ne) ☐ Je suis étudiant(e) ☐ Je suis en activité
☐ Je suis demandeur(euse) d'emploi ☐ Je suis sans activité professionnelle
☐ Je suis à la retraite

Dans ce cas : Dans quelle filière êtes-vous inscrit(e) ?

--

Dans ce cas : Quelle est votre profession ?

--

Dans ce cas : Quelle était votre dernière profession ?

--

Quel est votre diplôme le plus élevé ?

☐ Diplôme national du brevet (DNB, et anciennement brevet des collèges ou BEPC)
☐ CAP (certificat d'aptitude professionnelle), BEP (brevet d'études professionnelles) ou équivalent
☐ Baccalauréat (général, technologique ou professionnel),
☐ Brevet de technicien (BT) ou brevet professionnel

- ☐ Formation de niveau bac+2 : licence 2, BTS (brevet de technicien supérieur), DUT (diplôme universitaire de technologie)
- ☐ Formation de niveau bac+3 et bac+4 : licence 3, licence professionnelle, master 1 (anciennement Maîtrise)
- ☐ Formation de niveau bac+5: master 2 (anciennement DESS, DEA) ou équivalent
- ☐ Supérieur à bac+5 : doctorat ou équivalent

Avez-vous des enfants à charge ?

- ☐ Oui ☐ Non

Combien ?

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 et plus

Les questions précédentes étaient importantes pour mieux vous connaître et savoir où vous en êtes dans votre formation.

Les questions qui vont suivre concernent votre **ressenti** et vos **impressions**, à propos de la formation et de la conduite.

Dès lors, répondez le plus **spontanément** possible, sachant qu'il n'y a **ni bonne, ni mauvaise** réponse, seul votre avis compte.

Il est donc important que vous y répondiez seul(e).

Dès que vous serez prêt(e),
cliquez sur "suivant"
pour continuer



Nous nous intéressons à la réputation qu'ont les hommes et les femmes au volant. Pour cela, nous vous demandons de répondre aux questions suivantes en utilisant une échelle en 7 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*tout à fait d'accord*).

Attention, pour ces questions, nous ne nous intéressons pas à votre opinion personnelle concernant ces deux groupes, mais seulement à la connaissance que vous avez de leurs réputations, c'est à-dire à **la façon dont ils sont perçus par les gens en général**.

En général, les gens pensent que les hommes ...

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 - Tout à fait
--	-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

... respectent le code de la route							
... évitent les comportements dangereux							
... ont de grandes compétences de conduite							
... font preuve de savoir-vivre envers les autres usagers							

Nous nous intéressons à la réputation qu'ont les hommes et les femmes au volant. Pour cela, nous vous demandons de répondre aux questions suivantes en utilisant une échelle en 7 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*tout à fait d'accord*).

Attention, pour ces questions, nous ne nous intéressons pas à votre opinion personnelle concernant ces deux groupes, mais seulement à la connaissance que vous avez de leurs réputations, c'est-à-dire à **la façon dont ils sont perçus par les gens en général**.

En général, les gens pensent que les femmes ...

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 -Tout à fait
... respectent le code de la route							
... évitent les comportements dangereux							
... ont de grandes compétences de conduite							
... font preuve de savoir-vivre envers les autres usagers							

Nous vous demandons maintenant de répondre aux mêmes questions que précédemment, mais cette fois-ci, nous nous intéressons à **votre opinion personnelle**.

Personnellement, je pense que les hommes ...

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 -Tout à fait
... respectent le code de la route							
... évitent les comportements dangereux							
... ont de grandes compétences de conduite							
... font preuve de savoir-vivre envers les autres usagers							

Nous vous demandons maintenant de répondre aux mêmes questions que précédemment, mais cette fois-ci, nous nous intéressons à **votre opinion personnelle**.

Personnellement, je pense que les femmes ...

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 -Tout à fait
... respectent le code de la route							
... évitent les comportements dangereux							
... ont de grandes compétences de conduite							
... font preuve de savoir-vivre envers les autres usagers							

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les propositions qui suivent ?

Donnez votre avis en vous positionnant sur l'échelle allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*tout à fait d'accord*).

	1 - Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 -Tout à fait d'accord
Parce que vous êtes une femme, certaines personnes pensent que vous avez moins de compétence de conduite							
Parce que vous êtes une femme, les gens vont penser que vous avez des capacités limitées si vous ne conduisez pas mieux que la moyenne							
Si vous faites une erreur de conduite (vous calez, vous n'arrivez pas à vous garer...), les gens vont penser que c'est parce que vous êtes une femme							
Au volant, les femmes peuvent être sous-estimées parce qu'elles sont des femmes							

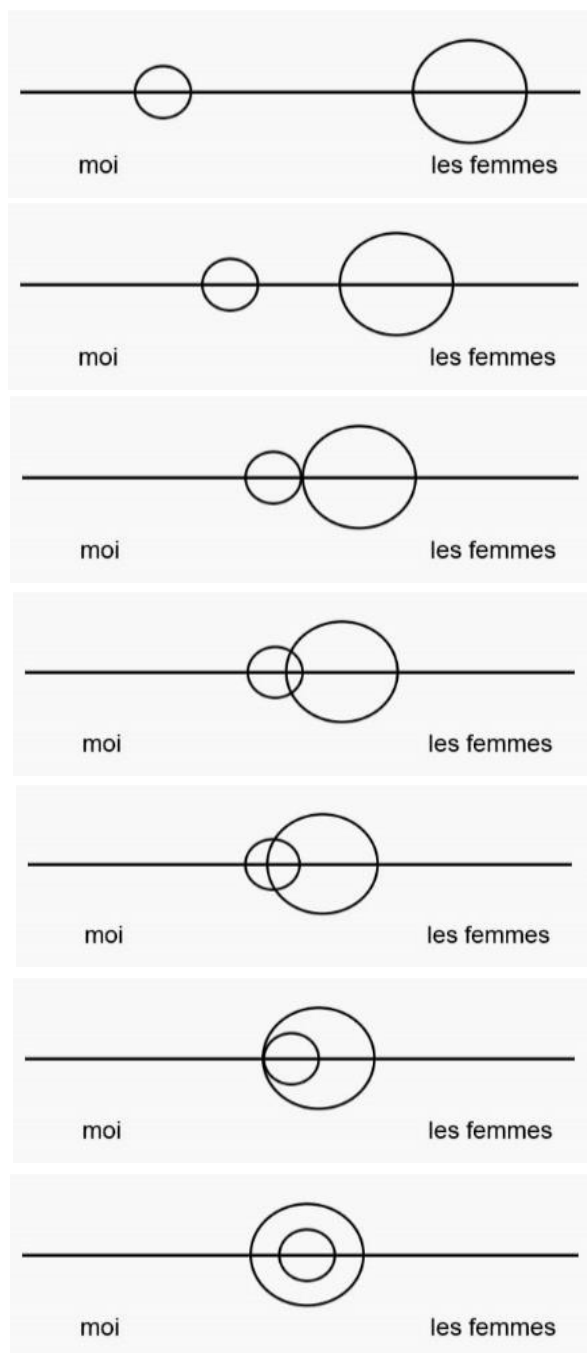
Ci-dessous, différentes images montrant deux cercles plus ou moins proches.

