



**HAL**  
open science

# Genre et réussite à l'examen pratique du permis B : De l'évaluation des inspecteurs et inspectrices du permis de conduire à la perception du vécu de l'examen des candidates et candidats, : des enjeux représentationnels et sociocognitifs ?

Céline Dentella

## ► To cite this version:

Céline Dentella. Genre et réussite à l'examen pratique du permis B : De l'évaluation des inspecteurs et inspectrices du permis de conduire à la perception du vécu de l'examen des candidates et candidats, : des enjeux représentationnels et sociocognitifs ?. Psychologie. Université Lumière - Lyon II, 2023. Français. NNT : 2023LYO20032 . tel-04246031

**HAL Id: tel-04246031**

**<https://theses.hal.science/tel-04246031>**

Submitted on 17 Oct 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

N° d'ordre NNT : 2023LYO20032

# THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

**École Doctorale : ED 485**

**Éducation Psychologie Information Communication**

Discipline : Psychologie

Soutenue publiquement le 27 janvier 2023 par :

**Céline DENTELLA**

---

## **Genre et réussite à l'examen pratique du permis B.**

*De l'évaluation des inspecteurs et inspectrices du permis de conduire à la perception du vécu de l'examen des candidates et des candidats : des enjeux représentationnels et sociocognitifs ?*

---

Devant le jury composé de :

Jean-Philippe GAUDRON, Professeur émérite, Université Toulouse Jean Jaurès, Président

Isabelle RÉGNER, Professeure des Universités, Université Aix Marseille, Rapporteur

Manuel TOSTAIN, Professeur des Universités, Université de Caen-Normandie, Rapporteur

Marie-Claude OUIMET, Professeure des Universités, Université de Sherbrooke, Examinatrice

André NDOBO, Professeur des Universités, Université de Nantes, Examineur

Marie-Axelle GRANIÉ, Directrice de recherche, Université Gustave Eiffel, Directrice de thèse

Christine MORIN-MESSABEL, Professeure des Universités, Université Lumière Lyon 2, Co-Directrice de thèse



# Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.



UNIVERSITÉ DE LYON



EPIC

ED 485



École doctorale : Éducation, Psychologie, Information et Communication (ED 485)  
Laboratoires : Mobilité Durable, Individu, Société et Unité Inserm 1296 « Radiations :  
Défense, Santé, Environnement »

## Thèse de Doctorat

### Psychologie sociale

# Genre et réussite à l'examen pratique du permis B.

*De l'évaluation des inspecteurs et inspectrices du permis de conduire à la perception du vécu de l'examen des candidates et des candidats : des enjeux représentationnels et sociocognitifs ?*

**Céline DENTELLA**

Sous la direction de Marie-Axelle Granié et Christine Morin-Messabel

Soutenue publiquement à Lyon le 27 janvier 2023 devant le jury :

|                          |   |               |
|--------------------------|---|---------------|
| Jean-Philippe GAUDRON    | Professeur Émérite, Université de Toulouse2   | Président     |
| André NDOBO              | Professeur, Université de Nantes              | Examinateur   |
| Marie Claude OUMET       | Professeure, Université de Sherbrooke         | Examinatrice  |
| Isabelle RÉGNER          | Professeure, Université d'Aix-Marseille       | Rapporteuse   |
| Manuel TOSTAIN           | Professeur, Université de Caen                | Rapporteur    |
| Christine MORIN-MESSABEL | Professeure, Université Lyon2                 | Co-directrice |
| Marie-Axelle GRANIÉ      | Directrice de recherche, Univ. Gustave Eiffel | Directrice    |



# Remerciements

Je vais, avec mon amour pour les superlatifs et les phrases de cinq lignes, tenter d'être concise pour ces remerciements ; même si pour moi, toutes les personnes qui ont été présentes durant ces trois années méritent au moins mille pages d'amour et d'admiration. Comme je dis toujours « *tout est influences sociales* », je ne suis pas un moi seule, mais bien un *moi avec*. Bon nombre de personnes m'ont permis d'être ce *moi avec* : meilleure, compétente, motivée, bienveillante, déconstruite, éduquée, fière, libre. Alors, leur adresser des sincères remerciements, une par une, un par un, m'est important.

Bien que ce soit devenu une norme *descriptive* - voire *prescriptive* - de débiter par la direction dans les remerciements d'une thèse, c'est avec sincérité que j'adresse mes premiers remerciements à ces deux personnes singulières : Marie-Axelle Granié et Christine Morin-Messabel. Vous avez toutes deux su accueillir mes questionnements, mes appréhensions, mes ambitions théoriques et méthodologiques, ma militance, mes obsessions et mes phrases de trois kilomètres. Je me souviens encore de la 1<sup>ère</sup> fois où nous avons échangé autour de la petite table ronde du bureau de Christine pour parler du sujet de la thèse, on parlait dans tous les sens avec des étoiles dans les yeux, c'est là que j'ai su qu'on était fait du même bois : la frénétique curiosité intellectuelle. Marie-Axelle, ta disponibilité, ta rigueur et ta patience inébranlables n'ont fait que m'impressionner mais surtout m'ont guidé et aidé pour devenir une chercheuse inattaquable (en seulement trois ans et deux mois ;)). Christine, merci de m'avoir enseigné l'art de faire les titres les plus sexy au monde, mais surtout merci infiniment de m'avoir toujours fait confiance et valorisé depuis nos premières recherches en master. Bref, je savais bien qu'entre vos mains, je serais au top !

En second temps, j'aimerais remercier le jury d'avoir répondu favorablement à notre invitation. Merci à Isabelle Régner et Manuel Tostain d'avoir accepté d'évaluer ce (long) travail. Merci également aux examinateur-rices, Marie Claude Ouimet, Jean-Philippe Gaudron et André Ndobo. J'espère avoir su attiser votre intérêt et nourrir vos réflexions de chercheurs-ses, qui sont celles qui ont fait sens et nous ont donné envie de vous partager les nôtres. Merci de les avoir lues et questionnées.

Mes troisièmes remerciements s'adressent bien évidemment aux délégués du permis de conduire et de la sécurité routière qui m'ont aidé dans ma (en)quête. Sans vous, rien n'aurait été possible, vous êtes la pierre triangulaire qui a permis à ce travail colossal de voir le jour. Je remercie alors très chaleureusement, Mimoun El Medioni, pour son humanité si grande, son ouverture et sa simplicité. Merci à Cyril Parisse pour son enthousiasme infailible, sa bienveillance, ses encouragements à chaque instant. Merci de m'avoir transmis votre courage pour continuer à me battre contre les inégalités sociales. Merci à Lionel Paret pour son accueil chaleureux, son intérêt et son aide sincère. Merci à Richard Allemany d'avoir été le premier à accepter de m'aider et de n'avoir pas douté une seule seconde de l'intérêt de cette recherche. Merci à Laurent Vincenot d'avoir de suite accepté ma venue et d'encourager ma démarche. Merci Didier Gaska pour m'avoir accompagné et présenté chaque centre d'examen, merci pour ce professionnalisme, cette disponibilité et intérêt. Merci Philippe Usson pour votre accueil, votre gentillesse et de m'avoir permise de voir à quoi ressemblait une situation réelle d'examen, c'était plus qu'enrichissant.

D'autres personnes ont également plus que contribué à rendre possible cette thèse : les inspecteurs et inspectrices du permis de conduire et de la sécurité routière (IPCSR) puis les candidates et les candidats du permis B. Merci infiniment aux IPCSR d'avoir accepté de vous entretenir avec moi, d'avoir pris ce temps que je sais précieux pour m'aider avec tout plein de gentillesse et d'intérêt. Merci aux IPCSR avec qui j'ai échangé dans les centres d'examen, c'était enrichissant. Merci à ceux et celles qui m'ont laissée des mots d'encouragement et de remerciement à la fin de l'étude en ligne. Sincèrement, merci à vous tous et toutes, vous m'avez tellement appris sur vos pratiques et partagé votre humanité, je vous en suis très reconnaissante. Merci également plus que tout, même si cela ne pourrait suffire, aux personnes qui ont accepté de répondre à mon (trop long) questionnaire, de m'avoir offert vos ressentis et vos réflexions.

Merci également aux contributions de ces nombreux-ses chercheur-ses qui ont fait grandir mes intérêts et mes réflexions psychosociologiques sur le genre et autres : Laure Bereni et Alexandre Jaunait pour leur

contribution de toutes parts dans les études du genre, Margaret W. Matlin pour son ouvrage impressionnant – de loin l’une de mes lectures les plus enrichissantes de ce travail – sur la psychologie des femmes, Vincent Yzerbyt pour ses travaux inlassables sur les stéréotypes et le genre, dans ce même registre Jacques-Philippe Leyens et Georges Schadron pour les années passées à lire vos réflexions sur la psychologie sociale et les relations intergroupes, Bérengère Abou et Hugues Berry pour la direction de l’ouvrage merveilleux sur le débat *sexe* et *genre* entre la biologie et la sociologie, Odile Fillod pour son blog subversif *Allodoxia*, Anne Dafflon-Nouvelle pour son livre incontournable sur la socialisation différenciée, Nicole Mathieu pour son livre décoiffant sur l’anatomie politique, Edith Salès-Wuillemain pour sa contribution si riche et instructive sur la catégorisation sociale et la psychologie sociale, puis tant d’autres...merci d’avoir partagé votre savoir et idées dont j’ai aimé m’emparer.

Des remerciements sont aussi importants à toutes les personnes alliées, qui partagent (ou comprennent) les peines, réflexions et joies de la thèse. *Au Ilescot*. Merci à Isabelle d’avoir légitimé mes ressentis de doctorante, Adolphe pour tes interruptions joyeuses du quotidien, Evan pour avoir écouté mes déboires de thésarde (et de fêtarde). Merci Clara pour ton écoute et de te réjouir pour moi à chaque instant. Merci Nathalie d’avoir accompagné chacune de mes démarches administratives et pour ton efficacité hors pairs. Merci Aline d’avoir été tant à l’écoute et bienveillante avec moi. *À Aix-Marseille*. Merci Maëva d’être authentiquement toi-même. Merci Éloïse pour ta sincérité et ton énergie. Merci Johann pour ton soutien (idéologique) sans faille. *À Lyon*. Merci ma Vicky, d’avoir toujours été là à m’écouter et me valoriser. Je suis heureuse d’avoir partagé cette aventure-thèse avec toi, dans notre bureau ou ailleurs. Tous les mots échangés, les rires, les épuisements, l’art du NVNC, et le soutien qui ont imprégnés cet espace de « travail » seront pour toujours en moi. Merci ma Chlochlo pour tes encouragements sincères, ton amitié, ton écoute (de mes incessantes demandes) et de m’avoir maintenue ces dernières semaines et jours, à coup de thé maté anti-fatigue. Merci Stéph(eline) pour nos râleries sur le vif débat (prise de tête) entre représentations sociales et stéréotypes puis du soutien et intérêt précieux que tu me portes. Merci ma lulu, pour nos (innombrables) pauses cafés, nos réflexions féministes, nos histoires de vie, nos (tes) taquineries. Tu as été une personne ressource pour ma thèse, tes relectures et surtout ta patience face à mes obsessions intellectuelles (tmtc). Merci mon autre lulu, pour ta joie si lumineuse, tes valeurs, ton amour et ton respect infini pour ma personne (t’es le boy pref). Merci mon Fabio, pour ce début de thèse génial grâce à nos (longues) riches et super fun conversations. L’écoute et le non jugement sont les qualités qui te caractérisent le plus et qui m’ont fait un bien gigantesque pendant cette thèse. Ce début de thèse a aussi été marqué par toi mon Lucas D. et nos discussions et rires à n’en plus finir. Merci aussi aux stagiaires, si bienveillantes, pour les projets (de/hors) thèses. Merci à ma psy d’avoir supporté plus que n’importe qui, mes joies et déboires doctorales.

Dans mon cercle amical, ma première pensée revient de tout droit à Amandine, qui, sans elle, je ne serais pas là à écrire ces mots dans une partie de *Remerciements* d’une *thèse de doctorat en psychologie sociale*. Nous avons parcouru main dans la main les terres scientifiques, nous les avons arpentées avec parfois difficultés mais beaucoup de rires, de chocolats chauds à la machine de cette BU de Rouen, d’amour intellectuel et de complicité. Merci de m’avoir convaincue que la psychologie sociale était de loin la meilleure psychologie. J’espère qu’au fond de toi tu continues de lui vouer un amour immense, à sourire en te disant que *tout est nature*, à prier chaque jour pour une révolution et à orchestrer ta vie from the new world.

Ma seconde pensée amitié-amoureuse est pour toi Lolane, ma lolo-e, ma lolan-ar-e. Tu sais très bien tout ce que tu as pu m’apporter et, construire qui je suis. Je serais toujours impressionnée par l’immensité de ta personne. Merci un milliard de fois (hihi) de me donner autant de toi, de ton écoute, de tes conseils, et de faire de moi la preffe et la meilleure cécé la cécé-e.

Ma troisième pensée s’adresse à une personne qui fait partie de ma vie depuis tant d’années, qui est devenue une sœur, une famille, un repère : ma Jada. Mon petit caramel sucré à l’ananas grillé aux épices foisonnantes, merci plus que tout d’être là depuis une décennie pour brasser la vie à mes côtés. Merci d’aimer la Céline (ta choune) qui change en permanence, qui ne s’arrête jamais de se poser mille

questions, qui n'est jamais contente (jeanémare), qui vit ses émotions de manière disproportionnée, qui fait des blagues misandres toutes les deux minutes, qui a toujours besoin de raconter sa vie (et sa thèse) et d'être écoutée. Heureusement que t'es là. Et si tu es aussi incroyable, c'est aussi parce que tu as une maman incroyable, merci Sandrine plus que tout d'être toi et de m'avoir appris l'amour, la bienveillance ainsi que l'art d'écrire.

*À mes autres ami-es-amour-es.* Merci ma Margaux d'avoir toujours cru en moi (bien avant tout le monde), d'être aussi drôle et de m'avoir donné tant de motivation pour réussir. Merci mon Jonjon pour être le fun incarné et de m'avoir dit, dans le coin de cette cuisine, une bière rubis à la main (à l'époque t'sais), que je ne devais pas douter de moi et qu'il fallait que je continue les études, même si j'étais persuadée que moi, issue d'un milieu social si bas, je ne pouvais réussir. Merci Hugo pour les soirées Darks souls, les pizz' et l'admiration. Merci les ami-es militant-es : Agathe, la mimi humble et admirable créatrice et amoureuse de frénésie et d'inouïe, tu es une sublime personne et merci plus que tout de toute ta bienveillance, de penser que je suis compétente (askip), et pour ces merveilleux tourbillons réflexifs et lumineux que nous avons vécus (et encore à vivre) ; Merci Adèle pour ta vibe schlague, ta générosité infinie et ton partage de ton intellect, questionnement sur la vie et les relations ; Merci Gabi pour ta vulnérabilité, de m'avoir aidé à me défaire de la culpabilité le temps d'un instant, et pour ta spontanéité joyeuse ; Merci la Zozo et la Fantine pour votre douceur infinie ; Merci Sasa de me comprendre – sur tout –, de m'apporter tant d'amour et de considération, pour nos passions *animés*, *gyozas*, et *autres* obsessions qu'on peut se trouver.

Mon avant-dernière pensée s'adresse à ma petite famille : ma mère et mes trois sœurs. Une famille bien différente de qui je suis présentement mais qui a malgré tout contribué à la construction de ma personne. Maman, merci d'être fière de moi. Je pense avoir été plus d'une fois agaçante avec mes innombrables questions et envies de comprendre le monde, mais tu vois, j'ai fini par y arriver. Merci d'avoir écouté mes peines et affronté mes moments difficiles d'impuissance face à la misère du monde. Merci aussi pour ces moments de partages autour de nos parcours de transclasse. Ma Amélie, ma grande sœur, merci pour ton affection indéfectible et de croire en moi à chaque seconde. Merci de prendre toujours soin de moi, merci pour ton petit sourire en coin qui m'amusera toute ma vie et qui te caractérise tant comme ta fidélité à toi-même. Merci de m'offrir ta vulnérabilité. Ma Mélanie, ma grande-grande sœur, merci d'avoir séché mes larmes d'impuissance (toi aussi) et de m'avoir donné tant de courage pour devenir une Warrior, que je suis aujourd'hui indéniablement. Tu m'as aidé à garder la face, merci infiniment, je sais que toi aussi tu es très fière de moi. Merci pour tous nos moments fun, de danse, de confidences et de rigolades. Enfin, ma Alicia, la lili, mon bébé, ma petite sœur, merci de m'avoir toujours écoutée, d'avoir sans cesse porté autant d'intérêt à ma personne et à ce que je vivais. Ton respect pour mon individualité m'a aidé pendant tant d'années à rester moi-même et à assurer qui j'étais. Et tu avais raison : j'ai réussi à la finir cette thèse car je suis la meilleure. Mais toi aussi t'es la meilleure, merci pour ton soutien (toutes les millisecondes), ta folie, ton ouverture d'esprit et ton amour.

Ma dernière pensée s'adresse au professeur, chercheur qui m'a (nous avec Amandine) donné l'envie de faire de la psychologie sociale : Benoit Montalan. Pour le coup, sans vous, je ne serais vraiment pas là à écrire ces lignes. Vos enseignements nous ont enrichis, subjugués, convaincus, et surtout mises en révolte contre le monde (et toutes ses inégalités sociales) !! Votre passion, palpable à travers vos yeux qui pétillaient pour la cognition sociale, a su résonner en moi intensément, certainement pas autant que vous l'auriez imaginé. Votre apprentissage est l'un des meilleurs que j'ai (nous) pu recevoir, merci infiniment de nous avoir offert le savoir sur notre monde social ! Puis, vous avez vu : j'ai réussi ce parcours de combattant-e !



# Résumé

La conduite automobile est un domaine considéré comme masculin, où les hommes sont perçus comme compétents et les femmes incompetentes (Degraeve et al., 2015). Depuis des années, les femmes échouent plus que les hommes à l'examen pratique du permis B. Cette inégalité de réussite constitue un enjeu sociétal et politique important puisqu'elle freine pour les femmes leur accès et insertion dans les sphères sociales et professionnelles, et de manière plus large limite leur émancipation et autonomie. Notre réflexion théorique et empirique a été alors animée par une question : pourquoi les femmes échouent plus à l'examen pratique du permis B que les hommes ? Cette stigmatisation qu'elles subissent dans ce domaine pourrait expliquer cet échec, au vu de ses effets délétères sur les performances et sur les évaluations, mis en évidence en psychologie sociale. Nous avons déployé une stratégie de triangulation méthodologique permettant d'explorer l'effet de trois facteurs explicatifs de cet écart genré de réussite, en lien avec les stéréotypes de genre associés à la conduite automobile : la socialisation de genre (mesurée par entretiens semi-directifs auprès de candidat-es au permis B), le phénomène de menaces du stéréotype (mesurées - avec d'autres variables psychosociales en jeu - par questionnaire auprès de candidat-es au permis B à la sortie de leur examen réel) et le biais genré évaluatif (mesuré par entretiens semi-directifs auprès des évaluateur-rices de cet examen et par expérimentations en faisant varier le genre de la personne réalisant une même prestation, couplée à une saisie qualitative de leurs recommandations, justifications et représentations genrées sur l'écart de réussite au permis B entre les femmes et les hommes). Ces divers angles de vue et niveaux d'analyse ont permis de dessiner les impacts flagrants des stéréotypes de genre associés à la conduite, notamment ceux portant sur l'incompétence des femmes, sur leur réussite, au travers des répercussions du phénomène de menace du stéréotype (particulièrement la crainte de confirmer les stéréotypes aux yeux des autres pour son groupe), des émotions négatives et du sentiment de compétence. Enfin, cette thèse se conclut avec une expérimentation auprès d'apprenti-es conducteur-rices visant l'exploration d'effets d'informations égalitaires - *les femmes réussissent autant que les hommes* - et contre-stéréotypées - *les femmes réussissent mieux que les hommes* - sur leurs performances, leurs émotions et leur sentiment de menace. Cette dernière étude sert à engager des perspectives pour solutionner cette inégalité genrée de réussite. Les cinq études de cette thèse psychosociale ont montré que les stéréotypes de genre associés à la conduite sont toujours autant présents dans les pensées sociales et ont des effets délétères sur la réussite des femmes le jour de cet examen.

**Mots-clés :** examen pratique du permis B, stéréotypes, genre, menace du stéréotype, socialisation, biais évaluatif



# Abstract

Driving is considered a male domain, where men are perceived as competent and women incompetent (Degraeve et al., 2015). For years, women have failed the B license practical test more than men. This inequality of success constitutes an important societal and political issue since it hinders women's access to and insertion into the social and professional spheres, and more broadly limits their emancipation and autonomy. Our theoretical and empirical reflection was then driven by a question: why do women fail the driver's license test more than men? The stigmatization they suffer in this field could explain this failure, given the deleterious effects on performance and evaluations, as highlighted in social psychology. We deployed a methodological triangulation strategy to explore the effect of three explanatory factors for this gender gap in achievement, in relation to gender stereotypes associated with driving: gender socialization (measured by semi-structured interviews with B license candidates), the phenomenon of stereotype threat (measured - along with other psychosocial variables at stake - by questionnaire with B license candidates after their actual test) and evaluative gender bias (measured by semi-structured interviews with evaluators of this test and by experiments varying the gender of the person performing the same performance, coupled with a qualitative capture of their recommendations, justifications and gendered representations of the gender gap in the success of the B license). These various angles of view and levels of analysis made it possible to draw the obvious impacts of gender stereotypes associated with driving, particularly those concerning women's incompetence, on their success, through the repercussions of the stereotype threat phenomenon (particularly the fear of confirming the stereotypes in the eyes of others for one's group), negative emotions and their auto-efficacy. Finally, this thesis concludes with an experiment with learner drivers aimed at exploring the effects of egalitarian - *women are as successful as men* - and counter-stereotypical - *women are more successful than men* - information on their performance, emotions and feelings of threat. This final study serves to engage perspectives to address this gendered inequality in achievement. The five studies in this psychosocial thesis showed that gender stereotypes associated with driving are still prevalent in social thinking and have deleterious effects on women's success on the day of this exam.

**Keywords:** driver's license test (B), B license practical test stereotypes, gender, stereotype threat, socialization, assessment bias

# Sommaire

## Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| Introduction .....   | 1         |
| Axe 1 : Contextualisations sociales et théoriques .....  | 5         |
| Chapitre I : L'assignation sociale à un sexe, un déterminant identitaire .....   | 7         |
| <b>1. Différences « sexuées » : préoccupation commune des sciences biologiques et sociales .</b>   | <b>7</b>  |
| 1.1 L'histoire de l'apparition de la dichotomie sociale par sexe .....   | 7         |
| 1.2 Les explications biologiques, essentialistes et évolutionnistes des différences de genre et leurs effets sur la pensée sociale .....                   | 9         |
| 1.3 La dualité sexuelle au prisme de la dualité sexe <i>versus</i> genre vue des sciences humaines et sociales .....                                       | 12        |
| <b>2. Rôles de genre et androcentrisme .....</b>   | <b>14</b> |
| 2.1 Les psychologies du genre et du sexe .....   | 14        |
| 2.2 Système androcentrique, rapports sociaux de sexe et genre .....  | 16        |
| 2.3 La « bicatégorisation sexuée » .....   | 18        |
| <b>3. L'apprentissage social de la valence différentielle de genre dans une perspective psychosociologique et développementale des comportements .....</b> | <b>19</b> |
| 3.1 Le poids de l'apprentissage social : l'effet des déterminismes socioculturels .....  | 19        |
| 3.2 Socialisation, vectrice des rôles de genre .....   | 22        |
| 3.3 La construction d'une identité de genre .....  | 25        |
| 3.4 Socialisation et intériorisation de la domination masculine : quelles conséquences comportementales pour les femmes et les hommes ? .....              | 28        |
| Résumé de ce Chapitre I : L'assignation sociale à un sexe, un déterminant identitaire .....  | 30        |
| Chapitre II : Pensées socialement partagées et relations intergroupes .....  | 31        |
| <b>1. L'explication sociocognitive de notre monde environnant .....</b>  | <b>31</b> |
| 1.1 Percevoir : la création de référentiels .....  | 31        |
| 1.2 Pensées partagées, sens commun élaboré ou l'idéation sociale à l'œuvre .....   | 33        |
| 1.3 Catégorisation de genre au prisme des représentations intergroupes et stéréotypisation .....   | 38        |
| <b>2. Relations intergroupes, préjugés et inégalités de genre .....</b>  | <b>43</b> |
| 2.1 Les biais perceptifs en jeu dans la stéréotypisation .....   | 43        |
| 2.2 Les préjugés et le comportement social .....   | 45        |
| 2.3 Les inégalités sociales en tout genre .....  | 47        |
| Résumé de ce Chapitre II : Pensées socialement partagées et relations intergroupes .....   | 49        |
| Chapitre III : Les effets des rapports et des stéréotypes de genre sur les comportements .....   | 51        |
| <b>1. Les facteurs psychosociaux explicatifs des inégalités sociales .....</b>   | <b>51</b> |

|  |   |           |
|--|---|-----------|
| 1.1  | Contexte social et évaluatif influencés par les stéréotypes de genre ? .....  | 51        |
| 1.2  | Être la cible de stéréotypes négatifs, quelles conséquences ? .....   | 55        |
| 1.3  | Les variables modératrices et médiatrices du phénomène de menace du stéréotype<br>57  |           |
| <b>2.</b>  | <b>Le phénomène de menace du stéréotype et le jugement d'autrui .....</b>   | <b>59</b> |
| 2.1  | L'implication du regard de l'endogroupe, de l'exogroupe et de soi dans le<br>phénomène au prisme des rapports de domination ..... | 59        |
| 2.2  | Le cadre multi-menace comme outil d'analyse de ces regards - soi et groupe - ....   | 60        |
| 2.3  | Les variables spécifiques aux diverses menaces du stéréotype .....  | 63        |
| <b>3.</b>  | <b>Lutter contre les effets délétères des stéréotypes de genre : quelles solutions ? .....</b>                                    | <b>65</b> |
| 3.1  | Faire face par l'identitaire et le socio-individuel .....   | 65        |
| 3.2  | Mesures prises à un niveau socio-politique .....  | 66        |
| 3.3  | Modification de la stéréotypie .....  | 67        |
| Résumé de ce Chapitre III : Les effets des rapports et des stéréotypes de genre sur les<br>comportements ..... |   | 69        |
| Chapitre IV : Stéréotypes et comportements au volant au féminin et masculin .....                              |   | 71        |
| <b>1.</b>  | <b>Stéréotypes et socialisation de genre au volant .....</b>  | <b>71</b> |
| 1.1  | Femmes au volant, comportements au tournant perçus ? .....  | 71        |
| 1.2  | Hommes au volant, comportements au tournant perçus ? .....  | 74        |
| 1.3  | Socialisation de genre et conduite automobile .....   | 75        |
| <b>2.</b>  | <b>Compétence et masculinité, quelles conséquences ? .....</b>  | <b>77</b> |
| 2.1  | Effet de l'identité masculine sur la prise de risque .....  | 77        |
| 2.2  | Prendre des risques, accidents de la route : renforcement des compétences et de la<br>masculinité ? .....                         | 80        |
| 2.3  | Effet du sentiment de compétence sur la prise de risque et la réussite au permis... ..  | 81        |
| <b>3.</b>  | <b>(In)compétence et féminité, quelles conséquences ? .....</b>   | <b>82</b> |
| 3.1  | Prudentes, respectueuses des règles mais incompetentes ? .....  | 82        |
| 3.2  | Sentiment de compétence faible et ressentis émotionnels négatifs chez les femmes :<br>effets de la stigmatisation ? .....         | 84        |
| 3.3  | Effets de la menace du stéréotype sur les performances des femmes au volant.....  | 85        |
| Résumé de ce chapitre IV : Stéréotypes et comportements au volant au féminin et masculin..                     |   | 89        |
| Chapitre V : Problématisation des objectifs de recherche.....  |   | 91        |
| <b>1.</b>  | <b>Les approches disciplinaires et méthodologiques déployées pour la conception de ce travail</b>                                 | <b>91</b> |
| 1.1  | Approche de la cognition sociale mise en lumière avec la triangulation<br>méthodologique.....                                     | 91        |
| 1.2  | Approche constructiviste de nos objets d'étude.....   | 94        |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 1.3       | Appréhension de notre objet d'étude au prisme du genre : comment se positionner ?   | 95         |
| <b>2.</b> | <b>Les objectifs et hypothèses des recherches menées</b>  | <b>97</b>  |
| 2.1       | Les comportements au volant : une fabrication sociale par les expériences socialisatrices genrées associées à la conduite automobile      | 99         |
| 2.2       | Les femmes menacées par les stéréotypes de genre durant leur examen pratique du permis B  | 100        |
| 2.3       | Des informations contre-stéréotypées et égalitaires liées au genre pour contrer les effets néfastes des stéréotypes ?                     | 102        |
| 2.4       | Un biais genré évaluatif de la part des IPCSR   | 104        |
| <b>3.</b> | <b>Conclusion générale des objectifs de recherche et présentation de la structure de l'axe empirique</b>                                  | <b>107</b> |
|           | <b>Axe 2 : Apports empiriques</b>   | <b>111</b> |
|           | Chapitre VI : Représentations des différences de genre en conduite automobile et pratiques évaluatives chez les IPCSR                     | 113        |
|           | Approche qualitative des pratiques évaluatives et des représentations genrées associées à la conduite automobile chez les IPCSR (étude 1) | 115        |
| 1.        | Point de départ de cette recherche  | 115        |
| 1.1.      | Objectifs et hypothèses   | 115        |
| 2.        | Méthodologie  | 116        |
| 2.1.      | Matériel qualitatif   | 116        |
| 2.2.      | Recrutement et procédure de recueil de données  | 119        |
| 2.3.      | Population  | 120        |
| 2.4.      | Méthodes d'analyse qualitative choisies   | 120        |
| 3.        | Résultats   | 122        |
| 3.1       | Description de la structure des thèmes  | 122        |
| 3.2       | Le contexte social du permis de conduire  | 124        |
| 3.3       | Les représentations des différences liées au genre et leurs explications  | 131        |
| 3.4       | Les pratiques évaluatives : vue d'ensemble  | 146        |
| 3.5       | L'analyse lexicométrique comme artefact complémentaire discursif  | 147        |
| 4.        | Discussion  | 149        |
| 4.1       | L'explication psychosociale des pratiques évaluatives   | 149        |
| 4.2       | Le contexte d'examen du permis B et ses biais évaluatifs possibles  | 154        |
| 5.        | Forces et limites de l'étude  | 156        |
| 6.        | Conclusion de cette étude   | 158        |
|           | Approche expérimentale et qualitative de l'effet du genre sur les évaluations des IPCSR (étude 2)   | 159        |
| 1.        | Objectifs et hypothèses de recherche  | 159        |

|   |     |
|---|-----|
| <b>2. Méthodologie</b> .....  | 160 |
| 2.1. Matériel quantitatif .....   | 160 |
| 2.2. Recrutement et population .....  | 165 |
| 2.3. Méthodes d'analyse statistiques et qualitatives choisies .....   | 165 |
| <b>3. Résultats</b> .....   | 166 |
| 3.1 Présentation générale des résultats .....   | 166 |
| 3.1.1 Effet du genre de la personne sur le CEPC et les attributions causales des erreurs<br>166   |     |
| 3.1.2 Effet du genre de la personne sur les recommandations fournies.....   | 171 |
| 3.1.3 Différences genrées générales et vis-à-vis de l'écart de point des candidates et<br>candidats et leurs explications.....                    | 181 |
| 3.1.4 Rééquilibrage et solution de l'écart de point entre les candidates et candidats..   | 185 |
| 3.2 Réactions liées à l'étude proposées .....   | 189 |
| <b>4. Discussion</b> .....  | 190 |
| 4.1 Existe-il un biais genré évaluatif ? .....  | 190 |
| 4.2 Des discours stéréotypés ? .....  | 192 |
| <b>5. Forces, limites et perspectives de l'étude</b> .....  | 194 |
| <b>6. Conclusion de cette étude</b> .....   | 195 |
| Discussion générale de ce chapitre .....  | 196 |
| 1. Des idéologies sociobiologistes différentialistes liées au genre et aux comportements au<br>volant.....  | 196 |
| 2. L'enjeu de l'examen pratique pour les candidat.es aux yeux des IPCSR.....  | 198 |
| Synthèse de ce chapitre .....   | 200 |
| Chapitre VII : L'effet des stéréotypes de genre sur les candidates et les candidats en amont et au<br>moment de l'examen du permis B .....        | 201 |
| Approche quantitative de l'effet des stéréotypes de genre sur les candidates et les candidats au<br>moment du passage du permis B (étude 3) ..... | 203 |
| <b>1. Objectifs et hypothèses de recherche</b> .....  | 203 |
| 1.1 Les variables choisies liées au phénomène de menace et leurs hypothèses de recherche<br>.....   | 203 |
| 1.2 Spécificités de la recherche et leurs hypothèses.....   | 204 |
| <b>2. Méthodologie</b> .....  | 207 |
| 2.1. Matériel quantitatif .....   | 207 |
| 2.2. Recrutement et procédure de recueil de données .....   | 214 |
| 2.3. Population.....  | 215 |
| 2.4. Méthodes d'analyses quantitatives .....  | 217 |
| <b>3. Résultats</b> .....   | 219 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>3.1 La validation des échelles de mesure</b> .....  | 220 |
| <b>3.2 Description générale des résultats</b> .....  | 221 |
| 3.2.1 Les perceptions des menaces du stéréotype en fonction du sexe d'état civil des<br>candidat.es et de la réussite réelle .....         | 222 |
| 3.2.2 L'effet du sexe d'état civil et de la réussite sur les variables mesurées.....   | 226 |
| 3.2.3 Les variables psychosociales explicatives des MDS chez les candidats et les<br>candidates .....                                      | 236 |
| 3.2.4 Le contrôle et la médiatisation des variables psychosociales entre elles sur les<br>MDS  | 244 |
| 3.2.5 La meilleure équation de prédiction des variables psychosociales par MDS chez<br>les candidats et candidates.....                    | 250 |
| 3.2.6 L'effet des variables psychosociales sur la réussite réelle .....  | 255 |
| <b>4. Discussion des résultats</b> .....   | 272 |
| 4.1. Les différences de genre et l'implication des variables psychosociales dans la réussite<br>272  |     |
| 4.2. L'adhésion aux STG de l'homme compétent et de la femme respectueuse : quels<br>impacts selon le genre ? .....                         | 276 |
| <b>5. Forces et limites de l'étude</b> .....   | 277 |
| <b>6. Conclusion</b> .....   | 277 |
| Approche qualitative du vécu du parcours de l'apprentissage de conduite et des expériences<br>sociales liées à la conduite (étude 4) ..... |     |
|  | 279 |
| <b>1. Objectifs et hypothèses de cette recherche</b> .....   | 279 |
| <b>2. Méthodologie</b> .....   | 280 |
| 2.1 Matériel qualitatif.....   | 280 |
| 2.2 Recrutement et procédure de recueil de données .....   | 281 |
| 2.3 Population.....  | 281 |
| 2.4 Méthodes d'analyses qualitatives .....   | 282 |
| <b>3. Résultats</b> .....  | 284 |
| 3.1 L'importante norme - symbolique et matérialiste - de l'obtention du permis B .....   | 285 |
| 3.2 L'émotionnel en jeu et l'intérêt lié à la conduite dans le cadre de la formation.....  | 286 |
| 3.3 Le (dés)intérêt et la satisfaction vis-à-vis de la conduite et de son apprentissage .....  | 287 |
| 3.4 L'appréhension de la conduite au prisme de la socialisation .....  | 289 |
| 3.5 Les stéréotypes de genre au volant et leurs sphères sociales d'apparition .....  | 291 |
| 3.5 Les effets des stéréotypes de genre sur les comportements au volant.....   | 293 |
| <b>4. Discussion</b> .....   | 297 |
| 4.1 Un soi genré émotionnel.....   | 297 |
| 4.2 Un paradigme genré au féminin et patriarcal.....   | 298 |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 4.3       | Répandre les STG par l'humour .....  | 300        |
| <b>5.</b> | <b>Forces et limites de l'étude</b> .....  | <b>300</b> |
| <b>6.</b> | <b>Conclusion</b> .....  | <b>301</b> |
|           | Discussion générale du chapitre.....   | 302        |
|           | Chapitre VIII : Déjouer les effets de menaces du stéréotype .....  | 307        |
|           | Approche expérimentale de l'effet d'informations égalitaires et contre-stéréotypées sur les performances chez des apprenti.es conducteur.rices (étude 5) .....                                     | 309        |
| <b>1.</b> | <b>Objectifs et hypothèses de recherche</b> .....  | <b>309</b> |
| <b>2.</b> | <b>Méthodologie</b> .....  | <b>310</b> |
| 2.1       | Matériel expérimental .....  | 310        |
| 2.2       | Recrutement et procédure de recueil de données .....   | 315        |
| 2.3       | Population.....  | 316        |
| 2.4       | Méthodes d'analyses statistiques choisies .....  | 316        |
| <b>3.</b> | <b>Résultats</b> .....   | <b>317</b> |
| 3.1       | Validité des échelles utilisées .....  | 317        |
| 3.2       | L'effet du sexe d'état civil et de la condition expérimentale sur la performance réelle et les variables psychosociales mesurées.....  | 318        |
| 3.3       | L'effet du sexe d'état civil, de la condition et des variables psychosociales sur la performance.....  | 326        |
| 3.4       | L'effet du sexe d'état civil, de la condition et des variables psychosociales sur la perception de la MDS groupe-groupe, sur les émotions négatives et l'estimation de réussite avant le test..... | 329        |
| 3.5       | L'effet réciproque des connaissances et l'adhésion des STG respect et compétence, de l'identification au groupe de genre et de conformité aux rôles de genre .....                                 | 334        |
| <b>4.</b> | <b>Discussion</b> .....  | <b>335</b> |
| 4.1       | Des évidences stéréotypées et genrées .....  | 335        |
| 4.2       | La performance et les informations (contre)stéréotypées, (dé)favorables au sentiment de compétence et aux STG.....   | 336        |
| 4.3       | La menace de la réputation groupale, les émotions négatives et le sentiment de compétence : quels liens possibles ?.....   | 341        |
| <b>5.</b> | <b>Conclusions de ce chapitre : forces, limites et perspectives de l'étude</b> .....   | <b>342</b> |
|           | <b>Axe 3 : Conclusions générales</b> .....   | <b>345</b> |
|           | Chapitre IX : Discussion générale de la partie empirique.....  | 347        |
| <b>1.</b> | <b>Retours sur les objectifs et des hypothèses de recherche</b> .....  | <b>347</b> |
| <b>2.</b> | <b>Les stéréotypes de genre au volant : la conscience de leur essence sociale <i>et/ou</i> l'interprétation innéiste</b> .....   | <b>350</b> |
| 2.1       | L'explication innéiste des représentations genrées au volant .....   | 350        |
| 2.2       | L'explication sociale et sociobiologiste des représentations genrées au volant.....  | 352        |

|  |     |
|--|-----|
| <b>3. De la socialisation de genre à l'examen, le vécu des candidates et des candidats</b> .....   | 354 |
| 3.1 De la transmission des STG à leur intériorisation .....  | 355 |
| 3.2 Lien entre l'intériorisation des STG et le vécu durant l'apprentissage et l'examen...  | 357 |
| <b>4. La situation d'examen pratique du permis B : une interaction sociocognitive comportementale entre les croyances des IPCSR et celles des candidat-es</b> .....  | 362 |
| 4.1 Confrontation entre croyances des un.es et vécus perçus des autres .....   | 362 |
| 4.2 Interaction entre les croyances sociales et le vécu réel .....   | 364 |
| <b>5. De l'entité stigmatisant à une conception incrémentielle des compétences : dépasser les effets délétères de la stéréotypisation</b> .....                      | 368 |
| 5.1 Rapport de genre et menaces du stéréotype : quelles implications au niveau identitaire ? .....   | 368 |
| 5.2 Situation (contre)stéréotypée : menace de l'identité sociale ? .....   | 370 |
| Chapitre X : Limites, forces et conclusions de ce travail .....  | 374 |
| <b>1. Idiographie à l'appel : élargir les échantillons des recherches menées</b> .....   | 374 |
| <b>2. Quid de l'intersectionnalité ?</b> .....   | 374 |
| <b>3. Chercheuse femme : quels effets sur les résultats ?</b> .....  | 375 |
| <b>4. Triangulation intra et inter méthodologique : un regard plur.iel</b> .....   | 376 |
| <b>5. Conclusions de la thèse</b> .....  | 377 |
| Références bibliographiques .....  | 378 |
| Annexe I : Le guide d'entretien de l'étude 1 auprès des IPCSR.....   | 402 |
| Annexe II : Analyse thématique de l'impact des ECSR sur la réussite des candidat·les dans l'axe 2 contexte social du permis de conduire (étude 1) .....              | 403 |
| Annexe III : Analyse thématique des pratiques évaluatives des IPCSR et ses enjeux (étude 1) .....  | 406 |
| Annexe IV : Questionnaire de l'étude 2 - version féminin (Sarah) .....   | 420 |
| Annexe V : <i>Verbatim</i> des recommandations associés aux catégories de l'étude 2 .....  | 428 |
| Annexe VI : Journal de bord recensant les observations sur le terrain d'enquête concernant les pratiques évaluatives (étude 1 et 2).....                             | 435 |
| Annexe VII: Questionnaire de l'étude 3 (version femme) .....   | 443 |
| Annexe VIII: Grille d'observation pour les conditions de validités de chaque échelle mesurée .....   | 468 |
| Annexe IX : Les ACP en rotation oblimin des échelles de mesure de l'étude 3 .....  | 469 |
| Annexe X : Moyennes des variables psychosociales en fonction du sexe civil des candidat·les et de la réussite (étude 3).....   | 473 |
| Annexe XI : Guide d'entretien de l'étude 4.....  | 485 |
| Annexe XII : Journal de bord recensant les observations sur le terrain d'enquête concernant le partage de vécu chez les candidats et candidates (étude 3 et 4) ..... | 486 |
| Annexe XIII : Les vignettes du test mesurant la performance dans l'étude 5 .....   | 491 |
| Annexe XIV : Structure du questionnaire en ligne de l'étude 5.....   | 498 |



|   |     |
|---|-----|
| Annexe XV : ACP des échelles de l'étude 5 ..... | 509 |
|---|-----|

## Liste des tableaux

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 1 Cadre multi-menace : les types de menaces du stéréotype en fonction de soi et du groupe en tant que cible et source (traduction libre du modèle de Shapiro et Neuberg, 2007, p.113) ..... | 61  |
| Tableau 2 Vue d'ensemble des études de la thèse .....   | 108 |
| Tableau 3 Description de la population interrogée de l'étude 1.....   | 120 |
| Tableau 4 Facteurs explicatifs des différences de niveaux en général .....  | 127 |
| Tableau 5 Catégories des différences genrées au volant constatées par les IPCSR .....   | 131 |
| Tableau 6 Facteurs explicatifs des différences de genre perçues au volant .....   | 137 |
| Tableau 7 Moyennes des notations par conditions et sexe civil de l'IPCSR .....  | 167 |
| Tableau 8 Moyennes des compétences du CEPC en fonction de la condition expérimentale .....  | 167 |
| Tableau 9 Catégories d'analyse des recommandations fournies par les IPCSR .....   | 172 |
| Tableau 10 Moyennes des recommandations fournies en fonction de la condition expérimentale et du sexe d'état civil de l'IPCSR .....   | 172 |
| Tableau 11 Mondes lexicaux des recommandations en fonction de la condition expérimentale .....  | 176 |
| Tableau 12 Récapitulatif des terrains d'enquête .....   | 214 |
| Tableau 13 Descriptif du nombre de non-retour de note réelle de l'enquête de terrain de l'étude 3..   | 216 |
| Tableau 14 Descriptif de la population de l'échantillon principal de l'étude 3 .....  | 216 |
| Tableau 15 Fréquence de réussite réelle chez les deux groupes de genre .....  | 222 |
| Tableau 16 Moyennes de l'interaction sexe d'état civil*réussite sur les MDS totales.....  | 223 |
| Tableau 17 Moyennes de l'interaction sexe d'état civil*réussite sur les différents types de MDS .....   | 224 |
| Tableau 18 Moyennes des perceptions des MDS chez les candidates.....  | 224 |
| Tableau 19 Différences des perceptions des types de MDS chez les candidates .....   | 225 |
| Tableau 20 Moyennes des perceptions des MDS chez les candidats .....  | 225 |
| Tableau 21 Différences des perceptions des types de MDS chez les candidats .....  | 225 |
| Tableau 22 Résultat du test t apparié pour l'état émotionnel durant et après l'examen .....   | 234 |
| Tableau 23 Régression linéaire du modèle variables CSP des parents chez les candidat.es en fonction du type de MDS.....   | 237 |
| Tableau 24 Régression linéaire du modèle variables sociodémographiques chez les candidat.es en fonction du type de MDS.....   | 238 |
| Tableau 25 Modèle Contexte de la formation chez les candidat.es par types de MDS .....  | 238 |
| Tableau 26 Modèle Contexte de l'examen chez les candidat.es par types de MDS .....  | 239 |
| Tableau 27 Modèle l'implication des proches chez les candidat.es par types de MDS .....   | 240 |
| Tableau 28 Modèle Perception estimation de réussite de la part d'autrui chez les candidat.es par types de MDS .....   | 240 |
| Tableau 29 Modèle Rapport à la conduite automobile chez les candidat.es par types de MDS .....  | 241 |
| Tableau 30 Modèle Stéréotypisation genrée liée à la conduite automobile chez les candidat.es par types de MDS .....   | 242 |
| Tableau 31 Modèle Identité de genre chez les candidat.es par types de MDS .....   | 242 |
| Tableau 32 Régression linéaire du modèle état émotionnel durant l'examen chez les candidat.es en fonction du type de MDS.....   | 243 |
| Tableau 33 Modèles finaux des régressions hiérarchiques (beta standardisés) chez les candidats et candidates en fonction des types de MDS.....  | 246 |
| Tableau 34 Résultat de la régression logistique des variables sociodémographiques chez les candidates et les candidats .....  | 256 |
| Tableau 35 résultat de la régression logistique avec les variables sociodémo chez les candidates ....   | 257 |
| Tableau 36 résultat de la régression logistique avec les variables sociodémo chez les candidats ....  | 257 |
| Tableau 37 résultat de la régression logistique avec les variables contextuelles au permis b chez les candidats .....   | 258 |
| Tableau 38 résultat de la régression logistique avec les variables liées à la réussite et au genre chez les candidates et les candidats.....  | 260 |
| Tableau 39 résultat de la régression logistique avec les variables liées à la réussite et au genre chez les candidates.....   | 262 |
| Tableau 40 résultat de la régression logistique avec les variables liées à la réussite et au genre chez les candidats.....  | 263 |

|  |            |
|--|------------|
| <i>Tableau 41 résultat de la régression logistique en méthode stepwise chez les candidates et les candidats .....</i>  | <i>265</i> |
| <i>Tableau 42 résultat de la régression logistique en méthode stepwise chez les candidates .....</i>   | <i>266</i> |
| <i>Tableau 43 résultat de la régression logistique en méthode stepwise chez les candidats .....</i>  | <i>267</i> |
| <i>Tableau 44 Validation des hypothèses de recherche étude 3 .....</i>   | <i>270</i> |
| <i>Tableau 45 Répartition des personnes interrogées en fonction de leur réussite au permis B, du nombre de passation et de leur ressenti de MDS .....</i>                          | <i>281</i> |
| <i>Tableau 46 Répartition des femmes et des hommes selon la condition expérimentale de l'étude 5 ...</i>   | <i>316</i> |
| <i>Tableau 47 Notation totale en fonction de la condition expérimentale et du sexe d'état civil de la personne interrogée .....</i>  | <i>318</i> |
| <i>Tableau 48 Les perceptions moyennes des MDS en fonction de la condition expérimentale et du sexe d'état civil des personnes interrogées .....</i>                               | <i>321</i> |
| <i>Tableau 49 Ressenti de la menace de la réputation groupale vis-à-vis des autres MDS chez les femmes.....</i>  | <i>322</i> |
| <i>Tableau 50 Ressenti de la menace de la réputation groupale vis-à-vis des autres MDS chez les hommes .....</i>   | <i>322</i> |
| <i>Tableau 51 Grille d'observation construit et inspirée de la figure 1 – Structure et processus de rédaction du journal sibyllique dans Laszczuk et Garreau (2018, p.9) .....</i> | <i>437</i> |

# Liste des figures

|   |     |
|---|-----|
| Figure 1 La théorie de l'apprentissage social schématisée.....  | 22  |
| Figure 2 Constructions et influences actives et passives de l'identité de genre à travers ses (re)structurations sociales et cognitives modelées et modulants les normes et le système de genre ... | 28  |
| Figure 3 Prises théoriques et regard ternaire appliqué à notre objet d'étude principal .....  | 97  |
| Figure 4 Les facteurs explicatifs supposés de l'écart genré de réussite au permis B .....   | 99  |
| Figure 5 Modélisation des variables issues des objectifs de recherche de la thèse .....   | 106 |
| Figure 6 Facteurs explicatifs de l'écart genré de réussite au permis B .....  | 107 |
| Figure 7 Catégories d'analyse de l'analyse thématique de l'étude 1 .....  | 123 |
| Figure 8 Résumé des enjeux de la posture objective .....  | 146 |
| Figure 9 Dendrogramme de la CHD du corpus des entretiens de l'étude 1 .....   | 147 |
| Figure 10 Les pratiques évaluatives et ses enjeux positionnés à différents niveaux d'analyse.....   | 150 |
| Figure 11 Interaction sexe civil IPCSR et condition expérimentale sur la notation totale donnée .....   | 166 |
| Figure 12 Interaction sexe civil IPCSR et condition expérimentale sur la compétence "communiquer avec les autres usagers" .....   | 168 |
| Figure 13 Interaction sexe civil IPCSR et condition expérimentale sur la compétence "conduite économique et respectueuse de l'environnement" .....  | 169 |
| Figure 14 Interaction sexe civil de l'IPCSR et condition expérimentale sur l'émotivité comme cause des calages .....  | 169 |
| Figure 15 Interaction sexe civil IPCSR et condition expérimentale sur la recommandation "prendre/oser des initiatives" .....  | 173 |
| Figure 16 Dendrogramme en phylogram de la CHD du corpus des remarques fournies sur la prestation .....  | 174 |
| Figure 17 Analyse de similitude pour Adam et la justification du supplément d'heures .....  | 177 |
| Figure 18 Analyse de similitude pour Sarah et la justification du supplément d'heures .....   | 178 |
| Figure 19 Analyse de similitude pour Élève et la justification du supplément d'heures .....   | 179 |
| Figure 20 Interaction conditions expérimentales et différence de genre sur la recommandation "prendre/oser initiative" .....  | 180 |
| Figure 21 Interaction conditions expérimentales et différence de genre sur l'inattention comme cause des écart à la réglementation .....  | 180 |
| Figure 22 Dendrogramme du corpus lié aux différences de genre entre candidats et candidates ....  | 181 |
| Figure 23 Dendrogramme du corpus lié aux rééquilibrage et les solutions de l'écart de point.....  | 185 |
| Figure 24 Structure du questionnaire empirique de l'étude 3.....  | 219 |
| Figure 25 Vue d'ensemble des variables et de leurs effets explorés dans la partie description générale des résultats de l'étude 3 .....   | 221 |
| Figure 26 Effet d'interaction sexe d'état civil candidates*réussite pour le score total des MDS .....   | 223 |
| Figure 27 Effet d'interaction sexe d'état civil des candidat.es*réussite pour la menace groupe-groupe .....   | 224 |
| Figure 28 Résumé des analyses des ANOVA sexe d'état civil*réussite et MDS .....   | 226 |
| Figure 29 Effet d'interaction sexe d'état civil*réussite pour l'âge .....   | 227 |
| Figure 30 Effet d'interaction sexe d'état civil*réussite pour enfants à charge.....   | 227 |
| Figure 31 Effet d'interaction sexe d'état civil et réussite sur les émotions négatives perçues .....  | 232 |
| Figure 32 Effet d'interaction sexe d'état civil des candidat.es* réussite pour l'émotion honte durant l'examen.....   | 232 |
| Figure 33 Résumé des analyses des variables psychosociales en fonction du sexe d'état civil et de la réussite .....   | 236 |
| Figure 34 Résumé des résultats des régressions des MDS chez les candidat.es.....  | 244 |
| Figure 35 Effet de médiation des émotions négatives sur la menace groupe-groupe vis-à-vis du score total de point chez les candidates .....   | 247 |
| Figure 36 Effet de médiation de l'estimation de réussite personnelle sur les MDS totales vis-à-vis du score total de point chez les candidates .....  | 248 |
| Figure 37 Effet de la MDS groupe-groupe sur la performance médiatisée par l'estimation de réussite personnelle chez les candidates .....  | 248 |
| Figure 38 Résumé de résultats de l'analyse par régression hiérarchique et des médiations .....  | 249 |
| Figure 39 Effet des facteurs psychosociaux explicatifs des MDS entre eux .....  | 252 |

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Figure 40 | Résumé des résultats des régressions stepwise pour les facteurs explicatifs des MDS .....  | 254 |
| Figure 41 | Bloc de variables pour les régressions logistiques avec comme VD la réussite.....  | 255 |
| Figure 42 | Variables impliquées dans l'échec chez les candidates.....   | 269 |
| Figure 43 | Variables impliquées dans l'échec des candidats.....   | 269 |
| Figure 44 | Les rapports constitutifs de l'Expérience de conduire chez les candidat.es à l'examen pratique du permis B.....  | 284 |
| Figure 45 | Exemple d'une vignette à niveau facile de l'outil mesurant la performance dans l'étude 5 .....   | 313 |
| Figure 46 | Interaction sexe d'état civil*condition en fonction de l'estimation de la réussite avant le test .....   | 319 |
| Figure 47 | Effet de l'estimation de réussite à mesure répétée avant (gauche) et après le test chez les femmes et les hommes en fonction de la condition expérimentale ..... | 320 |
| Figure 48 | Ressenti de la MDS groupe-groupe en fonction de la condition et du sexe d'état civil.....  | 321 |
| Figure 49 | L'adhésion au STG des grandes compétences des hommes en fonction de la condition expérimentale .....   | 323 |
| Figure 50 | Résumé des ANOVA de l'effet du sexe d'état civil et de la condition expérimentale sur les variables psychosociales .....   | 325 |
| Figure 51 | Modélisation des variables mesurées sur la performance .....   | 326 |
| Figure 52 | L'effet du degré des ressentis d'émotions négatives, du sexe d'état civil et des conditions, sur la performance .....  | 327 |
| Figure 53 | L'effet d'interaction entre le sexe d'état civil et le degré d'estimation de la réussite avant le test sur la performance .....                                  | 328 |
| Figure 54 | L'effet du degré de la perception de la menace groupe-groupe, du sexe d'état civil et des conditions, sur la performance.....                                    | 328 |
| Figure 55 | L'effet du degré de l'estimation de réussite avant le test, du sexe d'état civil et des conditions, sur les émotions négatives.....                              | 330 |
| Figure 56 | Effet d'interaction entre le sexe d'état civil, la condition et la conformité aux rôles de genre féminins sur l'estimation de réussite avant le test .....       | 331 |
| Figure 57 | Effet d'interaction entre l'identification au groupe de genre et la condition sur l'estimation de réussite avant le test .....                                   | 332 |
| Figure 58 | Effet d'un des facteurs explicatifs de l'écart genré de réussite : la socialisation de genre .   | 354 |
| Figure 59 | Interaction entre deux facteurs explicatifs de l'écart genré de réussite : biais genré évaluatif et menaces du stéréotype .....                                  | 362 |
| Figure 60 | Perspective d'action en regard de nos conclusions empiriques : agir durant la socialisation en amont de l'examen.....  | 368 |
| Figure 61 | : Enjeux de la posture objective .....   | 417 |

## Introduction

« *Femme au volant, mort au tournant* ». Cet adage en dit long sur les croyances populaires concernant la conduite automobile des femmes »

(Chateignier et al., 2011, p. 674)

L'association entre hommes et conduite automobile est celle qui vient spontanément à l'esprit et apparaît comme *normale*. Les premières délivrances du permis de conduire en 1893 étaient réservées aux hommes âgés de plus de 21 ans, jusqu'en 1897, là où Anne de Rochechouart de Mortemart fut la première femme à obtenir ce certificat. Elle était issue d'un milieu social très favorisé, comme la plupart des femmes qui l'obtiennent les années qui suivent (Demoli, 2014). Jusqu'en 1914, les femmes ne sont qu'une minorité à décrocher ce fameux sésame (Blum, 2004). Dans les années 80, une femme sur deux était titulaire de ce permis mais elles étaient en réalité que très peu à prendre le volant régulièrement. L'activité de conduire est alors une affaire d'hommes (Berger, 1986), leur permettant par la même occasion de visibiliser et solidifier toute leur puissance et leur domination. Si pendant toutes ces années les femmes ne composaient qu'une infime partie des conductrices, c'est en raison du contrôle des hommes, ce faisant à travers l'apparition du stéréotype selon lequel elles seraient incompetentes (Berger, 1986). Il semblerait que leur vulnérabilité physique et émotionnelle ne puisse permettre une capacité à prendre des décisions rapidement et faire face aux situations stressantes du contexte routier. Ce stéréotype a ainsi permis de maintenir en place les rôles et activités domestiques et maternelles qui leur sont conférées, d'expliquer leur faible besoin de mobilité, ce qui a par conséquent grandement contribué à limiter leur émancipation et autonomie sociales et professionnelles (Roux, 2012). L'accès à la mobilité motorisée permet un accès plus facile au monde du travail et aux loisirs, constituant de sorte des déterminants pour une plus grande autonomie (Masclat, 2002). Il peut permettre ainsi de favoriser l'indépendance sociale et professionnelle des femmes, vis-à-vis des hommes. L'obtention du permis de conduire, notamment le permis B (voiture) – l'examen le plus passé en France –, représente dès lors un « enjeu social, économique et culturel » (Borja, Courty & Ramadier, 2017, p.41).

Néanmoins, faudrait-il encore qu'aujourd'hui cette obtention soit sans encombre pour les femmes. En France, les chiffres sont sans appel, depuis des années, les femmes échouent plus que les hommes à l'examen pratique du permis B. Il subsiste un écart de taux de réussite entre les femmes et les hommes à cet examen aux alentours de 8-9 % : 9,3 points en 2019 (63,1% des hommes et 53,9% des femmes), 8,5 points en 2020 (64,1% des hommes et 55,6% des femmes) et 8,1 points en 2021 (62,5% des hommes et 54,4% des femmes) (Ministère de l'intérieur, 2021). Il faut savoir que, même si on retrouve aussi cet écart au Royaume-Uni ou en Finlande,

ce cas de figure n'est pas présent dans d'autres pays tels que la Suède et les Pays-Bas (Granié & Varet, 2017). Également, ce taux s'est réduit, puisqu'avant 2019, l'écart avoisinait 10%. De plus, en France, bien qu'elles réussissent moins bien que les hommes, elles sont plus nombreuses à être candidates à ce permis B. Cette surreprésentation dans le nombre d'examiné-es pourrait possiblement s'expliquer par leurs présentations plus nombreuses à l'examen avant de l'obtenir (selon l'enquête de Prévention Routière en 2012, citée par Granié & Varet, 2017), venant de fait leur ajouter de nombreuses heures de leçons par rapport aux hommes. Cela engendre des coûts financiers plus conséquents pour elles, voire des coûts relationnels et sociaux supplémentaires sur certains pans de la vie, vis-à-vis des nombreuses autres dominations et stigmatisations vécues par ailleurs, au niveau conjugal, social et professionnel (Kergoat, 2010). Cet écart vient en outre maintenir d'autres inégalités de genre déjà existantes, ainsi, réfléchir à sa résolution c'est engager des résolutions plus larges, s'inscrivant aussi dans une obligation étatique de droit et d'égalité<sup>1</sup> pour tous et toutes. Le rapport interministériel de la délégation du Sénat en 2016 portant sur cette problématique d'écart de réussite entre hommes et femmes rend compte des effets plus larges sur l'insertion et l'accès au monde social et professionnel. Les deux sénatrices ayant rédigé ce rapport, concluent (Jouanno & Hummel, 2016, p.70), qu'il est nécessaire de

« recueillir davantage de données sexuées sur le permis de conduire, [...] afin de mieux quantifier l'écart existant entre les hommes et les femmes, d'identifier ses causes et d'élaborer des solutions pour faire progresser le taux de réussite des femmes au permis de conduire ».

Si en 2016, il est question de faire une demande d'identification des facteurs explicatifs de cet écart, c'est en raison du nombre insuffisant de données empiriques autour de cet écart ne permettant pas encore de donner de l'épaisseur à une éventuelle explication, voire solution. Comme le soulignent Borja et al. (2017), il apparaît un manque d'analyse fine et d'étude se focalisant sur les enjeux d'ordre sociologiques et sociocognitifs se formant autour des inégalités sociales de l'examen du permis de conduire. Il faut alors déplier davantage l'exploration de cet objet d'étude. Certaines pistes de réflexions ont déjà été engagées autour de cet écart (Granié & Varet, 2017 ; Granié et al., 2020), révélant que les stéréotypes de genre désignant les femmes comme incompetentes au volant, en opposition aux hommes considérés comme compétents nés (Degraeve et al., 2015), sembleraient jouer un rôle dans cet échec plus important chez les femmes. Effectivement, comme la psychologie sociale le met en évidence, les stéréotypes ont de nombreuses conséquences sociocognitives sur les personnes qui en sont la cible : difficultés d'apprentissage, difficultés à l'examen, vulnérabilité émotionnelle, faible estime de soi, désintérêt pour le domaine, baisse de performance ; mais aussi des comportements plus larges,

---

<sup>1</sup> Ce projet de thèse a été en partie soutenu financièrement par la Délégation à la Sécurité Routière dans le cadre d'un appel à projet intitulé MESCA : Menace du Stéréotype en Conduite Automobile (2019-2022).

que ce soit des personnes cibles ou non, envers les personnes stigmatisées par les stéréotypes de genre : attitude défavorable, traitement différencié, évaluation de compétence différenciée, refus de droit, etc. Les jugements et les vécus sont alors influencés par ces croyances qui composent la pensée sociale, issue d'un système où le référentiel est masculin. Les représentations genrées différentes en termes de capacités en conduite automobile sont aujourd'hui encore très présentes dans les discours (Degraeve et al., 2015 ; Félonneau & Becker, 2011 ; Magne et al., 2020), et acquises dès le début de l'adolescence (Granié & Pappafava, 2011). Il s'agira dès lors dans ce travail de thèse de déployer un regard psychosocial sur l'effet de ces stéréotypes de genre en conduite automobile afin d'identifier les facteurs explicatifs de cette inégalité de réussite. Le recueil du vécu au moment même de l'examen pratique du permis B réel chez les candidates femmes, ainsi que l'exploration des représentations de genre et attitudes des personnes évaluatrices de cet examen envers les candidates, font toute l'originalité de ce travail, au vu de l'absence d'étude à ce sujet, en France, à notre connaissance. Il sera question d'identifier si les femmes ont des baisses de performances en raison de la stigmatisation qu'elles subissent au volant, si les personnes qui évaluent leurs compétences (inspecteurs et inspectrices du permis de conduire et de la sécurité routière) le font de manière différenciée par rapport à celles des hommes, et si les stéréotypes de genre dans ce domaine se transmettent toujours autant par des multiples agent-es dans de nombreuses sphères sociales, éducatives, professionnelles, et surtout au moment de la formation de conduite. Pour ce faire, cinq études ont été réalisées auprès de ces deux populations. Chacune de ces études a permis une comparaison intergroupe – femme et homme –, afin d'affiner les conclusions empiriques fournies vis-à-vis de l'implication spécifique de la stigmatisation chez les femmes et des effets larges des stéréotypes de genre liés à la féminité et la masculinité. Cette thèse ambitionne une saisie des coûts et/ou bénéfiques des stéréotypes de genre sous le prisme d'une cognition sociale. Ce travail de thèse se structure en trois axes.

Un premier axe, composé de cinq chapitres, concerne la contextualisation théorique et la problématisation de nos objectifs de recherche. Dans le chapitre I, seront présentés les enjeux que posent les rapports de genre asymétriques et hiérarchisés. Dans le chapitre II, nous nous focaliserons sur la transmission et l'intériorisation des stéréotypes et normes au sein de ce rapport de genre. Dans le chapitre III, nous verrons alors les conséquences sociocognitives de cette intériorisation. Dans le chapitre IV, nous montrerons en quoi les stéréotypes de genre spécifique à la conduite automobile constituent un enjeu pour les comportements, compétences et prises de risques des femmes et des hommes. Ces quatre chapitres théoriques s'éloignent d'une recension classique qui viserait à offrir une simple description de l'état des lieux de la littérature ; ils ont été davantage problématisés et lus au regard de notre approche visant à saisir les effets du rapport de genre et des stéréotypes sur les différences entre les



femmes et les hommes. Enfin, le dernier chapitre de ce premier axe, le chapitre V, répertorie les concepts manipulés qui nous ont permis de construire notre objectif de recherche qu'est l'exploration de trois facteurs supposés explicatifs de l'écart de réussite entre les candidates et les candidats à l'examen pratique du permis B : l'effet du phénomène de menace du stéréotype au moment de l'examen pratique du permis B (*in situ*) sur les femmes, l'effet des stéréotypes de genre associés à la conduite sur les pratiques évaluatives de cet examen, et l'effet de la socialisation de genre au volant sur les comportements différenciés.

Un second axe, composé de trois chapitres, vient quant à lui présenter les cinq études empiriques qui ont donc exploré ces trois potentiels facteurs explicatifs de l'écart de genre de réussite. Dans le chapitre VI, nous présenterons deux études réalisées auprès de la population des inspecteur·rices du permis de conduire (étude 1 et 2), dont leur but était de savoir si leur évaluation pouvait être influencée et biaisée par les stéréotypes de genre associés à la conduite. Dans le chapitre VII, nous présenterons deux autres études réalisées auprès des candidats et candidates à l'examen pratique du permis B (étude 3 et 4), dont le but était, pour l'étude 3, d'identifier si les stéréotypes de genre menacent les candidates le jour de leur examen réel et occasionnent des émotions négatives importantes ainsi qu'une baisse de performance, et, pour l'étude 4, de recueillir le vécu de la socialisation de genre en amont de cet examen. Enfin, un dernier chapitre compose ce second axe, le chapitre VIII, qui présentera l'étude 5 mesurant l'effet – dont nous faisons l'hypothèse qu'il sera bénéfique – d'informations qui sont contraires aux stéréotypes de genre en conduite – *les femmes performant mieux que les hommes* – sur la performance d'apprenti·es conducteurs et conductrices.

Un troisième et dernier axe, composé de deux chapitres, présentera les conclusions de ce travail. Dans le chapitre IX, nous discuterons de l'ensemble des résultats des cinq études afin de mettre à jour les effets des productions et des processus sociocognitifs liés au genre et la conduite automobile dans le cadre d'une situation évaluative. Dans le chapitre X, nous présenterons les limites, les forces, les perspectives ainsi qu'une conclusion générale de cette thèse psychosociale.

## Axe 1 : Contextualisations sociales et théoriques

*« Le comportement typique de l'homme ou de la femme (...) apparaissent de toute évidence comme le résultat d'un conditionnement social. »*  
(Mead, 1935, p.312, traduit par Perronnet, 2016)



# Chapitre I : L'assignation sociale à un sexe, un déterminant identitaire

« De la définition d'un sexe social ou psychologique indépendant de l'anatomie jusqu'à la théorisation d'un rapport social producteur des catégories et groupes de sexe et de leur hiérarchisation, le concept de genre a connu de nombreuses mutations, critiques et reformulations au gré de ses réappropriations scientifiques comme politiques »

(Bereni et al., 2020, p.34)

## 1. Différences « sexuées » : préoccupation commune des sciences biologiques et sociales

### 1.1 L'histoire de l'apparition de la dichotomie sociale par sexe

S'il est question dans ce travail de thèse d'appréhender ce qui relève du genre dans les comportements au volant, il est nécessaire de déployer et de comprendre chacune de ses facettes historiques, épistémologiques et surtout sociales. Poser son regard analytique sur les comportements en considérant le genre c'est pointer ce système binaire construit de rapports sociaux entre deux groupes – les hommes et les femmes – qui ont été jugés comme différents *par essence* – selon les justifications issues de la pensée sociale et biologique – à une échelle socioculturelle importante (Héritier, 2002). Le genre est un *différentiateur social* (Durand-Delvigne, 1990) façonné par le pouvoir et la dominance d'un groupe sur un autre, édifié par des normes asymétriques et hiérarchisantes de fait (Collet & Mosconi, 2010). Le genre met en perspective une codification représentationnelle et symbolique de ce que doit être le *féminin* – pour les personnes assignées femmes – et le *masculin* – pour les personnes assignées hommes – (Fondimare, 2014, voir p.16). C'est alors que le genre, de par son déterminisme socioculturel, capture et rythme notre vie personnelle, sociale, corporelle (Jaunait, 2019) et identitaire (Roskam & Rouyer, 2021). Le genre, par son caractère systémique, s'imbrique avec les autres rapports sociaux et de pouvoirs – race, classe sociale, âge, etc. – (Bereni et al., 2020). Le genre conjugue alors le social et l'intime. Il fonde nos relations, nos décisions politiques, nos métiers, nos apparences, nos objets, nos affects, nos comportements, et surtout nos pensées. Il est de fait et de premier rang : une construction sociale. Sa construction sociale par la pensée a une histoire qui débute, possiblement, à l'époque de l'Antiquité avec un regard spécifique posé sur les corps. Thomas Laqueur (1992), historien, dans son ouvrage sur *La fabrique des sexes*, montre comment jusqu'à la fin du XVIIIème siècle, il était défini dans l'ordre social un seul et unique « sexe » : celui du masculin. En effet, « De l'antiquité jusqu'aux Lumières, la différence sexuelle ne se comprend pas comme une identité sexuée inscrite dans le corps, mais comme

un degré de réalisation plus ou moins parfait d'un seul et même sexe, celui du mâle » (Dorlin, 2002, p.117). C'est par cette croyance du caractère parfait, unique et supérieur du sexe masculin que le genre acquiert sa dimension androcentrique<sup>2</sup> – le masculin comme générique – (Hurtig, 2005 ; Mathieu, 1991) et essentialiste par ailleurs. À ce propos, Spinoza écrivait ceci de manière explicite : « [...] on peut affirmer sans restriction que la nature n'a pas donné aux femmes un droit égal à celui des hommes, mais qu'elles sont obligées de leur céder [...] » (tome II.djvu, p.466, traduction de Saisset, 1861). Selon Laqueur (1992), c'est vers la fin du XVIIIème siècle, par une biologisation des corps<sup>3</sup>, que le masculin comme « sexe » unique devient deux<sup>4</sup>, amenant de fait une lecture des différences de genre par un dimorphisme biologisé et hiérarchisé par lequel l'ensemble de l'humanité est aujourd'hui encore assigné. Il faut savoir par ailleurs qu'en raison de ce modèle « unisexe » initialement pensé, Laqueur (1992) défend l'idée selon laquelle les différences de « sexe » anatomiques observées ne sont que le fruit d'un système social préalable déjà fondé sur des rapports sociaux de domination : « Historiquement, les différenciations de genres précèdent les différenciations de sexe » (p.86). Cette allégation fut examinée par la philosophe Elsa Dorlin, qui dans son ouvrage *Autopsie du sexe* paru en 2002, complète ce façonnage épistémologique de la fabrique du sexe par le social, pour montrer qu'en effet, il était bien question pour Aristote d'observations en lien avec l'anatomie pour forger l'argument selon lequel les femmes, parce que possédant tel ou tel attribut physique, sont inférieures et n'ont pas leur place dans l'espace public et politique. Pour exemplifier ces propos, voici un extrait de son ouvrage :

« En accord avec la théorie des tempéraments empruntée à la théorie des quatre éléments d'Empédocle et à son interprétation dans la clinique hippocratique, la femelle est d'une constitution plus froide et plus humide que le mâle qui est chaud et sec. Cette différence de tempérament signifie pour Aristote que la femme est naturellement déficiente, inférieure, précisément parce que ce manque de chaleur n'est autre que le signe d'une absence de principe psychique dont le rôle est d'informer la matière, c'est-à-dire de parachever l'être. » (p.126)

Ainsi, ces observations physiologiques justifiaient de fait des rapports de domination, d'autorité, d'instrumentalisation, de gouvernance. Cette lecture essentialisée du rapport entre femme et homme est présente donc depuis l'Antiquité, et l'était particulièrement aux temps des Lumières. L'apparition dominante de l'opposition nature/culture à partir du XVIIIème

---

<sup>2</sup> Nous reviendrons en détail sur ce terme dans la partie suivante.

<sup>3</sup> « [...] l'opposition masculin/féminin dans un organe - l'appareil génital - et dans une fonction - la procréation - est apparu de manière relativement récente dans le monde moderne, à l'époque des Lumières. » (Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014, p.104, à propos des travaux de Ferrand de 2004)

<sup>4</sup> « Le modèle « unisexe » selon l'historique avancé par Laqueur est fortement critiqué par bon nombres de chercheur-euses qui ont proposé des prises nouvelles du postulat. En effet, avant cette fin de siècle charnière que propose Laqueur, le corporel a pu être décrit d'innombrables façons renvoyant à des justifications biologiques genrées (cf. procréation). Ce modèle des deux « sexes », d'opposition, n'était simplement pas omniprésent avant le XIIIème siècle mais il existait bel et bien » (voir Lett, 2012, p.570).

siècle était engagée par le naturalisme prononcé par les philosophes des Lumières (Lett, 2012), et pour Rousseau, il existait une différence de genre *par nature*, créant de fait des rapports interindividuels *par nature*. Il affirmait que la femme devait être dépendante de l'homme – compte tenu de cette différence *par nature* – et lui obéir (Piau-Gillot, 1981) :

« Toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. Leur plaire, leur être utiles, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce : voilà les devoirs des femmes dans tous les temps, et ce qu'on doit leur apprendre dès l'enfance. » (Rousseau, 1762, p.370)

Enfin, la biologisation des corps aux temps des Lumières marque un rapport asymétrique par le fait que l'analyse médicale porte principalement sur un corps féminin pathologique et vient délimiter un différentiel « entre les individus nés libres et les femmes, « naturellement » assujetties » (Salle, 2019, p.182). L'idée alors de naturalisation de l'infériorité de la femme est la clé de voute de leur oppression (Bereni et al., 2020). Elle a amené des années de privations de droits dans les sphères sociales, professionnelles et politiques/citoyennes, et est aujourd'hui encore problématique, notamment par les conséquences négatives qu'engendre la stigmatisation liée à des croyances innéistes dans de nombreux domaines.

## 1.2 Les explications biologiques, essentialistes et évolutionnistes des différences de genre et leurs effets sur la pensée sociale

Cette justification physiologique et détermination biologique marqua une pensée sociale qui essentialise les comportements des personnes qui ont été assignées *femmes* et *hommes*. L'examen du crédit donné et des effets qu'a provoquée la séparation de l'humanité en deux types sexuels sur les croyances sociales du rapport de genre, sera de mise dans cette seconde sous-partie.

« La différence entre mâles et femelles est l'une des plus fondamentales que peuvent faire les biologistes au sein des individus d'une même espèce » informe la biologiste Anne Atlan (2019, p.9). De par une distinction de production de taille de gamètes<sup>5</sup> (l'anisogamie), une possible reproduction sexuée combinée par différentes cellules<sup>6</sup>, la transmission binaire du génome cytoplasmique (mitochondries notamment), ainsi que la morphologie spécifique à un type de gamète (dimorphisme), les sexes – femelle et mâle<sup>7</sup> – sont définis, créant ainsi une dualité des types sexuels (Atlan, 2019). Les hormones quant à elles jouent leur rôle dans la création de l'appareil génital (Marais & Käfer, 2019). Ce système des deux types sexuels représente 95%

---

<sup>5</sup> Pour repère, les gamètes sont composés de l'ensemble des chromosomes.

<sup>6</sup> Les cellules haploïdes (des gamètes) permettant la reproduction ne peuvent se rencontrer si elles ne sont pas d'un type différent. Ce qui permet de fait un mélange génétique.

<sup>7</sup> Ce sont en premier lieu les spécificités et la taille des gamètes qui ont donné ces noms (gros gamète = femelle et petit = mâle). Pour information, les individus intersexes (dont le nom courant en biologie était *hermaphrodite*) produisent des gamètes mâles et femelles.

des espèces animales et se nomme gonochorisme (Hoquet, 2014). Cette dualité n'empêche pas les nombreuses variations dans les phénotypes sexuels ou des mutations génétiques (Marais & Käfer, 2019). Vis-à-vis des variations subsistantes dans le monde vivant, Fausto-Sterling (1993), biologiste, avançait l'existence non pas de deux sexes, mais cinq, voire plus. Elle l'explique en écrivant que « biologiquement parlant, il existe de nombreuses gradations allant de la femelle au mâle ; le long de ce spectre se trouvent au moins cinq sexes - peut-être même plus » (p.1, traduction libre). Elle propose alors de penser le *sexe biologique* comme un continuum à l'infini (Fausto-Sterling, 2012). En parallèle de cette gradation, il existe aussi de nombreuses mutations génétiques, l'expression différente de milliers de gènes en fonction des gamètes spécifiques, et différentes caractéristiques (gonades, appareil génital, chromosomes sexuels, etc.) variables entre les individus. Il faut savoir qu'« au moins quatre marqueurs sont pertinents pour définir le sexe biologique (les organes génitaux, les gonades, les hormones, l'ADN...), et dans de nombreux cas, ces indicateurs ne coïncident pas » (Peronnet, 2016, p.4). Cette inconsistance dans ces indicateurs n'est alors pas prise en considération dans la dualité. Nous voyons à travers cela une certaine interprétation et volonté socioculturelles de maintenir en ordre cette dualité qu'importe ses variations. De plus, c'est intéressant de savoir que le monde des plantes à fleurs compte 92% d'espèces dites « hermaphrodites » (Renner, 2014), *bisexuées*. Également, certaines recherches en biologie ne s'accordent pas entre elles sur cette organisation biologique (Kraus, 2000 ; Löwy, 2003). Compte tenu de l'ensemble de ces éléments, peu de raisons, notamment biologiques, justifiait une répartition des individus en deux types sexuels, si ce n'est une prise de position pour justifier le rapport de domination : « Le fonctionnement d'organes sexuellement différenciés est en cause, mais il n'y a rien dans ce fonctionnement qui nécessite, pour des raisons biologiques, la ségrégation sexuelle des individus ; ce dispositif est en totalité un phénomène culturel » (Goffman, 1977, p.316, cité par West & Zimmerman, 2009). De plus, « on ne peut pas définir biologiquement quel serait le sexe d'un individu dont le sexe biologique n'est pas défini » (Marais & Käfer, 2019, p. 34). Cela fait référence aux tentatives, par des mutilations génitales (Löwy, 2003), d'assigner les individus intersexes à une de ces catégories établies, et qui viennent mettre en lumière la volonté d'imposer socialement cette bicatégorisation (Hoquet, 2016), qui ne fait pas sens de fait avec toute la richesse inter et intra-individuelle montrée par les biologistes (Atlan, 2019). Le monde du vivant est ainsi bien plus complexe et grand que ces deux types sexuels. D'autres interprétations sociales biologisantes ont pu être posées par les recherches évolutionnistes, comme le fait que les mâles « devraient » se battre et avoir plusieurs partenaires pour maximiser le nombre de gamètes et que les femelles « devraient » sélectionner et conserver le bon mâle pour maximiser la survie de gamètes<sup>8</sup>. Cette théorie

---

<sup>8</sup> La production de gamètes est plus faible chez les femelles que les mâles, d'où ce « besoin » de survie des celles-ci (Marais & Käfer, 2019)

darwinienne concernant des différences dans la sélection sexuelle des espèces a longtemps été investie par la psychologie évolutionniste, notamment des hommes, et ce jusqu'aux années 70, où cela fut remis en cause par « les premières éthologues et évolutionnistes femmes » (Atlan, 2019, voir p. 16) montrant que l'inverse était possible<sup>9</sup>. L'approche évolutionniste a pu conduire à la création de l'image sociale compétitive différente de la sexualité des femmes et des hommes<sup>10</sup>. En raison de cela, « Wright (1994) montre que la civilisation occidentale s'est orientée vers une monogamie officielle, laissant libre cours à une polygamie officieuse, scellant la domination masculine. » (cité par Demailly, 2008, p.85).

Le dualisme des types sexuels est alors réducteur et n'est pas le reflet du monde vivant, et est source d'interprétations sociales permettant de justifier des rapports de domination entre les groupes des femmes et des hommes, au détriment des femmes. C'est en cela qu'il s'avère nécessaire de se poser la question de ce que les discours biologiques font à nos analyses en recherche et surtout à la pensée et l'ordre social. Effectivement, comme le rappelle Jaunait (2019) « loin des laboratoires, le biologique a une valeur sociale et un pouvoir symbolique qui ordonnent puissamment la réalité » (p.54), et ce encore plus cristallisé par la puissante crédibilité scientifique octroyée aux sciences techniques, comme la biologie, par rapport aux sciences humaines et sociales (SHS). C'est notamment pour cela qu'Hocquet (2016) entendait dénoncer ce certain *privilège épistémique* des sciences biologiques en montrant que le *genre construit le sexe*. Ces sciences sont, aux yeux de la société, sources d'informations plus importantes en termes de potentielle véracité des faits que les SHS. Cela apparaît problématique compte tenu de la propagation des discours biologisants dans la sphère médiatique (Fillod, 2019). Cette autrice, Odile Fillod dissèque et analyse les discours liés à la biologie dans le monde médiatique. Elle y décèle les mensonges, les contre-vérités, les résultats avancés qui ne sont de l'ordre que d'une hypothèse parfois, le choix de résultats séduisants ou susceptibles de faire le « buzz » et des généralisations abusives perpétrées, qui alimentent des croyances stéréotypées genrées et, montrant de fait comment est produite et renforcée la production de « l'obsession de la-différence-des-sexes » (Fillod, 2019, p.78). Au regard de ses recherches, il semblerait que des discours scientifiques peuvent alimenter des préjugés sexistes. En parallèle, ce qui provient des SHS est vu comme un projet « idéologique » du « genre » et [...] de destruction de la société » (Jamet & Salle, 2019, p.41). Les mondes politiques et religieux qui s'opposent aux études de genre en sont la preuve, notamment du fait qu'ils ont fait en sorte de retirer des programmes de sensibilisations aux stéréotypes de genre dans l'éducation (cf. ABCD à l'égalité). En 2010, le ministère de l'éducation Vincent Peillon

---

<sup>9</sup> « Les femelles pouvaient elles aussi avoir plusieurs partenaires et, pour les espèces en couples, avoir des descendants hors couple » (p.17)

<sup>10</sup> À ce propos, Darwin a expliqué en partie l'importante taille, force et agressivité des hommes parce qu'ils « devaient être » en compétition avec les autres mâles.



exprimait le fait que la République Française était « pour l'égalité filles-garçons, pas pour la théorie du genre ». Cela pose un certain nombre de questions vis-à-vis du maintien des croyances sociales liées au genre et aux inégalités, et nécessite, de la part de notre communauté scientifique, d'alerter sur l'impact que ces discours ont sur les pensées sociales. Ce que l'on peut dire, c'est que la sphère politique a un impact aussi puissant que celui de la biologie et provoque dans l'ordre social des proclamations dans des manifestations<sup>11</sup> comme « on veut du sexe, pas du genre » ou encore « pas touche à nos stéréotypes de genre ! » (Jamet & Salle, 2019).

Pour conclure cette partie, il semblerait que les explications biologiques occupent une place importante dans le monde médiatique et politique, ce qui provoque dès lors des croyances sociales qui essentialisent les comportements des *femmes* et des *hommes*, dont l'assignation à une de ces catégories est le résultat d'un dualisme sexuel socioculturellement construit.

### 1.3 La dualité sexuelle au prisme de la dualité sexe *versus* genre vue des sciences humaines et sociales

S'il existe une autre dualité construite que celle des types sexuels, c'est bien celle du sexe *versus* genre. Celle-ci a vu le jour en raison de l'emprise et la confusion biologique liée à la dualité sexuelle. Aussi concomitant que son histoire le montre, le genre ne peut être exempt aujourd'hui de cette vision hiérarchisée des aspects physiologiques des corps, découlant de l'analyse en termes de *sexe*. On pourrait dire à ce propos que le sexe est autant constituant du genre, de par leur relation historique, que le genre est constituant du sexe, de par les interprétations socioculturelles de celui-ci. Jaunait (2019) le résume ainsi « les études sur le genre restent pareillement confrontées à l'analyse d'un monde social où il y a du sexe biologique et où ce dernier a à voir avec le genre dans le processus de production des catégories » (p.61). Alors, on peut se demander pourquoi les avoir tant opposés ? doit-on réellement les opposer compte tenu de leur influence mutuelle sociohistorique ? ne doit-on parler qu'en termes de genre puisqu'il a construit le sexe ? quels intérêts épistémologiques y aurait-il à le faire ? Quelle histoire et volonté réside derrière cette dyade sexe *versus* genre ?

Au cœur des recherches en SHS, l'opposition entre l'organisation biologique et l'organisation sociale des caractéristiques des groupes des femmes et des hommes a elle aussi son histoire et débute selon la littérature dès l'apparition du terme *gender*, dans les années 50-60 aux États-Unis, passant du psychanalyste Robert Stoller, à la sociologue Ann Oakley pour faire son entrée en France avec l'historienne Joann Scott (Lett, 2012). Dans les années 50, les travaux de John

---

<sup>11</sup> Ici nous faisons référence à la *Manif pour tous* du 2 février 2014.

Money sur *l'intersexuation*<sup>12</sup>, ou encore ceux de Robert Stoller sur le « sexe psychologique », ont introduit les termes *genre* et *rôle de genre*, pour montrer l'importance de l'habitus social, indépendant du sexe biologique assigné (Frignet, 2007), créant alors la rupture entre sexe et genre. Ce tracé historique du début de la conceptualisation du genre est ce que l'on trouve le plus souvent dans la littérature. Mais, affirmer cela, c'est oublier toutes les pensées des premières philosophes comme Gabrielle Suchon ou Jenny d'Héricourt qui, aux cours des XVIII-XIXème siècles, se sont attelées à démontrer la construction sociale, par l'éducation, des rapports de domination (Derouet, 2022). C'est également oublier les travaux de Margaret Mead sur la socialisation et ce qu'elle nommait *sex roles*, qui ont par ailleurs inspirés John Money pour l'usage du terme « *gender roles* » (Hegarty & Sarter, 2021). Dans les mêmes années que Mead, soit dans les années 30-40, Lewis Terman ainsi que Catharine Cox Miles en 1936 posent les termes de *rôles sexuels*, *masculinité* et *féminité* (Casini et al., 2021). Puis, nous retrouvons également les travaux de Simone de Beauvoir en 1949 qui permettait une lecture de ce qu'est *la femme* sous le prisme de la construction sociale des rôles qui lui sont associés. Elle avance un postulat autour duquel elle affirme que l'inégalité homme-femme n'est qu'une construction sociale, historique et idéologique. Des réflexions autour de la construction sociale que sont les rôles de genre ont existé bien avant John Money ou Robert Stoller, et ont nourri une réflexion psychosociologique des rapports et rôles sociaux établis entre les deux catégories sociales *hommes* et *femmes*, qui constituent ce qu'on nomme *genre*. Toutefois, ces réflexions autour du développement de l'identité de genre amenant la séparation entre sexe et genre, ont constitué un tournant historique au sein des SHS qui engendra un remplissage important de la toile scientifique de cette séparation, de son histoire et de sa configuration socioculturelle. Cette volonté de séparer ces deux termes en proposant une lecture du *genre social*, peut être vu, au regard de ce que nous avons montré sur le fait que le genre produit le sexe (Jaunait, 2019), comme une influence importante de la biologie qui a fixé le sexe biologique à la biologie, sans plus jamais l'associer à son histoire et sa construction sociale. Cette distinction a été alors reprise par les chercheuses féministes dans les années 70 (Bereni et al., 2020), ce qui a provoqué une abondance de débat autour de « *qu'est-ce le genre ?* », ainsi que l'affirmation que *le genre précède le sexe*. Aujourd'hui, est poursuivi dans les sciences sociales, l'objectif

« d'inverser la certitude la plus spontanée », celle qui nous fait dire que « le sexe est, toujours et partout, un substrat à partir duquel s'élabore une expérience existentielle et se construisent des affects, des comportements privés et publics, des représentations, des

---

<sup>12</sup> Ces travaux, que nous déplorons, ont été largement critiqués et dénoncés du fait des mutilations génitales qu'il a engendré sur David Reimer (né Bruce) permettant pour lui d'alimenter ses recherches autour des rôles de genre et de la malléabilité de l'identité de genre. Ses réflexions sur l'intersexuation, considérant les cas de personnes intersexes comme des anomalies à « corriger », sont révélateurs finalement d'une pensée naturaliste/biologisante, et sont aussi à déplorer par ailleurs.

symboles, des rapports de pouvoir qui dessinent, eux, les contours du genre (social et culturel) » (Steinberg, 2008, p.201, cité par Lett, 2012).

Depuis, les *gender studies*, dans lesquelles s'insèrent toutes les SHS, abordent le genre autour d'une dimension systémique principalement, dans une remise en cause du « naturel » et donc en parallèle une mise en lumière centrale du culturel dans les comportements, les rapports sociaux et les pensées.

Pour conclure sur cette première partie permettant de mieux situer l'histoire et la construction socio-scientifique de la dichotomie sexuelle et celle de la dyade sexe *versus* genre, nous pouvons dire, pour reprendre les mots de Granié (1997) que « [...] l'identité sexuée ne saurait exister en dehors de la société qui lui donne sens » (p.339). En effet, un sens défini dans un but notamment de justification de rapports de domination. Ces justifications s'appuient sur les explications biologiques – dans les pensées sociales –, ce qui s'avère problématique en termes d'inégalités et d'inertie de rôles assignés.

« S'il est bien une variable où la tentation de l'essentialisme s'avère proprement irrésistible, c'est le sexe des individus. De fait, bien des gens éprouvent une réticence extrême à concevoir les choses en termes de genres, qui est une construction sociale, plutôt que de sexe, qui renvoie à une lecture biologisante » (Yzerbyt et al., 2021, p.193).

Cette tentation d'essentialisation est questionnée par l'ensemble de nos disciplines en SHS qui s'affairent à expliquer en quoi les rôles, les comportements, les rapports sont constructions sociales. Il est question de montrer en quoi il est impertinent d'associer le psychologique, les caractéristiques, les rôles, etc. aux catégories biologiques issues de la dualité sexuelle, compte tenu de l'influence majoritaire du social sur notre développement. Nous montrerons dans la partie suivante en quoi il est essentiel de prendre en compte tout ce qui composent les idéaux – androcentriques – des contextes socio-culturels basés sur cette dualité pour comprendre l'origine des comportements des femmes et des hommes, les rapports entre ces deux groupes et *in fine* les inégalités sociales.

## 2. Rôles de genre et androcentrisme

### 2.1 Les psychologies du genre et du sexe

Avant de débiter cette partie qui évoquera comment les rôles de genre fournissent une compréhension du système androcentrique, il nous importe de situer ces propos au prisme de notre discipline : la psychologie. Pour retracer l'histoire de l'appréhension du genre en psychologie (cf. Casini, Roskam & Yzerbyt, 2021), il faut remonter à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle avec la parution du livre du médecin eugéniste anglais Ellis (1894) « *Man and woman : A study of secondary and tertiary sexual characters* », qui s'inscrivait dans une pensée

darwinienne et montrait comment sur le plan physique, psychologique ou moral les hommes étaient supérieurs aux femmes (Rutherford, 2020). Après ce travail, de nombreuses recherches, notamment expérimentales, ont afflué pour *expliquer* cette différence. Il s'est agi de recenser et non de prouver, faisant alors des différences hommes/femmes (HF) un fait, sur la base de raisonnement évolutionniste, plutôt qu'une hypothèse à vérifier. Et de cela, les recherches sur la comparaison et les différences HF, ont été engagées, et sont encore bien présentes aujourd'hui en psychologie. À ce propos, Hurtig (1982) questionnait la pertinence de cette approche différentialiste en déplorant que le fait d'avoir réalisé des recherches afin de rendre compte de différence entre les sexes, « a mené à une maximisation des différences qui va de pair avec une minimisation des similitudes » (p.288). À la suite de ces études expérimentales, nous retrouvons la réflexion psychanalytique freudienne sur – toujours – cette prétendue supériorité psychologique des garçons par rapport aux filles. Par la suite, dans les années 1930 et 40, on assiste à un regain d'analyse psychosociale avec l'analyse en termes de traits de personnalité féminins et masculins, analyse vite décriée en raison de cette constante vision binaire, ce qui amènera Sandra Bem (1981) à développer le concept de schéma de genre dans les années 80 (ouverture du spectre des traits/rôles de la binarité masculin et féminin à l'androgynie psychologique). Puis, nous arrivons aux années 50 et 70 avec les travaux de Money sur l'intersexuation puis de Stoller sur l'identité de genre. À ce moment la distinction sexe/genre s'opère. Le crédit donné au *sexe biologique* dans cette dyade reste très présent aujourd'hui dans les recherches en psychologie. Ces divers travaux ont déclenché une multitude de recherches en psychologie, sur un plan biologique, développemental, social et psychanalytique (Hegarty & Sarter, 2021). La conceptualisation du genre à son début en psychologie et en France était alors principalement descriptive.

Il faut savoir que la psychologie n'est pas autant marquée par des réflexions féministes (Mercader, 2005) que le sont les autres disciplines en SHS, particulièrement la sociologie ou la philosophie, qui elles se sont focalisées davantage sur une lecture en termes de domination masculine des rôles et rapports de genre – supériorité par le matériel et le symbolique des hommes sur les femmes se retrouvant dans toutes nos sociétés (Héritier, 2002) –, en vue de visibiliser l'impact du systémique et du social (Daune-Richard & Devreux, 1992). D'ailleurs, la revendication d'une posture féministe se fait souvent par des chercheur·ses venant de ces disciplines, ce qui est rarement le cas en psychologie. L'absence de positionnement et de regard féministe en psychologie sociale pourrait s'expliquer par un positivisme qui oblige à l'objectivité et la neutralité dans le but de solidifier des « vérités générales », et notamment ce en raison des méthodes expérimentales déployées. De plus, la séparation *sexe* et *genre* a été importante dans de nombreuses recherches, amenant aujourd'hui une association si forte qu'employer *sexe* traduit une analyse des constructions sociales (Hurtig, 2005) autant que *genre*. En psychologie sociale, l'analyse des rapports de genre se fait au prisme d'une différence

et représentation – socio-identitaire – entre les catégories sociales HF, ce qui « tend davantage à les « essentialiser » qu'à cerner leur dynamique particulière dans des environnements contingents. » (Demailly, 2008, p.83). La plupart des recherches en psychologie sociale porte un angle davantage inter-individuel que systémique, en plus d'avoir été très marquée par la psychologie évolutionniste. Ces constats permettent de comprendre précisément le spectre retenu pour investiguer les questions autour du genre de cette discipline et, d'éclairer alors le choix des termes employés dans diverses recherches en psychologie, notamment celles faisant références au « sexe ». Toutefois, malgré des divergences terminologiques, il est question de poursuivre un même but en SHS : dépasser la conception innéiste des comportements HF pour prendre en compte l'influence du social normatif. C'est alors que « le genre est un outil d'analyse, un concept qui permet de penser la différence entre le masculin et le féminin et surtout la hiérarchie et le rapport de force qui s'inscrit dans cette différence » (Jamet & Salle, 2019, p.42). Utiliser le genre comme outil d'analyse permet l'exploration de l'impact des croyances socioculturelles sur tant de pans de nos vies : corporel, travail, éducation, politique, santé, sexualité, etc. Nous montrons comment il y a construction sociale et non naturelle.

## 2.2 Système androcentrique, rapports sociaux de sexe et genre

Pour comprendre aujourd'hui comment l'on regarde les rapports de genre avec un prisme systémique et social, il faut remonter aux années 70, en France, qui ont marqué un tournant scientifique et féministe vers cette compréhension sociologique des (ou du<sup>13</sup>) rapports sociaux de *sexe* (Daune-Richard & Devreux, 1992), ceci dans le but de contrecarrer la vision innéiste/essentialiste.

Mathieu (1971), anthropologue, propose d'investiguer les deux catégories HF ensemble dans le rapport conjoint qu'elles entretiennent, allant de l'une à l'autre, étant donné le système qui les a structurées et liées. Ce rapport entre ces deux catégories révèle alors un « système de sexe ». Vient en parallèle et en complément, les travaux de la sociologue Delphy (1982) autour de la matérialité de l'oppression des femmes, permettant de rendre visible l'exploitation économique de la femme par l'homme, retrouvée dans de multiples sphères, notamment familiales et domestiques : on parle ici d'exploitation économique en termes de travail domestique et éducatif non rémunéré effectué par les femmes (Kergoat, 2010). Delphy fournit une analyse en termes de classes de sexe, faisant entrer la conceptualisation des rapports des catégories des groupes de genre dans un répertoire marxiste. Elle propose de considérer les rapports individuels entre *sexe* dans une « exploitation patriarcale » (Daune-Richard & Devreux, 1992). Dans un même temps, cette exploitation peut s'appliquer également sur le

---

<sup>13</sup> Le singulier peut permettre de mettre en lumière le caractère systémique : le système de rapport de domination, comme l'invitent à penser les sociologues Daune-Richard et Devreux (1992)

corps féminin dans une certaine appropriation physique par les hommes comme l'invite à penser la sociologue Guillaumin (1978) : « [l'appropriation dans le cœur familial] n'est que « l'expression individualisée, la surface institutionnelle (contractuelle) d'un rapport généralisé : l'appropriation d'une classe de sexe par l'autre, le sexage » (Daune-Richard & Devreux, 1992, p.9). Le terme *sexage* rend compte de l'esclavagisme du corps des femmes par les hommes donc par un système sexiste hétérosexuel (cf. contrat de mariage). En 1986, Hurtig et Pichevin – chercheuses et psychologues féministes françaises – investiguent ces rapports sociaux de *sexe* – que nous appellerons rapports de genre puisque voulant signifier le même sens –, du point de vue de la psychologie et montrent comment à partir d'un système où « les femmes sont définies par référence aux hommes » (Hurtig, 2005, p.37) – les hommes comme *valeur de référence* –, nous voyons apparaître un *système catégoriel de sexe asymétrique*. Cette asymétrie produit un traitement cognitif et social différencié de ces deux catégories, de ses rapports, qui se nourrissent par des caractéristiques associées à chaque catégorie, en raison de croyances innéistes.

Cet ensemble de conceptions des rapports inégalitaires entre les classes des *femmes* et des *hommes* met en perspective l'*androcentrisme* qui en découle. Ce fondement n'est autre que la mise en lumière de la domination des femmes par les hommes par un rapport social de pouvoir, c'est-à-dire, les hommes dans une position dominante cadrée, généralisée et donnée *versus* les femmes dans des positions en tant que dominées engendrant des *consciences et productions* de « connaissance, fragmentés et contradictoires, dues justement aux mécanismes mêmes de l'oppression » (Mathieu, 1991, p.141). Cette *conscience dominée des femmes* rencontre ce que Hurtig et Pichevin ont nommé une *assimilation androcentrée* (Hurtig, 2005, p.41), c'est-à-dire, l'assimilation et le traitement de l'information *femme* en fonction du référentiel masculin/homme. Les termes *androcentré*, *androcentrique* et *androcentrisme* désignent « tout phénomène (discours, système...) ayant pour point de référence principal les expériences et perspectives sociales des hommes. Souvent cet ancrage masculin n'est pas explicitement affirmé, et se trouve masqué derrière l'apparence de la neutralité et de l'universalité » (Bereni et al., 2020, p.19). Ici on peut facilement penser à l'écriture : le masculin comme « neutre », ou le terme « l'Homme » pour parler de l'ensemble de la population (la déclaration universelle des droits de l'homme). Les hommes seront assimilés au *groupe de référence*, à *l'universel*, à la *norme*, au *générique*, à *l'archétype*, là où les femmes seront considérées comme une *variante*, le *particulier*, la *déviance* (Guillaumin, 2016 ; Héritier, 1996 ; Mathieu, 1991 ; Tabet, 1998). Alors, l'assimilation de la femme à l'homme est la seule qui peut avoir lieu et apparaîtra dès l'enfance (Hurtig, 2005). Si le groupe – dominant – des hommes est celui de référence – normatif –, la voie pour le groupe des femmes, en tant que dominé, est alors contraignante et se voit forcé à entrer dans l'archétype du monde masculin (Mathieu, 1991 ; Lorenzi-Cioldi, 2009). « L'expérience masculine tient lieu

de norme » (Matlin et al., 2007, p.41). L'analyse d'Hurtig et Pichevin expliquant comment ce catégoriel et rapport androcentré s'alimente, s'intériorise et se renforce cognitivement, rencontre l'analyse sociale et systémique, et a permis en psychologie sociale d'investiguer les questions de genre sous ce repère : l'assignation à une des deux catégories HF est un indicateur – en termes de rapport – de la position sociale, de la domination et du pouvoir attribué. Tout cela amène une division et hiérarchisation sociale (Hurtig & Pichevin, 1991) traduisant d'une bi-catégorisation *sexuée* prépondérante.

### 2.3 La « bicatégorisation sexuée »

La *bicatégorisation sexuée* renvoie à ce que nous avons déjà discuté autour des catégories HF construites socialement basées sur un dimorphisme. Celle-ci étant conceptualisée dans le but de montrer en quoi l'assignation à une des deux catégorisations restreint et forge une identité sociale soit masculine soit féminine. Le système est binairement construit et fournit une lecture innéiste de la *valence différentielle des sexes* (sec/humide, chaud/froid, etc.) (Héritier, 2002). En outre, *l'essence féminine* dite « faible et imparfaite » et la force physique supérieure de l'homme représentent symboliquement les pensées sociales de la « valence différentielle » (Héritier, 2002, p.17). On parle ici d'une « dichotomie hiérarchisée masculin/féminin [qui] imprègne [...] une série d'opposition symboliques entre des valeurs et attributs (raison/émotivité, force/faiblesse, activité/passivité...) » (Bereni et al., 2020, p.19).

Cette valence différentielle constitutive de la féminité et la masculinité – qui n'ont pas la même valeur en raison de l'androcentrisme –, est un subterfuge pour justifier la répartition, les comportements et le rapport de genre (tâches, rôles, fonctions, positions). Dans d'autres mots :

« Chaque différence même infime est invoquée pour légitimer l'ordre social existant qui repose sur l'arbitraire de cette domination [masculine]. Celle-ci est perceptible en démontant le mécanisme d'un cercle vicieux qui se résume ainsi : Les genres masculins et féminins sont des constructions socio-historiques (donc artificielles) qui sont naturalisées par l'ordre social, permettant du même coup de justifier les inégalités existantes. » (Bougueret, 2012, p.2).

Ici, rejoint l'idée d'une perpétuation de la société androcentrée – de la domination masculine – par cette valence différentielle invoquée. Cette perpétuation est par ailleurs permise par une masculinité hégémonique nourrie du rapport genré de pouvoir et de cette bicatégorisation hiérarchisée découlant de la fabrication sociale de la division sexuée. La masculinité hégémonique telle que l'a posée Connell (1995) signifie « la configuration des pratiques de genre visant à assurer la perpétuation du patriarcat et la domination des hommes sur les femmes » (p.11, traduction de Moraldo, 2014). Ces pratiques de genre selon Connell s'exprimant sous la forme des rapports entre individus et groupes – configurées par la(les) masculinité (et la féminité) – sont mises à l'œuvre par une *politique du genre qui incarne une*

*politique sociale* (Moraldo, 2014, voir p.2). La masculinité hégémonique est une suprématie de la masculinité, qui devient un point de repère pour les hommes permettant de légitimer l'idéologie patriarcale, renforçant dans ce même temps les inégalités structurelles.

Ainsi, sur la base de ce monde social dichotomisé et masculin, tous les pans de la vie humaine seront modelés (métiers, activités quotidiennes, identité, comportements, schémas familiaux, etc. (Bihr & Pfefferkorn, 2000)) et causeront des inégalités sociales qui serviront à reproduire et justifier le système patriarcal ainsi que la masculinité hégémonique – ayant des conséquences pour les deux groupes de genre (que nous étayerons en fin de chapitre). Ce modelage est permis par une transmission sociale du « rapport social de pouvoir du groupe des hommes sur le groupe des femmes, qui institue des normes de sexe différenciatrices et hiérarchisantes » (Collet & Mosconi, 2010, p.101), ce que nous allons maintenant dépendre dans la partie qui suit en faisant un focus sur la « *gendered socialisation* », la socialisation de genre ainsi que l'identité de genre qui en découle.

### **3. L'apprentissage social de la valence différentielle de genre dans une perspective psychosociologique et développementale des comportements**

#### 3.1 Le poids de l'apprentissage social : l'effet des déterminismes socioculturels

Avant de présenter ce que la socialisation de genre implique pour l'individu et son identité, ainsi que pour les inégalités sociales qui en résultent, nous souhaitons faire un point sur l'environnement social et culturel qui entoure l'individu et les multiples lieux qui sauront investis pour un apprentissage des normes, des pratiques, des idéologies, par le biais de ce qu'on appelle la socialisation. Le processus de socialisation est un objet d'étude grandement discuté en sociologie et en psychologie développementale. Les réflexions et théories de Durkheim, Parsons, Goffman, Bourdieu, Dubar, Touraine, Dubet, Lahire, Kaufmann, Malrieu, Tap, Mischel, Bandura, Walters, Chamboredon, Darmon (et tant d'autres) qui ont dépliées toutes les formes de socialisations : familiales, scolaires, professionnelles, conjugales, politiques, d'interactions, de dispositions, de l'identité, ont marqué la genèse de sa (ses) théorisation.

#### *Prisme sociologique de la socialisation*<sup>14</sup>

Tout d'abord, toute société se forge par des groupes d'individus grâce à ce processus de socialisation (Bolliet & Schmitt, 2002). La socialisation, de par son « processus d'acquisition par l'individu d'éléments constitutifs des systèmes culturels et du milieu dans lequel il vit »

---

<sup>14</sup> On renvoie à l'article de Muriel Darmon : *Socialisation, Petite histoire d'un manuel* (2018) pour une lecture plus exhaustive des réflexions sociologiques et d'une critique en tant que sociologue ayant consacré ses recherches autour de ce processus et des théories qui ont traversées la sociologie de la socialisation.



(Vallet, 2009, p.54), est un *modelage socioindividuel universel* qui peut être vu (selon Durkheim) comme une contrainte du social exercée sur l'individu et qui le liera *tout du long de sa vie* au système, dont le but est de faire demeurer une cohésion sociale (Bolliet & Smith, 2008). Les éléments – normes et valeurs – issus de son système culturel seront intériorisés de sorte à devenir propre à sa structure individuelle, fabriquant en fragment dans différents milieux des *habitus* permettant d'agir et s'adapter socialement (selon Bourdieu). Selon sa vision déterministe, la socialisation sera dépendante des milieux, dans lesquels les individus sont insérés, construits autour d'une hiérarchie sociale structurelle (et provoquant *in fine* une reproduction sociale de cette hiérarchie). De sorte, la socialisation est ce qui « entoure, façonne, élève un individu tout au long de sa vie » (Détrez, 2014, p.33) dans ses milieux et sa société. La socialisation (cf. sociologie de Dubar) est un processus de *construction sociale de la réalité* mais aussi *de l'identité tout au long de la vie*. Dans une vision personnaliste, Mead (G.H) conceptualisait la socialisation comme le fait de produire « des personnes adaptées à un contexte social et détermine les structures qui caractérisent la personnalité des individus » (Bolliet & Smith, 2008, p. 1). De plus, selon certains courants, il semble exister une *séparation* – frontière poreuse – entre deux temps de socialisation : la primaire et la secondaire. La primaire intervient au moment de l'enfance avec tout un bagage de base (langage, schèmes d'action, etc.) transmis par la famille, l'école, les proches. Pour l'enfant, la socialisation représente une précieuse « activité d'acculturation et d'intégration sociale issues des processus d'enseignement et d'apprentissage de savoirs et savoir-faire, de normes et de valeurs » (Gayet, 1998, p.25). La secondaire (ou les secondaires) se spécifie par les divers milieux (sous) qui la fait exister, à l'âge adulte (Berger & Luckmann, 2016), et qui peut venir d'ailleurs renforcer ou non le contenu intériorisé durant l'enfance (Zolesio, 2018). La socialisation – sous un prisme sociologique – est alors la « façon dont la société forme et transforme les individus » (Darmon, 2018, p.9). Nous pouvons également, à partir des diverses formes que peut prendre la socialisation, se rendre compte de sa théorisation à différents niveaux : intra/inter-individuel et/ou sociétale/systemique. Nous retrouvons dès lors une construction de soi social à travers différents niveaux et différents milieux, ce que le prisme psychologique a pris en considération et particulièrement développé.

#### *Prisme psychologique de la socialisation*

Divers milieux de vie seront l'occasion d'apprendre des normes et de se forger une identité à leur regard. L'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1986, 2005) dépeint les différents milieux de vie qui gravitent autour de l'enfant, montrant ainsi la composition psychosociale, développementale et environnementale de sa socialisation : le microsystème (pairs du même âge, famille et école), mésosystème (interaction des membres les plus proches ; parents ; enseignant-es), exosystème (expériences sociales extérieures avec le système scolaire,

les médias, d'autres membres familiaux), macrosystème (influences sociétales, politiques et culturelles ; normes et valeurs) et chronosystème qui les traversent (système qui comprend les changements culturels, familiaux) (Mieyaa, 2012, voir p.89). Les socialisations sont permises par l'interaction, l'observation et l'imitation des agent-es socialisateur-rices dans ces multiples milieux, ayant un bagage de codes en fonction de chaque milieu et d'un système (macro), qu'ils et elles vont transmettre (contenu) et permettre un tout socioindividuel adapté, durable et normatif. Face à l'ensemble des situations sociales et normes fournies dans chacun de ces milieux, l'enfant tentera alors de se les approprier, expliquer, comprendre et en devenir acteur-riche, *se faire agent-e* (Malrieu, 1996). L'approche psychologique de la socialisation a mis l'accent sur l'appropriation des informations sociales, dont le but, pour l'enfant, est de construire, structurer et personnaliser son identité et système de valeur (Tap, 1987), qui orientera ses comportements. Non seulement, selon des modèles issus des différent-es agent-es de socialisation – elles-eux-mêmes influencé-es par les normes –, d'exemples de comportements/dires que son entourage lui donnera à voir (observation), mais aussi selon des encouragements, gratifications ou répressions de ses comportements normatifs ou non, l'enfant comprendra ce qu'il est admis socialement de faire, c'est-à-dire les normes sociales. Ce processus de modelage est ce qu'avancait la théorie de l'apprentissage social (Bandura & Walters, 1963), ainsi que, par extension à la précédente, la théorie sociocognitive (Bandura, 1986 ; Bussey & Bandura, 1999). Cette théorie admet le rôle actif (agentivité) de l'enfant à participer à sa socialisation (*attention vis-à-vis des modèles observés, mémoriser, reproduire et motivation/auto-efficacité* en vue d'une récompense sociale/personnelle). En ce sens, *l'autoréflexion et autorégulation* – mécanismes sociocognitifs – seront alors engagées par l'enfant afin d'agir et se comprendre comme être social (Carré, 2004). L'apprentissage social se fait alors au travers d'un triptyque : l'environnement, le comportement et la personne (cf. Figure 1, ci-dessous). Par ces trois déterminismes – considérés comme réciproques pour Bandura –, « les sujets sociaux sont à la fois les producteurs et les produits de leur environnement. » (Carré, 2004, p.18). Tout au long de la vie, notamment à l'adolescence, « la socialisation se prolonge, et se justifie, dans sa fonction de personnalisation » (Malrieu, 1996, p.225).

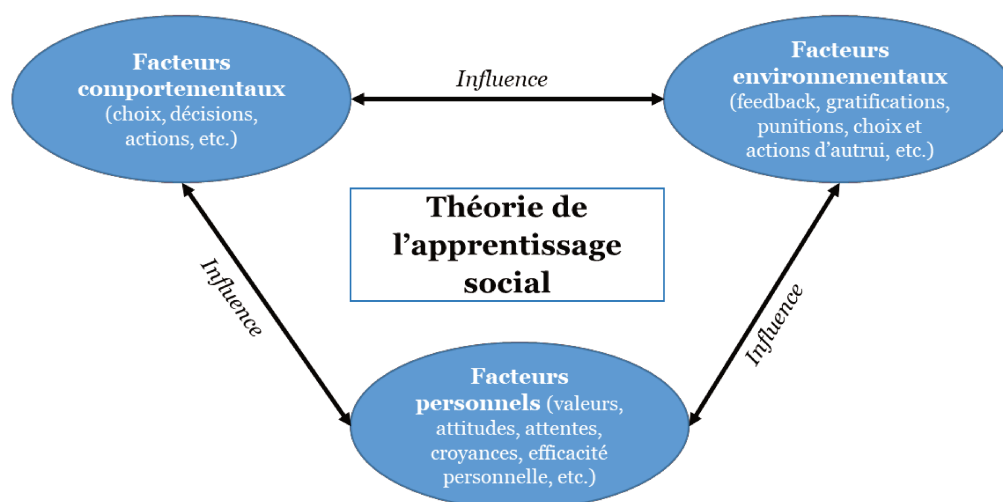


Figure 1 La théorie de l'apprentissage social schématisée

### 3.2 Socialisation, vectrice des rôles de genre

C'est à l'issue de ce processus de socialisation, que le rapport de genre, les rôles sociaux y découlant et les codes de la masculinité et féminité, seront transmis et intériorisés. Dès l'enfance, la connaissance des rapports et rôles de genre sera portée et transmise par les personnes qui composent l'environnement social de l'enfant. Ces transmissions passent alors par une multitude de canaux : dits, injonctions, réprimandes, stigmatisation, encouragements, comportements, etc. Cette socialisation spécifique au genre, dans la littérature, trouve plusieurs termes : socialisation différenciée ou de genre ou sexuée. Bereni et al. (2020) utilisent le terme de socialisation de genre mais notent que ce terme peut faire référence à l'apprentissage du système de genre (domination masculine) et le terme « sexuée/de sexe » peut faire référence à l'apprentissage de tout ce qui est associé à sa classe de sexe. Étant donné, le caractère systémique des rôles sociaux dépendants d'une assignation à un sexe spécifique – d'une classe de sexe –, le terme socialisation de genre semble adapté (Dafflon-Nouvelle, 2006). C'est d'ailleurs en raison de cette assignation à une des deux catégories HF, que l'éducation sera déterminée, spécifique à celle assignée et ce de sorte à différencier les deux groupes de genre pour incarner le rapport *pouvoir-genre* plutôt que *sexe-genre* (Durand-Delvigne, 1995). Effectivement, la conscience de l'asymétrie sociale – les hommes ont un statut supérieur – se fait très tôt (Neff & Terry-Schmitt, 2002). L'identité et les relations entre les deux groupes sociaux hommes-femmes viennent alors se forger à travers ce rapport dominant/dominé (Lorenzi-cioldi, 2009). Cette identité, avec ses rôles de genre qui la composent, se fera à travers plusieurs éléments.

Selon la théorie sociocognitive de Bussey & Bandura (1999), cette acquisition du système et des rôles de genre est influencée par les mêmes trois éléments présentés plus haut : l'environnement, soit les pairs de son âge, la famille et l'école ; le lien entre un comportement émis et la réaction sociale, soit les expériences sociales, et l'enseignement direct des normes, passant le plus souvent par l'observation et l'imitation. L'environnement social permettra en effet de donner les « connaissances de base relatives à la capacité à identifier les deux groupes et à reconnaître son groupe d'appartenance » (Le Maner-Idrissi & Renault, 2006, p.252). Durant la période de socialisation « précoce » (0 à 6 ans), trois processus sont en jeu dans l'intégration des rôles de genre : « la catégorisation du monde entre masculin et féminin ; la prise d'exemple (de la division des rôles sociaux entre hommes et femmes au sein de l'environnement), puis le renforcement, quand l'enfant est encouragé dans les comportements conformes à son sexe » (Naves & Wisnia-Weill, 2014, p.9). Par exemple, l'incarnation des rôles différents dans la sphère domestique par les parents est déjà un bon indicateur pour l'enfant de la division binaire puis des rôles qui y sont spécifiques. Ainsi, les enfants (Maternelle au CM2) ont connaissance des rôles de genre (Morin-Messabel et al., 2016) et « des catégories et [...] développent également des préférences et des comportements stéréotypés<sup>15</sup> selon le genre » (Poulin-Dubois & Serbin, 2006, p.284). Par ailleurs, le genre « figure parmi les premières catégories sociales à se former chez le jeune enfant » (Poulin-dubois & Serbin, 2006, p.284). Si le genre fait partie d'une catégorie importante d'appartenance et de sens social, il l'est au même titre, et imbriqué, avec la race et la classe sociale. Ces trois catégories constituent une socialisation spécifique et composent en partie le système hiérarchisé et oppressif (Hill Collins, 1990). Le système du genre se compose d'une posture constructiviste (le genre comme construction sociale variant selon les époques et les lieux) ; une perspective relationnelle (rapport social entre les hommes et les femmes) ; du rapport de pouvoir (hiérarchisation des différences homme/femme) et de cette imbrication des rapports de genre dans d'autres rapports de pouvoir (prise en compte des classes sociales, d'âges, de race, etc.) (Bereni et al., 2020). Nous pouvons ajouter en effet l'âge comme une position qui peut être déterminante dans la socialisation comme le rappelle Darmon (2018, p.13) : « La position dans les classes d'âge influence sans doute tout autant les processus de socialisation que celles dans les classes sociales ou les classes de sexe » [ou de race] ». Par conséquent, « la socialisation de genre est un phénomène situé dans l'espace et dans le temps et s'articule avec d'autres processus de différenciation et de hiérarchisation sociale » (Bereni et al., 2020, p.91). La construction/socialisation – par le symbolique et le matériel – des individus au regard de leur

---

<sup>15</sup> Dans cette partie, nous mettons en avant les rôles ou les normes de genre sans parler de stéréotypes, mais il est question de les prendre comme faisant partie intégrant des rôles et des normes. Nous discuterons précisément leur rôle dans le chapitre suivant.

race, de leur genre, de leur classe sociale, etc. débute alors dès l'enfance et se produit dans et par plusieurs sphères que nous allons voir maintenant, concernant le genre dans notre cas.

Les enfants apprennent à devenir des individus en fonction des informations normatives – normes de genre – sur la façon dont les filles et les garçons doivent agir et penser (Martin & Halverson, 1983). On entend les normes de genre comme « des règles et les standards de comportements féminins et masculins [...] qui guident et contraignent [les]comportements sociaux sans l'existence de soi (Cialdini & Trost, 1999) » (Poilpot-Rocaboy et al., 2018, p.3). Dans un premier temps, la télévision communique les préférences ou comportements, à l'aide d'étiquetages genrés explicites (p. ex., les garçons aiment jouer avec des voitures) (Caldera et al., 1989). Dans un second temps, les livres, la littérature jeunesse, les dessins animés et les manuels scolaires transmettent ces rôles de genre (Mieyaa et al., 2012 ; Owen Blakemore et al., 2009), en proposant un traitement différencié entre la femme, la fille et l'homme, le garçon. Par exemple, la femme se trouve souvent illustrée « à l'intérieur et dans l'univers familial » et exclue du monde professionnel alors que l'homme, actif, est représenté avec divers rôles professionnels qui le mettent en valeur » (Daréoux, 2007, p.91). Dans un dernier temps, les enseignant-es (lieux d'accueil durant la petite enfance, école), les adultes (proches de la famille, centres de loisirs, etc.) et surtout les parents, dans une influence proximale, seront des agent-es socialisateur-rices important-es dans l'apprentissage des normes de genre, et ce par exemple, par des traitements et des comportements différents en raison du genre<sup>16</sup> assigné de l'enfant. Si l'on présente à des adultes un enfant habillé sans indication liée au genre (neutre) – le paradigme du Baby X –, et qu'on leur indique que soit c'est une fille soit c'est un garçon, on les voit agir différemment de par les émotions associées au bébé ou les jouets qui lui seront proposés (Roskam & Rouyer, 2021 ; Seavey et al., 1975). Tout un ensemble d'apparat (vêtements, décoration de la chambre, jouets, livres, etc.) sera déployé spécifiquement pour un enfant assigné-e *fil*le ou *garçon*. Dès lors, « il s'agit « d'une socialisation silencieuse » qui se fait par une inculcation (explicite ou implicite) idéologique et symbolique de valeurs, modèles et normes » (Ucciani, 2012, p.1). Cette socialisation (parentale) peut être influencée par l'enfant. Effectivement, « les chercheurs en psychologie du développement reconnaissent aujourd'hui que les enfants influencent également le comportement de leurs parents » (Leaper, 2014, p.7). De ce fait, une influence mutuelle, de par le rôle actif de l'enfant (cf. modèle de socialisation plurielle et active de Malrieu), est en jeu dans le développement du système de genre chez l'enfant. De plus, l'enfant peut être confronté-e à différentes socialisations des normes de genre (Roskam & Rouyer, 2021) et en cela, ce n'est pas nécessairement un processus linéaire et conforme totalement aux normes.

---

<sup>16</sup> Ici, nous employons le terme « du genre », « leur genre » pour « le sexe assigné à la naissance ».

Les enfants sont en majorité « soucieux de respecter les normes de genre en vigueur », p. ex., ils « possèdent un certain sens pratique des attributions sexuées sociales [genre] et commerciales des jouets » (Zegaï, 2014, p.3). Ce qui donnera lieu par ailleurs à des ajustements (conformisme) en termes de comportements, de partenaires de jeux – du même genre – (Zaidman, 2007), de préférences ludiques (Andrey & Chollet, 2015). D'ailleurs, les préférences ludiques peuvent être une façon d'interagir avec ces pairs de même genre qui est courante à partir de 2-3 ans (Gasparini et al., 2015) : « les filles entre elles et les garçons entre eux utilisent de façon très accentuée les objets appropriés à leur sexe pour médiatiser les comportements orientés vers le partenaire » (Le Maner-Idrissi & Deleau, 1995, p.423), ce qui constitue aussi une socialisation. Également, des ajustements seront par la suite plus problématiques, par exemple des choix d'orientation scolaire et professionnelle influencés par les normes de genre attendues dument apprises, jouant un rôle dans les inégalités de genre. Selon Baudelot et Establet (2016), « chaque fille organise sa scolarité sur la base de valeurs et de modèles de comportement autour desquels elle a été invitée à construire, très tôt, son identité sociale » (p.252), et ce pouvant être encouragé « tant dans le discours que dans l'évaluation des enseignants » (Fillias, 2013, p.50). En définitive, les modèles et les rôles liés au genre qui sont transmis et intériorisés vont régir les décisions, les comportements, les identités et les pensées *tout au long de la vie*. Il se peut que cela prenne la forme de *pressions socialisatrices* et encourage l'enfant à s'y conformer, notamment pour éviter une dégradation de l'image de soi, un jugement social, une exclusion sociale (Mugny et al., 1995); ce conformisme qui se traduira en partie par une identité de genre que nous discuterons dans la partie qui suit. Le genre a pris une place importante dans notre société (Poulin-Serbin & Dubois, 2006), transmise et acquise de génération en génération dans les multiples sphères sociales environnantes provoquant un système androcentré inégalitaire et oppressif (Mathieu, 1991). La dévalorisation, l'oppression, la domination, l'exploitation du genre féminin commencent dès l'enfance (Mosconi, 2004) et propulsent alors « le sexe masculin [...] comme l'être humain par excellence » (Daréoux, 2007, p.91). Le processus de socialisation de genre maintient alors la production et la reproduction des idéologies patriarcales.

### 3.3 La construction d'une identité de genre

Les réflexions autour de l'identité et du genre débutent comme nous l'avons vu dans les années 60. Il est question de poser l'influence sociale comme centrale dans la construction de cette identité, mais est aussi mis en avant le rôle actif de l'enfant dans l'acquisition des catégories de genre. Comprendre le genre, les catégories de genre et tout ce qui vient les composer (rôles, attitudes, objets, émotions, etc.), sera permis à l'enfant par l'influence sociale, l'apprentissage social (Roskam & Rouyer, 2021), l'attention qu'il portera aux situations rencontrées en lien

avec le normatif du genre. Il-elle émet des comportements en fonction des attributions genrées des objets, des personnes, des jouets etc.

En psychologie du développement, la théorie cognitive de Kohlberg (1966) désigne trois stades en mouvement qui permettent la compréhension du genre chez les enfants. À l'âge de 2-3 ans, l'enfant se trouve au cœur de « l'identité de genre », à l'aide du physique il-elle commence à séparer les adultes selon leur genre, il-elle s'y positionne lui-elle-même aussi. Le deuxième stade, aux alentours de 4-5 ans, l'enfant acquiert une stabilité des catégories de genre, il-elle comprend que les catégories de genre restent toujours les mêmes pour chaque individu : fille = femme, garçon = homme. Enfin, au cours du troisième stade, vers l'âge de 6 ans, la « constance de genre » fera que l'enfant perçoit une certaine immuabilité des appartenances de genre, qu'importe des *changements d'apparences* (Roskam & Rouyer, 2021). À la suite de cette théorie, le concept de schéma de genre – accent mis sur le cognitif – a été élaboré par Martin et Halverson (1981). En 1981, Sandra Bem a elle aussi alimenté la théorie du schéma de genre, montrant comment sociocognitivement on intègre les rôles et stéréotypes de genre. Tout d'abord, il y a « un schéma intragroupe/hors groupe composé de toutes les informations de base dont l'enfant a besoin pour catégoriser les objets, les comportements, les traits de personnalité, les rôles en féminin et masculin » (Zaouche-gaudron & Rouyer, 2002, p.526). Puis un deuxième schéma plus recherché et travaillé, associé à sa propre catégorie de genre, qui se « focalise et se compose des informations que l'enfant possède sur chaque catégorie (objets, comportements...) qui caractérise son propre sexe » (p.526). Ces deux structures sociocognitives – construites à l'aide des stimuli de l'environnement social – permettent donc à l'enfant de bâtir son identité de genre. Le terme, « identité de genre » est utilisé principalement dans les études anglo-saxonnes (*gender identity*), et définirait selon Rouyer et Mieyaa (2013) « la connaissance de son appartenance à un sexe » (p.136). En France, le concept figure souvent sous le nom d'« *identité sexuée* » (Le Maner-Idrissi, 1997 ; Rouyer, 2007). Ce terme découle de la psychanalyse de Colette Chiland<sup>17</sup>, et voulait inclure *l'identité subjective* de par un « sentiment d'appartenir à un sexe et au sentiment d'être masculin ou féminin » (Rouyer, 2007, p.15). Toutefois, le terme sexe ou sexué ne permet pas de représenter l'importante place du social, du contexte, du système de genre dans cette construction identitaire. De plus, nous pouvons contredire le fait qu'apparemment le terme identité de genre n'incluait pas la part de subjectivité. En effet, Duru-Bellat (2016) écrivait cela, à juste titre, « nous dépendons de catégories sociales existantes, et c'est indépendamment de nous qu'elles existent. L'identité de genre renvoie à l'expérience intime que l'on a de soi-même, comme

---

<sup>17</sup> Si pour Colette Chiland, il était question d'éviter le terme genre, c'était en partie pour ses réflexions selon lesquelles l'individu ne peut se départir de son *sexe biologique* et que les cas des personnes transgenres sont « des délires de toute puissance » (2011, p.352). Son regard pathologisant sur les personnes transgenres est à notre sens à déplorer.

homme ou femme, de manière plus ou moins marquée. » (p. 97). Rouyer (2007) dans son livre portant sur *l'identité sexuée*, écrivait aussi « l'identité de genre renvoie donc à un état subjectif propre à l'individu et ne repose pas sur le fait d'être mâle ou femelle » (p.34). D'ailleurs, lors de sa conceptualisation, Stoller parlait bien d'une identité de genre comme « un système complexe de croyances que chacun a à son propre sujet : un sentiment de sa masculinité et de sa féminité » (1990, p.115). L'identité de genre inclut connaissance, système et soi : se penser et se ressentir en fonction des catégories de genre binaires (Bereni et al., 2020). Nous privilégions ce terme au vu de son apport sur la construction identitaire dans toutes ses dimensions et du fait qu'il visible le social plutôt qu'un caractère biologique dans sa terminologie.

Le processus de socialisation aide à construire cette identité de genre en adéquation avec les attentes sociales, par exemple, « les parents, dès le jour de la naissance, transmettent à leurs enfants des « mandats » concernant la masculinité et la féminité, qu'ils ont eux-mêmes reçus de leur culture et intériorisés » (Birns, 1976, p.242, traduction libre). En conséquence, par le biais du schéma de genre transmis par les parents et l'entourage proche familial, l'enfant découvre les dimensions sociales et normatives qui incombent aux femmes et aux hommes. L'individu intègre cognitivement les modèles des rôles genrés à suivre, ainsi, le social et le cognitif jouent une fonction importante dans le développement de l'identité de genre et la position sociale en tant que personne assignée *filles* ou *garçons*. De ce fait, très vite, l'enfant pourra respecter les « codes sexués en vigueur dans la société : le rose, c'est pour les filles ; un garçon, ça ne pleure pas, etc. » (Dafflon Nouvelle, 2010, p.25). Pour l'enfant, appartenir à une catégorie de genre s'organise donc autour des « comportements, attitudes et apparences que la société attribue à un sexe » (Dafflon Nouvelle, 2010, p.25). Par conséquent, l'enfant « se confirme (comme fille ou garçon) en se conformant » (Tap & Zazzo, 1985, p.49). Cette conformité se traduit par un *sex-typing* (Mischel, 1970) qui conduit à une assimilation du concept de soi au schéma de genre (c.-à-d., les comportements et rôles attribués à une catégorie de *sexe*) (Bem, 1981) et amène les individus à se conformer (ou non) aux stéréotypes genrés associés à leur genre. Les rôles de genre sont en somme les *produits du processus de sex typing* (Hurtig, 1982). Cependant, il faut savoir que cette conformité n'est pas constante, figée. En effet, l'enfant développera, au-delà de la congruence de genre, une flexibilité de genre qui lui permettra d'années en années de comprendre que même si c'est un *garçon* il peut jouer à ce jouet de « fille » (Dinella et al., 2017, cités par Roskam & Rouyer, 2021). Par ailleurs, la construction de l'identité est, comme la socialisation, un processus inachevé. L'identité de genre n'est pas nécessairement congruente aux normes et fixe, et peut rencontrer certaines variabilités entre les enfants, les adultes, tout au long de leur vie. Cette variabilité intragroupe émerge au sein d'une dialectique entre *objectivité* et *subjectivité* du sentiment d'appartenance au groupe de genre, à la masculinité, féminité et/ou hors de cette binarité, puis se trouve



entrecroisée aux normes socioculturelles. Pour préciser, la subjectivité ici entendue n'enlève rien du caractère persévérant « intimement social » de l'identité (Duru-Bellat, 2017). C'est le social – les rapports de genre – qui modèle la subjectivité du genre (Beaubatie, 2018, p.3). Quoi qu'il en soit, même si le régime identitaire binaire exerce une contrainte importante, la variabilité peut avoir lieu tout au long de la vie et montrer une diversité des identités de genre (Rouyer, 2007), une pluralité des genres. Pour résumer l'ensemble de cette partie sur l'identité (les identités) de genre, nous proposons la lecture de la Figure 2, ci-contre.

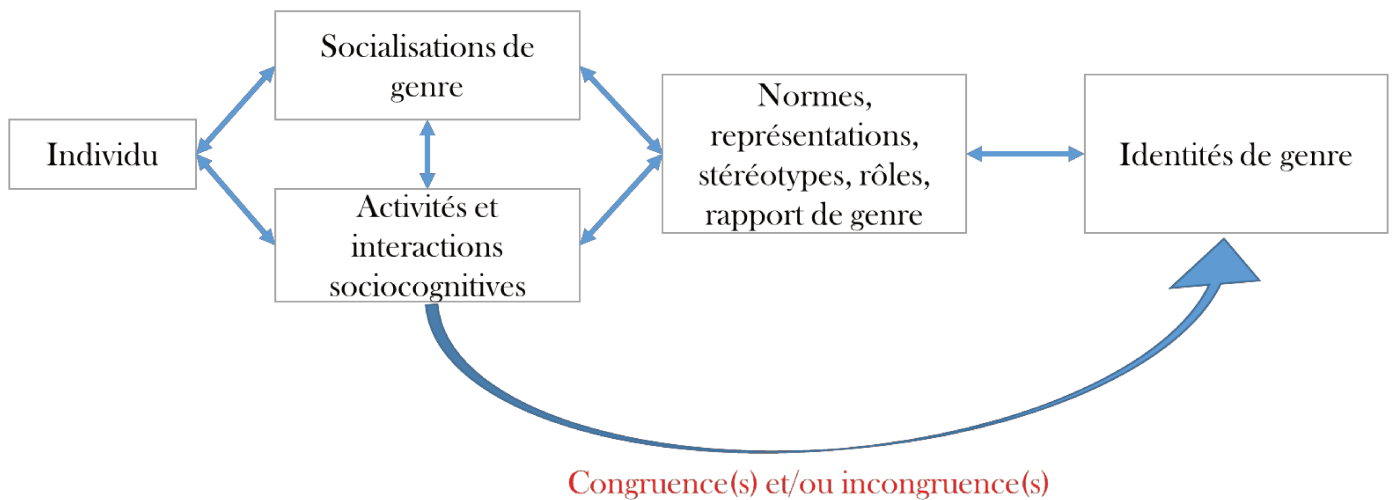


Figure 2 Constructions et influences actives et passives de l'identité de genre à travers ses (re)structurations sociales et cognitives modelées et modulants les normes et le système de genre

### 3.4 Socialisation et intériorisation de la domination masculine : quelles conséquences comportementales pour les femmes et les hommes ?

L'intériorisation, via la socialisation de genre, de ce système androcentrique qui inscrit une dépréciation du féminin en parallèle d'une valorisation du masculin – référentiel –, peuvent pousser les femmes à tendre vers ce normatif valorisé ou au contraire mettre à distance le féminin déprécié. À ce propos, Trachman (2022) montre au travers d'une enquête auprès de 15 556 femmes et 11 712 (réalisée en 2015 dans le cadre d'une enquête nommée Virage en population générale), qu'un « tiers des hommes se disent très masculins, alors que moins d'un quart des femmes se disent très féminines » (p.2). Il semble ici que le féminin est mis à distance chez elles. De plus, l'intériorisation de ce référentiel masculin peut amener chez des femmes à adopter des comportements dits masculins afin d'avoir une « certaine valeur sociale ». Par exemple, comme le dépeint le phénomène de la « reine des abeilles »<sup>18</sup>, certaines femmes à haut poste de responsabilité, majoritairement dans un milieu masculin, se retrouvent à adopter des comportements dépréciatifs envers d'autres femmes (Faniko et al., 2021), ou

<sup>18</sup> Faniko et al. (2021) propose un nom plus approprié : *self-group distancing* (distanciation de son propre groupe).

encore à remettre en cause les discriminations sexistes existantes et ce davantage si elles se désidentifient du groupe des femmes (Derks et al., 2011, citée dans Yzerbyt, Bonnot & Faniko, 2021), légitimant alors le système hiérarchique genré. Elles tendent à se décrire avec des attributs typiques masculins : compétition, prise de risque, compétence, etc. (Yzerbyt, Bonnot & Faniko, 2021). L'étude de Faniko et al. (2017) montre que ce phénomène chez ces femmes survient lorsqu'elles ont fait l'expérience de difficulté dans leur parcours professionnel<sup>19</sup>.

En parallèle, cette prononciation du côté des hommes vis-à-vis d'une masculinité élevée (Trachman, 2022) pose question vis-à-vis des conséquences comportementales des caractéristiques sociales et attendues propres à celle-ci : domination, puissance, force, etc. Adopter des comportements masculins s'avère certes délétères pour les autres, mais aussi pour les hommes eux-mêmes. Les travaux de Peytavin (2021) montrent que les comportements à risque prônés par cette identité masculine font que les hommes ont trois fois plus de chances de mourir que les femmes (avant 65 ans). C'est ainsi que *prouver être un homme, c'est se mettre en danger*. Par ailleurs, adopter, pour un homme, des comportements féminins peut s'avérer punissable, comme le montre l'effet *backlash* qui sanctionne les hommes qui ne se montrent pas en accord avec les normes de genre, par exemple ayant une connaissance du développement des enfants (Rudman & Fairchild, 2004). Par conséquent, la socialisation de genre construit une identité de genre qui va permettre à chacun·e d'être accepté·e et adapté·e socialement à ce système. Le genre, et ce par le biais de la stéréotypisation, oriente les attitudes et les comportements qui permettent de comprendre par des prescriptions et des attentes performatives – ce qu'on attend de nous (Fiske & Stevens, 1993). Ainsi, le système androcentrique encourageant la domination masculine et valorisant des comportements masculins, comme la prise de risque ou l'agressivité, peut engendrer des comportements qui seront néfastes pour les femmes et pour les hommes.

---

<sup>19</sup> Ce phénomène pourrait être vue comme une conséquence de la valorisation asymétrique et hiérarchique des rôles et qualificatifs selon le genre (Kergoat, 2010). Rappelons par ailleurs, les femmes semblent moins légitimer la hiérarchie de genre que les hommes (Jost & Kay, 2005). Puis, vis-à-vis des comportements, décrits par ce phénomène, adoptés par les femmes, s'étonne-t-on quand c'est un homme qui agit de la même façon ?

## Résumé de ce Chapitre I : L'assignation sociale à un sexe, un déterminant identitaire

Le sexe biologique n'est autre que le fruit d'une fabrication sociale, dont le but est de, par une maximisation des différences, justifier et maintenir en ordre un rapport social asymétrique entre les deux catégories établies (HF), au détriment d'une d'entre elles : les femmes. Ce rapport social, qu'est le genre, est asymétrique du fait **qu'il établit une domination socioculturelle** - pensée comme *naturelle* - des hommes sur les femmes : **l'exploitation patriarcale**. La catégorie *homme*, valeur de référence, représente la société - androcentrique - et jouit alors d'une position sociale valorisée et culminante. Notre société se compose alors d'« attributs psychologiques, les activités, et les rôles et statuts sociaux **culturellement assignés à chacune des catégories de sexe et constituant un système de croyances, dont le principe d'une détermination biologique est le pivot** » (Hurtig, Kail & Rouch, 2002a, p.13).

**Le genre, comme système**, peut être alors compris à partir des quatre dimensions qui le composent (Bereni et al., 2012) : **la posture constructiviste** (le genre comme construction sociale variant selon les époques et les lieux) ; **la perspective relationnelle** (rapport social entre les hommes et les femmes) ; **le rapport de pouvoir** (hiérarchisation des différences homme/femme) et enfin **l'imbrication des rapports de genre dans d'autres rapports de pouvoir** (prise en compte des classes sociales, d'âges, de race, etc.).

La configuration de ce système de genre est dument apprise, par le biais de **la socialisation de genre**. Le but de celle-ci est de transmettre les rôles et le rapport de genre pour « correspondre à l'identité de genre (masculin ou féminin), afin de préserver la cohérence de la bicatégorisation sexuée » (Fondimare, 2014, p.16). L'enfant apprend (et comprend) à devenir une fille ou un garçon par son entourage proche qui s'adonne à une activité d'acculturation des normes de genre - féminin et masculin - en vigueur dans la société (Rouyer & Mieyaa, 2013). Ainsi, « la plupart des individus quittent l'enfant pour l'âge adulte avec un équipement de caractéristiques typiques de leur sexe, du point de vue de leur société » (Maccoby, 1990, p.16, traduction libre). L'identité des individus s'édifie à travers ce rapport de **pouvoir-genre** plutôt que sexe-genre (Durand-Delvigne, 1995). Et même s'il existe une flexibilité et variabilité dans l'identité de genre, « **masculin et féminin continuent à être pensés comme des catégories invariantes, exclusives et complémentaires.** » (Duru-Bellat, 2016, p. 97). Ces divers codes sociaux traduisent une pensée sociale empliée de croyances et forge nos relations intergroupes. Le système androcentrique valorisant les comportements masculins (prise de risque/compétition) peut avoir des conséquences néfastes pour les femmes et pour les hommes.

# Chapitre II : Pensées socialement partagées et relations intergroupes

« Nous extrayons certains aspects de son comportement, les organisons selon une certaine disposition et nous formons une image de la personne »

(Schneider et al., 1979, p.15)

## 1. L'explication sociocognitive de notre monde environnant

### 1.1 Percevoir : la création de référentiels

Les parties de ce second chapitre présenteront comment les pensées sociales se créent, se partagent, se renforcent et ont des conséquences au niveau sociétal. Le contenu de ce chapitre constitue non seulement un point d'ancrage pour notre approche liée à la cognition sociale, mais est aussi un défi tant il a été à l'œuvre pendant plus de trente années de recherche. Nous tâcherons d'aller à l'essentiel, tout en essayant d'articuler le contenu avec les propos du chapitre précédent, ainsi que de mettre en relief comment le cognitif et le social rencontrent et dessinent les contours d'un amas de stéréotypes, préjugés et d'inégalités sociales, qui sont les objets d'études investigués dans le cadre de ce travail de thèse.

En guise de point de départ, il importe de mettre l'accent sur ce que produisent les relations et les interactions sociales. Celles-ci obligent à traiter une abondance d'informations d'une multiplicité de personnes, socialisées dans de multiples sphères teintées par des systèmes socioculturels marqués par l'exploitation patriarcale, raciale, de classe, etc. À l'instar de ces exploitations, il s'agit de se focaliser davantage, de manière préférentielle en Occident en raison des valeurs individualistes qui traversent nos sociétés, sur les différences entre les personnes plutôt que les similitudes (Leyens et al., 1996). Le traitement de l'ensemble de ces informations individuelles, groupales, différentielles implique alors de mobiliser de nombreuses ressources (cognitives) : encoder en mémoire, juger, comparer, expliquer, interagir, etc. Ces ressources sont mobilisées par les individus afin de mettre du sens sur ce qu'ils et elles perçoivent (Devine & Sharp, 2009). Dans ce cadre de réflexion, Monteil (1996) pour la préface du livre *Stéréotypes et cognition sociale* écrivait que « Percevoir c'est donc aussi agir ». Cette perception (sociale) poursuit un objectif : composer avec et considérer ce qui compose l'environnement. Ainsi, pour atteindre cet objectif, les individus mettront du sens sur celui-ci en produisant des représentations, des catégories, qu'ils et elles utiliseront ou ajusteront – flexibilité (Brown & Turner, 2002) – en fonction des situations rencontrées mais aussi de leur socialisation et position sociale, dans le système donné. En outre, « le statut agit sur la manière dont les individus se représentent le groupe, sur la manière dont ils se conçoivent et conçoivent autrui, et sur les rapports que leur groupe entretient avec d'autres groupes » (Lorenzi-Cioldi & Doise, 1999, p. 91). Cet aspect situé du processus de catégorisation et représentationnel des

informations est important à considérer pour comprendre la production d'associations différentes de certains groupes à des attributs, le maintien des catégories sociales qui guident nos relations, puis pour expliquer l'importance de l'appartenance groupale et de l'identité sociale, que nous discuterons plus loin.

Des multiples catégories sont créées et peuvent avoir des référentiels communs. C'est d'ailleurs en cela que la catégorisation respecte les « règles sociales » (Leyens et al., 1996), dont l'objectif est de saisir la réalité qui fait sens avec les normes sociales (de genre) dument apprises. Aujourd'hui, les règles sociales sont définies par ce que nous avons amplement décrit à propos d'une hiérarchie sociale entre les individus et les rapports sociaux asymétriques. Effectivement, cette hiérarchie sociale consigne toutes les « asymétries positionnelles reflétant les valeurs de pouvoir qui structurent notre société, les enjeux qu'elles actualisent et les luttes qu'elles occasionnent » (Tafari & Bellon, 2001, p. 163). Non seulement, les individus vont juger en tentant de faire correspondre la réalité à des règles sociales, structurelles, mais vont aussi chercher à produire du sens en théorie, ce que Leyens et al. (1996, p.16) nomme la *gestalt éclairante*. En d'autres termes, le jugement fait (davantage) sens quand il rencontre une ou des théories sur le monde, imaginées ou connues – transmises par le biais de la socialisation notamment. On peut ici faire le parallèle avec des chercheur·ses qui valident leurs hypothèses de recherche et qui confirment alors les résultats avec une théorie qu'ils-elles ont imaginé préalablement afin de réaliser leur jugement sur un objet d'étude : la *gestalt éclairante*. Dans cet exemple, il apparaît un élément intéressant pour comprendre les liens effectués entre jugement et théorie, celui de la corrélation. En effet, si deux éléments – images produites à propos d'attributs ou comportements de certains groupes sociaux – qu'on associe se révèlent corrélés dans une situation (en général quand ils sont minoritaires donc distinctifs (Hamilton & Sherman, 1989)) : le jugement fait sens, le jugement rencontre une théorie, le jugement satisfait une représentation construite (ou la construit), la catégorisation est facilitée, le système est justifié et sera perpétué de fait.

Malgré une possible flexibilité dans le jugement ou une production unique représentationnelle chez chaque individu (Moscovici & Hewstone, 1984) ou encore les différentes positions sociales qu'on investit, il existe, dans nos sociétés et nos cultures, des croyances sociales massivement partagées – les stéréotypes – qui s'utilisent comme *des cartes du monde* (Lippmann, 1922, p.11). Walter Lippmann en introduisant le terme stéréotype montrait comment les individus construisaient des images de la réalité sociale et systémique, qui font naître des référentiels communs car partagés – pour communiquer (Moscovici, 2005) – et comment ces référentiels permettent dans le même temps une justification des systèmes<sup>20</sup>, telle une *gestalt éclairante*,

---

<sup>20</sup> Nous avons amplement montré comment ces systèmes se créent, notamment vis-à-vis des rapports de genre avec les pensées des philosophes, des Lumières, des évolutionnistes... montrant une fois de plus : les théories du monde.

montrant en quoi la société fait sens dans son essence actuelle. D'ailleurs, si ces référentiels servent de justification des rapports de pouvoir et de la société (Tajfel, 1981), ils servent à l'organiser et interagir avec elle, avec l'ensemble des groupes. Par conséquent, les stéréotypes – croyances socialement partagées sur des caractéristiques vues comme spécifiques à des groupes sociaux – comme référentiels s'édifient et se forment à partir des processus sociocognitifs individuels, des relations intergroupes et des normes, des représentations, des règles sociales de la société (Glăveanu, 2007). Les relations sociales joueront un rôle important dans le partage de cette construction cognitive de l'image de notre environnement, ce que nous allons présentement dépeindre avec une analyse épistémologique particulière sur les diverses pensées sociales partagées théorisées en psychologie sociale.

## 1.2 Pensées partagées<sup>21</sup>, sens commun élaboré ou l'idéation sociale à l'œuvre

Le social permet de faire circuler et moduler nos savoirs, nos images, nos catégorisations sur le monde. Le phénomène d'idéation sociale se rapproche de près à ce qu'il était question de mettre en perspective dans la partie précédente. Dans son approche psychosociologique, l'idéation sociale met en exergue la construction de la pensée sociale par la connaissance partagée des phénomènes sociaux, par les processus mentaux, qui organisent la vie collective, groupale, identitaire (Jodelet, 1984). En effet, de par notre milieu socio-culturel, nos expériences et nos schémas de pensée liés à notre éducation, nous construisons des connaissances sociales que nous allons partager à l'issue d'une activité mentale (Jodelet, 2013). Dans la continuité de ces propos, Jodelet (2015) dépeignait les phénomènes représentatifs du quotidien comme « des produits mentaux qui peuvent être abordés au plan individuel et collectif en tant que systèmes de connaissances, savoirs et significations » (p.7), et qui comme nous le rappelle Moscovici et Hewstone (1984) sont différents en fonction de chaque individu. Ces phénomènes représentatifs sont des représentations sociales (RS), sont des stéréotypes, sont des images de la réalité socioculturelle. Selon Jodelet (2015, voir pp.19-21), les RS dans leur milieu réel – approche sociogénétique – agissent comme des *modes d'expression sociale et culturelle* (ce qu'elles viennent dire de nos sociétés ; le « donner à voir » ou la représentation « profile » de Moscovici), sont *une résultante d'une dynamique psychosociale* (l'élaboration de la pensée au prisme des conditions et positions sociales : le situé) et *une forme de pensée sociale* (connaissances qui constituent et sont constitutives de nos systèmes de valeurs et de normes). Les RS – entremêlant le social et le cognitif – se comprennent alors autour de quatre éléments : elles sont pertinentes socialement et culturellement pour produire du sens pour se repérer et interagir ; elles sont composantes de l'environnement par de nombreux éléments

---

<sup>21</sup> Il en est des pensées partagées que nous avons théorisées en psychologie sociale, notamment deux fondamentales : les représentations sociales et les stéréotypes. Nous souhaitons les mettre en valeur et, si on peut se permettre, montrer leur théorisation spécifique.

(normes, croyances, attitudes, opinions, etc.) ; elles constituent des savoirs par et pour interpréter la réalité ; elles sont fonctions du système et des identités sociales qui l'entourent (Jodelet, 1984, voir pp.17-18). Il y a à l'issue de l'élaboration d'un sens commun par ces représentations, un aller-retour qui se fait entre pensée individuelle et pensée sociale, parfois pensée scientifique, qui (trans)formera le savoir et le rendra pertinent pour interagir, penser, prendre des décisions, s'exprimer (Delouée, 2016). Ainsi, la pensée sociale est constituée d'images – dynamiques et mouvantes – qui permettent de se représenter les phénomènes, les comportements, les normes, etc. qui circulent dans nos sociétés, nos cultures. Cette pensée, résultante de produits mentaux, laisse émerger également des stéréotypes.

Tout d'abord, les stéréotypes permettent aussi de donner du sens à la réalité, et ce sens donné est dans leur cas, particulièrement déterminant pour les interactions (Yzerbyt & Demoulin, 2019). Ce sens – le stéréotype – est construit et structuré sur la base de « croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes » (Leyens et al., 1996, p.24). Les stéréotypes ont également comme les RS des fonctions sociales importantes. Selon Tajfel (1981), trois fonctions principales composent les stéréotypes : la *causalité sociale* (expliquer un évènement en désignant un groupe responsable), la *justification sociale* (justifier les comportements envers un groupe par des stéréotypes – croyances), puis la *différenciation sociale* (maximisation des différences des groupes pour favoriser le sentiment d'appartenance groupale – endogroupe (nous) et exogroupe (eux)) (Leyens et al., 1996). À travers ces fonctions, on pourrait dire des stéréotypes qu'ils sont pragmatiques du fait qu'ils permettent de mettre en mots des actes, de groupes d'individus, par des croyances. Toutefois, ces fonctions ne montrent pas réellement le processus qui amène à ce résultat. Elles présentent davantage l'explicatif – ou la conséquence – que le symbolique – ou l'intention (Condor, 1990). Il semblerait qu'un point de départ du processus du stéréotype est le fait qu'il sert à simplifier la réalité *complexe* de l'environnement (Bourhis & Leyens, 1999). Alors, une activité première qui caractérise le stéréotype c'est la catégorisation : ranger pour faciliter le traitement de cette complexité. Les stéréotypes sont pour Lippman (1922) des catégorisations sociales, des images associant un ou des groupes à des caractéristiques, traits, attributs, comportements. Cette catégorisation – stéréotypée – est imprégnée d'essentialisation qui scellent alors les caractéristiques d'une catégorie (d'un groupe) à une nature causale (Lescano, 2013) ; être = attribut. Puis le stéréotype – la connaissance de la catégorie et de sa caractéristique essentialiste (Matlin, 2007) – sera partagé et produira une *influence informationnelle de référence* (Hogg & Abrams, 1988) d'envergure concernant les groupes sociaux qui en sont la cible première. L'(auto)catégorisation sociale des individus en groupe, que l'on pourra distinguer en raison de ces connaissances partagées, peut provoquer une uniformité sociale. Par les stéréotypes, les comportements, répartitions, rapports sociaux peuvent dès lors être

justifiés et légitimés d'une façon totalisante (Tajfel, 1981), en raison de leur essence considérée comme *naturelle*.

Ce qui vient caractériser les stéréotypes alors, c'est leur caractère incontrôlable (Blair, 2002) et catégoriel parce qu'un besoin de simplification du monde est éminent (Leyens et al., 1996 ; Salès-Wuillemin, 2006), c'est aussi leur production d'images – par conséquence – rigides, sur-simplifiées et stables (Allport, 1954 ; Légal & Delouée, 2015 ; Lippmann, 1922 ; Tap & Zazzo, 1985). Ils sont des opinions condensées, simplifiées et schématisées (Dorai, 1988), c'est-à-dire des généralisations abusives essentialisant les attributs des groupes (Lippman, 1922), et ce contrairement<sup>22</sup> aux RS qui sont labiles et davantage contextualisées – culturellement, politiquement, socialement, historiquement. Si ces inférences spontanées (Leyens et al., 1996) servent à simplifier une certaine complexité du monde et sont incontrôlables, les individus joueraient presque un rôle passif (Sammot et al., 2015) dans ce monde à en croire les définitions nombreuses de l'approche sociocognitive des stéréotypes (McGarty et al., 2002). Cependant, nous pensons que « c'est un mythe de penser que les masses racontent n'importe quoi et qu'elles sont le lieu même de l'irrationalité » (Delouée, 2016, p.43). Une irrationalité qui a été traduite dans l'approche sociocognitive des stéréotypes par l'idée qu'ils sont le fruit de biais, d'erreurs, produits en raison de capacités limitées. D'ailleurs, écrire approche sociocognitive ne fait pas sens avec un pan des recherches qui se sont concentrées davantage sur l'individuel – dans la stéréotypisation<sup>23</sup> – et le cognitif (Doise, 1995 ; Leyens et al., 1996). Le processus de stéréotypisation recouvre alors un processus individualisé du fait qu'il montre comment les individus jugent – de manière biaisée – les autres, donc est centré sur la déficience du traitement de l'information et l'individuel (Hamilton, 1981 ; Bourhis & Leyens, 1999). C'est ici que se situe la jonction entre les deux concepts. Deloué (2016, p.44) écrit cette phrase en reprenant les mots de Moscovici, qui apparaissent pertinents à saisir pour nourrir notre questionnement sur *stéréotypes* et *représentations sociales* : « « Absurdité » et « erreurs » ne sont plus dues à la logique fautive des individus mais à la représentation collective elle-même dont il s'agit de comprendre la signification » (Moscovici, 1989, p. 84). Les stéréotypes sont alors issus d'un contexte représentationnel, social ou idéologique et ne

---

<sup>22</sup> Employer ici le mot « contrairement » invite à penser qu'il s'agit d'opposer stéréotypes et représentations sociales, alors qu'il ne s'agit pas de cela. Il s'agit surtout de composer avec une littérature qui tend (souvent) à distinguer ces deux concepts, ou parler d'un plutôt que l'autre en ne jamais les reliant. Nous tâcherons de montrer en quoi et comment on se positionne vis-à-vis de cela. Comprendre la *scissure* entre ces deux concepts est une question qui nous anime depuis le début des études universitaires, et nous espérons avec cette partie, enfin, donner de la clarté à ce questionnement. Ce questionnement aspire en partie à « clôturer » un débat épistémologique important pour notre objet d'étude qui se nourrit des représentations sociales « et » des stéréotypes, malgré le fait que nous prendrons en compte davantage l'étude des stéréotypes comme prise méthodologique.

<sup>23</sup> Ici dans cette approche, la stéréotypisation est entendue comme un processus qui simplifie et réduit un nombre important d'information de l'environnement en utilisant des stéréotypes. Nous n'envisageons pas la stéréotypisation ainsi, mais davantage comme un processus riche et impressionnant qui montre des capacités perfectionnées, maximisées permettant de catégoriser des informations de l'environnement par milliers. Néanmoins, il garde son résultat néfaste qu'est le fait de rendre les individus *interchangeables* dans leur groupe en raison des stéréotypes qui leur sont affectés, nous y reviendrons.



sont pas des déficiences, mais davantage des produits d'activité mentale impressionnante dont leurs buts est de donner du sens et organiser ces théories sur le monde.

On peut être tenté de convenir que le fait d'avoir établi un focus sur un niveau individuel, inter-individuel dans le phénomène de stéréotypisation (cf. approche des relations intergroupes des années 1980), tout en gardant par ailleurs le caractère socialement partagé – donc consensuel – du stéréotype (Leyens et al., 1996), a amené une compréhension fine de ce qui se joue au cœur des dynamiques relationnelles, entre groupes, entre individus, visibilisant de la sorte une logique différentialiste et essentialiste. Sauf que cela a pu être teinté du point de vue « d'un individu majoritaire, blanc, de classe moyenne, qui se demandait comment mieux percevoir, intégrer, voire assimiler, des individus minoritaires (Sampson, 1978) » (Bourhis & Leyens, 1999, p.8). Au regard de l'approche en termes de relations intergroupes (cf. début avec Tajfel, 1981) et de l'approche de la cognition sociale<sup>24</sup>, puis au-delà de sa fonction de filtre, nous considérons le stéréotype comme une entité forgée par le social, par les théories, par la société, par les normes, par les oppressions, par les positions sociales (Salès-Wuillemin, 2006). Le stéréotype en dit long sur nos identités, nos groupes, sur nos relations et nos rapports au regard de nos représentations, nos idéologies (cf. Ibañez, 1999<sup>25</sup>) sur le monde. En faisant référence à Deconchy et son lien entre *idéologie* et *erreur*, Ibañez écrit qu'il

« privilégie la fonction pratico-sociale de l'idéologie en tant que celle-ci constitue la grille de lecture indispensable pour faire sens de la réalité sociale et s'y mouvoir. Il met également au premier plan le caractère systématisé, ainsi que l'apparente cohérence interne, de ces ensembles d'idées plus ou moins explicitées qui reçoivent le nom d'idéologie » (Ibañez, 1999, pp.328-329).

Comme nous le disions précédemment, la perception respecte des règles sociales, éclaire aussi nos théories – représentation et idéologie –, sur le monde, de la sorte « on ne peut stéréotyper si l'on ne possède pas d'abord une – ou plusieurs – théorie(s) sur ce qui fonde un groupe et sur ce qui le différencie des autres groupes et permet de le concevoir comme une entité clairement identifiée » (Schadron, 2006, p. 3, cité par Devif, 2019). Devif (2019) a montré par ailleurs comment les propos de Lippmann ont pu être, de manière abusive, déformés et que ces propos initiaux traduisaient parfaitement que « Les stéréotypes ne seraient pas neutres ; ils renvoient à la projection que nous avons du monde, projection elle-même inscrite dans un cadre socioculturel » (p. 24). Ce socioculturel tend à être oublié dans l'approche des stéréotypes et nous tenons à le mettre en valeur et le considérer comme celui qui rythme le processus de

---

<sup>24</sup> Le but de ce travail est de joindre l'approche de la cognition sociale à l'approche en termes de relations intergroupes (identité sociale, catégorisation, conflit intergroupe, discrimination, etc.), tout en intégrant une vue contextuelle et systémique.

<sup>25</sup> Cet auteur s'attèle à montrer en quoi les idéologies s'insèrent dans les relations intergroupes, et comment par des méthodologies de type analyse du discours, on peut les saisir et les confronter à ces analyses en termes de relations intergroupes, de cognition sociale.

stéréotypisation, de jugement. En ce sens, le contexte socioculturel et historique offre une *vision du monde* qui sera figurée (Abric, 2003) – les RS – par les individus pour lui donner du sens, puis partagée pour organiser *in fine* les relations et interactions sociales – structurelles – au travers de divers groupes perçus comme semblables ou non, les stéréotypes. « Sur le plan de la genèse des stéréotypes, il découle de notre conception que l'existence d'une telle théorie est nécessaire pour qu'une représentation particulière puisse être attachée à un groupe de personnes. » (Schadron, 2006, p.2).

Nous pensons ainsi que les stéréotypes ne sauraient exister sans les RS qui les constituent. Les croyances – que sont les stéréotypes – laissent une place importante aux RS pour exister (Moscovici, 2013b). En réalité, les RS peuvent servir à comprendre le socle utilisé pour les stéréotypisations et la catégorisation. Les stéréotypes peuvent s'inscrire dans la théorie des RS, du moins par son contenu (Lescano, 2013). Cet auteur évoque le caractère prédicatif de l'élément singulier qui constitue une représentation sociale : un *sujet relié à un prédicat* (Lescano, 2013). Pour illustrer cela, prenons l'exemple du *stéréotype* – au hasard – comme quoi *les femmes sont incompétentes au volant*. Ici, la *propriété* ou la caractéristique – dans un langage stéréotypique – « être incompétente » prédique l'objet ou la catégorie « femmes ». Ceci peut venir constituer la structure de l'élément de la RS. D'ailleurs, pour Jodelet (1989), la RS traduit la manière dont on attribue à un objet une propriété (Lescano, 2013) : « l'acte de représentation » (ou l'objectivation<sup>26</sup>). Nous usons de cette explication pour montrer comment le contenu et la structure dans la représentation permet l'acte de stéréotyper. Nous pensons que « l'acte de représentation » est une base importante pour le stéréotype. Les stéréotypes de genre par exemple se servent de représentations liées au genre pour expliquer les positions, les rôles et les comportements des deux catégories HF. C'est par l'intégration d'une RS que le stéréotype viendra pointer le caractère essentialiste de la propriété et le relier de manière abusive à l'ensemble des individus d'un groupe social spécifique, marquant sa différence avec les autres, pour justification. En somme, en considérant la réflexion de Maisonneuve (1985), on peut dire que « la représentation sociale représente un « univers d'opinions » alors que le stéréotype est la « cristallisation d'un élément », c'est-à-dire un indicateur ponctuel de la représentation sociale. » (Pravossoudovitch, 2016, p.24). C'est aussi en cette accentuation des différences et des caractéristiques – considérées comme figées – que l'explication sociocognitive des stéréotypes a provoqué une scissure avec l'explication sociocognitive des RS. Dans son ensemble, la théorisation du stéréotype a donné à voir principalement, par des

---

<sup>26</sup> « Comme le montre Moscovici (1961), les représentations sont dépendantes des processus d'objectivation et d'ancrage. Le processus d'objectivation permet aux individus d'associer une image concrète à une signification, c'est-à-dire de matérialiser la signification pour la naturaliser [devient réalité]. Le processus d'ancrage permet d'attribuer du sens aux nouvelles images forgées, en d'autres termes de relier le système de pensée existant aux nouveaux éléments afin de les rendre familier. » (Dias et al., 2021, p.1).

mécanismes cognitifs, sa fonction de jugeabilité (Yzerbyt & Schadron, 1994 ; cf. fonctions de Tajfel, 1981), là où celle des RS a montré, par le sociocognitif, sa fonction symbolique de la réalité du monde (Moscovici, 2013).

Enfin, nous stipulons que les RS et le processus d'ancrage (cf. note de bas de page 29) se nourrissent de la catégorisation stéréotypique qui lui propose une *carte du monde familière* (un réseau) des groupes sociaux. Alors au même titre que les RS, les stéréotypes *sont pertinents socialement et culturellement pour produire du sens pour se repérer et interagir*. Les RS sont d'ailleurs « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1984, p. 36). C'est cette forme de connaissance constituée et contextualisée dont les stéréotypes font usage, ce qui leur donnent un versant indéniablement sociétal plus que ne l'aurait imaginée la psychologie cognitive. Le terme « représentation stéréotypée » (Schadron, 2006) traduirait, selon nous, le fait que le stéréotype est une extension structurale<sup>27</sup> des représentations sociales d'un objet, qui le teintera – par des mécanismes cognitifs – d'une accentuation de la distinguabilité des objets entre eux, et profitant des interactions sociales pour la transmettre et solidifier les appartenances groupales et les rapports sociaux. Pour illustrer cela, prenons par exemple le MCS : le Modèle du Contenu des Stéréotypes (Fiske et al., 2002), qui révèlent pertinemment, selon nous, ces *représentations stéréotypées*. Ce modèle présente deux dimensions : la chaleur avec deux pôles (sociabilité *versus* moralité) et la compétence avec deux pôles (capacité *vs* assurance). Ce modèle est une *carte du monde social*. Vis-à-vis de notre objet qu'est le genre, il est courant d'imaginer les hommes sur le *quadrant* compétence élevée et chaleur faible puis l'inverse pour les femmes (Fiske, 2015 ; Yzerbyt et al., 2021).

Cette distinction de genre entre le fait d'associer la compétence à la catégorie homme et la chaleur à celle de femme, qui d'ailleurs résulte du même constat que les travaux de Bakan (1966) avec *l'agentisme* et la *communalité*, découle de représentations concernant les deux groupes de genre qui mènent à une catégorisation essentialisée et générale liée à une stéréotypisation. Nous allons maintenant discuter plus en détail de cette catégorisation de genre au regard des RS, de l'intergroupe et de la stéréotypisation.

### 1.3 Catégorisation de genre au prisme des représentations intergroupes et stéréotypisation

La catégorisation en tant qu'activité mentale permettant de structurer les informations de l'environnement (Salès-Wuillemin, 2006) est considérée ici comme un processus cognitif ET socialement construit, par les relations, par les groupes, par les appartenances, par les

---

<sup>27</sup> Ici, on pourrait raccrocher les stéréotypes (leur formation) à l'approche structurale d'Abric (1971) montrant comment l'une des premières formes des RS est une « élaboration par une collectivité, sous induction sociale, d'une conception d'une tâche qui ne prend pas en compte la réalité de sa structure fonctionnelle ; cette représentation a des incidences directes sur le comportement social et l'organisation du groupe et va jusqu'à infléchir le fonctionnement cognitif lui-même » (Jodelet, 1984, p.362)

représentations, par les systèmes. Si la catégorisation de genre à travers ses deux catégories HF subsiste, c'est en raison de ce que nous avons amplement discuté autour de la dualité sexuelle socialement construite. Cette catégorisation inclut dans sa structure un rapport asymétrique révélant la domination masculine (Bereni et al., 2020). La persistance de cette catégorisation est certainement reliée – dans les pensées sociales – à la persistance représentationnelle de la naturalisation des attributs des catégories HF<sup>28</sup>, permise par la stéréotypisation et cette attribution causale, émergeant dans et des relations intergroupes et influencées par la structure sociale. La stéréotypisation peut être définie comme le processus « des individus [qui] consiste à leur appliquer un jugement – stéréotypique – qui rend ces individus interchangeables avec les autres membres de leur catégorie » (Leyens et al., 1996, p. 24). Elle s'élabore en usant des stéréotypes existants (Salès-Wuillemin, 2006). Au sein de cet acte de jugement, il se peut que les facteurs situationnels pouvant provoquer les comportements des individus ne soient pas ceux les plus considérés pour les expliquer<sup>29</sup>. Effectivement, les individus se réfèrent davantage à une explication en lien avec le dispositionnel, c'est-à-dire à une caractéristique interne/proprie à l'individu, ou à l'appartenance à un groupe, comme responsable de son comportement : l'erreur fondamentale d'attribution (Leyens et al., 1996). Celle-ci s'insère dans une représentation intergroupe montrant comment

« autrui semble perçu comme étant à la source de son comportement ou encore comme étant déterminé par la situation en fonction de son appartenance à certaines catégories qui ont une valeur spécifique aux yeux des sujets et des observateurs eux-mêmes socialement insérés » (Deschamps & Beauvois, 1994, p.125).

Cette prise en compte plus importante du « dispositionnel » peut l'être davantage encore lorsque l'on sait que l'une des plus grandes théories traversant le monde consiste à *naturaliser* chaque fait et geste de « l'être féminin ». Non seulement les attributs que l'on associe à la catégorie femme s'oppose de manière binaire avec ceux associés à la catégorie homme, mais aussi ne vêtissent pas la même valeur sociale. Pour illustrer cela, reprenons les mots d'Héritier dans une interview dans Échard et al. (1991) sur le fait qu'il existe

« [...] une opposition conceptuelle essentielle : celle qui oppose l'identique au différent, un de ces *themata* archaïques que l'on retrouve dans toute pensée scientifique, ancienne comme moderne, et dans tous les systèmes de représentation. Support majeur des systèmes idéologiques, le rapport identique/différent est à la base des systèmes qui

---

<sup>28</sup> Pour exemple de cette spécifique pensée sociale innéiste en lien avec les catégories de genre : en 2005, le président de l'Université d'Harvard énonçait la théorie selon laquelle les inégalités HF en mathématique étaient dues à des différences *innées* de compétences.

<sup>29</sup> « La question étant de savoir si les causes des événements (comportements et états émotionnels) sont perçues comme étant internes à l'individu ou extérieures à lui » (Dubois & Leyens, 1994, p. 13).

opposent deux à deux des valeurs abstraites ou concrètes (chaud/froid, sec/humide, haut/bas, inférieur/supérieur, clair/sombre, etc.), valeurs contrastées que l'on retrouve dans les grilles de classement du masculin et du féminin. » (p.71)

Dans cette opposition et ce symbolique relié au masculin et au féminin, on doit signifier que ces caractéristiques jugées comme *différentes* et *naturelles* révèlent une binarité en termes de valorisation sociale :

« il y a des qualités différentes dites « naturelles » selon les sexes dont les unes sont valorisées (le sens de la compétition, l'agressivité, la volonté de pouvoir, la force physique...) beaucoup plus que les autres (le sens relationnel, la douceur, l'« instinct » maternel, le dévouement, la minutie...) » (Kergoat, 2010, p. 66)<sup>30</sup>.

Les themata, leur valeur sociale, font office de prédicat. D'ailleurs, les themata, de la manière dont les a introduits Moscovici pour parfaire la théorie des RS, montre que leur structure binaire et oppositive permet de consolider « la formation de nouvelles représentations » (Jodelet, 2006, p. 1005). Flament et Rouquette (2003) disent par ailleurs, qui rejoint nos réflexions du débat entre RS et stéréotype, qu'ils sont « des formats épistémologiques pré-établis, de pré-conceptions d'origine immémoriale qui donnent à la connaissance pratique des cadres de possibilité et la trame de son organisation » (2003, p.19). Une organisation catégorielle qui peut servir à alimenter le processus de stéréotypisation. Le themata masculin/féminin, l'un des plus *canoniques* (Flament & Rouquette, 2003), sert d'appui pour juger et organiser l'univers social. Pour revenir à notre illustration des représentations stéréotypées avec le MCS, on peut dire que ce modèle révèle en ce sens l'opposition au regard du rapport androcentrique dans les qualités attribuées aux catégories HF. Comme le résume pertinemment à ce propos Salès-Wuillemin (2006) : « Ainsi, les traits qui sont polarisés et surgénéralisés, ne sont pas construits au hasard. Ils résultent d'une mécanique complexe qui traduit les rapports de pouvoir, d'antagonisme et d'oppression existants entre les groupes considérés » (p.99). Alors, « A la différence des garçons, les petites filles sont valorisées non pour leurs qualités individuelles mais pour leur gentillesse et pour l'attention portée à autrui (Naschberger et al., 2012) » (Borel & Soparnot, 2020, p.70). Conjointement au MCS, on pourrait se rattacher à la structure des rôles de genre rapportés dans l'étude de Kite (2001, cité dans Yzerbyt et al., 2021) qui montre alors les nombreuses croyances sociales sur les HF en présentant une liste d'attributs différents associés aux deux catégories, en termes de *traits* (émotionnelle, serviable, gentille etc. *versus* compétitif, indépendant, confiant en soi, etc.), de *caractéristiques physiques* (belle, délicate, sexy, etc. *versus* fort, solide, vigoureux physiquement, etc.), de *compétences cognitives* (créative, intuitive, expressive, etc. *versus* bon

---

<sup>30</sup> Cette autrice mêle d'ailleurs cette valeur sociale différente à une double distinction entre celles-ci : qualités pour femmes car s'inscrivent dans la sphère privé et qualifications pour hommes car s'inscrivent dans la sphère publique et économique (voir p.66 pour plus de détails).

en mathématique, analytique, bon dans le raisonnement, etc.), et de *rôles* (cuisine les repas, lave le linge, prend soin des enfants, etc. *versus* dirige le foyer, apporte le revenu, meneur, etc.)<sup>31</sup>. Dans ce cadre, il s'agit de faire écho aux stéréotypes de genre qui peuvent être définis alors comme 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), et comme typique du rapport de genre, asymétrique et hiérarchisé en termes de qualifications et de qualités (Kergoat, 2010 ; Hurtig, 2005 ; Hurtig & Pichevin, 1991). De plus, Neimann et al. (1994) ont montré que les femmes et les hommes peuvent être jugé-es différemment en fonction de leur *groupe ethnique d'appartenance*. Leur recherche montre des adjectifs différents attribués aux catégories HF en fonction de quatre groupes d'appartenance d'américain-es : Europe, Afrique, Asie, Mexique. Cela peut s'appliquer alors de manière intersectionnelle avec les multiples marqueurs catégoriels sociaux (Matlin, 2007).

Par ailleurs, le *rapport identique/différent* qu'Héritier évoque est important en ce qu'il est : le socle épistémologique sur lequel reposent les stéréotypes. Les stéréotypes se nourrissent de la distinction entre les groupes. Zarifian (1997) montrait que la socialisation revêt deux productions conjointes : *appartenance* et *séparation* (Kergoat, 2010). Cette appartenance et cette séparation résultent de « l'accentuation des *ressemblances* entre les éléments d'une même catégorie et des *différences* entre les catégories » (Salès-Wuillemin, 2006, p.11). Les stéréotypes sous forme de traits, rôles, comportements, associés aux catégories (cf. MCS et rôles de genre de l'étude de Kite) servent – aujourd'hui – d'outils pour rendre évidentes ces différences entre HF, et similitudes dans chaque catégorie (Matlin, 2007). Ils rendent également importante et visible l'identité – de genre – par ce *jeu* entre ressemblance et différence. C'est d'ailleurs par cette « incessante confrontation entre l'identique et l'altérité, la similitude et la différence » (Tap, 2005, p.55) que l'identité se forge et forge les catégories. Ces catégorisations d'ailleurs sont flexibles aux situations et sont plus ou moins typiques chez certain-es (Salès-Wuillemin, 2006). C'est en cela qu'on dit que les catégorisations ne peuvent exister sans les relations sociales.

Également, la distinction entre *l'endogroupe* et *l'exogroupe* est une base importante pour le stéréotype. Les conceptualisations de Tajfel et Turner nous permettent de faire un point important sur ce que l'homogénéité et l'hétérogénéité viennent dire des catégories considérées comme des groupes, et ce en tant que membre ou en tant que cible. Non seulement les individus ont tendance à homogénéiser l'exogroupe, mais aussi à valoriser leur propre groupe dans le but de maintenir une image positive de celui-ci (Tajfel, 1972). Les individus « tendent

---

<sup>31</sup> Ici les rôles renvoient parfaitement à ce que Borel et Soparnot (2020) expose (quelques lignes au-dessus) et à ce que Kergoat (2010) (note au-dessus) évoquait sur les qualités et la qualification.

à ordonner l'environnement en termes de catégorie : groupe de personnes, d'objets, d'événements, en tant qu'ils sont soit semblables soit équivalents les uns aux autres pour l'action, les intentions ou les attitudes d'un individu » (Tajfel, 1972, p. 272). Diviser les individus en groupes sociaux est quasi inévitable aujourd'hui tant la hiérarchie sociale a imprégné notre fonctionnement sociocognitif (Banaji & Hardin, 1996). À travers la théorie de l'identité sociale (TIS) telle que l'ont imaginé Tajfel et Turner, seront de mises (auto)categorisation, comparaison sociale et identité. La TIS s'alimente par ailleurs fortement des rapports sociaux et représentations insérées dans les groupes. Ici nous pouvons parler de la notion de représentation intergroupe afin de la relier à notre processus de stéréotypisation et des RS. Une représentation intergroupe se forge « au travers des jugements portés par des groupes sur d'autres, jugements eux-mêmes déterminés par la nature des rapports entre ces groupes » (Deschamps, 1973, p.715). Ces jugements donnent des informations sur la structure des RS, les stéréotypes, les rapports de domination, tel que cela peut être le cas quand il s'agit de juger des personnes assignées femmes et hommes. Ces jugements viennent aussi davantage homogénéiser le groupe dominé qu'est la catégorie femme parce qu'indifférencié (Bereni et al., 2020 ; Collet & Mosconi, 2010 ; Lorenzi-Cioldi, 1988 ; Vinet & Moliner, 2006). Dans leurs travaux, Hurtig et Pichevin (1990, 1995, 1998) ont largement montré en quoi le rapport asymétrique et hiérarchisé construisant les relations entre HF produit une asymétrie cognitive qui fait que :

« Le label de sexe est plus saillant et plus accessible dans la perception des cibles femmes ; la catégorie des femmes est perçue comme plus homogène que celle des hommes ; la catégorie des hommes semble constituer la norme, le prototype, le groupe de référence dans le traitement des informations sociales » (De Bosscher & Durand-Delvigne, 2002, p.2)

En raison de cette asymétrie socio-cognitive provoquant cette homogénéisation plus importante du groupe dominé des femmes et cette catégorie dominante de référence qu'est le groupe des hommes, il semblerait que les femmes développeront une identité davantage groupale et interchangeable – agrégat homogène – et les hommes une identité davantage singulière et hétérogène – collection d'individu différent – (Lorenzi-Cioldi, 2009, voir p.5). Se décrire pour les femmes se fait davantage en prenant en compte leur appartenance de genre que pour les hommes (De Bosscher & Durand-Delvigne, 2002). Cette asymétrie et homogénéisation amèneront par ailleurs un besoin plus important pour les femmes de maintenir une bonne image et identité de groupe (Rudman & Goodwin, 2004).

Pour conclure cette partie, on peut faire remarquer que la stéréotypisation de genre à travers les mécanismes liés à la categorisation maintient l'identité et la valeur sociale positive de la catégorie homme perçue de manière hétérogène, maintient le *statu quo* de surcroît. Nous

allons voir dans la partie suivante, comment ce *statu quo* peut être maintenu par les effets sociocognitifs de ces stéréotypes : biais, préjugés, discriminations, inégalités.

## 2. Relations intergroupes, préjugés et inégalités de genre

### 2.1 Les biais perceptifs en jeu dans la stéréotypisation

Nous avons déjà commencé à discuter de l'effet des stéréotypes, notamment à travers l'homogénéisation des individus appartenant à *l'exogroupe* (Jones et al., 1981 ; Judd & Park, 1988 ; Linville et al., 1989), puis spécifiquement si groupe dominé (Lorenzi-Cioldi, 1988 ; Vinet & Moliner, 2006). Il va s'agir dans cette partie de présenter des *biais perceptifs* pouvant avoir lieu en raison de la catégorisation sociale stéréotypée. Nous prenons le terme *biais* ici puisqu'il renvoie à une large littérature sur les stéréotypes et le cognitif mais nous appréhendons le biais non pas tant comme une erreur, mais davantage comme une conséquence directe des représentations androcentriques des catégories HF couplée à un besoin d'identité sociale positive inscrit par les relations intergroupes. Puis, les effets des stéréotypes – biais agissants – participent aux relations intergroupes et particulièrement à délimiter les contours d'une altérité, d'un groupe, dans les identités sociales (Devif, 2020). Ces divers biais sont les suivants.

Tout d'abord, un des concepts-clés des stéréotypes à mettre en perspective ici c'est la saillance (Taylor & Fiske, 1978). Elle se traduit par le fait qu'une personne, dans un groupe, se distinguant des autres (par tous types de marqueurs sociaux ou toutes attitudes contre-normatives) attirera l'attention de manière plus importante des personnes observatrices. Dans ce cadre, des représentations liées à la catégorie de la personne seront utiles pour les individus pour juger ses comportements. Tout en sachant cela et en sachant que le genre d'une personne est une des indications la plus remarquées, avec la race et l'âge, lors d'une première interaction sociale (Ito & Urland, 2003), on peut imaginer alors toute l'importante implication et imbrication du social et du cognitif sur le maintien des représentations genrées. À ce propos, l'appartenance à des catégories opprimées sera plus saillante – le genre comme variable-stimulus (Matlin, 2007) – et ce possiblement en raison de l'homogénéité perçue (Vinet & Moliner, 2006). Les représentations en jeu traduisent une corrélation entre individu appartenant à un groupe spécifique et attribut spécifique, attendu social. Cette corrélation telle que l'imaginait Hamilton (1979) amène l'individu à davantage encoder en mémoire des comportements d'un-e membre d'un groupe qui répondent à la représentation qu'on en a, ainsi solidifient – par confirmation par ailleurs (Peters, 2020) – les croyances, les stéréotypes à son égard. Cette corrélation peut découler des biais de *contraste* et *d'assimilation* apparent dans les relations intergroupes. Ces biais – d'accentuation (Tajfel & Wilkes, 1963) – montrent comment par contraste les différences entre les catégories seront plus accentuées, et par assimilation comment les ressemblances dans les catégories seront plus accentuées (Salès-Wuillemin, 2006). Ces accentuations sont permises notamment parce que les catégories sont



porteuses de sens dans le social et la société (Corneille et al., 2002). Par conséquent, le biais d'assimilation rencontre le biais d'homogénéité, dans le sens où plus grande sera l'accentuation si membre *exogroupe* (Ostrom & Sedikides, 1992), ou si groupe dominé. D'ailleurs, Judd et Park (1988) montrait que les informations étaient davantage restituées d'un point de vue groupal pour l'exogroupe et individuel pour l'endogroupe. Néanmoins, ces divers constats sous le prisme du rapport de genre ne peuvent parfois pas se manifester de la sorte, en raison du rapport de domination, car « les femmes occupant une position sociale plus basse auraient plus tendance à homogénéiser l'endogroupe » (Salès-Wuillemin, 2006, p.45). Non seulement il y a homogénéisation de son propre groupe pour le groupe dominé mais aussi une imprégnation plus importante de l'information catégorielle en raison de cette homogénéité perçue plus importante (Deschamps & Beauvois, 1994).

Ces *biais* ne doivent pas être décorrélés du système dans lequel ils s'insèrent. En d'autres termes, les biais et les stéréotypes ne sont pas nécessairement de mauvaises perceptions, ou inévitables à cause d'une limite dans le traitement de l'information. Ils sont aussi motivés par les représentations massivement partagées dans les sphères médiatiques, politiques, sociales, de par le langage (par exemple emploi du masculin générique), par la représentation, par les personnes possédant le pouvoir (Fillod, 2019 ; Matlin, 2007). Dans ces sphères, il y a un maintien des rapports sociaux par la représentation majoritaire de certaines classes de personnes – possédant un statut privilégié – celles dominantes (hommes et/ou blanches) : diriger les pays, prendre les décisions législatives, posséder l'économie, objectiver et posséder le corps des femmes, etc. Le privilège masculin est composé de puissance, pouvoir et possession (Falconnet & Lefaucheur, 1975). Si on analyse le monde sociopolitique de manière complètement désabusée, on pourrait même dire que les hommes possèdent les droits (cf. la Déclaration universelle des droits de l'Homme). Déclarer l'universalité mais employer le terme Homme dans ce *texte* sur « nos » droits humains, en dit long sur la structure de la société, c'est-à-dire, *l'omnipotence de la toute puissante domination masculine*. Tout cela est en plus nourrit par le lien indéfectible entre *naturalisation* et *justification* (Yzerbyt et al., 1997 ; Bereni et al., 2020). Le modèle binaire essentialisé des catégories HF est un guide pour les pratiques sociales. Il constitue également une base pour les stéréotypes de genre et *in fine* les préjugés. Les représentations intergroupes qui occupent une place importante dans les stéréotypes possèdent deux fonctions : « une fonction justificatrice qui permet de légitimer le comportement des membres d'un groupe à l'égard d'un autre. Et une fonction anticipatrice d'orientation des comportements intergroupes » (Vinet & Moliner, 2006, p.46). En outre, cette orientation anticipée peut donner à voir des préjugés, ce que nous allons voir présentement dans les lignes qui suivent.

## 2.2 Les préjugés et le comportement social

L'explication d'un comportement d'une personne passe par cette attribution causale qui peut davantage le lier à une causalité interne. Son comportement est joint à son appartenance à un groupe spécifique qui est une information précieuse pour les interlocuteur·rices. C'est sur la base de cette appartenance à une catégorie qu'apparaissent des préjugés (Gergen & Gergen, 1986). Le préjugé s'incarne dans sa valeur évaluative par le jugement fait sur la base de l'appartenance groupale pour affects, pour émotions, pour réactions, pour attitudes, défavorables (et/ou favorables) envers ce groupe (Kite & Witley, 2013 ; Légal & Delouée, 2015). Il s'accompagne aussi de sa valeur sociale, de par la relation intergroupe marquée par la distinguabilité qu'il incarne. De sorte, le préjugé est « une attitude de l'individu comportant une dimension évaluative, souvent négative, à l'égard de types de personnes ou de groupes, en fonction de sa propre appartenance sociale. C'est donc une disposition acquise dont le but est d'établir une différenciation sociale » (Fischer, 1987, p.104).

Cette différenciation est permise par les stéréotypes qui sont nécessairement liés aux préjugés, en effet, « le préjugé est généralement considéré comme la correspondance attitudinelle du stéréotype » (Salès-Wuillemin, 2006, p.15). Ils sont traversés par les stéréotypes dans la mesure où ils s'imprègnent de ces connaissances partagées sur les individus existant dans un système donné, historiquement, politiquement, culturellement situé. Ainsi, les connaissances et les croyances sur les groupes seront des indicateurs importants afin de déterminer les attitudes envers les membres de ces groupes, qui peuvent se résumer en j'aime/je n'aime pas, bon/mauvais, agréable/désagréable, etc. (Matlin, 2007 ; Légal & Delouée, 2015). Ils peuvent également être causés par le biais de discrimination intergroupe, qui correspond à « la tendance systématique à évaluer un individu ou les individus membres de son propre groupe d'appartenance (endogroupe) de manière plus favorable qu'un individu ou que les individus d'un autre groupe (exogroupe). » (Hewstone et al., 2002, p. 576, traduit par Salès-Wuillemin, 2006). Au-delà des affects ressentis et attitudes envers les groupes, dans le cadre des préjugés, les stéréotypes semblent aussi affecter le jugement de l'autre et guider ses décisions. Par exemple, lorsque l'information est contraire aux stéréotypes ou trop riche, les individus se focalisent sur les informations qui corroborent leurs croyances, plutôt que celles qui les infirment. En effet, les recherches menées par Banaji avec d'autres comme Greenwald et al. en 1994, Hardin en 1996, Blair en 1996, ont montré que dans le cadre d'une tâche de jugement ou lexicale la réactivité des participant·es était réduite pour les mots stéréotypés. Les stéréotypes sont donc un outil qui permet d'agir, réagir, de pré-juger.

Les préjugés peuvent s'accompagner de discrimination qui est « le fait de traiter les gens différemment des autres principalement en raison de leur appartenance à un groupe social » (Kite & Witley, 2013, p.16). Cette discrimination s'étend à des niveaux interpersonnels,

intergroupes, institutionnels, culturels. Ici, parler de préjugés et de discriminations ne peut se faire sans évoquer le privilège de groupe, auquel nous faisons référence plus haut. Effectivement, ce privilège de groupe est « un état de favoritisme immérité conféré à une personne simplement par sa race, son genre ou son orientation sexuelle (McIntosh, 1989) » (Kite & Witley, 2013, p.22). Certaines catégories de personnes sont dominantes, valorisées et normatives dans nos sociétés (les hommes ; les personnes blanches ; les personnes de classes supérieures ; les personnes dont l'orientation est hétérosexuelle ; les personnes valides, etc.) (Matlin, 2007). Autrement dit, ces catégories de personnes feront moins l'expérience de discrimination, de jugement négatifs, que d'autres. Elles constituent même un avantage pour l'accès aux droits et monde professionnel, social, familial. Ceci constitue un privilège d'appartenir à un de ces groupes dominants. Il y a alors une forme d'acquisition dans les privilèges de par cette appartenance. Par exemple, le privilège masculin fait que

« Les hommes n'ont pas à chercher bien loin pour trouver des héros ou des modèles masculins, pas plus qu'ils n'ont à s'inquiéter de payer trop cher la réparation de leur voiture puisqu'ils sont des hommes (voir A. Johnson, 2006, pour d'autres exemples de privilèges masculins) » (Kite & Witley, 2013, p.23).

Ces privilèges possédés par certaines personnes les amènent à considérer alors les préjugés ou les discriminations comme appartenant aux autres, créés par ces autres opprimé-es, donc en font un problème qui ne les concernent pas mais ne concernent que les autres (Johnson, 2006). Cela fait écho aux écrits de François De Singly (2013) qui en complétant les propos de Simmel sur le privilège du maître, disait que

« Il appartient aux privilèges du maître qu'il peut ne pas penser qu'il est le maître alors que la position de l'esclave implique qu'il n'oublie jamais<sup>32</sup>. [...] Le facteur différentiel, le facteur de masculinité dans les images représentatives et les positions de normes, dans les œuvres et les combinaisons de sentiments, disparaît plus facilement de la conscience de ses protagonistes que le fait correspondant n'a lieu dans le facteur de féminité » (p.162).

Il ajoute à cela que « le dominant peut oublier et faire oublier qu'il l'est, il prend alors la figure du neutre<sup>33</sup>. C'est ce qui se joue avec la domination masculine : le genre masculin n'est pas tenu de souligner ses prérogatives pour en tirer profit » (p.162). De ce fait, les préjugés ne seront pas les mêmes et la discrimination sera plus ou moins agissante selon certaines catégories sociales (dé)valorisées, privilégiées.

Pour illustrer cette partie sur les préjugés et le comportement social, discutons du préjugé évaluatif possible envers les femmes. La littérature a pu montrer différents cas de figure où

---

<sup>32</sup> Cela fait fortement référence à la conscience des dominées de Mathieu (1991) évoquée dans le chapitre précédent.

<sup>33</sup> Il distingue d'ailleurs le masculin viril d'un côté et le masculin neutre de l'autre, qui lui se fond dans la masse, se joue de nous, « s'avancer masqué », quotidiennement.

l'évaluation des compétences – égales – des femmes était dépréciée par rapport à celles des hommes (Matlin, 2007, voir pp.67-68) :

- Si peu d'informations est présentée sur les qualités de la personne (cf. conclusions de la méta-analyse de Swim et al., 1989 analysant 123 études ayant testé le biais de genre)
- Si ce sont des personnes dites expertes qui réalisent l'évaluation (Haslett et al., 1992)
- Si ce sont des hommes évaluateurs
- Si elles sont présentées avec des réactions stéréotypiques masculines (Eagly & Mladinic, 1994)

Il s'agit ici du genre, mais d'autres marqueurs peuvent amener à des jugements orientés et discriminants, par exemple les prénoms comme indicateur de la classe sociale ou de l'appartenance ethnique. Ces marqueurs peuvent se croiser – femmes blanches, femmes noires, femmes âgées, femmes jeunes, femmes de classe sociale basse, femmes de classe sociale élevée, femmes blanches de classe sociale élevée, etc. –, montrant concrètement une double peine (Faure & Ndobu, 2014), voire plus que double. Quoiqu'il en soit, les stéréotypes de genre permettent à l'individu de pré-juger les compétences de la personne cible, comme Ndobu (2009) en faisait le constat : « L'évaluation des hommes et des femmes n'est pas sans rapport avec le niveau auquel les stéréotypes de genre imprègnent les attitudes des juges » (p.111). Nous verrons comment, dans le chapitre suivant, cela peut se traduire concrètement dans un cadre évaluatif, mais avant cela, un point sur les inégalités sociales semble nécessaire pour clôturer ce chapitre sur les pensées, les croyances sociales.

### 2.3 Les inégalités sociales en tout genre

Cette assignation genrée solidifiant notre catégorie d'appartenance sociale constitue l'organisation humaine de notre société (Yzerbyt et al., 2021). Une organisation qui – en raison des stéréotypes, des perceptions, des préjugés et de la discrimination qui découlent de cette assignation – engendre de profondes inégalités sociales. Ces inégalités sociales produites par le rapport de genre viennent mettre en évidence des accès et choix limités, pour les personnes assignées à la catégorie femme, à des statuts ou activités valorisées socialement, économiquement, politiquement. Ces inégalités se situent dans plusieurs sphères, pour les plus centrales et larges : *choix, intérêts et orientations scolaires* (notamment domaine des sciences techniques) (voir Baudelot & Establet, 2006 ; Bian et al., 2018 ; Duru-Bellat, 2017 ; Smyth & Nosek, 2015 ; Vouillot, 2007), *professionnelle* (notamment en termes de statut, de choix de métier, de salaire) (voir Falcoz, 2018 ; Meurs, 2014 ; Collet, 2015), *privé ou familial* (notamment en termes de travail domestique et éducatif) (voir Champagne et al., 2015 ; Héritier, 2002 ; Le Goff & Levy, 2017), *relation affective et conjugale* (notamment hétérosexuel et en termes de charge contraceptive ou encore de violences) (voir Stellar et al., 2016 ; Herrera Gomez, 2021 ; Lelaurain et al., 2021). Il est nécessaire ici de préciser que ces

inégalités s'alimentent et se croisent. La réelle (in)disponibilité des femmes en raison du fait du fait du travail qu'elles effectuent pour leur foyer (deux tiers de la gestion domestique et éducative) affecte leur vie et choix professionnel, de sorte à bien souvent les rendre compatible avec cette vie familiale (Borel & Soparnot, 2020). Si les femmes décident d'embrasser une carrière au même plan que les hommes, cela peut aussi avoir des coûts en ce que cela fait dire (préjugé) d'elles en tant que mère par exemple : « La femme active et impliquée dans son travail est perçue comme une mauvaise mère qui néglige ses enfants » (Berthe et al., 2016, p.192). Ces préjugés et cette pression sociale peuvent engendrer de fait une autolimitation/autocensure<sup>34</sup> de leur part (Berthe et al., 2016), un sentiment de culpabilité (Poilpot-Rocaboy et al., 2018), etc. L'autolimitation n'est autre que le fruit de pressions extérieures (Borel & Soparnot, 2020). Ces stratégies également pourraient être le fruit d'une intériorisation et justification du système de leur part (Jost & Banaji, 1994). Les stéréotypes de genre dans les nombreux domaines de la vie socioprofessionnelle n'aident pas à dépasser ces inégalités (Ucciani, 2012), ou le manque d'expérience pour certaines activités (par exemple en information ou en science-physique (Cheyran et al., 2017)), puis les encouragements sociaux ou non. Par exemple, « pour la plupart des personnes concernées (élèves, parents, enseignant-e-s, conseiller-ère-s d'orientation) la division sexuée de l'orientation ne pose pas de questions, car elle est vue comme l'expression normale des différences de sexe » (Vouillot, 2007, p.99). Ce cas de figure se retrouve à tous les niveaux. Ici, on peut noter tout le poids de l'essentialisation de ces différences sur les inégalités, perçues alors comme irrémédiables (Bougueret, 2008).

L'ensemble des stéréotypes de genre véhiculés amènent aussi à une estimation différente chez les femmes et les hommes de leurs compétences (Vouillot, 2014). Cette estimation-là – sous-estimation pour les femmes – peut conduire en des aspirations et choix différents, en termes de genre (Lauermann, Tsai & Eccles, 2017). Cela peut venir creuser davantage les inégalités sociales. Le themata compétence/incompétence semble constitutif des rapports de genre et couvre un ensemble de conséquences que la psychologie sociale s'attèle à démontrer depuis un certain nombre d'années. Ce themata est aussi celui qui produit un lien direct avec notre recherche traitant de la question de la moins bonne réussite des femmes à l'examen pratique du permis B. Nous allons dans le chapitre suivant comprendre en quoi il peut orienter les évaluations des personnes ciblées par des stéréotypes, ainsi que leurs vécus dans une situation évaluative.

---

<sup>34</sup> Ici on peut faire référence aussi à la théorie de la dominance sociale (Sidanius & Pratto, 1999) où il est défendu le postulat selon lequel « les stéréotypes de genre interviendraient comme des mythes légitimateurs de l'infériorité des femmes par rapport aux hommes. Dans le monde professionnel, les femmes associées aux groupes des dominés auraient tendance à s'autocensurer, contribuant ainsi à maintenir la position de dominant occupée par les hommes. Elles manifesteraient ainsi une ODS plus faible que les hommes (Sidanius et al., 1994 ; Pratto et al., 1994) et s'orienteraient vers des métiers ou des fonctions en conformité avec leur faible orientation à la domination sociale. » (Borel & Soparnot, 2020, p.72).

## Résumé de ce Chapitre II : Pensées socialement partagées et relations intergroupes

En complément de nos socialisations, la **perception est une action déterminante pour se forger des représentations sur le monde qui nous entoure**, dans le but de lui **donner du sens**. Ces représentations partagées s'inscrivent dans et renforcent les rapports intergroupes liés à la hiérarchie sociale et androcentrique. Par **un acte de stéréotypisation**, elles sont **considérées comme faisant partie de l'essence du comportement des membres des catégories sociales** en question. Cet acte interviendra dans et vis-à-vis de chaque période de la vie : enfance, adolescence, âge adulte et vieillesse. Il est alimenté aussi par des mécanismes – biais perceptifs – qui accentuent **les ressemblances dans une même catégorie et dissemblances entre les catégories**, les distinguant alors davantage. Cela se produit en raison d'un besoin d'appartenir à un groupe, de se distinguer des autres et de maintenir alors son identité sociale.