Sur chaque image :

- Le premier cercle vous représente vous (« **moi** »).
- Le second représente (« **les femmes** ») en général.

Veillez indiquer à quel point **vous** et **les femmes en général** partagez des caractéristiques communes, en sélectionnant l'image correspondant à votre choix.

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous



Cliquez directement sur l'image qui correspond à votre choix.

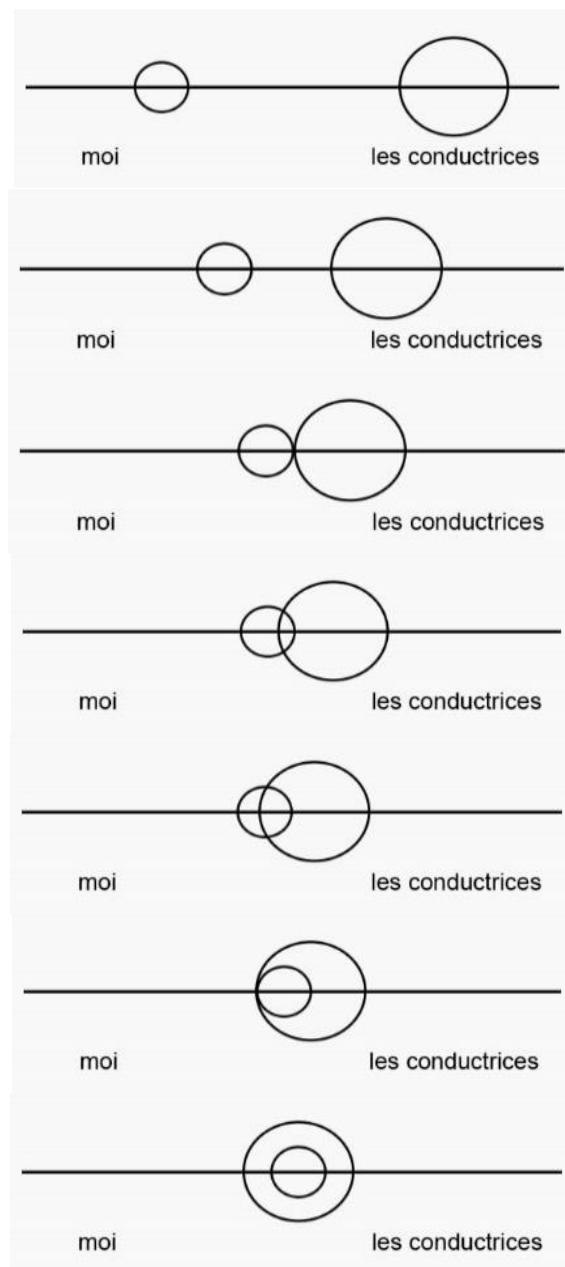
Ci-dessous, différentes images montrant deux cercles plus ou moins proches.

Sur chaque image :

- Le premier cercle vous représente vous (« **moi** »).
- Le second représente les autres conducteurs du même âge que vous (« **les conductrices** »).

Veillez indiquer à quel point **vous** et **les conductrices** partagez des caractéristiques communes, en sélectionnant l'image correspondant à votre choix.

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous



Cliquez directement sur l'image qui correspond à votre choix.

Avec les propositions qui suivent, nous essayons de savoir ce qui, pour vous, est le plus marquant dans votre caractère.

Pour répondre, veuillez, pour chaque affirmation, vous situer sur l'échelle de 1 à 7 allant de :

1 : « jamais vrai pour vous » à

7 : « toujours vrai pour vous »

Les chiffres intermédiaires vous permettent de nuancer vos réponses.

Par exemple, si vous entourez le chiffre 7, cela revient à dire que vous pensez que cette affirmation reflète parfaitement votre caractère.

	1 – Jamais vrai	2	3	4	5	6	7 – Toujours vrai
Je me comporte en cheffe							
Quand quelqu'un se sent triste, j'essaie de faire en sorte qu'il aille mieux							
Je suis capable de commander d'autres personnes							
D'habitude je peux dire si quelqu'un a besoin d'aide							
Quand il faut prendre une décision, c'est facile pour moi de prendre position							
Je me préoccupe de ce qui arrive aux autres							
<i>Question d'attention : pour cette question, cochez 3</i>							
J'ai confiance en moi							
Quand j'aime bien quelqu'un, je le lui montre							
J'aime que les autres fassent ce que je leur dis de faire							
Pour moi, c'est important d'être gentille avec les autres							
Je fais une forte impression à la plupart des gens que je rencontre							
J'arrive bien à comprendre les problèmes des autres							
Quand je joue à un jeu, c'est pour gagner							
Je montre aux gens gentiment que je me préoccupe d'eux							
C'est facile pour moi de dire aux autres ce que je pense, même si je sais qu'ils ne seront pas d'accord avec moi							
Je me sens triste quand quelqu'un d'autre se sent triste							
Je suis énergique							

Pensez à vous en tant que conducteur.rice

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les propositions qui suivent ?

Donnez votre avis en vous positionnant sur l'échelle allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*tout à fait d'accord*).

	1 - Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 -Tout à fait d'accord
Pour moi, la voiture est seulement un moyen d'aller d'un point A à un point B							
Pour moi, conduire est une corvée							
Je prendrais un réel plaisir à conduire							
Je pense que je pourrais rouler toute la journée							
Je préférerais conduire à tout autre moyen de transport							
J'aimerais conduire							
Je serais fier.ère d'être au volant d'une voiture							
Je passerais mon permis de conduire même si je n'en avais pas besoin							

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les propositions qui suivent ?

Donnez votre avis en vous positionnant sur l'échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord).

	1 - Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 -Tout à fait d'accord
Ce qui sera d'abord important pour moi dans les leçons de conduite, ce sera de bien maîtriser toutes les connaissances et habiletés qui me permettront d'être un très bonne conductrice							
Ce qui sera d'abord important pour moi dans les leçons de conduite, ce sera de me permettre d'avoir la meilleure note possible à l'examen pratique							
Dans mes leçons de conduite, je ferai seulement ce qui est nécessaire pour éviter d'échouer à l'examen pratique							

J'ai l'impression que mon apprentissage de la conduite sera :

	1 - Extrême ment facile	2	3	4	5	6	7 - Extrême ment difficile

D'après-vous, quel est votre pourcentage de chance de réussir l'examen du code de la route du premier coup ?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

D'après-vous, quel est votre pourcentage de chance de réussir l'épreuve pratique du permis de conduire du premier coup ?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Voici quelques pensées ou idées qui peuvent vous traverser l'esprit lorsque vous conduisez.

Veuillez indiquer à quelle fréquence chaque pensée se produit lorsque vous conduisez, de 1 (*cette pensée ne me traverse jamais l'esprit*) à 7 (*cette pensée me traverse souvent l'esprit*).

	1 – jamais	2	3	4	5	6	7 - souvent
J'ai peur de causer un accident							
J'ai peur de ne pas réagir assez vite							
J'ai peur que les gens pensent que je suis une mauvaise conductrice							
J'ai peur que les gens me critiquent							

Sur une échelle de 1 à 7 allant de 1 (*pas du tout anxieuse*) à 7 (*extrêmement anxieuse*)

Quand vous pensez aux situations ci-dessous, à **quel point vous sentez-vous anxieuse**, ou vous sentiez-vous anxieuse avant de les passer pour la première fois ...

	1 - Pas du tout d'accord	2	3	4	5	6	7 - Extrême ment
les leçons de conduite ?							
l'épreuve théorique du permis de conduire (au passage du code) ?							
l'examen pratique du permis de conduire (au passage du permis) ?							

Habituellement, (dans la vie de tous les jours) à quel point vous sentez-vous anxieuse sur une échelle de 1 à 7 allant de 1 (*pas du tout anxieuse*) à 7 (*extrêmement anxieuse*) ?

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 – Extrême ment

Avez-vous mis en place certaines méthodes pour réduire votre stress dans les semaines qui ont précédées l'examen ?

- ☐ Oui
☐ Non

Lesquelles ?

--

Super !

Vous avez déjà fait plus de la moitié !!
Courage, vous y êtes presque !!!

Il ne reste plus beaucoup de questions



Voici les compétences évaluées dans le cadre du permis de conduire. Peut-être avez-vous déjà acquis certaines d'entre elles ?

Indiquez quel niveau de compétences vous pensez avoir acquis sur ces différents aspects à l'heure actuelle :

	0 - Pas acquis	1 - En cours d'acquisition	2 - En cours d'acquisition +	3 - Acquis
Savoir s'installer et assurer la sécurité à bord (distance entre le siège et les pédales, hauteur et inclinaison du siège, position du volant)				
Effectuer des vérifications du véhicule (éléments intérieurs et extérieurs du véhicule, connaissances en sécurité routière et en premier secours)				
Connaître le fonctionnement et utiliser les commandes (boîte de vitesse, volant, pédales, tableau de bord)				
Prendre l'information (vers l'avant et l'arrière, sur les côtés, en vision directe, utilisation des rétroviseurs, vérification des angles morts)				
Adapter son allure aux circonstances (en fonction de la configuration du lieu, des situations de conduite, de la densité de trafic)				
Appliquer la réglementation (respecter les limitations de vitesse, la signalisation, le code de la route)				
Communiquer avec les autres usagers (utiliser les clignotants, les feux stops ou de détresse, le klaxon, la gestuelle ; comprendre les signaux des autres usagers)				
Partager la chaussée (se positionner sur la voie correcte et bien se placer dans sa voie)				
Maintenir des espaces de sécurité (sur les côtés, devant et derrière), en fonction de la situation				
Courtoisie au volant (anticipation et bienveillance envers les autres usagers)				

Conduite économique et respectueuse de l'environnement (adapter sa conduite pour économiser du carburant)				
Analyse des situations (perception, interprétation, anticipation des situations de conduite)				
Adaptation aux situations (prendre des décisions rapides pour adapter sa conduite aux situations rencontrées)				
Conduite autonome (être capable de suivre un itinéraire seul pour rejoindre un point)				

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les propositions qui suivent ?

Donnez votre avis en vous positionnant sur l'échelle allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*tout à fait d'accord*).

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 - Tout à fait
Mes proches s'inquiètent (se font du souci) pour ma réussite au permis							
Mes proches plaisantent sur mes compétences au volant							
Mes proches s'attendent à ce que l'apprentissage de la conduite soit difficile pour moi							

A votre avis, à combien vos proches estiment-ils (en pourcentage) vos chances de réussir votre **examen du code de la route** du premier coup ?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

A votre avis, à combien vos proches estiment-ils (en pourcentage) vos chances de réussir **l'épreuve pratique du permis de conduire** du premier coup ?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les propositions qui suivent ?

Donnez votre avis en vous positionnant sur l'échelle allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*tout à fait d'accord*).

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 - Tout à fait
Mes moniteurs d'auto-école s'inquiètent (se font du souci) pour ma réussite au permis							
Mes moniteurs d'auto-école plaisantent sur mes compétences au volant							
Mes moniteurs d'auto-école s'attendent à ce que l'apprentissage de la conduite soit difficile pour moi							

A votre avis, à combien vos moniteurs d'auto-école estiment-ils (en pourcentage) vos chances de réussir votre **examen du code de la route** du premier coup ?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

A votre avis, à combien vos moniteurs d'auto-école estiment-ils (en pourcentage) vos chances de réussir **l'épreuve pratique du permis de conduire** du premier coup ?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

Rencontrez-vous des contraintes particulières par rapport à l'organisation de votre formation ?

	1 - Pas du tout	2	3	4	5	6	7 - Tout à fait
Des contraintes financières (vous avez un budget très serré par exemple)							
Des contraintes logistiques (vous avez des contraintes horaires par exemple)							

D'autre(s) contrainte(s) :

Combien de moniteurs d'auto-école différents avez-vous rencontré lors de vos leçons de conduite ?
(Si vous ne connaissez pas le chiffre exact, donnez votre propre estimation) :

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

Les moniteurs d'auto-école que vous avez rencontrée lors de vos leçons étaient :

	1 - Principalement des hommes	2	3	4	5	6	7 - Principalement des femmes

Vos heures de conduite étaient :

	1 - Principalement collectives	2	3	4	5	6	7 - Principalement individuelles

Les apprentis que vous avez rencontrés lors de ces cours collectifs étaient :

	Principalement des hommes 1	2	3	4	5	6	Principalement des femmes 7

Dans quelle mesure avez-vous conduit sur ces types de parcours ?

	1 – Jamais	2	3	4	5	6	7 – Souvent
... en ville / agglomération							
... en zones rurales							
... sur autoroute							

Dans quelle mesure avez-vous conduit dans ces conditions ?

	1 – Jamais	2	3	4	5	6	7 – Très Souvent
... la nuit							
... en heure de pointe (trafic important)							
... sous la pluie							
... en heures de creuses (trafic faible)							
... sous la neige							

Jusqu'ici, vous estimez avoir bénéficié d'une formation à la conduite :

	1 – De très mauvaise qualité	2	3	4	5	6	7 – De très bonne qualité

Vous est-il déjà arrivé de conduire une voiture avant de prendre des leçons de conduite ?

	1 – Jamais	2	3	4	5	6	7 – Souvent

Financez-vous vous-même votre permis ?

☐ Oui ☐ Non

Dans quelle proportion du prix total ?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

Vos parents / un(des) membre(s) de votre famille participent-ils au financement de votre permis ?

☐ Oui ☐ Non

Dans quelle proportion du prix total participe(nt)-t-il(s) au financement de votre permis ?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

Avez-vous eu recours à une aide pour financer votre permis ?

☐ Oui ☐ Non

Laquelle ?

--

Dans quelle proportion du prix total participe-t-elle au financement de votre permis ?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

Votre auto-école est :

☐ Traditionnelle ☐ Solidaire / associative (*ce type d'auto-école propose aux personnes en difficulté une formation adaptée et en partie subventionnée pour obtenir le permis B*)

☐ En ligne ☐ Autre : _____

Votre auto-école :

☐ fait partie d'un réseau ☐ est un établissement indépendant ☐ je ne sais pas ☐ Autre : ____

Votre auto-école fait partie d'un réseau : Lequel ?

☐ ECF ☐ Anper ☐ CER Association ☐ Permis pas cher
☐ Auto Academy ☐ Groupe Maurice Conduite (GMC) ☐ Ornikar

Dans quelle ville se trouve votre auto-école ?