La distinction entre les catégories – groupes sociaux – à qui on associe – *par essence* – tel trait, attribut, comportement, rôle, est un guide des pratiques sociales. **Cette distinction et ces stéréotypes associés orientent nos attitudes et nos actes envers les groupes dominés, pour justification, pour légitimation, pour maintien du *statu quo***. Les discriminations, en raison de l'appartenance à une de ces catégories, sont permises à cause de la stéréotypisation et naturalisation, à cause de privilèges de groupe différents, à cause du système médiatique et politique oppressif. Le **trptyque *stéréotypes, préjugés, discrimination***, est la source des **inégalités sociales existantes, qui sont nourries par et vont irriguer nos sociétés et cultures dans les exploitations hétéropatriarcales, raciales, de classe, validistes, etc.**



## Chapitre III : Les effets des rapports et des stéréotypes de genre sur les comportements

« De l'échange des regards à la fuite, de la politesse aux insultes, de la coopération à la rivalité, pratiquement toutes les formules sont possibles pour informer notre interlocuteur de ce que nous attendons de lui. Trop souvent, nous aurons créé les conditions telles que notre interlocuteur n'aura le choix que de se comporter comme prévu et de confirmer les stéréotypes qui le visent »

(Russel, 1982, p.83, cité par Salès-Wuillemin, 2006, p.99)

### 1. Les facteurs psychosociaux explicatifs des inégalités sociales

#### 1.1 Contexte social et évaluatif influencés par les stéréotypes de genre ?

Dans ce chapitre, nous verrons comment les stéréotypes de genre se matérialisent à travers l'impact qu'ils ont sur les personnes concernées et celles qui ne le sont pas, donc comment ils influencent les jugements et les vécus. Nous finirons par une présentation de certaines stratégies permettant d'éviter certains effets délétères de ces derniers.

Tout d'abord, dans le contexte social, les interactions peuvent être influencées par les stéréotypes, comme nous l'avons vu par exemple avec la socialisation de genre ou des pressions/remarques stéréotypées. Parler d'influences des stéréotypes dans un contexte social (ou évaluatif) ne peut se faire sans un point – succinct – sur le phénomène de la prophétie auto-réalisatrice. En 1936 par l'économiste John Maynard Keynes puis à la fin des années 50 par le sociologue Robert King Merton, une réflexion émerge sur le fait que les croyances sociales, en influençant nos attitudes et s'immiscant dans nos manières d'interagir (verbales ou non-verbales), informent et influencent les comportements, les décisions, les dires de la personne concernée, ce qui fait qu'elle agit en fonction de ces croyances sociales et provoque *in fine* une confirmation de celles-ci. Cette réflexion – prophétie auto-réalisatrice – montre comment les stéréotypes transforment et modulent les interactions, et renforcent de fait les inégalités sociales. Ce phénomène fut opérationnalisé dans de nombreuses recherches pour montrer comment cela affecte principalement les personnes stigmatisées (Kleck, 1968 ; Kleck et al., 1966 ; Mehrabian, 1969). Pour l'illustrer, prenons appui sur l'étude de Word, Zanna & Cooper (1974) qui ont testé l'hypothèse de ce phénomène à travers une situation d'entretien d'embauche au prisme d'une interaction interraciale. Leur hypothèse générale est la suivante : les recruteurs blancs qui interagissent avec des candidats noirs (*versus* blancs) manifesteront moins de comportements d'immédiateté (proximité interpersonnelle en termes de distance, contacts oculaires, orientation des épaules directes, inclinaison du buste en avant vers la



personne), et en réponse, ces candidats les imiteront, ce qui ne sera pas à leur avantage dans cette situation d'entretien. Leurs résultats confirment en partie leur hypothèse en montrant que les candidats noirs reçoivent moins de comportement d'immédiateté seulement en termes de distance physique (cf. étude 1) que les candidats blancs, ce qui provoque, en retour, peu de comportement d'immédiateté de la part de ces candidats. Dans une seconde étude, avec que des personnes blanches, il a été montré que ces comportements d'immédiateté de la part des candidats feront qu'ils seront jugés comme moins performants et davantage nerveux. Ce phénomène a été révélé dans différents rapports sociaux, professionnels ou encore scolaires avec les interactions enseignant-es-élèves (effet Pygmalion, Rosenthal & Jacobson, 1968). De nombreux travaux en psychologie sociale ont montré que le jugement dans plusieurs pans de la vie sociale est influencé par les stéréotypes liés au genre, à la position sociale, à l'appartenance ethnique (Mangard & Channouf, 2011, voir p.162). Par exemple, pour Marry (2003),

« la croyance des maîtres dans la supériorité des garçons en mathématiques et 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 » (p.8).

Dans une autre étude plus ancienne, il a été montré que les enseignant-es proposaient plus régulièrement la filière scientifique aux garçons qu'aux filles du même niveau (Marro, 1995). Mangard et Channouf (2007) montraient aussi que les enseignant-es au collège « ont bien des stéréotypes sociaux sur l'orientation scolaire puisqu'à dossier scolaire égal, ils ont une représentation des déterminants de l'orientation des élèves différente en fonction [...] du sexe de l'élève » (p.18). Ici on peut supposer que les représentations genrées et stéréotypées peuvent avoir un impact sur l'acte d'évaluer (Régner & Huguet, 2011), comme nous l'avons montré d'ailleurs dans la partie précédente avec l'étude de Swim et al. (1989) qui ont montré, par l'analyse de 123 études, que les femmes étaient évaluées de manière moins favorables, quand il y avait peu d'informations sur la personne, que les hommes. Une autre étude a su également montrer ce qu'on nomme le *gender bias/biais de genre*. L'étude de Moss-Racusin et al. (2012) en présentant le même curriculum faisant uniquement varier le prénom de la personne à recruter (féminin *versus* masculin), montrait que les participant-es attribuaient moins de compétences au profil féminin et affirmaient que cette personne serait plus difficile à recruter par rapport au profil masculin. D'autres études montrent que ce *gender biais*, dépréciation des femmes (ou favorisation des hommes), est persistant dans de multiples sphères (Begeny et al., 2020 ; Devine et al., 2017 ; Lunnemann et al., 2019 ; Nielsen, 2016 ; Sheltzer & Smith, 2014, etc.). Tout cela rejoint le postulat de l'existence de biais et de préjugés à l'œuvre dans le maintien des inégalités de genre. Enfin, pour faire du lien avec l'un de nos objets d'étude qui

est l'évaluation des candidates et candidats à l'examen pratique du permis B, dans son étude, dans un contexte Norvégien, Bjørnskau (2003) remarquait que « 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 » (Granié & Varet, 2017, p.72). Ce jugement révèle et se base sur des croyances genrées concernant les comportements au volant des catégories femmes *versus* hommes (Degraeve et al., 2015). Si les représentations de genre orientent les jugements des inspecteurs et inspectrices du permis de conduire et de la sécurité routières (IPCSR) (Bjørnskau, 2003), alors l'objectivité *de mise* dans leur évaluation (Cunegatti, 2012) est à questionner et à remettre en perspective avec les représentations genrées existantes dans le domaine de la conduite automobile.

Pour clôturer cette partie sur le contexte évaluatif, nous souhaitons discuter de l'aspiration à laquelle les institutions – comme la Délégation à la Sécurité Routière (DSR) – adhèrent : évaluer tout en étant objectif·ve. Depuis des années, la tension entre *objectivité* et *subjectivité* dans l'évaluation est tangible et au cœur des débats des sciences de l'éducation (Romainville, 2011). Tout d'abord, définissons ce qu'est l'évaluation. Selon Madaus et al. (1986), l'évaluation est un acte en trois étapes : observer et relever des informations associées aux attentes (1), interpréter et analyser ces informations relevées en fonction de critères (pré)définis (2), puis prendre sa décision dépendamment de ces éléments précédents (3). « Évaluer des acquis revient à construire un point de vue sur des performances censées représenter des acquis. Toute opération d'évaluation dépend donc du « sujet pensant » » (Romainville, 2011, p.2). L'évaluation est alors un processus réflexif engagé par une personne avec tout son bagage expérientiel et représentationnel sur l'acte (performance, comportement, choix, etc.) réalisé par une autre personne, qui a elle aussi son propre bagage. Or, l'objectivité est considérée comme « la qualité de ce qui existe en soi, indépendamment du sujet pensant » (Trésor de la langue française, cité par Romainville, 2011, p.1). Elle permettrait alors un relevé d'un acte d'une (ou des) personne qui ne serait aucunement (ou peu) influencé ou teinté des pensées, des attitudes, des croyances du *sujet* qui le réalise. Selon Kohler et al. (2011), un même dispositif évaluatif peut embrasser de multiples et différentes *formes d'évaluation*. Les théories au cœur du paradigme de la *docimologie* – épistémologie du processus de jugement des évaluateur·rices (Caverni & Noizet, 1983) –, montrent que l'évaluation est traversée par deux contraintes à considérer : elle ne peut être *fidèle/fiable* car, pour la *même production*, est temporellement différente *par la même personne* (Noizet & Caverni, 1978) et *entre différentes personnes* (Piéron, 1963), autant qu'elle ne peut être *valide* car elle est dépendante de son contexte, de sa passation, de la personne évaluée – et évaluatrice – et ses caractéristiques, etc. Selon le prisme de Noizet et Caverni (1978), « le processus de notation est déterminé par un ensemble de représentations implicitement construites par l'évaluateur en lien à des éléments

de contexte » (Guimard, 2010, p.29). Ainsi, nous ne pouvons que dire qu'une évaluation est composée d'une part de la subjectivité – représentationnelle et expérientielle – de la personne qui la réalise, dire qu'elle ne l'est pas est dans ce cas, objectivement, déraisonnable, et ce aussi d'un point de vue psychosocial sur les effets de la socialisation, le traitement de l'information et les pensées sociales. Par ailleurs, la création d'un cadre évaluatif, soit une évaluation, datant du XVIème siècle<sup>35</sup>, a pour fonction de structurer, organiser mais aussi de contrôler le système et les règles préétablies (Chavrier, 2017). Selon Perrenoud (1998), l'évaluation privilégie alors « une façon d'être en classe et au monde, valoriser des formes et des normes d'excellence » (cité par Chavrier, 2017, p.3), ce qui signifie que l'évaluation est dynamisée par les rapports sociaux qui posent alors un jugement de valeur (Chavrier, 2017). C'est alors que l'évaluation ne peut se défaire des théories, des rôles et des rapports de genre (Duru-Bellat, 1995). Si l'on part du constat que l'évaluation est une somme de subjectivités et sujette aux rapports sociaux, on peut se demander dans quelle mesure les critères évaluatifs établis et relevés ne dépendraient pas alors d'une lecture genrée ? D'après tous les éléments avancés dans cette partie, nous pouvons dire que l'évaluation en tant qu'acte et résultats peuvent être potentiellement composés de stéréotypes de genre, permettant de légitimer les normes de genre. Duru-Bellat (1995) écrivait justement ceci vis-à-vis de la tension entre normes de genre et neutralité :

« En fait, les enseignants des deux sexes se meuvent dans un contexte idéologique global implicite, où certaines disciplines sont censées être « masculines » ou « féminines » [...] et où la norme implicite est de valoriser plus les garçons. Enfreindre cette norme les culpabiliserait eu égard à une autre norme, celle de la neutralité de l'enseignement. » (p.79).

L'« objectivité » est alors basée sur ce contexte genré, et dépendante de la masculinisation ou féminisation du domaine d'enseignement ou d'évaluation. Pour illustrer l'ensemble de cette partie, prenons en exemple les conclusions empiriques de Cunegatti (2012), qui montrent, via une approche sociologique du métier et de la formation des IPCSR, l'existence de divers éléments qui affectent l'objectivité attendue dans leur évaluation : la routine et le caractère répétitif du métier, la réputation de l'auto-école, les informations sur les candidat-es par le biais d'un bordereau, la position dominante d'expert-e, etc. Ces éléments qui influencent possiblement l'évaluation peuvent aussi – au regard de la prophétie auto-réalisatrice nourrie par les rapports sociaux – se ressentir dans la manière de mener un examen et donc informer

---

<sup>35</sup> « Nous percevons surtout que l'avènement de l'évaluation normée et critériée a poursuivi deux principaux objectifs. Elle a certes concouru à structurer fortement le système scolaire en contrôlant et en harmonisant l'offre de formation ce qui a permis en retour de structurer l'ensemble du système scolaire, mais au-delà elle a aussi contribué à répondre aux préconisations du Concile de Trente (1545-1563) lorsque celui-ci souleva la question de la formation de la jeunesse sur fond de lutte contre le protestantisme naissant. En effet, la montée du protestantisme par les positions de Luther en opposition aux dérivés de l'église catholique sera l'occasion d'un affrontement en arrière-plan quant au contrôle de la formation de la jeunesse. » (Chavrier, 2017, p.2).

la personne ce qu'on attend d'elle. Dans ses résultats, Cunegatti (2012) rapporte les dires d'une enseignante de la conduite et de la sécurité routière (ECSR), qui évoque des situations rencontrées avec des IPCSR (*en général*) :

« *Moi j'ai vu par exemple un inspecteur dire à un de mes candidats : « Oh eh bien dis donc, pour un Noir, qu'est-ce que vous parlez bien français ! » Le gars faisait des études hyper poussées. Il avait un doctorat ! Où on va là ? C'est énorme ! Et on a l'impression qu'ils peuvent se le permettre ! Ou alors tu as un inspecteur qui va dire : « Aujourd'hui, je ne donne le permis ni aux Arabes ni aux nanas ! » Le problème c'est que, quand tu as ta nana ou ton Arabe qui en général se sont fait aligner, ils disent : « De toute façon, il nous l'avait dit qu'il n'allait pas nous le donner ! » Sous couvert d'humour...il serait bon qu'ils voient ça dans la formation d'inspecteur, le côté relationnel ! Et ne pas traiter les candidats comme de la merde ! » (p.154)*

Nous voyons à travers ces lignes, des stéréotypes, des préjugés qui peuvent possiblement intervenir dans l'évaluation et aussi agir telle une prophétie auto-réalisatrice. Cette personne évaluée doit faire face non seulement aux croyances et aux attentes implicites ou explicites de la personne qui l'évalue, mais aussi à ses propres ressentis en tant que personne stigmatisée. Nous verrons dans les lignes suivantes comment justement la stigmatisation par des stéréotypes négatifs peut engendrer d'autres conséquences sociocognitives importantes sur la personne cible et maintenir dans le même temps le *statu quo*, les inégalités sociales.

## 1.2 Être la cible de stéréotypes négatifs, quelles conséquences ?

Pour les personnes ciblées par des stéréotypes négatifs, l'expérience de la stigmatisation peut être importante, faire intervenir de nombreux phénomènes psychosociaux et s'avère, dans tous les cas, délétère pour la personne (Dutrévis & Crahay, 2013). La stigmatisation implique une distinction entre deux groupes en raison de stéréotypes négatifs. On retrouve, pour certains domaines/activités/rôles, d'un côté des personnes considérées comme « normales » et de l'autre, les autres avec une *mauvaise réputation*, un *problème* (Croizet & Leyens, 2003). C'est par un stigmaté – une caractéristique spécifique associée à ce groupe – qu'ils et elles auront cette mauvaise réputation, et peuvent faire l'expérience de la stigmatisation, de la discrimination. Le stigmaté est comme une propriété associée à un prédicat : être incompétente au volant associé aux femmes ; être incompétent en littérature associé aux hommes ; être fainéant-es associé aux personnes redoublantes, etc. Les impacts négatifs de ces stigmatisations sur l'estime de soi (Dutrévis & Crahay, 2013), sur l'apprentissage, sur les performances sont grands (Croizet & Martinot, 2003), et provoquent chez la personne stigmatisée des *attitudes d'évitement* ou *d'auto-défaite* (Salès-Wuillemin, 2006), ou encore de sentiment *d'utilité* faible et un *investissement* réduit (Genoud et al., 2017). De plus, des émotions négatives lors d'évaluation, notamment le stress, sont plus ressenties chez les personnes stigmatisées et provoquent une moindre performance mais aussi les amènent à être

moins enclines à apprendre et moins aptes à aimer ou à porter de l'intérêt à la matière/domaine en question (Eccles, 2009). Il a été montré par Dutrévis et al. (2017), que les affects négatifs – se sentir mal à l'aise, stress pendant les cours, peur de l'échec et utilisation du mot détester – étaient significativement plus élevés chez les filles que les garçons en science-physique, un domaine où elles sont stigmatisées. L'attitude représente un facteur majeur pour l'implication des élèves dans une tâche donnée et permet d'expliquer les divergences de réussite (Dutrévis et al., 2017). Le sentiment d'auto-efficacité, l'utilité perçue, l'intériorisation des stéréotypes peuvent être importants pour faire des choix d'orientations scolaires et professionnels (Blanchard, Orange & Pierrel, 2016 ; Deemer et al., 2014 ; Eccles et al., 1983 ; Fillias, 2013). Être la cible de stéréotypes négatifs a donc des effets psychologiques importants et sociétaux en ce qu'ils orientent et maintiennent l'ordre établi, soit les inégalités et le système, et c'est cela qu'il a été question de montrer à travers les opérationnalisations du phénomène sous le terme de menace du stéréotype.

Dans les années 30 puis 60, les travaux de Katz et ses collaborateur·rices furent les premiers à analyser les conséquences de la stigmatisation, notamment pour les personnes noires américaines. Mais c'est en 1995 que Steele et Aronson ont propulsé les recherches autour de l'implication d'être stigmatisé·e avec le phénomène de menace du stéréotype – *stereotype threat*. Il est depuis considéré comme un phénomène qui permet de montrer en quoi « les personnes qui font partie d'un groupe stigmatisé ont tendance à être moins performant dans l'exécution de tâches stéréotypées pertinentes lorsqu'elles sont confrontées à ce stéréotype négatif » (Steele & Aronson, 1995, cité et traduit par Flore & Wicherts, 2015, p. 26). Ce phénomène a été investigué depuis plus de 25 ans pour diverses stigmatisations en fonction de catégorisations sociales spécifiques – genre, race, âge, personne en situation d'handicap, demandeur·ses d'emploi etc. – dans de multiples domaines et tâches (cognitive, sociale ou motrice) : les femmes en mathématique (Morin & Ferrière, 2008 ; Spencer, Steele & Quinn, 1999), en sciences physiques (Genoud et al., 2015 ; Wilson et al., 2016), en informatique (Koch, Müller & Sieverding, 2008), en orientation spatiale (McGlone & Aronson, 2006), en conduite automobile (Chateignier, 2011 ; Félonneau & Becker, 2011 ; Moé et al., 2015 ; Yeung & Von Hippel, 2008), en sport (Chalabaev & Sarrazin, 2009), en leadership (Davies, Spencer & Steele, 2005), en jeux vidéo (Kaye & Pennington, 2016) ; les hommes en français (Tozek, 2005) ; les personnes âgées en capacité mnésique (Abrams et al., 2008) ; les minorités ethniques ou les personnes issues de milieux défavorisés en tâche d'intelligence (Croizet & Dutrévis, 2004 ; Steele & Aronson, 1995) ; les personnes demandeuses d'emploi en participation à des activités culturelles (Bourguignon et al., 2007), etc. Les nombreuses recherches ont opérationnalisé, souvent en quasi-expérimental principalement (Nguyen & Ryan, 2008), ce phénomène, en montrant qu'en mettant des individus stigmatisés dans une situation évaluative et/ou en rendant saillants les stéréotypes dont ils et elles peuvent être la cible, cela provoquait une

moindre performance à la tâche demandée (Leyens et al., 2000), comparativement à la condition contrôle sans activation des stéréotypes. Ce phénomène implique principalement une situation évaluative, des stéréotypes négatifs et la personne membre d'un groupe stigmatisé par ces derniers, et a un effet délétère, par le biais d'interférences avec de nombreux coûts sociocognitifs décelés dès le début des années 70-80<sup>36</sup> (conscience de la stigmatisation, appréhension liée à l'évaluation, anxiété, perte de motivation, distraction, etc.), sur sa performance (Steele, 1997). C'est au travers de ces implications que surgit une peur de confirmer le stéréotype (Steele, 1997), ce qui constitue une charge supplémentaire pour les personnes stigmatisées. Récemment, il a été montré que ce phénomène pouvait aussi avoir des effets délétères sur l'apprentissage (Boucher et al., 2012). Il a des conséquences bien plus larges qu'un échec, en effet, la menace du stéréotype peut comme l'indique Désert (1999) *être la gardienne des inégalités sociales*. Ce phénomène et ses composantes ont en effet été investigués pour le placer comme un des facteurs principaux des inégalités sociales, scolaires, professionnelles. Il se nourrit de nombreux facteurs et provoque des coûts psychosociaux, les uns et les autres étant importants à identifier afin d'imaginer des stratégies permettant de les pallier.

### 1.3 Les variables modératrices et médiatrices du phénomène de menace du stéréotype<sup>37</sup>

C'est en tentant d'infirmer les stéréotypes négatifs que les personnes stigmatisées surchargent leur attention, leur mémoire de travail, leur pensée (intrusive) et ressentent aussi des émotions négatives telles que de l'anxiété, de la peur ou de la colère (Bedyńska, Krejtz & Sedek, 2018 ; Blascovich et al, 2001 ; Cadinu et al., 2005 ; Chateignier et al., 2011 ; Johns, Inzlicht & Schmader, 2008 ; Steele & Aronson, 1995). Ce sont ces manifestations physiologiques et psychologiques qui peuvent conduire à l'échec.

Une situation de menace met la personne stigmatisée dans des conditions émotionnelles et psychologies particulièrement défavorables. Les études recensant différents états émotionnels et psychologiques, survenant à l'issue d'une situation de menace de stéréotype, les ont mesurées à travers les manifestations neuronales et/ou corporelles réelles et/ou perçues/auto-rapportées par la personne stigmatisée. Par exemple, Fairclough et al. (2006) ont montré un effet sur le taux d'anxiété à travers le rythme cardiaque ; Krendl et al. (2008) mesuraient l'impact d'une situation menaçante à travers l'activation de certaines zones cérébrales directement issues du processus de régulation des émotions ; Behnke et Kaczmarek (2018) rendaient compte d'un effet en mesurant l'activité cardiovasculaire. Dans l'étude d'Harrison et al. (2006), les femmes dans une tâche liée à la mathématique, dans la condition menaçante,

<sup>36</sup> (cf. Baumeister, 1984 ; Geen, 1985 ; Sarason, 1972 ; Pyszczynski & Greenberg, 1983)

<sup>37</sup> Pour voir des recensements des multiples modérateurs et médiatrices de ce phénomène : études de Gadjos et al. (2019) et Spencer, Logel et Davies (2016).

ont rapporté plus d'anxiété que dans la condition non menaçante (contrôle). L'étude de Spencer et al. (1999) rapporte aussi des effets sur l'anxiété. Néanmoins, l'anxiété auto-rapportée n'est pas toujours constatée, comme les études de Beilock et al. (2007), de Cadinu et al. (2005) et de Steele & Aronson (1995) le montrent. D'autres études rapportent des effets sur d'autres ressentis de type déception ou frustration (Keller & Dauenheimer, 2003), ou colère (Chateignier, 2011) et sur la charge mentale supplémentaire/surcharge cognitive (Croizet et al., 2004) – qui peut être affectée par des émotions négatives. La situation de menace du stéréotype peut amener à être surchargé-e mentalement (Schmader & Johns, 2003) et à ressentir des émotions négatives (Beilock et al., 2007 ; Schmader et al., 2008) qui engendrent des pensées intrusives/interférentes qui peuvent avoir un effet délétère sur la mémoire de travail et *in fine* sur les performances (Chateignier, 2011), car « le rôle de la mémoire de travail est de maintenir actif une somme d'informations pertinentes pour la tâche en cours » (Chateignier, 2011, p.175). Les pensées intrusives peuvent être du type « je ne suis pas compétent-e dans cette discipline » ou exprimer une difficulté vis-à-vis de la tâche (Cadinu et al., 2005). En résumé, « le ressenti affectif des individus stigmatisés pourrait donc être impliqué dans les conséquences délétères des situations menaçantes sur les performances » (Chateignier et al., 2011, p. 677). Également, la situation menaçante amène la personne stigmatisée à s'autoévaluer négativement, se laissant penser qu'elle est moins compétente/intelligente (Steele & Aronson, 1995). Cela peut s'expliquer par le fait que les personnes stigmatisées auraient davantage tendance à s'attendre à un échec, les amenant à développer un manque de confiance, un sentiment de compétence réduit vis-à-vis de la tâche (Genoud, Dutrévis & Soussi, 2017 ; Kray et al., 2001 ; Schmader, Johns & Barquissau, 2004 ; Stangor, Carr & Kiang, 1998).

En plus de ces coûts de la situation menaçante, certains facteurs viennent les alimenter par ailleurs. L'activation des stéréotypes est souvent incontrôlable, et selon Steele (1997), « les stéréotypes étant largement disséminés dans la société, toute tentative en vue de les infirmer par une amélioration des performances serait vaine » (Pravossoudovitch, 2016, p. 27). Dans les situations de stress en raison de la menace du stéréotype par exemple, la perte de contrôle amène un recours plus important aux stéréotypes en raison de la capacité réduite pour les inhiber (Nativel, 2017). Au-delà de ces effets, les connaissances des stéréotypes et la conscience de la stigmatisation sont des préalables au sentiment de menace et peuvent aussi avoir des effets délétères sur les performances (Leyens et al., 2000). L'adhésion aux stéréotypes<sup>38</sup> (Bonnot & Croizet, 2004 ; Schmader et al., 2004 – étude 2 -) et l'identification à son groupe (de genre) (Bergeron et al., 2006 ; Schmader, 2002 ; Shapiro & Neuberg, 2007 ; Wout et al.,

---

<sup>38</sup> À ce propos, Plante, Théorêt et Favreau (2010) pointaient le fait qu'elle n'est pas souvent mesurée car trop considérée comme évidente, alors que l'adhésion aux stéréotypes n'est pas forcément nécessaire pour faire apparaître la menace du stéréotype (Steele, 1997).

2008) semblent également contribuer à l'émergence du phénomène<sup>39</sup>, et le modulent par ailleurs. L'adhésion aux stéréotypes peut également être un frein à un bon sentiment de compétence chez les femmes dans les domaines où elles sont stigmatisées (Chalabaev, Sarrazin & Fontayne, 2009 ; Schmader et al., 2004). Enfin, l'identification au domaine – importance accordée – peut être une variable médiatrice car plus les personnes s'identifient au domaine de la tâche plus elles peuvent échouer (Gadjos et al., 2019 ; Keller, 2007a ; Steele, 1997).

## 2. Le phénomène de menace du stéréotype et le jugement d'autrui

### 2.1 L'implication du regard de l'endogroupe, de l'exogroupe et de soi dans le phénomène au prisme des rapports de domination

Ce qui définit le phénomène de menace du stéréotype, c'est cette distinction entre un groupe et un autre sur une caractéristique/compétence. Cette distinction peut aussi être marquée davantage par des rapports hiérarchiques déjà existants : les femmes, groupe dominé socialement, considérées comme incompetentes au volant, comparativement aux hommes, groupe dominant socialement, considérés comme compétents au volant. C'est par le système androcentrique qu'émergent et sont permises d'émerger de telles croyances sociales. Supposant que la menace du stéréotype est une « forme de menace pour l'identité sociale » (Pennington et al., 2016, p.3), elle implique des enjeux au niveau des relations intergroupes, et donc des regards différents qui sont en jeu dans ces relations et dans les rapports sociaux : l'endogroupe et l'exogroupe et la position sociale. Dans cette dynamique socio-identitaire, qu'est-ce qu'implique le jugement de son groupe d'appartenance stigmatisé et l'autre groupe non stigmatisé ainsi que sa position sociale, dans l'expérience de la stigmatisation ?

La menace du stéréotype provient du besoin de bien paraître dans les yeux des autres, et ce particulièrement dans un cadre évaluatif public (Inzlicht & Ben-Zeev, 2003 ; Steele, 1997). Mais, les yeux de quels autres ? Nous savons que la stigmatisation est « un processus dynamique de dévaluation qui discrédite significativement un-e individu aux yeux des autres (Goffman, 1963) » (cité par Anegmar, 2015, p.193). Anegmar (2015) en plaçant son analyse sur cette stigmatisation et le regard d'autrui impliqué, questionne dans quel cadre s'inscrit ce regard quand il y a des différences de statut social. En reprenant le concept de « méta-stéréotype », on peut rendre compte d'une implication du regard de l'exogroupe sur l'endogroupe avec leur statut social respectif. Ce méta-stéréotype est la croyance pour une personne stigmatisée du fait que les membres de l'exogroupe ont des croyances à l'égard de son endogroupe (Vorauer et al., 2002). Elle se replace en tant que membre d'un groupe

---

<sup>39</sup> Ce n'est pas toujours le cas comme l'a montré Shapiro (2011) en faisant le constat qu'une faible identification à son groupe pouvait quand même provoquer de la menace.



spécifique. En ce sens, quelle implication pour une femme d'être évaluée quand est impliqué le regard des hommes *versus* des femmes ? Dans leur étude, Inzlicht et Ben-Zeev (2003) ont opérationnalisé cette question et ont montré que les femmes ont eu des performances encore plus basses à une tâche de mathématique lorsqu'elles étaient dans le groupe avec des hommes – qu'importe que la performance soit publique ou privée – que lorsqu'elles étaient dans le groupe avec des femmes. Dans un objectif similaire, Sekaquaptewa et Thompson (2003) ont montré que les femmes se retrouvant dans le groupe où on leur dit qu'elles sont la seule femme, sont plus affectées par la menace que dans le groupe où on leur dit qu'il y a d'autres femmes. Le genre de la personne observant ou évaluant peut moduler les comportements (Pellegrini et al., 2011), ou faire émerger davantage la menace comme nous venons de le mettre en évidence. De plus, vis-à-vis des relations intergroupes, il s'avère que les personnes de faible statut social (femmes, minorités ethniques, statut-économique faible) sont davantage exposées aux stéréotypes (Fiske et al., 2002), font plus l'expérience de la stigmatisation et de la menace du stéréotype que les personnes de haut statut social (Desombre et al. 2019, voir p.637). Bien que la position au regard du rapport de genre puisse davantage accentuer la menace, ce phénomène affecte toutefois – dans des degrés différents de fait – toute personne stigmatisée par des stéréotypes (croyances) négatifs, qu'importe sa position sociale, car la menace est situationnelle et engendre la peur que « l'identité soit réduite à ces stéréotypes par autrui » (Steele, 1997, p.614).

Au-delà des deux regards – endogroupe et exogroupe –, il y a aussi un autre regard qui est impliqué : soi. Il y a un jeu entre l'identité sociale et le soi qui est important dans ce cadre et qui entraîne aussi une peur d'être jugé-e en tant que personne ou en tant que groupe par soi-même ou par autrui (endogroupe et exogroupe). En outre,

« la menace du stéréotype a été caractérisée comme une situation psychologique difficile dans laquelle les individus sont empêchés de réaliser leur potentiel par la reconnaissance qu'un échec éventuel pourrait confirmer un stéréotype négatif qui s'applique à leur groupe d'appartenance et, par extension, à eux-mêmes » (Schmader, 2002, p.194, traduction libre).

C'est à travers cette prise en compte de multiples regards que Shapiro et Neuberg (2007) ont proposé un modèle – cadre multi-menace – plus diversifié pour ce phénomène.

## 2.2 Le cadre multi-menace comme outil d'analyse de ces regards – soi et groupe –

Pour débiter cette sous-partie théorique centrale dans ce travail, nous devons remettre au centre ce qu'implique la stéréotypisation et le phénomène de menace du stéréotype de surcroît : une *source* et une *cible*. En effet, bien que plus d'une vingtaine d'années de recherche se soient écoulées depuis l'étude princeps s'intéressant à ce phénomène (Steele & Aronson, 1995), des études récentes montrent qu'il est nécessaire de prendre en compte la pluralité de

ce phénomène, c'est-à-dire les différentes menaces existantes impliquant diverses *sources* et diverses *cibles* (Shapiro & Neuberg, 2007 ; Wout et al., 2008). Comme le constataient Wout et al. (2008), « Alors que les recherches sur la menace du stéréotype se sont multipliées, la nature de la " menace " n'est toujours pas claire. » (p.792, traduction libre). Les multiples recherches ont analysé la menace du stéréotype comme *unique* et orienté leur mesure de celle-ci principalement sur le groupe cible (Pennington et al., 2016). Certes, ces recherches ont grandement contribué à étayer, comprendre et examiner nombre de facteurs provoquant, modulant, ou intervenant à l'issue de ce phénomène de menace du stéréotype. Néanmoins, la non prise en compte de la variabilité contextuelle et socio-identitaire de la menace n'a pas été assez explorée. Pourtant, comme le pointaient déjà Aronson, Quinn et Spencer (1988) pour expliquer ce qu'est la menace du stéréotype, il existerait un certain

« inconfort que ressentent les cibles lorsqu'elles risquent de réaliser un stéréotype négatif au sujet de leur groupe ; l'appréhension qu'elles puissent se comporter de manière à confirmer le stéréotype aux yeux des autres, à leurs propres yeux ou aux deux en même temps » (p. 85-86, traduction libre)

Ces dernières conséquences provoquées par le phénomène de la menace du stéréotype – appréhension aux yeux des autres et à leurs propres yeux – sont des éléments introduits et analysés par Shapiro et Neuberg (2007) dans leur modèle de cadre de multi-menace. En outre, après l'examen de cent articles sur la menace du stéréotype, cet auteur et cette autrice en sont venu-es à la conclusion qu'il manquait une distinction entre différentes menaces qui semblent se produire, précisément six menaces du stéréotype (cf. Tableau 1, ci-dessous). En désignant deux éléments centraux dans ces types de menaces – le *soi* et le *groupe* comme cible et source –, il existerait, pour le *soi*, une *self-concept threat* (le stéréotype est vrai pour moi dans mon esprit) ; *own-reputation threat* (outgroup) (le stéréotype est vrai pour moi dans l'esprit de l'exogroupe) ; *own-reputation threat* (ingroup) (le stéréotype est vrai pour moi dans l'esprit de mon endogroupe), et pour le *groupe*, un *group-concept threat* (le stéréotype est vrai pour mon groupe dans mon esprit) ; *group-reputation threat* (outgroup) (le stéréotype est vrai pour mon groupe dans l'esprit de l'exogroupe) ; *group-reputation threat* (ingroup) (le stéréotype est vrai pour mon groupe dans l'esprit de mon endogroupe).

Tableau 1 Cadre multi-menace : les types de menaces du stéréotype en fonction de soi et du groupe en tant que cible et source (traduction libre du modèle de Shapiro et Neuberg, 2007, p.113)

| <b>Cible de la menace</b>  |  |  |
|----------------------------|--|--|
| <b>Source de la menace</b> | <b>L'individu (soi)</b>  | <b>Le groupe</b>                               |
| <b>L'individu</b>          | <b><u>Menace de soi</u></b>  | <b><u>Menace du groupe</u></b>                 |
|                            | Peur de confirmer, à mes propres yeux, que les stéréotypes sont vrais pour moi | Peur de confirmer, à mes propres yeux, que les |

|                                    |  |   |
|------------------------------------|--|---|
|                                    |  | stéréotypes sont vrais pour mon groupe  |
| <b>Les membres de l'exogroupe</b>  | <b><u>Menace de réputation personnelle (exogroupe)</u></b><br>Peur de confirmer, aux yeux des membres de l'exogroupe, que les stéréotypes sont vrais pour moi      | <b><u>Menace de la réputation du groupe (exogroupe)</u></b><br>Peur de confirmer, aux yeux des membres de l'exogroupe, que les stéréotypes sont vrais pour mon groupe   |
| <b>Les membres de l'endogroupe</b> | <b><u>Menace de la réputation personnelle (endogroupe)</u></b><br>Peur de confirmer, aux yeux des membres de l'endogroupe, que les stéréotypes sont vrais pour moi | <b><u>Menace de la réputation du groupe (endogroupe)</u></b><br>Peur de confirmer, aux yeux des membres de l'endogroupe, que les stéréotypes sont vrais pour mon groupe |

Ces six menaces du stéréotype se déclenchent selon des conditions différentes, agissent différemment selon les caractéristiques stigmatisantes, ont des modérateurs différents, sont médiées par différents facteurs, ont des stratégies de faire face selon les personnes, puis nécessitent diverses interventions, spécifiques aux menaces (Shapiro & Neuberg, 2007, voir p.108).

Pour activer les différents types de menaces, des méthodes spécifiques sont employées et ont été mises en application par quelques études (Anegmar, 2015 ; Desombre et al., 2019 ; Ka, 2013 ; Shapiro, 2011 ; Shapiro & Williams, 2011 ; Shapiro, Williams & Hambarchyan, 2013). En outre, Desombre et al. (2019) en s'appuyant sur le paradigme de Wout et al. (2008)<sup>40</sup>, ont mesuré le self-concept threat et la own-reputation threat (ingroup). Pour ce faire, dans la condition self-concept threat, les expérimentateur·rices ont dit aux participant·es que leurs résultats resteraient privés, juste eux et elles y avaient accès, à l'inverse de la condition own-reputation threat où les participant·es n'ont pas eu accès à leurs résultats et que seul·es les expérimentateur·rices y avaient accès pour pouvoir les comparer avec les autres participant·es (l'expérimentateur·rice qui aura accès était une femme pour activer l'endogroupe). Cette étude a permis de mettre en évidence que la condition self-concept threat entraînait une menace plus importante (performance plus faible dans une tâche de raisonnement – test de matrice –). Cette étude est la première à avoir examiné « les effets distincts potentiels de la menace du stéréotype selon la source de la menace (c.-à-d. un individu, un membre de l'endogroupe ou un membre de l'exogroupe) » (Desombre et al., 2019, p.635, traduction libre). Ils et elles

<sup>40</sup> Cette étude a mis en évidence chez les femmes – pour une tâche de mathématique – une menace visant le soi plus grande qu'une menace visant leur groupe.

suggèrent d'ailleurs, en raison du faible échantillon obtenu dans leurs deux expérimentations ( $N=20$  pour chaque condition), une reproduction de cette manipulation afin de confirmer leurs hypothèses. Il serait en effet intéressant de vérifier ces résultats, avec un focus spécifique sur un stéréotype négatif et sa population concernée, car comme ils et elles l'indiquent « pour les groupes stigmatisés, les situations de menace de stéréotypes peuvent déclencher des expériences antérieures de discrimination et renforcer leur statut inférieur, ce qui peut entraîner une plus grande crainte d'être jugés par d'autres que par eux-mêmes. » (p.637, traduction libre). Il faut savoir aussi que la situation évaluative n'a pas les mêmes effets sur chacune des menaces lorsqu'elle est publique ou privée. Certainement, une évaluation dans un cadre privé produit des menaces à ses propres yeux – ne pas se décevoir – (Inzlicht & Ben-Zeev, 2003), et produira dans un cadre public plus des menaces provenant des autres (endogroupe ou exogroupe), même si peuvent être impliquées aussi dans ce cadre des menaces provenant de soi (Anegmar, 2015). Ces divers cadres peuvent aussi faire intervenir divers facteurs psychosociaux, qui ont un effet spécifique selon les menaces.

### 2.3 Les variables spécifiques aux diverses menaces du stéréotype

En faisant une revue de la littérature de 1995 à 2015, Pennington et al. (2016) ont investigué les médiateurs de ce phénomène. Cette revue a permis de recenser ainsi dix-sept médiateurs – *affectifs/subjectifs* (anxiété, aptitude personnelle, appréhension, attentes performances, adhésion explicite aux stéréotypes, auto-efficacité), *cognitifs* (mémoire de travail, charge cognitive, changement d'attitude, pensées négatives, stratégie de réduction cognitive, adhésion implicite aux stéréotypes) et *motivationnels* (effort, auto-handicap, découragement, vigilance, objectif fixé), dans trente-huit études. Grâce à cette analyse, ils et elles ont conclu que l'effet des divers médiateurs pouvait être différent selon la population stigmatisée, la façon de les mesurer et aussi la *cible* (groupe *versus* soi).

Par exemple, l'estime de soi peut être particulièrement impliquée dans les menaces provenant de soi, et cela peut être davantage important lorsque les personnes adhèrent aux stéréotypes dont elles sont la cible (Wout et al., 2008). Également, Wout et al. (2008) ont montré, à travers leurs résultats, que l'identification au groupe a eu un impact plus grand dans la condition menaçante vers le groupe que vers soi, comme l'adhésion aux stéréotypes du domaine (Ka, 2013 ; Shapiro & Neuberg, 2007). De plus, la conscience de la stigmatisation peut jouer un rôle important dans la menace liée à sa réputation aux yeux des autres (Shapiro, 2011). En outre, la menace du stéréotype envers le groupe (que ce soit endogroupe ou exogroupe) peut entraîner une baisse des performances et une augmentation d'émotions négatives, d'autant plus quand l'individu adhère aux stéréotypes et s'identifie à son groupe d'appartenance (Spencer, Logel & Davies, 2016). De plus, la menace du stéréotype envers le soi peut aussi entraîner une baisse de performance et des émotions négatives seulement si l'individu adhère aux stéréotypes

(Shapiro, 2011). L'étude de Chateignier et al., (2011) montre que les émotions négatives perçues (colère et anxiété) étaient davantage saillantes lorsque les individus adhéraient ou ne s'opposaient pas aux stéréotypes de genre du domaine, même si, sans adhésion aux stéréotypes, la personne peut toutefois avoir peur du regard des autres sur sa performance (Shapiro & Neuberg, 2007).

Pour conclure ici, on peut dire que le phénomène de menace du stéréotype est situationnel, qu'il a des enjeux intergroupes importants et qu'il est intéressant de voir l'effet du jugement d'autrui ou de soi à travers les diverses menaces afin de mieux définir ce qu'engendre le regard d'autrui, de soi, en fonction des cadres évaluatifs, des facteurs psychosociaux puis de son groupe d'appartenance. Shapiro (2011) a pu montrer à ce propos que des personnes stigmatisées en raison de leur surpoids craignaient plus que leur soi soit visé plutôt que leur groupe, alors que les personnes stigmatisées en raison de leur race craignent plus le regard d'autrui que leur propre regard. Également, l'activation de la menace qui cible le soi amène une baisse performance plus grande que dans le cas d'une activation de la menace qui cible leur groupe ou sans activation (Wout et al., 2008). Zhang et al. (2013) informe de l'effet plus important des pensées intrusives lorsque la réputation du soi est impliquée. L'effet des stéréotypes négatifs est pluriel selon les groupes, selon une multitude de variables et des cadres dans lesquels ils émergent, et qui sont donc importants à prendre en compte. Ce cadre multi-menace est intéressant à déployer pour déplier les enjeux relationnels, de jugements et de rapports sociaux, engagés dans une situation évaluative pour des personnes stigmatisées, ou non. Il semble aussi important de dire que le phénomène de menace du stéréotype n'est pas le seul à avoir un effet délétère. Les stéréotypes de manière générale – comme nous l'avons expliqué en début de chapitre – peuvent impacter de nombreux vécus psychologiques (sentiment de compétence, intérêt, investissement, etc.). Dans son étude, interrogeant l'effet de menace du stéréotype chez les garçons en français, Toczek (2005) a mis en évidence que « Contrairement aux résultats obtenus par Spencer et al., la condition « non-menace » n'a pas levé la menace d'échec qui pèse de manière latente sur les garçons comme nous l'attendions. » (p.12). Même sans menace, les stéréotypes peuvent avoir un impact sur le comportement de l'individu (ou son performance), ce qui est potentiellement causé par la connaissance ou la conformité aux stéréotypes et normes de genre, dument apprises par le biais de la socialisation de genre. Ces effets délétères provoquent chez les personnes stigmatisées des évitements des domaines concernés et maintiennent en ordre les croyances sociales à cet égard. Il s'agit alors de déployer de nombreux moyens pour faire face aux effets de toutes parts des stéréotypes, ce que nous allons maintenant voir pour clôturer ce chapitre.

### 3. Lutter contre les effets délétères des stéréotypes de genre : quelles solutions ?

#### 3.1 Faire face par l'identitaire et le socio-individuel

Le phénomène de menace du stéréotype compromet l'identité sociale (Pennington et al., 2016). Cependant, nous savons que l'identité sociale est multiple, elle est constituée de diverses identités/catégories sociales (Tajfel et al., 1979) et parfois des identités qui ne sont pas stigmatisées. Pour illustrer cela, Shih et al. (1999) ont montré qu'activer l'identité asiatique chez des femmes dans une tâche de mathématique permettait de réduire la menace, parallèlement à la situation où l'identité de femme était activée. Dans cette même dynamique, amener les personnes stigmatisées à faire le constat de leur compétence/réussite dans d'autres activités peut aider à améliorer l'estime de soi et à réduire alors la/les menaces (Croizet et al., 2003).

Également, à la frontière de la dualité entre endogroupe et exogroupe, il semblerait que l'apport de la comparaison sociale dans un contexte de non mixité (entre membres du même groupe) est positif et réduit la menace du stéréotype que ce soit pour les filles comme pour les garçons (Duru-Bellat & Jarlégan, 2001 ; Huguet & Régner, 2007, cité dans Duru-Bellat, 2016 ; Inzlicht & Ben-Zeev, 2000). Dans le même sens, il semblerait que présenter des modèles de réussite de son propre groupe, stigmatisé, permet d'aider à réduire les effets des stéréotypes. Effectivement, l'exposition plus répétée (Gawronski & Bodenhausen, 2006), dans les enseignements, à des modèles féminins scientifiques, et même de rencontres avec des scientifiques femmes (Dasgupta, 2011 ; Riegler-Crumb & Moore, 2014), permettent de réduire les effets des stéréotypes (Lenton, Bruder & Sedikides, 2009), dont la menace du stéréotype chez les femmes grâce à l'identification aux modèles (Marx, Stapel & Muller, 2005). En outre, la présentation de modèles féminins dans un domaine considéré comme masculin peut « avoir un effet bénéfique sur les performances, les attitudes ou la motivation d'un individu en lui permettant de se projeter dans le futur et d'envisager la réussite du modèle comme possible pour lui-même » (Bagès, Martinot & Toczek, 2008, p.5). De plus, ces mêmes auteur·rices, ainsi que l'étude de Marx et Roman (2002), ont montré que les femmes étaient plus performantes à un test de mathématique lorsqu'elles se comparaient à une expérimentatrice douée en mathématique plutôt qu'un expérimentateur. Alors, permettre aux femmes de se représenter, de s'identifier et de s'imaginer à travers des modèles féminins par de multiples supports (Devif et al., 2018 ; Ferrière & Morin-Messabel, 2019 ; Missoffe, 2015), permettrait ainsi de contribuer au déracinement des stéréotypes et aux inégalités de genre. Le changement de la représentation androcentrique – par des modèles de réussite par exemple – est essentielle mais, pour avoir plus de portée, devrait être accompagnée par des modifications des statuts ou des rôles socioprofessionnels, rendus possibles par des dispositifs éducatifs, politiques et sociétales.

### 3.2 Mesures prises à un niveau socio-politique

Comme montré dans la littérature, les parents et les enseignant-es sont des porteur-ses principaux-ales des stéréotypes et des inégalités liées à l'orientation, aux normes sociales, aux attributions genrées, etc. (Birns, 1976 ; Duru-Bellat, 2010 ; Morin-Messabel, 2013 ; Ucciani, 2012). La question de former et sensibiliser aux effets des stéréotypes de genre en priorité les enseignant-es se pose (Morin-Messabel, 2013), et devient au fil des années un objectif premier pour pallier l'apparition des stéréotypes à l'école. De nombreux projets éducatifs, associatifs et politiques voient le jour afin de promouvoir l'égalité de genre, tels que la « Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » (2013-2018 ; BOEN n° 6 du 7 février 2013) ; le projet « S'ouvrir à l'égalité » de Noël (2004) qui offre cette éducation pour les enfants âgés entre quatre et seize ans ; l'UNESCO avec son plan d'action « Priorité égalité entre les sexes » (2008-2013) ; l'association Mix-cité qui elle s'engage contre le sexisme dans les jouets ; le rapport d'information du Sénat (2014) qui aide par le biais d'initiatives et de recommandations à contrecarrer les stéréotypes de genre. D'autres recherches investiguent aussi cette question de promotion à l'égalité, en proposant d'encourager les enfants ou encore de penser la mise en place d'ateliers. Sheldrake, Mujtab et Reiss (2017) remarquaient que les encouragements et les conseils donnés aux enfants pour améliorer les attitudes et les croyances vis-à-vis des sciences physiques permettaient de modifier les intentions d'étudier des cours de physique non obligatoires. Dans une autre étude, Master et al. (2017) montraient que l'intérêt pour les STEM et l'auto-efficacité augmentaient lorsqu'ils et elles avaient permis à des filles d'acquérir de l'expérience en programmation (plus que celles n'ayant pas bénéficié de cette expérience). Il s'avère donc possible, par des stratégies adéquates, de dévier des schémas classiques que proposent les stéréotypes. De plus, d'autres mesures sont prises, de l'ordre de la discrimination positive, c'est-à-dire, une discrimination inversée où l'on vient rétablir un ordre égalitaire entre deux groupes distincts, où l'un est minoritaire ou défavorisé par rapport à l'autre (Fassin, 2003). Cela permet d'avoir des effets plus larges – en raison d'amélioration du sentiment de compétence via la performance – sur les choix et les activités socioprofessionnelles, permettant de la sorte, via de nouveaux statuts/rôles féminins dans des sphères dites masculines par exemple, de montrer cette possibilité d'accéder à celles-ci pour les personnes stigmatisées, et changer les représentations et rapports de genre de surcroît. Néanmoins, n'oublions pas que les représentations stéréotypées sont teintées d'essentialisme, ce qui les rend (d'autant plus) difficile à défaire. C'est au travers de ce caractère spécifique au stéréotype, qu'Aronson et al. (2002) ont suggéré d'agir, et que nous allons détailler dans les lignes qui vont suivre.

### 3.3 Modification de la stéréotypie

Cette stratégie de modification représentationnelle de la vision des compétences, via l'intelligence, sous le prisme de l'essentialisme, est une question abordée dans la thèse de Nativel (2021). L'auteur montre comment les (menaces de) stéréotypes sont renforcés par un essentialisme psychologique : adhésion à l'idée que ses compétences seraient le fruit d'une essence, de l'ordre de l'inné. Son travail permet d'enrichir la réflexion d'Aronson et al. (2002) sur la *vision incrémentielle de l'intelligence*. Leur étude ainsi qu'une autre (Good, Aronson & Inzlicht, 2003), mettent en évidence que le fait de présenter l'intelligence comme malléable, pouvant être entraînée et donc se perfectionner, permet d'améliorer les performances. Croire en cette vision malléable permet de réduire l'auto-stéréotypisation et d'agir alors sur les menaces du stéréotype.

Les stéréotypes et leur caractère essentialiste sont problématiques puisqu'ils entraînent une surreprésentation des modèles stéréotypés dans de multiples domaines. En raison de cela, il existe alors une absence notable de *contre-stéréotypes* – dans des manuels scolaires par exemple – qui n'encouragent pas les changements des représentations sociales et genrées (Missoffe, 2015). Devif et al. (2018), en utilisant l'album de jeunesse comme support de recherche, ont permis de mettre en évidence l'impact d'un modèle contre-stéréotypé sur le discours d'enfants et d'enseignant·es, par exemple des rejets de ce modèle contre-stéréotypé et des discours stéréotypés. L'absence constante de modèles non stéréotypés ne permet pas de se défaire des stéréotypes de genre, alors que proposer des modèles, des informations contraires aux stéréotypes pourraient permettre de réduire leur effet. Dans leur étude, Spencer et al. (1999), lorsque l'expérimentateur insistait sur le fait « qu'il n'y avait aucune différence entre les sexes dans le test - que les hommes et les femmes avaient un rendement égal » (p.16), les performances des femmes s'élevaient par rapport aux femmes de la première étude, où le test mesurait simplement les aptitudes en mathématiques. D'autres études ont aussi montré l'effet d'une information égalitaire (présente une égalité dans les performances entre HF) sur l'amélioration des performances de personnes stigmatisées vis-à-vis d'informations explicitement stéréotypées (Régner et al., 2010 ; Smith & White, 2022 ; Steele, 1997). Ainsi, du fait qu'elles soient mises sur un pied d'égalité avec les garçons, leurs performances changent et s'améliorent.

Également, une information qui inverse le stéréotype pourrait possiblement avoir un effet positif sur les stéréotypes. Devif (2020) a alimenté la littérature autour de la labellisation ou non des contres-stéréotypes comme outils pour la lutte égalitariste. Le contre-stéréotype s'investit à travers un support, soit par l'image (album de jeunesse cf. étude de Devif et al., 2018) ou soit par les mots, qui contrent, inversent les normes de genre. Ils ont été pensés afin de questionner le rôle des représentations genrées, et son possible usage pour défaire celles-ci,



afin d'assurer une plus grande égalité filles-garçons dans l'éducation. Master, Cheyran et Meltzoff (2016) ont montré comment la mise en place d'un contexte contre-stéréotypé peut influencer les intérêts de femmes. En abordant la question de l'influence de facteurs situationnels dans l'environnement sur la volonté pour les femmes de s'inscrire à des cours de STEM, ils et elles ont créé une situation où l'informatique est présentée comme soit stéréotypée soit contre-stéréotypée via des photographies. Leurs résultats indiquent que les femmes montraient plus d'intérêt pour les cours d'informatique lorsque l'environnement se trouvait contre-stéréotypé que stéréotypé.

Ainsi, la présentation d'un modèle contre-stéréotypé pourrait modifier le stéréotype, sa représentation et ses conséquences. Shapiro et Neuberg (2007) montraient que fournir des *preuves contre-stéréotypiques* permet de faire face à tous les types de menaces du stéréotype. Néanmoins, les informations contre-stéréotypiques ne sont pas des stratégies miracles. Certaines études montrent qu'elles ne permettent pas nécessairement de réduire la menace du stéréotype (Kadulina, 2022 ; Huguet & Régner, 2009).

### Résumé de ce Chapitre III : Les effets des rapports et des stéréotypes de genre sur les comportements

Les stéréotypes de genre s’immiscent dans et influencent les interactions sociales, les jugements, les vécus, les performances. Ils se trouvent au cœur du phénomène de menace du stéréotype qui a des coûts importants sur les personnes stigmatisées : surcharge cognitive, pensées intrusives, réduction de la mémoire de travail, état émotionnel néfaste, baisse de la performance, etc. Ce phénomène permet de montrer en quoi **une situation évaluative engage, pour une personne stigmatisée, des craintes de confirmer que le stéréotype négatif peut être vrai pour elle, pour son groupe, au regard d’autrui, mais aussi de soi** : le cadre multi-menace. Le cadre multi-menace est pertinent en ce qu’il relève différents effets des dispositions évaluatives qui peuvent faire émerger des craintes différentes : cadre privé qui implique le regard de soi *versus* cadre public qui implique davantage le regard d’autrui. Il est également intéressant pour dépasser le modèle de menace comme *unique* et ne ciblant que le groupe, et montrer que la crainte de confirmer le stéréotype pour son groupe peut aussi être accompagnée de la crainte pour soi.

L’expérience de stigmatisation comporte à elle seule, (avec ou) sans menace du stéréotype, des coûts similaires, qu’il s’agit de prendre en considération pour engager une lutte égalitariste large. La promotion de l’égalité de genre peut se faire via de nombreux moyens : activer une identité groupale non stigmatisée, mettre en avant des réussites dans d’autres activités pour faire évoluer l’estime de soi, exposer à des modèles de réussite pour permettre une identification des personnes stigmatisées, modifier la vision essentialiste des compétences/intelligence, modifier la stéréotypie en présentant des contre-stéréotypes ou informations égalitaristes.



# Chapitre IV : Stéréotypes et comportements au volant au féminin et masculin

« La conduite étant considérée comme une activité masculine, et le masculin étant la catégorie sociale dominante dans notre société, cela peut avoir un effet sur la manière dont les femmes perçoivent leurs propres compétences de conduite »

(Pravossoudovitch, 2016, p.57).

## 1. Stéréotypes et socialisation de genre au volant

### 1.1 Femmes au volant, comportements au tournant perçus ?

Ce dernier chapitre théorique offrira une mise en perspective de notre objet d'étude au travers des multiples réflexions théoriques présentées dans les trois chapitres précédents. Il mettra en lumière l'effet de la socialisation de genre sur l'intériorisation des STG liés à la conduite automobile, pour ensuite montrer les effets de ces stéréotypes sur les comportements au volant des deux groupes : femmes et hommes. Mais avant d'évoquer la socialisation spécifique à la conduite automobile, il importe de présenter les représentations sociales communément partagées concernant les comportements au volant associées à la catégorie femme, puis celle des hommes.

En 1960, Pierre Gilbert, chansonnier, écrit un sketch intitulé « La femme au volant » qui dure plus de cinq minutes (cf. extrait du début de ce sketch ci-contre). Celui-ci réunit un certain nombre de stéréotypes de genre. On pourrait imaginer que depuis 1960, ces croyances sociales sont dépassées, et pourtant – ce que nous verrons – elles résistent et sont encore bien présentes dans les pensées sociales comme le montrent certaines récentes études (Degraeve et al., 2015 ; Félonneau & Becker, 2011 ; Granié & Pappafava, 2011 ; Granié et al., 2020 ; Magne et al., 2018).

Mesdames nous allons parler un peu de vous  
Vous allez déguster, je ne vous le cacherai pas !  
On a interrogé mille usagers de la route  
Neuf cent quatre-vingt-dix ont répondu ceci :  
"Les **trois plus grands dangers** qu'un conducteur redoute  
C'est l'gendarme, le verglas... et **la femme qui conduit !**"

Nous vous aimons, Mesdames, nous vous aimons,  
c'est vrai  
De toutes les façons, sur toutes les coutures  
**Nous vous aimons** sous tous vos multiples aspects  
À pied ou à cheval ? **Oui ! Mais pas en voiture !**  
Car dès que vous prenez le siège du pilote  
**Agrippant le volant de vos doigts gracieux**  
**Dès que vous le serrez entre vos deux menottes**  
**Ce n'est plus un volant : c'est un cercle vicieux ! [...]**

Dans un premier temps, on trouve dans la sphère sociale, médiatique et/ou humoristique, l'idée selon laquelle les femmes sont un danger sur la route. Facca et al. (2022) ont montré que les premières plaisanteries qui ressortent en recherchant sur un moteur de recherche « jokes

*about women* » étaient celles sur les femmes au volant. Selon ces plaisanteries, elles sembleraient ne pas savoir se garer ni conduire. Il existe des expressions dépeignant la femme comme un danger sur la route : « *Femme au volant, danger au tournant* », « *Femme au volant, mort au tournant* », qui en disent « long sur les croyances populaires concernant la conduite automobile des femmes » (Chateignier et al., 2011, p. 674). Ce danger que représenterait les femmes au volant traduit l'idée selon laquelle elles seraient incompetentes. Ce stéréotype de genre négatif ciblant leurs compétences fait son apparition à partir du moment – début 20<sup>ème</sup> siècle – où la mobilité motorisée devint un moyen de s'émanciper et d'être autonome ; alors, l'émancipation des femmes à travers l'accès à cette mobilité représentait une menace vis-à-vis des rôles et de la hiérarchie de genre (Berger, 1986). Leur soi-disant vulnérabilité physique et émotionnel ne pouvait permettre une capacité à prendre des décisions rapidement et faire face aux situations stressantes du contexte routier. C'est ainsi que la domination masculine a pu persister, en contrôlant cet accès – à la liberté – à l'aide de cette croyance de la femme incompetente au volant.

Dans un second temps, de nombreuses représentations sociales liées à la conduite des femmes existent aujourd'hui, qui montrent cette certaine incompetente à travers plusieurs incapacités, une certaine prudence au travers du respect des règles routières dont elles font preuve et en parallèle un certain état émotionnel incontrôlable. L'étude de Degraeve et al. (2015) a révélé ces différentes représentations, en demandant à des individus d'associer des caractéristiques aux femmes conductrices. Les diverses caractéristiques se regroupent sur trois dimensions principales (voir p.5) : *incompétente* – 33,6% de la variance expliquée – : maladroite, lente, manque de compétence technique, manque de confiance, inattentive, dangereuse, pas faite pour conduire, pas de maîtrise du véhicule ; *prudence* – 12,5% de la variance expliquée – : avoir conscience qu'il faut faire attention, respecte les règles routières, vigilance et *manque de contrôle de soi* – 7,6% de la variance expliquée – : impatiente, agitée (item inversé de calme), incivile, irrespectueuse. Les résultats de l'étude mettent en évidence un effet de l'âge – variation – dans l'emploi majeur de certaines représentations sociales : prudence (19-29 ans) ; respecte les règles routières (12-15 ans) (voir p.12). Nous pouvons voir à travers ces éléments certains paradoxes dans les caractéristiques entre dimensions, comme le fait que les femmes sont considérées incompetentes alors même qu'elles semblent être respectueuses des règles routières et prudentes, ce qui est attendu en tant que femme – passivité et prudence – (Simon & Corbett, 1996, cité dans Granié & Papafava, 2011). Il semble que les individus font la distinction entre *compétence de conduite* et *compétence de sécurité* (Granié & Papafava, 2011). Par ailleurs, dans la catégorie liée au fait de « *ne pas être faite pour conduire* » est rattaché le terme « *naturellement mauvaise* » qui vient mettre en lumière la croyance sociale selon laquelle les femmes sont *incompétentes naturellement* et qui est le nerf de la stéréotypisation – l'essentialisation. L'étude de Granié et Papafava (2011) montre aussi des stéréotypes de genre

chez des adolescent-es sur cette certaine naturelle incapacité en conduite chez les femmes, et les mêmes stéréotypes concernant les femmes incompetentes mais sécuritaires. En proposant à des collégien-nes la question suivante avec deux conditions (une avec *hommes* et l'autre avec *femmes*) : « *Sur les femmes/hommes qui conduisent une voiture, en général, qu'est-ce qu'on dit, qu'est-ce qu'on entend dire, qu'est-ce qu'on s'imagine? Écris tout ce qui te passe par la tête.* », les autrices ont saisi aussi des croyances sociales spécifiques à chaque groupe (les femmes ou les hommes), en termes de conduite à risque, de compétence au volant, d'émotions. Certain-es partageaient l'« expression » souvent entendue : « *femme au volant, mort au tournant* ». Les stéréotypes de genre concernant les femmes sont davantage utilisés plus l'âge s'élève. Les résultats montrent par ailleurs que les adolescentes attribuent davantage de caractéristiques positives à leur groupe, ce qui s'explique par un besoin de maintenir une image positive de leur groupe compte tenu de la stigmatisation dont elles sont la cible et de la dominante association homme et conduite automobile (Granié & Papafava, 2011, voir p.20). Cela rejoint les explications fournies dans un chapitre précédent autour de ce qu'implique la position dominée – groupale – pour les femmes. L'étude de Félonneau et Becker (2011) met en évidence également des stéréotypes de genre associés aux femmes dans le domaine de la conduite automobile quasi-similaires à l'étude sus-citée (Degraeve et al., 2015). Dans la valence négative, elles retrouvent ces mots associés aux femmes au volant : incompetence, danger public, inattention, lenteur, stress, accident, manque de sens d'orientation. L'étude russe – qualitative principalement – de Dontsov et Kabalevskaya (2013), ainsi que l'étude de Degraeve, Granié et Pravossoudovitch (2014) rapportent des mêmes représentations sociales. L'étude récente de Magne, Lagabriele et Félonneau (2018), en explorant l'évolution des stéréotypes de genre chez la population étudiante Française (391 femmes et 107 hommes), ont recueilli des caractéristiques positives et négatives générales associées aux femmes et aux hommes. Dans leurs résultats, la conduite automobile défaillante est utilisée pour décrire une caractéristique négative attribuée aux femmes. Enfin, dans les croyances sociales, il est aussi répandu de penser que les femmes ne savent pas changer de roue, ni faire correctement des manœuvres (Dontsov & Kabalevskaya, 2013 ; Spica, 2017).

Enfin, nous voyons que les constats précédents révèlent un certain triptyque chez les femmes : émotionnel, incompetence et prudence. Deux études expérimentales du projet sur l'effet des stéréotypes de genre associés à la conduite de Granié et al. (2020) ont mesuré les attentes sociales vis-à-vis des femmes et des hommes en termes d'anxiété et de compétences au volant. En présentant le portrait d'un-e apprenti-e (femme ou homme) avec une variation de la masculinité, féminité et neutre de la personne en question, les résultats de la première étude montrent que la peur au volant est attribuée au profil féminin ; la maîtrise du véhicule est attribuée au profil masculin, chez les personnes qui adhèrent aux stéréotypes de genre associés

à la conduite automobile. Les résultats de la seconde étude montrent que le fait de ne pas être à l'aise au volant ainsi que des compétences en lien avec la sécurité sont associées au profil de la femme apprentie, puis de la féminité. Ainsi, être une femme et/ou féminine signifient sécurité, peur et incompetence. Maintenant, qu'en est-il pour les représentations sociales des hommes au volant ?

## 1.2 Hommes au volant, comportements au tournant perçus ?

Si les femmes sont considérées comme incompetentes au volant, leurs homologues masculins se voient attribuer des compétences (DeJoy, 1992), malgré leur négligence de la sécurité routière (Degraeve et al., 2015 ; Pravossoudovitch, 2016). La compétence au volant perçue chez les hommes est révélatrice des rôles de genre masculins (Degraeve et al., 2015). Il existe des représentations spécifiques des hommes au volant sur leur rapport au risque et leur compétence, s'inscrivant en opposition de celles sur les femmes.

À travers leurs résultats, Degraeve et al. (2015) rendaient compte de l'existence de la représentation sociale de l'homme au volant comme preneur de risque, à travers un non-respect des règles routières, d'être dangereux, mais aussi considéré comme compétent, à travers des compétences techniques. Selon leur étude, trois dimensions composent les représentations sociales de l'homme au volant : *imprudence* – 35,3% de la variance expliquée – : incompetent, inattentif, ne se conforme pas aux règles routières, dangereux, irrespectueux ; *compétence en conduite* – 16% de la variance expliquée – : compétence/aptitudes technique, plaisir de conduire, confiance, vitesse ; *maitrises d'eux-mêmes* – 10% de la variance expliquée – : calme, civil, prudent, patient<sup>41</sup>. Les résultats de l'étude mettent en évidence que l'association homme et confiance ainsi que vitesse est partagée de manière stable au fil des âges (12-50 ans). Leur étude révèle aussi une caractéristique associée comme le fait d'être « *talentueux naturellement* » / « *des facilités/prédispositions* ». Malgré cette compétence associée – perçue comme innée ou non –, les hommes sont perçus comme infractionnistes et agressifs au volant (Guého & Granié, 2012). Une autre étude tend à confirmer ces résultats en montrant une perception la conduite des hommes comme confiante et qualitative, mais aussi imprudente, à risque, irrespectueuse des règles et rapide (Degraeve et al., 2014). L'étude de Granié et Papafava (2011) montre que dès l'adolescence – à partir de 10-11 ans et reste stable – le stéréotype de l'homme compétent est connu, ainsi que celui de son imprudence. Il semblerait d'ailleurs que ce sont les adolescentes qui se représentent plus les hommes comme imprudents et infractionnistes. Également, leurs résultats montrent une attribution plus faible

---

<sup>41</sup> On peut retrouver dans cette même étude les mêmes termes associés pour les femmes, mais le degré d'association (moyennes) se trouve en accord avec les stéréotypes de genre, par exemple, prudence est en moyenne plus associée aux conductrices qu'aux conducteurs.

de caractéristiques négatives vis-à-vis des conducteurs hommes de la part des adolescents garçons que les filles.

De plus, aux prises du rapport de genre, ce qui peut être stéréotypé chez les hommes comme la prise de risque est de fait valorisée socialement puisque s'inscrit dans une identité masculine valorisée et désirable (Degraeve et al., 2015 ; Granié, 2009), et donc attendue. Comme présentées précédemment, les études de Granié et al. (2020) ont mis en évidence une association entre maîtrise du véhicule et masculinité. Dans une des études, une faible peur au volant et une maîtrise du véhicule sont associées au profil de l'homme apprenti, ainsi que celui masculin. Alors qu'une peur élevée au volant ainsi que des compétences liées à la sécurité ne sont pas attribuées au profil de l'homme apprenti. Selon les résultats, être un homme et/ou masculin signifient imprudence, maîtrise du véhicule et ne pas avoir peur au volant.

Pour conclure sur les stéréotypes de genre associés à la conduite, on peut dire que « Les femmes sont considérées comme des conductrices incompetentes mais prudentes, tandis que les hommes sont considérés comme des conducteurs compétents mais peu imprudents » (Granié & Papafava, 2011, p.18). Ces mêmes constats sont retrouvés dans d'autres études (Degraeve, Granié & Pravossoudovitch, 2014 ; Degraeve et al., 2015 ; Félonneau & Becker, 2011). Les stéréotypes de genre vis-à-vis des hommes ne semblent pas varier selon l'âge chez les adolescent-es ou les adultes (Degraeve et al., 2015), alors que ceux concernant les femmes, ne sont que plus présents plus l'avancée en âge se fait. Granié et Papafava (2011) l'expliquent par le fait que les jugements négatifs vis-à-vis des femmes dans des domaines masculins évoluent selon l'âge, deviennent plus abondants plus l'avancée en âge se fait (voir p.21).

### 1.3 Socialisation de genre et conduite automobile

Ces nombreuses représentations de genre dans ce domaine ciblant à la fois les femmes et les hommes, seront transmises via de nombreux canaux : la famille, l'école, les médias. Le contenu multimédia (télévision) véhiculent les stéréotypes de genre, à l'aide des étiquetages genrés explicites, comme le fait que les garçons aiment jouer avec des voitures (Caldera, Huston & O'Brien, 1989). Cela rejoint par ailleurs l'analyse de catalogues de jouets de Leray (2014) qui a identifié un univers de jouets pour les garçons avec les *voitures*, les fusées, les avions, les superhéros, le domaine de l'aventure, etc. Il y a une association dans les préférences ludiques, entre, les *filles* et les *poupées*, les *garçons* et les *voitures* (De Coster, 2005). Le « jouet reflète la configuration de la société dans laquelle il est conçu et/ou vendu » (Couture, 2009, p.120). Ces croyances préférentielles vont inonder les catégories différenciées selon le genre dans les catalogues jouets (Zegaï, 2010), venir composer les jouets que nous offrirons aux enfants, et cela peut amener dès lors à des préférences conformes aux stéréotypes de genre (Boe & Woods,



2018 ; De Coster, 2005 ; Frey & Ruble, 1992 ; Goble et al., 2012 ; Martin & Ruble, 2004 ; Todd et al., 2017 ; Zegaï, 2010). La connaissance des stéréotypes et des rôles de genre chez les enfants a été démontrée à travers leurs préférences et leurs choix de jeu, dès l'âge de 2 ans et demi (Serbin et al., 2001). Lauer, Ilksoy et Lourenco (2018), montrent que les intérêts visuels des enfants âgés de six à treize mois pour des objets genrés (poupée et *voiture*) prédiraient leurs préférences pour ces jouets à quatre ans, et en vue des études sus-citées, cela se maintient avec l'âge. Dès lors, « l'interaction avec des jouets peut être considérée comme un aspect important de la socialisation des enfants et du développement cognitif pendant la jeune enfance » (Cherney et al., 2006, p.267), et de l'importante place donnée aux rôles de genre de la féminité et de la masculinité à travers leur incarnation dans les jeux, par exemple dans les constructions de type LEGO ® (Reich et al., 2018). Au-delà des jouets (camions, voiture, circuit de voiture), les jeux vidéo avec des voitures peuvent avoir une influence sur le développement de compétence en conduite en termes de capacités d'attention et d'activité mentale comme le montrent les études de Jäncke et Klimmt (2011) et de Sue et al. (2014). Toutefois, il est important de voir que certaines études rapportent des fréquences de jeux de voiture égalitaires entre les femmes et les hommes (Lucas & Sherry, 2004 ; Phan et al., 2012), bien que d'autres études rapportent des préférences et fréquences de jeu plus importantes pour les jeux de voiture (*racing*) chez les hommes, comme celle de Greenberg et al. (2010). Ces jeux de voiture se concentrent principalement sur l'aspect vitesse, ce qui pose la question de leur effet sur la prise de risque associée aux hommes, sur laquelle nous reviendrons dans la partie suivante concernant l'effet des représentations genrées sur les comportements des hommes.

Passant par les jeux, les stéréotypes et les rôles de genre dans le domaine de conduite automobile se transmettent et forment dès l'enfance des intérêts différents selon le genre (Halim & Ruble, 2010). Les parents dans la transmission des croyances via des injonctions, des choix de jeux, narrations, des approbations ou répressions en fonction des comportements, des dire, des imitations ou choix de l'enfant, sont des agent-es de socialisation très important-es dans cette connaissance des stéréotypes de genre (Fagot & Leinbach, 1995 ; Halim & Ruble, 2010), et en lien spécifique avec la conduite automobile (DeLoache et al., 2008). Également, dans une autre influence plus implicite, leurs comportements en tant que conducteur-rices auxquels les enfants seront confronté-es en tant qu'observateur-ricer car passager-es, peuvent être une source d'influence importante pour rendre compte des différences de genre au volant et son intériorisation (Foot et al., 2006 , Granié, 2004 ; Granié & Papafava, 2011). Cette dernière étude (Granié & Papafava, 2011) a pu montrer, comme expliqué plus haut, qu'à l'adolescence, les stéréotypes de genre associés aux comportements au volant sont connus. Si ces croyances sociales – en termes de risque – sont présentes dès l'adolescence, voire l'enfance, cela peut être aussi en raison d'attentes parentales spécifiques à l'assignation à l'une des

catégories de genre. Effectivement, Morrongiello et Dayler (1996) ont montré que les parents avaient tendance à s'attendre à ce que les garçons s'engagent davantage que les filles dans des comportements/activités risquées, voire à penser la prise de risque chez les garçons comme innée. Par ailleurs, il semblerait que la tolérance des parents vis-à-vis de la prise de risques chez les garçons est plus grande que pour chez les filles, là où justement l'évitement au risque est davantage encouragé pour les filles (Morrongiello & Hogg, 2004). Dans un dernier temps, nous pouvons noter que dans les métiers du domaine de la conduite automobile, les femmes y sont très peu représentées – 6% chauffeur-es routiers et 10% conductrices de bus – (Félonneau & Becker, 2011), ou en tant que conductrices de taxi (Larasati et al., 2021). Ces inégalités dans les représentations peuvent également orientées – peu de possibilité de s'identifier – et confirmer les croyances sociales.

Pour conclure sur cette partie sur les stéréotypes de genre en conduite automobile, on voit des représentations genrées différentes qui existent et sont aujourd'hui encore très présentes dans les discours (Félonneau & Becker, 2011 ; Moé et al., 2015), car transmises dès l'enfance via divers moyens, et acquises dès le début de l'adolescence (Granié & Papafava, 2011). Également, « il semble que la vision des "hommes conducteurs" soit principalement basée sur leurs compétences. En revanche, la vision des "femmes au volant" semble être principalement basée sur leur incompétence » (Degraeve, Granié & Pravossoudovitch, 2014, p.7). Alors, dans le cadre de notre recherche il est intéressant de questionner l'effet de cette différence dans le thème genré compétence/incompétence sur les comportements au volant et ce confronté à cette masculinité et cette féminité. D'autant que, à l'issue de la socialisation, nous savons que les croyances concernant les compétences jugées selon le genre peuvent être incorporées comme un attribut de son soi (Eagly & Wood, 2012). Cette réelle socialisation de genre différente provoque des comportements et des perceptions de soi différentes et *in fine* des inégalités sociales importantes dans l'accès au permis (Maslet, 2002). Nous verrons dans les deux parties suivantes l'implication de ces croyances genrées dans le cadre de la conduite automobile pour les femmes et les hommes, au regard notamment de la féminité et la masculinité. Il sera question de montrer en quoi les croyances peuvent orienter les comportements genrés qui lui sont spécifiques.

## 2. Compétence et masculinité, quelles conséquences ?

### 2.1 Effet de l'identité masculine sur la prise de risque

Comme nous le disions précédemment, l'identité masculine – dominante – produit des comportements qui seront valorisés, tels que la prise de risque (Granié, 2009). La prise de risque est associée – typique – fortement à la masculinité (Granié, 2013 ; Granié et al., 2020 ;

Morrongiello & Hogg, 2004). Lucile Peytavin, historienne, rapporte, dans son livre sur *Le coût de la virilité* (2021) – à l’aune de l’économie –, que l’éducation virile portée sur la promotion de force, de puissance et de domination, vient engager des comportements problématiques sociétaux tels que la violence, le viol, le vol, la criminalité, les accidents de tous types et notamment routiers (3/4 des tués sur la route sont des hommes). Ces coûts de la virilité s’élèvent à 95,2 milliards d’euros par an – l’équivalent du déficit annuel du budget général de la France. Ses travaux montrent que les comportements à risque prônés par cette identité masculine font que les hommes ont trois fois plus de chances de mourir que les femmes (avant 65 ans). C’est ainsi que *prouver être un homme, c’est se mettre en danger*. Les personnes assignées hommes sont davantage éduqués, socialisés, à une culture masculine qui valorise donc les comportements à risque (Walker et al., 2000), et ainsi, peut amener à avoir un attrait pour le risque plus important que les femmes (Rhodes & Pivik, 2011), se conformer à ces attentes sociales (Granié, 2010), à percevoir moins le danger que les femmes et penser plus acceptables les prises de risques (Deery, 1999 ; Hill et al., 2000 ; Taubman-Ben-Ari, 2008) et ce dès la période préscolaire (Granié, 2010). Également, la conformité aux règles piétonnes est plus grande chez les filles que les garçons dès la période préscolaire (Granié, 2007). Se conformer aux stéréotypes masculins provoque des comportements en termes de prise de risque, de transgressions de règles, plus importants et ce dès l’enfance, et particulièrement chez les hommes (Byrnes et al., 1999 ; Granié, 2013). En effet, en conduite – en voiture, en deux roues –, les hommes sont moins prudents et moins respectueux des règles routières que les femmes, ce qui est en lien direct avec les attentes sociales liées à la masculinité (Coquelet et al., 2018 ; Granié, 2010 ; Guého & Granié, 2012 ; Özkan et al., 2006 ; Peretti-Watel, 2001 ; Schmid Mast et al., 2008 ; Sibley & Harré, 2009). De manière générale, les hommes – comportements observés et auto-rapportés – prennent plus de risques que les femmes dans plusieurs domaines (Byrnes, Miller & Schafer, 1999) : prise de drogue, comportement routier, sexualité, etc., montrant ainsi l’effet délétère du système de genre sur eux et pose des enjeux larges d’inégalités sociales en termes de santé.

Ces prises de risque routier semblent se manifester particulièrement chez les jeunes hommes (Granié, 2013 ; Peretti-Watel, 2001 ; Rhodes & Pivik, 2011). Ils semblent être plus à la recherche de sensation (Farrow & Brissing, 1990). Barjonnet (1988) montre que les hommes âgés entre 18-29 ans ont une perception des risques moindre pour les pratiques telles que conduire une voiture, fumer, s’alcooliser, faire de la boxe, etc. Dès l’enfance, ils ont des comportements plus à risque que les femmes, filles (Granié, 2011 ; Morrongiello & Dawber, 1999). Ces comportements leur permettent de « faire leurs preuves » (Karacasu & Er, 2011), notamment auprès de leur entourage amical (Scott-Parker, King & Watson, 2015) et de conforter leur identité masculine. Également, il a été montré que la sanction est une forme de *rite de passage* pour l’identité de genre masculine, une *médaille de la virilité* (Ayrat, 2009,

voir p.330). Ainsi, la sanction au travers de l'infraction permet alors d'affirmer davantage sa masculinité, son existence et intégration sociales au groupe de garçon, sa différenciation avec l'autre genre ainsi que son potentiel auprès des filles en s'exhibant au travers de cette parade transgressive virile (Ayrat, 2009). La prise de risque, l'infraction et la recherche de la sanction permettent aux hommes d'être ce qu'on attend d'eux, et plus encore, ne pas être associée à de la féminité. Il semble d'ailleurs plus acceptable pour un garçon de boire et de conduire (Rienzi et al., 1996, cité par Granié, 2013). Renouard (2000), dans son enquête sociologique sur la conduite considérée comme activité collective nécessitant un respect des règles, des normes spécifiques à cet espace autour de l'éthique et la législation, montre que parmi six profils différents de conducteurs et conductrices, le profil de conduite plus à risque se compose majoritairement de *jeunes hommes*. Les études de Ronay et Kim (2006) et de Schmid Mast et al. (2008) ont constaté un effet de ce stéréotype sur les comportements des hommes. Effectivement, en les plaçant dans un contexte rendant saillante la masculinité – termes liés aux rôles masculins tels que *père, costume, fort* –, les hommes de leur étude adoptaient plus des comportements à risque en termes de vitesse que dans la condition rendant saillante la féminité (*mère, rouge à lèvres, empathie*), ou neutre. Ce qui signifie que conduire, activité considérée comme masculine (Berger, 1986), peut activer l'identité genrée et les stéréotypes masculins associés, ainsi, engendrer des prises de risques plus importantes pour les personnes qui s'y conforme.

Il est important de rappeler ici dans le cadre de cette partie sur l'identité masculine que même si la socialisation de genre des normes masculines touche majoritairement les personnes assignées hommes, la conformité à celles-ci peut être variable d'un individu à un autre comme nous l'avons auparavant montré (Rouyer & Roskam, 2021), et faire que le problème se situe aussi au niveau du degré de conformité aux stéréotypes masculins et pas uniquement au niveau des catégories de genre (Granié, 2013 ; Varet, 2019). Effectivement, comme le montrent les études de thèse de Guého (2015) dans un contexte français, les prises de risque étaient associées à une forte masculinité chez les femmes. Pravossoudovitch (2016) dans sa thèse dans un contexte français aussi a montré un effet de l'adhésion aux stéréotypes associés à l'homme conducteur – plus grande compétence en conduite – sur la violation des règles chez les hommes comme chez les femmes. De plus, les normes émotionnelles genrées peuvent aussi des facteurs explicatifs aux prises de risques plus importantes chez les personnes qui s'y conforment. Par exemple, l'étude de Sullman, Paxion et Stephens (2017) –dans un contexte français – montre que le niveau élevé de masculinité prédirait davantage de réactions agressives quand la colère au volant est impliquée. Les émotions négatives, de type agressivité, peuvent influencer des prises de risques plus importantes chez les jeunes hommes (Berdoulat et al., 2013 ; Smorti & Guarnieri, 2016). L'étude de Krahe (2018) dans un contexte allemand, montre quant à elle que les caractéristiques négatives typiques de la masculinité, par exemple

l'avidité au pouvoir ou la prétention, prédisaient aussi davantage de réactions agressives en raison de l'expression de la colère au volant. Pour conclure ici,

« La conformité à des traits et des rôles associés à la masculinité et mettant en avant des valeurs telles que la prise de risque, la recherche de domination, d'indépendance et l'affirmation de soi serait un facteur favorable à la survenue des comportements à risques et infractionnistes au volant. À l'inverse, la conformité à des traits et des rôles associés à la féminité et mettant en avant des valeurs telles que la préoccupation pour autrui, la bienveillance, l'interdépendance et la docilité serait un facteur protecteur face à la survenue des comportements à risques et infractionnistes au volant » (Varet, 2019, p.51)

## 2.2 Prendre des risques, accidents de la route : renforcement des compétences et de la masculinité ?

Selon Hahn et al. (1994), les accidents seraient davantage vus comme de la malchance qu'une incompetence au volant. Les accidents seraient considérés alors comme dépendant du fruit du hasard, d'une fatalité, ce qui n'entraîne aucune implication de la responsabilité individuelle du risque (Peretti-Watel, 2001), ni d'une entrave des capacités en conduite. Pourtant, ce serait bien les prises de risques qui expliquent majoritairement les accidents de la route (Fiadh, 2022). Comportements à risque et transgression des règles routières chez les hommes sont des facteurs d'accidentologie routière non négligeables (Granié, 2013). Par ailleurs, les hommes auto-rapportent des infractions plus fréquentes (Lonczak et al., 2007, cités par Granié, 2013, voir p.3). Nous voyons par le biais de cette attribution causale – malchance –, une mise à distance de la responsabilité individuelle – puisque faisant appel à davantage d'explications extérieures (Beauvois & Joule, 1981) – et donc d'absence de lecture sur la causalité potentielle d'un manque de maîtrise du véhicule en jeu ou de comportements virilistes dans les accidents. Ceci est intéressant compte tenu du fait que les prises de risques sont valorisées socialement puisque majoritairement associées aux hommes, considérés comme compétents en conduite. Qu'est-ce que la prise de risque vient alors dire de la compétence dans son engagement vis-à-vis de la masculinité ?

Les représentations des causes des accidents sont nourries par un imaginaire autour d'un type de conduite spécifique accompagné d'un certain thermomètre de risque qui se traduit par une estimation de sa compétence : « Cette conception met l'accent sur les compétences de l'individu, qui pour « bien conduire » ne doit pas se contenter d'appliquer systématiquement le code, mais apprécier chaque situation et prendre la bonne décision en temps réel » (Peretti-Watel, 2001, p.424). Au même titre que la représentation de l'accident comme un concours de circonstances malchanceux, l'estimation de la responsabilité des conducteur-rices n'est pas engagée puisqu'ils et elles estiment ne pas être en tort (Lagrange et al., 2000). Les hommes se perçoivent comme « bon conducteur » et cette perception peut être davantage alimentée si leur

expérience de conduite – ou de prise de risque – se réalise sans commettre d’erreur, accentuant de fait leur confiance (Peretti-Watel, 2001). Cet auteur, en faisant référence aux travaux d’Assailly (1997), explique que les accidents survenus dans la vie d’un conducteur ne viennent pas nécessairement modifier sa conscience du danger en l’augmentant par exemple ; ce qui signifie que qu’importe si erreur ou non, la perception du danger reste inchangée et la prise de risque semble être gage de compétence : « L’automobiliste peut aussi considérer que sans sa maîtrise, sans ses réflexes, l’accrochage aurait été plus grave, de sorte que paradoxalement l’accident renforce ses convictions et ses pratiques au volant. » (Peretti-Watel, 2001, p.408). Compte tenu des stigmatisations différentes en raison des normes de genre, les prises de risques chez les hommes sont perçues comme le reflet d’une *nature* (Morrongiello & Dayler, 1996) liée à la virilité, aux rôles masculins – risque, compétition, agressivité, contre-normatif (Simon & Corbett, 1996) –, et les accidents, comme une erreur humaine, comme c’est souvent le cas (Campbell, 1990), et non comme un manque de maîtrise. Également, pour appuyer nos propos, nous pouvons dire que le système routier est organisé sur la base des normes masculines, qui se calque sur un système genré, soit androcentré, construit par et pour les hommes. Le système routier est un système où les transgressions des règles routières et le fait de contrecarrer les répressions des autorités sont valorisées, normalisées et encouragées (Peretti-Watel, 2001), et ce d’autant plus pour les jeunes hommes, affectant leur rapport attitudinal – négatif – envers toutes sortes de répressions – surveillance, contrôle de l’alcool et vitesse – (Daignault & Delhomme, 2011, cité par Varet, 2019). Prendre des risques, c’est être compétent, transgresser les règles, c’est affirmer sa masculinité (Ayrat, 2009).

### 2.3 Effet du sentiment de compétence sur la prise de risque et la réussite au permis

Rappelons-le, à son début – principalement durant les Trente Glorieuse –, le domaine de la conduite automobile était investi principalement par les hommes – *l’universalisation de la révolution automobile masculine* – (Demoli, 2014), ce qui peut dès lors faciliter le sentiment d’appartenance, d’identification et de compétence dans ce domaine pour les hommes. De plus, s’inscrivant dans un système androcentré où les compétences masculines en général sont valorisées et valorisables (Kergoat, 2010), il peut être plus fréquent que les hommes se sentent plus compétents que les femmes.

En conduite c’est le cas, les hommes s’estiment plus compétents que les femmes (Farrow & Brissing, 1990 ; Özkan & Lajunen, 2006 ; Pravossoudovitch, 2016 ; Tronsmoen, 2008). Ces études relèvent que ce sont particulièrement les jeunes hommes qui ont ce sentiment de compétence élevée. L’étude de Farrow et Brissing (1990) montre d’ailleurs que c’est précisément dans une situation à risque que les hommes se perçoivent plus compétents que les femmes, ce qui confirme ce que nous avons avancé précédemment sur le fait que l’expérience

du risque vient faire dire des choses sur la compétence en conduite et ne semble pas l'entraver. Il semblerait aussi qu'ils surestiment leur propre capacité de conduite : plus compétents qu'ils ne le sont en réalité (Gregersen, 1996 ; Engström et al., 2003). De plus, l'étude de Nyberg et Gregersen (2007) – en Suède – montre que ce sentiment de compétence plus élevé chez les hommes est déjà présent durant l'apprentissage à la conduite. Cela semble cohérent avec les croyances sociales qui dénotent de meilleures compétences en conduite chez les hommes que chez les femmes. Ici, il y a un effet positif des stéréotypes concernant la meilleure compétence des hommes par rapport aux femmes, sur les perceptions des hommes. Ce sentiment de compétence plus élevé chez les hommes, actualisé et mis en évidence chez les apprentis conducteurs dans les résultats du projet Permis\_HF (Granié et al., 2020), représente un enjeu en termes de sécurité routière puisqu'ils ont plus d'accidents mortels que les femmes – ce faisant possiblement en raison de la surestimation et le sentiment de compétence élevé –, et peut aussi faciliter la réussite à l'examen pratique du permis B (Granié & Varet, 2017). L'étude de Taubman Ben-Ari (2008) montre par ailleurs que l'estime de soi perçue par les hommes au volant était associée à davantage de comportements à risques (cité dans Varet, 2019). Penser l'écart genré à l'examen pratique au permis B doit donc se faire aussi au regard de ce sentiment de compétence chez les hommes, qui peut être un facteur explicatif d'une meilleure réussite/performance (Eagly & Wood, 2012).

### **3. (In)compétence et féminité, quelles conséquences ?**

#### **3.1 Prudentes, respectueuses des règles mais incompetentes ?**

Si la masculinité prône des comportements à risques au volant, la féminité s'inscrit quant à elle, davantage dans des comportements de prudence et de respect des règles routières (Granié, 2018); Granié et al., 2020). Les études citées précédemment sur les effets de la masculinité montrent aussi en parallèle des effets et des représentations de la féminité au volant. Par exemple, les études de Guého et Granié (2012), de Krahe (2005), d'Ozkan et al. (2006), de Sibley et al. (2009), montrent que la féminité amène à moins de violations des règles et de comportements agressifs au volant. Dès l'adolescence, la forte conformité aux rôles de genre féminins conduit à percevoir plus morale les règles routières, engendrant en conséquence une baisse des prises de risque (Granié, 2009a). La féminité au volant est représentée autour du savoir-vivre avec les autres usagers, le respect des règles routières et la prudence (Pravossoudovitch, 2016). En général, les rôles sociaux liées à la féminité encouragent par ailleurs à la passivité et à la prudence (Simon & Corbett, 1996), ce qui peut amener à des comportements moins risqués en conduite. Comme nous l'avons montré dans la partie sur la socialisation de genre en lien avec les attentes parentales, les stéréotypes féminins autour du respect des règles routières et de la conscience du risque sont inculqués – majoritairement –

aux personnes assignées femmes, et amènent chez elles une plus grande conformité et internalisation des règles, une perception du danger plus grande (Granié, 2007, 2009, 2011 ; Taubman Ben-Ari, 2008), provoquant subséquemment une inhibition des prises de risque (Granié, 2008, 2010, 2013 ; Varet, 2019). La prudence peut passer par une conformité des demandes des mères plus grande chez les filles concernant l'évitement au danger (Morrongiello & Dawber, 1998). Renouard (2000), dans son enquête qualitative sur les six profils de conducteur-rices, montre une plus grande propension de femmes dans le profil lié à la prudence. Dans le cas de l'accidentologie, si  $\frac{3}{4}$  des tués sur la route sont des hommes, on sait alors que le reste (en partie puisqu'elles sont davantage tuées en tant que passagères que les hommes) représente des femmes et montrent alors leur faible tendance à la prise de risque, mais aussi au rejet plus important de l'infraction (Granié, 2008). Le rapport Permis-HF (Granié et al., 2020) a mis en exergue une adhésion aux stéréotypes en lien avec le respect du code de la route, l'évitement des risques et le fait de faire preuve de savoir-vivre envers les autres usagers chez les femmes. Toutefois, au même titre que la conformité à la masculinité, la conformité à la féminité peut être variable d'une personne à une autre, et peut alors avoir un effet chez les personnes qui déclarent une forte conformité aux stéréotypes qui y sont associés, qu'importe leur genre, sur leurs comportements, par exemple sur la conformité à certaines règles piétonnes – chez les enfants – (Granié, 2009 ; Tostain, Georget & Lebreuilly, 2005).

La conformité aux règles routières est importante puisqu'elle permet d'engendrer moins d'accidents, donc moins de coûts humains et économiques. La prudence par ailleurs s'inscrit parfaitement dans ce qui est attendu dans le système routier. Nous pouvons dès lors nous dire que la conformité à la féminité est une plus-value pour maintenir en ordre le système routier, à travers des comportements respectueux au volant. De plus, les valeurs féminines invitant au souci de l'autre, au soin, à la bienveillance (Bem, 1981 ; Bereni et al., 2020 ; Héritier, 2002) peuvent s'avérer pertinents et utiles dans un système routier faisant appel à des compétences sociales (Peretti-Watel, 2001). Néanmoins la vision de la femme incompetente au volant – qui s'incarne dans un rapport de genre asymétrique – vient ternir l'image de cette prudence caractéristique de la catégorie femme. Effectivement, la prudence chez la femme est perçue comme « trop prudente » montrant ainsi ses hésitations et son incertitude au volant (Harris & Miller, 2000), et son incompetente de surcroît. L'étude de Krahe (2018) rapporte également que les femmes sont jugées comme trop prudente. L'étude de Félonneau et Becker (2011) met en évidence que la lenteur – que l'on associe aux femmes – est considérée à valence négative, même si la prudence est positive. Dans ce cadre, la prudence (ou la lenteur) est synonyme d'incompétence, là où comme nous l'avons vu, la prise de risque est vu comme le reflet d'une maîtrise. Une fois de plus, nous constatons une différence dans la valorisation des caractéristiques et des comportements des femmes et des hommes au volant.



Nous pouvons de fait, au regard de ces divers constats exposés, se poser la question de ce qui est alors réellement attendu en tant qu'usager-es de la route ? Selon les règles du code de la route, nous attendons de l'usager-e prudence et respect des règles, ce que font les femmes (Renouard, 2000). La question se pose pertinemment au regard de l'androcentrisme, en effet, si la conduite automobile est un domaine masculinisé (parmi tant d'autres), la conduite typique masculine serait-elle le référentiel ? C'est ce que laisse entendre l'étude de Degraeve et al. (2015). Les résultats de l'étude de Dontsov et Kabalevskaya (2013) montrent qu'en effet il existe une « référence normative à l'image du conducteur masculin, tandis que les femmes agissent comme des usagers de la route secondaires et incompetents. » (p.153). Si la femme est considérée prudente mais trop lente, n'est-ce pas précisément parce que la prise de risque est un signe de compétence puis relevant du masculin dominant et normé ? Si la femme est considérée comme incompetente, comment est perçue sa performance au regard de celle de l'homme, conducteur prototype ? Granié et Varet (2017) pose justement cette question dans leur article portant sur les pistes de réflexion autour de la réussite au permis B au prisme du genre, et s'interroge sur cela sans pouvoir y répondre puisque peu de données existent actuellement autour de l'évaluation des performances des femmes au regard de ces STG, c'est pour cela que la thèse a vu le jour par ailleurs. Au-delà de l'évaluation, il y a les effets de ces STG sur les comportements et les ressentis chez les personnes stigmatisées, les femmes, ce que nous allons maintenant voir.

### 3.2 Sentiment de compétence faible et ressentis émotionnels négatifs chez les femmes : effets de la stigmatisation ?

Selon l'étude de Krahe (2018), les femmes sont jugées comme doutant d'elles. Selon l'étude d'Harris Miller (2009), les femmes seraient plus hésitantes. Il existe également des représentations sociales liées au comportement au volant concernant la peur et le stress chez les femmes (Félonneau & Becker, 2011). Cela rencontre par ailleurs la socialisation de genre liée aux normes émotionnelles qui amène à attendre et à apprendre aux personnes assignées femme d'être empathique, affective et sensible (Bem, 1974 ; Hurtig, 2005 ; Krauth-Gruber et al., 2010). Nous avons vu que les STG, la stigmatisation ont des conséquences telles que le désintérêt, le stress, un faible investissement, auto-efficacité, etc. Qu'en est-il réellement pour les femmes stigmatisées au volant ?

Premièrement, les femmes ont un sentiment d'insécurité plus important en conduite que les hommes (Bergdahl, 2007). Secondement, Granié (2013) rappelle les études qui montrent que les conductrices déclarent faire plus d'erreurs que les hommes (Blockey & Hartley, 1995). Cela pourrait traduire d'une faible estimation en ses compétences, ce qui est le cas : en conduite automobile, les femmes possèdent un plus faible sentiment d'auto-efficacité, une dépréciation plus importante de leurs performances que les hommes (Kouabenan et al., 2006 ;

Pravossoudovitch, 2016 ; cf. les études citées précédemment pour les hommes). Wayne et Miller (2018) montrent que les femmes interrogées étaient moins certaines dans leurs capacités de conduite que les hommes interrogés. Moë, Cadinu et Maass (2015) rapportaient une estimation encore plus intéressante : les femmes jugeaient autant négativement leur performance dans la condition contrôle que dans la condition diagnostique, même si elles avaient de meilleures performances en condition contrôle. Qu'importe la saillance des stéréotypes, les femmes se considèrent moins compétentes que les hommes. Yeung et Von Hippel (2008) rapportaient par ailleurs des expériences malencontreuses en raison de cette stigmatisation : « Nombreuses sont les femmes qui ont connu l'angoisse d'essayer de se garer en parallèle dans une rue fréquentée, tandis qu'un conducteur impatient dans un autre véhicule secoue la tête pour dénoncer son "incompétence" » (p.673, traduction libre). Si cette stigmatisation est bien réelle, il est important de voir si elle est connue et si les personnes concernées y adhèrent, puis les effets en matière de charges cognitives et sur les performances, qu'elle peut en engendrer. Selon une grande enquête réalisée par l'assureur Minute Auto en 2018 interrogeant 2100 femmes titulaires du permis B, 79 % des conductrices ont déjà entendu l'expression « *femme au volant, mort au tournant* ». L'enquête rapporte également que 77% des conductrices ont reçu des injures au volant de la part des hommes, et 64% d'entre elles faisaient référence au fait qu'elles étaient des femmes. Leur enquête révèle que 34% des conductrices « *se sentent touchées par ces remarques désobligeantes* », ce qui peut entraîner dès lors des conséquences importantes sur le vécu et les performances des femmes comme nous l'avons montré : expérience de discrimination en lien avec la stigmatisation, menaces du stéréotype, sentiment de compétence faible, estime de soi réduite, etc. Il persiste alors cette croyance selon laquelle les femmes ne savent pas conduire, sont incompetentes au volant, comme le montrent de nombreuses études (Chateignier et al., 2011 ; Degraeve et al., 2015 ; Granié & Pappafava, 2011 ; Félonneau & Becker, 2011 ; Magne, Lagabrielle & Félonneau, 2018 ; Moë, Cadinu & Maass, 2015). Enfin, l'étude de Félonneau et Becker (2011) montre une connaissance des STG liés à la femme au volant chez les femmes, puis des effets du rappel de ces stéréotypes, soit un échec plus important. C'est l'effet d'être menacées par les STG vu précédemment, et c'est ce que nous allons voir maintenant dans ce contexte de conduite automobile pour clôturer ce chapitre.