--

Quel est le code postal de la ville où se trouve votre auto-école ?

--

Principalement, pour quelles raisons avez-vous choisi cette auto-école ?

☐ Pour ses tarifs ☐ La proximité par rapport à mon domicile, lieu de travail ou d'étude
☐ Pour son taux de réussite ☐ Les horaires proposés ☐ Autre : _____

Quelle est la date à laquelle vous avez effectué votre inscription à l'auto-école ?

--

Que pensez-vous de ce questionnaire ?

	OUI	NON	Sans réponse
Il me plaît			
Je le trouve intéressant			
Je le trouve utile			

Vous pouvez nous laisser un commentaire si vous le souhaitez, cet espace libre est prévu pour ça.

--

Laissez-nous une adresse mail que vous consultez régulièrement.

Votre adresse mail nous servira uniquement à vous contacter pour les prochaines étapes de l'étude.

Nous vous rappelons que les informations que vous reporterez seront conservées de manière strictement confidentielle, et seront définitivement supprimées une fois l'étude terminée.

Votre adresse mail :

--

Avez-vous des commentaires, remarques à nous faire sur ce questionnaire afin de nous aider à l'améliorer ?

Par exemple, y a-t-il des questions qui n'étaient pas claires pour vous, ou autre ...

--

*Ce questionnaire est à présent terminé,
merci pour votre intérêt !!*

Si vous ne souhaitez ou ne pouvez pas participer à l'étude.

Merci tout de même.

Si vous changez d'avis, n'hésitez pas à revenir vers nous sur notre page Facebook (lien ci-dessous).

**Si vous avez répondu à l'ensemble des questions,
merci encore,
vos réponses sont précieuses pour nous !**



Si vous avez accepté de laisser votre mail, merci pour votre confiance, nous vous contacterons prochainement.

Vous pouvez suivre toute l'actualité concernant cette étude sur Facebook, en vous abonnant à la page En Quête de Permis via le lien ci-dessous.

<http://bit.ly/FacbookEnQueteDePermis>

Références

- Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of other in the self scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of personality and social psychology*, 63(4), 596
- Aberg, L., & Rimmö, P.-A. (1998). Dimensions of aberrant driver behaviour. *Ergonomics*, 41, 39-56.
- Abric, J. C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Erès, Ramonville Saint-Agne.
- Akers, R. L., & Jennings, W. G. (2009). The Social Learning Theory of Crime and Deviance. In: M. D. Krohn, A. J. Lizotte & G. P. Hall (Eds.), *Handbook on Crime and Deviance*, pp. 103-120. Springer: New-York.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 181-185.
- Association Prévention Routière. (2013, 10 juin). L'accès des jeunes français au permis B. Quelle situation 4 ans après la réforme de 2009 ?
https://www.preventionroutiere.asso.fr/wp-content/uploads/2016/04/Etude_Les_jeunes_Fran%C3%A7ais_et_le_permis-B-10-06-2013-1.pdf
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons*. Paris: PUF.
- Bedyńska, S., Krejtz, I., & Sedek, G. (2018). Chronic Stereotype Threat Is Associated With Mathematical Achievement on Representative Sample of Secondary Schoolgirls: The Role of Gender Identification, Working Memory, and Intellectual Helplessness. *Frontiers in psychology*, 9, 428.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Benzécri, J. P. (1973). *L'analyse des données* (Vol. 2, p. 1). Paris: Dunod.
- Bergdahl, J. (2007). Ethnic and gender differences in attitudes toward driving. *The Social Science Journal*, 44, 91-97.
- Berger, M., L. (1986). Women drivers!: the emergence of folklore and stereotypic opinions concerning feminine automotive behavior. *Women's Studies International Forum*, 9(3), 257-263.
- Bjørnskau, T. (2003). *Strykker sta. En undersøkelse av faktorer som påvirker resultatene av praktisk førerlære [Fail or pass: an investigation into factors influencing the results of driver licence tests]*. Report 662. Norway: TOI.
- Blascovich, J., Spencer, S., Quinn, D., & Steele, C. (2001). African Americans and high blood pressure: The role of stereotype threat. *Psychological science*, 12(3), 225-229.
- Blockey, P. N., & Hartley, L. R. (1995). Aberrant driving behaviour: errors and violations. *Ergonomics*, 38(9), 1759-1771.

- Blum, F. (2004). Réflexion sur les usages sexués de l'automobile en France aux XIX^e et XX^e siècles. femme au volant, figure de l'urbanité ? *Société française d'histoire urbaine*, 3(11), 55-79.
- Bosson, J., Haymovitz, E., & Pinel, E. (2004). When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus non-verbal anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(2), 247-255.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G. U. Y., Chouinard, R., Bordeleau, L., & Filion, C. (1998). Élaboration et validation du Questionnaire des but ex contexte scolaire (QBCS). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(3), 203.
- Bousquet, D., & Sabathier, R. (2014). *Combattre maintenant les inégalités sexuées, sociales et territoriales dans les quartiers de la politique de la ville et les territoires ruraux fragilisés. Rapport n°2014-06-19-EGAlTER-012*. Paris: Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes.
- Brodish, A. B., & Devine, P. G. (2009). The role of performance–avoidance goals and worry in mediating the relationship between stereotype threat and performance. *Journal of experimental social psychology*, 45(1), 180-185.
- Brown, R. P., & Lee, M. N. (2005). Stigma consciousness and the race gap in college academic achievement. *Self and Identity*, 4(2), 149-157.
- Brown, R. P., & Pinel, E. C. (2003). Stigma on my mind: Individual differences in the experience of stereotype threat. *Journal of experimental social psychology*, 39(6), 626-633.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk taking: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(3), 367-383.
- Cadinu, M., Maass, A., Rosabianca, A., & Kiesner, J. (2005). Why do women underperform under stereotype threat? Evidence for the role of negative thinking. *Psychological science*, 16(7), 572-578.
- Cazenave, N., Le Scanff, C., & Woodman, T. (2003). *Spécificité de la prise de risque chez les femmes [Specificity of risk-taking among women]*. Paper presented at the 10^e Congrès de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives (ACAPS), Toulouse.
- Chateignier, C., Chekroun, P., Nugier, A., & Dutrévis, M. (2011). « Femme au volant... » : effet de la menace du stéréotype et de la colère sur les performances des femmes à une tâche liée à la conduite automobile. *Année Psychologique*, 111(4), 673-700.
- Collet, I., & Grin, I. (2011). En formation initiale des enseignants. *Les Cahiers pédagogiques*, (487), 30-31.
- Comité Interministériel de la Sécurité Routière. (2009). Réforme de l'apprentissage de la conduite et de l'examen du permis de conduire. Dossier de presse.
- Coquelet, C., Granié, M. A., & Griffet, J. (2018). Conformity to gender stereotypes, motives for riding and aberrant behaviors of French motorcycle riders. *Journal of Risk Research*, 1-12.

- Courtenay, W. H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: a theory of gender and health. *Social Science & Medicine*, 50, 1385-1401.
- Crinson, L. F., & Grayson, G. B. (2005). Profile of the British Learner Driver. In G. Underwood (Ed.), *Traffic and Transport Psychology* (pp. 157-170). London: Elsevier.
- d'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2006). Gender differences in two decision-making tasks in a community sample of adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30(4), 352-358.
- Dafflon-Nouvelle, A. (Ed.). (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dafflon-Novelle, A. (2005). *Comment les adultes se représentent-ils l'origine des différences observables entre filles et garçons?* Work in progress en études genre, Lausanne.
- Darnon, C. (2004). *Conflit sociocognitif et buts d'accomplissement: effets interactifs sur l'apprentissage et le mode de régulation du conflit* (Doctoral dissertation, Grenoble 2).
- Daune-Richard, A. M., Devreux, A. M., Hurtig, M. C., Jadelot, C., Krowolski, N., & Serne, H. (2004). Inégalités hommes/femmes au CNRS.
- De Winter, J. C. F., & Dodou, D. (2010). The Driver Behavior Questionnaire as a predictor of accidents: A meta-analysis. *Journal of Safety Research*.
- De Winter, J. C. F., & Wieringa, P. A. (2008). Gender differences in driver's license theory test scores in the Netherlands. *Journal of Safety Research*, 39, 413-416.
- Deaux, K., & Emswiller, T. (1974). Explanations of successful performance on sex-linked tasks: What is skill for the male is luck for the female. *Journal of personality and social psychology*, 29(1), 80.
- Deaux, K., & Major, B. (1987). Putting gender into context : an interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94, 3, 369-389.
- Degraeve, B., Granié, M.-A., & Pravossoudovitch, K., & Lo Monaco, G. (2015). Social representations associated with men and women drivers among French adolescents and adults. Effects of perceiver's age, sex, and socioeconomic status. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 34, 1-17.
- Degraeve, B., Granié, M.-A., & Pravossoudovitch, K. (2014). Men and women drivers: a study of social representations through prototypical and correspondence analysis. In *Women's Issues in Transportation Conference Proceedings, Bridging the Gap* (pp. 141-150). Paris, France, April 14-16.
- Délégation à la sécurité et à la circulation routière. (2010). *Bilan des examens du permis de conduire, année 2009*: Ministère du Développement Durable.
- Délégation à la sécurité et à la circulation routière. (2012). *Bilan des examens du permis de conduire. Année 2011*. Retrieved from Paris:
- Délégation à la sécurité et à la circulation routière. (2015). *Bilan des examens du permis de conduire. Année 2014*. Paris: Ministère de l'Intérieur.
- Demoli, Y. (2014). Les femmes prennent le volant. Diffusion du permis et usage de l'automobile auprès des femmes au cours du XXe siècle. *Travail, genre et sociétés*, 2(32), 119-140.

- Deschamps, J. C., & Guimelli, C. (2004). L'organisation interne des représentations sociales de la sécurité/insécurité et l'hypothèse de la "zone muette". *Perspectives cognitives et conduites sociale*, 105-130.
- Deschamps, J.-C. (2003). Analyse des correspondances et variations des contenus de représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Éditions érès, Ramonville Saint-Agne (2003), pp. 179-199.
- Dodd, D. K., & Mills, L. L. (1985). FADIS: A Measure of the Fear of Accidental Death and Injury. *The Psychological Record*, 35, 269-275.
- Dommes, A., Granié, M.-A., Cloutier, M. S., Coquelet, C., & Huguenin-Richard, F. (2015). Red light violations by adult pedestrians and other safety-related behaviors at signalized crosswalks. *Accident Analysis & Prevention*, 80, 67-75. doi:10.1016/j.aap.2015.04.002
- Dontsov, A. I., & Kabalevskaya, A. I. (2013). Gender stereotypes among road users. *Psychology in Russia. State of the Art*, 6(3), 150-163.
- Dumesnil, A., Chateignier, C., & Chekroun, P. (2016). Les femmes, le sens de l'orientation... et les stéréotypes: effet délétère de la menace du stéréotype sur les performances des femmes à une tâche d'orientation dans l'espace. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (4), 455-475.
- Dupont-Kerlan, E., & Fontaine, H. (2004). Femmes, transports et villes. In S. Denèfle (Ed.), *Femmes et Villes* (Vol. 8, pp. 123-134). Tours : Presses Universitaires François-Rabelais, Maison des Sciences de l'Homme.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école* (p. 319). Armand colin.
- Ehlers, A., Taylor, J. E., Ehring, T., Hofmann, S. G., Deane, F. P., Roth, W. T., & Podd, J. V. (2007). The driving cognitions questionnaire: Development and preliminary psychometric properties. *Journal of anxiety disorders*, 21(4), 493-509.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
- Fairclough, S. H., Tattersall, A. J., & Houston, K. (2006). Anxiety and performance in the British driving test. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 9, 43-52.
- Farrow, J. A., & Brissing, P. (1990). Risk for DWI: A New Look at Gender Differences in Drinking and Driving Influences, Experiences, and Attitudes among New Adolescent Drivers. *Health Education & Behavior*, 17(2), 213-221.
- Félonneau, M.-l., & Becker, M. (2011). "Femmes au volant, danger au tournant". Les conductrices sont-elles victimes d'une menace du stéréotype ? *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14(4), 314-329.
- Fennema, E., Peterson, P. L., Carpenter, T. P., & Lubinski, C. A. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 21(1), 55-69.
- Ferrière, S. (2013). Transmission de représentations genrées chez les formateurs et formatrices dans l'enseignement du 1er degré. In C. Morin-Messabel & M. Salle (Eds.), *A l'école des stéréotypes comprendre et déconstruire* (pp. 203-230). Paris L'Harmattan.
- Florian, V., Mikulincer, M., & Hirschberger, G. (2001). Validation of personal identity as a terror management mechanism: Evidence that sex-role identity moderates mortality salience effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1011-1022.

- Forsyth, E. (1992). *Cohort study of learner and novice drivers. Part 1: Learning to drive and performance in the driving test. Research report 338*. Crowthorne: Transport Research Laboratory.
- France Stratégie. (2015). Commission d'étude des effets de la loi pour la croissance et l'activité, Fiche sur la réforme du permis de conduire.
- Gana, K. (1995). Androgynie psychologique et valeurs socio-cognitives des dimensions du concept de soi. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 25, 27-43.
- Gaymard, S. (2007). La représentation de la conduite chez de jeunes conducteurs: Une étude de la conditionnalité routière. *Recherche, transports, sécurité*, 97, 339-359.
- Gaymard, S. (2009). Norms in social representations: two studies with French young drivers. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1(2), 165-181.
- Gaymard, S., & Tiplica, T. (2014). Conditional respect towards the pedestrian: difference between men and women and risk modeling by the Bayesian approach. *Quality & Quantity*, 48(1), 91-110.
- Good, C., Rattan, A., & Dweck, C. S. (2012). Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics. *Journal of personality and social psychology*, 102(4), 700.
- Granié, M.-A. (2008). Influence de l'adhésion aux stéréotypes de sexe sur la perception des comportements piétons chez l'adulte. *Recherche - Transports - Sécurité*, 101, 253-264.
- Granié, M.-A. (2009). Effects of gender, sex-stereotype conformity, age and internalization on risk-taking among adolescent pedestrians. *Safety Science*, 47(9), 1277-1283.
- Granié, M.-A. (2010). Gender stereotype conformity and age as determinants of preschoolers' injury-risk behaviors. *Accident Analysis & Prevention*, 42(2), 726-733.
- Granié, M.-A. (2013). Genre et rapport au risque dans l'espace routier : de la compréhension au levier pour l'action. *Questions Vives Recherches en Education*, 9(19), 65-88.
- Granié, M.-A., & Espiau, G. (2010). Etude qualitative du comportement piéton de collégiens par la méthode de l'autoconfrontation. *Territoires en Mouvement. Revue de Géographie et d'Aménagement*, 2008(1), 39-57.
- Granié, M.-A., & Pappafava, E. (2011). Gender stereotypes associated with vehicle driving among French preadolescents and adolescents. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 14(5), 341-353.
- Granié, M.-A., & Varet, F. (2016, 14-17 septembre). *Représentations sociales et sécurité routière : un état des lieux de la recherche internationale*. 13e conférence internationale sur les Représentations Sociales "Epistémologies de la vie quotidienne", Marseille, France.
- Granié, M.-A., & Varet, F. (2017). « Passe ton permis d'abord ! » Pistes explicatives psychosociales aux différences de sexe dans la réussite au permis de conduire en France. *Recherche - Transports - Sécurité*, 33, 1-15.
- Guéguen, N. (2008). *Psychologie des prénoms : Pour mieux comprendre comment ils influencent votre vie*. Dunod.
- Guého, L. (2015). Approche psychosociale des effets de l'identité sexuée sur les comportements à risque déclarés au volant et dans différents domaines chez les jeunes conducteurs (Doctoral dissertation, Aix-Marseille).