### 3.3 Effets de la menace du stéréotype sur les performances des femmes au volant

Les croyances sociales posent l'incompétence au volant des femmes comme un fait, irrémédiable, faisant partie de leur essence. Dans cette logique essentialiste et prédictive, *si la femme conduit mal c'est spécifiquement parce qu'elle est une femme*, ainsi mal conduire s'associe à être une femme. Nous constatons ici l'imprégnation importante de la

stéréotypisation, et cette intériorisation des rôles et stéréotypes de genre peuvent conduire les femmes à s'y conformer de manière consciente et/ou inconsciente, et provoquer des dommages sociocognitifs importants au moment d'une situation évaluative, à travers le phénomène de menace du stéréotype. Les récentes recherches sur ce phénomène et la conduite automobile (Chateignier et al., 2011 ; Félonneau & Becker, 2011 ; Moé et al., 2015 ; Yeung & Von Hippel, 2008) constatent que les stéréotypes accolés à la femme au volant auraient un impact négatif sur leurs performances et leurs émotions négatives perçues.

La première étude recensant des diminutions de performance chez des femmes en raison d'une situation évaluative des capacités en conduite est celle de Yeung et Von hippel (2008). Cette étude a mis en place une expérimentation sur simulateur de conduite et a donné deux objectifs aux participantes (seulement des femmes, N=88) : *terminer le trajet le plus rapidement possible en respectant les limitations et rester au centre de la voie le temps du trajet*. De plus, les participantes étaient informées dans la condition diagnostique que le but de l'étude était d'examiner « *les raisons pour lesquelles les hommes sont de meilleurs conducteurs que les femmes et que la tâche de conduite visait à déterminer pourquoi il y a une différence entre les sexes dans les capacités de conduite* », et dans la condition contrôle, d'examiner « *les processus mentaux impliqués dans la conduite, et la tâche de conduite était conçues pour découvrir ces processus* ». Pour rendre la tâche crédible, les auteur·rices ont présenté ces consignes avec un message vidéo enregistré par une personne connue dans le milieu des transports et de la recherche. Leur première expérimentation montre que dans la condition diagnostique, les femmes rentrent deux fois plus en collision avec des piétons (hors passages piéton), que dans la condition contrôle. Dans une seconde expérimentation, les autrices montrent que la situation évaluative a eu des effets sur la mémoire de travail : les performances sont affectées par le biais d'une surcharge cognitive. Leurs études révèlent aussi que les femmes dans la condition diagnostique (comparée à la condition contrôle) étaient plus motivées à montrer qu'elles étaient des bonnes conductrices.

En 2011, trois études mettent à jour un effet de menace du stéréotype chez des conductrices à travers une baisse de performance à des questions en lien avec le code de la route. La première, celle de Félonneau et Becker (2011), réalisée en laboratoire, montre un nombre d'erreurs plus important (seulement des femmes, N = 56) dans la condition rendant saillantes les différences de genre au volant (« *Vous allez passer un test de Code de la Route pour une enquête dans le cadre d'un questionnaire sur la sécurité routière, enquête qui fait partie d'un programme de recherche dont le but est de déterminer quelles sont les différences entre hommes et femmes observées pendant la conduite* ») qu'en condition contrôle (« *Vous allez passer un test de Code de la Route pour une enquête dans le cadre d'un questionnaire sur la sécurité routière* »), pour une tâche de code de la route. Leur étude a permis de montrer également via un pré-test

que des étudiant-es connaissent les stéréotypes de genre au volant. La seconde, celle de Chateignier et al. (2011), montre aussi que les femmes connaissent les stéréotypes de genre au volant. Elle permet de montrer qu'en condition diagnostique (« *Vous allez participer à une étude visant à mettre en évidence les différences de capacités au niveau de la conduite automobile entre hommes et femmes. Nous allons donc vous soumettre à des questions sur la conduite automobile auxquelles vous devrez répondre. Ces questions ont été sélectionnées car une étude antérieure a permis de montrer qu'elles sont fortement reliées aux capacités de conduite des individus* »), les performances (seulement des femmes,  $N= 52$ ) étaient moins bonnes qu'en condition contrôle (« *Vous allez participer à une étude visant à tester des diapositives qui seront utilisées dans une prochaine expérience sur la conduite automobile. Nous allons donc vous soumettre à des questions liées à la conduite auxquelles vous devrez répondre* »), dans une tâche de code de la route, en laboratoire. Elle met en évidence également un lien entre la performance, la menace du stéréotype et l'émotion colère. La troisième, celle de Derks et al. (2011) permet de montrer que dans une situation de stationnement (stigmatisées par leur incapacité à manœuvrer/se garer), via une tâche informatique, en laboratoire, les femmes (seulement,  $N = 64$ ) qui s'identifiaient fortement à leur groupe de genre ont présenté des effets de menace du stéréotype, via une mesure cardiovasculaire. Leur étude montre principalement que la stigmatisation qui plane sur leur groupe menace leur identité sociale. Également, leur étude montre que les femmes qui étaient peu identifiées à leur groupe de genre, se sentaient plus capable de faire la tâche : se garer. Pravossoudovitch en 2016, a montré dans une de ses études expérimentales (en mixité 17 femmes et 25 hommes), que les femmes fortement masculines avaient une meilleure performance dans les questions du code de la route à un niveau très difficile dans la condition menaçante (« *Vous allez participer à une étude visant à mettre en évidence les différences de capacités au niveau de la conduite automobile entre hommes et femmes. Nous allons donc vous soumettre à des questions sur la conduite automobile auxquelles vous devrez répondre. Ces questions ont été sélectionnées car une étude antérieure a permis de montrer qu'elles sont fortement reliées aux capacités de conduite des individus* ») que les femmes faiblement masculines. Dans une autre étude de sa thèse, elle montre que les femmes (seulement,  $N= 29$ ), à l'issue d'une expérimentation visuelle de déplacement dans un contexte routier à l'aide d'un joystick, ont provoqué plus d'accidents dans la condition menaçante (« *Vous devez atteindre la ligne d'arrivée le plus rapidement possible tout en évitant les autres véhicules. Cette tâche permet ainsi de détecter les sources d'erreurs typiques et les fautes les plus souvent commises en conduite automobile* ») que contrôle (« *Vous devez atteindre le point d'arrivée le plus rapidement possible tout en évitant les autres cubes. Cette tâche permet ainsi de mesurer l'évolution de votre fréquence cardiaque en fonction de l'interaction entre les contraintes de l'environnement et vos déplacements* »). Enfin, en 2015, Moè, Cadinu et Maass reprennent les

scénarios sur simulateur de conduite de Yeung et Von Hippel (2008) pour faire réaliser une tâche de conduite, sur simulateur, à 81 étudiantes (seulement femmes) et montrent aussi un effet de menace du stéréotype sur leur performance (condition menaçante : « *L'objectif de l'étude est de détecter les différences d'aptitude à la conduite entre les femmes et les hommes. Suivez les règles de conduite au plus près* » et contrôle : « *Vous allez effectuer une tâche de simulation de conduite. Respectez au mieux les règles de conduite* »). En 2016, l'étude expérimentale de Joo et Lee-Won montre que le fait de faire des retours en temps réels sur leur erreur à des femmes investies dans une tâche de simulation de conduite (seulement femme N = 117), provoquait une baisse de performance, et ce davantage quand l'erreur était associée à leur (in)capacité plutôt qu'à l'effort. Enfin, il existe une dernière récente étude, celle de Gaymard, Chauveau et Cohen (2022), qui en recueillant les perceptions de 98 femmes âgées (65 ans et +) (seulement femme), par questionnaire en quasi-expérimental, concernant leurs capacités de conduite ainsi que l'activation de la menace du stéréotype, montre des perceptions supposant le fait qu'elles seraient à l'aise au volant et qu'elles ne ressentent pas de menace du stéréotype. Même si cette étude se présente contradictoire vis-à-vis de l'effet des STG sur les performances des femmes stigmatisées en conduite automobile, nous pouvons toutefois voir que la majorité des études recense un effet de la menace du stéréotype dans le cadre de la conduite automobile sur leurs performances.

## Résumé de ce chapitre IV : Stéréotypes et comportements au volant au féminin et masculin

Les stéréotypes qui entourent les comportements au volant des femmes et des hommes montrent plusieurs distinctions genrées : **compétence/incompétence, prudence/prise de risque, respect/irrespectueux des règles routières**. Ces représentations au volant incarnent le rapport de genre classique : les **femmes considérées comme inférieures car incompetentes** par rapport aux **hommes, considérés comme compétents**. Dans le cadre de sa stéréotypisation, cette (in)compétence est pensée comme issue de l'essence de l'individu, d'une certaine prédisposition. Également, **cette incompétence perçue chez la femme peut s'ancrer dans une représentation d'une peur qui provoque alors sa prudence vue comme de la lenteur**, et en comparaison avec un **modèle prototype du conducteur : masculin et preneur de risque, ce qui est perçu comme une manifestation d'une maîtrise du véhicule** plutôt qu'une incompétence.

Ces **diverses représentations sociales au volant sont transmises** via de nombreux moyens : plaisanteries, images, comportements observés, préférences ludiques, encouragements et répressions, etc., puis **internalisées par les personnes concernées**. Cette **internalisation** a des **conséquences sociocognitives** telles que se sentir compétent, se sentir incompétente/en insécurité/avoir peur, prendre des risques/transgresser les règles routières, ou s'y conformer. **Pour les personnes femmes stigmatisées, cela engendre des coûts importants telle que la menace du stéréotype affectant leur performance car impliquant des émotions négatives**. Ce coût est à investir pour comprendre s'il peut avoir un effet également le jour de leur examen pratique du permis B.



## Chapitre V : Problématisation des objectifs de recherche

*“Where'd you learn how to steer?  
You do 80 in second gear  
When you drive, I can't relax  
Got your license from Cracker Jacks  
You just hit another tree  
These fender benders are killin' me”<sup>42</sup>*

Pour débiter ce chapitre présentant la problématisation de nos objectifs de recherche, nous situerons la manière dont nous souhaitons approcher nos objets d'étude au regard de leurs épistémès (voir 1.). Nous poursuivrons par une présentation du cadre théorique et empirique dans lesquels ils vont s'inscrire (voir 2.). Ces deux parties représentent notre processus de problématisation. Enfin, nous présenterons la structure du travail empirique qui a été réalisé pour répondre à cette problématique (voir 3.).

### **1. Les approches disciplinaires et méthodologiques déployées pour la conception de ce travail**

Dans cette première partie, nous souhaitons faire un focus sur les choix des approches méthodologiques entrepris, au regard de notre discipline. Il nous paraissait important de préciser les orientations méthodologiques et épistémologiques engagées pour ce travail pour montrer en quoi il nous est spécifique et en quoi il contribue particulièrement à la recherche en psychologie sociale.

#### 1.1 Approche de la cognition sociale mise en lumière avec la triangulation méthodologique

Cette thèse se situe dans la continuité des travaux du champ de recherche des stéréotypes, et porte un regard psychosocial, issu du domaine d'étude de la cognition sociale, sur le lien entre les productions sociocognitives (croyances, jugements, représentations) liées au genre, les processus cognitifs (menace du stéréotype, biais) et le comportement social (voir Ric & Muller, 2017). Le contexte disciplinaire dans lequel s'inscrit notre analyse de l'effet des stéréotypes de genre sur l'évaluation et la passation de l'examen pratique du permis B est tout aussi important à visibiliser que son contexte socio-théorique (présenté dans le chapitre précédent). Dans le champ de la cognition sociale, nous portons une attention particulière sur les individus et leurs explications du monde social dans lequel ils-elles évoluent, les amenant à catégoriser et étiqueter les groupes sociaux. Ces processus cognitifs émergent au sein d'un ensemble de croyances socialement acquises et partagées. L'étude de la cognition sociale se saisit alors de

---

<sup>42</sup> Paroles de la chanson « She Drives like Crazy » de « Weird Al » Yankovic (1989)



la manière dont nous, individus faisant partie d'un système social, traitons les informations de l'environnement (Adolphs, 1999). Cette approche de la cognition sociale aspire à considérer « tous les facteurs influençant l'acquisition, la représentation et le rappel de l'information concernant les personnes ainsi que les relations de ces processus avec les jugements réalisés par l'observateur » (Hamilton, 1981, p.136). Depuis son introduction par Bruner et Tagiuri en psychologie sociale en 1954, la cognition sociale a nourri de façon incommensurable les pans de la psychologie sociale et est composée de deux bannières théoriques différentes mais complémentaires (Leyens et al., 1996). D'un côté Fiske et Taylor (1984), ou Lewin (1977), avec une concentration sur l'individuel et les processus psychologiques (cf. formation d'impression, ou théories naïves). Et d'un autre côté, Hamilton (1981, cf. citation ci-dessus), ou Moscovici (1988), avec une exploration du lien entre les jugements et les représentations sociales. Dans cette seconde, par une dimension sociale de la connaissance, il est question d'explorer le collectif, le social, le culturel, et l'idéologique qui constituent les schémas de pensées. Ces deux façons de penser la cognition sociale possèdent un point commun : celui de la perception, et amènent par ailleurs à poser la question du sens de l'influence du social et de l'individuel, soit l'effet des interactions sociales sur les capacités cognitives des individus, ou l'inverse ? À ce propos, Lenay (2017) interpellait sur le fait de « proposer des schèmes explicatifs qui permettent de rendre compte de la façon dont les compétences individuelles pourraient, au moins en partie, être produites à partir de la dynamique sociale. Un enchevêtrement complexe entre collectif et individuel doit être affronté. » (p.15). Aussi, cette complexité de la réalité mêlant collectif, social et individuel, a pu être questionné par Doise (1982), avec son *explication psychosociale* et ses quatre niveaux d'analyse prenant en compte justement ce social et cet individuel – enchevêtrés. Il reprochait, à juste titre, au pan de la cognition sociale centré sur les processus individuels, de ne pas suffisamment prendre en compte l'impact de la dimension structurelle et idéologique. Une étude des processus intra et interindividuels ne peut se faire sans l'exploration des croyances sociales (Doise, 1995). Nous souhaitons alors prendre en compte autant que possible la dimension sociale et idéologique afin de la confronter aux processus cognitifs individuels.

Moscovici (1995) exprimait au sujet de ces deux épistémologies différentes, que le fait de privilégier l'une des deux empêche de rendre compte de la « riche diversité de la pensée » (p.321). Alors, dans une volonté de saisir cette riche pensée et réalité complexe, qui se meuvent au rythme des interactions sociales, idéologiques et comportementales, dans un système spécifique – androcentrique –, nous avons opté pour une triangulation méthodologique. Cette stratégie de triangulation nous permettra de cerner la certaine *dynamique de la stéréotypisation*. Il est important de retracer l'intériorisation de ces croyances jusqu'à leurs impacts cognitifs. Dans le cadre de nos recherches, la compréhension du système dans lequel

émerge les stéréotypes de genre (STG) associés à la conduite permet d'étendre les connaissances pour d'autres objets concernés ; la compréhension de la source de ces STG permet par la suite d'agir dessus pour éviter leur propagation ; la compréhension des impacts des stéréotypes de genre sur les individus, qu'ils et elles soient concerné-es ou non, permet de les prévenir. Saisir le social et le cognitif semble être bénéfique pour savoir ce qui compose en grande partie notre objet d'étude : son contexte, sa construction, son internalisation, son effet comportemental individuel, relationnel et sociétal. Au vu de nos objets d'étude en lien avec les stéréotypes et les mécanismes sociocognitifs, notamment le jugement évaluatif, cette approche s'avère pertinente. La triangulation méthodologique peut nous permettre d'atteindre ces aspirations théoriques et empiriques. Triangler, c'est combiner plusieurs démarches, plusieurs points de vue afin de capturer la complexité d'un même phénomène (Denzin, 1978). Cet auteur (Denzin, 1978), qui a permis à ce concept de voir le jour, proposait quatre formes : trianguler les données, les points de vue de plusieurs chercheur-ses, les méthodologies, ou les théories. C'est par diverses mises en place de méthodologies que nous avons souhaité investiguer un même objet afin d'avoir un regard affiné, enrichi de davantage de savoirs, et qui donne une profondeur à notre recherche (Flick, 1992). C'est aussi par diverses théories, provenant de plusieurs disciplines (cf. triangulation interdisciplinaire proposée par Apostolidis, 2006), que nous engageons une compréhension et une explication plus fine de l'écart genré de point au permis B. Selon Moscovici (2001), la stratégie de triangulation est adaptée pour la théorie des représentations sociales. En effet, on retrouve un usage régulier de celle-ci dans les opérationnalisations des objectifs de recherches des études portant sur les représentations sociales. À ce propos, d'autres auteur-rices semblent la penser comme appropriée, voire spécifique à ce champs (Caillaud & Flick, 2016). Nous pensons que ces regards méthodologiques croisés – qualitatifs, quantitatifs, expérimentaux – offrent une certaine assise de notre approche et permettent de saisir ce qui doit l'être, c'est-à-dire les constructions et les transformations des cognitions sociales. L'usage de cette stratégie de triangulation peut convenir à notre approche puisqu'elle est à penser « en fonction de la problématique et des objectifs de la recherche, sur la base des options théoriques et épistémologiques des chercheurs » (Apostolidis, 2006, p.16). La triangulation méthodologique nous permet d'initier des prises de vues à différents niveaux – micro et macro – (Flick, 1992), celles-ci permettant d'investir davantage notre approche empirique portée sur la découverte et l'appropriation du socio-culturel, de l'idéologique et de l'individuel qu'il soit inter ou intra. Nous pensons également que cette stratégie permet de nourrir davantage un point de vue constructiviste des objets, en les considérant comme complexes et mouvants, méritant ainsi des observations de toutes parts. Nos objets – inégalités et stéréotypes de genre – sont complexes. Les stéréotypes sont insérés dans un système androcentré, sont produits et transmis par de multiples interactions (socialisation), dans de multiples sphères (contexte

socioculturels), et viennent moduler les comportements (baisse de performance, émotions, jugement). Tous ces éléments seront alors explorés par diverses méthodologies et théories avec une intention empirique constructiviste, que nous allons présenter.

## 1.2 Approche constructiviste de nos objets d'étude

La psychologie sociale se situe inéluctablement au cœur d'une « crise » de positionnement. Ce titre de l'article de Santiago (2007) en dit long sur cette crise : *Recherche en psychologie et turbulences paradigmatiques*. En outre, deux grands paradigmes majeurs composent nos recherches en psychologie : positiviste-néopositiviste *versus* subjectiviste-constructiviste (Bruner, 1990 ; Schneider, 1998 ; Stam, 2004, cités par Santiago, 2007). De la sorte, ces deux paradigmes marquent profondément nos manières de faire science. D'un côté, le paradigme positiviste incite à l'universalité, l'objectivité, la prédiction et la contrôlabilité de notre réalité humaine. L'empirisme dans ce cadre serait capable de révéler et saisir pratiquement l'entièreté de la réalité. Cependant, le prisme d'objectifs précis et déductifs ne peut être dénué de subjectivité, tout autant que les conclusions tirées des analyses qui ne sont pas capables de retranscrire l'immensité et la complexité du réel, qui se jouent hors laboratoires et expérimentations. Cela fait écho aux remarques de Shérif pour dénoncer le caractère souvent anhistorique des recherches à visée positiviste : « *Enregistrez les données que vous avez choisies de manière sélective et discutez-en comme s'il s'agissait de vérités éternelles* ». (1979, p.107, traduit par Casini et al., 2021). C'est pourquoi, de l'autre côté, le paradigme constructiviste envisage une analyse de la réalité « comme mouvante, multiple et située » (Santiago, 2007, p.98). Elle comprend et empoigne une multitude de facteurs socio-individuels, sans oublier que ceux qui ne sont pas explorés jouent un rôle par ailleurs. Elle admet un tissu riche d'expériences *modifiées* et *modifiables*. La capture, principalement par le biais de méthodes qualitatives, de tout ce tissu complexe d'expériences ainsi que le caractère historique et social des objets d'étude constitue cette posture.

L'engagement au paradigme positiviste peut se comprendre par la représentation que subit depuis son début la psychologie, par rapport aux autres sciences dites techniques et surtout dites *dures*. Mais, cette vision positiviste est réductrice compte tenu de la complexité humaine composée de comportements et de pensées issues d'un système social et surtout historique. Engager une saisie du cœur des systèmes socioculturels permet de comprendre les comportements individuels et collectifs, c'est pour cela que notre vision sera constructiviste. Notre regard veut s'emparer, si tant est que cela soit possible, des multiples réalités sociales, institutionnelles, historiques et cognitives qui entourent les performances des femmes au permis B. Il faut savoir que la cognition sociale avec des protocoles expérimentaux a été emmurée par le positivisme, c'est l'une des raisons qui nous pousse à être vigilantes sur les méthodologies déployées et le regard analytique posé sur nos objets pour enrichir cette

approche de la cognition sociale. Nos méthodologies (cf. triangulation, méthodologie qualitative et contexte in vivo comme terrain d'étude) sauront nourrir cette volonté constructiviste d'apercevoir une partie de la complexité de notre objet et de ses enjeux mouvants et imbibés de multiples autres réalités.

### 1.3 Appréhension de notre objet d'étude au prisme du genre : comment se positionner ?

Comme l'a exposée l'une des parties de notre contexte socio-théorique<sup>43</sup>, le sexe et le genre sont des objets tensionnels, tantôt reliés tantôt séparés, et qui constituent une toile sociale et pluridisciplinaire de normes et de croyances tellement innombrables qu'il peut être vertigineux de les investiguer. Toutes les disciplines en SHS s'en emparent, s'y intéressent, les critiquent, les déchiffrent. C'est d'ailleurs en raison de cette multitude de point de vue qu'ils ont provoqué des ruptures épistémologiques très fortes entre ces disciplines (Löwy & Rouch, 2003). Diverses appréhensions du *genre* ont été prononcées, qu'elles proviennent de la psychologie, de la sociologie, de la linguistique, de l'anthropologie, de l'histoire. Des approches féministes l'analysent avec un appareillage théorique politisé spécifique : matérialistes, poststructuralistes, *queer*, s'inscrivant principalement dans un registre marxiste. Des chercheuses féministes expliquent, en critiquant la distinction faite des termes *sexe* et *genre*, que le fait d'accoler au genre un construit socioculturel vient accoler un caractère naturel à la notion de sexe. Cela se révèle problématique selon elles, étant donné que le genre est le socle socioculturel construisant les catégorisations et l'asymétrie des positions sociales entre femmes et hommes et serait la seule chose qui précède le « sexe » et prédomine (cf. travaux de Judith Butler et Christine Delphy affluant dans les années 80). De plus, comme nous avons pu le voir avec les travaux de Dorlin (2005), la justification physiologique apposée – socialement –, aux temps de l'antiquité puis des Lumières, sur les positions de domination des groupes des femmes et des hommes, informe de la place importante d'une vision *innéiste* des rôles de genre. Le genre dévoilerait, pour ainsi dire, la représentation sociale du sexe. Il apparaît alors essentiel de délimiter nos cadres et l'usage que l'on en fait, au vu de sa polysémie souvent constatée. En d'autres mots, que mettons-nous derrière le terme genre lorsqu'on écrit *stéréotype de genre* ? *rôle de genre* ? *identité de genre* ?

Dans la littérature en psychologie sociale, nous trouvons tantôt le terme *stéréotype de sexe* tantôt *stéréotype de genre*. Il y a en effet comme l'indique Hurtig (1982) un *flou terminologique* très présent dans les études sur le genre et qui engendre des termes utilisés différents et variables d'une recherche à une autre. Parfois, à certains endroits d'un même article ou livre, nous pouvons voir apparaître une fois le sexe relié aux stéréotypes une fois le genre. Dans le cas de *stéréotype de sexe*, son usage théorique est parfois exposé et expliqué par

---

<sup>43</sup> cf. 1. Différences « sexuées » : préoccupation commune des perspectives biologiques et sociales

une volonté de visibiliser le caractère essentialiste imposé, par le social, aux rôles et aux comportements, existant à travers une assignation à un sexe dit biologique (catégorie de sexe). En effet, c'est par cette assignation catégorielle qu'il est question d'engendrer une socialisation spécifique. L'usage du terme *sexe* est particulièrement questionnant, non seulement d'un point de vue de l'apport épistémologique en sciences sociales mais aussi d'un point de vue de l'histoire de la fabrication sociale des catégories dites de *sexe*. De plus, dans la mesure où le terme *genre* signifie aussi la mise en lumière de la construction sociale des rôles par des justifications essentialistes, pourquoi le terme *sexe* reste employé en majorité en psychologie sociale ? Dans le cas de l'emploi de *stéréotype de genre*, son usage, loin d'être anodin en termes politique et systémique, n'est pas défini. Au regard de ce qu'on a pu exposer vis-à-vis des rapports de domination qui constituent l'une des voiles centrales du genre, il nous paraît essentiel d'employer le moins possible le terme *sexe*. Ce choix permet d'une part, d'éviter des confusions avec ce qui relève de la biologie. Sur ce point, Miyyaa et Rouyer (2013) constataient que l'appellation *identité sexuée* « reste dans bon nombre d'écrits scientifiques ou grand public encore confondue avec l'identité sexuelle » (p.137) ; ce qui apparaît problématique et réducteur compte tenu de ce qu'il est question de dévoiler, en SHS, c'est-à-dire, les enjeux sociétaux et sociaux (lié au genre). D'autre part, il est question de porter une attention particulière aux impacts que les termes, ainsi que nos manières de faire science, ont sur les pensées de l'ordre social. Les termes *identité sexuée* ou *stéréotype de sexe* peuvent de fait provoquer un maintien de la croyance innéiste des comportements des femmes et des hommes dans les pensées sociales et médiatiques (cf. les travaux de Fillod, 2019).

De ce fait, nous utiliserons tout le long de notre manuscrit le terme de *genre*. Parler de *stéréotypes de genre* permet de mettre en lumière les croyances nourries et issues d'un système binaire hiérarchisant des positions et des rôles entre deux catégories (HF). Le terme genre est amplement suffisant pour comprendre tout ce qui se joue entre les femmes et les hommes du point de vue psychologique et socioculturel. D'autant que le terme genre fait du sens avec nos objets d'étude. Les stéréotypes de genre en conduite automobile sont traversés par les rapports de domination lié au caractère systémique androcentrique : les hommes supérieurs par une certaine compétence *innée* attribuée vis-à-vis d'une faible, voire inexistante compétence des femmes qui leur sont inférieures.

## 2. Les objectifs et hypothèses des recherches menées

L'axe théorique a engagé une prise en compte de plusieurs concepts psychosociaux – *rapport(s) de genre, stéréotypes, préjugés, biais évaluatifs, stigmatisation, socialisation, menace(s) du stéréotype* –, qui sont impliqués dans notre interrogation de recherche – *pourquoi les femmes échouent plus à l'examen pratique du permis B que les hommes* –, qu'il s'agit maintenant d'articuler pour montrer l'essentielle interaction théorique que l'on considère pour ce travail (cf. Figure 3, ci-contre pour liens théoriques via un regard ternaire appliqué à notre objet et les personnes impliquées).

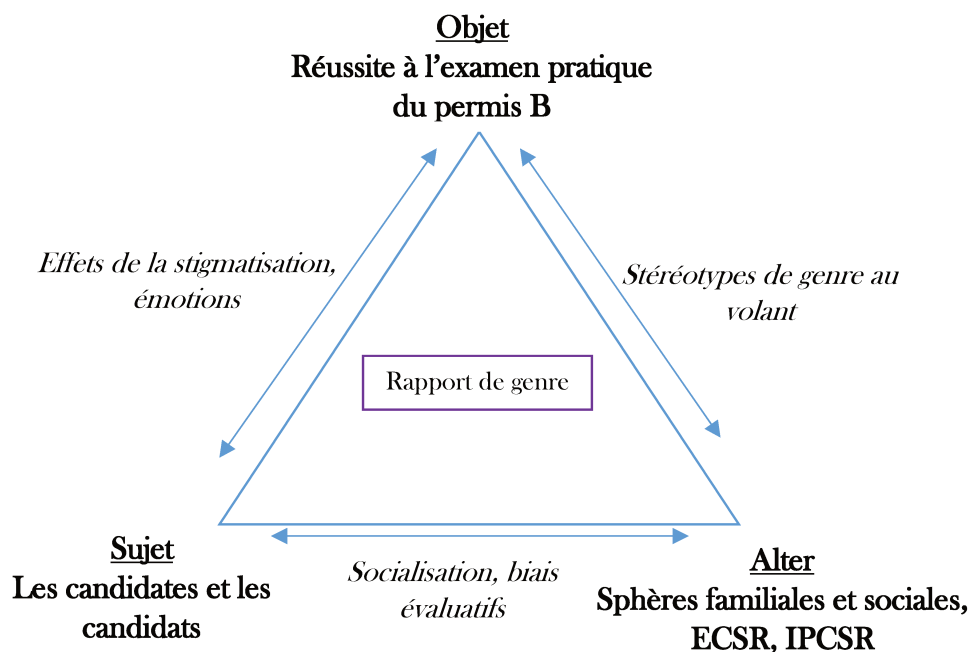


Figure 3 Prises théoriques et regard ternaire appliqué à notre objet d'étude principal

Dans le cadre de ce regard ternaire appliqué à notre objet d'étude, si l'on y trouve au milieu le *rapport de genre* c'est parce qu'il se matérialise dans chaque interaction de ce triptyque. L'écart genré de réussite à l'examen pratique du permis B doit être pensé au regard des différences de genre perçues dans le domaine de la conduite automobile qui reposent sur un socle socioculturel de rôles de genre asymétriques et hiérarchisés – le rapport de genre. Nous considérons que les comportements différents observés et auto-rapportés chez les femmes et les hommes au volant sont majoritairement le fruit d'influences sociales de représentations genrées socialement partagées : la stéréotypisation. Dans le cadre de ce travail de thèse en psychologie sociale, les différences de genre au volant seront alors considérées au travers de l'influence socio-représentationnelle qui stigmatise les femmes et leur (in)capacité en conduite et qui considère les hommes comme compétents. Par ailleurs, ce représentationnel engendre

des stéréotypes de genre importants sur les diverses (in)compétences dites féminines et masculines, qui seront dans ce travail considérés – les stéréotypes – comme des « outils de rationalisation, servant à justifier les rapports sociaux tels qu'ils existent dans la société et à légitimer le *statu quo* » (Rogier & Yzerbyt, 2002, p.135, cités par Félonneau & Becker, 2011). Les stéréotypes de genre dans le cadre de ce domaine peuvent avoir des effets, comme les deux derniers chapitres théoriques l'ont montré, sur le contexte social (transmission, connaissance, comportements), évaluatif (biais, préjugé, discrimination) et au moment d'une situation évaluative (émotions négatives, surcharge cognitive, menaces du stéréotype). Au regard de notre interrogation qui est de comprendre l'échec plus important des femmes à l'examen pratique du permis B, il semble alors pertinent de regarder les différents impacts de ces stéréotypes de genre transmis par des expériences socialisatrices genrées idéalisant « les compétences de conduite et la prise de risque comme des aspects essentiels de l'identité masculine » (Sibley & Harré, 2009, p. 452), sur les croyances et les comportements des femmes et des hommes.

Ce travail aspire à identifier les facteurs explicatifs psychosociaux de l'écart genré de réussite à l'examen pratique du permis B. L'enjeu de cette identification est de prendre en compte et d'ouvrir des pistes de réflexion autour des inégalités de genre. En nous interrogeant sur les raisons de cet écart, nous avons commencé notre analyse par une délimitation du cadre psychosocial qui gravite autour des candidates et candidats en amont et jusqu'à leur passation du permis, dans le but de capturer des facteurs explicatifs, au sein de celui-ci, de l'échec ou de la réussite. Notre objet d'étude – écart genré de réussite au permis B – mobilise divers contextes : sphère sociale et familiale, formation de conduite, centre d'examen. Tous ces contextes sont traversés par une socialisation routière différente selon le genre. Les candidat-es arrivent à l'examen pratique avec un important bagage social et expérientiel imprégné de compétences et de croyances sociales spécifiques et partagées. Et, ils et elles ne sont pas les seul-es à en être imprégné-es. En effet, la formation de conduite implique des acteur-rices ayant été exposé-es aux STG via la socialisation de genre : les ECSR. Puis, le contexte de l'examen pratique, ce moment où les compétences sont retranscrites, est constitué des personnes qui les évaluent : les IPCSR, qui ne sont pas exempts des STG associés à la conduite. C'est à partir de ce cadre social, que nous avons construit notre cadre théorique et méthodologique. Ce cadre a animé beaucoup de questionnements qui nous ont aidé à construire nos études empiriques : quels impacts ont les IPCSR sur les candidat-es ? quels impacts ont les STG sur l'évaluation des IPCSR ? sur les ECSR ? et sur les candidat-es ? durant leur formation de conduite ? durant leur examen ? Il s'agit de fait de questionner ces impacts ainsi que de recueillir les croyances sociales et leurs intériorisations, leurs milieux d'émergence, leurs poids et leurs facteurs prédictifs. Cette partie mettra alors en perspective la justification théorique de l'exploration

de trois facteurs explicatifs de l'écart genré de point – socialisation de genre, menace(s) du stéréotype et biais évaluatif –, en fonction d'une certaine chronologie (cf. Figure 4, ci-dessous), puis de l'exploration d'une potentielle solution pour contrer un des facteurs explicatifs – néfaste – supposés : les menaces du stéréotype.

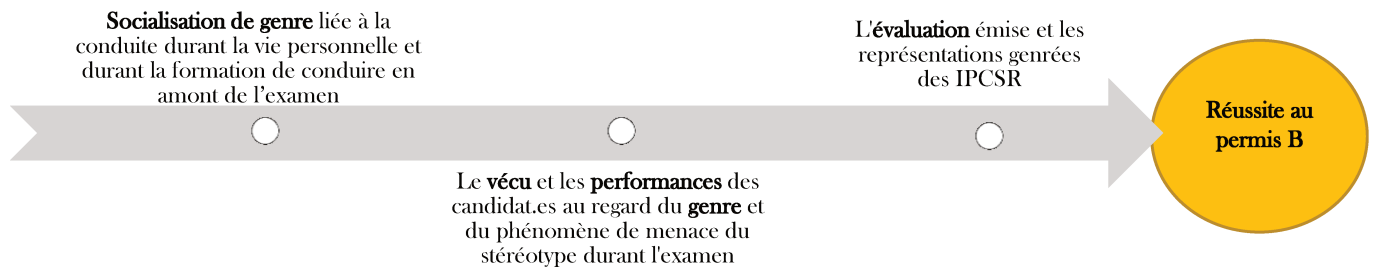


Figure 4 Les facteurs explicatifs supposés de l'écart genré de réussite au permis B

## 2.1 Les comportements au volant : une fabrication sociale par les expériences socialisatrices genrées associées à la conduite automobile

Avant la passation de l'examen, les candidat-es sont confronté-es à un certain nombre d'expériences qui construisent leur rapport à la conduite. Ces expériences, sous le prisme d'une société s'inscrivant dans un rapport social asymétrique et des rôles sociaux différenciés entre les hommes et les femmes, peuvent être d'ordre matériel (avoir des moyens de locomotions autres que la voiture ou faire des activités ludiques de type jeux vidéo, karting), d'ordre médiatique (représentations sociales spécifiques à la conduite véhiculées via les réseaux sociaux, chaînes de télévision, journaux, radio), et d'ordre social (des croyances sociales, injonctions, plaisanteries, traitements par l'entourage proche, l'école). Les croyances sociales sur la conduite des femmes et des hommes, notamment celles pointant une incompétence au volant chez les femmes (Degraeve et al., 2015), sont véhiculées dans ces multiples sphères sociales (professionnelle, scolaire, médiatique, familiale). Par plusieurs agent-es de socialisation (famille, corps enseignant, cercle amical, etc.), les individus en fonction de leur genre, seront éduqué-es de sorte à correspondre à des normes de genre, ce qui peut engendrer une certaine conformité aux rôles de genre attendus (Duru-Bellat, 2017 ; Maccoby, 1990 ; Poulin-Dubois & Serbin, 2006 ; Roskam & Rouyer, 2021 ; Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010 ; Tap & Zazzo, 1985). Ainsi, à l'issue d'une socialisation de genre, c'est-à-dire via des expériences sociales et des comportements observables constants, se produira l'intériorisation du stéréotype de l'incompétence des femmes au volant, par exemple en tant que passagères durant l'enfance (Granié, 2004). Ce qui nous a amené à nous interroger sur les enjeux que



posent une telle intériorisation d'un stéréotype négatif pour les femmes vis-à-vis de leur rapport à la conduite et à l'issue de leur formation de conduite.

La formation de conduite intervient alors que ces croyances sociales associées à la conduite des femmes et des hommes sont déjà en partie intégrées, dès l'enfance à travers des préférences de jeux (Andrey & Chollet, 2015 ; Todd et al., 2017), dès l'adolescence à travers des représentations genrées (Granié & Pappafava, 2011) ou aussi des choix et des fréquences de jeux de voiture (Greenberg et al., 2010), ou des choix de modes de transports spécifiquement genrés, notamment le vélo (Ravalet, Drevon & Kaufman, 2019). Compte tenu de cette possible intégration si tôt, se pose la question des dispositions dans lesquelles les femmes et les hommes arrivent pour se former en vue du passage à l'examen pratique de leur permis B. Pour explorer cela, il importe d'interroger le vécu durant la formation de conduite chez les candidates et les candidats qui ont donc été exposé-es à des stimuli stéréotypés différents les plaçant dans des postures sociales asymétriques en termes de compétences au volant. Nous supposons dès lors que *les femmes auront moins fait l'expérience de la découverte du véhicule, de la conduite, d'autres moyens de transports (deux-roues motorisées), et auront entendu plus de remarques négatives sur leur capacité à conduire par rapport aux hommes*. Nous supposons également que *les femmes auront un intérêt moindre pour la conduite, un faible sentiment de compétence, et plus de difficultés vécues durant la formation que les hommes* en raison des coûts psychologiques des stéréotypes de genre négatifs dans un domaine masculin – affectant plus négativement les personnes stigmatisées – (Genoud, Dutrévis & Soussi, 2017 ; Kray et al., 2001 ; Schmader, Johns & Barquissau, 2004). Enfin, nous supposons que *les apprenties femmes recevront plus de remarques négatives et stéréotypées sur leur conduite de la part des ECSR que les apprentis hommes*. Spica (2017) qui a mené des entretiens auprès d'ECSR, a pu montrer qu'en effet ils et elles ont des perceptions différenciées en fonction du genre de la personne, notamment « une perception plus négative des compétences de conduite des filles par rapport à celles des garçons » (p.90). Elle évoque par ailleurs d'autres études qui ont pu montrer qu'en fonction du genre les pratiques éducatives peuvent être différentes (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Duru-Bellat, 2016 ; Lloyd & Duveen, 1992). Comme le notent aussi Morin-Messabel et al., (2012) « les pratiques éducatives sont influencées de manière générale par le sexe des élèves » (p.49).

## 2.2 Les femmes menacées par les stéréotypes de genre durant leur examen pratique du permis B

Arrivant avec tout le lot d'expériences socialisatrices stigmatisantes, nous pensons que les femmes le jour de l'examen pratique du permis B auront en partie intériorisé les stéréotypes négatifs ciblant leurs incompétences au volant. Félonneau et Becker (2011) montraient à ce

propos une imprégnation cognitive du stéréotype chez des femmes en termes de perception négative et d'une mise à distance des STG associés à la conduite automobile. Comme nous avons vu précédemment, il existe dès l'adolescence des représentations négatives des compétences au volant des femmes chez des collégiens et collégiennes (Granié & Pappafava, 2011). Enfin, le rapport Permis\_HF (Granié et al., 2020) a mis en évidence une adhésion à certains stéréotypes (respect du code de la route, évitement des risques, faire preuve de savoir-vivre envers les autres usagers) chez les femmes. Ces recherches et celles qui ont pu être expliquées dans le chapitre IV constatant des représentations genrées liées à la conduite automobile, nous confirment la prégnance de ces stéréotypes et est si importante que nous les pensons impliqués au moment de l'examen pratique du permis B. Assurément, nous pensons que le cadre de l'examen pratique du permis B, lieu où sont évaluées les compétences chez les femmes stigmatisées par la croyance selon laquelle elles sont incompetentes, constitue une situation menaçante pour elles. La littérature sur ce phénomène de menace du stéréotype nous informe que la confrontation à une situation évaluative réduit considérablement les performances des personnes stigmatisées (Flore & Wicherts, 2015). L'impact négatif du phénomène de menace du stéréotype sur les performances en conduite chez les femmes a pu être montré par quelques études présentées dans l'axe théorique (Chateignier et al., 2011 ; Félonneau & Becker, 2011 ; Moè et al., 2015 ; Yeung & Von Hippel, 2008). Au regard de ces effets connus dans le domaine de la conduite des stéréotypes de genre sur les performances des personnes stigmatisées (baisse de performance), puis de l'écart de réussite au permis B entre les femmes et les hommes, nous faisons l'hypothèse théorique que *les femmes candidates échouent plus que les hommes à l'examen pratique réel du permis B, en raison d'un sentiment de menace plus important chez elles*. De plus, nous faisons l'hypothèse vis-à-vis de la différente stigmatisation des compétences au volant, que *la perception de menace du stéréotype sera plus élevée chez les femmes que chez les hommes*. De plus, le phénomène de menace du stéréotype entraîne des émotions négatives importantes. Les émotions négatives pouvant être ressenties par les femmes sont susceptibles d'être la conséquence directe de l'impact des stéréotypes négatifs associés à la conduite dont elles sont la cible (Chateignier et al., 2011). La confrontation à une situation menaçante pourrait provoquer une baisse des performances des personnes stigmatisées en raison de possibles manifestations psychologiques : l'anxiété, la peur ou encore la colère (Bedyńska et al., 2018 ; Blascovich et al., 2001 ; Cadinu et al., 2005 ; Chateignier et al., 2011 ; Pravossoudovitch, 2016 ; Steele & Aronson, 1995). Au regard des constats de ces études, nous faisons l'hypothèse que *les émotions négatives durant l'examen seront davantage ressenties par les femmes que les hommes et que ces émotions médiatiseront l'effet de menace chez les femmes*. Également, les recherches montrent que les femmes dans des domaines masculins auraient un plus faible sentiment d'auto-efficacité (Genoud, Dutrévis & Soussi, 2017), et ce en raison des STG dans ces domaines qui les

stigmatisent. Selon les études sur la conduite automobile et les comportements à risques, les hommes se perçoivent comme plus compétents que les femmes, surtout les jeunes (Özkan & Lajunen, 2006 ; Tronsmoen, 2008). Nous supposons alors que *le sentiment de compétence/performance à l'examen sera plus faible chez les femmes que chez les hommes et il sera réduit en raison d'un sentiment de menace.*

2.3 Des informations contre-stéréotypées et égalitaires liées au genre pour contrer les effets néfastes des stéréotypes ?

L'interrogation des effets du phénomène de menace du stéréotype lié au genre, comme cause potentielle de la moins bonne réussite des candidates femmes, nous a amenées à réfléchir, appuyées par la littérature, aux éventuels outils qui permettraient de pallier les effets néfastes. Par ailleurs, la volonté de la DSR d'obtenir des solutions face à cette inégalité renforce l'intérêt de cette démarche. Il semble important au vu du besoin institutionnel lié à des engagements de sécurité routière et au service des politiques égalitaristes, d'inclure une mise en application de potentiels *outils* aidant à contrer nos facteurs explicatifs supposés de l'écart genré de point à l'examen pratique du permis B. Cette exploration de leviers répond donc à la fois à des réflexions théoriques autour de l'effet des STG sur les inégalités puis à des exigences étatiques visant la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Nous avons pu montrer dans le contexte théorique qu'il existe plusieurs outils pour réduire les effets des stéréotypes de genre et améliorer les intérêts chez les personnes stigmatisées : la discrimination positive, la présentation de modèle, l'atelier de sensibilisation, le contre-stéréotype, etc. Tout l'enjeu de la thèse est de comprendre l'impact de la stéréotypisation dans le domaine de la conduite automobile sur les comportements et la réussite à l'examen pratique du permis B des femmes et des hommes. Dès lors, engager une exploration de l'effet des stéréotypes, qu'ils soient *contre*, *inversés*, est pertinent et nous permet d'alimenter davantage nos savoirs autour de ces objets théoriques. Nous avons choisi alors de faire un focus sur l'effet d'informations contre-stéréotypées. Selon la littérature, la présentation d'un contre-stéréotype aux femmes pourrait réduire l'effet de menace du stéréotype puisqu'il permet « d'inhiber en partie les connaissances antérieures acquises et amènerait ainsi les individus à moins stéréotyper » (Gocłowska & Crisp, 2013, cité dans Reeb et al., 2018, p.728). L'étude de Morin-Messabel et al. (2017) pose la question de savoir si « Les contre-stéréotypes modifient-ils les perceptions existantes des rôles des hommes et des femmes, notamment dans le domaine de l'éducation ? » (p.11, traduction libre). Dans leur étude, Master et al. (2016) ont constaté que les filles montraient plus d'intérêt pour les cours d'informatique (domaine masculinisé) lorsque l'environnement, via des photographies de modèles féminins/masculins, se trouvait contre-stéréotypé plutôt que stéréotypé. King et al. (2020) ont montré qu'ils pouvaient même

changer les préférences de jouets chez les enfants. Ils ont de fait un effet sur les comportements. Il semblerait aussi que les contre-stéréotypes sont des leviers sociocognitifs, comme nous en informe Devif (2020) : « Les contre-stéréotypes permettent littéralement de contrer l'activation des stéréotypes (Lai et al., 2014) et sont donc investis dans une tradition sociocognitiviste » (p.47). Les auteur·rices qu'elle cite ont en outre montré que les tâches contre-stéréotypées permettraient de faire diminuer l'activation des stéréotypes, sur le plan cognitif. Au regard de ce constat et de notre objectif qui est de contrer les effets de menace du stéréotype, nous pouvons nous attendre à ce qu'une tâche évaluative fournissant des informations contre-stéréotypées réduise l'activation des stéréotypes de genre, et la menace du stéréotype de surcroît. De plus, nous pouvons voir au travers de l'étude de Smith et White (2002) ou encore celle de Régner et al. (2010), que des informations dites *nullified* – qui annulent le stéréotype – de type « *il existe des performances égales entre homme et femme* » permettent d'inhiber l'effet de la menace chez les femmes par rapport à des informations stéréotypées. Nous supposons alors que *les performances des femmes seront plus importantes suite à la confrontation à des informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées*, puis que *les performances des hommes soient moins importantes suite à la confrontation à des informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées*. De plus, nous supposons que *le sentiment de compétence des hommes, avant le test, sera plus élevé, qu'importe la condition, que celui des femmes ; que le sentiment de compétence des femmes sera plus élevé suite à la confrontation d'informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées ou contrôle*. Puis, que *le sentiment de compétence des hommes sera plus faible suite à la confrontation à des informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées ou contrôle*. Si l'on implique ici un regard sur le sentiment de compétence, c'est parce qu'il est plus élevé chez les hommes (Özkan & Lajunen, 2006 ; Tronsmoen, 2008), et représente, comme le montre le projet Permis\_HF (Granié et al., 2020), un enjeu en termes de sécurité routière puisqu'ils ont plus d'accidents mortels que les femmes, en raison de cette possible « *surconfiance* ». Les études de Ronay et Kim (2006) et de Schmid Mast et al., (2008) ont constaté un effet de la masculinité sur les comportements des hommes. Effectivement, en les plaçant dans un contexte rendant saillante leur masculinité, les hommes de ces études adoptaient des comportements à risque. Nous pensons alors que la présentation d'un contre-stéréotype ou d'information égalitaire aux hommes pourrait réduire leur sentiment de compétence, et permettrait de penser, pour d'autres études, les stratégies d'action à mettre en œuvre pour prévenir les prises de risques et les accidents mortels chez les hommes.

## 2.4 Un biais genré évaluatif de la part des IPCSR

Enfin, au moment de l'examen pratique du permis B, la performance des femmes sera évaluée par des inspecteurs et inspectrices du permis de conduire et de la sécurité routière (IPCSR). L'évaluation de compétences spécifiques d'un domaine masculinisé comme la conduite automobile, stigmatisé par une hiérarchisation genrée en termes de compétences, devrait requérir une attention toute particulière pour atteindre une justesse. Au regard de l'écart genré de réussite au permis B, on peut se demander dans quelle mesure les IPCSR – et leur évaluation – y sont impliqués et comment ils et elles font face aux stéréotypes de genre régnants autour des femmes au volant et atteignent de fait une *justesse évaluative* ? Il faut savoir qu'ils et elles sont formés à adopter une posture dite objective tout au long de leur évaluation (INSERR, 2013). L'objectivité à travers leur posture caractérise leur rôle d'expert.e. En effet, les IPCSR jouissent d'un statut d'expert.e et, cette expertise donne lieu « au nom de l'objectivité [...] à des indicateurs de qualité et de performance » (Berrebi-Hoffmann & Lallement, 2009, p.6). Être objectif.ve signifie pour ainsi dire la capture d'éléments d'une situation, d'une réalité en faisant fi de tout aspect personnel et psychologique (attitude, croyances, préjugés, ressentiments, perceptions, etc.) pouvant intervenir dans le processus, dans notre cas d'étude : l'évaluation d'une performance d'une personne – genrée – à l'examen pratique du permis B. Cependant, bien qu'ils et elles doivent faire en sorte d'être objectifs.ves, neutres et respectueux.ses de la déontologie qui leur est imposée et répétée à plusieurs reprises dans leur formation professionnelle, cela ne se passe pas toujours comme prescrit (Cunegatti, 2012). Son étude montre aussi d'autres éléments pouvant entraver l'objectivité (présentés en partie théorique). Dès lors, si l'objectivité en tant qu'évaluateur.rice du permis de conduire semble parfois freinée pour diverses raisons, quels éléments interviennent dans la part de subjectivité lors de l'évaluation ? et à quels enjeux font face les IPCSR dans le cadre de leur expertise en parallèle de cette subjectivité ?

Comme vu dans la partie théorique, l'évaluation de compétences des groupes des hommes et des femmes – faisant partie de l'une des premières catégories sociales d'appartenance à être intériorisée par les enfants (Poulin-Dubois & Serbin, 2006) –, peut faire intervenir des éléments la biaisant. L'appartenance à un groupe de genre est indicative et s'exprime à travers l'apparence, le prénom, ou encore le sexe d'état civil. Elle est visible et donne des informations – stéréotypées – sur les personnes au regard de la stigmatisation et des catégorisations sociales. L'étude de Moss-Racusin et al. (2012) rapporte l'existence d'un biais évaluatif lié au genre à l'aide d'une expérimentation où il était question de présenter le même curriculum en faisant varier le prénom de la personne à recruter (féminin *versus* masculin). Leurs résultats montrent que les participant.es attribuent moins de compétences au profil féminin et affirment que cette personne serait plus difficile à recruter par rapport au profil masculin. Les

auteur·rices ont pu conclure à des perceptions biaisées dues aux stéréotypes de genre. La recherche a pu faire état d'un préjugé à l'encontre des femmes dans les domaines masculins (Eagly & Mladinic, 1994 ; Marry, 2003 ; Mangard & Channouf, 2011 ; Lunnemann et al., 2019), voire même dans des domaines où elles sont bien représentées (Begeny et al., 2020). Au regard de ces études, on peut se demander alors si l'évaluation des IPCSR ne serait pas teintée d'attentes, de croyances et de jugements différents en fonction du genre. On sait maintenant que la conduite automobile, domaine masculinisé, s'est construite autour de représentations genrées différentes en ce qui concerne le rapport à la règle (respect, rigidité, flexibilité), les compétences, et le rapport au risque (Degraeve, 2014 ; Degraeve, Granié & Varet, 2020 ; Granié & Varet, 2017 ; Granié, Degraeve & Varet, 2019). Pour faire du lien, l'étude de Bjørnskau (2003) rapportait que « 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 » (Granié & Varet, 2017, p.72). Cela signifie de fait que les représentations genrées existantes peuvent influencer de manière indirecte l'évaluation effectuée par les IPCSR et leurs représentations sociales liées à la conduite des femmes et des hommes. D'autant plus que la perception stéréotypée indiquant la femme comme incompetente dans le domaine de la conduite automobile (Degraeve et al., 2015) reste aujourd'hui encore très présente dans les discours (Félonneau & Becker, 2011 ; Moé et al., 2015). Par ailleurs, les entretiens effectués par Spica (2017) nous invitent à penser que la différenciation entre les groupes de genre à l'examen est présente en raison des stéréotypes. Par exemple, une enseignante et un enseignant d'auto-école rapportent lors des entretiens menés, un manque d'objectivité dû aux croyances des IPCSR : « *Mais les techniciens, ils ont la représentation que les femmes ne sont pas techniques. Et quand les filles passent leur permis, ce n'est pas ce qu'elles montrent en priorité, la technique. Alors que eux c'est ce qu'ils regardent en premier. Ils partent avec cet a priori, et du coup ça rend l'examen un peu moins objectif.* » (p.119-120), ou encore « *Enfin quoi qu'on avait une inspectrice qui est restée des années et des années chez nous dans le centre et qui elle n'aimait pas les femmes! Elle aimait pas les nanas, elle les ajournait plus facilement puisqu'elle les aimait pas.* » (p.119).

À partir de tous ces constats, nous pouvons de fait émettre l'hypothèse que *les IPCSR identifient des différences de genre dans la conduite automobile. Nous supposons que les femmes seront perçues comme plus prudentes et conformes à la règle que les hommes qui seront perçus comme plus compétents et preneurs à risque que les femmes.* Nous supposons par ailleurs que *ces différences seront expliquées principalement par des justifications essentialistes.* En effet, Spica (2017) montrait que les ECSR expliquaient les comportements différenciés des hommes et des femmes, spécifiquement des élèves filles et garçons, avec des arguments liés à l'inné. Les individus auraient tendance effectivement d'expliquer les différences de genre avec des arguments essentialistes (Prentice & Miller, 2006). D'autre part,

nous pouvons supposer qu'il existe, à l'appui des résultats obtenus par Cunegatti (2012), de Spica (2017) puis des études portant sur le biais de genre (Moss-Racusin, 2012), *un biais évaluatif qui défavorise les femmes*.

Pour synthétiser cette partie, nous pouvons dire que ces divers objectifs mobilisent un certain nombre d'enjeux sociocognitifs dans chaque situation. Allant des périodes de vies, en amont de la formation et de l'examen, durant lesquelles une socialisation de genre et routière s'opère, jusqu'à l'examen pratique du permis B où est en jeu le caractère évaluatif dans ce domaine masculinisé, les stéréotypes de genre doivent s'intérioriser et engendrer des conséquences importantes pour les ressentis et la réussite des femmes et des hommes. Pour récapituler l'ensemble de ces enjeux – à travers des variables psychosociales – qui seront à l'œuvre dans ce travail de thèse tant par leur mesure que leur analyse, nous proposons une modélisation (Figure 5, ci-contre). Ce modèle est à lire avec la conscience qu'en vue de la stéréotypisation différente selon la position sociale occupée dans le rapport de genre, chaque variable sera plus ou moins impliquée. Par exemple, on peut imaginer que la conscience de la stigmatisation sera plus importante chez les femmes que chez les hommes compte tenu des stéréotypes négatifs dont elles sont la cible. Le modèle montre alors l'effet des variables sociodémographiques (de genre, de classe sociale, de culture, etc.) qui vont orienter une socialisation de genre spécifique amenant alors les connaissances chez les candidat-es du système et des rôles de genre. Cette socialisation de genre provoque ainsi une intériorisation des stigmatisations, de l'appartenance au groupe de genre, des rôles en lien avec la féminité, la masculinité et les stéréotypes de genre (STG) dans le domaine. Cette intériorisation aura des coûts : difficultés perçues durant l'apprentissage, de la conduite, à l'examen, qui impacteront le ressenti à l'examen : menaces du stéréotype, effet du genre de l'IPCSR. Les perceptions de menaces seront médiatisées par un état émotionnel et un sentiment de compétence qui réduiront les chances de réussir l'examen réel. En parallèle de ces effets chez les candidat-es, nous supposons aussi qu'est impliqué un autre facteur d'échec : une évaluation biaisée chez les IPCSR.

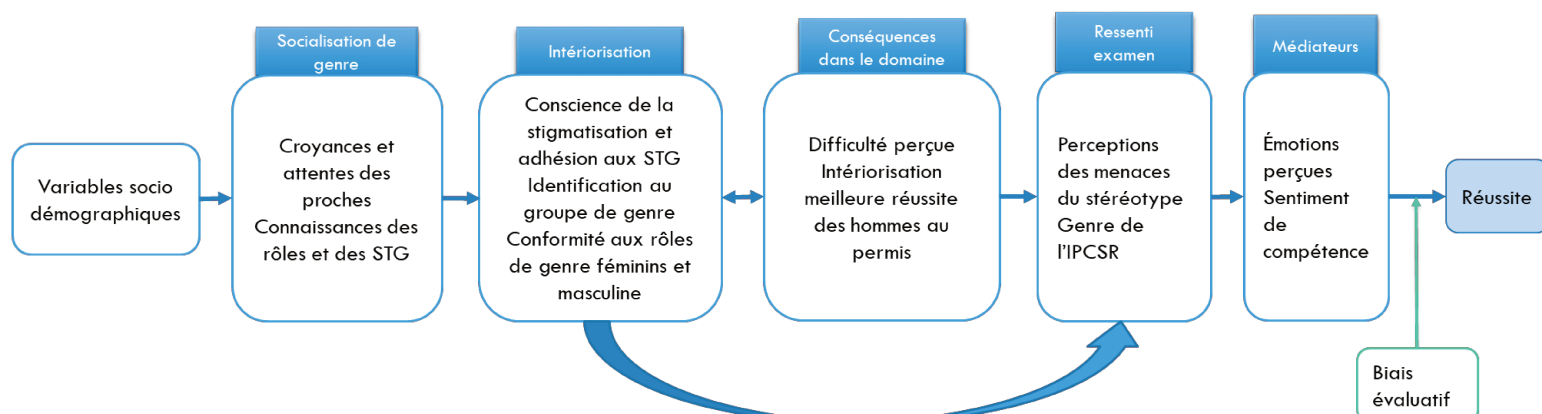


Figure 5 Modélisation des variables issues des objectifs de recherche de la thèse

### 3. Conclusion générale des objectifs de recherche et présentation de la structure de l'axe empirique

Dans le cadre de ce projet de thèse, nous explorerons trois facteurs psychosociaux que nous pensons concomitants et impliqués dans l'écart genré de réussite à l'examen pratique du permis B, qui est notre objet d'étude principal (cf. Figure 6, ci-dessous).

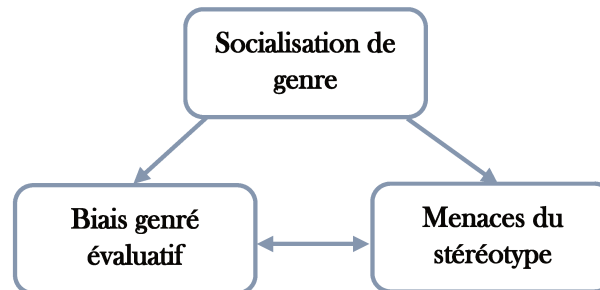


Figure 6 Facteurs explicatifs de l'écart genré de réussite au permis B

D'une part, la socialisation de genre qui peut engendrer une intériorisation des croyances sociales liées à la conduite automobile chez les candidat-es (étude 4) mais aussi chez les IPCSR (étude 1). Ces croyances issues de cette socialisation genrée peuvent provoquer d'un côté un biais genré évaluatif de la part des IPCSR (étude 2) et de l'autre la perception de menaces du stéréotype chez les candidat-es (étude 3), ayant un impact néfaste sur leur performance. Enfin, nous testerons la mise en place d'une information égalitaire et contre-stéréotypée pour contrer cet effet de menace (étude 5). Cette thèse cherche ainsi à savoir :

**Quels sont les effets des productions sociocognitives liées au genre et à la conduite sur le vécu de l'examen pratique du permis B et de la formation de conduite chez les candidates et candidats ainsi que sur l'évaluation de leurs compétences produites lors de cet examen ?**

Pour y répondre, nous avons mis en œuvre cinq études, présentées dans trois chapitres dans l'axe 2 : *Apports empiriques* qui va suivre (cf. synthèse de sa structure et les hypothèses principales dans le Tableau 2, ci-dessous). Dans cet axe empirique, un premier chapitre (Chapitre VI) se composera de deux études ayant interrogé avec deux méthodologies différentes les pratiques évaluatives et les représentations genrées chez les IPCSR (étude 1 et 2). À la suite de celles-ci, un second chapitre (Chapitre VII) présentera deux autres études ayant mesuré avec deux méthodologies différentes l'effet des stéréotypes de genre sur les candidat-es avant et durant l'examen pratique du permis B (étude 3 et 4). Enfin, un dernier chapitre empirique (Chapitre VIII) présentera l'étude ayant essayé de contrer les effets néfastes des stéréotypes de genre sur les candidat-es (étude 5).



Tableau 2 Vue d'ensemble des études de la thèse

| Chapitres   | Études  | Objectifs   | Hypothèses  | Population  | Méthodologie  |
|---|---|---|---|---|---|
| <p><b>Chapitre VI :</b><br/>Représentations des différences de genre en conduite automobile et pratiques évaluatives chez les IPCSR</p>         | <p>Approche qualitative des pratiques évaluatives et des représentations genrées liées à la conduite automobile (étude 1)</p>                   | <p>Saisir les enjeux des pratiques évaluatives et les représentations genrées de la conduite des femmes et des hommes</p>                     | <p>HG : Les IPCSR identifieront des différences de genre dans la conduite automobile. Nous supposons que les femmes seront perçues comme plus prudentes et conformes à la règle que les hommes qui seront perçus comme plus compétents et preneurs à risque que les femmes.</p> <p>H1 : Les différences genrées perçues seront expliquées par des justifications essentialistes.</p>  | <p>IPCSR (N=24)</p>   | <p>Qualitative : entretiens individuels semi-directifs en présentiel et par téléphone</p>             |
|   | <p>Approche expérimentale et qualitative de l'effet du genre sur les évaluations (étude 2)</p>  | <p>Explorer l'effet du genre sur l'évaluation d'une prestation à un examen pratique du permis B</p>   | <p>HG : Au regard de ce que nous savons du biais de genre, nous supposons que les IPCSR évaluent différemment une candidate femme qu'un candidat homme, montrant une dépréciation des femmes (biais genré évaluatif)</p>  | <p>IPCSR (N=98)</p>   | <p>Expérimentale et qualitative : dispositif expérimental et questions ouvertes en ligne</p>          |
| <p><b>Chapitre VII :</b> L'effet des stéréotypes de genre sur les candidates et les candidats en amont et au moment de l'examen du permis B</p> | <p>Approche quantitative de l'effet des stéréotypes de genre sur les candidates et les candidats au moment du passage du permis B (étude 3)</p> | <p>Explorer l'effet des menaces du stéréotype perçues, le sentiment de compétence, les émotions perçues sur la réussite réelle à l'examen</p> | <p>HG : Au regard de de l'effet du phénomène de menace du stéréotype sur les femmes en conduite, nous supposons que les candidates interrogées échouent plus que les hommes à l'examen pratique réel du permis B, et ce en raison d'un sentiment de menace plus important chez elles.</p> <p>H1 : Au regard de la stigmatisation visant les femmes, nous supposons une perception de menace du stéréotype plus élevée chez les femmes que chez les hommes</p> <p>H2 : Au regard l'effet du phénomène de menace du stéréotype sur l'augmentation de manifestations physiologiques, nous supposons que les femmes ressentent plus d'émotions négatives que les hommes au moment de l'examen pratique du permis de conduire, qui médatiseront l'effet de menace.</p> | <p>Candidates et candidats à l'examen pratique du permis B (N=235, dont 130 femmes)</p> | <p>Quantitative et de terrain : questionnaire à la sortie des examens pratiques réels du permis B</p> |

|   |   |  |   |  |   |
|---|---|--|---|--|---|
|   | <p>Approche qualitative du vécu du parcours de l'apprentissage de conduite et des expériences sociales liées à la conduite (étude 4)</p>        | <p>Saisir la trajectoire de vie du parcours de conduite et des expériences socialisatrices genrées</p>   | <p>H3 : Au regard de l'impact des stéréotypes négatifs dans un domaine masculinisé sur le sentiment de compétence, nous supposons qu'il sera plus faible chez les femmes et qu'il sera réduit en raison d'un sentiment de menace.</p> <p>HG : Au regard du processus de socialisation de genre, nous supposons que les femmes auront moins fait l'expérience de la découverte du véhicule, de la conduite, d'autres moyens de transports (deux-roues motorisées), et auront entendu plus de remarques négatives sur leur capacité à conduire par rapport aux hommes.</p> <p>H1 : Au regard des coûts des STG sur le psychologique, nous supposons que les femmes auront un intérêt moindre pour la conduite, un faible sentiment de compétence, et plus de difficultés vécues durant la formation que les hommes.</p> <p>H2 : Au regard de l'influence des STG sur les pratiques éducatives, nous supposons que les apprenties femmes recevront plus de remarques négatives et stéréotypées sur leur conduite de la part des ECSR que les apprentis hommes.</p> | <p>Candidates et candidats ayant effectué leur passation de l'examen pratique du permis B (N=18, dont 10 femmes)</p> | <p>Qualitative : entretiens semi-directifs individuels en visioconférence</p> |
| <p><u>Chapitre VIII</u> : Déjouer les effets de menaces du stéréotype</p> | <p>Approche expérimentale de l'effet d'informations contre-stéréotypées sur les performances chez des apprenties-conducteur-rices (étude 5)</p> | <p>Explorer l'effet de la présentation d'une information contre-stéréotypée et égalitaire sur les performances, des émotions et du sentiment de compétence</p> | <p>HG : Les performances des femmes seront plus importantes suite à la confrontation à des informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées</p> <p>H1 : Les performances des hommes soient moins importantes suite à la confrontation à des informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées</p>  | <p>Apprenties-conducteur-rices ayant obtenu l'épreuve théorique du permis de conduire (N=194, dont 109 femmes)</p>   | <p>Expérimentale : dispositif expérimental en ligne</p>                       |







## Chapitre VI : Représentations des différences de genre en conduite automobile et pratiques évaluatives chez les IPCSR

*« la fille a théoriquement plus de difficulté en conduite qu'un garçon qu'elle arrive avec un handicap parce qu'elle est un peu plus en difficulté que le garçon »<sup>44</sup>*

Ce premier chapitre empirique rendra compte de deux études auprès des IPCSR dont le but était de saisir leur discours afin de voir s'il contient des stéréotypes et des préjugés liés au genre et à la conduite, ainsi que leur évaluation afin de voir s'il existe un biais genré évaluatif de leur part. Effectivement, au vu d'un de nos objets d'analyse – la situation évaluative de l'examen pratique du permis B –, nous avons souhaité examiner les productions et les processus sociocognitifs à partir desquels l'évaluation des candidat-es s'effectuait. C'est pour cela que nous avons interrogé les personnes en charge d'évaluer les candidat-es. Nous avons tenté à travers une première recherche qualitative (étude 1) d'explorer les enjeux sociaux, cognitifs et professionnels autour de l'évaluation ainsi que de saisir les représentations sociales vis-à-vis de l'écart genré de réussite au permis B. À la suite de cette première étude, nous avons cherché à travers une recherche quasi-expérimentale (étude 2) à comparer des évaluations effectuées par des IPCSR pour une même prestation réalisée par une femme *versus* un homme. Il s'agissait de montrer, selon nos hypothèses, des différences d'évaluation en fonction du genre du-de la candidat-e à partir de la notation donnée et d'explications de cette notation.

Si ces explorations nous ont paru nécessaires, c'est avant tout en raison de l'absence d'éclairage empirique à l'égard de l'effet des stéréotypes de genre sur l'évaluation des IPCSR. Borja, Courty et Ramadier (2017), en explorant l'analyse faite en SHS sur les inégalités sociales dans le permis de conduire, constatent que les pratiques, positions et représentations des enseignant-es de la conduite et des inspecteur-rices ne sont pas suffisamment appréhendées et comprises comme de potentielles responsables de certaines inégalités. Nous-mêmes avons constaté le nombre faible d'études prenant en considération le rôle des processus sociocognitifs dans la production des inégalités sociales au moment de l'examen pratique du permis de conduire. Dans le but de voir l'implication de ces processus, nous avons de fait interrogé les IPCSR sur leurs pratiques évaluatives, leurs possibles biais évaluatifs et leurs représentations sociales liées à la conduite et au genre.

---

<sup>44</sup> Issu d'un entretien semi-directif réalisé auprès d'une inspectrice



# Approche qualitative des pratiques évaluatives et des représentations genrées associées à la conduite automobile chez les IPCSR (étude 1)

## 1. Point de départ de cette recherche

### 1.1. Objectifs et hypothèses

Comme nous l'avons amplement expliqué dans le chapitre V, les IPCSR peuvent être imprégné-es des STG associés à la conduite. Ces connaissances sont à questionner au vu de l'impact potentiel sur leur processus d'évaluation. Granié et Varet (2017) dans leur analyse des pistes explicatives psychosociales des différences de genre dans le permis de conduire mettaient l'accent sur le fait que ces STG, compte tenu des considérations théoriques en psychologie sociale, peuvent affecter « les comportements, représentations et attitudes des apprentis, mais aussi potentiellement des formateurs et des évaluateurs » (p.77). Sachant qu'aujourd'hui encore les catégorisations de genre sont omniprésentes (Rouyer et al., 2018), les IPCSR peuvent avoir intériorisé cette connaissance androcentrée et ces croyances sociales vis-à-vis des compétences des femmes et des hommes au volant. Ces représentations peuvent constituer une réelle source d'influence lors des évaluations effectuées par les IPCSR. Partant de ce constat, nous avons décidé de les explorer. Nous nous attendons à ce *qu'ils et elles identifient des différences de genre dans la conduite automobile. Nous supposons que les femmes seront perçues comme plus prudentes et conformes à la règle que les hommes qui seront perçus comme plus compétents et preneurs à risque que les femmes* (HG). De plus, nous pensons que *ces différences genrées perçues seront expliquées par des justifications essentialistes* (H1). En complément de la saisie des représentations genrées liées à la conduite, nous souhaitons comprendre comment leur évaluation s'effectuait, dans quels enjeux était-elle prise. Cette exploration a permis d'enrichir la littérature car peu de données psychosociales sur les éléments constitutifs – les mécanismes, les facteurs, les processus – des pratiques évaluatives des IPCSR existent. Seule une étude sociologique, celle de Cunegatti en 2012 – *Passer son permis : sociologie d'une formation déniée* – les a considérés et nous a donc donné des pistes à explorer. Au vu de l'effet du caractère routinier du métier et des possibles biais évaluatifs liés à la pratique (biais de contraste), nous supposons que *les inspecteurs et les inspectrices évoqueront des difficultés à atteindre une posture neutre et objective* (H2). De plus, selon des ECSR interrogé-es dans l'étude de Spica (2017), il semblerait que les IPCSR auraient des attentes et des exigences différentes : « *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. [...].* » (Spica, 2017, p.82). Nous pouvons supposer alors *des exigences différentes entre les IPCSR* (H3).



## 2. Méthodologie

### 2.1. Matériel qualitatif

#### *Choix de la méthode d'entretien semi-directif*

Notre choix d'avoir recours à la méthode qualitative a été effectué au vu du faible éclairage théorique sur nos questions. Permettant d'explorer en profondeur le phénomène, l'entretien de recherche est l'outil idéal pour s'emparer de la subjectivité (Salah & Said Mehdi, 2018) et des activités. De plus, dans une volonté de saisir le vécu et les représentations de chacun et chacune, nous avons privilégié l'entretien individuel. Nous avons décidé d'effectuer des **entretiens semi-directifs** pour avoir des thèmes préétablis afin de répondre à nos objectifs de recherche. Un entretien semi-directif permet de poser des questions plus ou moins précises laissant libre court à une réponse ouverte, construite, réfléchie, dont l'ordre des thèmes abordés variera selon le discours et la réactivité de l'interviewé-e (De Ketele & Roegiers, 1996).

#### *Choix des variables liées à la pratique évaluative*

La recherche qualitative menée par le sociologue Hugues Cunegatti (2012) offre une vision riche de la formation des IPCSR, des mécanismes évaluatifs et de ses enjeux déontologiques et institutionnels. Elle a permis de saisir leurs pratiques et leur univers professionnel. Nous nous sommes inspirées de ces données pour définir nos variables afin d'interroger les enjeux docimologiques chez les IPCSR.

#### L'évaluation au prisme de l'objectivité

Son étude montre que l'objectivation de l'évaluation guide la pratique des IPCSR, voire la légitime. Tout un volet durant la formation des IPCSR se concentre spécifiquement sur des notions liées à cette objectivité : la déontologie, les notions de docimologie, de posture et de pratiques professionnelles. Dans d'autres pays comme la Belgique, elle semble essentielle à leur pratique : « Les objectifs visés par la formation permanente des examinateurs du permis de conduire peuvent être résumés en un mot : **objectivité**. » (Quoirin, 1988, résumé d'une communication). L'objectivité est le crédo des IPCSR, bien qu'elle semble difficilement atteignable dans sa totalité comme détaillé dans l'une des parties des résultats de l'enquête : *la recherche d'une impossible neutralité* (Cunegatti, 2012, p.147). Nous nous sommes alors demandées comment ils et elles tendaient vers l'objectivité, notamment au regard de ce que nous savons sur les effets des biais cognitifs et ceux des stéréotypes de genre (préjugé, discrimination). Ainsi, nous avons exploré la manière dont ils et elles la réfléchissent, la conçoivent, se la représentent, se l'approprient dans leur pratique et leur rôle d'évaluateur·rice.

### Les éléments spécifiques liés à cette objectivité choisis

Les différents éléments présentés dans l'étude sociologique de Cunegatti (2012), mais aussi dans les résultats du mémoire de Spica (2017) sur les représentations genrées de la conduite chez les enseignant-es de la conduite, ou encore dans le programme de la formation initiale des IPCSR à l'Institut National de Sécurité Routière et de Recherches (INSERR), nous ont permis de nous orienter vers des pratiques et représentations professionnelles intéressantes à examiner pour notre recherche. Premièrement, lors de ses observations d'un cours sur la « déontologie » donné dans le cadre de la formation des IPCSR à l'INSERR, Cunegatti (2012) relate l'insistance du délégué du permis de conduire et de la sécurité routière (DPCSR) à expliquer aux formé-es qu'il faut être vigilant-es aux dérives liées au « pouvoir » de l'IPCSR mais aussi à la routine qui peut freiner l'atteinte de l'objectivité dans l'évaluation effectuée. Il exprime ceci « *la routine, ça plombe la règle d'or au niveau de l'objectivité et de la constance du jugement* » (p. 153). Selon cet expert – formant les IPCSR et les manageant sur le terrain – **la routine** semblerait jouer un rôle dans l'objectivation des évaluations effectuées. C'est pourquoi, nous avons fait le choix d'investiguer sa place dans les pratiques des IPCSR, comment ils et elles la ressentent, la perçoivent pour eux-elles ou pour d'autres ou pour la fonction en général, puis les moyens déployés pour la contrer et atteindre un jugement objectif si elle les impacte négativement. Deuxièmement, toujours dans l'enquête de Cunegatti (2012), une des personnes en formation à l'INSERR lui a exprimé son obsession « *de voir son jugement biaisé par le type de candidat, l'autoécole d'appartenance, le contexte, etc.* » (p. 167). Cet élément nous a amené à nous intéresser au **vécu du rôle d'évaluateur·rice** et aux facteurs externes ou internes qui peuvent entraîner **un jugement biaisé** dans l'évaluation, compte tenu de notre objectif de recherche de savoir s'il existe ou non un biais évaluatif. Enfin, les dires rapportés par un enseignant dans les entretiens menés par Spica (2017) vis-à-vis des attentes et exigences différentes possibles entre IPCSR, nous ont conduit à interroger **le rôle des exigences personnelles** sur l'objectivité.

En complément de ces éléments liés à la posture d'évaluateur·rice et à l'objectivité, nous les avons interrogé-es également sur les **différences de niveau entre candidat-es**, de manière générale puis **de genre** au vu de notre objectif de recherche.

### *La structure du matériel qualitatif*

Notre outil de recueil est donc un guide d'entretien (cf. Annexe I, p.402). Cet outil du guide d'entretien est nécessaire pour garder de visu la liste des thématiques sur lesquelles nous souhaitons voir s'exprimer nos participant-es. Nous l'avons structuré en trois parties. La première partie – **Présentation de soi et de son soi inspecteur·rice** – permettait à la

personne de présenter son parcours et de décrire, selon elle, les qualités et les compétences nécessaires en tant qu'IPCSR. La seconde partie – **Enjeux de la docimologie et de la posture objective** – se concentrait sur le vécu du rôle d'évaluateur·rice, le sentiment de compétence quant à ce rôle, la routine comme déterminant de l'objectivité et de la constance du jugement, les moyens déployés pour atteindre un jugement neutre et de leur acquisition/développement, la peur d'un jugement biaisé puis la variabilité des exigences de chaque IPCSR. La dernière partie quant à elle – **Représentations genrées de la conduite des femmes et des hommes** – était axée sur les perceptions des différences de niveau entre les femmes et les hommes, des raisons de ces différences si tel était le cas, de l'explication de notre objectif de recherche puis de la rééquilibration de l'écart genré de réussite au permis B.

#### *La construction de certaines questions du matériel qualitatif*

Il nous semble important ici d'exposer les tenants et aboutissants de la construction de ce guide. Le recrutement des IPCSR ne pouvait se faire qu'avec l'accord de leur délégué·e. Effectivement, quand nous avons essayé de contacter de manière « libre » des IPCSR, nous avons été confrontées à des refus parce qu'il n'y avait pas l'accord de leur délégué·e. C'est ainsi que nous avons pris contact avec plusieurs délégué·es afin d'obtenir leur aval pour interroger leur IPCSR. Pas tous·tes nous ont donné leur accord. Par ailleurs, nous pensons qu'être financées par la Délégation à la Sécurité Routière (DSR) a joué un rôle prépondérant dans l'acceptation de notre enquête, car nous avons pu avoir comme retour « *oui parce que vous êtes financée par la DSR* ». Pour rappel, la DSR est l'organisme qui régit les décisions liées aux examens des permis de conduire et l'instance hiérarchique des DPCSR. De plus, lors de notre recrutement, des IPCSR ont accepté à la condition de « *ne pas les faire sortir de leurs obligations de fonctionnaire d'état* ». Ces différentes situations rencontrées et dites au moment du recrutement, nous ont permis de nous rendre compte que, de par leur encadrement hiérarchique en tant que fonctionnaire d'état, les IPCSR allaient être vigilant·es à ce qu'on allait leur demander et certainement davantage à ce qu'ils et elles allaient partager. Cette vigilance pouvait constituer un frein à l'élaboration libre sur certaines questions, notamment celles sur leur impartialité dans leur jugement. De ce fait, pour la construction du guide d'entretien, nous avons pris en considération cela, ainsi, pour les questions potentiellement « sensibles », nous avons donné des exemples en ciblant d'autres personnes. Par exemple, pour savoir s'il existait un impact de la routine sur l'objectivité, nous avons repris les dires du délégué exposé précédemment : « *Finalement, la routine, ça plombe la règle d'or au niveau de l'objectivité et de la constance du jugement* » (Cunegatti, 2012, p.153) et leur avons demandé s'ils-elles avaient pu ressentir cela. Concernant la peur du jugement biaisé, nous avons pu leur dire que d'autres en avaient fait l'expérience ; idem pour les exigences personnelles. De plus, pour les

amener à nous parler spontanément de leurs représentations genrées, sans activer de stéréotypes, nous avons commencé par leur demander s'ils-elles trouvaient qu'il y avait des différences de niveau entre les *candidats* en général. Dans le cas où ils-elles n'évoquaient pas le genre comme variable des différences de niveau, nous leur posions directement la question. Le fait d'employer le terme de « différence de niveau » fait référence, dans une moindre mesure, aux compétences ou à la performance, donc à ce qui est évalué dans le cadre de l'examen. Pour conclure ici, cet outil a été construit avec un regard attentif sur ce que nous savons des contraintes et pressions hiérarchiques et institutionnelles de la population. Son fond a pu également voir des modifications. Le guide d'entretien est un outil évolutif, il peut être revisité. C'est ce dont nous avons eu l'occasion de faire au vu d'éléments intéressants pour notre recherche qui sont apparues lors des deux premiers entretiens. Par exemple, l'expression « *petit dada* » pour parler des exigences différentes chez les IPCSR a été reprise pour l'ensemble des entretiens car elle est parlante et pertinente pour comprendre rapidement la question sur la diversité de la considération de compétences et comportements spécifiques.

## 2.2. Recrutement et procédure de recueil de données

Le recrutement de nos participant-es s'est effectué par prise de contact avec les DPCSR. Nous avons envoyé nos demandes via le mailing contact des sites de la préfecture de différents départements. Onze DPCSR nous ont répondu favorablement et ont envoyé une demande de participation à leur équipe d'IPCSR. Une fois l'accord du ou de la DPCSR obtenu, nous avons pris contact avec les personnes souhaitant participer à notre recherche par mail et leur avons exposé le but de l'entretien et l'anonymisation de l'entretien. Le consentement oral a été fourni à chaque début d'entretien ainsi que par mail. Les deux premiers entretiens ont été effectués en présentiel, un dans une salle réservée dans une bibliothèque universitaire et un autre dans une salle dans le centre d'examen où l'inspectrice exerçait. En raison de la crise sanitaire, les vingt-deux autres entretiens ont été réalisés par téléphone. La réalisation des entretiens par téléphone est dû au fait que, soit certain-es ne possédaient pas de support informatique permettant de faire une visio (la majorité des personnes interrogées), soit ils ou elles préféraient effectuer l'entretien par téléphone. En moyenne, les entretiens ont duré 58 minutes. Nous débutons chaque entretien en leur demandant leur parcours professionnel afin d'activer leur identité d'inspecteur-riche et amener notre seconde thématique sur les compétences primordiales au métier d'IPCSR. Au cours de l'entretien, nous avons pris soin d'effectuer des approbations afin de les assurer de notre suivi et de la considération de leurs propos pour qu'ils et elles puissent continuer leur réflexion. L'usage de relance spécifique, à part celles sur les thématiques, n'a pas été établi en amont, nous avons relancé en fonction des

discours et de la dynamique discursive proposé-es par nos interviewé-es. L'une de nos missions principales en tant qu'intervieweuse, est de faciliter la (re)construction du sens du discours unique de chaque personne interrogée.

### 2.3. Population

De mars à juin 2020, nous avons interrogé douze inspectrices et douze inspecteurs en poste, de sept régions<sup>45</sup> françaises différentes. L'âge moyen de nos participant-es est de 44,8 ans. L'expérience professionnelle s'élève en moyenne à 9,4 ans ( $SD = 6,6$ ). Voici un tableau récapitulatif et descriptif de notre population (Tableau 3, ci-dessous).

Tableau 3 Description de la population interrogée de l'étude 1

| N°entretien | Genre | Age | Niveau d'étude | Année d'expérience | Ancien.ne moniteur.rice | Région d'exercice            | Durée de l'entretien |
|-------------|-------|-----|----------------|--------------------|-------------------------|------------------------------|----------------------|
| 1           | Femme | 32  | Baccalauréat   | 5                  | Oui                     | Rhône-Alpes                  | 60 minutes           |
| 2           | Homme | 42  | Baccalauréat   | 18                 | Oui                     | Saone et loire               | 74 minutes           |
| 3           | Femme | 51  | Baccalauréat   | 3                  | Oui                     | Saone et loire               | 52 minutes           |
| 4           | Homme | 56  | Baccalauréat   | 28                 | Oui                     | Saone et loire               | 45 minutes           |
| 5           | Homme | 51  | Bac+3          | 11                 | Non                     | Bourgogne                    | 63 minutes           |
| 6           | Femme | 38  | Bac+2          | 2                  | Oui                     | Ile-De-France (IDF)          | 68 minutes           |
| 7           | Homme | 53  | Bac + 2        | 1                  | Oui                     | IDF                          | 54 minutes           |
| 8           | Homme | 54  | Bac+2          | 10                 | Non                     | IDF                          | 106 minutes          |
| 9           | Homme | 27  | Baccalauréat   | 1                  | Oui                     | IDF                          | 50 minutes           |
| 10          | Homme | 41  | Baccalauréat   | 4                  | Non                     | IDF                          | 30 minutes           |
| 11          | Femme | 52  | Bac+4          | 6                  | Oui                     | IDF                          | 40 minutes           |
| 12          | Homme | 39  | Baccalauréat   | 2                  | oui                     | IDF                          | 30 minutes           |
| 13          | Femme | 47  | Bac+2          | 1                  | oui                     | IDF                          | 70 minutes           |
| 14          | Homme | 36  | Bac + 3        | 2                  | Oui                     | IDF                          | 25 minutes           |
| 15          | Homme | 46  | Bac+2          | 15                 | Non                     | Loire Atlantique             | 50 minutes           |
| 16          | Femme | 48  | Baccalauréat   | 2                  | Oui                     | Loire Atlantique             | 83 minutes           |
| 17          | Femme | 35  | Baccalauréat   | 9                  | Oui                     | Occitanie                    | 63 minutes           |
| 18          | Femme | 49  | B+2            | 19                 | oui                     | Occitanie                    | 90 minutes           |
| 19          | Femme | 57  | Baccalauréat   | 10                 | Oui                     | Nord-de-Pas-de-Calais (NPDC) | 55 minutes           |
| 20          | Femme | 44  | Bep            | 17                 | Oui                     | NPDC                         | 40 minutes           |
| 21          | Femme | 43  | Baccalauréat   | 18                 | Oui                     | NPDC                         | 40 minutes           |
| 22          | Homme | 44  | Baccalauréat   | 15                 | Non                     | NPDC                         | 60 minutes           |
| 23          | Homme | 60  | Baccalauréat   | 22                 | Oui                     | NPDC                         | 100 minutes          |
| 24          | Femme | 32  | Baccalauréat   | 5                  | Oui                     | Occitanie                    | 44 minutes           |

### 2.4. Méthodes d'analyse qualitative choisies

Ces 24 entretiens ont été analysés à l'aide du logiciel Atlas.ti afin de faciliter le processus itératif de la thématization des *verbatim*. La méthode d'analyse déployée est celle de l'analyse thématique décrite dans le chapitre 11 *l'analyse thématique* de Paillé et Mucchielli (2003). L'opération majeure de cette analyse est de thématiser les propos, c'est-à-dire, regrouper des éléments discursifs pour en faire des thèmes, communs ou non. Les thèmes correspondent à un « ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus, correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé &

<sup>45</sup> Plus de dix départements d'exercice ont été catégorisés par région afin d'assurer une meilleure anonymisation de notre population dans le cadre du RGPD.

Mucchielli, 2012, p.246). Ces extraits, appelés *verbatim*, ont été sélectionnés au regard de nos objectifs de recherche. Deux fonctions composent cette méthode : *de repérage* (relever les thèmes) et *de documentation* (tracé des convergences et divergences entre les thèmes). Nous avons procédé par étapes :

- **Retranscription, lecture et appropriation** du matériel
- **Sélection et nomination** des extraits du matériel rendant compte d'une **unité de signification/sens**
- **Catégorisation et structuration** de l'ensemble de ces unités/thèmes
- **Revérification** de la correspondance de ces unités avec extraits sélectionnés
- **Renomination et recatégorisation**

Il faut savoir que l'intention principale de l'analyse thématique est descriptive. Nous avons donc pris garde à minimiser l'interprétation des extraits sélectionnés. Comme l'expliquent Paillé et Mucchielli (2012), l'inférence de la nomination des thématiques, des catégories doit être faible, c'est-à-dire que le nom d'un thème peut être une simple reprise d'un mot du discours de la personne. Lors de la dénomination des thèmes, il n'est en aucun cas question de théoriser au moment du codage le fond même du vécu de la personne à travers ses dires. Par conséquent, il nous semblait essentiel de la coupler avec une autre méthode d'analyse, notamment quantitative, pour rendre l'interprétation plus solide. Nous avons réalisé en parallèle une analyse lexicométrique permettant de nous offrir un autre angle de vue du matériel. L'ajout de l'analyse lexicométrique permet de *parachever* l'analyse thématique avec d'autres éléments intéressants à exploiter et par ailleurs d'offrir un regard davantage holistique sur les données. Comme l'explicitent Leimdorfer et Salem (1995), l'outil lexicométrique, statistique textuelle, assure une vérification, une solidification et une comparaison avec l'analyse thématique. Pour réaliser cette analyse lexicométrique, nous avons utilisé la méthode Alceste (Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Énoncés Simplifiés d'un Texte) conçue pour des analyses lexicométriques par Max Reinert. Elle permet, à travers divers outils (statistiques descriptives, Classification Hiérarchique Descendante (CHD), Analyse Factorielle des Correspondance (AFC)), une analyse automatisée du contenu le plus signifiant du corpus de discours. Nous avons décidé de faire l'usage de la CHD dont le but est de mettre en lumière les énoncés les plus liés par l'importante cooccurrence qui en découle, créant ainsi des classes de mots ayant un sens commun, appelées *mondes lexicaux* (Reinert, 2008). Cette méthode procède par découpage de texte, en plusieurs étapes de calcul de donnée, de classement d'énoncés (unités de contexte) et de catégorisation de discours (Reinert, 2008). Elle permet, par cette classification des discours, de ressortir alors l'hétérogénéité et l'homogénéité entre les discours. Elle permet ainsi de répondre aux questions suivantes : « *quels sont les textes les plus semblables en ce qui concerne le vocabulaire et la fréquence des formes utilisées ? Quelles*

sont les formes qui caractérisent chaque texte, par leur présence ou leur absence ? » (Lebart & Salem, 1994, p.135). Afin d'effectuer une interprétation de l'analyse discursive proposée par la CHD, nous avons procédé par étapes :

- **Identifier** les mondes lexicaux communs et hétérogènes en fonction des branches (dans le dendrogramme) qui les relient et séparent
- **Découvrir ce qui caractérise chaque classe lexicale** : Lire les *verbatim* issus des Concordanciers des classes (liste de tous les unités de textes identifiés comme significativement communs à chaque mot apparaissant dans chaque classe lexicale)
- **Nommer et décrire les classes lexicales**

### 3. Résultats

#### 3.1 Description de la structure des thèmes

À la fin de la thématization de l'ensemble du matériel, soit 24 entretiens, sont ressortis 423 codes. Ces codes correspondent à des thèmes réunissant plusieurs extraits du texte qui caractérisent une même idée. Ces nombreux codes ont été structurés en catégories puis schématisés afin d'offrir une vue d'ensemble des éléments discursifs de notre matériel (cf. Figure 7, ci-dessous).

Comme le montre la figure, l'ensemble du matériel se découpe en trois axes. Un premier axe concerne **les pratiques évaluatives et tous ses enjeux**, d'ordre psychologique, cognitif, institutionnel et social. Ces divers enjeux dénotés rythme, guident, impactent la pratique et la posture en tant qu'IPCSR. Un deuxième axe porte sur tous ce qui est lié au **contexte social de l'examen pratique du permis de conduire**, que ce soit les représentations sociales du permis, les comportements des candidat-es, les différences de niveau et leurs facteurs explicatifs. Cet axe permet de saisir la dynamique sociale et représentationnelle du passage et de l'obtention du permis de conduire. Enfin, un dernier axe vient mettre en perspective **les différences et les représentations genrées des comportements des femmes et des hommes au volant**, avec leurs facteurs explicatifs. Au sein de ces trois axes, différentes rubriques font intervenir des thèmes principaux qui sont à la fois hétérogènes et parfois complémentaires.

RUBRIQUES CENTRALES ET LEURS THÈMES AU SEIN DES TROIS GRANDS AXES

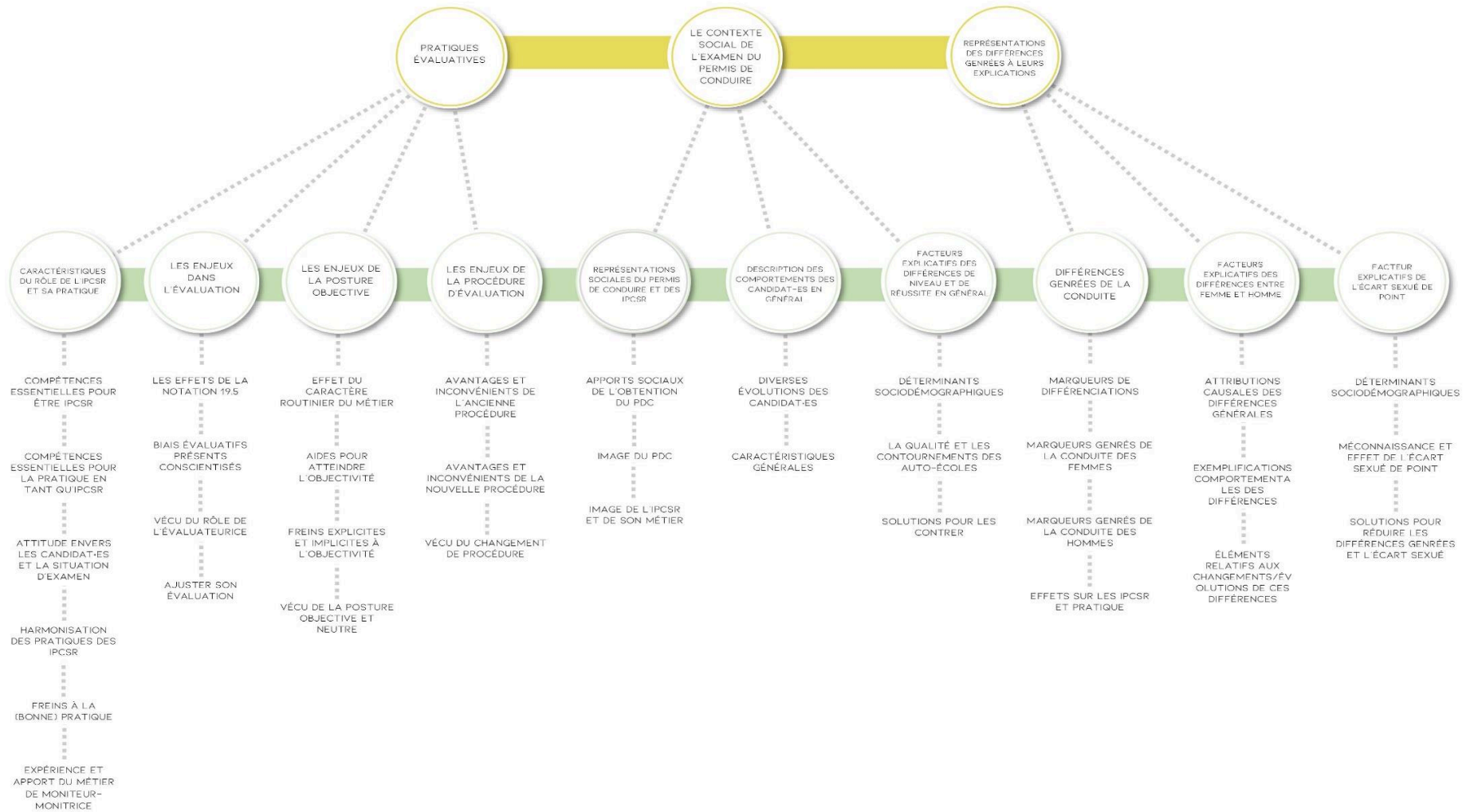


Figure 7 Catégories d'analyse de l'analyse thématique de l'étude 1



### 3.2 Le contexte social du permis de conduire

Dans cette partie résultats, nous contextualiserons notre objet en présentant le social qu'entoure le lieu de passation du permis B, issu de l'axe *du contexte social du permis de conduire*. Puis, nous présenterons les différences perçues de niveau en général puis celles liées au genre, issues de l'axe *des représentations des différences genrées et leurs explications*. À la suite, nous présenterons une vue d'ensemble de l'axe concernant *les pratiques évaluatives*. Enfin, nous apporterons le regard que nous a offert l'analyse lexicométrique.

#### 3.2.1 Le permis de conduire, ses représentations et son triptyque

Par son format de « **huis clos** », l'examen pratique du permis de conduire est vu par les IPCSR comme **un examen atypique** par rapport à d'autres examens : « *il faut quand même rajouter par rapport à tous les autres examens toutes catégories confondues **on rentre dans la bulle notre petite bulle individuelle** vous êtes dans une voiture là c'est comme si on était en voiture c'est comme si là je vous évalue vous êtes en train de faire quelque chose et **c'est l'un des seuls endroits où vous pénétrez dans la bulle de confort de quelqu'un pour l'évaluer**. Il ne faut pas perdre de vue cela et donc du coup c'est peut-être ça qui fait que l'examen est atypique » (E2, H). C'est également un événement très marquant dans la vie des individus : « **le permis c'est quelque chose qui marque énormément dans la vie**. Tout le monde se souvient de son permis de conduire » (E16, F). Il représente aussi **l'examen le plus passé en France**, parfois **l'unique**, et, de ce fait **le plus diversifié en termes de population**, comme nous le décrit très bien un inspecteur : « **on touche toutes les couches de la population** hein donc comme je dis on arrive à entre guillemets **à voir assis à côté de soi l'idiot du village et quelqu'un de brillant** donc c'est ce qui fait un peu la richesse de la chose » (E4, H). Le permis de conduire, **vecteur de liberté et d'émancipation**, permet aussi d'avoir **une vie sociale** et représente une **passerelle pour l'emploi**.*

Le contexte social du permis de conduire mobilise plusieurs acteur·rices, nommé *triptyque* : les IPCSR, les candidat·es et les ECSR. Il y a au cœur de ce triptyque, des représentations sociales particulièrement négatives vis-à-vis des IPCSR, en effet, ils et elles sont perçus·es comme des *méchant·es* (E1, E3, E9, E18), ils et elles sont *craint·es* (E5), ou *mis·es sur un piédestal* (E6, E7). De plus, c'est une responsabilité particulière pour les IPCSR en raison d'enjeux spécifiques à chaque acteur·rice : « *Vulgairement on dit qu'on passe un peu dans le côté obscur. C'est un peu imagé mais je vous avouerais **qu'on a quand même une certaine pression parce qu'il y a un candidat à côté de nous pour qui l'examen est un fort enjeu**. C'est aussi **un enjeu pour l'enseignant qui est derrière** puisqu'évidemment il a besoin d'avoir des bons résultats donc **on a quand même pas mal***

**de pression** » (E12, H). Les candidat-es sont, comme les IPCSR, au centre de ce contexte. Ils et elles ont des vécus, des expériences, des ressentis, et des apprentissages différent-es. Ce bagage social et expérientiel joue un rôle crucial sur leur prestation, sur leur attitude et sur leur réussite. Cependant, il est difficile pour les IPCSR d'en saisir les contours et d'ailleurs de tout prendre en compte. Il est de mise alors pour les ECSR de considérer ces éléments de vie pour permettre un apprentissage adapté à la personne. En effet, la réussite au permis B des candidat-es dépend de près de leur travail, leur rigueur et leur professionnalisme (voir Annexe II, p.403 pour un aperçu de l'impact des ECSR sur la réussite des candidat-es). Il semblerait toutefois que certains facteurs seront plus ou moins déterminants du niveau entre certain-es candidat-es.