- Guého, L., Granié, M.-A., & Abric, J. C. (2014). French validation of a new version of the Driver Behaviour Questionnaire. *Accident Analysis & Prevention*, 63(2), 41-48. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.aap.2013.10.024>
- Guimelli, C., & Deschamps, J. C. (2000). Effets de contexte sur la production d'associations verbales: le cas des représentations sociales des Gitans. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 47(48), 44-54.
- Hagan, L. K., & Kuebli, J. (2007). Mothers' and fathers' socialization of preschoolers' physical risk taking. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 2-14.
- Harré, N., Brandt, T., & Dawe, M. (2000). The Development of Risky Driving in Adolescence. *Journal of Safety Research*, 31(4), 185-194.
- Harré, N., Field, J., & Kirkwood, B. (1996). Gender differences and areas of common concern in the driving behaviors and attitudes of adolescents. *Journal of Safety Research*, 27(3), 163-173.
- Hatakka, M., Keskinen, E., Gregersen, N. P., Glad, A., & Hernetkoski, K. (2002). From control of the vehicle to personal self-control; broadening the perspectives to driver education. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 5(3), 201-215.
- Haudenschild, K. (2017, 21 avril). [Information sur les effectifs des inspecteurs du permis de conduire].
- Henriksson, W., Sundström, A., & Wiberg, M. (2004). *The Swedish Driving -license test. A summary of studies from the Department of Educational Measurement, Umeå University. Em No 45*. Umeå, Sweden: Department of Educational Measurement, Umeå University.
- Hess, T. M., Auman, C., Colcombe, S. J., & Rahhal, T. A. (2003). The impact of stereotype threat on age differences in memory performance. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(1), P3-P11.
- Heyman, G. D., & Giles, J. W. (2006). Gender and Psychological Essentialism. *Enfance*, 3, 293-310.
- Huguet, P., & Regner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of educational psychology*, 99(3), 545.
- Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. *Psychological Science*, 11(5), 365-371.
- Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2003). Do High-Achieving Female Students Underperform in Private? The Implications of Threatening Environments on Intellectual Processing. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 796-805.
- Jessor, R. (1987). Risky driving and adolescent problem behavior: An extension of problem behavior theory. *Alcohol, Drugs, and Driving*, 3(1-13).
- Jones, M. G., Howe, A., & Rua, M. J. (2000). Gender Differences in Students' Experiences, Interests, and Attitudes Toward Science and Scientists. *Science Education*, 84, 180-192.
- Jouanno, C., & Hummel, C. (2016). *Les femmes et l'automobile : un enjeu de lutte contre la précarité, d'orientation professionnelle et de déconstruction des stéréotypes. Rapport d'information de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes du Sénat*. Paris: Sénat.

- Kalampalikis, N., & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (2), 15-24.
- Katila, A., Peräaho, M., Laapotti, S., Hernetkoski, K., & Keskinen, E. (2006). *Suomalaisen ajokokeen toimivuus - tapaustutkimus Turusta [Functionality of the Finnish driving test - A case study from Turku]*. Helsinki, Finland: AKE research report.
- Kergoat, D. (2001). Le syllogisme de la constitution du sujet sexuée féminin. Le cas des ouvrières spécialisées. *Travailler*, 2(6), 105-114.
- Keskinen, E., Hatakka, M., Katila, A., & Laapotti, S. (1992). *Onnistuiko kuljettajaopetusuudistus [Was the renewal of the driving education successful?] Final report of the evaluation project*. University of Turku, Finland: Department of Psychology.
- Kloeden, C. N., & McLean, A. J. (2000). *Evaluation of Competency-Based Driver Training and Assessment In South Australia. Final Report for Transport SA*. Road Accident Research Unit: The University of Adelaide.
- Kuhnimhof, T., Buehler, R., & Dargay, J. (2011). A new generation. Travel trends for young Germans and Britons. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board*, 2230, 58-67.
- Laapotti, S., Keskinen, E., & Rajalin, S. (2003). Comparison of young male and female drivers' attitude and self-reported traffic behaviour in Finland in 1978 and 2001. *Journal of Safety Research*, 34, 579-587.
- Lajunen, T., & Summala, H. (1995). Driving experience, personality, and skill and safety-motive dimensions in drivers' self-assessments. *Personality and Individual Differences*, 19(3), 307-318.
- Légal, J. B., & Delouée, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discriminations*. Dunod.
- Leyens, J. P., Désert, M., Croizet, J. C., & Darcis, C. (2000). Stereotype threat: Are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1189-1199.
- Leyens, J. P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale* (Vol. 214). Editions Mardaga.
- Lloyd, B. B., & Duveen, G. (1992). *Gender identities and education: The impact of starting school*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). Parent's differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Mahalik, J., Burns, S., & Syzdek, M. (2007). Masculinity and perceived normative health behaviors as predictors of men's health behaviors. *Social Science & Medicine*, 64(11), 2201-2209.
- Mangard, C., & Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/2), 223-250.
- Mann, H. N., & Lansdown, T. (2009). Pre-driving adolescent attitudes: Can they change? *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 12, 395-403.
- Marry, C. (2003, October). Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école Perspectives internationales. Rapport pour le PIREF et Conférence du 16 octobre 2003 au Ministère

de l'Éducation Nationale (Paris). Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://back.ac-rennes.fr/orient/egalchanc/rapmixite22103.pdf> (consulté le 13 novembre 2019).

- Marry, C. (2004). *Les femmes ingénieurs: une révolution respectueuse*. Paris: Belin.
- Marx, D. M., & Goff, P. A. (2005). Clearing the air: The effect of experimenter race on target's test performance and subjective experience. *British Journal of Social Psychology*, 44(4), 645-657.
- 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.
- Maycock, G. (2002). *Novice driver accidents and the driving test*. TRL Report TRL527. Crowthorne: TRL.
- Maycock, G., & Forsyth, E. (1997). *Cohort study of learner and novice drivers. Part 4: Novice driver accidents in relation to methods of learning to drive. Performance in the driving test and self-assessed driving ability and behaviour (TRL report no. 275)*. Crowthorne, UK: Transport Research Laboratory (TRL).
- McGlone, M. S., & Aronson, J. (2006). Stereotype threat, identity salience, and spatial reasoning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(5), 486-493.
- McIntyre, R. B., Paulson, R. M., & Lord, C. G. (2003). Alleviating women's mathematics stereotype threat through salience of group achievements. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(1), 83-90.
- Menoret, P. (2016). *Royaume d'asphalte. Jeunesse saoudienne en révolte*. Paris, Marseille: La Découverte, Wildproject.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
- Moè, A., Cadinu, M., & Maass, A. (2015). Women drive better if not stereotyped. *Accident Analysis & Prevention*, 85, 199-206.
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales: pratique des études de terrain*. Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Morin-Messabel, C. (2013). *Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Presses universitaires de Lyon, Lyon.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité «filles-garçons» dans la formation des enseignant-es. Amorce par l'exemple des biais perceptifs d'étudiant-es de Master 2 enseignement. *Recherche et formation*, 69(1), 47-64.
- Morrongiello, B. A., & Dawber, T. (1999). Parental influences on toddlers' injury-risk behaviors: are sons and daughters socialized differently? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 227-251.
- Morrongiello, B. A., & Dayler, L. (1996). A community-based study of parents' knowledge, attitudes and beliefs related to childhood injuries. *Canadian Journal of Public Health*, 87(6), 383-388.
- Morrongiello, B. A., & Hogg, K. (2004). Mother's reactions to children misbehaving in ways that can lead to injury: implications for gender differences in children risk taking and injuries. *Sex Roles*, 50(1-2), 103-118.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, (1), 165-174.

- Mynttinen, S., Koivukoski, M., Hakuli, K., & Keskinen, E. (2011). Finnish novice drivers' competences – Successful driving test candidates 2000–2009 evaluated by driving examiners. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 14, 66-75.
- Mynttinen, S., Sundström, A., Vissers, J., Koivukoski, M., Hakuli, K., & Keskinen, E. (2009). Self-assessed driver competence among novice drivers – a comparison of driving test candidate assessments and examiner assessments in a Dutch and Finnish sample. *Journal of Safety Research*, 40, 301-309.
- Näätänen, R., & Summala, H. (1976). *Road-user behaviour and traffic accidents*. Publication of: North-Holland Publishing Company. Elsevier, Amsterdam
- Noble, B. (2005). *Why are some young people choosing not to drive?* Paper presented at the European Transport Conference, Strasbourg, France.
- Nyberg, A., & Gregersen, N. P. (2007a). Practicing for and performance on drivers license tests in relation to gender differences in crash involvement among novice drivers. *Journal of Safety Research*, 38, 71-80.
- Nyberg, A., & Gregersen, N. P. (2007b). Practicing for and performance on drivers license tests in relation to gender differences in crash involvement among novice drivers. *Journal of Safety Research*, 38(1), 71-80.
- Obriot-Claudel, F., & Gabaude, C. (2004, 5-9 septembre). *The Driver Behaviour Questionnaire: A French study applied to elderly drivers*. Paper presented at the ICTTP' 2004, Nottingham, UK.
- OECD. (2006). *Young drivers: the road to safety*. Paris: OECD/ECMT.
- Osborne, J. W. (1997). Race and academic disidentification. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 728.
- Ouimet, M. C., Pradhan, A. K., Brooks-Russell, A., Ehsani, J. P., Berbiche, D., & Simons-Morton, B. G. (2015). Young drivers and their passengers: A systematic review of epidemiological studies on crash risk. *Journal of Adolescent Health*, 57, S24-S35.
- Özkan, T., & Lajunen, T. (2005). Why are there sex differences in risky driving? The relationship between sex and gender-role on aggressive driving, traffic offences, and accident involvement among young turkish drivers. *Aggressive Behavior*, 31(6), 547-558.
- Özkan, T., & Lajunen, T. (2006). What causes the differences in driving between young men and women? The effects of gender roles and sex on young drivers' driving behaviour and self-assessment of skills. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 9, 269-277.
- Parker, D., Reason, J. T., Manstead, A. S. R., & Stradling, S. G. (1995). Driving errors, driving violations and accident involvement. *Ergonomics*, 38(5), 1036-1048.
- Pellegrini, A. D., Bohn-Gettler, C. M., Dupuis, D., Hickey, M., Roseth, C., & Solberg, D. (2011). An empirical examination of sex differences in scoring preschool children's aggression. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(2), 232-238.
- Piermattéo, A., & Guimelli, C. (2012). Expression de la zone muette des représentations sociales en situation d'entretien et structure discursive: une étude exploratoire. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (2), 223-247.

- Pinel, E. C. (1999). Stigma consciousness: the psychological legacy of social stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 76(1), 114.
- Plante, I., Theoret, M., & Favreau, O. E. (2009). Student gender stereotypes: Contrasting the perceived maleness and femaleness of mathematics and language. *Educational Psychology*, 29(4), 385-405.
- Poplimont, C., & Duchène, M. (2013). L'apprentissage de comportements de conduite sécuritaires: quelles modalités pédagogiques en formation?. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 9(19), 123-139.
- Pravossoudovitch, K. (2016). *Hommes au volant, femmes au volant. L'influence des stéréotypes de sexe sur les comportements de conduite déclarés et effectifs*. (Mémoire de thèse de Doctorat PhD), Aix Marseille Université, UFR STAPS.
- Pravossoudovitch, K., Martha, C., Cury, F., & Granié, M. A. (2015). Sex and age differences in the endorsement of sex stereotypes associated with driving. *The Spanish journal of psychology*, 18.
- Pravossoudovitch, K., Martha, C., Cury, F., & Granié, M. A. (2015). Sex and age differences in the endorsement of sex stereotypes associated with driving. *The Spanish journal of psychology*, 18.
- Prentice, D. A., & Miller, D. T. (2006). Essentializing Differences Between Women and Men. *Psychological Science*, 17, 129-135.
- Raithel, J. (2003). Risikobezogenes Verhalten und Geschlechtsrollenorientierung im Jugendalter [Risk-taking behavior and gender role orientation in adolescents]. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 11(1), 21-28.
- Reason, J. T., Manstead, A. S. R., Stradling, S., Baxter, J. S., & Campbell, K. (1990). Errors and violations on the roads: a real distinction? *Ergonomics*, 33(10/11), 1315-1332.
- Régner, I., & Huguet, P. (2011). Effets différentiels de l'évaluation en fonction du genre. In F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon (Eds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 127-134). Presses Universitaires de France, Paris.
- Régner, I., Steele, J. R., Ambady, N., Thinus-Blanc, C., & Huguet, P. (2014). Our future scientists: A review of stereotype threat in girls from early elementary school to middle school. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 27(3), 13-51.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198.
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24-54.
- Rhodes, N., & Pivik, K. (2011). Age and gender differences in risky driving: The roles of positive affect and risk perception. *Accident Analysis and Prevention*, 43, 923-931.
- Riegle-Crumb, C., & Humphries, M. (2012). Exploring bias in math teachers' perceptions of students' ability by gender and race/ethnicity. *Gender & Society*, 26(2), 290-322.
- Rosenbloom, T., Shahar, A., Perlman, A., Estreich, D., & Kirzner, E. (2007). Success on a practical driver's license test with and without the presence of another testee. *Accident Analysis and Prevention*, 39, 1296-1301.