### 3.2.2 L'évolution comportementale et explications des différences de niveau générales chez les candidat-es

Les IPCSR ont dénoté plusieurs autres éléments qui entrent en compte pour comprendre la réussite au permis B, tels que des changements sociétaux qui influent sur les comportements et le niveau des candidat-es, diverses variables sociodémographiques ou psychologiques, etc.

Dans un premier temps, plusieurs IPCSR ont évoqué des évolutions négatives vis-à-vis des candidat-es. Il paraîtrait qu'une baisse du niveau en général se fait ressentir pour trois IPCSR : « *j'ai vu **l'évolution de mon métier en 10 ans**, autrefois à la fin de la journée ne restez en mémoire le jeune qui m'avait fait peur [d'accord] **Maintenant il me reste en mémoire le jeune qui m'a fait quelque chose de bien** c'est-à-dire euh autrefois déjà moi je suis rentré on en passait que 12 candidats là maintenant on en passe 13 mais sur les 12 candidats j'étais obligé d'intervenir physiquement sur les commandes que pour 1 voire 2 [...] avant on ajournait sur des contrôles on ajournait sur des règles de circulation tandis **que maintenant la majorité de mes ajournements pour ne pas dire tous, ce sont quand même des ajournements suite à une action voilà [grave?] Oui une action grave tous les jours on évite un accident quoi** » (E5, inspecteur). Une baisse de niveau des candidat-es en conduite accompagnée est apparue également selon trois IPCSR : « **on a eu la belle époque de la conduite accompagnée où les parents étaient très investis ils faisaient conduire beaucoup leur enfant les gamins étaient bons maintenant un peu moins** alors certains auto-école nous présente toujours pareils certaines auto-école nous présente des candidats conduite accompagnée ils en ont beaucoup c'est super les gamins sont excellents et d'autres ils ont fait conduite accompagnée pour faire plaisir à papa maman **mais ils ont pas roulé ou alors le parents pas assez investis ou alors les parents se sont rendus compte que le gamin était dangereux donc** »*

**ils ont peur de rouler avec alors on récupère des conduite accompagnée qui ne sont pas bonnes [d'accord] ça a changé beaucoup** » (E19, F).

Cela peut se comprendre avec un attrait général moindre pour l'automobile et un rapport différent aujourd'hui à l'automobile, à la conduite et au permis de conduire dû à :

▪ **La conscience écologique** : « Bah l'automobile aujourd'hui ça pollue [...] Bah globalement aujourd'hui alors on l'a banalise un peu la voiture » (E15, H)

▪ **L'avancée technologique** : « aujourd'hui les jeunes d'aujourd'hui dans les grandes villes hein ils n'ont plus le même rapport à la voiture pourquoi parce qu'ils montent dans la voiture avec les parents ils regardent pas la route ils sont avec le téléphone la tablette les dvd » (E2, H)

▪ **L'offre des transports en commun** : « une offre de transport qui font que les enfants sont confrontés à la route beaucoup plus tard » (E7, H) ; « le permis pour beaucoup d'entre nous on se le payait soi-même on cravachait pour l'avoir et quand on l'avait on était content on pouvait bouger on avait pas les mêmes facilités que maintenant maintenant les jeunes ils veulent aller quelque part il y a les métro bus train » (E22, H)

▪ **Perte de motivation** : « Après je veux dire faut savoir aussi que maintenant on a un gros gros soucis c'est que les jeunes qui arrivent maintenant au permis sont beaucoup moins motivés que ceux que l'on avait il y a 10 ans » (E5, H)

▪ **Perte d'intérêt pour la mécanique** : « je pense c'est euh cet aspect mécanique on va dire les jeunes entre guillemet sont beaucoup moins mécanique aujourd'hui qui ne l'étaient dans les années 90 2000 au jour d'aujourd'hui on est plus dans des générations de gens détachés de cette partie mécanique d'où le fait que le véhicule automatique prend toute sa place au jour d'aujourd'hui et le gamin on va dire qui veut faire gronder le moteur faire passer les vitesses c'est terminé tout ça je pense euh ils sont dans une autre démarche » (E4, H)

▪ **Désintérêt pour l'automobile et le permis de conduire** : « il y a un désintérêt total de l'automobile parce que quand ils montent dans une voiture c'est je mets le casque sur la tête et je m'occupe pas du tout de ce qui se passe dans la voiture et pas de l'environnement ce qui fait qu'il y a une méconnaissance de la voiture et pas d'intérêt en fait » (E15, H) ; « avant les gens venaient passer le permis maintenant le permis c'est une contrainte les gens ont pu forcément envie de le passer et encore moins envie de se former on a un peu le sentiment limite s'ils pouvaient acheter un permis un droit de conduire ça leur est complètement égal » (E24, F)

▪ **Réduction de la socialisation sur la route** : « C'est ça plus de connaissance du code et du partage de la route il faut l'empêcher de regarder son téléphone on se

***parle plus on les sensibilise plus à la sécurité à faire bien gaffe quand tu traverses etc. je ne suis pas sûre que les parents le fassent » (E19, F)***

Dans un second temps, les IPCSR nous ont indiqué plusieurs déterminants sociodémographiques qui expliqueraient les « grandes » différences de niveau en général. Nous les avons réunies dans le tableau ci-suit (Tableau 4, ci-dessous) :

*Tableau 4 Facteurs explicatifs des différences de niveaux en général*

| <b>Facteurs explicatifs</b> | <b>Codes référents</b>   | <b>Sens des différences</b>   | <b>Verbatim illustratifs</b>   |
|-----------------------------|--|---|--|
| Age<br>(N= 9)               | Age comme déterminant des différences de niveau  | Un âge avancé est synonyme de plus de difficulté et d'enjeux          | « Moi mon expertise je sais très bien <b>qu'à 60 ans (silence) même à 45 ans c'est plus difficile d'apprendre la conduite</b> homme ou femme qu'à 20 ans » (E2)  |
| Financier<br>(N= 5)         | Aspect financier comme déterminant la réussite et les différences<br><br>Inégalité économique creuse inégalité de réussite | Être défavorisé.e financièrement est synonyme de moins bonne réussite | « il y a des secteurs qui sont plus ou moins défavorisés des quartiers un peu plus défavorisés que d'autres et là bah à mon avis <b>c'est financier parce qu'ils prennent pas de leçon ils ne préparent pas bien parce que financièrement ils n'ont pas les moyens tout simplement</b> » (E19, F)  |
| Classe sociale<br>(N=5)     | Différence de niveau/apprentissage en fonction de la classe sociale/population défavorisée                                 | Idem que précédent  | « il y a la localité la localisation de l'auto-école il y a des auto-écoles qui sont plus au niveau de après sans préjugé [...] <b>Qui sont plus dans les quartiers difficiles donc forcément ils vont accueillir des candidats qui sont de là, ce sera compliqué aussi</b> » (E21, F)<br><br>« elle se situe je dirais à différentes étapes à différents niveaux <b>il y a deux personnes qui sont toutes les deux d'un milieu ouvrier l'un n'est pas l'autre [...] un fils d'ingénieur ou de</b> |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   |  |   | <i>mineur les niveaux sont forcément différents » (E23, H)</i>   |
| Appartenance culturelle (N=5)                 | Différence de niveau/apprentissage en fonction de la culture<br><br>Difficulté des "gens de couleurs"/étrangers à conduire | L'appartenance à une ethnie spécifique (étrangers, personnes d'origine africaine et asiatique) est synonyme de moins bonne réussite | « <b>les étrangers c'est un peu plus dur c'est plus difficile</b> » (E14, H)<br>« il y a une appréhension de la conduite au niveau des origines [d'accord] <b>On a des gens d'origine africaine ou afrique du nord c'est moins inné la conduite est moins innée</b> au départ que pour notre catégorie » (E15, H)<br>« Hum après des fois <b>la culture là c'est plus au niveau international je sais qu'on a eu des élèves parfois qui étaient africains ou même asiatiques qui avaient beaucoup plus de difficultés à apprendre à gérer le volant [...] au niveau culturellement international on ressent la différence</b> » (E24, F) |
| Type de formation (N=9)                       | Conduite accompagnée/supervisée comme déterminant des différences de niveau  | Avoir suivi une conduite accompagnée/supervisée augmente les chances de réussir   | « Vous avez aussi la différence qu'en province vous avez beaucoup de conduite accompagnée donc c'est vrai que là encore vous avez les rendez-vous pédagogiques où là encore vous êtes sensibilisés à la sécurité routière ils avaient vraiment une formation <b>je trouve la conduite accompagnée une excellente formation</b> et vous avez voilà des jeunes conducteurs qui a sur la route mais qui vraiment sont sensibles à tout l'environnement » (E6, F)  |
| Socialisation routière en milieu rural (N= 3) | Expérience socialisatrice routière + en campagne   | En campagne, la socialisation est plus grande donc permet de  | « <b>à la campagne on sent bien que les parents leur laissent rentrer la voiture on les laisse bidouiller</b>  |

|                                |  |   |   |
|--------------------------------|--|---|---|
|                                |  | <p>développer plus<br/>d'appétence qu'en ville</p>  | <p><b>donc ils sont débrouillard</b> » (E19, F)</p> <p>« bah déjà quand il est entre la campagne et la ville c'est différent, <b>ce qui sont à la campagne il y a plus de conduite accompagnée donc voilà ça aussi on le retrouve et ils doivent être indépendant c'est-à-dire que souvent ils ont des apprentissages à faire Ils doivent aller bosser donc ils doivent prendre le scooter la Mobylette donc déjà pour tout ce qui est trajectoire bah ça va jouer</b> » (E16, F)</p>   |
| <p>Contexte routier (N=13)</p> | <p>Contexte routier incontrôlable</p> <p>Inégalités contextuelles en fonction de la géolocalisation du centre</p> <p>Milieu différent, permis/conduite/app différent.e</p> | <p>Le contexte routier soit la densité routière différente dans chaque ville est un facteur de réussite</p> | <p>« Oui oui je pense je pense que par rapport au secteur que vous avez moi j'étais en X j'ai travaillé là-bas je peux complètement comparer avec X <b>ça n'a rien à voir un candidat qui a le permis en X</b> la première fois qui va prendre le volant quand il devra aller sur une grande ville c'est coton que l'inverse c'est plus tranquille entre guillemet donc oui <b>les difficultés ne sont pas les mêmes ce qui fait aussi que le poids du permis n'est pas le même</b> mais ça ils peuvent pas le voir » (E17, F)</p> <p>« c'est en fonction aussi du contexte je veux dire bah <b>il y a certains endroits où c'est plus difficile</b> » (E5, H)</p> <p>« Il y a des différences aussi <b>par rapport au secteur géographique</b> comme</p> |

|                         |  |  |  |
|-------------------------|--|--|--|
|                         |  |  | <i>je vous ai dit tout à l'heure » (E7, H)</i>   |
| Compétence innée (N= 4) | Caractère inné de la conduite<br>Même nombre d'heure mais pas même faculté dès le départ | Il n'y aurait pas les mêmes facultés pour tout le monde        | <i>« Vous avez <b>des gens très dégourdis à l'origine</b> et vous avez des gens moins y a des gens ils ont plus de mal à comprendre que d'autres » (E18)</i>   |
| Mode de mobilité (N= 4) | Différence de niveau vélo vs piéton  | Avoir pratiqué le vélo favorise l'apprentissage et la réussite | <i>« par exemple nous quand on a été enseignant <b>quelqu'un qui n'a jamais fait du vélo c'était une personne où c'était très difficile à apprendre</b> car pas de visuel le vélo il y a le visuel un équilibre d'être sensible à son environnement alors que quelqu'un qui est que piéton » (E11, F)<br/>« vous avez aussi bah souvent <b>des jeunes qui sont plus indépendants qui parfois bah font tout bête plus de vélo le vélo ça paraît pas mais sur la formation au permis c'est énorme</b> un gamin qui a fait beaucoup de vélo et un gamin qui n'en a pas fait <b>on va déjà le ressentir dans son apprentissage en circulation avec la voiture</b> » (E24, F)</i> |

D'autres facteurs ont été évoqués par les IPCSR, une gestion de stress et une approche psychologique différente entre chaque candidat-e. La disponibilité des parents, leurs conseils et leurs conduites influenceraient les comportements routiers et la réussite au permis de conduire. La motivation également joue et n'est pas la même en fonction du milieu d'habitation (importance d'être véhiculée en milieu rural) et de l'âge (enjeux professionnels). Outre cela, une grande disparité de niveau en général a été indiquée par bon nombre d'IPCSR. Nous retrouvons dans cette partie plus de **raisons en lien avec des aspects de la vie sociale et professionnelle**. Pour les solutionner, les IPCSR recommandent fortement d'encourager des types de formation comme la conduite accompagnée et d'effectuer un continuum éducatif.

### 3.3 Les représentations des différences liées au genre et leurs explications

Concernant le genre, les discours ont révélé un certain nombre de représentations qu'ont les IPCSR vis-à-vis des comportements des femmes et des hommes au volant. Ils et elles nous ont énoncé plusieurs différences, nous les ont expliquées par une multitude de facteurs, et nous ont aussi aidé à mieux comprendre l'écart genré de point au permis B, puis à trouver des solutions pour le contrer.

#### 3.3.1 Les différences genrées dans la conduite

Des IPCSR nous ont indiqué des compétences et des comportements manifestement spécifiques aux femmes et aux hommes au volant. Ces différences de genre perçues sont apparues spontanément pour seulement cinq IPCSR interrogé-es. Pour le reste, nous avons dû demander directement à la suite des différences générales perçues. Pour certain-es, ce n'est pas une différence si flagrante, et ce en raison d'une diminution de ces différences de genre (voir sous-partie 3.3.4 suivante sur l'évolution de ces différences). Toutefois, pour la plupart, lorsque nous leur demandions, ils et elles répondaient de suite en énonçant leur différence perçue. Nous avons réuni ces différences de genre dans le Tableau 5 ci-suit. Le tableau réfère les catégories des différences avec son code référent issu de l'analyse thématique, le sens des différences et des *verbatim* permettant de les illustrer. Pour repère, nous avons établi un code couleur pour réunir des différences faisant références à un même domaine de compétence ou comportement (une couleur identique pour un même domaine).

Tableau 5 Catégories des différences genrées au volant constatées par les IPCSR

| Différences au niveau de       | Codes référents  | Sens des différences        | Verbatim illustratifs   |
|--------------------------------|--|-----------------------------|---|
| Compétence mécanique<br>(N=15) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mécanique vu comme une compétence masculine</li> <li>• Différence genrée au niveau de la mécanique</li> <li>• Difficulté mécanique/non prédisposition (inné) explique l'échec + des filles</li> <li>• Analyse permise par la compétence mécanique synonyme de meilleure réussite chez les h</li> <li>• Compensation genrée des points en fonction des différences genrées (application, mécanique)</li> </ul> | Hommes meilleurs que femmes | <p>« Il va peut-être plus se débrouiller facilement <b>il va peut-être plus y arriver mécaniquement</b> qu'une femme » (E2, H)</p> <p>« <b>la mécanique chez les garçons elle est un peu plus fluide</b> quand même que chez une fille » (E1, F)</p> <p>« <b>les garçons arrivent avec déjà une prédisposition ou plus facilement dans la gestion mécanique etc.</b> » (E24, F)</p> |



|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <p>Maitrise et sensibilité du véhicule</p> <p>(N=2)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de maitrise du véhicule = conduite femme</li> <li>• Sentir le véhicule = maitrise masculine (N=1)</li> </ul> | <p>Hommes meilleurs en maitrise et plus sensible au véhicule que femmes</p>                           | <p>« <b>elles maitrisent pas aussi bien que les hommes</b> ou aussi rapidement que les hommes le véhicule » (E8, H) ; « ils ont plus de facilités parce qu'ils sont plus dans le cote <b>sensation</b> donc ils ont plus comment dire ils sentent mieux la voiture » (E8, H)</p>   |
|   | <p>Différence genrée dans la maitrise des commandes (souplesse) (N=1)</p>  | <p>Femmes meilleures qu'hommes (uniquement comparaison entre femme et homme doué-es<sup>46</sup>)</p> | <p>« si je vois des différences quand je vais comparer à un garçon qui est dynamique au volant et une fille qui est dynamique au volant <b>la fille va être beaucoup plus souple avec les commandes</b> qu'un garçon par exemple [...] Ouais c'est globalement la <b>maitrise des commandes</b> » (E15, H)</p>   |
| <p>Gestion du stress</p> <p>(N=16)</p>                  | <p>Différence genrée au niveau du stress/pression et de sa gestion (N=16)</p>  | <p>Femmes + stressées que les hommes</p>  | <p>« Alors <b>elles gèrent moins bien leur stress</b> tout simplement oui on a en général ça doit être féminin plus anxieuse par rapport aux garçons qui relativise davantage » (E20, F)</p> <p>« <b>elles ont des difficultés de gestion de stress</b> » (E24, F)</p> <p>« Oui <b>les filles sont plus stressées</b> que les garçons » (E8, H)</p>  |
|   | <p>Meilleure gestion du stress chez les femmes (N=2)</p>   | <p>Femmes gèrent mieux le stress</p>  | <p>« Peut-être que <b>les filles encaissent plus facilement cette perte de stress</b> peut-être je dis bien peut-être [...] Q Et donc vous pensez que donc les filles gèrent mieux ce stress-là ? R Ouais ouais ouais » (E4, H)</p> <p>« vous avez une fille en permis peut-être <b>un peu plus combattive mentalement peut-être un petit mieux le stress tenir la situation</b> qui n'est pas confortable qu'un garçon » (E17, F)</p> |

<sup>46</sup> [Q Donc la maitrise des commandes qui serait meilleure un peu chez les filles alors ? ; R Je dirais pas ça c'est difficile de dire être meilleure chez les filles qui sont globalement douées déjà ; Q D'accord ; R Parce que là je comparais à un garçon qui est doué et une fille qui est douée]

|                                |  |  |   |
|--------------------------------|--|--|---|
| Expression des émotions (N=4)  | Différence genrée dans l'expression du stress  | Femmes montrent + leur stress          | « Alors sur la gestion du stress alors <b>je dirais plutôt de la communication du stress une fille aura plutôt tendance à nous le dire dans l'examen je suis stressée</b> » (E7, H)<br><br>« Je pense que les filles stressent plus ou <b>nous le montrent plus</b> une fille je remarque la fille stressée plus facilement que le garçon » (E3, F) |
| Sensibilité émotionnelle (N=4) | Différence genrée au niveau de la sensibilité  | Femmes + sensible                      | « Globalement <b>une fille c'est quand même plus sensible</b> qu'un gars elles se mettent plus facilement à pleurer et conduire quand vous pleurez c'est compliqué » (E15, H)   |
| Peur (N=3)                     | Différence genrée au niveau de la peur   | Femmes + peureuses                     | « il y en a beaucoup qui ont très très peur et c'est vrai que c'est plus <b>les filles qui ont peur</b> que les garçons » (E13, F)  |
| Prudence (N=14)                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Être appliquée/sérieuse/prudente comme synonyme de la conduite des femmes</li> <li>Prudence comme comportement de la conduite des femmes</li> <li>Être mère/instinct maternel comme synonyme de prudence</li> </ul> | Femmes + prudentes                     | « les filles elles sont <b>beaucoup prudentes</b> » (E4, H)<br><br>« une fille elle est plus sur la réserve <b>plus prudente</b> plus raisonnée hein » (E19, F)   |
| Douceur (N=2)                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conduite plus soigneuse chez les femmes</li> <li>Douceur et tranquillité = conduite femme</li> </ul>  | Femmes + douces dans sa conduite       | « Elles sont <b>moins branques</b> » (E16, F)<br>« La dame <b>elles sont plus dans la douceur et la tranquillité</b> » (E8, H)  |
| Prise de risque (N=8)          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Différence genrée au niveau de la prise de risque</li> <li>Prise de risque comme comportement des garçons</li> </ul>  | Hommes + preneurs de risques           | « Il y a <b>une prise de risque plus facile chez les garçons</b> » (E1, F)<br>« une femme ça roule moins vite <b>ça prend moins de risque</b> » (E23, H)  |
| Attrait pour vitesse (N=3)     | Différence genrée de l'attrait à la vitesse  | Hommes ont + d'attrait pour la vitesse | « ce qui ressort de ça c'est une <b>prise de vitesse une vitesse grisante</b> c'est et j'en reviens à ce que je disais tout à l'heure peut-être pour moi <b>les garçons sont plus attirés par ces choses-là</b> que les filles » (E4, H)  |
| Vitesse/allure (N=7)           | Différence genrée au niveau de l'allure/vitesse  | Hommes roulent + vite                  | « on voit bien la différence pour tout <b>ce qui est excès de vitesse</b> , on va le ressentir plus chez les hommes que chez les femmes » (E16, F)  |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  |   |   | « Bah une fille l'allure une fille ça se traîne un peu plus » (E19, F)   |
| <b>Confiance</b><br>(N=9)                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de confiance/appréhension = femmes</li> <li>• Différence genrée au niveau de la confiance</li> </ul>  | Hommes ont + confiance  | « Je vous ai parlé de gens qui ont <b>trop confiance en eux</b> , qui sont trop sûr d'eux. <b>C'est plus souvent des garçons effectivement</b> » (E12, H)<br>« Bah <b>le garçon en général est un peu plus confiant</b> » (E3, F)  |
| <b>Témérité</b><br>(N=2)                                 | Différence genrée état téméraire  | Hommes + téméraires   | « un garçon c'est <b>un peu plus téméraire</b> » (E19, F)  |
| <b>Application et apprentissage des règles</b><br>(N=13) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Différence genrée au niveau de l'application/apprentissage des règles</li> <li>• Être responsable et rigoureuse synonyme de la conduite des femmes</li> <li>• Être appliquée/sérieuse/prudente comme synonyme de la conduite des femmes</li> </ul> | Femmes + appliquées et rigoureuse dans l'apprentissage des règles | « c'est plutôt des approches complètement différentes, on voit des approches <b>plus studieuses des filles</b> et plus nonchalantes des garçons » (E10, H)<br>« Moi je trouve enfin personnellement que <b>les filles sont beaucoup plus appliquées</b> que les garçons » (E5, H)<br>« Par contre sur <b>l'application du code de la route et les apprentissages de sécurité les filles rattrapent</b> leur retard par rapport aux garçons » (E7, H) |
| <b>Direction</b><br>(N=1)                                | Différence genrée au niveau de la direction   | Femmes maîtrisent moins la direction                              | « c'est vrai que les femmes peut-être un peu plus de stress <b>un peu plus d'erreur dans la direction</b> » (E14, H)   |
| <b>Manœuvre</b><br>(N=2)                                 | Différence genrée au niveau des manœuvres   | Femmes maîtrisent moins les manœuvres                             | « elles maîtrisent moins le véhicule par exemple ce que j'ai remarqué c'est que <b>les filles ont beaucoup plus de mal à se garer</b> que les hommes elles ont plus de mal pour les manœuvres » (E8, H)  |
| <b>Spatiale</b><br>(N=1)                                 | Différence genrée de la compétence spatiale   | Hommes savent + s'orienter  | « on a un petit moins ça chez le garçon parce qu'il arrive en quelque sorte à se voir un petit peu je pense au-dessus de la voiture <b>avec un sens de l'orientation plus plus développé</b> » (E1, F)   |
| <b>Inattention</b><br>(N=1)                              | Inattention comme synonyme de conduite féminine   | Femmes + inattentives   | « elles ont plus de petits accrochages parce <b>qu'elles sont plus tetes en l'air</b> » (E23, H)   |
| <b>Attrait pour le véhicule</b><br>(N=3)                 | Différence genrée au niveau de l'attrait pour la voiture  | Hommes + attirés par la voiture                                   | « Oui parce que pour les garçons bon pas pour tous mais je pense qu'un peu plus que les filles <b>c'est un peu c'est la voiture c'est un peu plus un truc que les garçons aiment en général</b> » (E9, H)  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p><b>Importance donnée au permis</b><br/>(N=2)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Différence genrée sur l'importance d'avoir le permis</li> <li>• Pression différente genrée sur l'obtention du permis</li> </ul> | <p>Femmes accordent + d'importance</p>                       | <p>« le garçon du moment qu'il l'a ça va bien comme ça donc en fait il se met moins la pression parce que du moment qu'il l'a tout va bien alors que <b>la fille elle le veut et elle le veut bien donc elle va se mettre plus de pression</b> » (E3, F)</p>                                       |
| <p><b>Réussite du premier coup</b><br/>(N=1)</p>    | <p>Différence genrée au niveau de la réussite au permis du premier coup</p>  | <p>Hommes + de facilité à l'avoir du premier coup</p>        | <p>« Oui alors oui <b>les garçons ont plus de facilité à obtenir le permis de conduire du premier coup</b> » (E20, F)</p>  |
| <p><b>Motif d'ajournement</b><br/>(N=1)</p>         | <p>Ajournement des hommes = non-respect de la route ou roulent trop vite</p>   | <p>Hommes roulent trop vite ou ne respectent pas le code</p> | <p>« le problème c'est que les dames quand elles se font ajourner c'est plus parce qu'elles roulent doucement car c'est dangereux aussi et les hommes c'est plus parce qu'ils roulent vite en general ils sont ajournés plus vers le code de la route que la mécanique ou la vitesse » (E8, H)</p> |
|   | <p>Ajournement des femmes car roulent doucement = dangereux</p>  | <p>Femmes roulent doucement</p>                              |  |
| <p><b>Handicap incompetent genré</b><br/>(N=2)</p>  | <p>Être une fille, partir avec un handicap</p>   | <p>Femmes + de difficulté en conduite</p>                    | <p>« la fille a théoriquement plus de difficulté en conduite qu'un garçon <b>qu'elle arrive avec un handicap parce qu'elle est un peu plus en difficulté</b> que le garçon » (E3, F)</p>   |

Force est de constater un nombre conséquent de différences perçues (22 au total), ce qui questionne non seulement de la place importante que prend le genre dans les comportements puis la réalité qui semble rendre observable une multitude de comportements émis par les femmes et les hommes. Les différences les plus prégnantes selon les discours sont celles relevant de **la gestion mécanique, de l'émotionnel, de la prudence et du respect des règles.**

Ce qui nous intéresse dans le cadre de cette étude, c'est de savoir si les différences perçues pourraient influencer l'évaluation, observable ici à partir du discursif seulement. Nous pouvons voir quelques discours montrant qu'il peut exister une influence de ces comportements genrés sur le déroulé de l'examen et le processus d'évaluation par la même occasion :

- Pour **le stress chez les femmes** : « Elles le stress c'est encore compliqué je veux dire **faut y aller mollo faut pas les brusquer hein** » ; « on va peut-être plus attentif on va être peut-être bah plus compatissant vis-à-vis d'une fille si elle commence on voit qu'elle est opprimée ou qui ou quoi **on va être compatissant** mais par contre je veux dire que la grille de conduite sera la même » (E5, H) ; « Exactement toujours ça peut varier en fonction

de ce qu'on a en face aussi si on a une petite dame stressée on va essayer d'aller un peu plus loin j'essaie de la mettre à l'aise » (E14, H)

▪ Pour la **prise de risque chez les hommes** : « mais je ne vous cache pas qui me font peur c'est-à-dire que par moment je cherche des comment dire les points faibles que je peux leur trouver pour peut-être les empêcher d'avoir le permis tout de suite pour éviter qu'ils aient se tuer ou tuer les autres » (E20, F)

Ce qui est particulièrement intéressant c'est de constater que les prestations peuvent être adaptées en fonction du stress des candidates, mais que cela ne signifie pas pour autant que ça les mettra dans des conditions nécessaires pour réussir, soit parce que cela peut renforcer le fait qu'elles sont stressées car il y a cette adaptation par les actes ou les dires de l'IPCSR, soit parce que le stress est vu comme un camouflage de l'incompétence (cela peut concerner aussi les candidats) : « j'ai un collègue un jour que j'ai entendu dire [...] que **le stress c'est l'arbre qui cache l'incompétence** » (E2, H). En effet, plusieurs IPCSR nous ont partagé que le stress peut être le signe d'une incompétence que la personne souhaite « camoufler » : « si c'est quelqu'un qui le dit toutes les 30 secondes ou à chaque fois qu'il y a une erreur, écoutes là t'es en train de vouloir m'endormir (rire). **Tu cherches une excuse aux erreurs** que tu dois donner que tu fais » (E7, H) ; « le gars qui a des capacités ça va aller crescendo dans le mieux celui qui n'a pas de capacité ça va aller crescendo dans le pire et **celui-là il va prendre l'excuse d'être stressé il est pas bon** mais c'est à cause de son stress non **il est pas bon et c'est pour ça qu'il est stressé parce qu'il est pas bon** » (E19, F). La frontière entre stress et incompétence semble poreuse : « il s'agit de pouvoir détecter si possible quand il y a des candidats stressés si c'est parce qu'ils ont un niveau faible » (E12, H). De plus, il y a une certaine incompréhension du stress de la part de certain-es IPCSR : « quand on est dedans on est dedans on a lâché on a commencé à partir puis après c'est notre formation qui fait que ça prend le dessus et que le stress disparaît et ça c'est pareil pour toutes les examens j'ai déjà passé des examens **c'est normal d'avoir cette appréhension au début une fois qu'on est lancé on a du mal à se mettre en route si on est sur de ces capacités** par contre si effectivement on sait **qu'on n'est pas prêt si on sait qu'on a fait des impasses à droite à gauche là on va être stressé tout du long de l'examen** on va attendre qu'une chose c'est justement de ne pas tomber les endroits qu'on ne sait pas faire » (E22, H) ; « Moi je suis quelqu'un qui comprend totalement le stress avant voire dans les toutes premières minutes mais **pour moi logiquement au bout d'un moment on est dedans** quand on est dedans on est dedans je vais dire après on peut être dans la merde (rire). Mais je veux dire c'est pas une fois qu'on est dedans comment on peut enfin [...] **moi je vais avoir du mal à comprendre le stress pendant** » (E2, H) ; « mais comme je vous dis je l'ai déjà dit une fois ouvertement quant au bout d'un quart d'examen toutes les 30 secondes à chaque erreur ah

*excusez-moi c'est le stress euh j'ai déjà dit une fois non le stress je veux bien comprendre qui soit là au début mais une fois qu'on est dedans on est dedans »* (E22, H).

### 3.3.2 Les facteurs explicatifs des différences genrées

Maintenant, regardons de plus près quelles sont les causes données par les IPCSR pour expliquer les différences genrées perçues. Nous les avons également réunies dans un tableau (cf. Tableau 6, ci-dessous) avec un code couleur pour les facteurs qui appartiennent à une même catégorie. La nomination des catégories a été effectuée en fonction des mots employés par les IPCSR. En effet, des facteurs de type « *biologie* », « *innéiste* » ou « *génétique* » relèvent d'une même explication certes, mais nous avons gardé les termes des discours de nos participant-es : si on nous dit « c'est biologique » on garde ce terme et on le différencie de si on dit « c'est dans les gènes ».

Tableau 6 Facteurs explicatifs des différences de genre perçues au volant

| Attributions causales des différences genrées | Codes référents  | Description des thèmes   | Verbatim illustratifs   |
|---|--|--|---|
| <p>Socialisation de genre (N=12)</p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprentissage (sociétal) des codes/st sociaux/éducation comme raison des différences f/h</li> <li>• Influence parentale dans l'apprentissage des normes genrées</li> <li>• Explication culturelle pour diff h/f</li> <li>• Expérience sociale/éducative comme explication de l'aisance mécanique/manoeuvre chez les garçons</li> <li>• Stéréotypes de genre associés à la conduite comme facteur de l'attrait</li> <li>• Vécu de critiques par les proches chez les femmes rapportées par les monitriceuse</li> </ul> | <p>La société, l'éducation parentale, la culture sont des influences et facteurs explicatifs des différences H/F</p> | <p>« Je pense que <b>c'est l'éducation</b> alors aujourd'hui peut-être que l'éducation est un petit peu différente » (E2, H)</p> <p>« C'est possible après c'est toujours pareil les <b>garçons petits on les mets sur les tracteurs à pédale sur des petites voitures sur le vélo plus facilement donc ils ont déjà dans le jeu <b>cette habitude-là</b></b> alors que les filles c'est pas ça on part un peu dans le clichés les filles sont moins voiture pas de tracteur pas de voiture donc moins l'habitude de manœuvrer » (24, F)</p> <p>« c'est depuis tout ce qui est inculqué <b>depuis l'enfance l'éducation la société qui nous bassine</b> avec ça c'est vrai que ça a toujours été » (E17, F)</p> |

|                                 |  |  |   |
|---------------------------------|--|--|---|
| <p>Milieu routier<br/>(N=3)</p> | <p>Milieu routier comme marqueur des différences h/f</p>   | <p>Le milieu rural favorise le développement d'une aisance et de l'intérêt de la conduite pour les hommes</p>  | <p>« je suis à la campagne je n'ai pas de moyen de locomotion il y a quasiment pas de transport en commun et là <b>les garçons s'intéressent plus à la voiture</b> ils commencent souvent avec un tracteur voire 50 cm cube et du coup <b>on a beaucoup plus de garçons à avoir un 2 roues</b> qu'une fille et du coup-là le niveau il change [...] il y a <b>beaucoup qui travaille dans des secteurs du style agriculture euh les garçons on a aussi les garçons qui travaillent dans la mécanique</b> donc ils arrivent au permis ils ont déjà touchés des engins agricoles des voitures là aussi <b>où ça joue la différence</b> » (E15, H)</p> |
| <p>Instinctivité<br/>(N=7)</p>  | <p>Instinct de virilité<br/>(N=1)</p>  | <p>Un instinct de virilité chez les hommes</p>   | <p>« par contre les hommes c'est l'homme et la mécanique c'est lié <b>il y a l'instinct de virilité</b> la vitesse vous voyez les chevaux sous le capot » (E23, H)</p>  |
|                                 | <p>Instinct maternel<br/>(N=7)</p>   | <p>Les femmes ont un instinct maternel (protection, prudence)</p>  | <p>« une femme ça roule moins vite ça prend moins de risque c'est plus réfléchi <b>parce qu'une femme c'est avant tout aussi une maman cet instinct de protection</b> elle a » (E23, H)</p> <p>« une sensibilité plus grand au niveau de l'environnement plus cadré <b>le côté plus maternel où on fait plus attention</b> » (E11, F)</p> <p>« Après c'est peut être sûrement <b>l'instinct maternel</b> » (E16, F)</p>   |
| <p>Innéiste<br/>(N=13)</p>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explication essentialiste des comportements genrés</li> <li>• Explication des différences h/f par des aptitudes</li> <li>• Facilités garçons car ressentir sensation + de la voiture</li> </ul> | <p>Tantôt le mot inné, tantôt le mot naturel, tantôt le mot prédisposition, ici nous constatons une explication innéiste/essentialiste pour comprendre (en majorité) les différences liées au stress, la vitesse, la prise de risque et à la « mécanique »</p> | <p>« C'est-à-dire que c'est dans <b>la nature des sexes en fait</b> » (E12, H)</p> <p>« <b>une appréhension naturellement</b> elles qui fait elles perdent plus les moyens que les garçons » (E8, H)</p> <p>« je pense qu'ils se lancent plus de défi que les femmes alors le pourquoi, ils <b>sont constitués comme ça là</b> » (E21, F)</p> <p>« on aura du mal à changer ça c'est <b>notre nature</b> comme ça (rire) » (E24, F)</p> <p>« Je pense que <b>c'est intrinsèque à la nature</b> (rire) » (E7, H)</p> <p>« <b>les garçons arrivent avec déjà une</b> »</p>  |



|                                 |   |   |   |
|---------------------------------|---|---|---|
|                                 |   |   | <p><b>prédisposition ou plus facilement dans la gestion mécanique etc.</b> » (E24, F)</p> <p>« euh je pense <b>oui c'est inné</b> de par enfin depuis très longtemps à mon avis » (E20, F)</p>  |
| <p>Biologique<br/>(N=8)</p>     | <p>Explication biologique des différences f/h</p>   | <p>Ici, on parle uniquement de génétique pour expliquer les différences</p> | <p>« un peu <b>dans nos gènes</b> nous les filles on a tendance à se protéger hein » (E1, F)</p> <p>« Ca je ne sais pas comment l'expliquer <b>si ce n'est dans les gènes</b> » (E4, H)</p> <p>« ça s'explique pas c'est voilà je veux dire il y a on a tous <b>notre potentiel notre génétique</b> qui fait que voilà tous ce qui est mécanique c'est peut-être plus intuitif pour un garçon que pour une fille et par contre tous ce qui est scolaire et bah les filles sont plus appliquées » (E5, H)</p> <p>« Bah <b>je pense aux gènes hein tout simplement</b> en général » (E11, F)</p> <p>« je pense que <b>c'est génétique</b> » (E20, F)</p>  |
| <p>Évolutionniste<br/>(N=3)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explication évolutionniste des différences f/h</li> <li>• Explication préhistorique des facultés masculines</li> </ul> | <p>Notre ADN a été impactée par ce qui a pu se passer auparavant</p>        | <p>« Pendant bah que <b>les filles elle restaient dans la grotte à faire hein la division des tâches qui a fait que dans notre ADN</b> apparemment c'est qui expliquerait que les hommes sont vraiment plus dégourdis [...] puis <b>les garçons ont cette faculté très très préhistorique de se situer dans l'espace</b> pour se stationner ça va beaucoup plus vite parce que eux ils arrivent à se situer dans l'espace » (E1, F)</p> <p>« Euh comment l'expliquer peut-être faudrait remonter à très très longtemps en arrière où on est conçus nous <b>les femmes pas pour chasser pas pour fabriquer mais plutôt pour mater</b> on a plus le côté euh ouais un homme à la base depuis très longtemps fait pour je vous dis <b>pour fabriquer aller à la chasse et nous c'est quand même le côté maternel</b> [...] finalement c'est ce qui peut expliquer je suis certaine de ça même » (E20, F)</p> |
| <p>Psychologique<br/>(N=1)</p>  | <p>Explication psychologique des diff h/f</p>   | <p>Psychologiquement différent-es</p>                                       | <p>« Parce qu'il y a un <b>truc psychologique les hommes ont moins peur ils ont plus l'esprit casse cou</b> » (E8, H)</p>   |



|                               |  |  |  |
|-------------------------------|--|--|--|
| Lien compétences (N=4)        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accidents chez les femmes dû à leur manque de maîtrise</li> <li>• Être appliquée comme facteur direct du stress chez les filles</li> <li>• Situations complexes amène la peur chez les femmes car manque de maîtrise</li> </ul> | Ici il s'agit d'expliquer des différences par les compétences différentes                  | <p>« pendant les examens les filles les règles elles les appliquent mais <b>comme elles maîtrisent pas aussi bien que les hommes ou aussi rapidement que les hommes le véhicule bah forcément elles ont plus d'accidents</b> mais moins graves puisqu'elles roulent moins vite mais elles maîtrisent moins le véhicule » (E8, H)</p> <p>« après parfois les filles ont plus <b>envie de bien faire</b> que les garçons les garçons arrivent là un peu pas en mode foutaise mais un peu détache <b>les filles un peu vouloir toujours bien faire les choses et à se monter le stress inutilement dans ces cas là</b> » (E24, F)</p> |
| Age (N=1)                     | Age comme déterminant dans la conscience du risque chez les garçons  | Conscience de risque différente en fonction de l'âge chez les H                            | « les garçons enfin même si aujourd'hui pareil il y a en a qui ont changé qu'ont pleinement conscience qu'il faut que je fasse attention à moi sur la route pour rentrer chez moi le soir (silence) ça <b>ils ont conscience de ça vers 30 ans</b> » (E1, F)   |
| Aucune (N=2)                  | Différences genrées inexplicables  | Aucune explication   | « Je ne saurais pas je pourrais pas l'expliquer » (E6, F)<br>« Je peux pas vous dire, je constate » (E10, H)   |
| Présence de préjugé h/f (N=6) | Présence de préjugés h/f   | Ici, pour expliquer les différences, on rappelle ou utilise les préjugés vis-à-vis des h/f | « Effectivement de manière générale, j'ai envie de dire que <b>c'est un peu connu</b> que les filles sont un peu plus sérieuses dans l'ensemble » (E12, H)<br>« mais en tout cas <b>ça a toujours été dit</b> c'est vrai le côté puissance » (E17, F)<br>« Il y a plein de raison je vous dis <b>il peut avoir des trucs comme ça parce que des a priori</b> » (E19, F)  |

Nous constatons aussi ici un nombre conséquent de raisons et surtout en lien avec **le social et la biologie**. Certain-es exposent également l'importante place des préjugés genrés. En complément du tableau, certain-es se sont servi-es des statistiques pour expliquer des faits sur la route : « **les statistiques** sont là je ne suis pas là forcément pour expliquer les statistiques mais les femmes prennent moins de risques que les hommes » (E2, H), ou pointer des différences « Après la grosse différence homme/femme qu'on voit c'est chez les gens qui ont perdu leurs permis, il y a quasiment pas de femmes, c'est quasiment 90% des hommes, qui viennent nous revoir, la majorité des cas, c'est des gens qui ont perdu des points et qui doivent repasser le permis et viennent nous revoir, il y a quasiment jamais eu de femmes peut être 2-3 fois mais 90%-95% c'est des hommes » (E10, H).

### 3.3.3 Les facteurs explicatifs et les solutions palliatives de l'écart genré de point

Les IPCSR nous ont partagé les raisons possibles de l'écart genré de point, que nous leur avons partagé, et les solutions qui seraient intéressantes de mettre en place pour le pallier.

Si les femmes échouent plus au permis B que les hommes, il y aurait selon les IPCSR plusieurs raisons :

- **L'âge** : « Oui ça me fait penser à autre chose, **aussi on a peut être d'échecs, il faudrait voir aussi l'âge parce qu'on a parfois tendance à des gens qui passent la première fois au delà de 30-40ans, généralement ce sont des femmes, je pense qu'il y a un contexte social à creuser** parce qu'on a énormément de femmes qui jusqu'à présent n'avait pas besoin de permis, pas besoin de conduire et qui se retrouve en nécessité de devoir conduire. Et il y a une vraie différence sur **la réussite au permis entre les personnes jeunes et les personnes plus âgées** » (E10, H)
- **L'émotivité** : « Moi je pense que c'est **un problème émotionnel déjà** » (E23, H)
- **Allure lente** : « le problème c'est que **les dames quand elles se font ajourner c'est plus parce qu'elles roulent doucement car c'est dangereux aussi** » (E8, H)
- **Heures de formation insuffisantes** : « c'est qu'elles **ont peut-être pas eu assez d'heures** » (E8, H) ; « Alors rééquilibrer la différence nous à notre niveau **si on prend un garçon une fille à 20h le garçon mûr la fille à peine mûre** le résultat va être vite vu le garçon mûr il va nous faire un parcours correct ça va sortir la fille à peine mûre la fille va faire une erreur quelque part ça sortira pas, pour rééquilibrer les résultats **il faudrait que la fille prenne plus d'heures** se prépare un peu plus, un peu mieux et se détend apprenne à se détendre et à relativiser un petit peu » (E3, F)
- **Absence de prédisposition** : « les garçons arrivent avec déjà une prédisposition ou plus facilement dans la gestion mécanique etc. qui fait à partir du moment ou même s'il y a du stress l'automatisme reprend le dessus et arrive à gérer avec cet automatisme **les filles arrivent avec moins de capacités moins de connaissances plus le stress qui vient se rajouter l'automatisme qui n'est pas là pour compenser ce stress ce qui fait qu'elles vont aller plus facilement à la faute éliminatoire** c'est quelque chose qu'on retrouve même dans les conduite accompagnée même supervisée » (E24, F) ; « **la fille a théoriquement plus de difficulté en conduite qu'un garçon qu'elle arrive avec un handicap parce qu'elle est un peu plus en difficulté que le garçon** » (E3, F)
- **Manque de maîtrise des commandes** : « Bah ouais alors c'est peut-être le stress **le manque de maîtrise ouais** » (E21, F) ; « mais **les filles mécaniquement elles ont quand même des petits soucis un peu plus de soucis** » (E19, F) ; « Alors moi je pense que **la mécanique y est pour beaucoup** parce que les filles sont beaucoup plus

*observatrices beaucoup plus appliquées mais malheureusement elles sont beaucoup plus émotives et **elles ont un peu plus de mal au niveau de la mécanique*** » (E5, H)

▪ **Conduite de deux roues peu fréquente** : « **les permis 125 en fille vous en avez très peu souvent c'est très peu c'est que des garçons** à 16 ans, une fille en moto c'est pas logique, c'est rare c'est comme des permis moto en premier permis » (E18, F)

▪ **Misogynie chez certains inspecteurs** : « **il y a eu aussi les inspecteurs qui n'aiment pas les femmes** voilà les femmes ça correspond à une certaine catégorie de gens » (E23, H)

▪ **Contexte routier** : « **Honnetement je pense ajourner plus de mecs que de filles** alors j'ai rien contre les mecs mais au centre où je suis fait que et dans un autre centre ce serait plutôt l'inverse donc **celui où je suis c'est assez calme donc c'est un peu plus adapté à la conduite des filles** [...] la circulation est plus fluide il y a moins de monde par contre à *\_nomville\_* où il faut maîtriser un peu mieux le véhicule parce que **la circulation est plus intense bah les garçons s'en sortent un peu mieux que les filles parce que dès qui commence à avoir beaucoup de monde les filles commencent à perdre un peu plus leur moyen justement la peur de pas maîtriser le véhicule peur de pas maîtriser les gens** » (E8, H)

▪ **Stress et pression** : « **pourquoi elles auraient moins le permis euh peut-être du stress** » (E13, F) ; « **bon déjà la fille va stresser plus elle va du coup se mettre en difficulté** alors que si elle s'était pas mise la pression ça aurait peut-être passé plus facilement » (E3, F)

▪ **Manque d'assurance/confiance** : « **elles osent peut-être moins** aussi toujours ce côté un peu sécuritaire que le jour de l'examen elle montre peut-être pas toujours de ce qu'elles sont capables de faire donc on peut arriver à des résultats qui seront pas dans l'ordre éliminatoire mais une insuffisance de point parce que voilà on a pas montré **pas eu suffisamment confiance ou on a pas osé** » (E11, F)

En complément de ces diverses raisons différentes qui expliqueraient l'échec plus important chez les femmes au permis B, certain-es IPCSR nous ont fait part de solutions pour rééquilibrer cet écart : encourager un apprentissage en conduite accompagnée, un apprentissage sur boîte automatique pour alléger leur difficulté, redonner confiance aux femmes en déconstruisant le stéréotype, faire plus de 20 heures d'apprentissage pour pallier le « handicap » du stress et de la mécanique, une préparation au stress et au déroulé de l'examen par les ECSR, prévention égalité des sexes à l'école mais aussi dans le message d'accueil avant l'examen, ou encore explorer l'effet du genre de la personne qui les évalue et les motifs d'ajournement.

Enfin, une inspectrice nous a partagé le fait que ce n'était tout simplement pas possible au vu de la différence biologique existante perçue « **je pense encore une fois que pareil on est conçu différemment à la base et je pense que ça restera tout le temps il y aura toujours cette différence** et je ne pense pas on peut peut-être améliorer les choses mais je ne pense pas qu'on puisse enlever totalement ou nous rendent égaux c'est pas possible » (E20, F). Ces éléments nous posent question quant à l'effet des croyances innéistes que nous avons relevées dans le discours sur l'évaluation, mais aussi sur la perception de la performance des femmes, le guidage de l'examen et l'alimentation des stéréotypes.

### 3.3.4 L'évolution des différences de genre

En parallèle de toutes ces différences perçues et ces facteurs explicatifs, nous avons eu des IPCSR qui disaient ne pas ou peu percevoir globalement de différences entre les femmes et les hommes, donc ne pouvaient exprimer de raisons : « **sinon des différences entre homme femme franchement non** » (E13, F) ; « **Après franchement il y a pas en termes de sexe je ne dirais pas trop de différence garçon fille** » (E15, H) « *Euh bonne question honnêtement je me suis jamais posée la question* » (E14, H) ; « **Maintenant dans l'ensemble, dans la grande majorité des cas je ne vois pas tant de différence que ça entre les deux. Non je ne vois pas de différence significative.** » (E12, H). Pourtant, même s'ils et elles disaient ne pas en observer en général, ils et elles nous ont quand même partagé des différences sur certaines compétences. Egalement, quand nous leur exposions, à la fin de l'entretien, le but de notre étude et donc la problématique de l'écart genre de réussite, la plupart utilisait des comportements différenciés perçus pour l'expliquer.

De plus, certain-es IPCSR nous ont partagé une évolution ou réduction des différences genrées. En effet, selon une inspectrice, **les femmes s'intéresseraient plus à la mécanique**. À *contrario*, il y aurait, selon une inspectrice, une diminution de « l'esprit mécanique » chez les hommes : « **Bah avant on disait que les garçons étaient plus doués c'est plus vrai maintenant** moi j'ai connu l'époque en général les garçons étaient avaient l'esprit plus mécanique **bah maintenant ils sont égaux les garçons et les filles** » (E19, F). Selon une autre inspectrice, **ils seraient moins débrouillard « qu'avant »**. En plus de cela, pour quatre IPCSR, **les garçons seraient moins attirés par la voiture** « *je pense qu'il y a un intérêt beaucoup moindre pour l'automobile chez les garçons* » (E15, H). Egalement, **ils auraient perdu en assurance et en confiance** : « *à l'époque le garçon il montait il était confiant même si c'était une confiance pour masquer le stress mais il était capable de ne pas se laisser submerger par ça alors que la fille un petit plus aujourd'hui ça je le constate en examen ça commence à changer* » (E1, F). Une inspectrice qui s'en étonne même « **moi en**

**train de rassurer les garçons bah mince alors qu'est-ce que c'est ça** » (E17, F). Nous voyons ici l'étonnement dû au *contre-stéréotype*. Il y aurait par ailleurs **les comportements de certaines femmes qui sont devenus plus à risque ou agressifs**. Une inspectrice nous l'explique : « *avant on avait en termes d'annulation on avait que des garçons des jeunes hommes ou des hommes d'un certain âge maintenant on peut avoir des filles en annulation de permis pour des alcoolémies ou stupéfiants chose qu'on avait jamais avant, avant c'était une perte de point pour les filles [...] on a des comportements au niveau des filles qui sont aussi accentogène voire même plus et l'agressivité au niveau des filles qu'on avait pas avant, avant les filles elles disaient pas un mot plus haut que l'autre maintenant vous avez des filles qui vous traitent de tous les noms parce que vous avez l'auto-école qui avancent pas car le petit jeune roule qu'à 50 car c'est limité à 50 donc elles viennent et elles vous pourrissent à côté jeunes ou moins jeunes et qui vous font des gestes un peu particuliers des fois non mais c'est pas possible* » (E18, F).

Et de manière générale, il y aurait une évolution égalitaire des différences femmes-hommes, voire inverser : « *par contre **mécaniquement ça commence un petit peu à s'inverser** et on a des gamines qui sont à l'aise en bagnole qui montent on les voit qui voilà elles sont là pour passer un examen elles sont pas c'est moins à la mode **elles sont pas victimes elles courbent pas la tête non non elles sont contentes d'être là et elles sont prêtes à y aller*** » (E5, H) ; « *Aujourd'hui la mécanique euh il y a des filles qui sont bien en mécanique hein qu'ont pas de problèmes de mécanique* » (E3, F) ; « *j'ai vu **des filles qui se débrouillaient mieux que les garçons** on pourrait se dire que les garçons la conduite c'est plus leur domaine et bah pas forcément après pareil j'ai jamais tenu de stats pour voir mais pour avoir vécu les deux je trouve **j'ai eu des garçons même en tant que moniteur qui galéraient beaucoup plus que des filles et des filles qui géraient ça sans aucun problème*** » (E9, H) « *En fait **c'est le niveau des gars qui a baissé** [...] Et les filles globalement quand les filles sont bonnes au volant elles sont globalement meilleures que les garçons* » (E15, H).

Même si aujourd'hui certain-es pensent que les femmes semblent être plus compétentes, ou qu'elles réussissent mieux (« *je vous dis la courbe commence à s'inverser je ne sais pas si vous avez accès à des statistiques mais moi personnellement je m'aperçois que de plus en plus les filles elles réussissent mieux à l'examen que les garçons* » (E5, H) ; « *je ne savais pas qu'il y avait une différence à ce niveau-là de réussite je pensais pas j'aurai dit l'inverse vous voyez comme quoi* » (E11, F)), elles échouent toujours autant au permis B.

#### *Résumé des différences de genre perçues et de leurs explications*

- Les IPCSR perçoivent **22 différences de genre perçues**, réparties en sept grandes catégories : la **gestion mécanique, l'émotionnel, la prise de risque, la confiance en soi, l'apprentissage des règles, orientation spatiale, intérêt pour la conduite**
- De manière générale, nous retrouvons dans ces différences perçues les stéréotypes communément partagés : **les hommes plus compétents, plus preneurs à risque, plus assurés versus les femmes plus prudentes, plus respectueuses des règles, plus émotives.**
- Ces différences perçues sont à la fois expliquées par des causes liées à la **biologie** (instinct, prédisposition, gène, évolution humaine, psychologique), et à **l'apprentissage social ou contextuel** (socialisation de genre, milieu routier).
- **Certain-es IPCSR ne rapportent pas de différences de genre**, et d'autres rapportent même une **évolution de ces différences** : des femmes plus intéressées, confiantes, compétentes ou plus à risque ; des hommes moins compétents, intéressés, confiants.
- Enfin, l'écart genré de réussite serait dû à plusieurs facteurs – stéréotypés – : l'émotionnel accaparant, l'allure lente, manque d'heure de formation/de pratique de moyen de locomotion (deux roues), absence de prédisposition/de maîtrise/d'assurance chez les femmes.

### 3.4 Les pratiques évaluatives : vue d'ensemble

Pour clôturer sur les résultats de cette analyse thématique, nous souhaitons expliquer succinctement les enjeux autour des pratiques évaluatives des IPCSR. L'analyse et l'interprétation de l'axe concernant les pratiques évaluatives sont présentées plus en détail (15 pages) à l'Annexe III, p.406. Il s'agissait avant tout dans cette étude de donner à voir des éléments quant aux représentations genrées. Néanmoins, une grande partie de l'entretien a concerné la pratique évaluative en tant que telle, nous la résumons dans les prochaines lignes.

Il ressort de leurs discours que les IPCSR, en tant qu'agent-e de l'état, vont faire face à un certain nombre d'enjeux. Ils et elles doivent s'adapter constamment en raison d'un certain nombre d'éléments dans la situation d'examen (nombre de passation de la personne, le contexte routier, l'attitude de la personne, le caractère anxiogène de l'examen, etc.). Le contexte de l'examen nécessite qu'ils et elles déploient de la bienveillance, de la patience, de la remise en question, de la vigilance à chaque élément. De plus, évaluer une personne nécessite une vigilance particulière sur un ensemble d'éléments qui peuvent influencer l'évaluation (informations sociodémographiques et liées à l'apprentissage de la personne, son attitude, la réputation de son auto-école, etc.). Pour tenter au mieux d'éviter ces possibles influences, les IPCSR essaient de faire *table rase*, de ritualiser leur pratique pour rendre l'examen équitable, de s'en tenir qu'à la procédure d'évaluation. Cependant, certains freins à l'objectivité sont possibles, tels que la routine qui amène une baisse de vigilance, le fait d'avoir des exigences spécifiques sur certains éléments en lien avec la conduite (« *degré de tolérance sur certaines choses* »). Enfin, l'objectivité peut être contournée pour diverses raisons propres à la pratique : ressentir que la personne n'est pas au niveau malgré une procédure affichant une réussite à l'examen, modifier la notation quand elle avoisine la note minimale, accorder de l'importance aux anciennes procédures d'évaluation. Les discours illustrant ces diverses pratiques sont à retrouver à l'annexe III, p.406. En revanche, nous pouvons schématiser les enjeux autour de l'objectivité et l'évaluation (cf. Figure 8, ci-dessous).

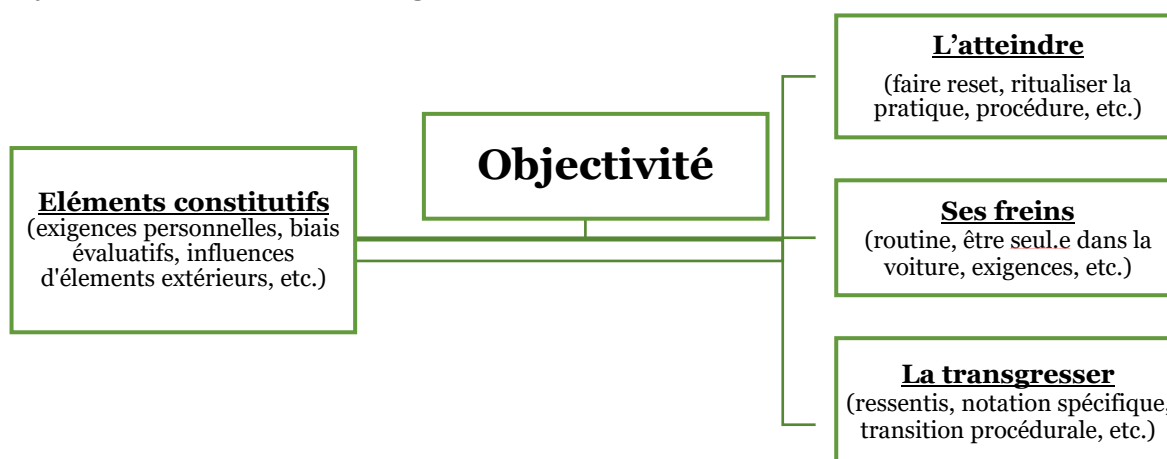


Figure 8 Résumé des enjeux de la posture objective

### 3.5 L'analyse lexicométrique comme artefact complémentaire discursif

Pour parfaire ces résultats, une analyse lexicométrique a été réalisée sur l'ensemble des entretiens. Cette analyse lexicométrique s'est faite en collaboration avec une de nos stagiaires, Léa Dulion, masterante en psychologie sociale à l'Université Libre de Bruxelles. Nous avons ensemble réfléchi à l'interprétation de cette analyse (cf. 2.4 pour le détail de la méthodologie), effectuée par ses soins avec le logiciel Iramuteq.

La classification hiérarchique descendante (CHD) du corpus, comprenant 24 textes (entretiens), dont 93,7% des segments ont été classés, révèle cinq mondes lexicaux (cf. Figure 9, ci-dessous).

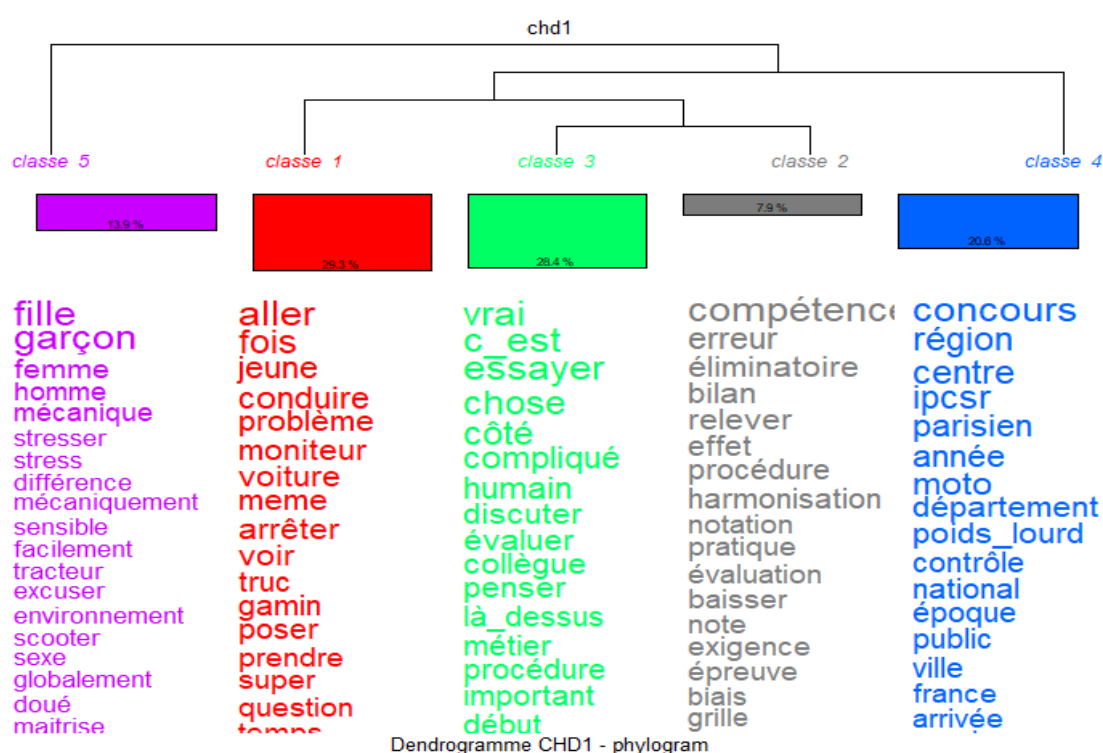


Figure 9 Dendrogramme de la CHD du corpus des entretiens de l'étude 1

**La classe 5** (13,9%)<sup>17</sup> – fille, garçons, femme, homme, mécanique, stresser, stress, différence, mécaniquement, sensible, etc. – qui relie les autres classes lexicales fait référence aux **représentations des différences genrées**. Elle dénote les marqueurs différenciateurs liés au genre et les explications de ces différences, que nous avons également relevés dans le cadre de l'analyse thématique. Nous retrouvons les différences de genre perçues principales : stress, sensibilité, gestion mécanique (gestion des commandes) et la socialisation (environnement,

<sup>17</sup> Ce pourcentage correspond à la place effective dans le corpus du monde lexical en question.



scooter) comme explication de celles-ci. Ensuite, en sous lien, il y a la **classe 4** (20.6%) – concours, région, centre, ipcsr, parisien, année, moto, département, etc. – qui fait référence **aux dispositifs administratifs liés à la profession**. Ici, nous retrouvons tout ce qui concerne les cadrages administratifs issus de la profession en tant que fonctionnaire d'état (passer le concours, être muté·e dans la région parisienne au début de la profession, passer les autres permis – moto et poids lourds –). Cette classe se pose comme complément de notre analyse thématique puisque ce sont des éléments que nous n'avons pas relevés compte tenu de la teneur des propos qui n'étaient pas utiles à nos objectifs de recherche. Puis, la CHD indique deux classes reliées : la classe 2 et 3. **La classe 2** (7%) – compétence, erreur, éliminatoire, bilan, relever, effet, procédure, harmonisation, notation, pratique, évaluation, etc. – fait référence **aux facteurs professionnels impliqués dans l'évaluation à l'épreuve d'une déontologie**. Elle décrit en effet les éléments docimologiques qui viennent influencer la notation. Elle rappelle les biais externes et internes. Nous retrouvons ces biais internes davantage dans la classe 3 qui lui est liée. Elle s'associe, en regard avec l'analyse thématique, aux enjeux de la procédure d'évaluation et des thèmes de la rubrique faisant référence aux enjeux dans l'évaluation. **La classe 3** (28,4%) – vrai, c'est, essayer, chose, côté, compliqué, humain, discuter, évaluer, collègue, penser, etc. – rappelle les éléments de l'analyse thématique liés à **la posture déontologique et psychologique de l'examinateur·rice dans le cadre de la docimologie**. Les éléments discursifs impliqués dans cette classe font référence aux positionnements liés à leur jugement en tant qu'évaluateur·rice (leur rôle, l'harmonisation avec leur collègue), et aussi en tant que personne humaine. Enfin, **la classe 1** (29%) – aller, fois, jeune, conduire, problème, moniteur, meme, arrêter, voir, truc, gamin, poser, prendre, super, question, etc. – fait référence aux **comportements individuels et interactionnels inhérents à la situation d'examen**. Ce monde lexical proportionnellement important dénote des comportements observés vis-à-vis de la situation de l'examen mais aussi des interactions avec les ESCR, la formation et le contexte. En regard avec l'analyse thématique, on ne retrouve pas de lien avec un thème particulier tant c'est large, on peut dire que c'est plutôt une description générale de ce qui se passe autour de la situation de l'examen et de la personne.

Ce que cette analyse nous apporte, c'est un regard complémentaire sur les comportements et la situation de l'examen. Elle a permis particulièrement à une certaine confirmation de la bonne orientation de l'analyse thématique et du repérage des discours différents et homogènes. Elle a permis également de voir si des éléments de réponse pouvant nous aider dans notre objectif de recherche n'ont pas été oubliés. Nous constatons que les éléments nouveaux décelés par cette analyse ne sont pas pertinents pour nos objectifs. En effet, elle a montré des éléments nouveaux que nous n'avons pas pris en compte dans l'analyse thématique (cf. classe 4). Ces

éléments, évoquant le déroulé administratif du métier d'IPCSR, prennent une place importante et permettent d'offrir une autre vision sur les données et creuser d'autres pistes de recherches, utiles pour des analyses secondaires. De plus, par exploration complète des données, notamment avec le classement important des discours (93%), elle **met en exergue notre regard en l'affirmant davantage.**

#### 4. Discussion

L'objectif principal de cette étude était d'explorer à la fois le contexte institutionnel et social dans lequel s'inscrivent les pratiques évaluatives, et les représentations sociales des IPCSR concernant les comportements au volant des femmes et des hommes. Il ne sera pas question dans cette partie de discuter l'intégralité des nombreux résultats présentés, mais de sélectionner les plus pertinents pour répondre aux questions qui ont animé nos réflexions, retranscrites dans la partie problématisation : *quels éléments interviennent dans la part de subjectivité lors de l'évaluation ? et à quels enjeux font face les IPCSR dans le cadre de leur expertise en parallèle de cette subjectivité ?* Nous débuterons cette partie discussion avec une analyse psychosociologique des pratiques évaluatives (pour rappel : voir détails de cette analyse en Annexe III, p.406) en les positionnant sur les quatre niveaux explicatifs proposés par (Doise, 1992) mettant en lumière *l'explication psychosociale*. Nous la finirons avec une analyse sociocognitive des traitements d'informations qui peuvent être en jeu au moment de la situation d'examen.

##### 4.1 L'explication psychosociale des pratiques évaluatives

À travers cette approche qualitative, nous avons pu saisir un nombre important d'informations vis-à-vis des postures et des pratiques évaluatives des IPCSR. Ces diverses pratiques s'inscrivent à différents niveaux tout en s'influençant mutuellement. Dans une saisie socio-dynamique des réalités, (Doise, 1982) à travers son ouvrage très célèbre et fondateur pour comprendre comment et à travers quels prismes sont orientées les recherches en psychologie sociale (Deconchy, 1983) établit quatre modèles – niveaux d'analyses – principaux. Voici les quatre niveaux/facteurs avec un détail des objets étudiés pour chacun d'entre eux :

- Niveau I, *Intra-individuel* : ce que vit et perçoit **le sujet** dans son milieu social
- Niveau II, *Inter-individuel/situationnel* : ce que disent et impliquent les **interactions et les situations sociales**
- Niveau III, *positionnel* : ce que provoquent le **statut**, le **rôle** et la **position sociale** du sujet pour lui-elle et avec les autres
- Niveau IV, *idéologique* : ce que font les **normes**, les  **croyances** et les **représentations socioculturelles**

Ces regards analytiques fournissent une compréhension des comportements des individus insérés dans une société donnée. À chaque niveau, on apprend quels sont les éléments explicatifs des comportements. De plus, les niveaux entre eux s'influencent, par exemple, l'idéologie jouera un rôle important sur les interactions sociales, les perceptions, et les actions *in fine*. Dans son acception courante révélant une articulation psychosociologique, il s'agit de positionner les niveaux allant de la macro (sociologique) au micro (psychologique) : idéologique, positionnel, inter-individuel, intra-individuel. Nous avons inscrit nos principaux résultats au sein de ces divers niveaux/facteurs (cf. Figure 10, ci-dessous). Ainsi, son usage en vue d'expliquer les comportements, permet de cerner et de comprendre les cognitions et les affects en lien avec l'objet d'étude (Doise, 1982).

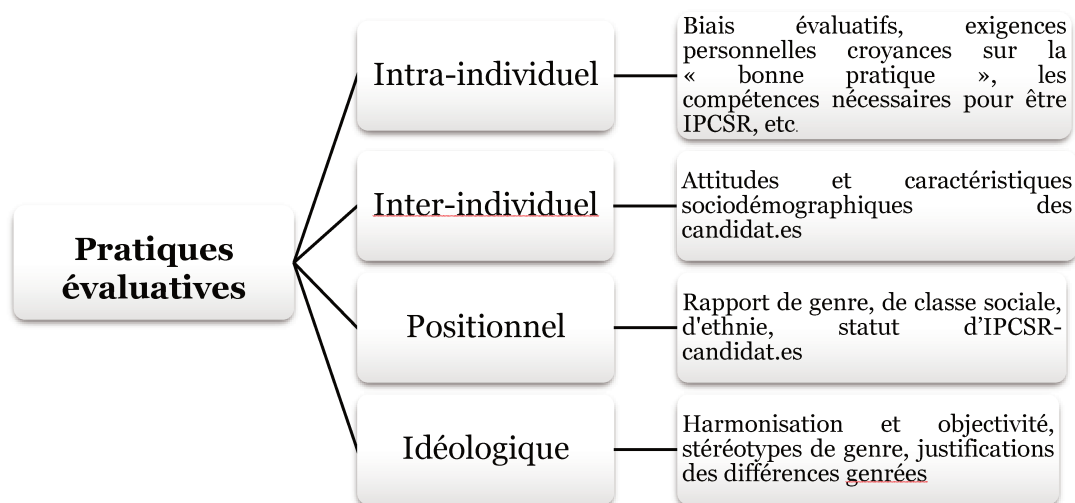


Figure 10 Les pratiques évaluatives et ses enjeux positionnés à différents niveaux d'analyse

#### 4.1.1 Les facteurs intra-individuels

Chez chaque IPCSR, nous retrouvons des perceptions différentes au niveau de leur sentiment compétence, de leurs exigences sur certains comportements spécifiques, de leur représentation individuelle de ce qu'est être un-e bon-ne IPCSR ou une bonne pratique. Notre hypothèse supposant *des exigences différentes entre les IPCSR* (H3) a été validée puisque tous-tes ont affirmé des différences en termes d'exigences, de points de vigilance spécifique à chacun-e. Ces exigences personnelles et les représentations des bonnes pratiques et de son soi IPCSR peuvent être le fruit de leurs expériences de vie, sociales, et professionnelles. Comme nous le rappelait précisément un IPCSR concernant le fait d'être plus vigilant-e sur les angles morts en étant motard-e. Les vécus, les attitudes et les affects apparaissent comme des marqueurs – mnésiques – et fournissent des informations à l'individu pour lui permettre de prendre une décision et procéder à un jugement (Strack, 1992). Leur sentiment de compétence plus faible en début de pratique peut être relié à ce sentiment de la grande part de responsabilité, c'est un

processus qui apparaît comme normal au début de la professionnalisation. Être autonome, être compétent-e, être vigilant-e, être bienveillant-e, être flexible et s'adapter à chaque situation, sont des qualités essentielles pour la pratique évaluative des IPCSR – et pour se percevoir compétent-e – et sont des éléments qui se retrouvent dans nombreuses pratiques pédagogiques et d'évaluation (Martineau & Presseau, 2003). Ces auteur-rices ont pu dessiner les contours d'un sentiment d'incompétence en début de carrière d'enseignant-e, et montrer comment celui-ci se comprend à travers les logiques individuelles puis ce qui dépend du système dans lequel ils et elles doivent agir. Nous voyons de près dans les pratiques des IPCSR, des dynamiques de la sorte : un sentiment de compétence pouvant être modelé par les vécus et perceptions individuelles et systémiques. Enfin, la bonne pratique s'accompagne parfois de la nécessité d'être objectif-ve, en raison des divers biais évaluatifs et vécus personnels existants et aussi en tant que, comme nous le rappellent nombreux-ses IPCSR, *personne humaine*. Les IPCSR ne sont pas des robots et peuvent en effet évaluer de manière différente. L'objectivité peut être déjouée par divers éléments venant des interactions et situations spécifiques. Ce résultat valide en partie notre hypothèse selon laquelle *les inspecteurs et les inspectrices évoqueront des difficultés à atteindre une posture neutre et objective* (H2). Effectivement, certain-es expriment non seulement le fait que c'est humain-e d'avoir des biais, mais aussi la vigilance déployée pour ne pas être influencé-e par certains éléments de la situation. Cependant, certain-es n'ont pas évoqué de difficultés et nous ont partagé leurs moyens qu'ils et elles ont acquis pour atteindre l'objectivité, qui semblent satisfaisants.

#### 4.1.2 *Les facteurs inter-individuels*

Dans ce niveau, on y retrouve des éléments provenant des interactions sociales et des situations rencontrées. Les entretiens nous ont informé de la place importante, dans la situation d'examen, des attitudes et caractéristiques des candidat-es. Les IPCSR évaluent des performances d'une personne dont ils et elles ont plusieurs informations la concernant : nombre de passation de l'examen, type de formation, âge, sexe civil. Également, les candidat-es ont des attitudes et comportements spécifiques qui peuvent provoquer, comme le montrent nos résultats, une adaptation du déroulé de l'examen ou une modification de la notation de la part des IPCSR. On a pu voir que malgré une procédure à suivre, malgré des directives, il y a cette permission d'être autonome et d'adapter sa pratique et/ou évaluation en fonction du contexte et des personnes. Ceci est un enjeu important car il montre comment au cœur de la situation d'examen il subsiste des variables (personne avec telles caractéristiques, attitudes, comportements, profils d'apprenti-e), pouvant modifier à tout moment l'évaluation. Nous voyons ici une certaine flexibilité dans l'évaluation, qui peut poser question au regard de nos objets de recherche. Ces dynamiques situationnelles s'inscrivent par ailleurs à la fois dans des

positions spécifiques à chacun-e (facteurs positionnels) et peuvent être impactées par des croyances liées au système (facteurs idéologiques), androcentrique notamment. Regardons ce qui peut surplomber et s'infiltrer dans les décisions, les pensées et les agissements des IPCSR au cours de la situation d'examen.

#### 4.1.3 *Les facteurs positionnels*

Communément à l'ensemble des situations sociales s'inscrivant dans un système dont les rapports sociaux entre certaines classes d'individus sont hiérarchisés et impactés différemment par divers stigmates et attribution de pouvoirs, nous retrouvons au cœur des situations d'examen l'enjeu d'être une personne dont le genre assigné est femme, dont l'appartenance ethnique n'est pas caucasienne, dont l'appartenance visible à une classe sociale est précaire. Les discours ont pu montrer nettement ces différents rapports de pouvoir et asymétriques avec des termes différenciateurs : eux *versus* nous, ou plus nettement : « *certaines catégories de personnes* » en parlant des femmes. Ces rapports sociaux recensés dans nos entretiens font partis des rapports de pouvoirs les plus prégnants de nos sociétés : *gender, race, class* qui constituent un système imbriqué d'oppressions (Collins, 1990). Ces relations entre les groupes où s'immiscent, indépendamment, le pouvoir et la position hiérarchique de chacun-e ont des conséquences sur les représentations sociales et *in fine* sur les comportements. Lorenzi-Cioldi (2009) l'exprimait ainsi « [...] nos représentations quotidiennes des groupes sont plurielles, car elles dépendent des positions occupées par les groupes dans la hiérarchie sociale » (p.5). Cette hiérarchie sociale ne disparaît pas au cours de la situation de l'examen pratiques du permis B, elle apparaît comme une indication utile pour juger des différences de capacités de chacun-e, soit disant « *moins innées* » pour les femmes et les personnes non caucasiennes (*étrangers, gens de couleurs, personnes originaire d'Afrique ou Asie*). En parallèle de ce sociétal indicatif, se jouent des positions différentes entre les statuts des IPCSR et candidat-e, c'est-à-dire : expert-e *versus* apprenti-e, ce qui provoque aussi une asymétrie et peut découler des abus de pouvoirs (Cunegatti, 2012) : « *je suis inspecteur c'est moi le chef à bord* » ; « *on a le pouvoir de dire oui ou de dire non* ».

#### 4.1.4 *Les facteurs idéologiques*

S'ils subsistent des rapports de pouvoirs, cela est certainement dû aux stéréotypes visant certains groupes et qui permettent de justifier ces différences de pouvoirs, positions, comportements. Les facteurs positionnels sont influencés par les facteurs idéologiques qui sont composés des normes et croyances sociales d'un système donné. Les résultats montrent en effet des justifications comportementales chez certains groupes de personnes (femmes, hommes, personne d'origine africaine, asiatique, issues d'une classe économique basse), basées sur des croyances/idéologies naturalisantes ou sociales. Les individus ressentent la

nécessité d'expliquer ce qui se passe dans leur environnement social (Dubois & Leyens, 1994). Selon la théorie d'attribution, « la question étant de savoir si les causes des événements (comportements et états émotionnels) sont perçues comme étant internes à l'individu ou extérieures à lui » (Dubois & Leyens, 1994, p.13). Tantôt les IPCSR usent d'explications situationnelles tantôt d'explications dispositionnelles. Pour l'attribution de cause interne, inhérente à l'individu (comportements des femmes et des hommes au volant soit disant innés), on peut l'expliquer (comme Eagly en 1987 le faisait) possiblement par une *erreur fondamentale d'attribution* (Leyens & Scaillet, 2012), c'est-à-dire, la tendance à « sous-estimer l'impact des facteurs situationnels et à surestimer le rôle des facteurs dispositionnels dans le contrôle du comportement » (Ross, 1977, p.183). Cette estimation biaisée permet dans le même temps de justifier le système androcentrique. Effectivement, dans une pertinence sociologique, des idéologies émergent au sein d'un système pour justifier les inégalités (Duru-Bellat, 2011). Il est assez clair pour Jost et Major (2001) que les croyances sociales sont d'essentielles explications idéologiques pour les individus, permises par des « processus sociaux et psychologiques de justification, de rationalisation et de légitimation » (p. 7) afin de perpétuer le *statu quo*, le système. Le principe même de la stéréotypisation est un subterfuge pour justifier et préserver le système social (Jost & Banaji, 1994). *Cette alliance entre naturalisation et justification* empêche de voir une multitude d'autres facteurs – psychosociaux – et résulte de toute évidence d'une lecture biologisante du genre (Yzerbyt, Bonnot & Faniko, 2021, voir pp.192-193). À ce propos, penser que les différences au volant chez certains groupes, notamment entre les femmes et les hommes, sont le fruit du biologique, est représentatif d'un ordre social et politique (cf. opposition du ministère de l'éducation en 2010 envers les recherches universitaires sur le genre) qui valorisent les explications liées à la biologie (Fillod, 2019), remettant ainsi la problématique sur l'individu plutôt que sur le contexte socioculturel qui agit sur lui-elle. Ces croyances innéistes sont partagées socialement, on les retrouve par exemple chez les enseignant-es (Crahay et al., 2010) avec une *conception innéiste de l'intelligence*, dans l'éducation des parents (Morrongiello & Dawber, 1999), et dans le cas des capacités des femmes et hommes en conduite automobile, chez les enseignant-es de la conduite (Spica, 2017). À travers ce résultat, notre hypothèse supposant que *les différences genrées perçues seront expliquées par des arguments liés à l'inné, à la nature* (H1) est validée, bien que des arguments sociaux soient utilisés aussi. De plus, notre hypothèse générale supposant que *les IPCSR évoquent des différences de genre dans la conduite automobile, que les femmes seront perçues comme plus prudentes et conformes à la règle que les hommes qui seront perçus comme plus compétents et preneurs à risque que les femmes*, est en partie validée. Les discours ont montré ces différenciations, toutefois, certain-es ont évoqué une certaine évolution vis-à-vis de ces différences de genre qui laissent sous-entendre qu'elles ne sont plus aussi importantes qu'elles ne l'ont été.

Pour conclure sur ces diverses explications à différents niveaux, les pratiques évaluatives se situent au cœur d'enjeux individuels, sociaux et sociétaux importants : vécus personnel, sentiment de compétence, informations sociales et démographiques liées à la situation et à la personne à évaluer, rapports de pouvoirs et idéologiques légitimatrices des comportements genrés. À propos de l'articulation psychosociologique mise en œuvre, il importe de préciser que les processus intra et interindividuels puis positionnels ne sont rien sans les idéologies (Doise, 1982). Tout se mêle et cette articulation nous a permis d'entrer au cœur des pratiques évaluatives (exercice cognitif intense, perceptions individuelles des pratiques et des candidat-es, exigences personnelles, flexibilité évaluative, statut d'expert-e), et dessiner ce qui les constituent et peuvent les modeler : normes institutionnelles, obligation de fonctionnaire d'état, croyances sociales. On peut se demander dès lors comment est-il possible pour un-e IPCSR d'être réellement objectif-ve au regard des divers enjeux en lice ? Pour tenter de montrer comment il paraît difficile d'atteindre une réelle objectivité, nous couplons, dans les lignes qui vont suivre, cette lecture du social à une toute autre, celle du sociocognitif qui peut venir jouer un rôle important dans le jugement des IPCSR, ainsi dans l'évaluation des performances au permis B.

#### 4.2 Le contexte d'examen du permis B et ses biais évaluatifs possibles

La situation d'examen, et plus spécifiquement son caractère évaluatif, est nourrie par des idéaux institutionnels d'objectivation de la performance émise par des individus. Pourtant les IPCSR n'ocultent pas la complexité humaine, qu'elle découle d'eux et elles ou des candidat-es. Mais subsiste tout de même un besoin, un devoir légitimant leur pratique : l'objectivité. C'est par le respect de la procédure qu'ils et elles assurent cette objectivité puisqu'elle est considérée comme « garant de l'impartialité des inspecteurs » (Cunegatti, 2012, p.166). Son respect et ses règles figées autour de l'impartialité provoquent une certaine robotisation, désincarnant totalement l'inspecteur-riche puis les candidat-es (Cunegatti, 2012). Or, comme nous l'avons vu, les candidat-es ne sont pas des individus sans histoire, sans caractéristique, sans stigmaté, sans position sociale située. Et, les IPCSR non plus, et ne sont pas des robots attribuant une notation totalement neutre, ce sont des personnes humaines qui indirectement ou directement (transgressions volontaires) jugent de manière différente et ont des fonctionnements cognitifs non négligeables qui peuvent impacter l'évaluation.

Précédemment, nous avons fait le constat que les attitudes et les caractéristiques des candidat-es pouvaient engendrer une modification de comportement ou de notation. Les IPCSR possèdent peu de temps pour réaliser leur évaluation et ce temps compté sert à se former une impression sur une personne et surtout ses performances. Les individus ont tendance à user des processus sociocognitifs afin de se faire une idée de la personne : formation

d'impression et catégorisation sociale (Tajfel, 1972). Les personnes en position de jugement - observateur.rices – utilisent de prime à bord « leur connaissance a priori sous la forme de catégories et d'attentes générales » (Leyens et al., 1996, p.200). En parlant de catégorie et d'attente, cela fait écho au discours d'une inspectrice qui disait ceci : « [...] *On a toujours quand on voit un gars arriver en général on a encore le sentiment que mécaniquement ça va être excellent* ». Le genre d'une personne peut constituer alors une information saillante – catégorielle et identitaire – et participe à la stéréotypisation (Salès-Wuillemin, 2006). Ce référentiel informationnel qu'est le *genre* – premier indice avec l'âge et l'appartenance ethnique qui vient à l'esprit lors d'une interaction (Glick & Fiske, 2001 ; Ito & Urland, 2003) – peut faire émerger ce qui est en mémoire chez les individus tel que les stéréotypes à l'égard de la cible (Chaurand, 2013). Ce rappel d'information stéréotypée peut se faire de manière automatique et indirecte (Bargh, 1984), et provoquer en conséquence des interprétations, affects et agissements (cf. réponse catégorielle de Fiske & Neuberg, 1990, p.6-7) en symbiose avec ces catégorisations stéréotypées. Dans les situations de jugement, les stéréotypes influencent grandement la catégorisation informationnelle (Crocker et al., 1984). Nous avons pu en effet le voir à travers l'un des discours d'un inspecteur qui disait modifier le déroulé de l'examen au vu du stress *d'une petite dame*. De ce fait, « les individus portent des jugements partiels reposant sur les stéréotypes » (Matlin, 2007, p.76).

De plus, la saillance informationnelle du genre d'appartenance d'une personne et ces catégories explicatives des comportements nourrissent la mémoire et leur rappel (Yzerbyt, Bonnot & Faniko, 2021). L'information (comportement, attitude) qui confirme la catégorisation émise par l'individu provoque une validation subjective (Fiske & Neuberg, 1990). Également, sur la base des travaux de Tversky et Kahneman (1973), nous pouvons dire qu'il existe un lien entre mémoire et jugement, et que les deux s'influencent. En d'autres mots, « nous véhiculons un stéréotype, nous avons tendance à percevoir les hommes et les femmes différemment et cette perception ne fait qu'ajouter des preuves à notre stéréotype » (Matlin et al., 2007, p.75).

En parallèle, nous avons pu voir dans nos résultats que l'exercice d'évaluation du permis B est un exercice qui demande une charge cognitive importante, voire une surcharge informationnelle et de toute vigilance. En plus du peu de temps pour effectuer leur évaluation, les inspecteurs et les inspectrices ont une attention et une concentration importante à mettre en œuvre. Il s'avère que lorsque l'information est trop riche, les individus cherchent à la simplifier, notamment en s'appuyant sur leurs stéréotypes. Ils et elles se focalisent sur les informations qui les corroborent, plutôt que celles qui les infirment (Scheidegger et al., 2012), et/ou utilisent les stéréotypes pour combler des informations manquantes (Chaurand, 2014 ; Hamilton & Sherman, 1996 ; Eagly & Steffen, 1984). Les IPCSR peuvent alors se concentrer,



inconsciemment ou consciemment, sur les comportements qui vont venir confirmer leurs préjugés, leurs représentations genrées, voire les mobiliser pour les aider à évaluer les femmes et les hommes. Si certain-es, comme cette inspectrice pensent que « *la fille a théoriquement plus de difficulté en conduite qu'un garçon qu'elle arrive avec un handicap parce qu'elle est un peu plus en difficulté que le garçon* » ou encore comme une autre qui disait que les différences entre femmes et hommes sont si naturelles qu'elles ne peuvent alors être dépassées car *c'est comme ça*, on peut supposer que ces pensées innéistes et différentialistes peuvent s'avérer pertinentes pour évaluer des candidates. Parce que malgré des volontés de ne pas faire de différences, les stéréotypes de genre puissamment intériorisés – 22 différences de genre dénotées par les IPCSR – peuvent s'activer de manière automatique (Banaji & Hardin, 1996 ; Rudman & Kilianski, 2000). De ce fait, compte tenu de ce que révèle nos résultats, c'est-à-dire un nombre important de représentations des IPCSR vis-à-vis des comportements différents entre les femmes et les hommes, puis de ce que nous savons des contenus des stéréotypes dans le domaine de la conduite automobile, nous pouvons supposer une influence de ces informations dans le processus de formation d'impression des candidat-es de la part des IPCSR, puis de leurs comportements ainsi que de leur évaluation (Régner & Huguet, 2011). Cette influence peut être davantage délétère si elle intervient entre chaque candidat-e. En effet, les IPCSR ont beaucoup discuté d'un biais courant dans leur profession : celui de *contraste*. Ils et elles évoquaient une vigilance absolue pour éviter son apparition. Il « consiste à percevoir des stimuli appartenant à deux catégories distinctes comme plus différents qu'ils ne le sont en réalité » (Sales-Wuillemin & Specogna, 2005, p.351). Cela questionne vis-à-vis du fait que les dissemblances sont moins perceptibles et sous-estimées entre des individus de même groupe que de groupe distinct (Doise, 1978). L'ordre de passage des candidates et des candidats semble alors discutable. Le couplage entre effet de contraste et tout ce que nous avons présenté sur le processus cognitif de stéréotypisation qui active et accentue les informations stéréotypées, est possiblement un enjeu évaluatif et peut être explicatif d'éventuelles différences dans l'évaluation.

## 5. Forces et limites de l'étude

Tout d'abord, la force principale de cette étude est la richesse d'informations obtenues grâce à l'approche qualitative. Effectivement, nous avons pu recueillir un nombre importants d'enjeux vis-à-vis des pratiques évaluatives, ce qui permet de nous inscrire dans une lignée novatrice d'étude travaillant sur ces pratiques, si peu renseignée dans la littérature. Notre guide d'entretien a permis de mettre en évidence plusieurs éléments explicatifs des ajustements psychosociaux et des enjeux institutionnels auxquels les IPCSR font face et prennent en considération pour évaluer les candidat-es. Effectivement, en leur énonçant des exemples de

possibles situations et enjeux rencontrés dans leur profession, grâce à la délimitation des éléments sur lesquels nous avons envie de les questionner au sujet de leur posture, permise par l'étude de Cunegatti (2012), ils et elles nous ont partagé aisément leur difficulté, leur facilité, leur ressenti, leurs contraintes. Globalement, les questions en lien avec leur posture ont été très bien accueillies et ont permis d'établir une relation et lien d'intérêt très important avec leur métier. Néanmoins, cette partie a pris une place très importante par rapport à la seconde partie sur les différences genrées (cf. pourcentage des classes lexicales de l'analyse lexicométrique), même si cette seconde nous a apporté des résultats pertinents. Nous pouvons dire que ce guide d'entretien a davantage permis de visibiliser les enjeux du métier d'IPCSR et du contexte évaluatif que les représentations genrées de la conduite chez les IPCSR. Mais ces éléments sont importants pour notre objectif général de notre projet de thèse, car comprendre les enjeux et les normes socioprofessionnelles des IPCSR, c'est comprendre ce qui peut intervenir dans l'évaluation d'une candidate *versus* un candidat (étude 2). De plus, en prenant du recul sur l'outil au fil des passations, nous nous sommes rendues compte de la richesse qu'apportait le fait de partager l'objectif réel de l'étude avec les IPCSR. En effet, cela nous a permis de saisir des perceptions en lien avec la conduite des femmes et des hommes, puis de réfléchir ensemble à ce problème. Ces fins d'entretiens de discussions autour de l'objectif de la thèse nous ont permis de réaliser toute la nécessité de penser notre problème et surtout les solutions et perspectives qui lui sont liées, en collaboration avec les IPCSR, avec leurs contraintes mais aussi leurs perceptions non seulement des candidat-es en général, des auto-écoles et des comportements liés au genre. Sans les éléments de contexte que l'analyse nous a révélée (freins liés à la procédure, à la fatigue cognitive du métier, aux relations et représentations des auto-écoles, etc.), il serait difficile d'imaginer quelconques actions à mettre en place. Ce sont les principaux·ales acteur·rices qui peuvent œuvrer pour une évaluation juste, alors il est nécessaire de prendre en considération l'ensemble de leur vécu. Concernant l'analyse des données, nous pouvons dire que la combinaison d'une analyse qualitative et quantitative a consolidé les résultats relevés. Pélissier (2021) pointait tout l'apport de cette triangulation afin d'amener une certaine objectivation des résultats, et une complémentarité empirique enrichissante, ce qui fut le cas de ces deux analyses – thématique et lexicométrique – jointes.

Enfin, une limite que l'on peut pointer dans l'étude c'est notre position d'intervieweuse en tant que personne perçue comme femme. Nous savons que le genre qui observe peut moduler différemment les comportements (cf. étude sur les enfants de Pellegrini et al., 2011). Nous pouvons supposer des inhibitions sur certains discours des inspecteurs hommes notamment. Au regard de cela, nous pensons qu'il serait intéressant de réaliser des entretiens auprès de cette population avec une personne perçue comme homme afin de mettre en miroir les discours obtenus.

## 6. Conclusion de cette étude

Cette étude a donné à voir des enjeux sociocognitifs dans l'évaluation : entre volonté d'être absolument objective, les exigences personnelles jugées comme normales et humaines, les croyances sociales, et les biais possibles. Elle a montré alors toute une complexité à évaluer. Également, elle informe quant à la difficulté d'évaluer certaines *catégories* de personnes : femmes âgées, personnes issues des pays africains ou asiatiques. Grâce à ces entretiens, nous voyons alors l'implication d'autres rapports de pouvoir dans les pensées sociales, qui sont éminemment liées avec les rapports de genre (Bereni et al., 2020) et rendent alors l'obtention du permis B pour les femmes plus difficiles si elles appartiennent à ces autres catégories stigmatisées. De plus, l'articulation psychosociologique (Doise, 1982) dont nous avons usé a montré une multitude d'enjeux du socle systémique et individuel constitutif des pratiques évaluatives. Ce socle confronté aux enjeux cognitifs pose un certain nombre de questions. Compte tenu des possibles transgressions de la procédure, des nombreuses différences de genre notifiées, d'IPCSR qui « n'aimeraient pas les femmes » selon un inspecteur interrogé, et des processus cognitifs possiblement en jeu dans les jugements, doit-on s'inquiéter d'une discrimination envers les femmes ? Tout en sachant que « la simple catégorisation serait donc la condition minimale suffisante pour entraîner une forme de comportement discriminatoire » (Licata, 2007, p.25). Les dires d'un IPCSR nous interpellent vis-à-vis de la liberté possible de réaliser une différenciation faites dans l'évaluation : « *à l'arrivée il est quand même tout seul dans la voiture donc partant de là je dis pas qu'il fait un peu ce qu'il veut mais s'il veut pas changer il ne changera pas* ». Tout ceci amène à redoubler de vigilance et nous a incité à compléter cette étude qualitative avec une étude expérimentale permettant de mieux mesurer le biais genré évaluatif supposé. L'étude qualitative seule aurait été lacunaire pour véritablement confirmer nos suppositions théoriques. Cette seconde étude, qui sera présentée dans les pages suivantes, a donc saisi à la fois les processus cognitifs et les idéologies liées au genre et à la conduite automobile, afin de mesurer si l'évaluation diffère selon le genre de la personne, et ce supposé en raison des différences genrées de compétences et comportements perçues entre HF chez les IPCSR.

## Approche expérimentale et qualitative de l'effet du genre sur les évaluations des IPCSR (étude 2)

### 1. Objectifs et hypothèses de recherche

Cette seconde étude complète la première et ambitionne une mesure expérimentale du biais genré évaluatif, qui est un de nos facteurs explicatifs supposés de l'écart genré de réussite à l'examen pratique du permis B. Cette complémentarité empirique permet de faire du lien entre les productions sociocognitives liées au genre (stéréotypes saisis par les entretiens dans l'étude 1), les processus cognitifs qui en découlent (influence des productions et biais évaluatif saisis par le protocole expérimental dans l'étude 2) et le comportement, soit l'évaluation émise dans ce recueil de données.

Dans cette étude, nous souhaitons voir si l'évaluation des IPCSR est influencée par les STG spécifiques à la conduite, à la fois dans la notation émise et dans la justification de la prestation. L'évaluation demandée concernera une prestation à un examen pratique du permis B effectuée par un ou une candidate (selon la condition expérimentale), que nous leur présenterons sous forme d'un texte. De manière générale, nous avons supposé vis-à-vis de cet objectif, et au regard de ce que nous savons du biais de genre, que *les IPCSR évaluent (notation) différemment une candidate femme qu'un candidat homme, montrant une dépréciation de la performance des femmes* (biais genré évaluatif) (HG). De plus, au regard des résultats de l'étude 1 présentés ci-dessus, de ceux de l'étude de Villa (2017) et du projet permis HF (Granié et al. 2020), nous pouvons supposer :

- (1) *qu'il sera plus recommandé à la candidate de reprendre des heures de formations, qu'au candidat (H1).*
- (2) *que les calages, quand ils sont attribués la candidate seront davantage expliqués par de l'émotivité et un manque de maîtrise du véhicule que lorsqu'ils sont attribués au candidat (H2).*
- (3) *que les écarts de réglementation effectués lorsque c'est le candidat seront davantage expliqués par une méconnaissance des règles routières que lorsque c'est la candidate (H3)*
- (4) *que le genre de l'IPCSR sera un facteur différenciateur dans l'évaluation, dans le sens où nous supposons – au regard des résultats de l'étude de Bjørnskau (2003) –, que les inspectrices attribueront une note moins élevée au candidat qu'à la candidate, en raison d'une plus faible tolérance des transgressions des règles routières (H4)*

## 2. Méthodologie

### 2.1. Matériel quantitatif

#### *Choix de l'outil de mesure, du protocole expérimental et des variables*

Pour explorer notre hypothèse du biais de genre chez les IPCSR, une méthodologie expérimentale a été mise en œuvre. Il faut savoir qu'aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée à ce possible biais chez cette population. La seule étude mettant en place un protocole expérimental pour examiner l'effet du genre sur l'évaluation d'une performance au volant, a été réalisée dans le cadre du mémoire de Leslie Villa (2017) sur la population des enseignant-es de la conduite et de la sécurité routière (ECSR). C'est d'ailleurs sur la base de cette étude expérimentale que nous nous sommes appuyées pour tester l'effet du même protocole sur le jugement des IPCSR.

#### La performance à évaluer

Un scénario sous forme d'un texte à lire présente, en 266 mots, une prestation à l'épreuve pratique du permis B. Ce scénario-prestation a été réalisé sur la base de notes d'examen réels effectuées par des ECSR (Villa, 2017).

Le scénario (cf. encadré avec le texte au début du questionnaire à l'Annexe IV, p.420) débute par une mise en contexte routier : *centre-ville avec peu de circulation*. Dès les premières lignes, il est demandé à la personne (genrée en fonction de la condition expérimentale) d'effectuer un freinage de précision. À l'issue de ce freinage correctement effectué, deux calages (erreur) sont effectués au redémarrage, sans gêne de la circulation. Par la suite, il est question d'informer des bonnes réponses de la part de la personne aux questions liées aux vérifications (identiques à celles posées le jour réel de l'examen). Au moment de reprendre la circulation et quitter l'emplacement après avoir répondu aux questions, la personne effectue les contrôles nécessaires mais oublie de mettre son clignotant. La personne est ensuite mise en situation de conduite autonome dans le but de rejoindre le centre d'examen. Une situation décrivant un autre oubli de clignotant lors d'une sortie de giratoire, est présentée. À l'instar de cet oubli, il est précisé qu'une remarque lui est faite et que la personne présente des excuses en le justifiant par une vigilance importante déployée en raison de véhicules autour. Enfin, une dernière situation est présentée où la personne ne dépasse pas un véhicule dont l'allure est décrite comme trop lente. Il est précisé qu'une remarque lui est faite, et la personne réalise alors le dépassement avec un bon contrôle visuel mais une allure inadaptée. Il est indiqué en fin de texte que les autres éléments non explicités ont été réalisés correctement par la personne.