- Rosenthal, H. E., Crisp, R. J., & Suen, M. W. (2007). Improving performance expectancies in stereotypic domains: Task relevance and the reduction of stereotype threat. *European journal of social psychology*, 37(3), 586-597.
- Rosenwald, F., Dubois, M., Javet, B., & Voiret, F. (2016). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur (Rapport technique)*. France Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Roux, S. (2012). La diffusion du permis de conduire en France. *Recherche - Transports - Sécurité*, 28, 154-166. doi:10.1007/s13547-012-0039-3
- Rouyer, V. (2008). La construction de l'identité sexuée du point de vue de la psychologie du développement et de la psychologie sociale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56(6), 335-338.
- Rouyer, V., Mieyaa, Y., & Blanc, A. L. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 187(2), 97-137.
- Rowe, R., Maughan, B., & Goodman, R. M. (2004). Childhood psychiatric disorder and unintentional injury: findings from a national cohort study. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(2), 119-130.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender Development. In: W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol.3: Social, Emotional, and Personality Development* 5th edition ed., pp. 933-1016. John Wiley & Sons: New-York.
- Ruud, A., & Nordbakke, S. (2005). *Decreasing driving licence rates among young people: consequences for local public transport*. Paper presented at the European Transport Conference, Strasbourg, France.
- Sarrasin, O., & Mayor, E. (2010, May). *Cognitive appraisal and risk perception: what does really matter, biological sex or typical gender traits?* . Paper presented at the Gender Studies - Work in Progress Meeting. Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung, University of Bern, Switzerland.
- Schmader, T. (2002). Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 194-201.
- Schmader, T., Johns, M., & Barquissau, M. (2004). The costs of accepting gender differences: The role of stereotype endorsement in women's experience in the math domain. *Sex roles*, 50(11-12), 835-850.
- Schmid Mast, M., Sieverding, M., Esslen, M., Graber, K., & Jäncke, L. (2008). Masculinity causes speeding in young men. *Accident Analysis & Prevention*, 40, 840-842.
- Scott-Parker, B., Watson, B., King, M. J., & Hyde, M. K. (2014). "I drove after drinking alcohol" and other risky driving behaviours reported by young novice drivers. *Accident Analysis and Prevention*, 70, 65-73.
- Sibley, C. G., & Harré, N. (2009). A gender role socialization model of explicit and implicit biases in driving self-enhancement. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 12, 452-461.
- Simon, F., & Corbett, C. (1996). Road traffic offending, stress, age, and accident history among male and female drivers. *Ergonomics*, 39, 757-780.

- Sivak, M. (2013). Female Drivers in the United States, 1963-2010: From a Minority to a Majority? *Traffic Injury Prevention*, 14(3), 259-260.
- Sivak, M., & Schoettle, B. (2012a). Percentage of young persons with a driver's license continues to drop. *Traffic Injury Prevention*, 13(4), 341.
- Sivak, M., & Schoettle, B. (2012b). Recent Changes in the Age Composition of Drivers in 15 Countries. *Traffic Injury Prevention*, 13(2), 126-132.
- Smeding, A. (2009). Stéréotypes de genre chez les élèves ingénieurs: effets sur les performances cognitives (raisonnement fluide) et étude de leur modulation (Doctoral dissertation, Toulouse 2).
- Smith, J. L. (2004). Understanding the process of stereotype threat: A review of mediational variables and new performance goal directions. *Educational Psychology Review*, 16(3), 177-206.
- Spencer, S. J. (1993). The effect of stereotype vulnerability on women's math performance (Doctoral dissertation).
- Spencer, S. J. (1994). The effect of stereotype vulnerability on women's math performance. Unpublished Doctoral dissertation, University of Michigan.
- Spencer, S. J., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual review of psychology*, 67, 415-437.
- 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.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stangor, C., Carr, C., & Kiang, L. (1998). Activating stereotypes undermines task performance expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1191.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air : How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychologist*, 52(6), 613.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychologist*, 52(6), 613.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(797-811).
- Stone, J., Lynch, C. I., Sjomeling, M., & Darley, J. M. (1999). Stereotype threat effects on Black and White athletic performance. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1213.
- Sümer, N., Özkan, T., & Lajunen, T. (2006). Asymmetric relationship between driving and safety skills. *Accident Analysis & Prevention*, 38(4), 703-711.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. u: Worchel S. i Austin WG (ur.) *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson Hall.
- Terrier, C. (2014). Un coup de pouce pour les filles? Les biais de genre dans les notes des enseignants et leur effet sur le progrès des élèves. *Les Notes de l'IPP*, 14, 1-5.
- Tostain, M. (2016). Faut-il en finir avec les stéréotypes de sexe ? Revue de questions critique sur les études psychosociales des relations entre sexes. *Bulletin de Psychologie*, 69(3), 163-178.

- Tostain, M., & Lebreuilly, J. (2005). Essentialisme enfantin lié au genre et prise en compte de l'environnement social : Une étude auprès d'enfants de cinq à onze ans. *Archives de psychologie*, 71(278-279), 217-227.
- Tronsmoen, T. (2008). Associations between self-assessment of driving ability, driver training and crash involvement among young drivers. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 11, 334-346.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
- Villa, L., Morin-Messabel, C., & Granié, M.-A. (soumis). L'apprentissage de la conduite automobile : des attentes différentes de la part des enseignants de la conduite et de la sécurité routière envers l'élève selon son sexe ? *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 203-209.
- Walker, L., Butland, D., & Connell, R. W. (2000). Boys on the road : masculinities, car culture, and road safety education. *The journal of men studies*, 8(2), 153-169.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2003). Stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(456-467).
- Waylen, A., & McKenna, F. (2002). *Cradle attitudes - grave consequences. The development of gender differences in risky attitudes and behaviour in road use*. Retrieved from Reading University:
- Waylen, A., & McKenna, F. (2008). Risky attitudes towards road use in pre-drivers. *Accident Analysis & Prevention*, 40, 905-911.
- Wiberg, M. (2006). Gender differences in the Swedish driving-license test. *Journal of Safety Research*, 37(3), 285-291.
- Woodcock, A., Hernandez, P. R., Estrada, M., & Schultz, P. W. (2012). The consequences of chronic stereotype threat: domain disidentification and abandonment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 635-646.
- World Economic Forum. (2016). *Global Gender Gap Report 2016*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum.
- Wout, D., Danso, H., Jackson, J., & Spencer, S. (2008). The many faces of stereotype threat: Group-and self-threat. *Journal of experimental social psychology*, 44(3), 792-799.
- Wraga, M., Helt, M., Jacobs, E., & Sullivan, K. (2007). Neural basis of stereotype-induced shifts in women's mental rotation performance. *Social cognitive and affective neuroscience*, 2(1), 12-19.
- Yeung, N. C. J., & von Hippel, C. (2008). Stereotype threat increases the likelihood that female drivers in a simulator run over jaywalkers. *Accident Analysis & Prevention*, 40(2), 667-674.