Ainsi, le scénario comporte de bons contrôles visuels, deux erreurs de commandes (calages), trois écarts à la réglementation (oublis de clignotant et vitesse inadaptée) et une absence d'initiative (dépassement).

### La saillance du genre

L'objectif de voir comment les IPCSR évaluent en fonction du genre, fait que cette prestation est présentée à l'identique mais déclinée en trois conditions expérimentales : soit réalisée par une personne de genre féminin, soit réalisée par une personne de genre masculin, soit réalisée par une personne de genre non identifiable, considéré comme la situation contrôle. Nous avons utilisé le prénom comme base de référence d'attribution à un genre : Adam pour le genre masculin, Sarah pour le genre féminin, l'élève pour le groupe contrôle (élève étant un terme épïcène permettant de rester neutre). Ces deux prénoms – Adam et Sarah – ont déjà été utilisés et validés dans l'étude de Morin-Messabel et al. (2012) dans un contexte français. Ils ont été choisis car ce sont deux prénoms qui apparaissent dans les trois religions monothéistes, donc sont socialement et culturellement partagés. Vis-à-vis de la saillance du genre, comme (Guéguen, 2008) le souligne dans son livre sur la *psychologie des prénoms*, les prénoms suffisent à activer et identifier l'appartenance d'une personne à un genre. Cette activation provoque une certaine saillance catégorielle qui est informative pour les lecteur·rices, comme une *étiquette catégorielle* permettant de donner des informations en lien avec les stéréotypes (Yzerbyt & Schadron, 1994). D'ailleurs, cette distinguabilité ne peut être informative seulement dans le cas où elle « articule ce que cette entité représente pour les sujets engagés dans l'interaction. Autrement dit, ce qui est stéréotypique du musicien ou du comédien dépendra du contexte : qui exprime le stéréotype, pour qui et pour quoi ? » (Leyens et al., 1996, p. 31). Ce qui s'avère le cas dans notre étude : Sarah, dans un contexte d'évaluation de ses compétences – stigmatisées –, réalise une performance, dans un domaine masculinisé. En d'autres mots, ce prénom dans ce domaine provoque chez les individus des informations à traiter qui sont associées par cette catégorie, si importante et indicative de nos sociétés. Pour résumer, le texte décrivant la prestation d'une personne à un examen du permis B est présenté en fonction d'une des trois conditions expérimentales avec une répétition du prénom présenté au cours du texte pour renforcer l'appartenance genrée de la personne (exemple : « *Il est demandé à **Sarah/Adam/l'élève** d'effectuer un freinage de précision, qu'elle effectue correctement. Au moment de redémarrer pour poursuivre le parcours, **Sarah/Adam/l'élève** cale à deux reprises sans que cela ne gêne la circulation.* »).

## Performance évaluée

Afin de noter cette performance, nous demandons aux IPCSR de remplir le Certificat d'Examen du Permis de Conduire (CEPC), soit la grille d'évaluation qu'ils et elles utilisent le jour réel de l'examen pour réaliser leur évaluation. L'évaluation par le CEPC correspond à notre variable dépendante : la performance perçue des candidat-es chez les IPCSR.

Cette grille est composée de **14 compétences** réparties dans cinq domaines de compétences :

### (1) Connaître et maîtriser son véhicule

- **Savoir s'installer et assurer la sécurité à bord**<sup>48</sup> (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)

### (2) Appréhender la route

- **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)

### (3) Partager la route avec les autres usagers

- **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)

### (4) Autonomie et conscience du risque<sup>49</sup>

- **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)

### (5) Conduite économique et respectueuse de l'environnement<sup>50</sup>

- **Courtoisie au volant** (anticipation et bienveillance envers les autres usagers)
- **Conduite économique et respectueuse de l'environnement** (adapter sa conduite pour économiser du carburant)

Ces diverses compétences se verront attribuer des points allant de E pour erreur éliminatoire, 0 pour pas acquis, 1 pour en cours d'acquisition, 2 pour acquis et 3 pour acquis et maîtrisé. L'obtention de l'examen se fait à partir de 20 points/31 points.

---

<sup>48</sup> Cette compétence et la suivante (effectuer des vérifications du véhicule) ne peuvent pas se voir attribuer d'erreur éliminatoire. Elle ne peut pas se voir elle seule attribuer 3 points.

<sup>49</sup> Ce domaine ne peut se voir qu'attribuer des points allant de 0 à 1.

<sup>50</sup> Ce domaine ne peut se voir qu'attribuer des points bonus : +1.

### Recommandations émises

Nous avons recueilli de la part des IPCSR les recommandations qu'ils et elles feraient à la personne ayant réalisé cette prestation. Nous avons demandé cinq recommandations à donner avec un format de réponses ouvertes (texte libre).

### Attribution causale des erreurs du scénario

Pour approfondir la justification de l'évaluation, nous avons demandé aux IPCSR d'indiquer, parmi une liste de raisons, quelles sont, selon eux-elles, celles expliquant les erreurs décrites (calages et écart à la réglementation). Les raisons proposées ont été choisies sur la base du guide d'évaluation de la Délégation à la Sécurité et à la Circulation Routière (DSCR)<sup>51</sup>. Ce guide indique qu'« en cas de calages, l'expert s'attache à distinguer les erreurs liées à **l'émotivité** du candidat de celles dues à **un manque de maîtrise** » (p. 24) ; « à vérifier si, les éventuels écarts à la réglementation sont dus à une **nécessaire adaptation aux situations rencontrées, à une méconnaissance des règles de circulation ou à de l'inattention** » (p. 26).

Ainsi, deux items ont été construits pour mesurer ces attributions des erreurs :

- « *Diriez-vous plutôt que les calages de Sarah/Adam/l'élève lors de cet examen étaient dus à* » avec deux modalités de réponses « de l'émotivité » et de « un manque de maîtrise »
- « *Diriez-vous que les écarts à la réglementation par Sarah/Adam/l'élève étaient* » avec trois modalités de réponses « une nécessaire adaptation aux situations », « une méconnaissance des règles de sécurité » et « de l'inattention ».

Ils et elles devaient se positionner sur une échelle de Likert allant de 1 pas du tout d'accord à 7 tout à fait d'accord. Chacune des propositions de réponses était accompagnée d'un champ « *autres* » avec un format de réponse ouverte (texte libre).

### Nombre d'heures supplémentaires

Nous leur avons également demandé une estimation du nombre d'heures supplémentaires nécessaires (si oui) et de les justifier (texte libre).

### Différences de genre perçues et explication de l'écart de genre de réussite

La seconde partie qui suit la partie expérimentale est présentée comme différente et affiche l'objectif de recueillir leur avis d'expert-es sur la conduite automobile des femmes et des

---

<sup>51</sup> Rubrique concernant : *Instructions fixant les modalités d'évaluation de l'épreuve pratique de l'examen du permis de conduire des catégories B et B1.*



hommes. Elle comporte trois questions ouvertes portant sur les représentations liées à l'inégalité genrée de réussite et aux différences entre candidat-es femmes et hommes :

(1) *Trouvez-vous qu'il y a des différences de niveau entre les conductrices femmes et les conducteurs hommes ? (Si oui, quelles sont ces différences et comment peut-on les expliquer ?)*

(2) *Selon les bilans des examens du permis B de 2012 à 2019, on constate un écart de réussite de 10 points entre les candidates femmes et les candidats hommes, qui est en défaveur des candidates femmes. Dans notre étude, nous aimerions savoir pourquoi les femmes échouent plus que les hommes au permis B. Selon vous, comment peut-on expliquer cet écart ?*

(3) *Selon vous, est-il nécessaire de rééquilibrer cet écart ? (Si oui, comment et pourquoi ? ; Si non, pourquoi ?)*

Ces questions ont été reprises du protocole de l'étude 1 et ont déjà fait l'objet d'analyse lors des entretiens semi-directifs avec les IPCSR (cf. étude 1). Les réponses à ces questions pourront être mises en regard des réponses de la première partie expérimentale. Si les discours s'avèrent stéréotypés, cela pourrait expliquer en partie des estimations différenciées et genrées.

#### *La structure de l'outil de mesure*

Afin donc de les interroger sur ces éléments, un questionnaire en trois parties réalisable en ligne a été construit, à l'aide de la plateforme LimeSurvey (voir Annexe IV, p.420). Ce questionnaire est présenté comme *une enquête sur les mécanismes d'évaluation des candidats à l'épreuve pratique du permis B*. La répartition dans les conditions expérimentales s'est faite à partir du jour de naissance (de 1 à 10 = genre masculin ; de 11 à 20 = genre féminin ; de 21 à 31 = neutre).

La première partie débute avec **la lecture du scénario-prestation**. Elle se poursuit par **le remplissage du CEPC**. Puis, **les recommandations, les attributions causales des erreurs et l'estimation du nombre d'heure supplémentaire** sont mesurées. Cette première partie constitue l'approche expérimentale. La seconde partie présente quant à elle les trois questions ouvertes portant sur **les différences de genre dans la conduite et l'écart genré de réussite** à l'examen du permis B. Enfin, une troisième partie recolte des données sociodémographiques (l'âge, le sexe d'état civil, niveau d'étude, le fait d'avoir été ancien-ne ECSR, s'ils et elles nous avaient déjà rencontré).

## 2.2. Recrutement et population

Afin de recueillir nos données, nous avons sollicité l'aide de l'ensemble des délégué-es du permis de conduire et de la sécurité routière (DPCSR) de France. Comme pour l'étude 1, les DPCSR ont été sollicité-es comme relai pour transmettre le lien vers le questionnaire en ligne à leur équipe IPCSR. Les DPCSR ont été contacté-es par mail en avril, juin et septembre 2021. Au total, l'enquête a été envoyée dans 33 départements de France<sup>52</sup>. 98 réponses complètes ont été récoltées. Par ailleurs, il est intéressant de noter que 679 IPCSR ont ouvert le questionnaire mais ne l'ont pas complété dans sa totalité. Cela peut signifier que nous avons réussi à atteindre la moitié de l'ensemble des IPCSR de France (environ 1200), même si seulement environ 15% ont répondu entièrement à l'ensemble du questionnaire. Notre échantillon composé donc de 98 participant-es au total (dont 37 inspectrices<sup>53</sup>) est réparti de manière équilibrée, car contrôlé, dans chacune des trois conditions expérimentales, en termes du sexe d'état civil de l'IPCSR. En effet, la condition « genre masculin » est composée de 31 IPCSR (39% d'inspectrices et 61% d'inspecteurs) ; celle concernant le « genre féminin » de 37 IPCSR (38% d'inspectrices et 62% d'inspecteurs) puis celle du « genre neutre » de 30 IPCSR (37% d'inspectrice et 63% d'inspecteurs). L'âge moyen de nos participant-es est de 45,6 ans (SD = 7,97). De plus, 61 des IPCSR de l'échantillon ont été d'ancien-nes ECSR. Enfin, seulement 8 IPCSR affirment nous avoir déjà rencontré (1 uniquement en entretien, 5 uniquement sur un centre d'examen et 2 en entretien ainsi que sur un centre d'examen). Vis-à-vis des questions ouvertes, il se peut que certaines de leurs réponses aient pu être influencées par nos échanges concernant notre objectif de recherche.

## 2.3. Méthodes d'analyse statistiques et qualitatives choisies

Concernant les analyses des données, nous avons pour la première partie expérimentale du questionnaire utiliser le logiciel JASP et réalisé des statistiques de type ANOVA pour explorer l'effet du sexe civil des IPCSR et de la condition expérimentale sur les divers éléments liés à la notation (points, recommandation, attribution causale des erreurs).

Pour les réponses ouvertes, nous avons fait le choix d'une analyse lexicométrique avec le logiciel Iramuteq (cf. partie méthodologie de l'étude 1 dans la partie [2.4](#)). Le codage des lignes de variables a été pensé afin de regarder spécifiquement des discours en fonction de la condition expérimentale, du sexe civil de l'IPCSR, s'ils et elles ont été ancien-nes ECSR.

---

<sup>52</sup> Voici les numéros des départements concernés : 71 ; 63 ; 03 ; 77 ; 42 ; 02 ; 85 ; 83 ; 68 ; 10 ; 52 ; 7 ; 26 ; 14 ; 27 ; 06 ; 47 ; 61 ; 34 ; 76 ; 57 ; 11 ; 59 ; 78 ; 67 ; 75 ; 13 ; 51 ; 79 ; 56 ; 22 ; 60 ; 82

<sup>53</sup> Cette répartition représente celle réelle puisque 70% des inspecteurs sont des hommes.

### 3. Résultats

#### 3.1 Présentation générale des résultats

Nous présenterons ici les résultats quantitatifs et qualitatifs concernant la notation et sa justification en fonction de la condition expérimentale (Adam – pour masculin –, Sarah – pour féminin –, Élève – pour neutre, soit contrôle –), ainsi que concernant les différences de genre perçues et l'explication de l'écart de point genré au permis B.

##### 3.1.1 Effet du genre de la personne sur le CEPC et les attributions causales des erreurs

Dans un premier temps, la notation donnée totale a été analysée en fonction de la condition expérimentale, puis en interaction avec le sexe civil de l'IPCSR (voir moyennes au Tableau 7, ci-dessous). Les analyses indiquent **pour la notation donnée totale en fonction de la condition expérimentale, aucune différence significative**  $F < 1$ . Les analyses indiquent seulement **une interaction significative entre le sexe d'état civil de l'IPCSR et la condition expérimentale**  $F(2,92)=4.755$ ,  $p=0.011$ ,  $\eta^2 = 0.093$ . En effet, les inspecteurs attribuent une note plus élevée à l'élève mais moins élevée à Adam, là où l'inverse se produit dans la notation émise par les inspectrices. Sarah obtient quasi la même notation de la part des inspecteurs et inspectrices (voir Figure 11, ci-dessous).



Figure 11 Interaction sexe civil IPCSR et condition expérimentale sur la notation totale donnée

Tableau 7 Moyennes des notations par conditions et sexe civil de l'IPCSR

| Condition expérimentale | Sexe civil de l'IPCSR | Moyenne | Écart-type |
|-------------------------|-----------------------|---------|------------|
| Adam                    | Inspecteur            | 26.632  | 2.967      |
|                         | Inspectrice           | 28.000  | 1.907      |
| Élève                   | Inspecteur            | 28.000  | 1.667      |
|                         | Inspectrice           | 25.455  | 3.045      |
| Sarah                   | Inspecteur            | 26.826  | 2.823      |
|                         | Inspectrice           | 27.143  | 1.994      |

Dans un second temps, chaque notation donnée pour chaque compétence<sup>54</sup> a été analysée en fonction de la condition expérimentale, puis en interaction avec le sexe civil de l'IPCSR. Les analyses n'indiquent aucune différence significative dans les notes attribuées sur chacune des compétences du CEPC<sup>55</sup> en fonction de la condition expérimentale (cf. Tableau 8 des moyennes, ci-contre).

Tableau 8 Moyennes des compétences du CEPC en fonction de la condition expérimentale

| Compétences   | Conditions | Moyennes | Écart-type |
|---|------------|----------|------------|
| Savoir s'installer et assurer la sécurité à bord      | Adam       | 1.968    | 0.180      |
|   | Sarah      | 2.000    | 0.000      |
|   | Élève      | 2.000    | 0.000      |
| Effectuer des vérifications du véhicule               | Adam       | 2.935    | 0.250      |
|   | Sarah      | 3.000    | 0.000      |
|   | Élève      | 3.000    | 0.000      |
| Connaître le fonctionnement et utiliser les commandes | Adam       | 2.548    | 0.506      |
|   | Sarah      | 2.459    | 0.605      |
|   | Élève      | 2.600    | 0.563      |
| Prendre l'information                                 | Adam       | 2.710    | 0.461      |
|   | Sarah      | 2.892    | 0.315      |
|   | Élève      | 2.900    | 0.305      |
| Adapter son allure aux circonstances                  | Adam       | 2.065    | 0.574      |
|   | Sarah      | 1.973    | 0.600      |
|   | Élève      | 2.000    | 0.695      |
| Appliquer la réglementation                           | Adam       | 2.968    | 0.180      |
|   | Sarah      | 2.892    | 0.315      |
|   | Élève      | 2.967    | 0.183      |
| Communiquer avec les autres usagers                   | Adam       | 2.226    | 0.669      |

<sup>54</sup> Une seule erreur éliminatoire a été donnée par une inspectrice dans la condition élève. L'ajournement est justifié par « l'inadaptation de l'allure lors du dépassement mais aussi des calages et l'oubli des clignotants » (N°88). Ceci explique les différences observées dans les notations dans cette condition.

<sup>55</sup> Les compétences - C1, C2, C11, C13 - ne montrent pas de différence car leur variance totale est égale à zéro (toutes les valeurs de cet ensemble de chiffres doivent être identiques) car tous-tes les IPCSR ont mis quasi le même nombre de points.

| Compétences  | Conditions | Moyennes | Écart-type |
|--|------------|----------|------------|
| Partager la chaussée                                   | Sarah      | 2.081    | 0.595      |
|  | Élève      | 2.033    | 0.669      |
|  | Adam       | 2.903    | 0.301      |
| Maintenir des espaces de sécurité                      | Sarah      | 2.919    | 0.277      |
|  | Élève      | 2.967    | 0.183      |
|  | Adam       | 2.968    | 0.180      |
| Analyse des situations                                 | Sarah      | 2.973    | 0.164      |
|  | Élève      | 2.967    | 0.183      |
|  | Adam       | 0.903    | 0.201      |
| Adaptation aux situations                              | Sarah      | 0.932    | 0.173      |
|  | Élève      | 0.867    | 0.225      |
|  | Adam       | 0.661    | 0.238      |
| Conduite autonome                                      | Sarah      | 0.635    | 0.225      |
|  | Élève      | 0.667    | 0.240      |
|  | Adam       | 1.000    | 0.000      |
| Courtoisie au volant                                   | Sarah      | 0.973    | 0.115      |
|  | Élève      | 0.967    | 0.127      |
|  | Adam       | 0.935    | 0.250      |
| Conduite économique et respectueuse de l'environnement | Sarah      | 0.892    | 0.315      |
|  | Élève      | 1.000    | 0.000      |
|  | Adam       | 0.806    | 0.402      |
|  | Sarah      | 0.784    | 0.417      |
|  | Élève      | 0.633    | 0.490      |

En ce qui concerne l'effet du **sexe d'état civil de l'IPCSR en interaction avec la condition expérimentale**, les analyses indiquent :

- **Une interaction significative pour la compétence « communiquer avec les autres usagers »**  $F(2,92)=4.486$ ,  $p=0.014$ ,  $\eta^2 = 0.086$ . Les inspecteurs attribuent une note plus élevée à l'élève mais moins élevée à Adam, là où l'inverse se produit dans la notation émise par les inspectrices (voir Figure 12, ci-dessous)



Figure 12 Interaction sexe civil IPCSR et condition expérimentale sur la compétence "communiquer avec les autres usagers"

- **Une différence significative au niveau du sexe d'état civil**, quelle que soit la condition expérimentale, pour la **compétence « conduite économique et respectueuse**

**de l'environnement** »  $F(1,92)=6.418, p=0.013, \eta^2 = 0.057$  : **elle est plus attribuée par des inspecteurs** que des inspectrices. De plus, **elle est plus attribuée à Adam et Sarah** qu'à l'élève  $F(2,92)=3.066, p=0.051, \eta^2 = 0.054$ , quel que soit le sexe d'état civil de l'IPCSR. Enfin, il existe une **interaction** entre le sexe d'état civil de l'IPCSR et la condition expérimentale  $F(2,92)=4.074, p=0.020, \eta^2 = 0.072$  (voir Figure 13, ci-dessous), montrant une attribution plus importante à Adam et l'élève chez les inspecteurs, et moins importante à Adam qu'à Sarah et surtout moins à l'élève chez les inspectrices.



Figure 13 Interaction sexe civil IPCSR et condition expérimentale sur la compétence "conduite économique et respectueuse de l'environnement"

Enfin, les analyses concernant les attributions causales des erreurs n'indiquent aucune différence significative pour le manque de maîtrise et l'émotivité dans les calages en fonction de la condition expérimentale. En revanche, **la condition expérimentale en interaction avec le sexe civil de l'IPCSR** sur l'attribution causale liée à l'**émotivité** dans **les calages** indiquent des différences significatives au niveau de la condition expérimentale  $F(2,92) = 4.445, p = 0.014, \eta^2 = 0.081$ , quel que soit le sexe d'état civil. Les IPCSR expliquent les calages par l'émotivité davantage pour Adam que l'élève et Sarah. De plus, il existe une interaction significative entre le sexe civil de l'IPCSR et la condition expérimentale  $F(2,92) = 3.244, p = 0.044, \eta^2 = 0.059$ . Les inspectrices attribuent plus l'émotivité comme cause de calage pour Sarah que pour Adam ou l'élève. Alors que les inspecteurs ne font pas de différence entre Sarah et l'élève, mais attribuent plus cette cause à Adam que ne le font les inspectrices (cf. Figure 14, ci-dessous).



Figure 14 Interaction sexe civil de l'IPCSR et condition expérimentale sur l'émotivité comme cause des calages

Les analyses concernant les attributions causales des erreurs issues du scénario, pour l'inattention, l'adaptation, la méconnaissance des règles dans les écarts à la réglementation, n'indiquent aucune différence significative en fonction de la condition expérimentale, ni de l'interaction avec le sexe d'état civil de l'IPCSR. Il n'y a également aucune différence significative dans le nombre d'heures suggérées en fonction de la condition expérimentale.

Résumé de l'effet du genre de la personne sur la performance perçue  
(Notations et attributions causales des erreurs)

- Il n'existe pas d'effet du genre de la personne qui réalise la prestation sur l'évaluation de sa performance par les IPCSR. Toutefois, il existe une interaction avec le sexe d'état civil de l'IPCSR, qui montre **une appréciation plus importante de la performance d'Adam chez les inspectrices que chez les inspecteurs.**
- **Cette différence semble se jouer au niveau de la compétence « communiquer avec les autres usagers »** qui montre une attribution plus importante pour Adam chez inspectrices que chez les inspecteurs.
- **L'émotivité est davantage attribuée par les IPCSR comme raison des calages d'Adam.** Toutefois, les inspectrices l'attribuent plus à Sarah.

### 3.1.2 Effet des variables psychosociales sur la variation des points du CEPC

Dans cette partie, nous avons analysé par des régressions linéaires l'effet de variables psychosociales sur l'attribution des points au CEPC (note totale). Nous avons regardé l'effet de plusieurs variables explicatives : les attributions causales des calages (émotivité et manque de maîtrise) et des écarts à la réglementation (nécessaire adaptation, méconnaissance des règles, inattention), la nécessité de faire des heures de leçon supplémentaires (1 = oui ; 2 = non), en contrôlant l'âge, le sexe d'état civil de l'IPCSR et la condition expérimentale. Le modèle est significatif  $F(11,97) = 4.30, p < .001$ , expliquant 35,5% de la variance et révèle quatre variables prédictrices :

- L'attribution causale liée à un manque de maîtrise ( $\beta = -0.528, p = 0.004$ ). **Plus les IPCSR attribuent le calage à un manque de maîtrise, moins la note sera élevée.**
- La nécessaire adaptation dans l'écart à la réglementation ( $\beta = 0.222, p = 0.022$ ). **Plus les IPCSR attribuent l'écart à la réglementation à une nécessaire adaptation, plus la note sera élevée.**

- La nécessité d'heures supplémentaires ( $\beta = 0.291, p=0.002$ ). **Plus les IPCSR pensent que la personne n'aura pas besoin d'heures supplémentaires, plus la notation sera élevée.**
- **L'âge des IPCSR, plus il sera élevé, moins la notation sera élevée** ( $\beta = -0.106, p=<.001$ ).

### 3.1.2 Effet du genre de la personne sur les recommandations fournies

Dans cette partie, il est question de regarder l'effet des conditions expérimentales, seules, puis en interaction avec le sexe d'état civil des IPCSR, sur les recommandations émises à l'égard de la personne présentée. Ces recommandations sous formes de réponses ouvertes ont été dans un premier temps analysées qualitativement par thématiques (cf. tableau des *verbatim* référents par catégories et sous-catégories à l'Annexe V, p.428) afin de permettre, dans un second temps, de les coder par fréquence d'apparition chez chaque participant.e. Enfin, nous les avons analysées de manière quantitative en effectuant des analyses de variance puis de manière qualitative avec une analyse lexicométrique.

#### *Analyse qualitative et quantitative des recommandations*

L'analyse thématique réalisée a permis de délimiter six grandes catégories de discours liés aux recommandations et cinquante sous-catégories (cf. Tableau 9, ci-dessous). La première catégorie – **règles comportementales sur la route** – concerne le rappel des règles routières et le comportements appropriés (communiquer, observer, adapter allure, etc.). La seconde catégorie – **gestion de l'état émotionnel** – concerne les émotions, les actions en lien avec des émotions supposées ressenties et comment apprendre à les gérer. La troisième catégorie – **gestion de l'assurance/confiance** – concerne quant à elle les recommandations données liées au manque de confiance ou d'assurance dans les compétences ou le soi plus généralement. La quatrième catégorie – **gestion du véhicule/conduite** – concerne tous les conseils donnés pour la gestion des commandes du véhicule et éviter certaines erreurs en lien. La cinquième catégorie – **conseils pendant l'examen et après** – concerne des recommandations liées à l'expérience ou la formation de conduite. La dernière concerne des **remarques positives** (encouragements ou compétences/actions valorisées). Toutes ces catégories ont été codées<sup>56</sup> et analysées en fonction des conditions expérimentales.

<sup>56</sup> Nous avons codé de la sorte : 0 = absence de cette recommandation *versus* 1 = présence de cette recommandation



Tableau 9 Catégories d'analyse des recommandations fournies par les IPCSR

| Règles comportementales sur la route | Gestion de l'état émotionnel         | Gestion de l'assurance/confiance             | Gestion Du Véhicule/Conduite                              | Conseils pendant l'examen et après              | Aucunes ou positives remarques                                  |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--|---|---|---|
| Communication avec autrui (N= 67)    | Respiration (N=15)                   | Gagner en confiance en soi (N=2)             | Dynamiser la conduite (N=7)                               | Expérimenter (N=6)                              | Sans gêne (N=2)   |
| Observation (N=10)                   | Se détendre/gérer stress (N=17)      | Gagner en confiance en ses compétences (N=1) | Prendre/osser Initiative (N=25)                           | Pas tout prendre pour acquis (N=1)              | Constat positif vis-à-vis des compétences ou pour l'après (N=9) |
| Anticipation soi/général (N=19)      | Émotivité à gérer (N=2)              | Gagner en assurance (N=2)                    | Point de patinage/commande pédales (N=21)                 | Changer de boîte (N=1)                          | Excuser les erreurs/pas de raison/situation (N=3)               |
| Anticipation autrui (N=10)           | Rigueur (N=1)                        | Se faire confiance (N=4)                     | Gestion mécanique (N=1)                                   | Reprendre des heures car conduite fébrile (N=1) | Encouragement (N=4)   |
| Allure à adapter situation (N=47)    | Réactivité/analyse à améliorer (N=2) | Pas de précipitation (N=6)                   | Gérer commande générale (N=24)                            |   | Pas de remarque détail (N=3)                                    |
| Allure dynamisée (N=2)               | Gestion des difficultés (N=4)        |  | Gérer/penser l'accélération (N=8)                         |   | Action à faire/questionnement (N=5)                             |
| Adaptation (N=2)                     | Concentration (N=8)                  |  | Attention (N=2)   |   |   |
| Espaces de sécurité/placement (N=7)  |                                      |  | S'appliquer/être vigilant.e (N=4)                         |   |   |
| Vigilance environnement (N=5)        |                                      |  | Gagner en autonomie/prise de décisions (N=13)             |   |   |
| Prendre l'information (N=5)          |                                      |  | Prendre le temps (N=14)                                   |   |   |
| Respect limitation (N=3)             |                                      |  | Flexibilité/se dé-focaliser d'une (seule) situation (N=6) |   |   |
| Prudence (N=1)                       |                                      |  | Se débarrasser de situation difficile (N=2)               |   |   |
| Économie (N=1)                       |                                      |  |   |   |   |

Tout d'abord, il n'existe pas de différence du nombre de recommandation (cf. Tableau 10 des moyenne, ci-dessous) fourni en fonction de la condition expérimentale  $F(2,95) = 1.272, p = 0.285$ , puis du sexe civil de l'IPCSR  $F < 1$ .

Tableau 10 Moyennes des recommandations fournies en fonction de la condition expérimentale et du sexe d'état civil de l'IPCSR

| Nombre de recommandations | Conditions expérimentales | Moyennes | Écart-type |
|---------------------------|---------------------------|----------|------------|
| Chez les inspectrices     | Adam                      | 4.50     | 1.45       |
|                           | Sarah                     | 4.36     | 1.28       |
|                           | Élève                     | 3.55     | 1.44       |
| Chez les inspecteurs      | Adam                      | 4.68     | 1.16       |
|                           | Sarah                     | 4.22     | 1.48       |
|                           | Élève                     | 4.37     | 1.34       |

Concernant les recommandations émises par catégories en fonction de la condition expérimentale seule, les analyses n'indiquent aucune différence significative. En revanche, **en fonction de la condition expérimentale et du sexe civil de l'IPCSR**, les analyses indiquent des différences :

- Pour la **recommandation « communication »** (le fait de devoir plus communiquer avec autrui), les inspecteurs émettent plus cette recommandation que les inspectrices, quelle que soit la condition expérimentale  $F(2,92) = 5.555, p = 0.021, \eta^2 = 0.053$ .
- Pour la **recommandation « prendre/oser des initiatives »**, il existe une interaction entre le sexe d'état civil de l'IPCSR et la condition expérimentale  $F(2,92) = 4.456, p = 0.014, \eta^2 = 0.087$ . Les inspectrices émettent plus cette recommandation à Adam qu'à l'élève, là où l'inverse se produit chez les inspecteurs (cf. Figure 15, ci-dessous).

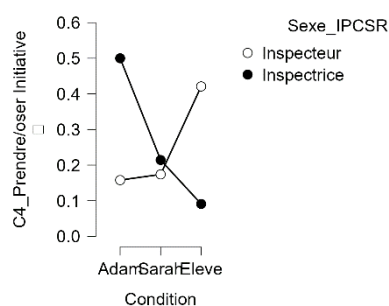


Figure 15 Interaction sexe civil IPCSR et condition expérimentale sur la recommandation "prendre/oser des initiatives"

**En fonction du sexe civil de l'IPCSR seul**, les analyses indiquent<sup>57</sup> toujours la même différence au niveau de la recommandation « **communication** »  $F(1,96) = 5.852, p = 0.017, \eta^2 = 0.057$ , ainsi qu'au niveau de la recommandation liée à la « **respiration** » (le fait de conseiller de respirer/souffler)  $F(1,96) = 6.595, p = 0.012, \eta^2 = 0.064$ . Les inspectrices conseillent plus de respirer (dans un but de régulation des émotions) que les inspecteurs.

*Analyse qualitative des recommandations, attributions causales des erreurs et justification du supplément d'heures de conduite émises*

Des analyses lexicométriques<sup>58</sup> ont été réalisées sur l'ensemble des réponses qualitatives en les segmentant par question posée au regard des variables suivantes : condition expérimentale, le sexe d'état civil de l'IPCSR, son âge, son niveau d'étude, s'ils et elles étaient d'ancien-nes ECSR. L'intégralité du corpus est composée de 98 textes, 15778 occurrences, 777 hapax (mot apparaissant 1 seule fois). Les formes les plus actives sont *femme* (161), *homme* (111), *penser*

<sup>57</sup> Nous avons par ailleurs contrôlé ces résultats avec un test non-paramétrique Kruskal-Wallis, compte tenu du faible effectif, qui s'avère concordant avec nos analyses de variance.

<sup>58</sup> Les paramètres choisis sont ceux par défaut proposés par le logiciel, sauf dans le cas de sous-sous-corpus avec un faible nombre de segments où l'on a effectué une analyse simple sur texte, et non par segments.

(96), *situation* (96), *prendre* (89), *examen* (85), *conduite* (84), etc., ce qui représente pertinemment nos thématiques de recherche.

Dans un premier temps, une analyse sur les remarques générales fournies sur la prestation (recommandations, les attributions causales (autres) des erreurs issues de la prestation puis la justification du supplément du nombre d'heures), a été effectuée par méthode Reinert. La classification hiérarchique descendante (CHD) de ce corpus est composée de 7313 occurrences et quatre classes de discours, divisées en deux pôles (cf. Figure 16, ci-dessous). L'analyse a classé 83,7% des segments du corpus.

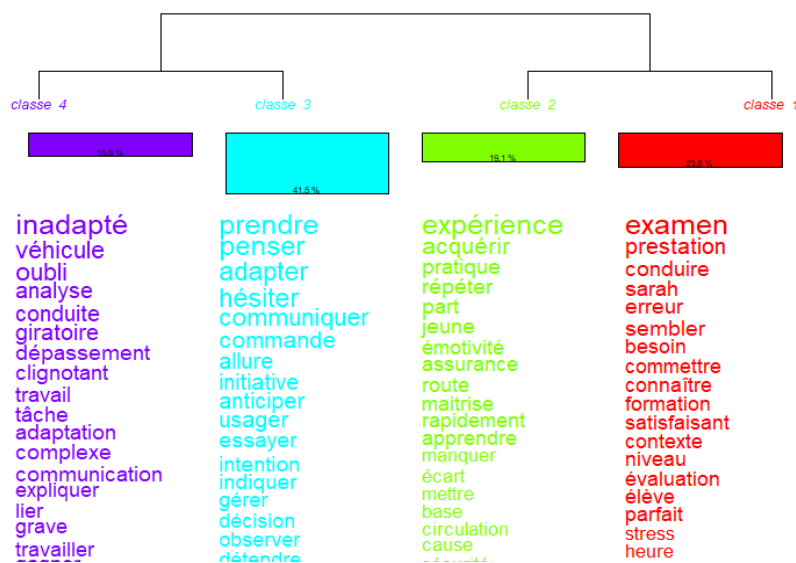


Figure 16 Dendrogramme en phylogramme de la CHD du corpus des remarques fournies sur la prestation

Les mondes lexicaux de la **classe 3** (41,5%) – inadapté, véhicule, oubli, analyse, conduite, giratoire, dépassement, clignotant, etc. – et la **classe 4** (15,8%) – prendre, penser, adapter, hésiter, communiquer, commande, allure, initiative, anticiper, etc. – correspondent tous deux à l'observation des comportements et erreurs émises de la part de la personne, ainsi que les moyens d'actions pour parvenir à les corriger. Quant aux mondes lexicaux de la **classe 2** (19,1%) – expérience, acquérir, pratique, répéter, part, jeune, émotivité, assurance, etc. – et la **classe 1** (23,6%) – examen, prestation, conduire, Sarah, erreur, sembler, besoin, commettre, etc. – correspondent tous deux aux justifications données aux comportements issus de la prestation puis spécifiquement à la conduite et examen de Sarah, mais aussi d'Adam qui est une des formes significatives ( $p = 0.03$ ) (classe 4). Ensuite, nous avons regardé plus précisément les remarques en fonction de la condition expérimentale afin de déceler pour chacune des potentielles spécificités au niveau des discours liés au genre.

En ce qui **concerne les recommandations**, nous observons des différences de discours en fonction des conditions expérimentales (cf. Tableau 11, ci-dessous). **Pour la condition Adam**, la CHD de ce sous-corpus, dont 69,4% de segments de textes ont été classés, révèle

quatre monde lexicaux principalement orientés vers **des conseils visant à permettre à Adam de mieux s'adapter aux situations rencontrées** (prise de décisions, prendre des initiatives, mieux communiquer et analyser, être vigilant à son environnement). D'ailleurs, dans la classe 1 on l'incite à prendre des décisions et anticiper pour les autres majoritairement (pronom *autres* significatif de cette classe,  $p=0.01$ ). Également, la classe 2 révèle une variable qui lui est associée, celle qui indique que ce sont majoritairement des IPCSR qui ont affirmé dans la seconde partie du questionnaire qu'il existait des différences genrées en conduite automobile. Cette question révèle des différences genrées qui semblent coïncider avec cette classe, en effet, il est exprimé le fait que les femmes ont tendance à rouler moins vite que les hommes (*adapter, allure*). Il est également exprimé le fait que les hommes n'ont pas peur du danger, sont plus téméraires/sûr d'eux, ce qui semblerait correspondre avec le fait de l'inciter à « *prendre des initiatives* » comme une façon de se conformer à ce qu'on imagine de lui.

Pour **la condition Sarah**, la CHD de ce sous-corpus, dont 74,4% de segments de textes ont été classés, révèle cinq mondes lexicaux présentant des discours qui **orientent également Sarah à adapter ses comportements aux situations rencontrées**. Toutefois, nous retrouvons, à défaut d'Adam, des discours **l'incitant à mieux gérer ses commandes** (classe 3), **à gérer son stress ainsi qu'à acquérir de l'expérience qui lui permettront d'être plus assurée** « *avoir plus d'assurance dans certaines situations mais ça viendra avec l'expérience* » (Inspectrice) (classe 5). Cette classe 5 (stress, expérience, gestion) est reliée à l'ensemble des autres. Nous retrouvons par ailleurs dans cette classe l'adverbe *plus* ( $p = 0.01$ ), ce qui signifie qu'il s'agit de l'inciter à mieux, plus gérer son stress car c'est ce qui peut poser problème. Enfin, nous retrouvons pour la classe 3 en lien avec le fait que Sarah doit mieux gérer ses commandes, majoritairement des IPCSR affirmant l'existence de différences genrées en conduite. Les différences genrées perçues font référence à la distinction de gestion mécanique/utilisation des commandes entre les femmes et les hommes, où les hommes « *ont plus de facilités* », ce qui coïncide avec ce qui se dit dans cette classe 3.

**Pour la condition Élève**, la CHD de ce sous-corpus, dont 80,5% de segments de textes ont été classés, révèle quatre mondes lexicaux lui **recommandant de prendre des décisions et mieux s'adapter aux situations rencontrées comme pour Adam et Sarah**. Nous retrouvons par ailleurs comme pour Sarah **une incitation à mieux gérer son stress** (classe 4), toutefois, on n'observe aucun discours lui indiquant d'améliorer la gestion de ses commandes ni que l'adaptation aux situations et l'assurance seront permises par l'expérience.

Tableau 11 Mondes lexicaux des recommandations en fonction de la condition expérimentale

| Conditions expérimentales | Mondes lexicaux et ses formes significatives   | Variables associées significatives  |
|---------------------------|--|---|
| Adam                      | <b>Classe 1</b> (20%) : penser, situation, prendre, démarrer, décision, analyse, hésiter               | Age : 55 et 47 ans<br>Sexe civil : inspectrice  |
|                           | <b>Classe 2</b> (32%) : initiative, adapter, allure, prendre, communiquer                              | Avoir été ancien-ne ECSR<br>Les IPCSR affirmant la présence de différences de genre<br>Age : 38 ans |
|                           | <b>Classe 3</b> (20%) : oublier, essayer, correctement, clignotant                                     | Niveau d'étude : CAP et bac+5<br>Age : 58 et 35 ans<br>Sexe civil : inspecteur                      |
|                           | <b>Classe 4</b> (28%) : rester, continuer, vigilant, calages, permettre                                | Age : 41 ans  |
| Sarah                     | <b>Classe 1</b> (18%) : penser, oublier, intention, initiative, adapter, situation, allure, changement | Niveau d'étude : CAP<br>Age : 48 ans  |
|                           | <b>Classe 2</b> (18%) : dépassement, clignotant, hésiter, prendre                                      |   |
|                           | <b>Classe 3</b> (18%) : temps, communiquer, prendre, gérer, commande                                   | Les IPCSR affirmant la présence de différences de genre   |
|                           | <b>Classe 4</b> (25%) : indiquer, dépasser, anticiper, calage, utiliser                                |   |
|                           | <b>Classe 5</b> (18%) : stress, expérience, gestion  |   |
| Élève                     | <b>Classe 1</b> (24%) : mettre, prendre, hésiter   | Age : 52 ans  |
|                           | <b>Classe 2</b> (24%) : utiliser, clignotant, véhicule, penser, indiquer                               | Niveau d'étude : bac+2<br>Sexe civil : Inspecteur   |
|                           | <b>Classe 3</b> (27,6%) : anticiper, oublier, essayer, temps   | Niveau d'étude : bac+3 et bac+4   |
|                           | <b>Classe 4</b> (24%) : stress, communiquer  | Sexe civil : inspectrice  |

*Note.* Le code couleur indique les classes qui sont dans le même pôle selon la CHD. La classe surlignée en gras correspond à celle la plus à l'extérieur.

Pour conclure sur cette analyse lexicométrique des recommandations, nous pouvons dire que **les formes de chaque classe sont cohérentes avec nos catégories d'analyse délimitées dans l'analyse thématique, puis nos résultats d'analyse de variance.** Effectivement, les inspectrices encouragent davantage Adam à prendre des initiatives. Les inspecteurs tendent davantage à inciter à la meilleure communication (« *clignotant, oublier, indiquer* »). Il lui est demandé d'être vigilant à son allure. Enfin, il est intéressant de voir qu'il peut y avoir un lien avec le fait de penser qu'il existe des différences genrées et de faire des recommandations spécifiques à Adam ou Sarah.

En ce qui concerne les attributions causales des erreurs<sup>39</sup> (*autres* que celles proposées), les analyses de formes montrent qu'elles sont particulièrement associées à **la situation d'examen pour Adam** (examen, véhicule, précipitation, situation) et **l'élève** (conduite, candidat, véhicule, examen, contexte, situation, dépassement), là où pour **Sarah, en plus de la situation d'examen**, on retrouve d'autres termes en lien avec **un manque d'expérience ou une allure inadaptée** (véhicule, conduite, situation, manquer,

<sup>39</sup> Cette question était facultative, elle était en complément des échelles d'attributions causales pour indiquer si besoin d'autres attributions que celles préétablies. Les données montrent que 30 IPCSR nous ont donné une ou plus de raisons pour expliquer davantage les calages, et 25 IPCSR pour les écarts à la réglementation.

précipitation, inadapté, allure, dépassement, précision, demander, décision, prendre, mauvais, IPCSR).

**En ce qui concerne la justification du supplément d'heures de conduite conseillé**, des analyses de similitudes ont été réalisées par condition. **Pour Adam**, se trouve au centre de l'arbre la forme **examen**, très lié à *prestation*, qui constituent à elles deux des liens avec d'autres formes (cf. Figure 17, ci-dessous). D'un côté, les analyses indiquent *niveau*, *expérience* et *acquérir* qui sont liés, de l'autre, *prestation*, *conduite*, *situation* et *Adam* liées, avec un lien vers *manquer* et *prendre* (des décisions).

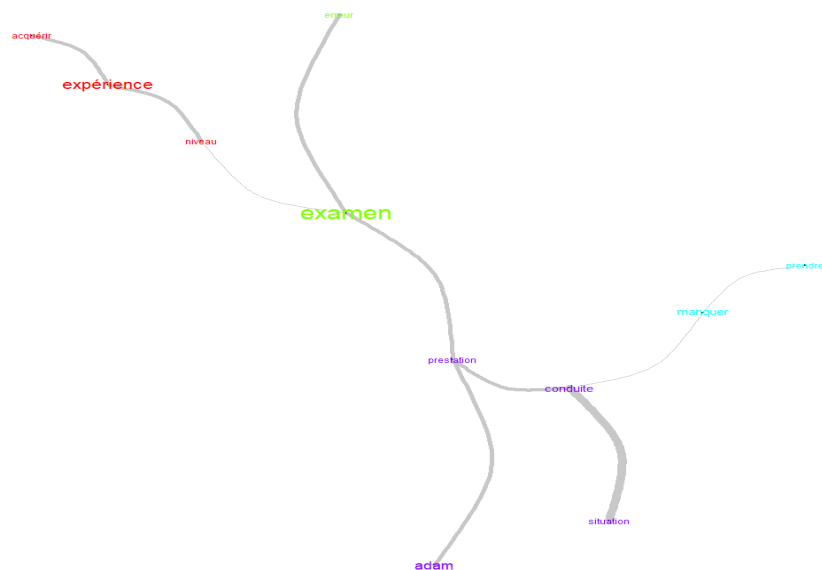


Figure 17 Analyse de similitude pour Adam et la justification du supplément d'heures

**Pour Sarah**, l'analyse montre un nombre plus important de discours<sup>60</sup>. Au centre, la forme **conduire** apparaît et est entourée par quatre branches principales de formes (cf. Figure 18, ci-dessous) : une indiquant le fait que ça pourrait lui permettre **d'acquérir de l'expérience**, et de mieux **gérer son stress** (acquérir, stress, expérience, prendre, base) ; une indiquant le fait **qu'elle a les compétences et que son résultat est favorable** ; une indiquant **des erreurs liées à la conduite due au fait d'être débutante, de manquer de pratique, d'expérience** (conduite, erreur, sembler, manquer, commettre, débutant, aller, dépassement et candidat, niveau). On peut représenter ces deux branches par les *verbatim* ci-dessous :

- « Les composantes des compétences sont maîtrisées et la prestation ne peut pas être parfaite surtout lors d'un examen comme celui du permis de conduire » (Inspectrice) ; « le résultat est favorable elle manque cependant d'expérience » (Inspecteur)
- « Pour prendre de l'assurance et de l'expérience » (Inspecteur) ; « pour gagner en expérience et en assurance » (Inspecteur)

<sup>60</sup> Attention : ceci peut être expliqué par le nombre plus important de réponses dans la condition (N=37).

- « L'expérience qu'elle va acquérir règlera les erreurs mécaniques, les calages pour le reste c'est peut-être du stress de l'émotivité [...] » (Inspectrice)

Une autre branche indique que malgré les erreurs (clignotant, situation, écart), cela n'a pas mis en cause la sécurité (mettre, cause, sécurité).

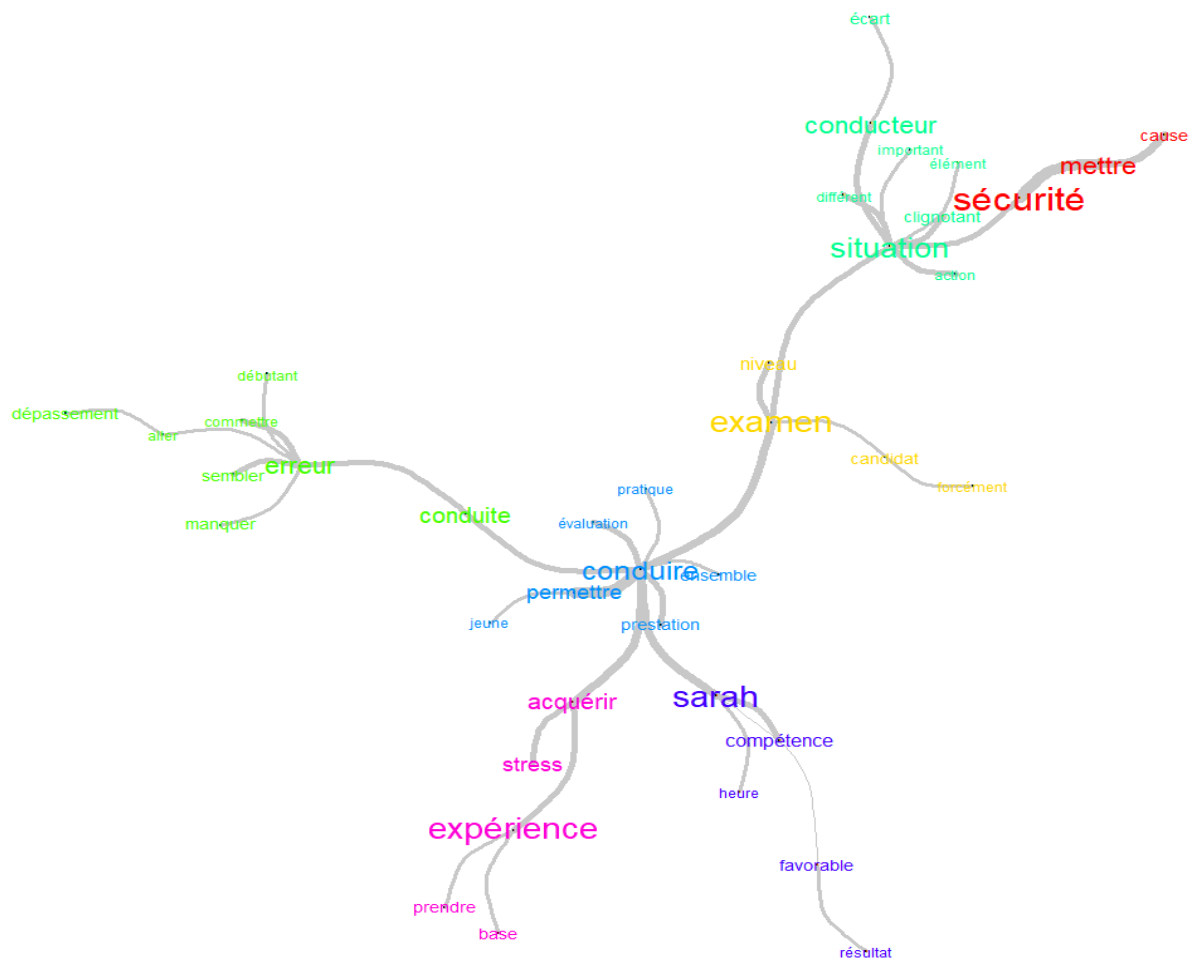


Figure 18 Analyse de similitude pour Sarah et la justification du supplément d'heures

**Pour l'élève**, l'analyse de similitude montre des liens avec les discours précédents dans les deux autres conditions expérimentales (cf. Figure 19, ci-dessous). En effet, au centre, se trouve la forme **candidat** qui se relie avec deux branches indiquant que **les erreurs sont dues au contexte** (examen, erreur, compétence, contexte, élève) et **au manque d'expérience** (expérience, manquer, conduite, route), même si son résultat est favorable. D'un autre côté, on retrouve les situations et les comportements auxquelles a été confronté l'élève (situation, dépassement, prendre, allure, clignotant, etc.).

Pour conclure sur ces trois analyses de similitudes, pour les trois conditions, les heures supplémentaires pourront permettre à chacun-e d'acquérir de l'expérience et que le contexte de l'examen est en cause dans les erreurs/comportements. Toutefois, les formes centrales ne sont pas les mêmes : pour l'élève et Adam on retrouve plutôt la situation d'examen et le fait d'être candidat en jeu, contrairement à Sarah où c'est la forme *conduire* qui lie l'ensemble des

discours. Enfin, pour Sarah, nous constatons des discours spécifiques avec la forme *stress* apparente et le fait que ses erreurs seraient dues au fait qu'elle soit débutante.

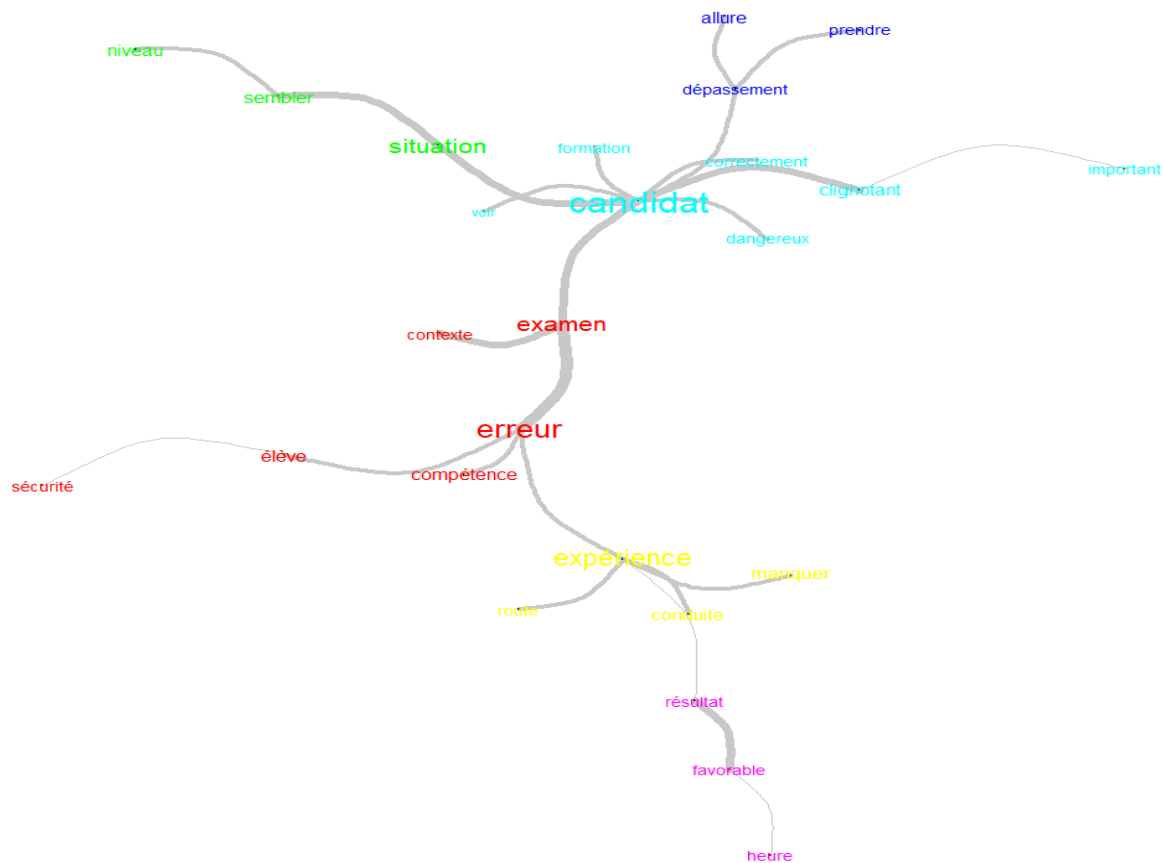


Figure 19 Analyse de similitude pour Élève et la justification du supplément d'heures

### *Effet de l'existence spontanée<sup>61</sup> des différences genrées sur les variables psychosociales*

Les résultats précédents montraient un lien avec le fait de penser qu'il existe des différences genrées (dans la seconde partie du questionnaire) et les recommandations spécifiques à Adam ou Sarah (dans la partie expérimentale). Nous avons voulu regarder si le fait de percevoir des différences de genre au volant pouvait influencer les justifications de la performance et les recommandations émises, en fonction de la condition expérimentale. Les analyses indiquent un effet au niveau de la recommandation « oser prendre des initiatives » qui corroborent les résultats de l'analyse lexicométrique. Il existe un effet d'interaction  $F(2,92)=3.408, p=0.037, \eta^2 = 0.068$ , entre les conditions expérimentales et la perception de différence de genre. Les

<sup>61</sup> Pour rappel, dans la seconde partie du questionnaire, avant d'évoquer l'écart de genre de réussite à l'examen pratique du permis B, une question leur était posée pour savoir s'ils et elles trouvaient qu'il existait des différences entre HF au volant : oui ou non. Ici, la perception de différence de genre concerne donc les personnes ayant coché « oui ».



IPCSR qui perçoivent des différences H/F ( $N=26$ ) recommandent plus à Adam d'oser prendre des initiatives qu'à Sarah ou l'élève, que ceux et celles qui ne perçoivent pas de différences de genre, qui vont d'ailleurs quant à eux et elles recommandaient davantage à l'élève d'oser prendre des initiatives. (cf. Figure 20, ci-dessous).

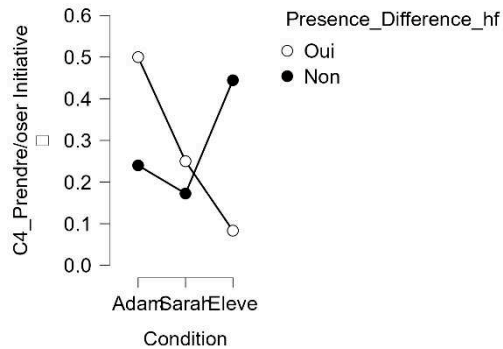


Figure 20 Interaction conditions expérimentales et différence de genre sur la recommandation "prendre/oser initiative"

Les analyses indiquent un effet sur l'attribution causale des écarts à la réglementation dus à de l'inattention. Il existe un effet d'interaction  $F(2,92)=4.077$ ,  $p=0.020$ ,  $\eta^2 = 0.079$ , les IPCSR percevant des différences de genre au volant attribuent moins de l'inattention pour expliquer l'écart à la réglementation à Sarah qu'à Adam et l'élève, là où l'inverse se produit pour les IPCSR ne trouvant pas de différences (cf. Figure 21, ci-dessous).

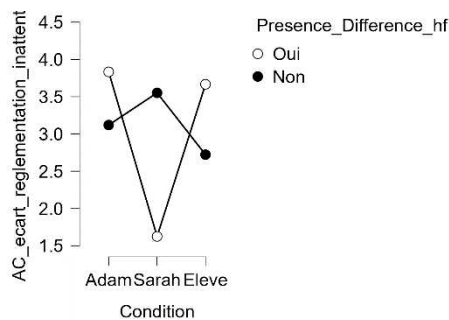


Figure 21 Interaction conditions expérimentales et différence de genre sur l'inattention comme cause des écart à la réglementation

### Résumé de l'effet du genre de la personne sur les recommandations émises

- Les discours relatifs aux recommandations et aux attributions causales des erreurs indiquent des conseils différents : **encourager Adam à être performant** (mieux communiquer, prendre des décisions, fais attention aux autres), **encourager Sarah à acquérir de l'expérience, gérer son stress et ses commandes**.
- Les IPCSR percevant spontanément des différences de genre portent des discours sensiblement stéréotypés : demander à Adam d'être vigilant sur l'allure, et de prendre des initiatives ; demander à Sarah de mieux gérer ses commandes.

### 3.1.3 Différences genrées générales et vis-à-vis de l'écart de point des candidates et candidats et leurs explications

Dans cette partie, les analyses lexicométriques avec les questions en lien avec les différences genrées générales, les causes de ces différences, puis les explications fournies de l'écart genré de point à l'examen pratique sont présentées.

Les différences de genre entre les femmes et les hommes et leurs explications dénotées par les IPCSR sont nombreuses. La CHD avec le corpus comprenant les différences genrées en général puis celles qui expliquent l'écart de point à l'examen, dont 74% des segments ont été classés, révèle cinq mondes lexicaux (cf. Figure 22, ci-dessous).

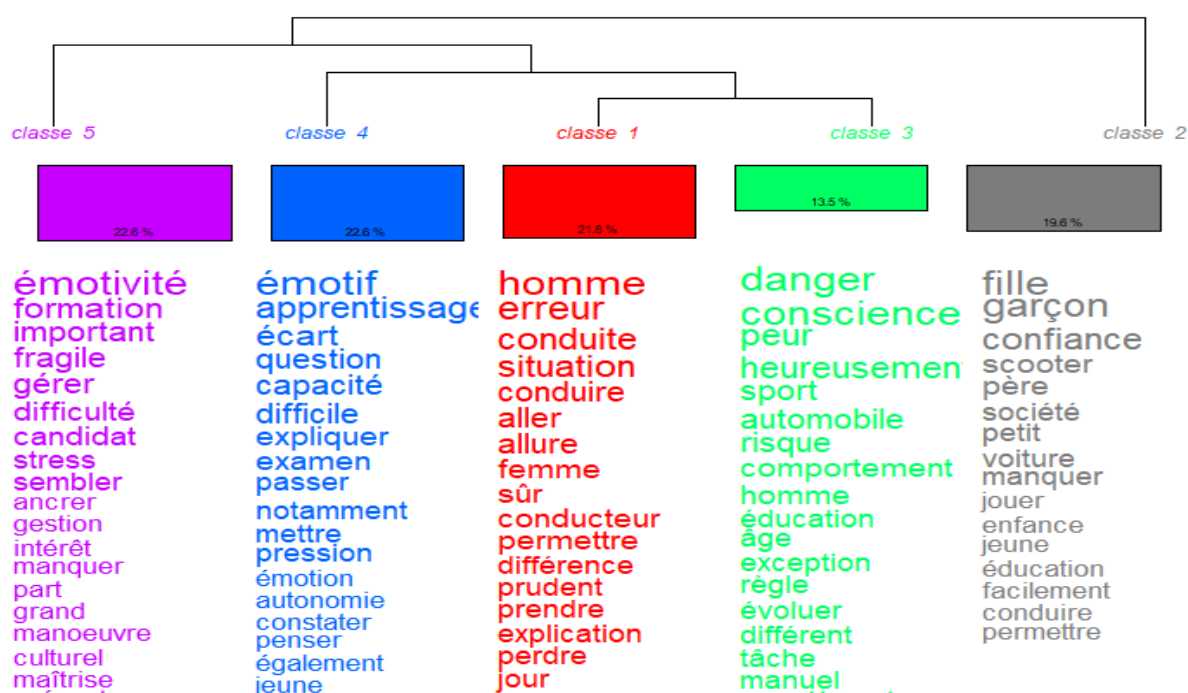


Figure 22 Dendrogramme du corpus lié aux différences de genre entre candidats et candidates

Le monde lexical de **la classe 2** (19,6%) – fille, garçon, confiance, scooter, père, société, petit, voiture, manquer, jouer, enfance, jeune, éducation, etc. – subordonne l'ensemble des autres classes et correspond **aux raisons des différences et de l'écart de réussite entre les hommes et les femmes**. Cette classe de discours apparaît plus chez les inspectrices ( $p=0.02$ ). **Les différences de genre sont principalement dues à la société et aux stéréotypes et à l'éducation genrée**, selon ces discours. Voici un *verbatim* qui représente parfaitement cette classe :

« Les femmes subissent des **stéréotypes**, les enfants sont **conditionnés** dès **l'enfance** (les filles jouent à la poupée et les garçons aux petites voitures), les pères de famille **apprennent généralement plutôt à leur fils à conduire qu'à leur fille**.

*Il existe des expressions telle que : femme au volant mort au tournant...Dans la **société les femmes ont la réputation de ne pas savoir conduire.** » (Inspecteur, classe 2, forme jouer).*

Néanmoins, certain-es affirment, en même temps parfois, des raisons liées à l'évolution humaine ou la psychologie ou la physiologie comme le montrent les *verbatim* ci-suit : « **la psychologie des hommes et des femmes dépend de différents paramètres et remonte peut-être à la nuit des temps** depuis toujours l'homme va à la chasse, se bat, se met en danger » (Inspectrice, classe 1) ; « **purement physiologique** je pense » (Inspecteur) ; « **Physiologiquement. Sociétal. Culturel.** » (Inspectrice) ; « **Il y a des différences naturelles** » (Inspecteur) ; « **L'instinct maternel** prenant le dessus » (Inspecteur) : « **génétique, familial, socio-culturelle, culturelle** » (Inspecteur) ; « **Peut-être hormonal** » (Inspectrice) ; « **La maturité cérébrale** » (Inspectrice).

Les autres classes viennent nous en apprendre plus sur les comportements et traits qui différencient les femmes et les hommes au volant. Les mondes lexicaux de la **classe 1** (21.8%) – homme, erreur, conduite, situation, conduire, aller, allure, femme, sûr, conducteur, permettre, différence, prudent, aise, mécanique, etc. – et la **classe 3** (13.5%) – danger, conscience, peur, heureusement, sport, automobile, risque, comportements, homme, éducation, etc. – dénotent principalement **les différences genrées en décrivant les comportements et comment sont les hommes.** Selon ces classes, **les hommes seraient plus sûr d'eux** « *les hommes sont souvent trop sûr d'eux* » (Inspectrice, classe 1). **Ils ont une approche différente de la conduite**, ils sont plus **rudes**, plus **agressifs**, prennent **plus de risque** alors que les **femmes seraient plus prudentes** « *les hommes sont plus précis et attentifs dans leur conduite mais en contrepartie sont plus agressifs et pardonnent moins les erreurs des autres, les femmes sont plus distraites mais ne prennent pas de risque inconsidéré volontairement à l'inverse des hommes* » (Inspecteur, classe 1). **Les hommes s'intéresseraient plus au domaine de la conduite** « *les hommes de manière générale s'intéressent plus à la conduite* » (Inspecteur, classe 1). Ces éléments sont souvent mis en lien avec l'éducation (classe 3). Également, les **femmes auraient plus conscience du danger**, voire peur aussi « *elles sont plus sensibles et ont plus peur du danger* » (Inspectrice, classe 3) ; « *la conscience du risque est plus forte chez les femmes et l'attrait pour la mécanique est moindre* » (Inspecteur, classe 3) ; « *les femmes sont plus réservées et ont plus consciences du danger mais sont plus hésitantes tandis que les hommes sont plus insouciantes mais appréhendent mieux la mécanique* » (Inspectrice, classe 3). À travers ces deux derniers *verbatim*, nous constatons **que la gestion mécanique est considérée comme meilleure chez les hommes et les intéresserait plus**, d'ailleurs « *les hommes ont plus de facilités concernant l'aspect mécanique et l'utilisation des commandes du*

*véhicule* » (Inspecteur, classe 1) ; « *les hommes s'intéressent plus à l'aspect mécanique de la conduite, c'est plus un milieu masculin, l'aspect mécanique étant la base de la conduite si celui-ci est acquis, le reste comme l'analyse des situations s'en trouve facilité* » (Inspectrice, classe 1). Ici, nous constatons que l'aspect mécanique serait bénéfique pour la conduite. Nous retrouvons également un *verbatim* qui fait le même constat « *les hommes sont aussi en général plus axés sur la mécanique, ils perdent donc moins de points* » (Inspecteur, classe 4). **Ces éléments discursifs donnent des pistes de réflexions quant aux facilitateurs de réussite chez les hommes.**

Quant aux mondes lexicaux des classes 4 (22.56%) – émotif, apprentissage, écart, question, difficile, capacité, expliquer, passer, pression, mettre, émotion – et classe 5 (22.56%) – émotivité, formation, important, fragile, gérer, difficulté, candidat, stress, sembler, gestion, intérêt –, ils se concentrent sur la description de la conduite des femmes. La classe 5 apparaît plus chez les inspecteurs. Le premier constat vis-à-vis des discours de ces deux classes, c'est que **les femmes seraient plus émotives et auraient plus de difficulté à gérer leurs émotions** « *beaucoup plus d'émotivité chez les femmes* » (Inspectrice, classe 5) ; « *elles sont plus émotives* » (Inspectrice, classe 4) ; « *plus d'émotivité pour la gente féminine* » (Inspecteur, classe 5) ; « *l'émotivité plus difficile à gérer pour les femmes* » (Inspectrice, classe 5). L'émotivité est reliée aussi avec **un stress et une pression plus importante chez elles** « *elles ont plus de difficultés à gérer le stress et la pression* » (Inspecteur, classe 5) ; « *elles se mettent plus de pression* » (Inspectrice, classe 5) ; « *les femmes sont plus émotives et plus stressées, les femmes se sentent moins bonnes et se mettent une pression supplémentaire* » (Inspecteur, classe 4). Toutefois, une inspectrice pense que « *pourtant les femmes gèrent globalement mieux leur stress pendant l'examen* » (classe 5). Mais un nombre plus important de discours expriment le fait que **les femmes seraient plus fragiles émotionnellement** et ce manifestant particulièrement quand elles rencontrent des difficultés « *elles semblent plus fragiles lorsqu'elles rencontrent des difficultés à gérer* » (Inspecteur, classe 5), « *elles manquent d'assurance et sont plus fragiles* » (Inspecteur, classe 5). Il semblerait **qu'elles sont plus studieuses mais sont confrontées à des difficultés de gestions de commande** « *appréhension du véhicule et de sa maîtrise* » (Inspecteur, classe 5) ; « *gestion et coordination des commandes* » (Inspecteur, classe 5) ; « *elles me semblent avoir une moins bonne capacité à coordonner leurs mouvements de même elles paraissent chercher à plus théoriser la conduite* » (Inspecteur, classe 4) ; « *les conductrices semblent plus appliquées, plus studieuses, elles font preuve d'une plus grande écoute et s'impliquent davantage dans leur formation* » (Inspecteur, classe 5) ; « *elles sont plus émotives et parfois trop scolaires* » (Inspectrice, classe 4). **Elles sont également soucieuses de bien faire** même si cela ne résulte pas forcément d'une meilleure performance selon les dires suivants : « *les femmes essaient de bien faire mais souvent elles font mal, cela part d'un bon sentiment, c'est*

*salutaire* » (Inspecteur, classe 5). **Les femmes semblent être confrontées à des difficultés en conduite due à leur plus grande émotivité, au fait qu'elles se mettent trop la pression et que leur approche des commandes ou de l'environnement est différente de celle des hommes.**

Il est intéressant de noter que certain-es IPCSR ont été surpris-es de cet écart « *je suis étonné de l'existence de cet écart* » (Inspecteur, classe 4) ; « *je ne pensais pas qu'il y avait un tel écart, peut-être qu'une femme est plus perfectionniste* » (Inspectrice, classe 4) ; « *je suis personnellement surpris de cet écart et n'ait pas de réponse spontanée* » (Inspecteur, classe 4).

#### Résumé des différences genrées et de l'écart de réussite

- Les IPCSR ont dénoté les différences de genre que l'on retrouve le plus dans les croyances sociales. D'un côté, **les hommes** comme plus **preneurs à risques** (agressivité, vitesse, etc.), ayant **un intérêt** plus important pour la conduite, et une **meilleure gestion mécanique** que **les femmes**, qui quant à elles sont perçues comme **consciencieuses du danger, prudente, studieuse**, mais ayant une **fragilité émotionnelle et des difficultés au niveau mécanique**.
- Ces **différences** sont **expliquées** par **l'apprentissage social des croyances, une mobilité différente avant la formation de conduite** mais aussi par **des arguments innéistes**.
- Certain-es IPCSR nous ont partagé leur étonnement vis-à-vis de l'écart de point entre HF.

### 3.1.4 Rééquilibrage et solution de l'écart de point entre les candidates et candidats

Dans cette dernière partie, les discours portant sur la nécessité de savoir s'il faut rééquilibrer l'écart de points ou non et comment il est possible de le faire, ont été analysés.

La CHD de ce corpus, dont 65% de segments ont été classés, révèle cinq mondes lexicaux (cf. Figure 23, ci-dessous).

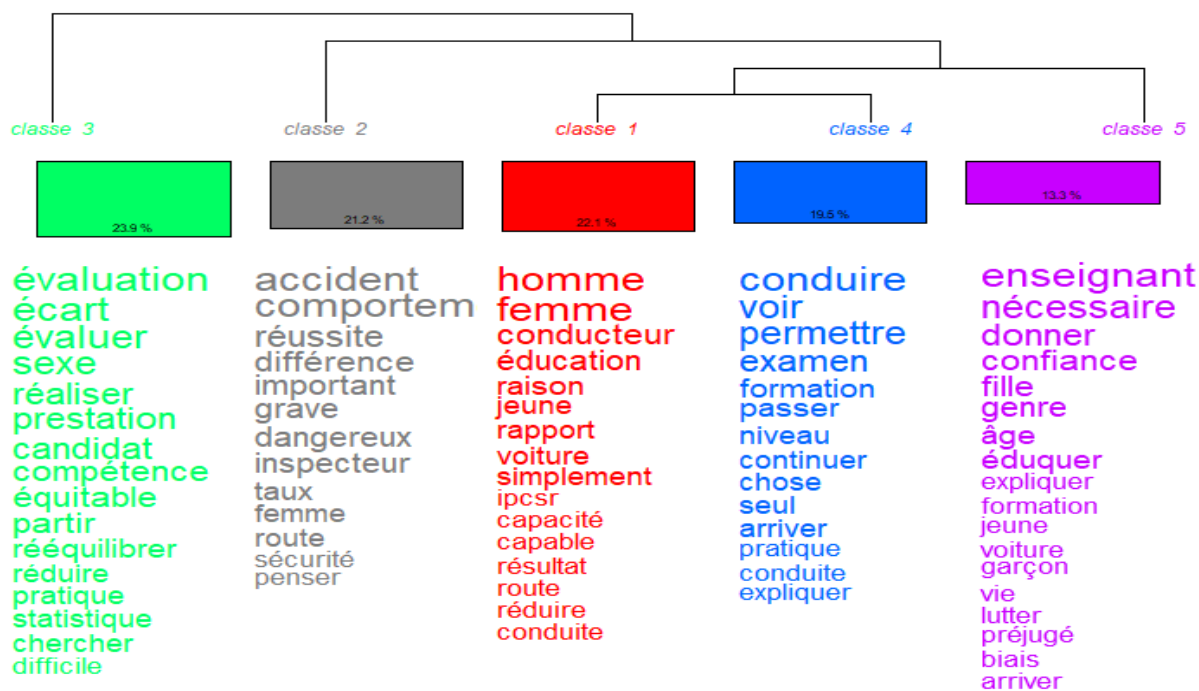


Figure 23 Dendrogramme du corpus lié aux rééquilibrage et les solutions de l'écart de point

La **classe 3** (23.9%) – évaluation, écart, évaluer, sexe, réaliser, prestation, candidat, compétence, équitable, partir, rééquilibrer, réduire, pratique, etc. – subordonne toutes les autres classes et concerne principalement l'état du problème : **l'écart de réussite entre les hommes et les femmes**. Elle montre des discours divergents portant sur le fait de savoir si c'est une nécessité d'équilibrer cet écart ou non. Certain-es pensent qu'il est important de le rééquilibrer **pour l'équité** par exemple : « *oui il ne doit pas y avoir d'écart puisque l'épreuve de conduire se veut équitable pour tous* » (Inspecteur) ; « *tout simplement parce que ce sont des personnes comme les autres et qu'elles méritent tout autant d'être dans le même état d'esprit qu'un candidat lambda, si rattraper 10 points est relativement difficile à réaliser il faudrait au moins réduire l'écart* » (Inspecteur). Tandis que d'autres expriment le problème de vouloir rééquilibrer du fait qu'il peut produire **un renforcement d'iniquité**, comme le montre les *verbatim* suivants « *l'équité de traitement entre les candidats est fondamentale et chercher à rééquilibrer cet écart reviendrait à ne plus être complètement équitable* » (Inspecteur) ; « *si l'on cherche à rééquilibrer consciemment cet écart cela va fausser nos évaluations nous allons partir avec un a priori lié au sexe du candidat nous allons*

*inconsciemment chercher à donner plus de permis aux femmes* » (Inspectrice). D'autres rappellent le fait que **c'est une prestation qui est évaluée, pas une personne**, qu'importe son genre : « *le résultat est le fruit d'une prestation réalisée ni plus ni moins* » (Inspecteur) ; « *l'examen du permis de conduire est un bilan de compétence quel que soit le sexe des candidats* » (Inspecteur) ; « *il est difficile de rééquilibrer cet écart dans la mesure où l'examen est individuel et où seule et je dis bien seule compte la prestation* » (Inspectrice). Ces discours peuvent se relier avec le fait que les performances évaluées ne se font pas en fonction du « sexe » de la personne : « *on évalue pas en fonction du sexe* » (Inspecteur) ; « *il me paraît inacceptable d'évaluer une personne selon son sexe* » (Inspecteur). Dans une autre classe lexicale (classe 2), des discours portent notamment sur **le fait que l'inspecteur·rice ne doit pas avoir de préjugé genré ou adopter un comportement différent entre les hommes et les femmes pour assurer l'équité**. À ce propos, un inspecteur rappelait que « *un fonctionnaire doit être neutre et notre corps de métier est régi par un cadre qui est le guide d'évaluation je ne pense pas qu'il y ait de la misogynie* ». De plus, dans cette classe, des discours mettant en avant l'étonnement quant à l'écart de point apparaissent du fait qu'ils ne le constatent/observent pas « *pour moi il n'y pas d'écart si grand* » (Inspecteur) ; « *j'apprends qu'il y a dix points d'écart, de moi-même je ne constate pas d'écart en quoi que ce soit* » (Inspecteur), voire même une non-acceptation de l'écart quand on demande pourquoi il serait nécessaire de le rééquilibrer : « *car il n'y a pas d'écart* » (Inspecteur) alors que nous l'affichions.

Une autre classe subordonne les autres, il s'agit du monde lexical de la **classe 2** (21.2%) – accident, comportement, réussite, différence, important, dangereux, inspecteur, taux, femme, route, sécurité, penser – nous informant sur **la faible proportion de femmes à avoir des accidents graves comparativement aux hommes**. Leurs comportements sur la route semblent être plus « *apaisés* », moins accentogène « *moins sujettes aux accidents* » ou à risque. Dans ce monde lexical on retrouve le terme *réussite* qui dépeint à la fois des discours portant sur l'étonnement de ce taux compte tenu du fait qu'elles sont moins dangereuses « *les femmes sont moins dangereuses sur la route il est donc étonnant qu'elles aient un taux de réussite inférieur aux hommes* » (Inspecteur) ou soit disant que la réussite n'est pas plus important que la sécurité et de ce fait ce n'est pas un problème compte tenu de la prudence dont semblent faire preuve les femmes, selon les discours « *la réussite n'est pas le plus important contrairement à la sécurité et je pense que sur la route les femmes causent moins d'accident* » (Inspectrice), ou même, que ce n'est pas un écart si important « *un écart de 10 points de réussite n'est pas un écart trop important* » (Inspecteur).

Deux autres mondes lexicaux liés issus des **classes 1** (22.1%) – homme, femme, conducteur, éducation, raison, jeune, rapport, voiture, ipcsr, capacité, résultat – et **classe 4** (19.5%) –

conduire, voir, permettre, examen, formation, passer, niveau, continuer, seul, arriver, pratique – se réfèrent à **l'évaluation, les capacités et la formation des conducteur-rices hommes et femmes**. On y évoque le vécu et capacités différentes **selon l'éducation** générale « *chaque personne est différente selon l'éducation, le passif, le mode de vie* » (Inspecteur, classe 1) ; **selon la formation** qui tantôt est incomplète « *c'est formation complète du conducteur qu'il faut revoir* » (Inspecteur, classe 1), tantôt mauvaise « *sans avoir des formations solides* » (Inspecteur, classe 1). Elle peut être également une solution pour l'écart de réussite « *par le biais de formation continue* » (Inspectrice, classe 1). Dans cette classe, certains propos rapportés expriment, soit **le fait que les femmes méritent le permis B car elles sont autant capables que les hommes** « *les femmes ont autant de capacités que les hommes pour la tâche de conduite* » (Inspecteur, classe1) ; « *il n'y a pas de raisons que les femmes échouent plus qu'un homme elles en sont largement capables* » (Inspectrice, classe 1) ; soit le fait que ce *résultat* correspond au fait **qu'il y a des variations de capacités dans des domaines des femmes et des hommes**, « *c'est comme ça* » selon certain-es, et pour un inspecteur « *l'écart qu'il peut avoir entre les sexes est naturel, dans un domaine les femmes peuvent être bien meilleures qu'un homme ou réagir différemment en fonction des situations et inversement* ». De plus, dans la classe 1, la forme *IPCSR* renvoie au fait que soit, **il est impossible pour les IPCSR de rééquilibrer cet écart** car « *un candidat est un candidat qu'il soit homme femme jeune ou vieux* » (Inspectrice), soit que la **solution serait d'augmenter les inspectrices femmes dans la profession**. Par ailleurs, un élément intéressant et qui corrobore nos résultats de l'étude 1, un inspecteur nous exprime **le fait qu'il faudrait « moins d'exigences d'ordre personnel » pour rééquilibrer l'écart genré**. Enfin, certain-es pensent que **cet écart se rééquilibrera tout seul** du fait que la conduite chez les femmes est récente « *parce que si cet écart existe vraiment il se réglera par lui-même je m'explique, avant seuls les hommes conduisaient mais maintenant pratiquement toutes les femmes conduisent aussi donc les nouvelles générations ne verront plus cette différence* » (Inspecteur, classe 4) ; « *Cet écart se réduira naturellement avec une nouvelle génération qui sera plus affirmée* » (Inspectrice).

Le dernier monde lexical lié à la classe 5 (13.27%) – enseignant, nécessaire, donner, confiance, fille, genre, âge, éduquer, expliquer, formation, jeune, voiture, garçon, vie, lutter, préjugé, biais, etc. – concerne principalement **les solutions pour éviter l'écart de point** avec la nécessité de **la responsabilité des ECSR** dans les formations de conduite de **donner confiance aux femmes** « *dans les formations bien penser à donner confiance aux filles* » (Inspectrice). Il semble notamment nécessaire d'améliorer les formations des ECSR. Également, le fait **de devoir sensibiliser aux préjugés est un moyen important et concerne autant les ECSR que la population** « *en éduquant la population aux problèmes de différenciations selon le genre et plus particulièrement les enseignants* »



(Inspecteur), ainsi que **les enfants** « *en éduquant les enfants différemment en luttant contre la reproduction des schémas qui existent actuellement dans l'éducation des filles et des garçons en entamant une réflexion sur l'influence de la construction de genre dans l'éducation* » (Inspectrice). Un *verbatim* exprime le fait que **si l'écart est dû aux « comportement d'IPCSR, il faut les sensibiliser »** (Inspectrice, classe 1). De plus, dans la classe 1 et 4, quelques discours portent sur les solutions, dont le fait de faciliter « *l'accès à la **conduite supervisée** qui leur permettrait d'acquérir plus d'expérience avant leur examen* » (Inspecteur, classe 4), le fait de « *ne pas hésiter à **proposer plus d'heures de formation** pour arriver sûr de ces forces à l'examen* » (Inspecteur, classe 4), le fait de rassurer en tant qu'IPCSR les femmes « *peut-être dès l'accueil ou **au moment d'une erreur minime elles ont besoin d'être plus rassurées** en leur disant que nous aussi nous sommes passés par là de continuer en restant concentrée voire même de provoquer un arrêt pour souffler quelques instants* » (Inspecteur, classe 4).

Pour finir, certains discours montrent **une opposition à l'idée de solutionner l'écart de point**. D'un côté, une inspectrice s'insurge en mettant la limite du « quota » dont il n'a jamais été question « *c'est un examen asexué, on nous fixerait des quotas pour égalité hommes femmes n'importe quoi et après on fera pareil à l'éducation nationale* » (Inspectrice, classe 1). D'un autre côté, une inspectrice exprime sa crainte d'une pression supplémentaire vis-à-vis de l'évaluation des hommes « *ou à ajourner plus d'hommes, cela va rajouter une pression supplémentaire sur nous* ». Puis, **d'autres IPCSR semblent pointer le fait que cela ne peut se faire compte tenu du caractère naturel des comportements genrés** « *cela ne vient pas de notre métier ni de notre comportement pourquoi toujours vouloir une égalité j'aurai dit la même pour le cas inverse, il y a des différences naturelles* » (Inspecteur, classe 2) ; « *Je ne sais pas comment c'est possible car c'est dans notre nature* » (Inspectrice).

#### Résumé autour du rééquilibrage de l'écart de réussite

- Des IPCSR pensent qu'il est essentiel que chacun-e arrive dans les mêmes conditions à l'examen, donc de **tendre vers une résolution de ce problème**. Tandis que d'autres pensent chercher à rééquilibrer pourrait modifier leur pratique et **provoquer véritablement une évaluation inéquitable**. Certain-es rappellent à ce propos **la nécessité que l'examen doit être neutre** : la personne n'est ni une femme ni un homme.
- La complexité humaine et les différentes formations de conduite sont invoquées comme influençant les différences performances. L'étonnement vis-à-vis de cet écart semble s'expliquer ici par le fait que les femmes sont moins accentogènes que les hommes.
- Enfin, **certain-es pensent que les différences ne résorberaient pas puisque c'est la nature humaine**.

### 3.2 Réactions liées à l'étude proposées

De manière générale, l'étude a reçu un bon accueil<sup>62</sup>. Plusieurs IPCSR nous ont demandé d'avoir les résultats de l'étude ou de la thèse. Plusieurs IPCSR nous partageaient avoir « aucune idée » du but de l'étude mais que l'objectif semble viable, intéressant et qu'il est nécessaire de faire des recherches sur le permis de conduire. Ceux et celles qui avaient jugé correctement le but de l'étude nous partageaient que ce serait intéressant d'en savoir plus. Deux IPCSR nous ont partagé le fait que l'étude leur avait permis de prendre conscience de cette inégalité. Concernant le but de l'étude, certain-es IPCSR pensaient que l'étude avait pour objectif soit :

- D'obtenir leur avis pour le comparer avec des candidat-es
- *De faire prendre conscience qu'à l'examen le candidat perd ses moyens*
- De comprendre la manière d'évaluer des IPCSR, comment améliorer les conditions de passation, l'évaluation (harmonisation des pratiques) et les formations des IPCSR pour un examen juste et égalitaire pour tous-tes
- *De mesurer la potentielle discrimination existante envers les femmes de la part des IPCSR ; disparité de traitement entre H/F ; éveiller les consciences afin de réduire les inégalités existantes ou apporter des solutions*
- *D'étudier les différences homme/femme ou trouver les facteurs de l'écart de point face à l'examen du permis de conduire*

Deux IPCSR nous ont aussi rappelé l'importance du **triptyque IPCSR-ECSR-CANDIDAT·E** : « *Notre métier est passionnant, il ne faut pas oublier que **c'est un triptyque avec les enseignants et les élèves**. Si nous tous nous pouvions nous comprendre ce serait PARFAIT !!!* ». Enfin, un inspecteur exprimait le fait qu'il serait nécessaire de mener une approche sociologique : « *Je pense qu'une approche sociologique doit compléter cette étude, car le permis de conduire n'est pas qu'une capacité à utiliser un véhicule. C'est aussi un passeport pour la vie sociale et professionnelle, pour l'intégration, pour la mobilité et, malheureusement, c'est aussi parfois un permis de tuer par méconnaissance non pas de la conduite, mais des actes de la vie en général et d'un comportement souvent dénué de toute humilité.* » Ces éléments font écho à des discours de la première étude et nous permettent de **penser le permis de conduire comme une situation plus complexe avec divers enjeux, qu'uniquement une performance.**

---

<sup>62</sup> Un encadré à la fin a été fourni pour exprimer si envie le but de l'étude et des remarques à son égard.

## 4. Discussion

Cette étude complémentaire à la première étude qualitative avait pour but d'explorer l'évaluation émise de la part d'IPCSR à propos de la prestation – identique – d'une personne dont le genre perçu par le prénom est féminin (Sarah), *versus* masculin (Adam), *versus* neutre (Élève). Le but de cette expérimentation était d'observer des différences dans l'évaluation en fonction du genre, soit l'existence d'un biais genré évaluatif. Elle se présente novatrice au sujet de la mesure de ce biais chez les IPCSR puisqu'aucune étude à notre connaissance ne l'a exploré. Nous débiterons cette discussion des résultats en répondant à ce qui nous a conduit à faire cette étude : existe-il un biais genré évaluatif ? Et nous la finirons par la présentation de discours d'IPCSR teintés d'influences des STG.

### 4.1 Existe-il un biais genré évaluatif ?

Notre hypothèse générale selon laquelle *les IPCSR évaluent (notation) différemment une candidate femme qu'un candidat homme, montrant une dépréciation de la performance des femmes (biais genré évaluatif)* n'est pas validée. Il n'existe pas de différences évaluatives en fonction du genre, puisqu'aucune différence significative dans la notation en fonction de la condition expérimentale n'est constatée. Dans un premier temps, notre échantillon était relativement faible et cela a pu aussi jouer dans les analyses statistiques. Dans un second temps, ce résultat est particulièrement discutable au regard d'une littérature importante autour des biais évaluatifs – *prejudice against women* – (Eagly & Mladinic, 1994), notamment celle du fameux paradigme de Goldberg (1968), ou les résultats enrichissants de Moss-Racusin et al. (2012), ou ceux récents dans l'enseignement (Chávez & Mitchell, 2020 ; Mengel et al., 2019) ou pour les plus anciens (Deaux & Emswiller, 1974 ; Fidell, 1970 ; Schein, 1973). Ces études montrent souvent une dépréciation des femmes dans l'évaluation en termes de compétence, en termes de désirabilité, etc., allant dans le sens des stéréotypes, dans les domaines masculinisés. Néanmoins, l'étude de Swim et al. (1989) permet de repenser les conclusions faites par la littérature sur le préjugé envers les femmes car, en examinant 123 études concernant l'exploration de biais de genre en termes de compétence, les auteur·rices constataient d'une part, un faible taille d'effet, de fait, de faibles différences de genre au niveau des conditions, et d'autre part, bon nombre de résultats non significatifs. Il existe donc une certaine controverse dans la littérature sur les biais évaluatifs liés au genre. Même si dans la plupart des études, il existait quand même une évaluation plus favorable envers les hommes quand peu d'informations étaient transmises sur la personne présentée (Matlin, 2007). Ces mêmes auteur·rices (Swim et al., 1989) mettaient l'accent sur le fait que « les évaluations des hommes et des femmes par les individus sont une fonction complexe d'un ensemble de facteurs qui influencent le processus des stéréotypes de genre » (p.423, traduction libre), et qu'il importe aussi de considérer davantage la flexibilité des perceptions. Chung et al. (2001)

mettaient aussi en garde sur les biais de genre qui pouvaient apparaître (ou non) dans des contextes spécifiques, et particulièrement en laboratoire. En outre, les conditions de réalisation de cette étude en ligne, a pu entraîner une faible implication dans la tâche de la part des IPCSR (Neuberg & Fiske, 1987), et les évaluations émises via cette mise en situation expérimentale ne représentent guère celles de la situation réelle du permis B constituées d'innombrables perceptions apparentes, dont nous avons pu dépeindre les potentielles influences sociocognitives dans la discussion de l'étude 1. La situation d'examen est une situation riche en informations et l'activation d'un genre par un prénom n'est sûrement pas à la hauteur de tout ce qui peut se jouer et se voir lors d'une prestation de trente minutes en huis clos. Nous avons vu aussi dans l'étude 1 que l'évaluation était une tâche complexe revêtant un nombre conséquent d'enjeux et de pression liées à l'objectivité. Pour conclure, l'expérimentation mise en place n'a pas permis d'affirmer l'existence d'une différence genrée dans les jugements des performances.

Toutefois, un résultat intéressant et surprenant de notre étude est l'interaction entre le sexe d'état civil de l'IPCSR et la condition expérimentale sur la notation attribuée. Ce résultat ne permet pas de valider l'une de nos hypothèses supposant que *le genre de l'IPCSR sera un facteur différenciateur dans l'évaluation, dans le sens où nous supposons – au regard des résultats de l'étude de Bjørnskau (2003) –, que les inspectrices attribueront une note moins élevée au candidat qu'à la candidate, en raison d'une plus faible tolérance des transgressions des règles routières (H4)*. En effet, nous avons vu que significativement *les inspecteurs attribuent une note plus élevée à l'élève mais moins élevée à Adam, là où l'inverse se produit dans la notation émise par les inspectrices. Sarah obtient quasi la même notation de la part des inspecteurs et inspectrices*. D'une part, ce résultat n'apparaît pas concordant avec la littérature sur les biais évaluatifs et l'effet du genre de la personne qui évalue (Eagly & Mladinic, 1994). Et d'autre part, ce résultat n'est pas concordant avec les paradigmes avancés par les études sur les relations intergroupes, par exemple, l'endofavoritisme (Tajfel et al., 1971). En moyenne, les femmes inspectrices attribuent une note plus élevée à Adam qu'à Sarah que les inspecteurs hommes. Cela contredit également les résultats de l'étude de Bjørnskau (2003) constatant une tolérance plus grande au niveau des règles de la part d'examineurs hommes envers les hommes que les examinatrices femmes envers les hommes. Du côté des inspectrices, nous pouvons supposer qu'il s'agit alors du biais de favoritisme exogroupe masculin, puisque groupe collection et de référence, comparativement à elles, groupe dominé. Effectivement, selon Lorenzi-Cioldi (2009), les membres d'un groupe dominé, notamment les femmes, en viennent à davantage valoriser le groupe dominant que sont les hommes. Il y a ce qu'on appelle un biais de favoritisme de l'exogroupe. Du côté des inspecteurs, nous trouvons dans la littérature des contre-exemples de *discrimination positive* envers les femmes ou pour le dire autrement un préjugé envers les hommes, dans un domaine masculinisé (Lavy, 2008 ;

Robinson & Lubienski, 2011 ; Terrier, 2014), mais peu font état d'un préjugé de la part d'évaluateurs hommes envers les hommes, si ce n'est le cas de dépréciation envers les femmes (Haley, 2001). Nous pouvons nous aider des recommandations faites à Adam pour mieux comprendre ce résultat. Nous constatons que les relevés vis-à-vis de l'oubli de clignotant sont plus faits par les IPCSR hommes, et ce résultat se retrouve également dans les ANOVA où les inspecteurs attribuent significativement une note moins élevée à Adam à l'élève pour la compétence « communication avec les autres usagers ». Il obtient en moyenne (résultat non significatif) également moins de points par les inspecteurs au niveau de « prendre l'information » que Sarah. Ces constats permettent d'éclaircir en partie cette moins bonne note d'Adam. À leur égard, on peut se poser deux questions : est-ce que les IPCSR hommes de notre étude sont plus rigides sur les règles routières liées à la prise d'information et surtout la communication, envers les hommes ? ou est-ce que ce sont les inspectrices qui le sont moins ?

Pour conclure, au-delà de l'effet du sexe d'état civil de l'IPCSR, les différentes notations de Sarah et d'Adam et ce vis-à-vis de la notation de l'élève – condition neutre – et les résultats non significatifs en fonction de la condition et la notation, confirment le fait qu'il n'existe pas d'évaluation sexiste dans la notation chez les IPCSR qui pourrait expliquer une discrimination envers les femmes. De plus, nos hypothèses selon lesquelles *les calages effectués lorsque c'est la candidate seront davantage expliqués par un stress inhérent à sa personne et un manque de maîtrise du véhicule que lorsque c'est le candidat (H2) et que les écarts de réglementation effectués lorsque c'est le candidat seront davantage expliqués par une méconnaissance des règles routières que lorsque c'est la candidate (H3)*, ne sont pas validées par nos résultats statistiques. Notre hypothèse supposant *qu'il sera plus recommandé à la candidate de reprendre des heures de formations, qu'au candidat (H1)*, n'est pas validée non plus. Les analyses statistiques montrent alors l'absence de différenciation et de biais de genre. Néanmoins, les réponses qualitatives détaillées sur la conduite des personnes présentées (recommandations, raisons des erreurs effectuées, suggestions d'heure supplémentaire) s'avèrent quant à elles informatives de certaines différenciations de genre en fonction de la condition expérimentale.

#### 4.2 Des discours stéréotypés ?

Tout d'abord, dans les attributions causales des erreurs faites ou dans les raisons des heures supplémentaires suggérées, nous constatons des différences en fonction de la condition. Pour Adam et l'élève est pointé le fait que la *situation d'examen* joue un rôle important dans l'explication d'erreurs, là où Sarah les comportements causant ses erreurs sont plus précisés et on dit qu'elle *manque* d'expérience et qu'elle *stresse*. La *conduite* de Sarah semble plus observée que celle d'Adam ou l'élève. Il semble plus aisé de justifier les erreurs de Sarah avec des termes renvoyant aux stéréotypes que les mêmes erreurs d'Adam ou l'élève qui seraient

davantage liées à la situation d'examen. Cela renvoie à ce qu'on a pu discuter dans l'étude 1 : la tendance à justifier et se servir de ce qui est en mémoire soit les stéréotypes à l'égard de la cible (Chaurand, 2013). On retrouve ce résultat dans l'analyse lexicométrique des recommandations, où des discours portant sur la gestion mécanique et le stress se retrouvent chez Sarah mais pas chez Adam. Les stéréotypes semblent activés pour expliquer les erreurs de Sarah et moins d'Adam. On peut expliquer ce résultat par des exigences différentes dues à des places sociales différentes des groupes de genre. NDobo (2009) en citant les travaux pertinents de Foschi (2000) renvoyant à un certain *double standard d'évaluation*, explique qu'il existe un niveau d'exigence différent entre les femmes et les hommes :

« En l'occurrence, le niveau d'exigence envers les groupes prestigieux (les hommes, par exemple) tend à être plus faible, car il s'agit davantage de confirmer un préjugé favorable que d'examiner rigoureusement et objectivement les compétences déclarées. À l'inverse, ces exigences ont tendance à être plus élevées quand il s'agit d'évaluer des membres de groupes défavorisés (les femmes, par exemple). » (p.111).

Les réflexions de Foschi (1996 ; 2000) puis les études menées par Biernat et ses collaborateur·rices (Biernat & Kobrynowicz, 1997 ; Biernat & Manis, 1994 ; Biernat & Fuegen, 2001 ; Biernat, Manis & Nelson, 1991) informent de ce certain *standard of judgement* en lien avec les stéréotypes et montrent que les personnes d'un statut faible (women and black people) se doivent d'atteindre et de confirmer davantage qu'ils et elles ont les capacités, par rapport aux personnes de statut élevé (men and white people). En d'autres mots, on attend plus des personnes de groupe défavorisé. Ceci apparaît distinctement dans nos discours, dans la sur-précision des erreurs occasionnées par Sarah. Toutefois, nous devons nuancer nos propos vis-à-vis du fait qu'il existe une réelle différence entre les femmes et les hommes car, les résultats de la condition élève permet de voir qu'il ne s'agit pas que de l'activation par le prénom pour émettre un jugement différent. Cette condition contrôle est un garde-fou à des possibles conclusions hâtives sur des préjugés de genre dans l'évaluation.

Cependant, il existe des liens entre le fait d'estimer des différences de genre au volant et les recommandations émises pour Sarah *versus* Adam. Les IPCSR ayant recommandé à Sarah de mieux gérer ses commandes et son stress, sont ceux-celles qui affirment l'existence de différences de genre. Également, pour Adam, les IPCSR affirmant la présence de différences de genre vont lui recommander de prendre plus d'initiatives, comme s'il fallait qu'il confirme ce qu'on attend de lui. Ces résultats montrent pour ainsi dire l'activation de stéréotypes concernant les deux groupes de genre. Adam doit prendre des initiatives pour montrer qu'il sait faire – *Adam sait ce qu'il doit faire mais manque de confiance* –, Sarah doit mieux gérer son stress et ses commandes car c'est ce qui caractérise sa conduite, et c'est seulement par l'expérience que cela pourra s'améliorer. Ces résultats confirment en partie ceux constatés par

l'étude de Morin-Messabel et al. (2012) portant sur le domaine des mathématiques comme domaine masculin cible. En effet, en saisissant les recommandations, remédiations, éléments à retenir vis-à-vis d'un bulletin de fin d'année d'un élève de CM2 (en faisant varier le genre avec les mêmes prénoms que dans notre étude), chez le futur corps professoral, les autrices ont constaté que pour le bulletin présenté avec le prénom Sarah, les discours portaient davantage sur ses difficultés et qu'il faille « retravailler » cela, tandis que pour le bulletin présenté avec le prénom Adam il était plus question de valoriser ses autres bons résultats (voir pages 54-55).

## 5. Forces, limites et perspectives de l'étude

La triangulation inter-méthodologique engagée dans cette étude en fait sa force principale en vue des éléments conjoints explicatifs (jugements évaluatifs et croyances sociales) recueillis, permettant alors *l'inclusion et la considération des facteurs qui viennent jouer dans le jugement* (Hamilton, 1981). L'association de la méthode expérimentale et de la méthode qualitative était intéressante dans la mesure où les discours pouvaient être confrontés aux résultats de la tâche. Ces deux méthodes ont mis en évidence des différences de résultats, en effet, nous y avons vu des différences de jugement évaluatif dans le qualitatif et non dans le quantitatif. Il semble alors important d'investiguer davantage cette différence, en reproduisant l'étude. Toutefois, nous pouvons dire que cette étude nous a permis de voir que l'évaluation n'était pas nécessairement celle en cause dans l'inégalité de réussite entre HF, ainsi l'exploration d'autres facteurs explicatifs auprès de la population concernée (femmes) (réalisée dans les études qui vont suivre) s'avère essentielle.

De plus, en usant de l'apport pertinent et riche de la combinaison de ces deux méthodes, il serait intéressant d'envisager une expérimentation où serait présentée une information contre-stéréotypique vis-à-vis de l'écart genré de point. Dans notre étude, nous avons présenté l'écart réel de point, et de cette information, certain-e IPCSR exprimaient le fait que l'examen doit être pensé comme « *asexué* », « *sans faire de différence* », « *sans vigilance au genre* ». Parfois même, certain-es exprimaient le fait que 10 points d'écart, ce n'est pas si *grave*, et que cela se réglera *naturellement*. Cette faible importance donnée au rééquilibrage de l'écart peut être le fruit d'une inertie ou habitude aux inégalités de genre et à la justification du système androcentré. Nous pensons qu'il serait intéressant de présenter l'inverse en termes d'écart – *les hommes échouent plus que les femmes* – afin d'observer l'effet sur le discursif, à savoir : est-ce qu'ils et elles diraient dans cette condition qu'il n'est pas si essentiel que ça d'équilibrer cet écart ? Nous pouvons supposer que cela provoquerait par ailleurs de l'étonnement dû à l'inversement du stéréotype, au vu des dires d'une inspectrice qui disait que « *moi en train de rassurer les garçons bah mince alors qu'est-ce que c'est ça* » (E17, F). De plus, d'autres ont pu exprimer une certaine réticence et évoquer des craintes quant à la visibilité donnée à ces

différences qui pourraient engendrer une évaluation différente compte tenue de cette inégalité révélée. Ceci constitue autant une force qu'une limite vis-à-vis de notre posture et nos objectifs de recherche, car il n'est pas envisageable d'intervenir dans les évaluations et de causer des biais.

Concernant la méthodologie expérimentale, nous pointons d'une part l'insuffisance de population. Cela peut s'expliquer par des difficultés de recrutement car l'accès à cette population est difficile (Cunegatti, 2012 ; Villa, 2017). Notre faible échantillon dans chacune des trois conditions a provoqué l'impossibilité de réaliser certaines analyses compte tenu de l'égalité de variance. Il faudrait de fait renouveler cette étude avec un échantillon plus large afin de permettre des validités statistiques plus solides (cf. égalité des variances) et une saisie supplémentaire de résultats pour approfondir les questions de recherche, faiblement documentées, sur les préjugés, les discriminations, le genre, et l'évaluation des compétences dans le domaine de la conduite automobile. Et, d'autre part, nous pointons une prestation décrite insuffisamment informative. Effectivement, quelques IPCSR nous ont partagé le fait qu'il n'y avait pas assez d'informations pour effectuer au mieux l'évaluation, il semble nécessaire de repenser le scénario-prestation, et ce avec l'appui d'IPCSR plutôt que d'ECSR.

## 6. Conclusion de cette étude

Cette étude a donné à voir une fois de plus un nombre conséquent de différences de genre perçues entre les femmes et les hommes au volant. Cela est questionnant vis-à-vis des processus cognitifs qu'engendrent la *stéréotypisation* et aussi de l'importante place du genre dans les comportements. Il apparaît comme une catégorie riche d'informations mais n'est pas suffisant pour provoquer une notation différente. Néanmoins, même si le protocole expérimental n'a pas révélé l'existence d'un biais genré évaluatif de la part des IPCSR, les données qualitatives ont montré des discours différents montrant de possibles activations des stéréotypes de genre vis-à-vis des erreurs émises par Sarah *versus* Adam. Enfin, même si certain-es ont pu avancer qu'il n'y avait aucun préjugé évaluatif de la part des IPCSR, cela ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas de préjugé (Begeny et al., 2020), et ce notamment au vu des stéréotypes de genre pouvant jouer dans le processus évaluatif via des exagérations différentielles (Matlin, 2007), des exigences dû à la valeur sociale du statut des groupes de genre (Foschi, 2000 ; Ndobu, 2009), ainsi que des explications utiles de ces stéréotypes dans les jugements pour combler des informations (Chaurand, 2013).



## Discussion générale de ce chapitre

L'objectif de ces deux études empiriques était d'apporter des premières connaissances autour de l'évaluation des IPCSR, et de voir si cette évaluation pouvait être influencée par les stéréotypes de genre ciblant l'incompétence des femmes au volant. Ceci s'est fait dans le but de savoir s'il existait un biais de genre dans l'évaluation permettant de mieux expliquer l'écart de genre de réussite à l'examen pratique du permis B. Les résultats ne permettent pas d'affirmer l'existence de ce biais. En revanche, ils apportent de nombreux éléments autour des différences de genre perçues qui sont concordants avec les recherches portées sur les STG associés à la conduite automobile.

1. Des idéologies sociobiologistes différentialistes liées au genre et aux comportements au volant

Dans les deux études de ce chapitre, les IPCSR ont dénoté un certain nombre de différence de genre. Nous constatons, dans les discours en entretiens (étude 1) et en réponses ouvertes (étude 2), les mêmes différences perçues en lien avec l'émotivité, l'assurance, la confiance, la prise de risque/prudence, la conscience du danger, l'apprentissage des règles, l'intérêt pour le domaine, et la gestion des commandes. Ce sont des stéréotypes de genre connus dans le domaine de la conduite, notamment ceux sur les *compétences*, le *respect des règles* puis les *risques au volant* (Degraeve et al., 2014). Des mêmes différences de genre au volant ont pu être dénotées par les corps enseignants interrogés (ECSR) dans l'étude de Villa (2017) sur le stress, puis sur la gestion mécanique, prise de risque, la témérité des hommes, dans l'étude de Spica (2017). On sait qu'« un stéréotype bien ancré entraîne une plus grande propension à percevoir les deux sexes différemment » (Matlin, 2007, p.75). Cette même autrice explique qu'il s'agit d'un biais d'exagération qui provoque, par une polarisation de genre (voir Bem, 1993), une visibilité plus contrastée des différences de genre que la réalité comportementale les montre. D'autant que la société entière divise les individus en deux pôles : féminin *versus* masculin, ce qui fait de ces différences des conséquences directes et pertinentes pour justifier cette bicatégorisation genrée (Duru-Bellat, 2011). En effet, « l'étiquette catégorielle exprimant le stéréotype n'est pas qu'un résumé de la réalité, mais en constitue une explication (Yzerbyt & Schadron, 1994) » (Leyens et al., 1996, p.31). Par ailleurs, au vu des innombrables différences genrées recensées par les IPCSR dans les deux études et des recommandations différentes selon le genre dans l'étude 2, il serait pertinent d'aller observer des situations d'examens afin de voir les dynamiques des processus sociocognitifs au regard des croyances sociales et comportements. Durant le dernier jour d'enquête de terrain (étude 3), nous avons accepté la proposition du DPCSR d'assister à des examens. Nous avons assisté (à l'arrière du véhicule et avec l'accord de la personne réalisant l'examen) à quatre examens de candidates qui se sont

avérés très différents en termes de niveaux et de déroulé de l'examen (en fonction de si c'était une conduite accompagnée ou non : on allait plus loin avec celle ayant fait une conduite accompagnée ; la gestion et l'expression du stress spécifique à chacune, ou encore si la personne était prête mais fait une erreur *versus* une personne pas encore prête et qui multiplie les petites erreurs). Compte tenu de la richesse d'information que fournissent ces situations d'examen, il serait riche et informatif vis-à-vis des questions des stéréotypes de genre, notamment sur les influences dans le cadre d'une interaction (prophétie auto-réalisatrice), de mener une étude ethnographique de la situation d'examen réelle.

Dans les deux études, les discours des IPCSR varient entre *il existe telle, telle, telle différence* et *il n'existe peu ou aucune différence*. Au regard de la désirabilité sociale que peuvent engendrer les politiques égalitaristes pensées vis-à-vis des groupes de genre – *contexte de non-discrimination sexuelle* (Ndobo, 2009, p.112) – nous pouvons expliquer le fait que certain-es expriment ne pas constater de différences ou que l'écart n'est pas dû à un préjugé de leur part. Par ailleurs, le fait d'affirmer qu'il n'existe pas de différence de genre ne protège pas de potentiels préjugés. En effet, l'étude de Begeny et al. (2020) a pu montrer l'existence de préjugés chez les participant-es qui affirmaient qu'il n'y avait pas de préjugé dans leur domaine. Dans notre cas, lorsque nous leur présentons l'écart genré de point au permis B, la plupart le justifiait surtout par l'existence de différences de genre. L'étude de Moss-Racusin et al. (2015) montre un discours similaire vis-à-vis de cela. En effet, lorsque les autrices ont présenté le biais de genre dans les domaines des STEM à plusieurs publics, les réactions incitaient à agir pour changer cela ou justifiaient celui-ci à l'aide de *préjugé sexistes*. La justification de l'écart de genre de réussite au permis B par des différences de genre au volant est ce qu'on retrouve en grand nombre dans nos discours. De plus, nous trouvons dans les discours des deux études, des réactions vis-à-vis de l'écart de genre et savoir s'il faut le rééquilibrer, qui vacillent entre *il faut agir* ou *on ne peut rien faire car c'est inné* ou *ce n'est pas si important que cela*. La minimisation de l'écart est intéressante car révélatrice d'une forme de sexisme et montre toute l'intériorisation et justification des inégalités de genre.

Enfin, malgré des explications liées au social et à l'éducation pour expliquer les différences de genre, l'argument innéiste qui pose une certaine inertie dans les changements est problématique et peut constituer un frein à une évaluation juste. Effectivement, comme le rappelait une inspectrice : « [...] *On a toujours quand on voit un gars arriver en général on a encore le sentiment que mécaniquement ça va être excellent* », le stéréotype vient générer des attendus au niveau du genre, et possiblement modifier les pratiques à ce regard. Il semble important d'informer davantage les IPCSR sur l'impact de l'apprentissage social et des stéréotypes de genre. Cependant, il semble nécessaire d'interroger plus en profondeur leur positionnement vis-à-vis de cela, au regard de leur pratique évaluative, qui se veut avant toute

chose objective et surtout « asexuée ». Effectivement, certain-es ont pu exprimer une certaine réticence et évoquer des craintes quant à la visibilité donnée à ces différences qui pourraient engendrer une évaluation différente compte tenue de cette inégalité révélée.

## 2. L'enjeu de l'examen pratique pour les candidat.es aux yeux des IPCSR

Selon les discours dans les deux études, l'émotivité/fragilité émotionnelle semble en jeu particulièrement chez les candidates. Elle semble constituer un frein à leur réussite. Nous voyons que ces croyances sociales sont même visibles au niveau de l'évaluation de Sarah dans l'étude 2, où ces stéréotypes (en lien avec le stress) permettent d'expliquer ses erreurs. Ceci est intéressant au regard de discours de l'étude 1 qui semblent associer le stress à de l'incompétence camouflée de la personne. Également, certain-es IPCSR ne comprennent pas le stress évoqué par certain-es candidat-es, et le minimise. Ces positionnements peuvent porter préjudices aux femmes le jour de l'examen, puisque non seulement elles semblent, selon les IPCSR, plus stressées que les hommes mais aussi l'expriment davantage. Nous évoquons dans l'une des discussions d'une des études, le *double standard d'évaluation* (Foschi, 2000) supposant un niveau d'exigence plus important envers les femmes que les hommes. Nous pouvons supposer une exigence en effet plus importante compte tenu de leur regard posé sur le stress et l'incompétence. L'émotivité semble être un signe de féminité, et particulièrement problématique pour réussir à « conduire ».

Néanmoins, l'exigence envers les hommes peut-elle être modifiée si leur comportement est non-conforme aux attentes de genre, comme du stress aussi par exemple ? Nous l'avons déjà supposé au vu de l'étonnement d'une inspectrice qui se retrouvait à *réconforter* un candidat. Il serait intéressant de manipuler l'effet d'un stress visible et du genre sur la performance perçue chez des IPCSR. Nos résultats ont pu montrer que le candidat (Adam) se voyait conseiller de prendre des initiatives. Effectivement, dans le scénario, une situation d'absence d'initiative était présentée. Cette situation a été l'objet de remarque pour Adam, ce qui questionne vis-à-vis de ce qu'on attend de lui en termes de comportement. Ceci rejoint l'étonnement de l'inspectrice vis-à-vis du stress d'un de ses candidats, et nous fait dire qu'il peut se jouer alors des effets *backlash* – sanctions si déviance au genre – pour les hommes qui sortent des normes de genre, que nous discuterons précisément en discussion générale. De plus, au vu d'une discussion dans un centre d'examen (cf. observations<sup>63</sup> de l'enquête de terrain détaillées à l'Annexe VI, p.435) avec un IPCSR et une IPCSR qui se disaient être gêné-es des mini-jupes que pouvaient porter certaines candidates, que cela ne devrait pas être, et que

---

<sup>63</sup> Un journal de bord a été tenu durant des enquêtes de terrain dans les centres d'examen (enquête de terrain réalisées pour l'étude 3 présentée dans le prochain chapitre). Nous en avons fait un recueil à part entière. Ces observations interprétées à notre gré, en lien avec les pratiques évaluatives, ont été analysées et présentées à l'annexe VI. Pour la plupart des observations faites, elles corroborent la majorité de conclusions empiriques ce chapitre.

« *malheureusement pour elle, elles ont plus de chances de ne pas l'avoir* », nous pensons que les attitudes ou les tenues vestimentaires sont des éléments qui peuvent possiblement influencer l'évaluation. Il serait intéressant de mesurer dans de futures études, l'effet du degré de l'expression visible de la masculinité et/ou de la féminité des candidat-es (un homme avec des comportements féminins *versus* masculins, idem pour une femme) sur l'évaluation et perceptions de compétences chez les IPCSR et/ou les ECSR.

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons dire que les stéréotypes de genre sont toujours autant présents dans ce domaine et peuvent servir d'outil pour les IPCSR afin d'expliquer et analyser des comportements au volant chez des femmes et des hommes. Mais, quand est-il alors des comportements réels des candidats et candidates ? sont-ils aussi stéréotypés que le laissent penser les IPCSR ? représentent-ils des freins ou des avantages en fonction du genre ? C'est ce que nous verrons dès à présent dans le prochain chapitre qui présente deux études empiriques ayant recueilli le vécu des candidats et des candidates durant leur examen réel et leur formation de conduite.

## Synthèse de ce chapitre

- La plupart des IPCSR constate des **comportements différenciés au volant entre les candidats et les candidates**. Les comportements observés sont ceux qui **caractérisent les stéréotypes de genre associés à la conduite automobile**. Toutefois, ce résultat est à nuancer puisque **d'autres n'en constatent pas ou expriment une évolution vis-à-vis des différences de genre, voire parfois une inversion**.
- **Le biais genré évaluatif** peut être visible à travers divers éléments discursifs, néanmoins, **il ne peut être réellement confirmé au vu des différences non significatives dans l'évaluation entre Sarah et Adam**.
- Même si nous ne pouvons pas confirmer l'existence d'un préjugé genré évaluatif de manière statistique, nous avons pu voir une certaine liberté dans l'évaluation dans les pratiques des IPCSR (modification de la notation de la procédure en fonction de plusieurs raisons). Cette **liberté possible interroge sur l'influence possible des éléments issus du socioreprésentationnel et cognitif liés au genre**, par exemple : la misogynie déclarée de certains IPCSR ?
- **Cette liberté peut laisser la place également à des évaluations discriminatoires envers certaines populations notamment les personnes de couleur, d'origine africaine ou d'Asie** au vu des représentations sociales associées à leur capacité à conduire relatées par certain-es IPCSR et en parallèle au racisme dénoté par un délégué rencontré sur le terrain (cf. journal de bord). Ce résultat nous invite à songer davantage les recherches avec un prisme intersectionnel.
- Ces catégorisations – raciales et genrées – des personnes sont à questionner au regard des rapports de domination qui se jouent. Ces résultats mettent en avant **les importants rapports hiérarchiques qui sont présents dans le cadre des examens pratiques du permis B** : IPCSR dépendant.e d'une hiérarchie, IPCSR en tant qu'expert.e, IPCSR en tant qu'homme, *versus* candidate en tant que femme, candidate en tant que femme âgée, candidat.e en tant que personne d'origine ethnique spécifique et stigmatisée, puis candidat.e en tant que statut candidat.e/apprenti.e.
- **L'exercice d'évaluation est très complexe et composé d'un nombre important d'enjeux institutionnels mais aussi sociocognitifs**. Ces études sont d'un apport important pour la littérature en psychologie sociale, notamment en cognition sociale, mais aussi en sciences de l'éducation.
- Ces études ont réellement permis de mieux comprendre **le spectre par lequel les candidat-es sont évalué-es**, impliquant tout un ensemble de productions sociocognitives – normes, valeurs morales, impératif institutionnel, représentation et conception de la pratique en tant qu'évaluateur·rice, stéréotypes.

## Chapitre VII : L'effet des stéréotypes de genre sur les candidates et les candidats en amont et au moment de l'examen du permis B

*« Notre performance est-elle vraiment le reflet de nos compétences ? »  
(Chateignier, 2011, p.13)*

Les croyances sociales associées à la conduite automobile des femmes et des hommes pourraient impacter leurs comportements au volant, les rendraient ainsi différenciés. Elles pourraient aussi avoir un effet sur leurs perceptions de leur compétence, ainsi que sur leurs ressentis émotionnels durant la conduite. Ce second chapitre empirique propose d'explorer ce potentiel effet des stéréotypes de genre (STG) sur les perceptions individuelles, les émotions ressenties et les performances des candidates et des candidats au moment de leur passage de l'examen pratique du permis B (étude 3). En complément, nous proposons une analyse de l'effet de ces mêmes STG sur le processus de socialisation chez les candidates et les candidats, émergeant avant le passage de leur examen, c'est-à-dire, au moment de l'apprentissage de conduite et en amont dans les sphères éducatives, sociales, professionnelles et familiales (étude 4).

Ces deux études s'inscrivent dans la continuité des travaux du projet Permis\_HF dirigé par Marie-Axelle Granié de 2016 à 2020. Ce projet a vu le jour pour permettre une compréhension de l'implication psychosociale des croyances associées à la conduite automobile chez les personnes en formation de conduite, ayant passé et/ou eu le permis de conduire. Plusieurs constats énoncés ont rendu compte de : l'influence des stéréotypes de genre sur les représentations sociales de la femme et de l'homme au volant chez des ECSR ; de l'influence de l'adhésion aux stéréotypes de genre associés à la conduite automobile chez les candidat-es sur leur réussite au permis, ou encore de l'influence de l'adhésion aux stéréotypes féminins ou masculins sur l'attribution différenciée de la peur au volant et des compétences de conduite. Ces résultats permettent d'introduire dans la littérature des pistes explicatives de l'inégalité genrée de réussite et doivent être poursuivis pour examiner d'autres potentiels facteurs explicatifs, notamment au moment de l'examen. Comme l'énoncent à ce propos Borja et al. (2017), nous n'avons que trop peu de connaissance sur tout ce qui est engagé pendant l'examen car les dimensions impliquées n'ont pas été assez « dépliées, fouillées, interrogées » (p. 41). C'est pourquoi, dans une volonté d'explorer davantage les enjeux socio-cognitifs gravitant autour de l'examen et de compléter le projet Permis\_HF, les deux études présentées dans ce chapitre ont pour objectif d'identifier, avec un regard psychosocial, d'autres facteurs explicatifs, tels que ceux-là sont agissants en amont et, surtout, au moment de l'examen pratique du permis B.



## Approche quantitative de l'effet des stéréotypes de genre sur les candidates et les candidats au moment du passage du permis B (étude 3)

### 1. Objectifs et hypothèses de recherche

Lorsque l'objectif de ce projet de thèse a été exposé – comprendre l'inégalité genrée de réussite à l'examen pratique du permis B –, notre regard, en tant que chercheuse en psychologie sociale, s'est penché instantanément sur le phénomène de menace du stéréotype en raison de la stigmatisation qui ciblent les compétences des femmes au volant. En outre, être évaluée sur ses compétences de conduite en tant que personne stigmatisée par des stéréotypes négatifs suggérant une incompétence pose la question de l'effet délétère que cela peut provoquer. C'est pourquoi nous avons exploré l'effet du phénomène de menace du stéréotype sur la réussite à l'examen pratique réel du permis B, ce moment où sont impliquées et évaluées les compétences et performance réelles. Nous cherchons donc à savoir avec cette troisième étude si, dans le cadre de l'examen pratique réel du permis B, les femmes se sentent menacées par les stéréotypes qui mettent en jeu leurs compétences au volant, et si cela pourrait expliquer leur échec plus élevé au niveau du taux de réussite national. Nous avons émis à cet égard l'hypothèse générale selon laquelle *les femmes candidates échouent plus que les hommes à l'examen pratique réel du permis B, en raison d'un sentiment de menace plus important chez elles* (HG).

#### 1.1 Les variables choisies liées au phénomène de menace et leurs hypothèses de recherche

Nombreuses variables ont été sélectionnées – pour construire nos hypothèses opérationnelles – sur la base de la littérature existante autour du phénomène de menace du stéréotype (Chateignier et al., 2011 ; Croizet & Leyens, 2003 ; Dutrévis, 2004 ; Pennington et al., 2016 ; Pravossoudovitch, 2015 ; Wout et al., 2008 ; Yeung & Von Hippel, 2008) ainsi que des résultats du projet de recherche Permis\_HF en lien avec les effets des STG en conduite (Granié et al., 2020) :

- La perception de menace du stéréotype (MDS) sera plus élevée chez les femmes que chez les hommes (H1).
- Le sentiment de compétence/performance à l'examen sera *plus faible chez les femmes que chez les hommes* (H2a) et *il sera réduit en raison d'un sentiment de menace* (H2b). Nous supposons également que *les femmes estimeront que l'IPCSR leur attribuera moins de points de compétence que les hommes l'estimeront* (H2c).
- Les émotions négatives durant l'examen seront *davantage ressenties par les femmes que les hommes* (H3a) et que *ces émotions médiatiseront l'effet de menace chez les femmes* (H3b).



- La difficulté perçue à l'examen augmentera la perception de MDS chez les femmes (H4).
- Les connaissances et les adhésions au STG de l'homme compétent ainsi que la conscience de la stigmatisation plus elles seront élevées plus la perception de MDS chez les femmes sera élevée (H5a). Nous supposons que *la conscience de la stigmatisation sera plus élevée chez les femmes que chez les hommes* (H5b). Ensuite, *plus l'adhésion au STG de l'homme compétent sera élevée moins la perception de MDS sera élevée chez les hommes* (H5c).
- La conformité aux rôles de genre masculins plus elle sera élevée plus les hommes et les femmes estimeront un sentiment de compétence élevé (H6a). La conformité aux rôles de genre masculins *plus elle sera élevée plus la perception de MDS sera faible chez les hommes et les femmes* (H6b). La conformité aux rôles de genre féminins *plus elle sera élevée plus la perception de MDS sera élevée chez les hommes et les femmes* (H6c).
- Les attentes et estimations des proches et des ECSR sur la réussite et les compétences en conduite plus elles seront négatives plus les femmes et les hommes estimeront leur réussite faiblement (H7a).

## 1.2 Spécificités de la recherche et leurs hypothèses

### *Exploration dans le contexte in situ*

Trois spécificités composent cette étude : son contexte de passation, sa population interrogée et le phénomène de menace du stéréotype pluriel. Dans un premier temps, cette recherche aspire à approfondir les questions théoriques autour de ce phénomène. C'est pour cela qu'il nous importait d'adopter une vigilance à sa mesure. En outre, il nous paraît aujourd'hui essentiel de mesurer ce phénomène dans son contexte *in situ* plutôt que dans un contexte quasi-expérimental. La quasi-totalité des études analysant son effet, se cantonne à des mesures dans des contextes quasi-expérimentaux (laboratoire de recherche), en déployant une méthodologie expérimentale qui place les individus dans différentes conditions – l'une rendant saillante et activant de fait le stéréotype et l'autre renvoyant à la condition contrôle où aucun stéréotype (ou différence) n'est évoqué. L'affirmation d'une transposition des résultats recueillis en laboratoire dans le contexte réel évaluatif reste hypothétique et moins certaine que dans le cas d'une récolte des données dans ce contexte écologique. À ce propos, Tostain (2016) posait la question de cette « validité externe des résultats issus de recherches expérimentales souvent réalisées en laboratoire, de leur généralisation à la vie « réelle » » (p.168). C'est aussi ce que questionnait l'étude de Huguet et Régner (2007), vis-à-vis à la reproduction dans le contexte écologique des expérimentations effectuées en laboratoire qui ne semble pas aussi évidente (voir p.547). Leur étude a montré des effets de la menace du stéréotype en mathématique dans un contexte écologique – classe scolaire –, sur des élèves de

primaires – filles et garçons – sans mettre en place une condition où il est rappelé les différences de genre. Comme il et elle le mettent en avant, dans le contexte écologique il se peut qu'il n'existe pas aussi explicitement une saillance des différences de genre ou du stéréotype de genre (comme il est fait dans les études expérimentales sur la menace du stéréotype). C'est pourquoi, pour examiner l'implication de ce phénomène dans le cadre de la situation évaluative de l'examen pratique du permis B, nous avons décidé d'aller directement rencontrer les candidates et les candidats à la sortie de leur examen afin de saisir leur vécu de celui-ci, et leur sentiment d'être menacé-es par les stéréotypes. De plus, cela permet de saisir davantage ce qui joue dans cette situation et ce lieu qu'est le centre d'examen. N'oublions pas que « les performances cognitives d'un sujet ne sont [...] pas indépendantes des conditions sociales dans lesquelles elles sont réalisées » (Monteil, 1997, p. 183). Ainsi, aller recueillir ces données directement dans les centres d'examen du permis de conduire, soit *in situ*, fait de notre démarche une plus-value pour la robustesse des résultats obtenus sur l'effet de la menace du stéréotype sur la réussite réelle à cet examen.

#### *Exploration de la comparaison homme-femme*

Dans un second temps, nous avons souhaité recueillir le vécu des hommes. La différence de stigmatisation entre les femmes et les hommes en termes de compétences au volant nous a poussé à faire cette comparaison afin de montrer comment les stéréotypes de genre négatifs affectent principalement les personnes stigmatisées, à savoir les femmes. Dans le champ de recherche traitant du phénomène de menace du stéréotype, il est courant d'examiner son effet uniquement sur la population stigmatisée (+ de 40%) (Nguyen & Ryan, 2008). Aussi, les études sur ce phénomène et la conduite automobile ont interrogé exclusivement les femmes. Cependant, notre choix d'une comparaison intergroupe semble intéressant et pertinent pour offrir une analyse plus fine de l'implication de ce phénomène chez les femmes. Il s'agit de montrer que le sentiment de menace concernerait uniquement les femmes. Il est aussi intéressant pour voir plus largement, les effets des STG – conformité/adhésion – en lien avec la féminité/masculinité et l'(in)compétence au volant, sur les hommes.

#### *Exploration d'un cadre multi-menace*

Dans un troisième temps, la spécificité de notre exploration du phénomène de menace du stéréotype est le déploiement d'un cadre multi-menace (Shapiro & Neuberg, 2007). La menace du stéréotype est un phénomène psychosocial qui a plus de 25 ans mais a finalement peu été remise en question quant au regard posé sur ce qu'elle peut impliquer dans la situation menaçante réelle : regard d'autrui et de soi. En effet, les très nombreuses recherches l'ont analysé comme *unique* et ont orienté leur mesure de celle-ci principalement sur le groupe d'appartenance comme cible (Pennington et al., 2016). Ces recherches ont grandement

contribué à étayer, comprendre et examiner nombre de facteurs modulant, intervenant au cours de ce phénomène de menace du stéréotype. Néanmoins, la variabilité de la menace n'a pas été assez explorée. L'appréhension de confirmer aux yeux des autres et à ses propres yeux le stéréotype sont des éléments introduits et analysés par Shapiro et Neuberg (2007) dans leur modèle de cadre de multi-menace que nous avons présenté en détail dans l'axe théorique. Par la suite, certaines études l'ont mesuré mais insuffisamment pour approfondir sa réflexion. Alors, nous avons décidé de le déployer pour préciser davantage le phénomène. Par ailleurs, pour notre recherche, le choix d'employer le cadre multi-menace permet de faire une distinction de l'impact du type de menace et de cerner le poids de la place du social et de l'individuel dans un phénomène qui les mobilise. D'autant que les deux ont des effets délétères sur la performance des personnes stigmatisées (Wout et al., 2008). Cette mesure paraît également pertinente pour notre étude au regard du contexte de l'examen pratique du permis B impliquant le regard d'autrui, celui de l'IPCSR, ce que mesure le cadre multi-menace. Desombre et al. (2019) indiquent que « pour les groupes stigmatisés, les situations de menace de stéréotypes peuvent déclencher des expériences antérieures de discrimination et renforcer leur statut inférieur, ce qui peut entraîner une plus grande crainte d'être jugés par d'autres que par eux-mêmes. » (p.637, traduction libre). Compte tenu de ce constat, nous faisons l'hypothèse que *les femmes percevront plus de menace de réputation personnelle (le stéréotype est vrai pour moi dans l'esprit des autres) que de menace de soi (le stéréotype est vrai pour moi dans mon esprit)* (H8), dans la mesure où il y a la présence du jugement d'autrui : évaluation émise par un-e IPCSR. De plus, compte tenu du fait que le stéréotype négatif de l'incompétence au volant est portée à l'égard du groupe des femmes, nous supposons que *la menace de réputation groupale (aux yeux des autres envers son groupe) sera plus perçue chez les femmes que les menaces de soi (à ses propres yeux)* (H9a) et que l'inverse sera le cas chez les hommes puisqu'ils ne sont pas la cible d'un stéréotype négatif : *la menace à leur propre yeux et ciblant leur soi seront plus perçues chez les hommes que celles ciblant leur groupe* (H9b). Également, au vu de notre mesure de la socialisation genrée (étude 4), il apparaît encore plus pertinent de mesurer ces différents types de menaces car dans la socialisation genrée, le jugement d'autrui est visible au travers de la transmission sociale des croyances sociales de l'incompétence des femmes par des plaisanteries, des modèles, des remarques, des comportements, etc. C'est d'ailleurs pour cela que nous interrogeons les attentes et la présence de plaisanteries sur les capacités à conduire et la réussite au permis B de la part des proches. Nous supposons à cet égard que *plus les proches plaisantent et s'attendent à ce que le permis soit difficile pour les candidats et candidates plus la menace de réputation personnelle sera ressentie* (H10).

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre III de l'axe théorique, ces multiples types de menaces, mettant en jeu l'identité sociale, avec des conflits intra individuels et

inter/intragroupes, peuvent apparaître en fonction de conditions, de médiateurs, de modérateurs différents (émotions négatives, adhésion aux stéréotypes de genre, conscience de la stigmatisation, etc.). C'est à partir des résultats des diverses études récentes utilisant le cadre multi-menace (Anegmar, 2015 ; Desombre et al., 2019 ; Ka, 2013 ; Shapiro, 2011 ; Shapiro & Neuberg, 2007 ; Shapiro & Williams, 2011 ; Shapiro, Williams & Hambarchyan, 2013 ; Wout et al., 2008) que nous avons pu affiner nos hypothèses suivantes et surtout le choix de nos variables à mesurer. Nous nous attendons à ce que chez les candidates :

- La menace de soi (soi envers soi) se retrouve affectée par l'intériorisation des STG (H11a) et l'identification au domaine (H11b)
- La menace du groupe (soi envers groupe) se retrouve affectée par l'adhésion aux STG (H12a) et l'identification au groupe de genre (H12b)
- La réputation personnelle (groupe envers soi) se retrouve affectée par la conscience de la stigmatisation (H13a) et la connaissance des STG (H13b)
- La menace de la réputation du groupe (groupe envers groupe) se retrouve affectée par l'identification au groupe de genre (H14a) et la conscience de la stigmatisation (H14b)

## 2. Méthodologie

### 2.1. Matériel quantitatif

#### *Choix de la méthode quantitative*

Nous avons choisi l'outil du questionnaire qui nous apportait plus de facilité en termes de récolte de données en grand nombre et simultanément. De plus, cet outil permettait de mesurer un certain nombre de variables impliquées dans une situation évaluative et imbriquées dans notre phénomène mesuré.

#### *La mesure des variables choisies*

Dans cette partie, nous présentons les différentes variables psychosociales et leur modalité de mesure.

#### Estimation de leur performance et propre réussite

Dans un premier temps, afin de mesurer leur **sentiment de compétence/performance lié à l'examen**, un CEPC est à remplir (outil utilisé le jour de l'examen par les IPCSR pour évaluer les compétences réelles attendues : voir sa description dans la partie 2.1 de l'étude 2). Deux mesures de passation de ce CEPC sont à réaliser (1) **une auto-évaluation** : « *Pouvez-vous remplir la fiche d'évaluation suivante en estimant vous-même votre propre performance lors de l'examen de conduite passé aujourd'hui. Faites comme si c'était vous qui deviez noter votre propre prestation !* » et (2) une **hétéro-évaluation** en imaginant celle

réalisée par l'IPCSR qui les évaluait « *Maintenant, pouvez-vous remplir la même fiche d'évaluation en estimant pour celle-ci l'évaluation effectuée par l'inspecteur ou l'inspectrice de votre performance lors de l'examen de conduite passé aujourd'hui. Notez-vous comme si vous étiez à sa place* ». Dans un second temps, nous avons mesuré **leur estimation de leur réussite** en leur présentant une borne allant de 10% à 100% pour situer leur réponse à l'item suivant : « *À combien estimez-vous vos chances de réussir votre examen aujourd'hui* ».

### Émotions perçues durant et après l'examen

Afin de permettre un remplissage ergonomique et court vis-à-vis des émotions ressenties, sachant que nous avons un nombre conséquent de variables, nous avons opté pour la roue des émotions proposée par Scherer (2005) : *Geneva Emotion Wheel* (GEW) version 3.0, traduite en français, en 20 émotions. Ces émotions se situent autour de quatre dimensions (scindées selon la valence et l'intensité) : valence positive avec intensité forte (intérêt, amusement, fierté, joie, plaisir), valence positive avec intensité faible (contentement, amour, admiration, soulagement, compassion), valence négative avec intensité faible (tristesse, culpabilité, regret, honte, déception), et valence négative avec intensité forte (peur, dégoût, mépris, haine et colère). Ces émotions sont présentées sous une forme circulaire pour permettre une visualisation facile de l'ensemble de celles-ci. Il est demandé aux personnes de se positionner, à deux temps, **seulement sur les émotions ressenties : durant l'examen** « *En vous remémorant la situation d'examen, merci d'indiquer sur cette roue, en cochant le cercle correspondant, la ou les émotions que vous avez ressenties DURANT L'EXAMEN DE CONDUITE PASSÉ AUJOURD'HUI.* », et **après l'examen** « *Maintenant, merci d'indiquer, sur la même roue, la ou les émotions que vous ressentez ACTUELLEMENT, au moment de remplir ce questionnaire. Choisissez seulement la ou les émotions ressenties.* ». Le remplissage de l'émotion ressentie se faisait **en fonction de son intensité** allant de 0 à 6 à positionner sur un cercle dont la taille varie selon cette intensité : « *Sachez que plus le cercle est grand, plus l'intensité de l'émotion ressentie est forte (allant donc du plus petit cercle équivalent à très faible intensité au plus grand cercle équivalent à très forte intensité)* ». Au sein de cette roue, une rubrique permet d'indiquer si aucune émotion a été ressentie et si d'autres émotions que celles proposées ont été ressenties.

### Traitement différencié perçu

Afin de faire du lien avec nos études précédentes sur le biais genré évaluatif, nous avons demandé aux personnes de partager, si le cas, leur **sentiment d'avoir été traité différemment**, durant leur apprentissage de conduite puis durant leur examen : « *Pensez-vous que, pendant vos leçon/examen, vous avez été traité différemment par les enseignant-es/inspecteur-ices que les autres apprenti-es/candidat-es* ». Deux modalités

réponses étaient proposées : non et oui (avec un champ libre pour indiquer « pour quelle(s) raison(s) selon vous »).

### Les menaces du stéréotype perçues : le cadre multi-menace

Nous avons déployé pour le phénomène de menace du stéréotype une mesure de **la perception de différents types de menaces**. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur les usages du cadre multi-menace faites dans les thèses de Ka (2013) et Aneymar (2015) à travers l'échelle proposée par Shapiro (2011). Nous avons repris la traduction proposée par Aneymar (2015) et avons modifié en fonction de notre objet d'étude (l'examen pratique du permis B) et notre population (femme/homme). L'échelle est constituée de douze items (présentés aléatoirement et où le positionnement se fait de 1 – *pas du tout d'accord* à 7 – *tout à fait d'accord*), mesurant les quatre types de MDS (selon le genre) :

- **Menace groupe-groupe** (peur aux yeux des autres pour son groupe) : « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement prouve aux autres que les femmes<sup>64</sup> ont moins de capacités de conduite que les hommes* » ; « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement pousse les autres à se représenter négativement les femmes au volant* » ; « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement pousse les autres à croire que les femmes ont moins de capacités de conduite que les hommes* »
- **Menace groupe-soi** (peur aux yeux des autres pour soi) : « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement puisse amener les autres à me juger sur la base d'opinions négatives concernant les femmes au volant ?* » ; « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que les autres puissent se comporter différemment avec moi parce que je suis une femme* » ; « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement mène les autres à me juger négativement parce que je suis une femme* »
- **Menace soi-groupe** (peur à mes propres yeux pour son groupe) : « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement me prouve que les femmes ont moins de capacités de conduite que les hommes* » ; « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement me pousse à croire que les femmes ont moins de capacités de conduite que les hommes* » ; « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement m'amène à penser que les femmes ont moins de capacités de conduite que les hommes* »
- **Menace soi-soi** (peur à mes propres yeux pour soi) : « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement me confirme que j'ai moins de capacités de conduite que les hommes* » ; « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement m'amène à avoir une*

---

<sup>64</sup> Ici c'est la version pour les femmes, nous présentons les mêmes items en inversant le genre pour les hommes : par exemple « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement m'amène à penser que les hommes ont moins de capacités de conduite que les femmes* ».

vision négative de mes capacités de conduite » ; « Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement me pousse à croire que j'ai moins de capacités de conduite que les hommes »

### Identification au domaine

Afin de mesurer **l'identification au domaine**, nous avons repris l'échelle utilisée et validée dans le cadre de l'étude du permis HF (Granié et al. 2020). Elle est constituée de sept items positionnés sur une échelle Likert de 1 (pas du tout d'accord) à 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 d'être au volant d'une voiture » ; « Je passerais mon permis de conduire même si je n'en avais pas besoin ». Nous leur demandons « Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les propositions suivantes ».

### Difficultés perçues

Afin de mesurer **la difficulté perçue pour la tâche (examen), la conduite et l'apprentissage**, trois items étaient présentés, positionnés sur une échelle Likert de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord). La consigne présentée était la suivante « Avez-vous ressenti ou ressentez-vous des difficultés pour » suivie des trois items : « réaliser cette tâche d'examen » ; « réaliser la tâche de conduite en général » ; « votre apprentissage de conduite ».

### Attentes négatives des proches perçues

Positionnés sur une échelle Likert de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord), trois items repris du projet de Granié et al. (2020) mesurent les « **attentes négatives de performances (sociales)** » (p.132) : « 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 ».

### Estimation de réussite perçue de la part des proches et des ECSR

Positionnés sur une borne allant de 10% à 100%, deux items repris également du projet du permis HF (Granié et al. 2020) mesurent **l'estimation de réussite perçue de la part des proches et ECSR** : « À votre avis, à combien vos proches, estiment-ils/elles vos chances de réussir votre examen pratique du permis de conduire aujourd'hui ? » ; « À votre avis, à combien vos moniteur-rices, estiment-ils/elles vos chances de réussir votre examen pratique du permis de conduire aujourd'hui ? ».

### Intériorisation genrée de la réussite différenciée

Afin de mesurer **l'intériorisation de la meilleure réussite des hommes à l'examen**, nous avons mesuré l'estimation de réussite perçue des femmes en général *versus* des hommes (positionnée sur une borne allant de 10% à 100%), en deux items : « *A combien estimez-vous les chances des femmes en général de réussir leur examen pratique du permis de conduire aujourd'hui* » ; « *A combien estimez-vous les chances des hommes en général de réussir leur examen pratique du permis de conduire aujourd'hui* ». Afin d'obtenir un score d'intériorisation, une soustraction était effectuée du score de l'item concernant les hommes moins celui concernant les femmes.

### Connaissance et adhésion des stéréotypes de genre associées à la conduite automobile

Afin de mesurer les **connaissances et les adhésions aux STG associés à la conduite automobile**, nous avons utilisé l'échelle validée de Pravossoudovitch et al. (2015) sur les stéréotypes de genre associés à la conduite automobile (le respect du code de la route, l'évitement des risques, les compétences de conduite, et la courtoisie au volant). Elle se compose de quatre items correspondant à ces quatre STG en conduite répandus « *les femmes/hommes respectent le code de la route ; les femmes/hommes évitent les comportements dangereux ; les femmes/hommes ont de grandes compétences de conduite ; les femmes/hommes font preuve de savoir-vivre envers les autres usagers* ». Pour **la connaissance**, la consigne était la suivante « *Pour les deux questions qui vont suivre, 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 ces personnes sont perçues par les gens en général.* » et suivi du remplissage des items « *en général, les gens pensent que* ». Pour **l'adhésion**, la consigne était la suivante : « *Maintenant vous allez devoir répondre aux deux mêmes questions, mais cette fois-ci nous voulons savoir ce que vous pensez vous personnellement.* » suivi du remplissage des items en leur demandant : « *Personnellement, je pense que les hommes* ». Le positionnement se faisait sur une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord). Afin d'obtenir des scores de connaissances puis d'adhésions, une soustraction était effectuée des scores attribués aux hommes moins ceux attribués aux femmes pour le stéréotype masculin (l'homme compétent) et des scores attribués aux femmes moins celui attribué aux hommes pour les trois stéréotypes féminins (la femme respectueuse, la femme courtoise et la femme prudente) (Pravossoudovitch, 2016)<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Ces indices révèlent alors des scores positifs quand il y a adhésion/connaissance et négatifs quand il s'agit de l'inverse (Pravossoudovitch, 2016).



### Conscience de la stigmatisation au volant

Afin de mesurer **la conscience de la stigmatisation au volant**, nous avons repris l'échelle validée par Granié et al. (2020). Cette échelle utilisée dans le cadre de cette étude a été traduite de celle proposée par Spencer (1994) : *Stereotype Vulnerability Scale*, et **adaptée à la conduite**, en quatre items positionnés sur une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord) : « *Parce que vous êtes une femme/homme, certaines personnes pensent que vous avez moins de compétences de conduite* » ; « *parce que vous êtes une femme/homme, 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/homme* » ; « *au volant, les femmes/hommes peuvent être sous-estimés parce qu'ils/elles sont des hommes/femmes.* », en leur présentant la consigne suivante : « *nous nous intéressons à votre vécu en tant que conductrice/conducteur* ».

### Identification au groupe

Afin de mesurer **l'identification au groupe de genre**, nous avons repris et traduit l'item utilisé dans l'étude de Wout et al. (2008) mesurant deux types de MDS. Il s'agit d'un item repris de l'échelle de Luthanen et Crocker (1992) : « *mon appartenance au groupe des femmes/hommes est une part importante de qui je suis* », positionné sur une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord), en leur présentant la consigne suivante : « *nous nous intéressons à la manière dont vous vous identifiez aux femmes/hommes* ».

### Conformité aux rôles de genre

Afin de mesurer la conformité aux rôles de genre féminins et masculins, nous avons utilisé l'échelle courte du Bem Sex Role Inventory (Fontayne et al., 2000). Cette échelle est composée de dix-huit items, dont huit items qui correspondent aux rôles de genre masculins : « *j'ai l'esprit de compétition* », « *j'ai des qualités de commandement* », « *je suis sûr-e de moi* », « *je suis énergique* », « *je suis dominateur-riche* », « *je suis sportif-ve* », « *je me comporte en chef-fe* », « *j'ai confiance en moi* », et dix items qui correspondent aux rôles de genre féminins : « *je suis toujours prêt-e à écouter les autres* », « *je suis doux-ce* », « *je suis sensible aux peines et aux problèmes des autres* », « *je suis affectueux-se* », « *j'aime rendre service* », « *je suis attentif-ve aux besoins des autres* », « *je suis chaleureux-se* », « *j'aime les enfants* », « *je suis prêt-e à consoler les gens* », « *je suis tendre* ». Ces items sont positionnés sur une échelle allant de 1 « *jamais vrai pour vous* » à 7 « *toujours vrai pour vous* », en leur présentant la consigne suivante : « *nous aimerions savoir, parmi les attributs proposés ci-dessous, ceux qui*

*définissent le mieux votre caractère* ». En complément de cette échelle, nous avons proposé deux items pour mesurer la perception de cette féminité et masculinité, en leur demandant : « *vous vous percevez comme* », positionnés sur une échelle allant de 1 « pas du tout féminin-e/masculin-e » à 7 « très féminin-e/masculin-e ».

### Réussite réelle

Le but de l'étude étant de voir un effet sur les performances réelles. Pour obtenir leur note réelle, nous avons recueilli leurs coordonnées à la fin du questionnaire pour les recontacter une semaine après la passation du questionnaire et leur demander un envoi de cette notation réelle issu du CEPC : « *Pouvez-vous nous laisser un numéro de téléphone et/ou une adresse e-mail que vous consultez régulièrement afin que nous puissions vous recontacter pour obtenir votre note obtenue à l'examen, c'est une donnée très précieuse pour notre étude* ».

### Variables contextuelles et sociodémographiques

Enfin, des données sur le contexte de la situation évaluative et l'apprentissage ont été récoltées : nombre de passation, ordre de passage, type de formation, nombre d'heure, etc. Ces données étaient importantes pour visualiser l'intégralité des facteurs de contexte lié à l'apprentissage et à l'examen qui peuvent aussi avoir un effet sur les performances ou montrer des différences en termes de genre. Nous avons également récolté le genre perçu de l'IPCSR qui a évalué la personne. Nous avons recueilli également des données sociodémographiques (sexe d'état civil, âge, situation familiale, niveau d'étude, enfant à charge, CSP des parents) afin de cerner les profils de personnes et voir l'effet de celles-ci sur la réussite, sur les MDS et sur toutes nos autres variables psychosociales mesurées.

#### *Structure de l'outil d'analyse*

Le questionnaire que nous avons distribué aux candidats et aux candidates venant de réaliser leur examen réel, est composé de six grandes parties (voir Annexe VII, p.443) :

- (1) Le déroulé de la situation d'examen** (le genre perçu de l'IPCSR, la présence d'autres personnes dans le véhicule, l'ordre de passage, leur nombre de passation)
- (2) Leur estimation de leur réussite à l'examen et de l'estimation de l'attente évaluative de l'inspecteur-riche**
- (3) Leurs émotions négatives et positives ressenties durant et après l'examen.**
- (4) Les différentes perceptions liées à la performance et au domaine de la conduite** (un traitement différencié perçu, le type de menace du stéréotype perçu durant l'examen, difficulté perçue de la tâche de conduite, l'identification au domaine de la conduite, les attentes des proches, l'estimation de leur réussite par leurs proches et leurs ECSR puis

l'estimation de réussite personnelle, et enfin l'estimation générale de réussite au permis des femmes et des hommes).

**(5) Les rapports qu'ont les candidat-es avec les stéréotypes de genre** (connaissances et adhésions aux stéréotypes de genre associés à la conduite, la conscience de la stigmatisation, leur identification au groupe de genre et le degré de conformité aux rôles de genre).

**(6) Les variables sociodémographiques et informations concernant l'apprentissage de conduite**

## 2.2. Recrutement et procédure de recueil de données

Afin d'intervenir dans les centres d'examen, nous avons été obligées d'obtenir l'accord des DPCSR qui dirigeaient ces centres. Grâce à nos premiers contacts avec notre première étude auprès des IPCSR, nous avons pu aller sur certains centres d'examen des DPCSR qui nous avaient autorisé à interroger leur IPCSR et qui renouvelaient de fait leur engagement collaboratif et leur intérêt pour nos recherches. De plus, le contact auprès d'autres DPCSR s'est fait par mail. De ce fait, avec l'accord de sept DPCSR, nous avons été dans 23 centres d'examen de France répartis dans sept départements, durant l'année 2021. Voici un tableau récapitulatif ci-dessous de notre terrain d'enquête (cf. Tableau 12, ci-dessous).

*Tableau 12 Récapitulatif des terrains d'enquête*

| Départements centre d'examen | Villes des centres d'examen | Densité routière <sup>66</sup> | Nombre de personnes enquêtées | Date de l'enquête |
|------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Haute-Garonne                | Toulouse                    | Dense                          | 9                             | 11/01 au 15/01    |
|                              | Colomiers                   | Dense                          | 11                            |                   |
|                              | Muret                       | Densité intermédiaire          | 20                            |                   |
|                              | Macon                       | Densité intermédiaire          | 10                            |                   |
| Saône-et-Loire               | Chalon-sur-Saône            | Densité intermédiaire          | 7                             | 01/02 au 05/02    |
|                              | Louhans                     | Peu dense                      | 6                             |                   |
|                              | Montceau-les-mines          | Densité intermédiaire          | 9                             |                   |
| Val d'Oise                   | Cergy-Pontoise              | Dense                          | 35                            | 08/02 au 12/02    |
|                              | Vaux-le-pénit               | Dense                          | 14                            |                   |
|                              | Lagny-sur-Marne             | Dense                          | 11                            |                   |
| Seine-et-Marne               | Coulommiers                 | Densité intermédiaire          | 10                            | 07/06 au 11/06    |
|                              | Meaux                       | Dense                          | 13                            |                   |
|                              | Provins                     | Densité intermédiaire          | 5                             |                   |
| Puy-de-Dôme                  | Clermont-Ferrand            | Dense                          | 27                            | 05/07 au 06/07    |
| Pas-de-Calais                | Arras                       | Dense                          | 9                             | 19/07 au 23/07    |
|                              | Lens                        | Dense                          | 7                             |                   |

<sup>66</sup> Classification selon l'INSEE (2020)

|                              |                                   |                                |   |   |
|------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|---|---|
| Loire                        | Montreuil                         | Peu dense                      | 10  | 26/07 au 27/07,<br>30/07 et 03/08 au<br>06/08 |
|                              | Liévin                            | Dense                          | 8   |   |
|                              | Béthune                           | Densité<br>intermédiaire       | 8   |   |
|                              | Ricamarie                         | Dense                          | 27  |   |
|                              | Roanne                            | Densité<br>intermédiaire       | 5   |   |
|                              | Montbrison                        | Densité<br>intermédiaire       | 10  |   |
|                              | Rive-de-Gier                      | Densité<br>intermédiaire       | 13  |   |
| 7 départements<br>différents | 23 centres<br>d'examen différents | 3 types de densité<br>routière | 284 personnes<br>enquêtées dont 151<br>femmes | 34 jours d'enquête<br>de terrain              |

Pour effectuer notre recueil de données, nous distribuons nos questionnaires directement à la sortie de l'examen pratique du permis B des candidates et candidats au sein des centres d'examens dans lesquels nous intervenons. Concernant la procédure de recueil de données, lorsque nous arrivions sur chaque centre d'examen, nous rencontrions d'abord le DPCSR et l'équipe des IPCSR. Puis, avant le message d'accueil des IPCSR auprès des personnes venues passer leur examen pratique, nous allions à leur rencontre en leur présentant le pourquoi de notre présence : « *je suis étudiante et je mène une enquête sur le permis B. Je pose des questions seulement après l'examen, donc si, après avoir terminé votre examen, vous avez du temps et envie de m'aider, je vous ferais passer un questionnaire d'une durée de 20 minutes environ* ». Quand ils et elles acceptaient, nous expliquions le but de l'étude : obtenir leur vécu au moment de l'examen. Nous leur demandions de bien vouloir lire et signer le formulaire de consentement. Nous leur présentions rapidement le questionnaire. Il faut savoir que suite aux premières passations, il était précisé à l'oral aux participant-es que deux roues des émotions étaient à remplir, ainsi que deux évaluations (pour s'assurer du remplissage complet de ces mesures). Après toutes ces informations délivrées qui prenaient deux-trois minutes en moyenne, nous les laissions remplir le questionnaire, en général dans la salle d'attente du centre d'examen ou d'une salle à laquelle nous avons eu un accès autorisé par le DPCSR. À la fin du remplissage, nous nous assurons qu'ils et elles avaient bien rempli l'intégralité du questionnaire et surtout nous avaient bien transmis leurs coordonnées à la fin du questionnaire pour obtenir leur note réelle. Pour finir, un débriefing était réalisé.

### 2.3. Population

Au total 284 personnes ont été enquêtées. Sur l'ensemble de ces personnes, 279 ont complété entièrement le questionnaire<sup>67</sup>. De plus, nous considérons un échantillon complet avec la note

<sup>67</sup> Dans certains centres d'examen, nous n'avons pas pu vérifier le remplissage de certains questionnaires à la fin avec la personne car plusieurs personnes répondaient en même temps, nous avons dû gérer plusieurs passations en même temps.

réelle des personnes enquêtées obtenue. Afin d'obtenir ces notes réelles (CEPC réel à envoyer), nous envoyons une demande par le biais de leur coordonnées demandées et fournies. Nous effectuons quatre relances. Si aucun retour n'était effectué au bout de ces quatre relances, nous n'incluons pas les données de la personne en question dans l'échantillon principal. Voici ci-joint un tableau récapitulatif du nombre de non-retour de la note réelle (CEPC) par départements (Tableau 13, ci-dessous).

Tableau 13 Descriptif du nombre de non-retour de note réelle de l'enquête de terrain de l'étude 3

| Départements centre d'examen | Nombre de non-retour du CEPC réel |
|------------------------------|-----------------------------------|
| Haute-Garonne                | 3                                 |
| Saône-et-Loire               | 7                                 |
| Val d'Oise                   | 4                                 |
| Seine-et-Marne               | 10                                |
| Puy-de-Dôme                  | 3                                 |
| Pas-de-Calais                | 4                                 |
| Loire                        | 13                                |
| <b>Total</b>                 | <b>44</b>                         |

De ce fait, en prenant en compte les non-retours et les questionnaires incomplets, nous avons un échantillon principal de **235 répondant-es, dont 130 candidates** (voir Tableau 14, ci-dessous, pour le descriptif sociodémographique de cet échantillon principal). L'âge moyen est de 20,98 ans (SD = 5,99). Le jeu de données avec les 44 questionnaires sans la note réelle sera analysé séparément du principal.

Tableau 14 Descriptif de la population de l'échantillon principal de l'étude 3

| Variables sociodémographiques        | N   | %    |
|--------------------------------------|-----|------|
| <b>Sexe d'état civil</b>             |     |      |
| <i>Femmes</i>                        | 130 | 55.3 |
| <i>Hommes</i>                        | 105 | 44.7 |
| <b>Age</b>                           |     |      |
| <i>17-20 ans</i>                     | 165 | 70.2 |
| <i>21-30 ans</i>                     | 57  | 24.2 |
| <i>31-40 ans</i>                     | 6   | 2.5  |
| <i>41-57 ans</i>                     | 7   | 2.9  |
| <b>Milieu d'habitation</b>           |     |      |
| <i>Rural</i>                         | 93  | 39.6 |
| <i>Urbain</i>                        | 142 | 60.4 |
| <b>Situation familiale</b>           |     |      |
| <i>Chez les parents</i>              | 168 | 71.5 |
| <i>Seul-e</i>                        | 29  | 12.3 |
| <i>En couple</i>                     | 28  | 11.9 |
| <i>Colocation</i>                    | 8   | 3.4  |
| <i>Autres</i>                        | 2   | 0.9  |
| <b>Situation actuelle</b>            |     |      |
| <i>Lycéen-ne</i>                     | 34  | 14.5 |
| <i>Etudiant-e</i>                    | 120 | 51.1 |
| <i>En activité</i>                   | 50  | 21.3 |
| <i>Demande emploi</i>                | 15  | 6.4  |
| <i>Sans activité professionnelle</i> | 16  | 6.8  |
| <i>Retraite</i>                      | 0   | 0    |
| <b>Niveau d'étude</b>                |     |      |
| <i>Diplôme national du brevet</i>    | 35  | 15.2 |
| <i>CAP, BEP ou équivalent</i>        | 23  | 9.8  |

|   |     |      |
|---|-----|------|
| <i>Baccalauréat</i>   | 126 | 53.6 |
| <i>Brevet de technicien ou brevet professionnel</i>   | 2   | 0.9  |
| <i>Formation de niveau bac+3 et bac+4</i>   | 22  | 9.4  |
| <i>Formation de niveau bac+5</i>  | 17  | 7.2  |
| <i>Supérieur à bac+5</i>  | 9   | 3.8  |
| <b>Type d'apprentissage</b>   |     |      |
| <i>Traditionnelle</i>   | 140 | 59.6 |
| <i>Conduite accompagnée (Apprentissage Anticipée de la Conduite, AAC)</i>   | 48  | 20.4 |
| <i>Conduite supervisée</i>  | 21  | 8.9  |
| <i>Conduite accélérée</i>   | 9   |      |
| <i>Conduite encadrée (lorsque le passage du permis entre dans le cadre de certaines formations professionnelles, comme le BEP ou CAP conducteur-rice routier-e)</i> | 0   | 0    |
| <i>Candidat-e libre</i>   | 4   | 1.7  |
| <b>Boîte d'apprentissage</b>  |     |      |
| <i>Manuelle</i>   | 209 | 88.9 |
| <i>Automatique</i>  | 21  | 8.9  |
| <i>Automatique à Manuelle</i>   | 5   | 2.1  |
| <b>Financement apprentissage</b>  |     |      |
| <i>Parents</i>  | 110 | 46.8 |
| <i>Vous-même</i>  | 64  | 27.2 |
| <i>Parents + vous-même</i>  | 42  | 17.9 |
| <i>Parents + autres</i>   | 2   | 0.9  |
| <i>Vous-même + autres</i>   | 3   | 1.3  |
| <i>Autres</i>   | 13  | 5.5  |

#### 2.4. Méthodes d'analyses quantitatives

Pour l'analyse des données, nous avons utilisé le logiciel JASP. Dans un premier temps, nous avons préétabli les paramètres pour la validation des échelles de mesure : l'analyse factorielle et l'alpha de Cronbach. Ainsi, en ce qui concerne **l'analyse factorielle**, elle sera menée par méthode d'extraction en composantes principales (ACP) avec une rotation oblique : Oblimin direct ( $\delta = 0$ ). Ce type de rotation permet d'apprécier conceptuellement des corrélations entre les facteurs (Achim, 2020). Notre analyse factorielle retiendra un indice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) supérieur à .70 (moyen) afin de s'assurer du bon ajustement des items aux facteurs, ce qui nous permettra d'estimer par ailleurs l'intérêt de réaliser l'analyse factorielle sur notre échelle (Bourque et al., 2006). Également, la validité de l'échelle (critères pour les items et les facteurs), ne sera pas considérée s'il existe (1) une co-saturation supérieure à .40 de plusieurs items sur différentes composantes puis (2) un coefficient d'un item inférieur à .30 sur la composante, (3) une composante avec une valeur propre  $> 1.0$  (critère de Kaiser-Guttman utilisé uniquement dans le cadre d'analyse en composante principale (Russell, 2002). En ce qui concerne **l'alpha de Cronbach** qui correspond à une mesure de *l'intercorrélation* entre les items (Laveault, 2012), nous considérons une consistance interne acceptable à partir de .60, bien que ce seuil peut s'avérer questionnable pour d'autres. Par ailleurs, comme plusieurs auteur-rices le suggèrent, nous précisons le nombre d'items et la corrélation moyenne entre les items (matrice de corrélation) (Cortina, 1993 ; Cronbach & Shavelson, 2004 ; Schmitt, 1996). En considérant les conseils de Bourque et al. (2006), nous estimerons

des corrélations « *problématiques* » avec un  $r < .30$  qui expliquerait de « *faibles probabilités que la variance des items puisse être expliquée par des traits latents communs* » (p.328) et/ou un  $r > .80$  car cela traduirait une possible colinéarité entre les items.

Dans un second temps, pour répondre à nos objectifs de recherche et valider nos hypothèses, nous avons réalisé des statistiques de type ANOVA, modèles de régression linéaire et logistique.

### 3. Résultats

Pour débiter cette partie *résultats*, nous avons vérifié la validité de la structure (analyse factorielle) et la fidélité de la consistance interne (Alpha de Cronbach) de chacune de nos échelles utilisées (voir 3.1). Concernant la description des résultats, dans un premier temps, nous nous sommes concentrées sur l'interaction entre la réussite, le sexe d'état civil des candidat-es, et les menaces de stéréotype puisqu'il était essentiel d'analyser le lien entre ces trois variables rythmant notre cadre théorique et notre objectif de thèse de comprendre l'échec plus important des candidates (voir 3.2.1). Dans second temps, nous avons regardé l'effet du sexe d'état civil et de la réussite en fonction des autres variables psychosociales (voir 3.2.2). Dans un troisième temps, nous avons approfondi la compréhension de l'effet du phénomène des MDS en regardant les variables psychosociales susceptibles d'interagir avec et entre elles (voir 3.2.3 à 3.2.5). Enfin, nous avons souhaité porter un regard sur le poids de ce phénomène ainsi que celui des autres variables psychosociales sur la réussite afin de déceler d'autres potentiels facteurs explicatifs (voir 3.2.6). À la fin de chacune de ces sous-parties, un encadré résumant les résultats de la partie concernée est proposé (cf. figures p.226 ; 236 ; 244 ; 254 ; 249), dont le but est de mettre en perspective les principaux résultats significatifs. L'ensemble de ces parties constitue notre réponse empirique à notre questionnement théorique : est-ce que la réussite des candidates est affectée par les MDS et/ou par des variables psychosociales autres et quid du poids de chacune sur la réussite (cf. Figure 24, ci-contre).

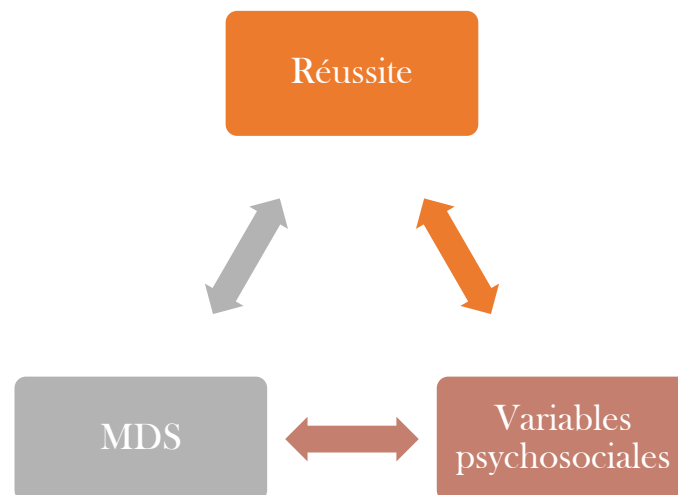


Figure 24 Structure du questionnaire empirique de l'étude 3



### 3.1 La validation des échelles de mesure

Pour chacune des échelles, une grille d'observation a été utilisée (voir Annexe VIII, p.468) pour s'assurer que tous les critères de validité choisis (cf. partie méthodologie 2.4) étaient respectés (voir sorties d'ACP pour les échelles à l'annexe IX, p.469).

L'ACP de l'échelle des émotions perçues, en fonction de ces deux temps de mesure, révèle pour le premier temps (durant l'examen) (35.3% de variance expliquée) deux dimensions montrant d'un côté toutes les émotions à valence positive (14.4%) et de l'autre toutes les émotions à valence négative (20.9%), sans l'émotion peur qui n'apparaît dans aucune dimension. Pour le second temps (après l'examen) (41.1% de variance expliquée), nous retrouvons les deux mêmes dimensions, avec l'émotion peur qui n'apparaît toujours pas, mais aussi l'émotion compassion. Nous avons fait des scores en fonction de ces deux dimensions (sans l'émotion peur pour les deux temps de mesure et sans l'émotion compassion pour la valence positive après). Les Alphas de Cronbach sont satisfaisants pour tous les scores (valence positive durant l'examen : 0.66 ; valence positive après l'examen : 0.76 ; valence négative durant l'examen : 0.82 ; valence négative après l'examen : 0.87).

L'ACP de l'échelle des menaces du stéréotype révèle une seule dimension de l'échelle regroupant l'ensemble des items (61% de la variance expliquée). Dans les usages faits de cette échelle dans deux thèses, les analyses factorielles ne dévoilent pas non plus les quatre dimensions attendues (Anegmar, 2015 ; Ka, 2013). Comme ces deux chercheuses ont pu le faire, nous avons pris la décision de faire des scores en fonction des types de MDS et un score total, en vérifiant la validité via les alphas de Cronbach. Les alphas de Cronbach pour le score total est satisfaisant (0.93) et pour chaque type le sont également (groupe-groupe : 0.95 ; groupe-soi : 0.82 ; soi-groupe : 0.87 ; soi-soi<sup>68</sup> : 0.90).

L'ACP de l'échelle d'identification au domaine montre huit items unidimensionnels comme attendu (39% de variance expliquée). L'alpha de Cronbach est également satisfaisant (.72).

L'ACP de l'échelle des connaissances (58% de variance expliquée) et des adhésions (67% de variance expliquée) aux STG montrent quatre items de chaque, comme attendu. Les Alphas de Cronbach pour chaque indice de connaissances des STG sont moyennement satisfaisants : la femme prudente (0.43) ; la femme respectueuse (0.55) ; la femme courtoise (0.55) ; l'homme compétent (0.75). Les Alphas de Cronbach pour chaque indice d'adhésions des STG sont moyennement satisfaisants : la femme prudente (0.60) ; la femme respectueuse (0.64) ; la femme courtoise (0.66) ; l'homme compétent (0.80).

---

<sup>68</sup> Pour ce type de menace : l'item « *Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement m'amène à avoir une vision négative de mes capacités de conduite ?* » n'a pas été gardé car saturé et est peu indicatif vis-à-vis d'une menace perçue.

L'ACP de l'échelle de la conscience de la stigmatisation montre quatre items unidimensionnelle comme attendu (71% de variance expliquée). L'alpha de Cronbach est également satisfaisant (.86).

L'ACP de l'échelle de conformité aux rôles de genre utilisée montre trois dimensions : items des rôles de genre féminins (29% de variance expliquée), puis les items des rôles de genre masculins se retrouvent divisés en deux dimensions : sur la deuxième (20%) quatre items (« j'ai l'esprit de compétition » ; « j'ai des qualités de commandement » ; « je suis dominateur » ; « je me comporte en chef » et sur la troisième (7.9%) trois items masculins (« j'ai confiance en moi » ; « je suis sûr de moi » ; « je suis sportif »). L'item 9 qui est censé être un rôle masculin sature sur cette première dimension et la deuxième (« *je suis énergique* »), nous l'avons retiré des scores. Nous avons toutefois pris la décision de faire deux scores en fonction des deux dimensions de l'échelle : rôles de genre féminins (Alpha de Cronbach : 0.88) et rôles de genre masculins (Alpha de Cronbach : 0.82).

### 3.2 Description générale des résultats

Cette partie présente l'imbrication des menaces du stéréotype, de la réussite et des variables psychosociales et de leurs effets chez les candidates et les candidats (cf. Figure 25, ci-dessous).

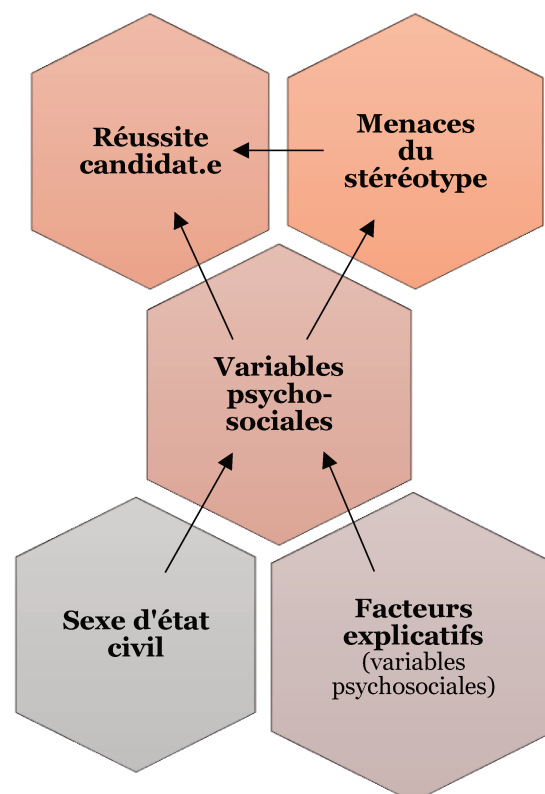


Figure 25 Vue d'ensemble des variables et de leurs effets explorés dans la partie description générale des résultats de l'étude 3

### 3.2.1 Les perceptions des menaces du stéréotype en fonction du sexe d'état civil des candidat.es et de la réussite réelle

Dans cette première partie de description générale des résultats, les perceptions des menaces du stéréotype (MDS) en fonction du sexe d'état civil des candidat.es et de la réussite réelle (voir Tableau 15 des moyennes, ci-dessous) sont présentées. L'objectif premier de ces analyses de variance était de répondre à l'une de nos hypothèses concernant l'existence d'un sentiment de menace du stéréotype chez les femmes lorsqu'elles échouent.

Tableau 15 Fréquence de réussite réelle chez les deux groupes de genre

| Sexe d'état civil | Réussite | Fréquence | %      |
|-------------------|----------|-----------|--------|
| Homme (N=105)     | Échec    | 37        | 35.238 |
|                   | Réussite | 68        | 64.762 |
| Femme (N=130)     | Échec    | 41        | 31.538 |
|                   | Réussite | 89        | 68.462 |

Dans un premier temps, l'effet de la réussite en interaction avec le sexe d'état civil des candidat.es sur le score total moyen des perceptions des **MDS**<sup>69</sup> a été observé (voir les moyennes au Tableau 16, ci-dessous). Les analyses pour les MDS totales indiquent :

- Une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique. En effet, **les femmes se sentent plus menacées par les stéréotypes que les hommes**,  $F(1,231)=30,581$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2 = 0,11$ .
- Une différence en fonction de la réussite, quel que soit le sexe d'état civil. En effet, **les personnes qui échouent se sentent plus menacées que celles qui réussissent**,  $F(1,231)=11,007$ ,  $p=0,001$ ,  $\eta^2 = 0,04$ .
- **Une interaction entre le sexe d'état civil et la réussite**,  $F(1,231)= 3,833$ ,  $p= 0,051$ ,  $\eta^2 = 0,02$  (voir Figure 26, ci-dessous). Les Post Hoc<sup>70</sup> montrent que les femmes qui échouent ressentent plus de MDS totales que les hommes qui échouent ( $p<.001$ ), ainsi que les hommes et les femmes qui réussissent ( $p<.001$ ). Les femmes qui réussissent ressentent plus de MDS totales que les hommes qui réussissent ( $p= ,014$ ).

<sup>69</sup> Nous nommerons le score total moyen de tous les types de MDS : MDS totales

<sup>70</sup> Tous les post hoc sont réalisés avec Bonferroni.

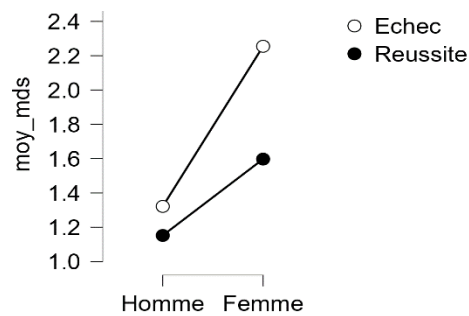


Figure 26 Effet d'interaction sexe d'état civil candidates \*réussite pour le score total des MDS

Tableau 16 Moyennes de l'interaction sexe d'état civil \*réussite sur les MDS totales

| MDS totales |                   |         |            |    |
|-------------|-------------------|---------|------------|----|
| Réussite    | Sexe d'état civil | Moyenne | Écart-type | N  |
| Échec       | Femme             | 2.255   | 1.520      | 41 |
|             | Homme             | 1.322   | 0.697      | 37 |
| Réussite    | Femme             | 1.598   | 0.856      | 89 |
|             | Homme             | 1.152   | 0.407      | 68 |

Dans un second temps, nous avons spécifié le type de menaces. **Des différences entre femmes et hommes par type de menace sont constatées.** Pour tous les types de menaces du stéréotype, il existe une différence genrée, quel que soit le résultat à l'examen pratique. **Dans chaque type de menace, les femmes ressentent toujours plus de menace du stéréotype que les hommes** (cf. Tableau 17 des moyennes, ci-dessous) : **menace groupe-groupe**<sup>71</sup> (peur de confirmer aux yeux des autres que mon groupe est moins compétent),  $F(1,231) = 36,60, p < 0,001, \eta^2 = 0,16$  ; **menace groupe-soi** (peur de confirmer aux yeux des autres que je suis moins compétent.e),  $F(1,231) = 19,70, p < 0,001, \eta^2 = 0,08$  ; menace soi-groupe (peur de confirmer à mes yeux que mon groupe est moins compétent),  $F(1,231) = 16,98, p < 0,001, \eta^2 = 0,07$  ; **menace soi-soi** (peur de confirmer à mes yeux que je suis moins compétent.e),  $F(1,231) = 20,72, p < 0,001, \eta^2 = 0,09$ .

Une **seule interaction entre sexe d'état civil et la réussite dans les types de MDS se situe au niveau de la menace groupe-groupe**,  $F(1,231) = 6,01, p = 0,015, \eta^2 = 0,03$  (voir Figure 27, ci-dessous). Les Post Hoc montrent que les femmes qui échouent ressentent plus de menace groupe-groupe que les hommes qui échouent ( $p < .001$ ), ainsi que les hommes et les femmes qui réussissent ( $p < .001$ ). Les femmes qui réussissent ressentent plus de menace groupe-groupe que les hommes qui réussissent ( $p = ,013$ ).

<sup>71</sup> Tous les types de menaces seront nommés dans le sens de la source sur la cible, par exemple : la peur de confirmer aux yeux des autres (groupe) que mon groupe (groupe) est moins compétent = menace groupe-groupe.

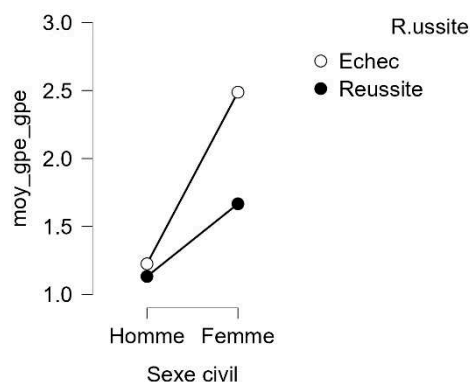


Figure 27 Effet d'interaction sexe d'état civil des candidat.es \*réussite pour la menace groupe-groupe

Tableau 17 Moyennes de l'interaction sexe d'état civil \*réussite sur les différents types de MDS

| Types de menaces     | Réussite | Sexe d'état civil | Moyenne | Écart-type | N  |
|----------------------|----------|-------------------|---------|------------|----|
| Menace groupe-groupe | Échec    | Femme             | 2.488   | 1.823      | 41 |
|                      |          | Homme             | 1.225   | 0.648      | 37 |
|                      | Réussite | Femme             | 1.667   | 1.071      | 89 |
|                      |          | Homme             | 1.132   | 0.465      | 68 |
| Menace groupe-soi    | Échec    | Femme             | 2.333   | 1.581      | 41 |
|                      |          | Homme             | 1.532   | 1.248      | 37 |
|                      | Réussite | Femme             | 1.749   | 1.027      | 89 |
|                      |          | Homme             | 1.230   | 0.479      | 68 |
| Menace soi-groupe    | Échec    | Femme             | 1.894   | 1.552      | 41 |
|                      |          | Homme             | 1.189   | 0.611      | 37 |
|                      | Réussite | Femme             | 1.397   | 0.783      | 89 |
|                      |          | Homme             | 1.108   | 0.388      | 68 |
| Menace soi-soi       | Échec    | Femme             | 2.329   | 1.780      | 41 |
|                      |          | Homme             | 1.351   | 0.971      | 37 |
|                      | Réussite | Femme             | 1.567   | 1.126      | 89 |
|                      |          | Homme             | 1.132   | 0.478      | 68 |

Enfin, les différences de perceptions de ces types de menaces ont été analysées. Les résultats du test *t* sur groupe apparié chez les candidates montrent que **les perceptions des menaces aux yeux des autres sont plus importantes que les menaces aux yeux de soi** (voir Tableau 18, ci-dessous et Tableau 19, pour les moyennes de perceptions de chaque type de MDS). En ce qui concerne les menaces à ses propres yeux, la menace soi-soi est celle qui est la plus ressentie.

Tableau 18 Moyennes des perceptions des MDS chez les candidates

| Types de menaces     | N   | Moyennes | Écart-type |
|----------------------|-----|----------|------------|
| MDS totales          | 130 | 1.805    | 1.145      |
| Menace soi-soi       | 130 | 1.808    | 1.405      |
| Menace groupe-soi    | 130 | 1.933    | 1.252      |
| Menace groupe-groupe | 130 | 1.926    | 1.400      |
| Menace soi-groupe    | 130 | 1.554    | 1.104      |

Tableau 19 Différences des perceptions des types de MDS chez les candidates

| Type de menaces             | Types de menaces | t      | p      | D de Cohen           |
|-----------------------------|------------------|--------|--------|----------------------|
| <b>Menace groupe-groupe</b> | Groupe-soi       | -0.118 | 0.906  | -0.010 <sup>72</sup> |
|                             | Soi-groupe       | 4.023  | <.001* | 0.353                |
|                             | Soi-soi          | 1.330  | 0.186  | 0.117                |
|                             | Mds totales      | 2.529  | 0.013* | 0.222                |
| <b>Menace groupe-soi</b>    | Soi-groupe       | 4.352  | <.001* | 0.382                |
|                             | Soi-soi          | 1.442  | 0.152  | 0.126                |
|                             | Mds totales      | 2.890  | 0.005* | 0.253                |
| <b>Menace soi-groupe</b>    | Soi-soi          | -3.006 | 0.003* | -0.264               |
|                             | Mds totales      | -4.536 | <.001* | -0.398               |
| <b>Menace soi-soi</b>       | Mds totales      | 0.047  | 0.962  | 0.004                |

Chez les hommes, **les menaces qui affectent leur soi en tant que cible sont les plus ressenties**. En effet, comme le montre le Tableau 20 ci-après, la menace groupe-soi semble être significativement plus ressentie que les MDS totales, la menace groupe-groupe et soi-groupe, puis la menace de soi-soi qui est plus ressentie que la menace soi-groupe (voir Tableau 21 pour les moyennes des types de MDS).

Tableau 20 Moyennes des perceptions des MDS chez les candidats

| Types de menaces     | N   | Moyenne | Écart-type |
|----------------------|-----|---------|------------|
| MDS totales          | 105 | 1.212   | 0.530      |
| Menace groupe-groupe | 105 | 1.165   | 0.535      |
| Menace groupe-soi    | 105 | 1.337   | 0.842      |
| Menace soi-groupe    | 105 | 1.137   | 0.477      |
| Menace soi-soi       | 105 | 1.210   | 0.696      |

Tableau 21 Différences des perceptions des types de MDS chez les candidats

| Type de menaces             | Types de menaces | t      | p      | D de cohen |
|-----------------------------|------------------|--------|--------|------------|
| <b>Menace groupe-groupe</b> | Groupe-soi       | -2.365 | 0.020* | -0.231     |
|                             | Soi-groupe       | 1.101  | 0.274  | 0.107      |
|                             | Soi-soi          | -1.010 | 0.315  | -0.099     |
|                             | Mds totales      | -1.874 | 0.064  | -0.183     |
| <b>Menace groupe-soi</b>    | Soi-groupe       | 2.773  | 0.007* | 0.271      |
|                             | Soi-soi          | 1.648  | 0.102  | 0.161      |
|                             | Mds totales      | 2.443  | 0.016* | 0.238      |
| <b>Menace soi-groupe</b>    | Soi-soi          | -1.484 | 0.141  | -0.145     |
|                             | Mds totales      | -2.849 | 0.005* | -0.278     |
| <b>Menace soi-soi</b>       | Mds totales      | -0.068 | 0.946  | -0.007     |

<sup>72</sup> Pour l'intensité de l'effet des tests *t* avec le *D* de Cohen, les repères statistiques indiquent un effet faible entre 0.20 et 0.49, modéré entre 0.49 et 0.80, important entre 0.80 et infini (Cohen, 1988, cité dans Degraeve, 2022)

## Résultats de l'interaction sexe d'état civil\*réussite sur les types de MDS

- **Les personnes qui échouent ressentent plus de MDS** que les personnes qui réussissent
- **Les candidates se sentent plus menacées** que les candidats et ce plus **en situation d'échec** que de réussite, qu'importe le type de MDS
- **Chez les candidates**, les menaces impliquant le regard d'autrui et **le groupe comme cible sont plus ressenties** que celles impliquant le soi comme cible. Or, **chez les candidats**, les menaces **ciblant leur soi sont celles qui sont les plus ressenties** par rapport aux menaces ciblant leur groupe.

Figure 28 Résumé des analyses des ANOVA sexe d'état civil\*réussite et MDS

### 3.2.2 L'effet du sexe d'état civil et de la réussite sur les variables mesurées

Dans cette partie, nous présentons l'exploration de l'effet du sexe d'état civil et de la réussite sur les autres variables (voir l'ensemble des moyennes pour chaque variable en fonction de la réussite et du sexe d'état civil des candidat-es à l'Annexe X, p.473).

---

#### *Variables liées à la socio-démographie*

---

Dans cette première partie, les variables liées à la socio-démographie (âge, milieu d'habitation, CSP, enfants, niveau d'étude, CSP parents) ont été analysées.

**Pour l'âge**, l'analyse indique aucune différence significative en fonction du sexe d'état civil. Toutefois, il existe un effet de la réussite : **les personnes qui échouent sont des personnes plus âgées que celles qui réussissent**,  $F(1, 231) = 7.120$ ,  $p = ,008$ ,  $\eta^2 = 0.029$ . Puis, une interaction entre le sexe d'état civil des candidat-es et la réussite ( $F(1, 231) = 5.118$ ,  $p = ,025$ ,  $\eta^2 = 0.021$  (cf. Figure 29, ci-dessous). Les femmes qui échouent sont plus âgées que les hommes et les femmes qui réussissent ( $p < ,05$ ).

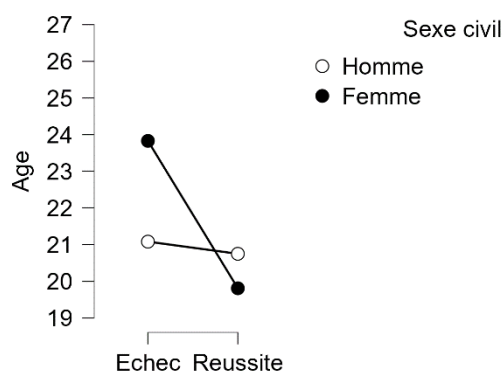


Figure 29 Effet d'interaction sexe d'état civil\*réussite pour l'âge

**Pour le milieu d'habitation**, aucune différence genrée et d'effet de réussite est à noter. Toutefois, il existe une interaction entre le sexe d'état civil et la réussite ( $F(1, 231) = 4.216, p = .041, \eta^2 = 0.018$ ), sans pour autant montrer des différences significatives en Post Hoc. Il semblerait que les femmes qui échouent viennent plus d'un milieu urbain que les hommes qui échouent.

**Pour le niveau d'étude**, l'analyse indique aucune différence genrée. Toutefois, il existe un effet de la réussite  $F(1, 231) = 4.056, p = .045, \eta^2 = 0.017$  : **les personnes qui échouent ont un plus haut niveau d'étude plus haut** que celles qui réussissent ( $p = .045$ ).

**Pour les enfants à charge**, l'analyse indique une différence genrée. En effet, **les femmes ont plus d'enfants à charge** que les hommes  $F(1, 231) = 7.836, p = .006, \eta^2 = 0.032$ . Il existe également un effet d'interaction  $F(1, 231) = 4.086, p = .044, \eta^2 = 0.017$  (cf. Figure 30 ci-dessous) : les femmes qui échouent ont plus d'enfants à charge que les hommes qui réussissent ( $p = .030$ ) et échouent ( $p = .021$ ).



Figure 30 Effet d'interaction sexe d'état civil\*réussite pour enfants à charge

Pour la situation familiale et la CSP des candidat-es et des parents, aucune différence est à noter.



Dans cette partie, toutes les variables dépendantes du contexte de la formation (difficulté perçue de l'apprentissage, difficulté perçue conduite, identification au domaine, nombre d'heure de conduite, formule d'apprentissage, sexe d'état civil de la personne qui dispense la conduite accompagnée/supervisée, boîte d'apprentissage) ont été analysées.

**Pour la difficulté perçue de l'apprentissage**, l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique : **les femmes perçoivent plus de difficultés durant l'apprentissage que les hommes** ( $F(1, 231) = 6.198, p = 0.013, \eta^2 = 0.025$ ). **Cette difficulté de l'apprentissage est davantage perçue chez les personnes qui ont échoué** ( $F(1, 231) = 8.862, p = 0.003, \eta^2 = 0.036$ ), quel que soit le sexe d'état civil des candidat-es. Aucun effet d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite apparaît.

**Pour la difficulté perçue de la conduite**, l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique. En effet, **les femmes perçoivent plus de difficulté en conduite que les hommes** ( $F(1, 231) = 7.767, p = 0.006, \eta^2 = 0.031$ ). **Cette difficulté de la conduite est davantage perçue lors d'un échec** que d'une réussite ( $F(1, 231) = 7.767, p = 0.006, \eta^2 = 0.031$ ), quel que soit le sexe d'état civil des candidat-es. Aucun effet d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite apparaît.

**Pour le nombre d'heure de conduite**, l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique : **les femmes effectuent plus d'heures de conduite que les hommes** ( $F(1, 231) = 24.808, p < ,001, \eta^2 = 0.095$ ). Aucun effet de la réussite ni d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite apparaît.

**Pour l'estimation de réussite des ECSR perçue**, l'analyse indique aucune différence genrée ni d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite. Toutefois, **elle est plus élevée lors d'une réussite** que d'un échec ( $F(1, 231) = 20.115, p < ,001, \eta^2 = 0.079$ ), quel que soit le sexe d'état civil des candidat-es.

Pour l'identification au domaine, pour les plaisanteries des proches sur les compétences au volant, le type de boîte d'apprentissage, le sexe d'état civil de la personne qui dispense la conduite accompagnée/supervisée, formule d'apprentissage, aucune différence n'est significative.

Dans cette seconde partie, les variables liées à l'examen ont été analysées (le CEPC réel, le score d'échec avec points, le nombre de passation, la difficulté perçue à l'examen).

Pour le **CEPC réel**<sup>73</sup> chez les candidat-es ayant réussi, l'analyse indique des différences genrées, les hommes obtiennent plus de points que les femmes au niveau des compétences « **adapter son allure aux circonstances** » ( $F(1, 155) = 12.969, p < .001, \eta^2 = 0.077$ ) ; « **adaptation aux situations** » ( $F(1, 155) = 7.312, p = .008, \eta^2 = 0.045$ ) ; « **courtoisie au volant** » ( $F(1, 155) = 9.888, p = .002, \eta^2 = 0.060$ ) ; **la notation totale** ( $F(1, 155) = 8.905, p = .003, \eta^2 = 0.054$ ).

Pour le **CEPC réel chez les candidat-es ayant échoué avec une ou des erreurs éliminatoires**, l'analyse indique une seule différence genrée au niveau de **la compétence « prendre l'information » : les hommes obtiennent plus de points que les femmes** ( $F(1, 67) = 4.946, p = .030, \eta^2 = 0.069$ ).

Pour le **CEPC réel chez les candidat-es ayant échoué** (indifférencié en termes d'erreur éliminatoire ou au nombre point), l'analyse indique des différences genrées au niveau de : **la compétence « prendre l'information » : les hommes obtiennent plus de points que les femmes** ( $F(1, 76) = 5.952, p = .017, \eta^2 = 0.073$ ) ; **du nombre d'erreurs éliminatoires : les hommes obtiennent plus d'erreurs éliminatoires que les femmes** ( $F(1, 76) = 7.652, p = .007, \eta^2 = 0.091$ ) ; **du score total d'échec avec points**<sup>74</sup> : **les femmes échouent plus avec une insuffisance de points que les hommes** ( $F(1, 76) = 5.707, p = .019, \eta^2 = 0.070$ ).

Pour le **CEPC réel**, nous avons voulu regarder l'interaction sexe d'état civil des candidat-es, réussite et du **sexe d'état civil de l'IPCSR**, et nous obtenons des différences genrées, quel que soit la réussite, les inspecteurs attribuent plus que les inspectrices la compétence « **prendre l'information** » ( $F(1, 227) = 3.825, p = .052, \eta^2 = 0.012$ ) ; « **communiquer avec les autres usagers** » ( $F(1, 76) = 4.228, p = .041, \eta^2 = 0.016$ ). **La compétence**

---

<sup>73</sup> Aucun traitement statistique sera possible pour la seconde compétence (effectuer des vérifications du véhicule) figurant sur le CEPC (certificat d'évaluation du permis de conduire) puisqu'il y a trois points attribués d'office pour tout le monde en raison de la crise sanitaire afin d'avoir 5 minutes pour désinfecter chaque véhicule entre chaque personne.

<sup>74</sup> En prenant en compte l'échec par erreur éliminatoire, nous pouvons examiner les échecs uniquement par insuffisance de points (soit inférieure à 20).

« **partager la chaussée** » : elle est plus attribuée par des inspectrices que des inspecteurs ( $F(1, 76) = 6.665, p=,010, \eta^2 = 0.022$ ).

Pour la **difficulté perçue à l'examen**, aucune différence genrée ni d'effet d'interaction entre le sexe d'état civil des candidat-es et la réussite est à noter. Toutefois, il existe un effet de la réussite, quel que soit le sexe d'état civil des candidat-es : **les personnes qui échouent perçoivent plus de difficulté à l'examen** que celles qui réussissent ( $F(1, 231) = 7.459, p=,007, \eta^2 = 0.031$ ).

Pour le nombre de fois de passation, aucune différence est à noter.

---

*Perception liées à la réussite*

---

Dans cette partie, toutes les variables en lien avec les perceptions individuelles de la réussite (compétences et notation du CEPC auto et hétéro-attribuées, estimation de la réussite personnelle et des proches, perception des difficultés estimées à l'examen, des inquiétudes et plaisanteries de la part des proches) ont été analysées.

**Pour le CEPC auto-attribué et hétéro-attribué**, l'analyse indique des différences genrées, quel que soit la réussite. Effectivement, les hommes s'attribuent plus de points pour les compétences « **prendre l'information** » (auto :  $F(1, 231) = 12.161, p<,001, \eta^2 = .049$  et hétéro :  $F(1, 231) = 9.047, p=,003, \eta^2 = .037$ ) ; « **adapter son allure aux circonstances** » (auto :  $F(1, 231) = 9.832, p=,002, \eta^2 = .040$  et hétéro :  $F(1, 231) = 9.832, p=,002, \eta^2 = .040$ ) ; « **partager la chaussée** » (auto :  $F(1, 231) = 4.410, p=,037, \eta^2 = .017$  et hétéro :  $F(1, 231) = 10.847, p=,001, \eta^2 = .041$ ) ; « **analyse des situations** » (auto :  $F(1, 231) = 3.986, p=,047, \eta^2 = .017$  et hétéro :  $F(1, 231) = 6.384, p=,012, \eta^2 = .026$ ) ; « **adaptation aux situations** » (auto :  $F(1, 231) = 5.288, p=,022, \eta^2 = .022$  et hétéro :  $F(1, 231) = 10.463, p=,001, \eta^2 = .042$ ) ; **la notation totale** (auto :  $F(1, 231) = 7.603, p=,006, \eta^2 = .030$  et hétéro :  $F(1, 231) = 10.358, p=,001, \eta^2 = .040$ ).

Pour l'**estimation de réussite personnelle**, les hommes estiment avoir plus de **chance de réussir leur examen que les femmes**, quelle que soit la réussite réelle ( $F(1, 231) = 15.160, p<,001, \eta^2 = .052$ ). Puis, l'estimation de réussite personnelle est plus élevée chez les personnes qui ont réussi que celles qui ont échoué ( $F(1, 231) = 40.114, p<,001, \eta^2 = .139$ ), quel que soit le sexe d'état civil des candidat-es. Aucun effet d'interaction apparaît.

Pour **l'estimation de la réussite de la part des proches perçue**, aucune différence genrée ni d'effet d'interaction entre le sexe d'état civil des candidat-es et la réussite est à noter. Toutefois, il existe un effet de la réussite, quel que soit le sexe d'état civil des candidat-es ( $F(1, 231) = 5.708, p = ,018, \eta^2 = 0.024$ ) : **les personnes qui réussissent indiquent que leurs proches estiment plus élevée leur chance de réussir** que celles qui échouent ( $p = ,018$ ).

Pour la perception des difficultés estimées à l'examen, les inquiétudes et les plaisanteries de la part des proches, aucune différence est à noter.

---

### *État émotionnel*

---

Dans cette partie, les émotions ressenties au moment de l'examen puis après l'examen ont été analysées. En fin de partie, seront présentées des comparaisons entre ces deux moments.

#### **Au moment de l'examen**

**Pour les émotions positives perçues générales**, l'analyse indique une **différence genrée** quel que soit le résultat à l'examen pratique. En effet, **les femmes ressentent moins d'émotions positives que les hommes** ( $F(1, 231) = 5.296, p = 0.022, \eta^2 = 0.022$ ). De plus, **ces émotions positives sont plus ressenties lors d'une réussite** qu'un échec,  $F(1, 231) = 6.250, p = ,013, \eta^2 = 0.026$ , quel que soit le sexe d'état civil. Aucune interaction entre le sexe d'état civil et la réussite apparaît.

**Pour les émotions négatives perçues générales**, l'analyse indique une **différence au niveau de la réussite** quel que soit le sexe d'état civil ( $F(1, 231) = 40.056, p < ,001, \eta^2 = 0.144$ ) : **ces émotions négatives sont plus ressenties lors d'un échec** qu'une réussite. Il existe une interaction entre le sexe d'état civil et la réussite dans les émotions négatives  $F(1, 231) = 4.331, p = ,039, \eta^2 = 0.016$  (cf. Figure 31, ci-dessous). Les femmes qui échouent ressentent plus d'émotions négatives que les femmes et les hommes qui réussissent ( $p < ,001$ ). Les hommes qui échouent ressentent plus d'émotions négatives que les femmes ( $p = ,004$ ) et les hommes qui réussissent ( $p = ,025$ ).

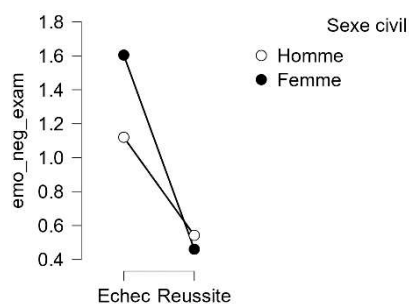


Figure 31 Effet d'interaction sexe d'état civil et réussite sur les émotions négatives perçues

Nous avons regardé séparément les émotions peur et colère qui sont impliquées dans le sentiment de menace du stéréotype (Chateignier et al., 2011). **Pour l'émotion peur** (séparée du score des émotions), l'analyse indique une **différence genrée** quel que soit le résultat à l'examen pratique : **les femmes ressentent presque deux fois plus de peur que les hommes** ( $F(1, 231) = 39.448, p < .001, \eta^2 = 0.145$ ). Aucun effet de la réussite ni d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite apparaît. **Pour l'émotion colère**, l'analyse indique, aucun effet du genre, ni d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite. Toutefois, il existe un effet de la réussite ( $F(1, 231) = 17.869, p < .001, \eta^2 = 0.071$ ) : **cette émotion est davantage ressentie lors d'un échec** que d'une réussite, quel que soit le sexe d'état civil.

Nous avons regardé par ailleurs **l'émotion honte** qui peut être impliquée également lors le sentiment de menace. L'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique : **les femmes ressentent plus la honte que les hommes** ( $F(1, 231) = 4.372, p = 0.038, \eta^2 = 0.017$ ). **Elle est plus ressentie lors d'un échec** que d'une réussite ( $F(1, 231) = 14.522, p < .001, \eta^2 = 0.057$ ), quel que soit le sexe d'état civil des candidat-es. Il existe une effet d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite ( $F(1, 231) = 4.805, p = 0.029$ ) (cf. Figure 32, ci-dessous). Les femmes qui échouent ressentent plus cette émotion honte que les femmes et que les hommes qui réussissent ( $p < .001$ ).

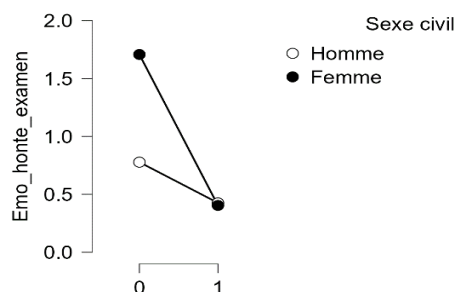


Figure 32 Effet d'interaction sexe d'état civil des candidates\* réussite pour l'émotion honte durant l'examen

## Après l'examen

Pour **les émotions positives perçues générales**, l'analyse indique aucune différence genrée ni d'interaction entre sexe d'état civil et la réussite réelle. Toutefois, il existe un effet de la réussite, quel que soit le sexe d'état civil des candidat-es : **ces émotions positives sont plus ressenties lors d'une réussite que d'un échec** ( $F(1, 231) = 22.244$ ,  $p < ,001$ ,  $\eta^2 = 0.088$ ).

**Pour les émotions négatives perçues générales**, l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique. En effet, **les femmes perçoivent plus d'émotions négatives après l'examen que les hommes** ( $F(1, 231) = 6.749$ ,  $p = 0.010$ ,  $\eta^2 = 0.024$ ). **Elles sont plus ressenties lors d'un échec** que d'une réussite ( $F(1, 231) = 40.425$ ,  $p < ,001$ ,  $\eta^2 = 0,144$ ), quel que soit le sexe d'état civil des candidat-es. Aucune interaction entre le sexe d'état civil et la réussite apparaît.

**Pour l'émotion peur**, l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique. En effet, **les femmes perçoivent plus l'émotion peur après l'examen que les hommes** ( $F(1, 231) = 8.884$ ,  $p = 0.003$ ,  $\eta^2 = 0.036$ ). **Elle est plus ressentie lors d'un échec** que d'une réussite ( $F(1, 231) = 4.728$ ,  $p = ,031$ ,  $\eta^2 = 0,019$ ), quel que soit le sexe d'état civil des candidat-es. Aucune interaction entre le sexe d'état civil et la réussite apparaît.

Pour l'émotion colère et honte, l'analyse indique aucune différence genrée ni d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite. Toutefois, **l'émotion honte est plus ressentie lors d'un échec** que d'une réussite ( $F(1, 231) = 18.334$ ,  $p < ,001$ ,  $\eta^2 = 0,074$ ), quel que soit le sexe d'état civil des candidat-es, ainsi que **l'émotion colère** ( $F(1, 231) = 20.024$ ,  $p < ,001$ ,  $\eta^2 = 0,080$ ).

Enfin, nous avons regardé par le biais d'un test  $t$  à groupe apparié les différences de l'état émotionnel pendant l'examen et après l'examen. L'analyse indique (voir Tableau 22, ci-dessous) que **chez les candidats, ils ressentent des émotions positives plus après l'examen que pendant** ( $p = 0.016$ ). **Les candidates ressentent moins d'émotions négatives pendant l'examen qu'après** ( $p = 0.014$ ). **Elles ressentent aussi plus d'émotions positives après l'examen que pendant** ( $p < .001$ ). L'émotion peur a été analysée. Elle est plus ressentie durant l'examen qu'après chez les candidats et chez les candidates ( $p < .001$ ).

Tableau 22 Résultat du test t apparié pour l'état émotionnel durant et après l'examen

| Sexe d'état civil | Valence émotionnelle durant l'examen | Valence émotionnelle après l'examen | t      | p      | D de Cohen |
|-------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--------|--------|------------|
| Femmes            | Positive                             | positive                            | -5.874 | <.001* | -0.515     |
|                   | Négative                             | négative                            | -2.058 | 0.014* | -0.218     |
| Hommes            | Positive                             | positive                            | -2.455 | 0.016* | -0.240     |
|                   | Négative                             | négative                            | 0.474  | 0.637  | 0.046      |

*Variables liées aux stéréotypes de genre associés à la conduite*

Dans cette partie, les variables des connaissances et adhésions aux stéréotypes de genre associés à la conduite, la conscience de la stigmatisation puis l'intériorisation de la meilleure réussite des hommes ont été analysées.

**Pour l'adhésion au stéréotype de la femme prudente** ( $F(1, 231) = 10.209, p = ,002, \eta^2 = 0.042$ ) et **l'adhésion au stéréotype de la femme courtoise** ( $F(1, 231) = 6.256, p = ,013, \eta^2 = 0.026$ ) l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique : **les femmes y adhèrent plus que les hommes**. Aucun effet de la réussite ni d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite pour ces deux variables

**Pour la conscience de la stigmatisation**, l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique : **les femmes ont plus conscience d'être stigmatisées que les hommes** ( $F(1, 231) = 128.016, p <,001, \eta^2 = 0.355$ ). Aucun effet de la réussite ni d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite.

**Pour l'intériorisation de la meilleure réussite des hommes**, l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique : **les femmes ont plus intériorisé que les hommes le fait que les hommes ont plus de chance de réussir que les femmes** ( $F(1, 231) = 9.318, p = ,003, \eta^2 = 0.038$ ). Aucun effet de la réussite ni d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite.

Pour les connaissances pour les quatre stéréotypes associés à la conduite (respect du CDR, évitement du danger, grande compétence de conduite et savoir-vivre envers les autres usagers), puis pour les adhésions aux stéréotypes de genre de la femme respectueuse et de l'homme compétent, aucune différence est à noter.

Dans cette partie, toutes les variables liées aux rôles de genre (identification au groupe de genre, score du BSRI, perception de la féminité et masculinité) ont été analysées.

**Pour l'identification au groupe de genre**, l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique. En effet, **les femmes s'identifient plus à leur groupe de genre que ne le font les hommes** ( $F(1, 231) = 18.358, p <,001, \eta^2 = 0.073$ ). Aucun effet de la réussite ni d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite apparaît.

Pour le **score de féminité**, l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique : **les femmes se conforment plus à des rôles de genre féminins que ne le font les hommes** ( $F(1, 231) = 12.288, p <,001, \eta^2 = 0.050$ ). Aucun effet d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite. Pour le **score de masculinité (BSRI)**, l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique : **les hommes se conforment plus à des rôles de genre masculins que ne le font les femmes** ( $F(1, 231) = 24.785, p <,001, \eta^2 = 0.097$ ). Aucun effet de la réussite ni d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite apparaît.

Pour la **perception d'être féminin-e**, l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique : **les femmes se perçoivent plus féminines que les hommes** ( $F(1, 231) = 307.582, p <,001, \eta^2 = 0.570$ ). Aucun effet de la réussite ni d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite apparaît. Pour la **perception d'être masculin-e**, l'analyse indique une différence genrée quel que soit le résultat à l'examen pratique : **les hommes se perçoivent plus masculins que les femmes** ( $F(1, 231) = 313.215, p <,001, \eta^2 = 0.575$ ). Aucun effet de la réussite ni d'interaction entre le sexe d'état civil et la réussite apparaît.



### Résultats de l'interaction sexe d'état civil\*réussite sur les variables psychosociales

- Les **hommes échouent plus au nombre d'erreurs éliminatoires et les femmes au nombre de points.**
- Significativement, les femmes par rapport aux hommes : **perçoivent plus des difficultés durant l'apprentissage et de la conduite, effectuent plus d'heures de conduite, s'attribuent moins de points au CEPC, s'estiment moins réussir à l'examen, ressentent plus de peur et de honte durant l'examen, ressentent moins d'émotions positives durant l'examen, ont plus consciences d'être stigmatisée au volant ; se conforment plus aux rôles de genre féminins et moins aux rôles de genre masculins, puis s'identifient plus à leur groupe de genre.**
- **Les femmes qui échouent ressentent plus d'émotions négatives** que les femmes et les hommes qui réussissent ; **Les hommes qui échouent ressentent plus d'émotions négatives** que les femmes et les hommes qui réussissent.
- **Tout le monde connaît les STG.** Toutefois, **aucune différence significative existe entre les femmes et les hommes au niveau de l'adhésion du STG de la femme respectueuse et de l'homme compétent.**

Figure 33 Résumé des analyses des variables psychosociales en fonction du sexe d'état civil et de la réussite

#### 3.2.3 Les variables psychosociales explicatives des MDS chez les candidats et les candidates

Cette troisième partie a pour but de regarder l'effet des **différentes variables dont psychosociales** sur les **différents types de menace** (cadre multi-menace) chez les **candidates versus les candidats**. Pour rendre compte des facteurs explicatifs de l'émergence des MDS, nous avons effectué des régressions par bloc de variables communes en s'appuyant sur nos hypothèses et nos connaissances théoriques. Ces blocs<sup>75</sup> sont les suivants : **variables sociodémographiques** (sexe d'état civil, âge, milieu d'habitation, situation familiale, CSP, enfants, niveau d'étude, CSP des parents) ; **le contexte de**

<sup>75</sup> Nous avons contrôlé pour chaque modèle avec les variables psychosociales les effets possibles des variables proximales suivantes : l'âge, le niveau d'étude, la CSP, nombre de passation, types d'apprentissage et nombre d'heures de conduite. Les tableaux des résultats seront présentés seulement avec les variables psychosociales du bloc mais les modèles ont pris en compte les variables contrôles sans pour autant les afficher, pour plus de clarté.

**formation** (sexe d'état civil ECSR, heure de conduite, boîte de conduite, financement, type de formation) ; **le contexte de l'examen** (densité routière, ordre de passage, sexe IPCSR, nombre de passation, présence autrui) ; **l'implication des proches** (attentes et estimation de réussite de la part des proches) ; **perception estimation de réussite de la part d'autrui** (proche et ECSR, hétéro-évaluation attribuée perçue) ; **Rapport à la conduite** (difficulté perçue de la conduite, difficulté perçue de l'apprentissage et identification au domaine) ; **Stéréotypisation genrée liée à la conduite** (intérieurisation de la réussite des hommes, connaissance et adhésion aux STG associés à la conduite, conscience de la stigmatisation) ; **la conformité aux rôles de genre** (rôles masculins, rôles féminins, identification au groupe de genre) ; **l'état émotionnel** en tant que VD (les émotions positives et négatives durant et après l'examen).

---

*Variables sociodémographiques*

---

Concernant les variables sociodémographiques, nous avons établi un premier bloc avec toutes les variables sauf les CSP des parents<sup>76</sup>. Le premier modèle avec toutes les variables citées précédemment sauf les CSP des parents sur les MDS totales, ne s'avère pas significatif ni pour les candidates,  $F < 1$ , ni pour les candidats,  $F(12,104) = 1.002$ ,  $p = 0,454$ , et ce dans chaque type de MDS (cf. Tableau 23, ci-dessous). Le second modèle avec les CSP des parents n'est pas non plus significatif sur les MDS totales, pour les candidates,  $F < 1$ , et les candidats,  $F < 1$ , ni pour chaque type de MDS (cf.

Tableau 24, ci-dessous).

Tableau 23 Régression linéaire du modèle variables CSP des parents chez les candidat.es en fonction du type de MDS

| Variables CSP des parents | MDS totales                  |                              | Menace groupe-groupe         |                              | Menace groupe-soi            |                              | Menace soi-groupe            |                              | Menace soi-soi               |                              |
|---------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|                           | F                            | H                            | F                            | H                            | F                            | H                            | F                            | H                            | F                            | H                            |
| CSP père                  | -0.109                       | -0.054                       | -0.344                       | 0.013                        | -0.185                       | -0.176                       | 0.037                        | 0.048                        | 0.139                        | -0.125                       |
| CSP mère                  | 0.181                        | -0.054                       | 0.240                        | 0.041                        | 0.173                        | -0.314                       | 0.063                        | -0.024                       | 0.283                        | 0.149                        |
|                           | R <sup>2</sup> = 0.008, F ns | R <sup>2</sup> = 0.005, F ns | R <sup>2</sup> = 0.021, F ns | R <sup>2</sup> = 0.001, F ns | R <sup>2</sup> = 0.010, F ns | R <sup>2</sup> = 0.040, F ns | R <sup>2</sup> = 0.002, F ns | R <sup>2</sup> = 0.003, F ns | R <sup>2</sup> = 0.023, F ns | R <sup>2</sup> = 0.016, F ns |

<sup>76</sup> Il existe des données manquantes pour cette variable (dû à une méconnaissance du métier des parents de la part de nos participant-es), c'est pour cela qu'elle est analysée séparément afin de prendre l'ensemble des réponses complètes pour les autres variables.

Tableau 24 Régression linéaire du modèle variables sociodémographiques chez les candidat.es<sup>77</sup> en fonction du type de MDS

| Variables sociodémographiques                | MDS totales                  |                              | Menace groupe-groupe         |                              | Menace groupe-soi            |                              | Menace soi-groupe            |                              | Menace soi-soi               |                              |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|  | F                            | H                            | F                            | H                            | F                            | H                            | F                            | H                            | F                            | H                            |
| Age  | 0.021                        | 0.007                        | 0.021                        | 0.004                        | 0.008                        | 0.019                        | 0.037                        | 0.013                        | 0.036                        | -0.015                       |
| Milieu habitation (rural) (réf : urbain)     | 0.105                        | -0.003                       | 0.105                        | -0.002                       | 0.121                        | -3.223e-4                    | 0.003                        | -0.012                       | 0.091                        | 0.007                        |
| Situation familiale (parents) (réf : autres) | 0.123                        | 0.017                        | 0.123                        | 0.052                        | -0.172                       | 0.081                        | -0.037                       | -0.020                       | -0.121                       | -0.073                       |
| Situation familiale (seul.e)                 | -0.387                       | -0.183                       | -0.387                       | -0.109                       | -0.013                       | -0.132                       | -0.395                       | -0.218                       | -0.392                       | -0.316                       |
| Situation familiale (couple)                 | -0.723                       | 0.183                        | -0.723                       | 0.216                        | -0.550                       | -0.035                       | -0.303                       | -0.073                       | -0.371                       | 0.846                        |
| Situation familiale (colocation)             | 0.157                        | 0.090                        | 0.157                        | -0.127                       | 0.170                        | 0.283                        | 0.287                        | 0.392                        | 1.089                        | -0.331                       |
| CSP (lycéen.ne) (réf : sans activité)        | -0.026                       | -0.015                       | -0.026                       | 0.136                        | -0.060                       | -0.250                       | 0.119                        | 0.107                        | -0.117                       | -0.070                       |
| CSP (étudiant.e)                             | 0.177                        | -0.203                       | 0.177                        | -0.114                       | 0.183                        | -0.302                       | 0.040                        | -0.092                       | -0.139                       | -0.355                       |
| CSP (en activité)                            | -0.399                       | -0.070                       | -0.399                       | 0.078                        | -0.497                       | -0.286                       | -0.328                       | 0.017                        | -0.517                       | -0.100                       |
| CSP (demandeur.se d'emploi)                  | 0.106                        | 0.439                        | 0.106                        | 0.039                        | 0.023                        | 1.022                        | -0.109                       | -0.058                       | 0.198                        | 0.909                        |
| Enfants (avec)                               | 0.432                        | -0.153                       | 0.432                        | -0.077                       | 0.183                        | -0.265                       | 0.156                        | -0.009                       | 0.127                        | -0.316                       |
| Niveau d'étude                               | 0.192                        | 0.002                        | 0.192                        | -0.001                       | 0.074                        | -0.053                       | 0.073                        | 0.014                        | 0.145                        | 0.072                        |
|  | R <sup>2</sup> = 0.082, F ns | R <sup>2</sup> = 0.116, F ns | R <sup>2</sup> = 0.093, F ns | R <sup>2</sup> = 0.068, F ns | R <sup>2</sup> = 0.068, F ns | R <sup>2</sup> = 0.173, F ns | R <sup>2</sup> = 0.071, F ns | R <sup>2</sup> = 0.090, F ns | R <sup>2</sup> = 0.117, F ns | R <sup>2</sup> = 0.199, F ns |

### Le contexte de formation

Le modèle concernant la formation est significatif **chez les candidats pour les MDS totales**,  $F(6,104)=3.011$ ,  $p<.05$  expliquant 15,6% de la variance : plus ils ont appris sur une boîte d'apprentissage automatique plus ils ressentent des MDS (voir Tableau 25, ci-dessous). Cette relation s'observe également pour la **menace groupe-groupe et soi-groupe**, c'est-à-dire ce qui concerne seulement leur groupe comme cible et non eux directement. **Chez les candidates**, aucun modèle n'est significatif.

Tableau 25 Modèle Contexte de la formation chez les candidat.es par types de MDS

| Variables Contexte de la formation        | MDS totales                 |                                  | Menace groupe-groupe        |                                    | Menace groupe-soi            |                              | Menace soi-groupe            |                                  | Menace soi-soi              |                              |
|---|-----------------------------|----------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
|   | F                           | H                                | F                           | H                                  | F                            | H                            | F                            | H                                | F                           | H                            |
| Sexe d'état civil de l'ECSR (enseignante) | -0.047                      | 0.125                            | 0.022                       | 0.153                              | -0.083                       | 0.107                        | 0.016                        | 0.103                            | -0.194                      | 0.145                        |
| Sexe d'état civil de l'ECSR (les deux)    | -0.197                      | -0.173                           | -0.087                      | -1.00                              | -0.266                       | -0.344                       | -0.256                       | -0.82                            | -0.168                      | -0.161                       |
| Nombre d'heure de conduite                | 0.019*                      | 0.065                            | 0.018                       | -0.004                             | 0.019                        | 0.015                        | 0.022*                       | 0.006                            | 0.017                       | 0.002                        |
| Personne qui finance                      | -0.048                      | 0.069                            | 0.022                       | 0.063                              | -0.039                       | 0.113                        | -0.114                       | 0.030                            | -0.071                      | 0.042                        |
| Formule d'apprentissage                   | 0.093                       | -0.004                           | 0.086                       | -0.012                             | 0.126                        | -0.035                       | 0.087                        | -0.024                           | 0.062                       | -0.025                       |
| Boîte d'apprentissage                     | -0.077                      | 0.332***                         | -0.097                      | 0.438***                           | -0.095                       | 0.161                        | -0.256                       | 0.356***                         | 0.251                       | 0.225*                       |
|   | R <sup>2</sup> = 0.053 F ns | R <sup>2</sup> = 0.156*, F 3.011 | R <sup>2</sup> = 0.032 F ns | R <sup>2</sup> = 0.210***, F 4.388 | R <sup>2</sup> = 0.059, F ns | R <sup>2</sup> = 0.103, F ns | R <sup>2</sup> = 0.084, F ns | R <sup>2</sup> = 0.163*, F 3.180 | R <sup>2</sup> = 0.034 F ns | R <sup>2</sup> = 0.076, F ns |

<sup>77</sup> Les chiffres correspondent au Beta de chaque variable suivie d'un \*, lorsqu'elles sont significatives, qui indique le seuil de significativité : \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ . Ceci vaut pour tous les modèles de régressions présentés par la suite.

---

*Le contexte de l'examen*

---

Le modèle concernant le contexte de l'examen est significatif **chez les candidates** pour les **MDS totales**,  $F(5,129)=3.376$ ,  $p=0,007$ , expliquant 12% de la variance, et pour les MDS groupe-groupe, groupe-soi, soi-soi. La présence d'une autre personne (IPCSR en formation) provoquent une augmentation de perception de ces MDS. Puis, plus elles passent l'examen plus elles ont peur de confirmer aux yeux des autres qu'elles (groupe-soi) ainsi que leur groupe de femmes (groupe-groupe) sont moins compétentes (voir Tableau 26, ci-dessous).

**Chez les candidats**, nous retrouvons également un modèle significatif pour les **MDS totales**,  $F(5,104)=3,683$ ,  $p=,004$  expliquant 15,7% de la variance, ainsi que pour les MDS groupe-groupe, soi-groupe et soi-soi. La présence d'autrui provoque une augmentation des MDS totales, groupe-groupe, soi-groupe et soi-soi. Le sexe de l'IPCSR (inspectrices) provoque une augmentation des MDS totales et groupe-groupe.

*Tableau 26 Modèle Contexte de l'examen chez les candidat.es par types de MDS*

| Variables<br>Contexte de<br>l'examen | MDS totales                       |                                   | Menace groupe-<br>groupe          |                                  | Menace<br>groupe-soi              |                              | Menace soi-<br>groupe        |                                  | Menace soi-soi                   |                                   |
|--------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
|                                      | F                                 | H                                 | F                                 | H                                | F                                 | H                            | F                            | H                                | F                                | H                                 |
| Densité routière                     | 0.049                             | -0.063                            | 0.109                             | 0.017                            | 0.077                             | -0.161                       | -0.067                       | -0.060                           | 0.090                            | -0.034                            |
| Présence d'une autre personne        | 1.160***                          | 0.282**                           | 1.570***                          | 0.260**                          | 1.336***                          | 0.150                        | 0.752                        | 0.272**                          | 0.893*                           | 0.329***                          |
| Ordre de passage                     | 0.057                             | 0.012                             | 0.028                             | <.001                            | 0.024                             | 0.019                        | 0.062                        | 0.003                            | 0.141                            | 0.058                             |
| Nombre de passation de l'examen      | 0.153                             | -0.058                            | 0.209*                            | -0.059                           | 0.232*                            | -0.101                       | -0.021                       | -0.032                           | 0.212                            | -0.033                            |
| Sexe perçu de l'IPCSR (inspectrice)  | -0.228                            | 0.214*                            | -0.291                            | 0.233*                           | -0.158                            | 0.232                        | -0.182                       | 0.165                            | -0.308                           | 0.232                             |
|                                      | R <sup>2</sup> = 0.120**, F 3.376 | R <sup>2</sup> = 0.157**, F 3.683 | R <sup>2</sup> = 0.139**, F 4.011 | R <sup>2</sup> = 0.137*, F 3.151 | R <sup>2</sup> = 0.137**, F 3.946 | R <sup>2</sup> = 0.081, F ns | R <sup>2</sup> = 0.056, F ns | R <sup>2</sup> = 0.127*, F 2.872 | R <sup>2</sup> = 0.088*, F 2.401 | R <sup>2</sup> = 0.168**, F 4.012 |

---

*L'implication des proches*

---

En prenant en compte les différentes attentes des proches et l'estimation de réussite de la part des proches, chez les candidats et les candidates, aucune variable n'est significative pour tous les types de MDS (voir Tableau 27, ci-dessous).

Tableau 27 Modèle l'implication des proches chez les candidat.es par types de MDS

| Variables<br>L'implication<br>des<br>proches                               | MDS totales                        |  | Menace groupe-<br>groupe           |                                    | Menace<br>groupe-soi                |                                       | Menace soi-<br>groupe               |                                    | Menace soi-soi                         |                                    |
|--|------------------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|--|------------------------------------|
|  | F                                  | H                                      | F                                  | H                                  | F                                   | H                                     | F                                   | H                                  | F                                      | H                                  |
| Inquiétude des proches   | 0.063                              | 0.089                                  | -0.005                             | 0.113                              | 0.004                               | 0.036                                 | 0.152                               | 0.008                              | 0.104                                  | 0.166                              |
| Plaisanterie des proches   | 0.160                              | 0.081                                  | 0.210                              | 0.066                              | 0.146                               | 0.150                                 | 0.052                               | 0.023                              | 0.147                                  | -0.032                             |
| Difficulté perçue de la<br>passation de l'examen<br>de la part des proches | 0.038                              | 0.171                                  | 0.069                              | 0.150                              | 0.149                               | 0.178                                 | -0.168                              | 0.073                              | 0.065                                  | 0.143                              |
| Estimation de réussite<br>des proches                                      | -0.010                             | -0.144                                 | -0.066                             | -0.167                             | 0.040                               | -0.110                                | -0.017                              | -0.137                             | 0.019                                  | -0.072                             |
|  | R <sup>2</sup> =<br>0.115, F<br>ns | R <sup>2</sup> =<br>0.191*,<br>F 2.217 | R <sup>2</sup> =<br>0.130, F<br>ns | R <sup>2</sup> =<br>0.150,<br>F ns | R <sup>2</sup> =<br>0.120 , F<br>ns | R <sup>2</sup> =<br>0.232,<br>F 2.847 | R <sup>2</sup> =<br>0.113 ,<br>F ns | R <sup>2</sup> =<br>0.147,<br>F ns | R <sup>2</sup> =<br>0.145*, F<br>2.018 | R <sup>2</sup> =<br>0.107,<br>F ns |

*Perception estimation de réussite de la part d'autrui*

Le modèle concernant la perception de l'estimation de réussite de la part des autres, chez les candidats aucune variable n'est significative pour tous les types de MDS (voir Tableau 28, ci-dessous). **Chez les candidates**, le modèle est significatif pour les **MDS totales**  $F(10,129)=4.191$ ,  $p<0,001$  expliquant 29% de la variance et pour les différentes menaces perçues. L'estimation de réussite perçue de la part des ECSR fait baisser la menace totale ( $\beta=-0.300$ ) et particulièrement les menaces groupe-groupe, groupe-soi et soi-soi. La note totale perçue donnée par l'IPCSR fait baisser la menace totale et particulièrement les menaces soi-groupe et soi-soi.

Tableau 28 Modèle Perception estimation de réussite de la part d'autrui chez les candidat.es par types de MDS

| Variables<br>Perception<br>estimation de<br>réussite de la<br>part d'autrui | MDS totales                              |                                    | Menace groupe-<br>groupe                 |                                    | Menace groupe-<br>soi                    |  | Menace soi-<br>groupe                    |  | Menace soi-soi                           |                                    |
|---|--|------------------------------------|--|------------------------------------|--|--|--|--|--|------------------------------------|
|   | F  | H                                  | F  | H                                  | F  | H                                      | F  | H                                      | F  | H                                  |
| Estimation de la<br>réussite de la part<br>des proches perçue               | 0.067                                    | -0.187                             | -0.009                                   | -0.241                             | 0.065                                    | -0.151                                 | 0.149                                    | -0.202                                 | 0.053                                    | -0.025                             |
| Estimation de la<br>réussite de la part<br>des ECSR perçue                  | -0.300**                                 | -0.133                             | -0.389***                                | -0.137                             | -0.282**                                 | -0.036                                 | -0.128                                   | -0.098                                 | -0.236*                                  | -0.234                             |
| Hétéro-évaluation<br>attribuée perçue                                       | -0.238*                                  | 0.116                              | -0.126                                   | 0.218                              | -0.166                                   | -0.039                                 | -0.370***                                | 0.212                                  | -0.221*                                  | 0.086                              |
| Erreur éliminatoire<br>perçue donnée par<br>les IPCSR                       | 0.108                                    | -0.039                             | 0.111                                    | -0.083                             | 0.145                                    | 0.047                                  | 0.047                                    | -0.080                                 | 0.066                                    | -0.070                             |
|   | R <sup>2</sup> =<br>0.292***, F<br>4.919 | R <sup>2</sup> =<br>0.161, F<br>ns | R <sup>2</sup> =<br>0.305***, F<br>5.225 | R <sup>2</sup> =<br>0.146, F<br>ns | R <sup>2</sup> =<br>0.253***,<br>F 4.028 | R <sup>2</sup> =<br>0.179*, F<br>2.045 | R <sup>2</sup> =<br>0.259***, F<br>4.168 | R <sup>2</sup> =<br>0.174*, F<br>1.986 | R <sup>2</sup> =<br>0.239***, F<br>3.737 | R <sup>2</sup> =<br>0.105, F<br>ns |

---

*Rapport à la conduite*

---

En prenant en compte l'identification au domaine, la difficulté perçue de l'apprentissage et la difficulté perçue de la conduite, chez les **candidates femmes**, aucun modèle est significatif (cf. Tableau 29, ci-dessous). Chez les **candidats hommes**, seul le modèle significatif de la menace soi-groupe  $F(10,104)=2,010, p=0,046$ , expliquant 16% de la variance, montre que plus ils perçoivent des difficultés de conduite plus ils ont peur de confirmer à leur propre yeux que les hommes sont moins compétents ( $\beta=0.257$ ).

Tableau 29 Modèle Rapport à la conduite automobile chez les candidat.es par types de MDS

| Variables                            | MDS totales                  |                              | Menace groupe-groupe         |                              | Menace groupe-soi            |                                  | Menace soi-groupe            |                                  | Menace soi-soi               |                              |
|--------------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|                                      | F                            | H                            | F                            | H                            | F                            | H                                | F                            | H                                | F                            | H                            |
| <b>Rapport à la conduite</b>         |                              |                              |                              |                              |                              |                                  |                              |                                  |                              |                              |
| Identification au domaine            | -0.127                       | 0.062                        | -0.088                       | 0.005                        | -0.128                       | 0.104                            | -0.126                       | 0.025                            | -0.120                       | 0.040                        |
| Difficulté perçue de la conduite     | 0.061                        | 0.140                        | 0.133                        | 0.219                        | 0.062                        | -0.048                           | 0.010                        | 0.257*                           | -0.018                       | 0.158                        |
| Difficulté perçue de l'apprentissage | 0.018                        | -0.010                       | 0.035                        | -0.150                       | -0.021                       | 0.187                            | -0.010                       | -0.144                           | 0.069                        | 0.059                        |
|                                      | R <sup>2</sup> = 0.096, F ns | R <sup>2</sup> = 0.124, F ns | R <sup>2</sup> = 0.098, F ns | R <sup>2</sup> = 0.100, F ns | R <sup>2</sup> = 0.091, F ns | R <sup>2</sup> = 0.174*, F 2.228 | R <sup>2</sup> = 0.106, F ns | R <sup>2</sup> = 0.160*, F 2.010 | R <sup>2</sup> = 0.109, F ns | R <sup>2</sup> = 0.073, F ns |

---

*Stéréotypisation genrée liée à la conduite*

---

En prenant en compte les variables liées aux STG associés à la conduite, nous observons **chez les candidates femmes**, le modèle est significatif pour les **MDS totales**,  $F(10,129)=4.232, p<0,001$  expliquant 38% de la variance ainsi que pour tous les types de MDS (cf. Tableau 30, ci-dessous). Plus elles ont intériorisé le fait que les hommes ont plus de chances de réussir que les femmes, plus elles perçoivent des MDS totales ( $\beta=0.307$ ) et toutes les MDS. Plus elles ont conscience qu'elles sont stigmatisées au volant plus elles perçoivent des MDS totales ( $\beta=0.324$ ) et les menaces groupe-groupe, groupe-soi et soi-soi. Plus elles connaissent ( $\beta= -0.247$ ) et adhèrent ( $\beta= -0.298$ ) au STG de la femme prudente, moins elles ont peur aux yeux des autres de confirmer qu'elles sont moins compétentes. Enfin, plus elles adhèrent au STG de l'homme compétent ( $\beta= 0.187$ ), plus elles ont peur de confirmer à leurs propres yeux que leur groupe de femmes est moins compétent.

**Chez les candidats hommes**, tous les modèles sont significatifs sauf pour la menace soi-soi. Les modèles significatifs montrent que plus ils ont conscience d'être stigmatisé plus ils perçoivent des menaces. Puis, plus ils adhèrent au STG de la femme respectueuse plus ils ont peur aux yeux des autres de confirmer d'être moins compétent ( $\beta=0.334$ ), et plus ils adhèrent

au STG de l'homme compétent moins ils ont peur à leurs propres yeux de confirmer que les hommes sont moins compétents ( $\beta=-0.213$ ).

Tableau 30 Modèle Stéréotypisation genrée liée à la conduite automobile chez les candidat.es par types de MDS

| Variables<br>Stéréotypisation<br>genrée liée à la<br>conduite | MDS totales                              |  | Menace groupe-<br>groupe                 |  | Menace groupe-<br>soi                    |   | Menace soi-<br>groupe                    |  | Menace soi-soi                           |                                    |
|---|--|--|--|--|--|---|--|--|--|------------------------------------|
|   | F  | H                                      | F  | H                                      | F  | H                                       | F  | H  | F  | H                                  |
| Intériorisation de la meilleure réussite des hommes           | 0.307***                                 | -0.165                                 | 0.227***                                 | -0.098                                 | 0.242**                                  | -0.065                                  | 0.343***                                 | -0.228                                   | 0.309***                                 | -0.223                             |
| Connaissance de la femme prudente                             | -0.140                                   | 0.080                                  | -0.097                                   | 0.041                                  | -0.247*                                  | 0.104                                   | -0.021                                   | 0.088                                    | -0.127                                   | 0.010                              |
| Connaissance de la femme respectueuse                         | 0.052                                    | 0.020                                  | 0.032                                    | -0.056                                 | 0.066                                    | 0.140                                   | -0.010                                   | -0.144                                   | 0.108                                    | 0.041                              |
| Connaissance de la femme courtoise                            | 0.089                                    | 0.036                                  | 0.051                                    | 0.094                                  | 0.149                                    | 0.012                                   | -0.004                                   | 0.062                                    | 0.128                                    | -0.043                             |
| Connaissance de l'homme compétent                             | 0.060                                    | 0.102                                  | 0.112                                    | 0.107                                  | 0.094                                    | 0.022                                   | -0.003                                   | 0.125                                    | -0.023                                   | 0.134                              |
| Adhésion de la femme prudente                                 | -0.138                                   | -0.149                                 | -0.142                                   | -0.144                                 | -0.298*                                  | -0.125                                  | -0.012                                   | -0.105                                   | 0.008                                    | -0.123                             |
| Adhésion de la femme respectueuse                             | 0.049                                    | 0.176                                  | 0.036                                    | -0.013                                 | 0.144                                    | 0.334*                                  | -0.055                                   | 0.092                                    | 0.038                                    | 0.050                              |
| Adhésion de la femme courtoise                                | 0.168                                    | 0.041                                  | 0.151                                    | 0.092                                  | 0.186                                    | -0.101                                  | 0.215                                    | 0.100                                    | 0.026                                    | 0.146                              |
| Adhésion de l'homme compétent                                 | 0.117                                    | -0.083                                 | 0.082                                    | -0.058                                 | 0.070                                    | -0.084                                  | 0.187*                                   | -0.213*                                  | 0.089                                    | 0.092                              |
| Conscience de la stigmatisation                               | 0.324***                                 | 0.346***                               | 0.317***                                 | 0.395***                               | 0.373***                                 | 0.192                                   | 0.139                                    | 0.320**                                  | 0.319***                                 | 0.318**                            |
|   | R <sup>2</sup> =<br>0.380***,<br>F 4.323 | R <sup>2</sup> =<br>0.330**,<br>F 2.71 | R <sup>2</sup> =<br>0.304***,<br>F 3.079 | R <sup>2</sup> =<br>0.255*, F<br>1.883 | R <sup>2</sup> =<br>0.428***,<br>F 5.294 | R <sup>2</sup> =<br>0.368**,<br>F 3.200 | R <sup>2</sup> =<br>0.292***,<br>F 2.916 | R <sup>2</sup> =<br>0.343***,<br>F 2.876 | R <sup>2</sup> =<br>0.376***,<br>F 4.261 | R <sup>2</sup> =<br>0.241, F<br>ns |

### La conformité aux rôles de genre

En prenant en compte le BSRI, l'identification au groupe de son genre et les perceptions de la masculinité et féminité, **chez les candidates femmes**, le modèle est significatif sur les MDS totales,  $F(9,129)=2,857, p=0,040$  expliquant 13,3% de la variance. Plus elles se conforment aux rôles de genre masculins moins elles ressentent des MDS totales ( $\beta= -0.191$ ) et particulièrement des menaces à leurs propres yeux pour elles ( $\beta=-0.197$ ) et pour leur groupe ( $\beta=-0.182$ ). Chez les candidats hommes, chez les candidats aucune variable n'est significative pour tous les types de MDS (cf. Tableau 31, ci-suit).

Tableau 31 Modèle Identité de genre chez les candidat.es par types de MDS

| Variables<br>Rôles genre              | MDS totales                            |  | Menace groupe-<br>groupe           |                                 | Menace groupe-<br>soi              |  | Menace soi-groupe                      |                                 | Menace soi-soi                     |                                    |
|---------------------------------------|--|--|------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--|--|---------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
|                                       | F                                      | H                                      | F                                  | H                               | F                                  | H                                      | F                                      | H                               | F                                  | H                                  |
| Score féminité                        | -0.122                                 | 0.190                                  | -0.161                             | 0.220*                          | -0.122                             | 0.105                                  | -0.098                                 | 0.206*                          | -0.027                             | 0.129                              |
| Score masculinité                     | -0.191*                                | -0.064                                 | -0.146                             | -0.054                          | -0.169                             | -0.006                                 | -0.182*                                | -0.070                          | -0.197*                            | -0.120                             |
| Identification au groupe de son genre | 0.146                                  | 0.143                                  | 0.119                              | 0.063                           | 0.125                              | 0.174                                  | 0.149                                  | 0.058                           | 0.134                              | 0.151                              |
|                                       | R <sup>2</sup> =<br>0.133*,<br>F 2.048 | R <sup>2</sup> =<br>0.158*, F<br>1.983 | R <sup>2</sup> =<br>0.115, F<br>ns | R <sup>2</sup> = 0.116,<br>F ns | R <sup>2</sup> =<br>0.122, F<br>ns | R <sup>2</sup> =<br>0.184*, F<br>2.374 | R <sup>2</sup> =<br>0.147*, F<br>2.301 | R <sup>2</sup> = 0.157, F<br>ns | R <sup>2</sup> = 0.139*,<br>F2.153 | R <sup>2</sup> =<br>0.096, F<br>ns |

Pour finir, les **émotions positives et négatives ressenties durant l'examen** seront ici considérées comme des variables à expliquer puisque selon le modèle théorique, elles sont provoquées par le biais de la menace. Chez les candidats, aucun modèle est significatif montre des effets de la perception des MDS sur les émotions négatives et positives durant l'examen (voir Tableau 32, ci-dessous). Nous avons regardé spécifiquement l'émotion peur (qui n'est pas inclus dans le score) et aucun effet significatif n'apparaît.

**Chez les candidates femmes**, le modèle n'est pas significatif pour aucune MDS ni sur les émotions négatives ni sur les émotions positives durant l'examen. Vis-à-vis de l'émotion peur, le modèle avec les variables contrôlées montre que plus les femmes ont peur de confirmer aux yeux des autres qu'elles sont moins compétentes plus elles ressentent cette émotion ( $\beta = 0.311$ ,  $p < .001$ ).

*Tableau 32 Régression linéaire du modèle état émotionnel durant l'examen chez les candidat.es en fonction du type de MDS*

| Types de MDS  | Émotions négatives durant l'examen |                              | Émotions positives durant l'examen |                              |
|---------------|------------------------------------|------------------------------|------------------------------------|------------------------------|
|               | F                                  | H                            | F                                  | H                            |
| Groupe-groupe | 0.209                              | 0.070                        | -0.190                             | -0.223                       |
| Groupe-soi    | 0.014                              | 0.091                        | -0.022                             | 0.200                        |
| Soi-groupe    | 0.080                              | -0.259                       | 0.056                              | 0.177                        |
| Soi-soi       | -0.083                             | 0.182                        | 0.012                              | -0.103                       |
|               | R <sup>2</sup> = 0.088, F ns       | R <sup>2</sup> = 0.098, F ns | R <sup>2</sup> = 0.070, F 1.010    | R <sup>2</sup> = 0.066, F ns |



Résultats des régressions par bloc de nos variables psychosociales sur les MDS chez les candidates et les candidats :

- **La présence d'autrui augmente** les menaces chez les candidats et les candidates.
- **Plus les candidates perçoivent que leur ECSR estiment élevée leur chance de réussir moins elles ressentent des menaces aux yeux des autres et de soi envers soi.**
- **Plus les candidats perçoivent des difficultés en conduite en général plus ils ont peur de confirmer à leurs propres yeux que les hommes sont moins compétents.**
- **L'intériorisation de la meilleure réussite des hommes et l'adhésion au stéréotype de l'homme compétent** amènent chez les **candidats une diminution du sentiment de menace** (soi-groupe) alors que **chez les candidates**, elles provoquent **une augmentation de cette menace.**
- **La conscience de la stigmatisation et l'adhésion au STG de la femme respectueuse élevées augmentent l'émergence des MDS** autant chez les candidates que les candidats.
- **La conformité aux rôles de genre masculins élevée diminue le sentiment de menace soi-soi** chez les **candidates une diminution du ressenti des MDS.**
- **Plus c'est une inspectrice plus les candidats ressentent une menace groupe-groupe.**

Figure 34 Résumé des résultats des régressions des MDS chez les candidat.es

### 3.2.4 Le contrôle et la médiatisation des variables psychosociales entre elles sur les MDS

Nous avons souhaité observer des possibles liens entre les variables, notamment celles concernant la perception de la réussite et celles concernant les STG associés à la conduite. Pour ce faire, nous avons réalisé une modélisation en régressions hiérarchiques sur chacune des MDS chez les candidates et les candidats. La régression hiérarchique qui consiste à entrer par bloc au fur et à mesure les VI choisies permet de contrôler les potentiels biais, de fait, renseigner quant à l'influence d'autres VI. Enfin, nous avons réalisé en complément des analyses de médiations sur les variables supposées médiatrices.

#### 3.2.4.1 Analyse de régression hiérarchique en lien avec la réussite et les STG sur chaque type de MDS chez les candidates et candidats

L'ordre des blocs insérés pour les régressions hiérarchiques est le suivant :

- (1) Les variables sociodémographiques : *âge, niveau d'étude, CSP*
- (2) Les *difficultés perçues à l'examen*

- (3) *Le nombre de passation, le nombre d'heures de conduite et le genre de l'ECSR*
- (4) *Rapport à la conduite : difficulté perçue de la conduite, difficulté perçue de l'apprentissage et identification au domaine*
- (5) *La perception de l'estimation de réussite de la part d'autrui : estimation et attentes proches et ECSR*
- (6) *Connaissances aux STG au volant*
- (7) *L'intériorisation de la meilleure réussite chez les hommes et les adhésions aux STG au volant*
- (8) *La conscience de la stigmatisation*
- (9) *L'identification à son groupe de genre*
- (10) *La conformité aux rôles de genre féminins et masculins*

Chez les candidates, tous les modèles sont significatifs tandis que chez les candidats, les modèles sur la menace soi-soi n'apparaît pas significatif (cf. Tableau 33, ci-dessus). Du côté des candidates, tous les modèles apparaissent significatifs dès l'entrée du second bloc tandis que chez les candidats, ce n'est qu'à l'entrée du bloc 3 pour la menace groupe-soi, du bloc 8 pour la menace soi-groupe et du bloc 10 pour la menace groupe-groupe qu'ils le deviennent. La conscience de la stigmatisation élevée augmente un sentiment de menace pour les candidates mais aussi pour les candidats (menace ciblant leur groupe : soi-groupe et groupe-groupe). L'adhésion au STG de l'homme compétent et l'intériorisation de la meilleure réussite des hommes a un effet différent sur la menace soi-groupe : chez les candidates il y a une augmentation du ressenti de cette menace en raison de l'augmentation de ces deux variables tandis que chez les candidats une diminution de la menace. En revanche, l'adhésion au STG de la femme respectueuse a le même effet sur la menace groupe-soi chez les deux groupes : plus ils et elles adhèrent à ce STG plus leur sentiment de menace aux yeux des autres pour soi augmente. Pour les mouvements au sein des régressions hiérarchiques, chez les candidates, la difficulté perçue à l'examen qui augmentait le sentiment de toutes les menaces n'est plus significative à l'entrée du bloc 5, et particulièrement en raison de l'estimation de réussite de l'ECSR (qui reste d'ailleurs significative tout du long). Toutefois, cette difficulté perçue à l'examen en menace aux yeux des autres réapparaît significatif à l'entrée du dernier bloc concernant les rôles de genre. L'adhésion au STG de l'homme compétent n'est plus significative en menace qui cible leur soi (groupe-soi et soi-soi) dès l'entrée de la conscience de la stigmatisation. À partir de la conscience de la stigmatisation, le  $R^2$  du modèle ne voit quasiment plus d'élévation. En revanche, chez les hommes, l'entrée de ce dernier bloc montre des effets de la conformité aux rôles de genre : plus ils se conforment à des rôles de genre féminins plus ils ressentent une peur de confirmer aux yeux des autres que les hommes sont moins compétents. En menace soi-groupe, la variable difficulté perçue en conduite et l'adhésion de l'homme compétent deviennent significative qu'à l'insertion du dernier bloc.

Tableau 33 Modèles finaux des régressions hiérarchiques (beta standardisés) chez les candidats et candidates en fonction des types de MDS

| Variables   | Menace groupe-groupe |                  | Menace Groupe-soi |                 | Menace Soi-groupe |                 | Menace soi-soi |                 |
|---|----------------------|------------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|----------------|-----------------|
|   | Homme                | Femme            | Homme             | Femme           | Homme             | Femme           | Homme          | Femme           |
| Age   | 0.196                | -0.043           | 0.046             | -0.087          | 0.173             | -0.003          | 0.128          | 0.021           |
| CSP   | -0.110               | 0.133            | 0.101             | 0.110           | -0.078            | 0.087           | 0.080          | 0.205           |
| Niveau d'étude                                      | -0.186               | -0.008           | <b>-0.291**</b>   | -0.085          | -0.085            | 0.033           | -0.144         | 0.058           |
| Difficulté perçue à l'examen                        | -0.010               | <b>0.187*</b>    | 0.085             | <b>0.176*</b>   | -0.129            | 0.108           | -0.036         | 0.165           |
| Nombre de passation                                 | <b>-0.238*</b>       | 0.004            | <b>-0.299**</b>   | -0.011          | -0.214            | -0.108          | -0.153         | 0.061           |
| Nombre d'heures de conduite                         | 0.053                | 0.053            | 0.189             | 0.109           | 0.183             | <b>0.208*</b>   | 0.047          | -0.053          |
| Genre de l'ECSR (femme)                             | -0.003               | -0.004           | -0.042            | 0.005           | -0.049            | 0.010           | -0.014         | -0.034          |
| Difficulté perçue de la conduite                    | 0.154                | 0.131            | -0.095            | 0.052           | <b>0.255*</b>     | 0.110           | 0.121          | -0.039          |
| Difficulté perçue de l'apprentissage                | -0.189               | -0.054           | 0.087             | -0.071          | -0.157            | -0.091          | -0.097         | -0.009          |
| Identification au domaine                           | 0.020                | -0.049           | 0.102             | -0.108          | 0.031             | -0.146          | 0.036          | -0.171          |
| Inquiétude des proches                              | 0.058                | -0.020           | 0.062             | -0.017          | -0.014            | 0.194           | 0.072          | 0.083           |
| Plaisanteries des proches                           | -0.013               | 0.120            | 0.042             | 0.077           | -0.049            | -0.062          | -0.033         | 0.001           |
| Attente réussite des proches                        | 0.211                | -0.032           | 0.188             | -0.014          | 0.170             | <b>-0.285*</b>  | 0.190          | -0.045          |
| Estimation réussite des proches                     | -0.042               | 0.077            | -0.083            | 0.175           | 0.014             | 0.015           | 0.090          | 0.035           |
| Estimations réussite de l'ECSR                      | -0.188               | <b>-0.354***</b> | -0.059            | <b>-0.264**</b> | -0.147            | <b>-0.204*</b>  | -0.239         | <b>-0.190*</b>  |
| Connaissance de la femme prudente                   | -0.060               | -0.170           | 0.094             | <b>-0.294**</b> | 0.009             | -0.176          | -0.063         | -0.152          |
| Connaissance de la femme respectueuse               | -0.124               | -0.006           | 0.031             | 0.038           | -0.158            | -0.008          | -0.039         | 0.060           |
| Connaissance de la femme courtoise                  | 0.185                | 0.037            | 0.004             | 0.159           | 0.142             | 0.091           | 0.064          | 0.147           |
| Connaissance de l'homme compétent                   | 0.059                | 0.036            | -0.062            | 0.050           | 0.131             | -0.115          | 0.114          | -0.118          |
| Intériorisation de la meilleure réussite des hommes | -0.079               | 0.174*           | -0.092            | <b>0.201**</b>  | <b>-0.231*</b>    | <b>0.328***</b> | -0.204         | 0.296           |
| Adhésion de la femme prudente                       | 0.025                | -0.113           | -0.083            | <b>-0.302*</b>  | 0.061             | 0.099           | 0.027          | 0.031           |
| Adhésion de la femme respectueuse                   | -0.063               | 0.084            | <b>0.333*</b>     | <b>0.235*</b>   | 0.044             | -0.043          | -0.009         | 0.077           |
| Adhésion de la femme courtoise                      | -0.014               | 0.158            | -0.093            | 0.142           | -0.004            | 0.154           | 0.033          | 0.010           |
| Adhésion de l'homme compétent                       | -0.047               | <b>0.187*</b>    | -0.124            | 0.126           | <b>-0.218*</b>    | <b>0.255*</b>   | 0.077          | 0.141           |
| Conscience de la stigmatisation                     | <b>0.404***</b>      | <b>0.234*</b>    | 0.130             | <b>0.333***</b> | <b>0.332**</b>    | 0.114           | 0.360          | <b>0.272***</b> |
| Identification au groupe de genre                   | 0.052                | 0.063            | 0.160             | 0.051           | 0.069             | 0.124           | 0.077          | 0.086           |
| Conformité aux rôles de genre féminins              | <b>0.235*</b>        | -0.111           | 0.034             | -0.108          | 0.194             | -0.099          | 0.141          | -0.028          |
| Conformité aux rôles de genre masculins             | -0.057               | 0.072            | 0.071             | 0.044           | -0.019            | -0.055          | -0.103         | -0.027          |

$R^2 = 0.378$      $R^2 = 0.517$      $R^2 = 0.474$      $R^2 = 0.575$      $R^2 = 0.483$      $R^2 = 0.408$      $R^2 = 0.322$      $R^2 = 0.491$   
 $F(28,104) = 1.650, p = .045$      $F(28,129) = 3.861, p < .001$      $F(28,104) = 2.450, p < .01$      $F(28,129) = 4.531, p < .001$      $F(28,104) = 2.011, p < .01$      $F(28,129) = 2.482, p < .001$      $F(28,104) = 1.287, p = .193$      $F(28,129) = 3.485, p < .001$

### 3.2.4.2 Effet des médiations supposées des variables chez les candidates

Des analyses de médiation standards ont été effectuées avec le logiciel JASP. Les estimations sont celles standardisées.

Dans un premier temps, nous avons regardé les effets de médiations attendus – selon nos hypothèses – de la variable émotions négatives durant l'examen en fonction des MDS sur le score total de points (échec – en fonction d'erreur éliminatoire – et réussite). Chez les candidats et candidates, aucune médiation est observée sur le score total de point<sup>78</sup> (performance globale réelle) en fonction de l'échec qu'importe erreur éliminatoire. Cependant, chez les candidates, qu'importe l'échec ou la réussite, les émotions négatives ressenties durant l'examen médiatise totalement l'effet de la menace groupe-groupe sur le score total de points réel de compétences (performance) (effet total :  $-0.149^*$ , effet direct :  $-0.088$ , effet indirect :  $-0.061^*$ ,  $Z=-2.362$ ) (cf. figure 12, ci-dessous). Nous retrouvons la même médiation avec les MDS totales (effet total :  $-0.152^*$ , effet direct :  $-0.078$ , effet indirect :  $-0.074^*$ ,  $Z=-2.328$ ). L'émotion ne montre aucun effet de médiation.

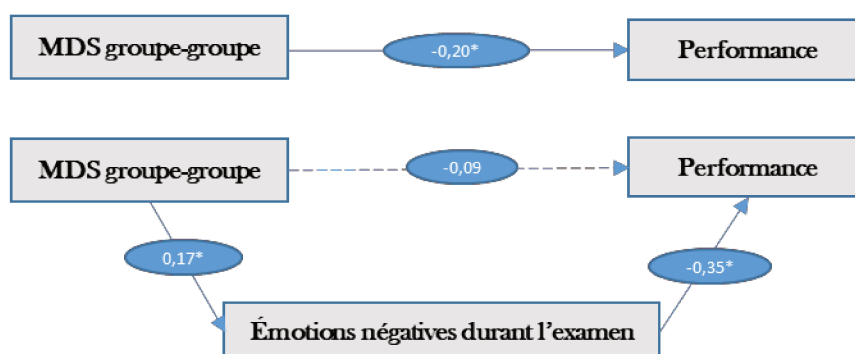


Figure 35 Effet de médiation des émotions négatives sur la menace groupe-groupe vis-à-vis du score total de point chez les candidates

Dans un second temps, nous avons regardé les effets possibles de médiations (selon Pennington et al., 2016) de la variable estimation de la réussite personnelle (sentiment de compétence) en fonction des MDS sur le score total de points. Aucun effet est à noter du côté des candidats. **Chez les candidates**, qu'importe l'échec ou la réussite, l'estimation de réussite personnelle médiatise totalement les MDS totales sur le score total de points réel de compétences (performance) (effet total :  $-0.152^*$ , effet direct :  $-0.014$ , effet indirect :  $-0.138^*$ ,  $Z=-3.165$ ) (cf. Figure 36, ci-dessous). Un résultat similaire est observée pour la menace groupe-groupe seulement.

<sup>78</sup> Pour rappel, les femmes échouent significative plus au nombre de points de compétences que les hommes.

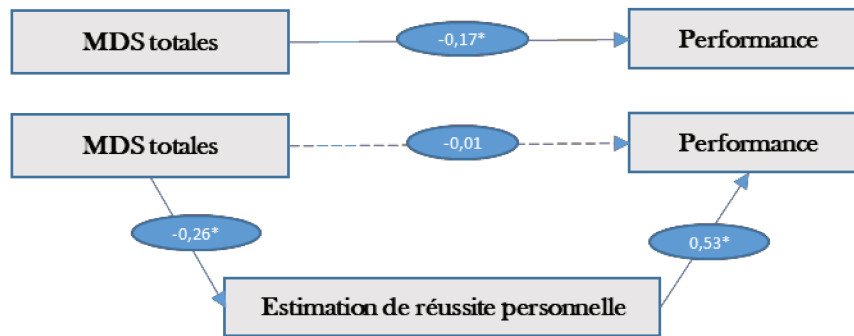


Figure 36 Effet de médiation de l'estimation de réussite personnelle sur les MDS totales vis-à-vis du score total de point chez les candidates

Au vu de l'effet de ces deux médiatrices, nous avons regardé s'il existait alors une médiation entre ces deux médiatrices. Effectivement, l'estimation de réussite personnelle médiatise totalement l'effet des émotions négatives sur le score total de points (effet total :  $-0.344^*$ , effet direct :  $-0.130$ , effet indirect :  $-0.214^*$ ,  $Z=-4.222$ ). Nous retrouvons le même résultat chez les hommes également (effet total :  $-0.240^*$ , effet direct :  $-0.135$ , effet indirect :  $-0.106^*$ ,  $Z=-2.297$ ).

Par ailleurs, chez les candidates, nous avons regardé alors le modèle de médiation avec la menace groupe-groupe et ces deux médiatrices. Le modèle montre que l'effet indirect avec des émotions négatives n'est plus significatif, qu'il existe bien une médiation entre l'estimation de réussite personnelle et émotions négatives, ainsi que l'estimation de réussite personnelle qui médiatise toujours totalement la menace groupe-groupe (cf. Figure 37, ci-dessous pour modèle). Nous retrouvons un résultat similaire avec les MDS totales.

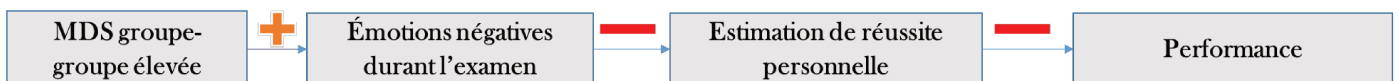


Figure 37 Effet de la MDS groupe-groupe sur la performance médiatisée par l'estimation de réussite personnelle chez les candidates

En vue des régressions hiérarchiques, nous avons regardé la médiations possibles suivantes chez les candidates de l'estimation de réussite de l'ECSR qui médiatise la difficulté perçue à l'examen sur les MDS. Un seul effet est observé : l'estimation de réussite l'ECSR médiatise partiellement la difficulté perçue à l'examen sur la menace soi-soi (effet total :  $0.143^*$ , effet direct :  $0.095^*$ , effet indirect :  $0.048^*$ ,  $Z=2.207$ ).

### **Résultats de l'analyse par régression hiérarchique et des médiations :**

- **La conscience de la stigmatisation élevée augmente un sentiment de menace pour les candidates mais aussi pour les candidats (menace ciblant leur groupe : soi-groupe et groupe-groupe)**
- **L'adhésion au STG de l'homme compétent et l'intériorisation de la meilleure réussite des hommes a (toujours) un effet différent sur la menace soi-groupe : chez les candidates il y a une augmentation du ressenti de cette menace en raison de l'augmentation de ces deux variables tandis que chez les candidats une diminution de la menace.**
- **L'adhésion au STG de la femme respectueuse a le même effet sur la menace groupe-soi chez les deux groupes : plus ils et elles adhèrent à ce STG plus leur sentiment de menace aux yeux des autres pour soi augmente.**
- **Chez les candidates, plus elles perçoivent que leur ECSR estiment élevée leur chance de réussir moins elles ressentent tous les types de MDS.**
- **Chez les candidats, plus ils se conforment à des rôles de genre féminins plus ils ressentent une peur de confirmer aux yeux des autres que les hommes sont moins compétents.**
- **Chez les candidates, l'effet délétère de MDS groupe-groupe sur la performance (score total de points de compétence) est médiatisé par les émotions négatives mais surtout par l'estimation de réussite personnelle.**

*Figure 38 Résumé de résultats de l'analyse par régression hiérarchique et des médiations*

### 3.2.5 La meilleure équation de prédiction des variables psychosociales par MDS chez les candidats et candidates

Au vu des résultats précédents, nous avons pu voir des variables potentiellement plus importantes que d'autres. C'est pourquoi, à la suite de ces modèles de régression hiérarchique, nous avons décidé d'appliquer la méthode *stepwise* à toutes nos variables psychosociales avec nos variables contrôles. Cette méthode est particulièrement utile pour une exploration des effets des variables et permet d'obtenir la meilleure équation de prédiction. Elle procède en évaluant si chaque variable ajoutée au modèle contribue de manière significative mais aussi si la variable qui « contribuait le moins au modèle demeure significative. Si ce n'est pas le cas, il la retire. » (SPSS, 2022). Ne resteront à la fin de l'analyse que les variables les plus prédictives.

#### 3.2.5.1 Les variables prédictives majeures de chaque MDS chez les candidat.es

Nous retrouvons pour toutes les menaces, chez les candidates et les candidats, des modèles significatifs avec pour chaque groupe des variables prédictives spécifiques.

---

#### *Pour les MDS totales*

---

Pour les **candidates, cinq variables sont prédictives** ( $F(5,129) = 19,190, p <,001$ , expliquant 43,6% de la variance) :

- Conscience de la stigmatisation ( $b = 0,268, p <,001$ )
- Estimation de la réussite de la part des ECSR ( $b = -0,291, p <.001$ )
- Intériorisation de la meilleure réussite des hommes ( $b = 0,285, p <.001$ )
- Adhésion au STG de l'homme compétent ( $b = 0,167, p = 0,018$ )
- Difficulté perçue de l'examen ( $b = 0,168, p = 0,019$ ).

Pour les **candidats, quatre variables sont prédictives** ( $F(4,104) = 9.607, p <,001$ , expliquant 27.8% de la variance) :

- Conscience de la stigmatisation ( $b = 0,400, p <,001$ )
- Attente des difficultés à l'examen de la part des proches perçue ( $b = 0,227, p = 0,010$ )
- Conformité aux rôles de genre féminins ( $b = 0,192, p <,028$ )
- Nombre de passation ( $b = -0,198, p = 0,025$ )

---

#### *Pour la menace groupe-groupe*

---

Pour les **candidates, cinq variables sont prédictives** ( $F(5,129) = 19.395, p <,001$ , expliquant 43,9% de la variance) :

- Conscience de la stigmatisation ( $b = 0,243, p =,002$ )
- Estimation de la réussite de la part des ECSR ( $b = -0,364, p <.001$ )
- Intériorisation de la meilleure réussite des hommes ( $b = 0,194 p =.006$ )

- Adhésion au STG de l'homme compétent ( $b = 0,178, p = 0,012$ )
- Difficulté perçue de l'examen ( $b = 0,198, p = 0,006$ ).

Pour les **candidats, une variable est prédictrice** ( $F(1,104) = 21.257, p <,001$ , expliquant 17.1% de la variance) : Conscience de la stigmatisation ( $b = 0,414, p <,001$ ).

---

*Pour la menace groupe-soi*

---

Pour les **candidates, six variables sont prédictrices** ( $F(6,129) = 15,878, p <,001$ , expliquant 43.9 % de la variance) :

- Conscience de la stigmatisation ( $b = 0,339, p <,001$ )
- Estimation de la réussite de la part des ECSR ( $b = -0,309, p <,001$ )
- Intériorisation de la meilleure réussite des hommes ( $b = 0,216, p = 0,003$ )
- Connaissance du STG de la femme prudente ( $b = -0,283, p <,001$ )
- Connaissance du STG de la femme courtoise ( $b = 0,221, p = 0,005$ )
- Adhésion au STG de l'homme compétent ( $b = 0,146, p = 0,042$ )

Pour les **candidats, cinq variables sont prédictrices** ( $F(5,104) = 8,519, p <,001$ , expliquant 30,1% de la variance) :

- Conscience de la stigmatisation ( $b = 0,198, p = 0,028$ )
- Niveau d'étude ( $b = -0,251, p = 0,004$ )
- Adhésion du STG de la femme respectueuse ( $b = 0,271, p = 0,004$ )
- Connaissance du STG de la femme respectueuse ( $b = 0,171, p = 0,087$ )
- Attente des difficultés à l'examen de la part des proches perçue ( $b = 0,224, p = 0,010$ )

---

*Pour la menace soi-groupe*

---

Pour les **candidates, cinq variables sont prédictrices** ( $F(5,129) = 9.769, p <,001$ , expliquant 28.3% de la variance) :

- Intériorisation de la meilleure réussite des hommes ( $b = 0,302, p <,001$ )
- Adhésion au STG de l'homme compétent ( $b = 0,269, p = 0,002$ )
- Adhésion du STG de la femme courtoise ( $b = 0,169, p = 0,041$ )
- Nombre d'heure de conduite ( $b = 0,172, p = 0,029$ )
- Estimation de la réussite de la part des enseignant-es perçue ( $b = -0,260, p = 0.001$ )

Pour les **candidats, deux variables sont prédictrices** ( $F(2,104) = 14.710, p <,001$ , expliquant 22.4% de la variance) :

- Conscience de la stigmatisation ( $b = 0,361, p <,001$ )
- Adhésion au STG de l'homme compétent ( $b = -0,242, p = 0,004$ )



Pour les **candidates, cinq variables sont prédictrices** ( $F(5,129) = 15.071, p < .001$ , expliquant 37.8 % de la variance) :

- Conscience de la stigmatisation ( $b = 0,304, p < .001$ )
- Intériorisation de la meilleure réussite des hommes ( $b = 0,290, p < .001$ )
- La connaissance de la femme courtoise ( $b = 0,145, p = 0.043$ )
- Difficulté perçue à l'examen ( $b = 0,164, p = 0,030$ )
- Estimation de la réussite de la part des enseignant-es perçue ( $b = -0,182, p = 0.20$ )

Pour les **candidats, deux variables sont prédictrices** ( $F(2,104) = 9.771, p < .001$ , expliquant 16.1% de la variance) :

- Conscience de la stigmatisation ( $b = 0,361, p < .001$ )
- Estimation de la réussite de la part des enseignant-es perçue ( $b = -0,189, p = 0,039$ )

### 3.2.5.2 Les variables explicatives de ces variables prédictrices de chaque MDS

Ces résultats nous ont conduit à réaliser des analyses de régressions sur chacune de ces variables prédictrices afin de comprendre d'où elles prenaient leur source. Par exemple, on peut se demander si l'intériorisation de la meilleure réussite des hommes chez les candidates ne serait pas provoquée par l'adhésion aux STG de l'homme compétent ? Le but de ces analyses est d'obtenir les facteurs explicatifs de ces facteurs explicatifs des MDS. Pour ce faire, des modèles de régressions *stepwise* ont été réalisés sur les variables prédictrices des MDS avec les autres variables psychosociales (en contrôlant avec nos variables sociodémographiques et contextuelles choisies initialement). Nous nous attendons à avoir les effets majeurs suivants (cf. Figure 39, ci-dessous).

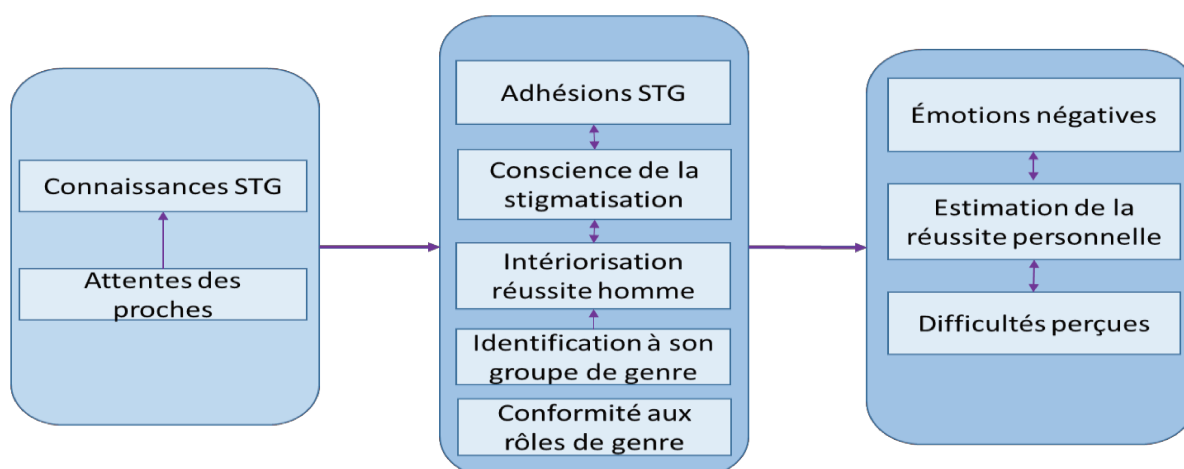


Figure 39 Effet des facteurs psychosociaux explicatifs des MDS entre eux

*Le vécu de l'examen liée à la difficulté et l'estimation de sa réussite<sup>79</sup>*

→ La **difficulté perçue à l'examen** est prédit par trois variables ( $F(3,129) = 19,740, p <,001$ , expliquant 32% de la variance) : plus les proches qui s'inquiètent de leur réussite à l'examen ( $\beta = 0.227$ ) et plus elles perçoivent des difficultés en conduite ( $\beta = 0.233$ ) et plus elles perçoivent des difficultés à l'examen. Puis, plus elles s'estiment réussir moins elles perçoivent ces difficultés ( $\beta = -0.302$ ).

*L'intériorisation des STG associés à la conduite*

→ **L'adhésion au STG de l'homme compétent** est prédit par deux variables ( $F(2,129) = 15,130, p <,001$ , expliquant 19,2% de la variance) dont une qui la fait augmenter : connaissance du STG de l'homme compétent ( $\beta = 0,146, p = ,004$ ) et une qui la fait diminuer : l'adhésion au stéréotype de la femme courtoise ( $\beta = -0.249, p <,001$ ).

→ **L'adhésion au STG de la femme courtoise** est prédit par cinq variables ( $F(5,129) = 28.813, p <,001$ , expliquant 53,7% de la variance) dont quatre qui l'augmentent : adhésion au STG de la femme prudente ( $\beta = 0.272$ ) ; adhésion au STG de la femme respectueuse ( $\beta = 0.307$ ) ; la connaissance du STG de la femme courtoise ( $b = 0.163$ ) et la conformité aux rôles de genre féminins ( $\beta = 0.130$ ). Puis, une qui la diminuent : adhésion au stéréotype de l'homme compétent ( $\beta = -0,184$ ).

→ La **conscience de la stigmatisation** est prédit par quatre variables ( $F(3,129) = 7.752, p <,001$ , expliquant 15.6% de la variance) : elles ont davantage conscience d'être stigmatisées, plus leurs proches s'inquiètent de leur réussite ( $\beta = 0,234$ ), plus elles s'identifient à leur groupe de genre ( $\beta = 0,202$ ), et plus elles connaissent le STG de l'homme compétent ( $\beta = 0.203$ ).

→ **L'intériorisation de la meilleure réussite des hommes** augmente plus elles ont conscience de la stigmatisation ( $\beta = 0.198$ ).

*L'intériorisation des STG associés à la conduite*

→ **L'adhésion du STG de la femme respectueuse** est prédit par deux variables ( $F(2,104) = 33.159, p <,001$ , expliquant 39.4% de la variance) qui la font augmenter : la

---

<sup>79</sup> Ici, nous prenons en compte les variables sont les plus importantes qui sont apparues précédemment comme prédictrices des MDS.

connaissance du STG de la femme respectueuse ( $\beta = 0.223$ ) et l'adhésion au STG de la femme prudente ( $\beta = 0.508$ ).

→ **L'adhésion au STG de l'homme compétent** est prédit par deux variables ( $F(2,104) = 11.276$ ,  $p < .001$ , expliquant 18,1% de la variance) dont une qui l'augmente : la connaissance du STG de l'homme compétent ( $\beta = 0.338$ ). Puis, une qui la diminue : l'âge ( $\beta = -0.219$ ).

→ **La conscience de la stigmatisation est prédit par la connaissance du STG de la femme respectueuse** ( $\beta = 0.326$ ) ( $F(1,104) = 12.240$ ,  $p < .001$ , expliquant 10.6% de la variance).

### **Résultats des régressions *stepwise* pour les facteurs explicatifs des MDS :**

- **Nous retrouvons des résultats similaires aux précédentes analyses pour les variables les plus prédictives de l'émergence des MDS.**
- **Les connaissances, les adhésions et la conscience de la stigmatisation aux différents stéréotypes de genre associés à la conduite s'influencent mutuellement** pour les deux groupes de genre. Plus il y a connaissance plus il y a adhésion aux stéréotypes et conscience de la stigmatisation.
- **Chez les candidats, leur conscience de la stigmatisation élevée en raison d'une connaissance élevée du STG de la femme respectueuse. Tandis que chez les candidates, cette conscience de la stigmatisation s'est élevée en raison d'une connaissance élevée du STG de l'homme compétent.**
- **L'identification à son groupe de genre élevée augmente la conscience de la stigmatisation chez les candidates.**

*Figure 40 Résumé des résultats des régressions stepwise pour les facteurs explicatifs des MDS*

### 3.2.6 L'effet des variables psychosociales sur la réussite réelle

Pour clôturer l'ensemble des analyses de ce jeu de données principal et complet, des régressions logistiques binomiales ont été réalisées avec comme variables indépendantes les **variables psychosociales mesurées** sur la variable dépendante **la réussite**. Nous les avons effectuées sur l'ensemble de l'échantillon afin de voir l'effet de la variable sexe d'état civil des candidat-es, puis nous avons effectué une distinction entre les candidates et les candidats. L'utilité de cette régression est d'observer les variables ayant le plus de poids et d'impact sur la réussite, tout en prenant en compte l'effet des autres variables. Ceci avec pour objectif de voir le poids ou non des MDS avec les autres variables psychosociales qui peuvent aussi impacter la réussite.

Nous avons regardé l'effet de toutes nos variables puis avons décidé de séparer l'ensemble des variables par bloc. En effet, certaines variables ne relèvent pas de la même proximité et du même niveau que d'autres, par exemple, celles liées à la socio-démographie de celles qui relèvent du système de genre et de la réussite. Nous avons de fait imaginé la réussite impactée par trois blocs de variables distincts (voir Figure 41 ci-dessous).

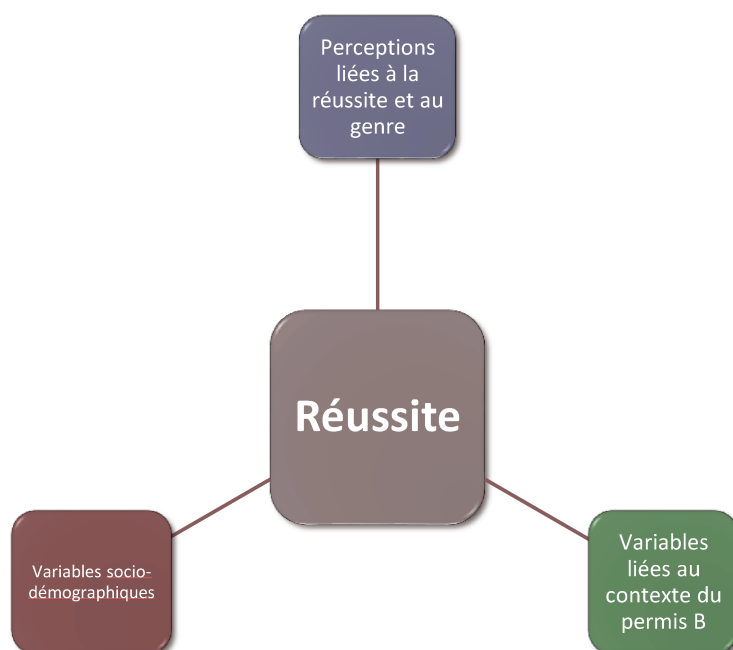


Figure 41 Bloc de variables pour les régressions logistiques avec comme VD la réussite

Le choix d'analyser ensemble les variables liées à la réussite et celles liées au genre est expliqué par leur lien indissociable : le genre impacte les perceptions liées à la réussite et les perceptions liées à la réussite produit la justification du système genré et de la menace du stéréotype notamment (voir Nativel, 2021).

Cette régression est adaptée à notre échantillon qui dépasse 50 personnes par variable (Desjardins, 2005). Pour rappel, 37 des hommes de notre échantillon (N=105) et 41 des femmes de notre échantillon (N=130) ont échoué à leur examen pratique du permis B (soit plus de réussite du côté des femmes).

### 3.2.6.1 Effet des variables sociodémographiques sur la réussite

Dans un second temps, nous avons réalisé des régressions logistiques avec les variables socio démographiques comme VI (âge, sexe d'état civil, milieu d'habitation, situation familiale, CSP, enfants, niveau d'étude). La régression logistique étant utilisée avec des variables possédant minimum dix observations (Cohen, 1992), certaines variables sociodémographiques (comme la situation familiale et la personne qui a financé l'apprentissage) ne sont pas intégrées dans l'analyse.

---

#### *Chez les candidats et les candidates*

---

Pour l'ensemble des candidat-es, 235 cas ont été analysés et le modèle complet ne prédit pas significativement (voir Tableau 34, ci-dessous) la réussite<sup>80</sup> à l'examen pratique ( $X^2=15.370$ ,  $p=0.081$ ).

Tableau 34 Résultat de la régression logistique des variables sociodémographiques chez les candidates et les candidats

|                             | $\beta$ | Odds Ratio | Wald     | p            | Intervalle de confiance 95% |           |
|-----------------------------|---------|------------|----------|--------------|-----------------------------|-----------|
|                             |         |            |          |              | Inférieur                   | Supérieur |
| Enfants (Oui)               | 0.156   | 1.169      | 0.216    | 0.642        | 0.605                       | 2.257     |
| Milieu d'habitation (Rural) | -0.134  | 0.874      | 0.738    | 0.390        | 0.643                       | 1.188     |
| Niveau d'étude              | -0.181  | 0.835      | 2.611    | 0.106        | 0.671                       | 1.039     |
| CSP (Lycéen.ne)             | 0.201   | 1.222      | 0.237    | 0.626        | 0.545                       | 2.744     |
| CSP (étudiant.e)            | 0.303   | 1.354      | 1.232    | 0.267        | 0.793                       | 2.313     |
| CSP (en activité)           | -0.000  | 1.000      | 1.560e-6 | 0.999        | 0.528                       | 1.894     |
| CSP (demandeur.se d'emploi) | -1.047  | 0.351      | 4.837    | <b>0.028</b> | 0.138                       | 0.892     |
| Sexe d'état civil (Homme)   | -0.075  | 0.928      | 0.255    | 0.614        | 0.694                       | 1.241     |
| Age                         | -0.059  | 0.943      | 2.525    | 0.112        | 0.877                       | 1.014     |

---

#### *Chez les candidates*

---

Pour les candidates, 130 cas ont été analysés et le modèle complet prédit significativement la réussite à l'examen pratique ( $X^2 = 18.933$ ,  $p = 0,015$ ). Le modèle explique entre 13,6% et 19%

<sup>80</sup> Ici, c'est la réussite codée 1 qui a été prise en compte pour les analyses.

de la variance, avec une prédiction correcte de 95,5% des candidates ayant réussi et 31,7% des candidates ayant échoué. Au total, 75,2% des prédictions sont correctes. Le modèle nous indique une variable prédictive (voir Tableau 35, ci-dessous). Les valeurs des odds-ratios (OR) révèlent que **le score âge est associé à une diminution de la réussite** par un facteur de 0.855 (IC95% 0.752-0.972). Ce qui signifie que les candidates avec un âge plus élevé ont 0.92 fois plus de chance d'échouer à l'examen pratique que celles moins âgées.

Tableau 35 résultat de la régression logistique avec les variables sociodémo chez les candidates

|                             | $\beta$       | Odds Ratio   | Wald         | p            | Intervalle de confiance 95% |              |
|-----------------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------------|--------------|
|                             |               |              |              |              | Inférieur                   | Supérieur    |
| Milieu d'habitation (Rural) | 0.182         | 1.200        | 0.629        | 0.428        | 0.765                       | 1.883        |
| CSP (Lycéen.ne)             | -0.258        | 0.772        | 0.188        | 0.665        | 0.240                       | 2.484        |
| CSP (Etudiant.e)            | 0.198         | 1.219        | 0.248        | 0.619        | 0.559                       | 2.658        |
| CSP (En activité)           | 0.011         | 1.011        | 4.750e-4     | 0.983        | 0.385                       | 2.653        |
| CSP (Demandeur.se d'emploi) | -1.128        | 0.324        | 3.163        | 0.075        | 0.093                       | 1.122        |
| Niveau d'étude              | -0.045        | 0.956        | 0.066        | 0.797        | 0.678                       | 1.348        |
| <b>Age</b>                  | <b>-0.157</b> | <b>0.855</b> | <b>5.710</b> | <b>0.017</b> | <b>0.752</b>                | <b>0.972</b> |
| Enfants (Oui)               | 0.334         | 1.396        | 0.556        | 0.456        | 0.581                       | 3.357        |

### Chez les candidats

Pour les candidats, 105 cas ont été analysés et le modèle complet ne prédit pas significativement la réussite à l'examen pratique ( $X^2 = 9.837$ ,  $p = 0.277$ ).

Tableau 36 résultat de la régression logistique avec les variables sociodémo chez les candidats

|                              | $\beta$ | Odds Ratio | Wald  | p     | Intervalle de confiance 95% |           |
|------------------------------|---------|------------|-------|-------|-----------------------------|-----------|
|                              |         |            |       |       | Inférieur                   | Supérieur |
| Enfants (2)                  | -1.330  | 0.264      | 0.937 | 0.333 | 0.018                       | 3.909     |
| Milieu d'habitation (Urbain) | 0.929   | 2.532      | 3.882 | 0.049 | 1.005                       | 6.377     |
| CSP (2)                      | -0.193  | 0.824      | 0.062 | 0.803 | 0.181                       | 3.756     |
| CSP (3)                      | -0.514  | 0.598      | 0.363 | 0.547 | 0.112                       | 3.186     |
| CSP (4)                      | -1.881  | 0.152      | 2.884 | 0.089 | 0.017                       | 1.336     |
| CSP (5)                      | -0.830  | 0.436      | 0.345 | 0.557 | 0.027                       | 6.958     |
| Niveau d'étude               | -0.297  | 0.743      | 3.186 | 0.074 | 0.536                       | 1.030     |
| Age                          | -0.009  | 0.991      | 0.037 | 0.847 | 0.900                       | 1.090     |

### 3.2.6.2 Effet des variables contextuelles du permis B sur la réussite

Dans un troisième temps, nous avons réalisé des régressions logistiques avec les variables liées au contexte du permis comme VI (présence autrui, sexe d'état civil IPCSR, ordre de passage, densité routière, nombre de passation, nombre d'heure de conduite, formule d'apprentissage, boîte d'apprentissage, sexe d'état civil ECSR).

Pour l'ensemble des candidat-es, 235 cas ont été analysés et le modèle complet ne prédit pas significativement la réussite l'examen pratique ( $X^2 = 31.522$ ,  $ddl = 20$ ,  $p = 0,086$ ). Chez les

candidates, le modèle complet ne prédit pas non plus la réussite à l'examen pratique ( $X^2 = 23.614$ , ddl = 20,  $p = 0.260$ ).

Chez les candidats, 105 cas ont été analysés et le modèle complet prédit significativement la réussite à l'examen pratique ( $X^2 = 34.014$ , ddl = 20,  $p = 0.026$ ). Le modèle explique entre 27,7% et 38,1% de la variance, avec une prédiction correcte de 86,7% des candidats ayant réussi et 48,6% des personnes ayant échoué. Au total, 75,6% des prédictions sont correctes. Le modèle nous indique trois variables prédictives (voir Tableau 37, ci-dessous). En effet, les valeurs des OR révèlent que **le sexe d'état civil des ECSR** prédit une augmentation de réussite, lorsque c'est une enseignante par un facteur de 3.319, les candidats ont donc 3.3 fois plus de chance de réussir que si c'était un enseignant. Également, lorsqu'ils ont un enseignant et une enseignante (mixte), les candidats ont 11,84 fois plus de chance de réussir à l'examen que si c'était un enseignant. Enfin, les **candidats ayant suivi un apprentissage en conduite accompagnée** ont 5 fois plus de chance de réussir l'examen que ceux ayant suivi une formule traditionnelle.

Tableau 37 résultat de la régression logistique avec les variables contextuelles au permis b chez les candidats

|  | $\beta$      | Odds Ratio   | Wald         | p            | Intervalle de confiance 95% |              |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------------|--------------|
|  |              |              |              |              | Inférieur                   | Supérieur    |
| Présence d'autrui tuteurice/DPCSR (IPCSR)                          | 1.530        | 4.618        | 1.121        | 0.290        | -1.303                      | 4.363        |
| Ordre de passage (Après candidate)                                 | -0.358       | 0.699        | 0.286        | 0.593        | -1.668                      | 0.953        |
| Ordre de passage (être le premier.e)                               | -0.492       | 0.611        | 0.457        | 0.499        | -1.920                      | 0.936        |
| Ordre de passage (ne sait pas)                                     | -0.926       | 0.396        | 0.895        | 0.344        | -2.843                      | 0.992        |
| Nombre de passation  | 0.480        | 1.616        | 2.497        | 0.114        | -0.115                      | 1.076        |
| Sexe d'état civil IPCSR (Femme)                                    | -1.026       | 0.358        | 3.607        | 0.058        | -2.085                      | 0.033        |
| Nombre d'heure de conduite   | -0.001       | 0.999        | 2.986e-4     | 0.986        | -0.083                      | 0.081        |
| <b>Formule apprentissage (conduite accompagnée)</b> (réf : autres) | <b>1.611</b> | <b>5.008</b> | <b>4.191</b> | <b>0.041</b> | <b>0.069</b>                | <b>3.153</b> |
| Formule apprentissage (Conduite supervisée)                        | -0.843       | 0.431        | 0.495        | 0.482        | -3.190                      | 1.505        |
| Formule apprentissage (Conduite accélérée)                         | -0.524       | 0.592        | 0.204        | 0.651        | -2.797                      | 1.749        |
| Formule apprentissage (Candidat-e libre)                           | -0.303       | 0.739        | 0.048        | 0.827        | -3.019                      | 2.414        |
| Formule apprentissage (Traditionnelle et conduite supervisée)      | -1.981       | 0.138        | 1.397        | 0.237        | -5.265                      | 1.304        |
| Formule apprentissage (Traditionnelle et conduite accompagnée)     | -17.960      | 1.584e-8     | 5.602e-5     | 0.994        | -4720.982                   | 4685.061     |

|  | $\beta$      | Odds Ratio    | Wald         | p            | Intervalle de confiance 95% |              |
|--|--------------|---------------|--------------|--------------|-----------------------------|--------------|
|  |              |               |              |              | Inférieur                   | Supérieur    |
| Formule apprentissage (Traditionnelle et candidat.e libre)         | 15.288       | 4.359e+6      | 4.059e-5     | 0.995        | -4687.734                   | 4718.309     |
| Boite d'apprentissage (automatique)<br>(réf : boite manuelle)      | -1.338       | 0.262         | 1.187        | 0.276        | -3.745                      | 1.069        |
| Boite d'apprentissage (Passage de la boite manuelle à automatique) | -17.500      | 2.510e-8      | 5.319e-5     | 0.994        | -4720.523                   | 4685.522     |
| <b>Sexe d'état civil ECSR (Femme)</b><br>(réf : homme)             | <b>1.200</b> | <b>3.319</b>  | <b>4.362</b> | <b>0.037</b> | <b>0.074</b>                | <b>2.325</b> |
| <b>Sexe d'état civil ECSR (Femme et homme)</b>                     | <b>2.472</b> | <b>11.840</b> | <b>4.196</b> | <b>0.041</b> | <b>0.107</b>                | <b>4.836</b> |
| Densité routière (Densité intermédiaire)<br>(réf : densité forte)  | -0.782       | 0.458         | 1.571        | 0.210        | -2.005                      | 0.441        |
| Densité routière (Peu dense)                                       | -0.093       | 0.912         | 0.007        | 0.935        | -2.323                      | 2.137        |

### 3.2.6.3 Effet des variables des perceptions de réussite et de genre sur la réussite

Dans un premier temps, des régressions logistiques ont été réalisées avec comme VD la réussite et les variables psychosociales en lien avec les perceptions et les estimations liées à la réussite et au genre comme VI.

---

#### *Chez les candidats et candidates*

---

Pour l'ensemble des candidat-es, 235 cas ont été analysés et le modèle complet prédit significativement la réussite à l'examen pratique ( $X^2(199) = 90.414$ ,  $p <,001$ ). Le modèle explique entre 31.9% et 44.4% de la variance, avec une prédiction correcte de 89.1% des personnes ayant réussi et 60.2% des personnes ayant échoué. Au total, 79.5% des prédictions sont correctes. Le modèle nous indique trois variables prédictrices (voir Tableau 38, ci-dessous). **Les émotions négatives perçues durant l'examen prédit une diminution de la chance de réussir** : les personnes ayant ressenti des émotions négatives durant l'examen ont 1,8 fois plus de chance d'échouer à l'examen pratique que ceux et celles ayant moins ressenti d'émotions négatives durant l'examen. **L'identification au groupe de genre et l'émotion peur ressentie prédisent une augmentation de la chance de réussir** :

→ Les personnes qui s'identifient à leur groupe de genre ont 1,2 fois plus de chances de réussir.



→ Les personnes qui ont ressenti l'émotion peur durant l'examen ont 1,3 fois plus de chances de réussir.

Tableau 38 résultat de la régression logistique avec les variables liées à la réussite et au genre chez les candidates et les candidats

|   | $\beta$       | Odds Ratio (OR) | Wald         | p            | Intervalle de confiance 95% |               |
|---|---------------|-----------------|--------------|--------------|-----------------------------|---------------|
|   |               |                 |              |              | Inférieur                   | Supérieur     |
| Menace groupe-groupe                                | -0.092        | 0.912           | 0.091        | 0.762        | -0.688                      | 0.504         |
| Menace groupe-soi                                   | -0.403        | 0.668           | 2.054        | 0.152        | -0.955                      | 0.148         |
| Menace soi-soi                                      | -0.371        | 0.690           | 1.785        | 0.182        | -0.915                      | 0.173         |
| Menace soi-groupe                                   | 0.212         | 1.236           | 0.414        | 0.520        | -0.434                      | 0.858         |
| Sexe d'état civil (femme)                           | -0.231        | 0.794           | 0.184        | 0.668        | -1.284                      | 0.822         |
| Identification au domaine                           | -0.079        | 0.924           | 0.196        | 0.658        | -0.431                      | 0.272         |
| Intériorisation de la meilleure réussite des hommes | 0.286         | 1.331           | 1.310        | 0.252        | -0.204                      | 0.776         |
| Connaissance STG de la femme prudente               | -0.038        | 0.962           | 0.148        | 0.701        | -0.233                      | 0.157         |
| Connaissance STG de la femme respectueuse           | -0.023        | 0.977           | 0.050        | 0.824        | -0.229                      | 0.182         |
| Connaissance STG de la femme courtoise              | 0.083         | 1.087           | 0.580        | 0.446        | -0.131                      | 0.298         |
| Connaissance STG de l'homme compétent               | 0.110         | 1.116           | 1.543        | 0.214        | -0.064                      | 0.284         |
| Adhésion de la femme prudente                       | -0.027        | 0.973           | 0.030        | 0.863        | -0.340                      | 0.285         |
| Adhésion de la femme respectueuse                   | 0.091         | 1.095           | 0.286        | 0.593        | -0.243                      | 0.425         |
| Adhésion de la femme courtoise                      | -0.129        | 0.879           | 0.892        | 0.345        | -0.396                      | 0.138         |
| Adhésion de l'homme compétent                       | -0.218        | 0.804           | 2.277        | 0.131        | -0.501                      | 0.065         |
| <b>Identification au groupe de genre</b>            | <b>0.211</b>  | <b>1.235</b>    | <b>4.712</b> | <b>0.030</b> | <b>0.021</b>                | <b>0.402</b>  |
| Conscience de la stigmatisation                     | 0.170         | 1.185           | 1.213        | 0.271        | -0.132                      | 0.472         |
| Conformité aux rôles de genre féminins              | -0.252        | 0.777           | 1.665        | 0.197        | -0.636                      | 0.131         |
| Conformité aux rôles de genre masculins             | -0.309        | 0.734           | 3.233        | 0.072        | -0.645                      | 0.028         |
| Émotions positives durant l'examen                  | 0.334         | 1.397           | 2.634        | 0.105        | -0.069                      | 0.738         |
| <b>Émotions négatives durant l'examen</b>           | <b>-0.541</b> | <b>0.582</b>    | <b>6.897</b> | <b>0.009</b> | <b>-0.945</b>               | <b>-0.137</b> |
| <b>Émotion peur</b>                                 | <b>0.280</b>  | <b>1.323</b>    | <b>8.799</b> | <b>0.003</b> | <b>0.095</b>                | <b>0.465</b>  |
| Difficulté perçue examen                            | -0.050        | 0.951           | 0.165        | 0.684        | -0.293                      | 0.192         |
| Difficulté perçue conduite                          | -0.047        | 0.954           | 0.080        | 0.777        | -0.374                      | 0.279         |
| Difficulté perçue apprentissage                     | -0.212        | 0.809           | 2.524        | 0.112        | -0.473                      | 0.049         |

|  | $\beta$ | Odds Ratio (OR) | Wald  | p     | Intervalle de confiance 95% |           |
|--|---------|-----------------|-------|-------|-----------------------------|-----------|
|  |         |                 |       |       | Inférieur                   | Supérieur |
| Attentes des proches inquiétude              | -0.023  | 0.977           | 0.064 | 0.801 | -0.205                      | 0.158     |
| Attentes des proches plaisanterie            | -0.077  | 0.926           | 0.576 | 0.448 | -0.275                      | 0.122     |
| Attentes des proches difficulté examen       | 0.147   | 1.158           | 1.184 | 0.277 | -0.118                      | 0.411     |
| Estimation perçue réussite proche            | 0.015   | 1.015           | 0.014 | 0.907 | -0.239                      | 0.270     |
| Estimation perçue réussite ECSR              | 0.080   | 1.084           | 0.430 | 0.512 | -0.160                      | 0.321     |
| Estimation perçue réussite soi               | 0.194   | 1.214           | 2.567 | 0.109 | -0.043                      | 0.431     |
| Note totale perçue autoattribution           | 0.026   | 1.026           | 0.086 | 0.769 | -0.147                      | 0.199     |
| Erreur éliminatoire perçue autoattribution   | 0.369   | 1.447           | 0.145 | 0.704 | -1.534                      | 2.273     |
| Note totale perçue hétéroattribution         | 0.042   | 1.043           | 0.282 | 0.596 | -0.112                      | 0.195     |
| Erreur éliminatoire perçue hétéroattribution | -0.943  | 0.390           | 1.543 | 0.214 | -2.430                      | 0.545     |

---

*Chez les candidates*

---

Pour les candidates uniquement, 130 cas ont été analysés et le modèle complet prédit significativement la réussite l'examen pratique ( $X^2(95) = 75.477, p <,001$ ). Le modèle explique entre 44% et 61.8% de la variance, avec une prédiction correcte de 92.1% des candidates ayant réussi et 73.17% des candidates ayant échoué. Au total, 86,1% des prédictions sont correctes. Le modèle nous indique quatre variables prédictrices (voir Tableau 39, ci-dessous). **L'adhésion au STG de l'homme compétent, la conformité aux rôles de genre féminins, les émotions négatives ressenties durant l'examen ressentie durant l'examen prédisent plus de chances d'échouer à l'examen pratique :**

→ Les femmes qui adhèrent au STG de l'homme compétent ont 1,81 fois plus de chances d'échouer.

→ Les femmes qui se conforment aux rôles de genre féminins ont 2,26 fois plus de chances d'échouer.

→ Les femmes qui ont ressenti des émotions négatives ont 1,31 fois plus de chances d'échouer.

**Tandis que l'émotion peur ressentie durant l'examen prédit plus de chances de réussir :** Les femmes qui ressentent l'émotion peur durant l'examen ont 1,5 fois plus de chances de réussir.

Tableau 39 résultat de la régression logistique avec les variables liées à la réussite et au genre chez les candidates

|   | $\beta$       | Odds Ratio   | Wald         | p            | Intervalle de confiance 95% |               |
|---|---------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------------|---------------|
|   |               |              |              |              | Inférieur                   | Supérieur     |
| Menace groupe-groupe                                | -0.304        | 0.738        | 0.370        | 0.543        | -1.284                      | 0.676         |
| Menace groupe-soi                                   | -0.795        | 0.452        | 1.815        | 0.178        | -1.951                      | 0.361         |
| Menace soi-soi                                      | -0.250        | 0.779        | 0.402        | 0.526        | -1.022                      | 0.522         |
| Menace soi-groupe                                   | 0.440         | 1.552        | 1.024        | 0.312        | -0.412                      | 1.291         |
| Identification au domaine                           | -0.041        | 0.959        | 0.013        | 0.910        | -0.761                      | 0.678         |
| Intériorisation de la meilleure réussite des hommes | 0.017         | 1.017        | 0.003        | 0.958        | -0.604                      | 0.637         |
| Connaissance STG de la femme prudente               | -0.362        | 0.696        | 2.437        | 0.118        | -0.817                      | 0.093         |
| Connaissance STG de la femme respectueuse           | 0.101         | 1.106        | 0.252        | 0.616        | -0.293                      | 0.494         |
| Connaissance STG de la femme courtoise              | 0.345         | 1.412        | 3.272        | 0.070        | -0.029                      | 0.719         |
| Connaissance STG de l'homme compétent               | 0.355         | 1.426        | 3.646        | 0.056        | -0.009                      | 0.719         |
| Adhésion de la femme prudente                       | -0.402        | 0.669        | 1.737        | 0.188        | -1.000                      | 0.196         |
| Adhésion de la femme respectueuse                   | 0.563         | 1.757        | 3.068        | 0.080        | -0.067                      | 1.194         |
| Adhésion de la femme courtoise                      | -0.164        | 0.848        | 0.518        | 0.472        | -0.612                      | 0.283         |
| <b>Adhésion de l'homme compétent</b>                | <b>-0.598</b> | <b>0.550</b> | <b>5.299</b> | <b>0.021</b> | <b>-1.107</b>               | <b>-0.089</b> |
| Identification au groupe de genre                   | 0.186         | 1.205        | 0.931        | 0.335        | -0.192                      | 0.565         |
| Conscience de la stigmatisation                     | 0.384         | 1.468        | 2.615        | 0.106        | -0.081                      | 0.849         |
| <b>Conformité aux rôles de genre féminins</b>       | <b>-0.820</b> | <b>0.441</b> | <b>3.998</b> | <b>0.046</b> | <b>-1.623</b>               | <b>-0.016</b> |
| Conformité aux rôles de genre masculins             | -0.336        | 0.714        | 1.587        | 0.208        | -0.860                      | 0.187         |
| Émotions positives durant l'examen                  | -0.062        | 0.940        | 0.019        | 0.891        | -0.952                      | 0.827         |
| <b>Émotions négatives durant l'examen</b>           | <b>-0.759</b> | <b>0.468</b> | <b>5.051</b> | <b>0.025</b> | <b>-1.420</b>               | <b>-0.097</b> |
| <b>Émotion peur</b>                                 | <b>0.407</b>  | <b>1.503</b> | <b>4.039</b> | <b>0.044</b> | <b>0.010</b>                | <b>0.805</b>  |
| Difficulté perçue examen                            | 0.221         | 1.247        | 0.952        | 0.329        | -0.223                      | 0.664         |
| Difficulté perçue conduite                          | -0.262        | 0.770        | 0.694        | 0.405        | -0.878                      | 0.354         |
| Difficulté perçue apprentissage                     | -0.204        | 0.815        | 0.643        | 0.423        | -0.703                      | 0.295         |
| Attentes des proches inquiétude                     | 0.101         | 1.106        | 0.238        | 0.625        | -0.304                      | 0.506         |
| Attentes des proches plaisanterie                   | 0.195         | 1.216        | 0.777        | 0.378        | -0.239                      | 0.630         |
| Attentes des proches difficulté examen              | -0.240        | 0.787        | 0.747        | 0.387        | -0.784                      | 0.304         |
| Estimation perçue réussite proche                   | 0.370         | 1.448        | 2.426        | 0.119        | -0.096                      | 0.836         |
| Estimation perçue réussite ECSR                     | 0.287         | 1.333        | 1.442        | 0.230        | -0.182                      | 0.756         |
| Estimation perçue réussite soi                      | 0.418         | 1.519        | 3.373        | 0.066        | -0.028                      | 0.865         |
| Note totale perçue autoattribution                  | -0.287        | 0.750        | 2.837        | 0.092        | -0.621                      | 0.047         |
| Erreur éliminatoire perçue autoattribution          | 1.909         | 6.745        | 0.871        | 0.351        | -2.099                      | 5.917         |

|  | $\beta$ | Odds Ratio | Wald  | p     | Intervalle de confiance 95% |           |
|--|---------|------------|-------|-------|-----------------------------|-----------|
|  |         |            |       |       | Inférieur                   | Supérieur |
| Note totale perçue hétéroattribution         | 0.212   | 1.236      | 1.901 | 0.168 | -0.089                      | 0.513     |
| Erreur éliminatoire perçue hétéroattribution | -1.487  | 0.226      | 1.090 | 0.296 | -4.278                      | 1.305     |

### *Chez les candidats*

Pour les candidats, 105 cas ont été analysés et le modèle complet prédit significativement la réussite l'examen pratique ( $X^2(70) = 55.453, p = ,012$ ). Le modèle explique entre 41% et 56.4% de la variance, avec une prédiction correcte de 91,1% des candidats ayant réussi et 72.9% des candidats ayant échoué. Au total, 84.7% des prédictions sont correctes. Le modèle nous indique cinq variables prédictrices (voir Tableau 40, ci-dessous). **Les variables liées aux attentes des proches en lien avec la plaisanterie, la difficulté perçue à l'examen et la difficulté perçue à l'apprentissage prédisent une diminution de la réussite :**

- Les hommes dont les proches plaisantent sur leur compétence en conduite ont 1,47 fois plus de chances d'échouer.
- Les hommes qui perçoivent de la difficulté à l'examen ont 1,7 fois plus de chances d'échouer.
- Les hommes qui perçoivent de la difficulté durant l'apprentissage ont 2,0 fois plus de chance d'échouer.

**L'identification au groupe de genre et les attentes perçues des proches pour la difficulté à l'examen prédisent une augmentation de la réussite :**

- Les hommes qui s'identifient à leur groupe de genre ont 1,5 fois plus de chances de réussir.
- Les hommes qui estiment que leurs proches pensent qu'ils vont avoir des difficultés à l'examen ont 2,1 fois plus de chance de réussir.

*Tableau 40 résultat de la régression logistique avec les variables liées à la réussite et au genre chez les candidats*

|                      | $\beta$ | Odds Ratio | Wald  | p     | Intervalle de confiance 95% |           |
|----------------------|---------|------------|-------|-------|-----------------------------|-----------|
|                      |         |            |       |       | Inférieur                   | Supérieur |
| Menace groupe-groupe | 1.167   | 3.211      | 0.627 | 0.429 | -1.722                      | 4.055     |
| Menace groupe-soi    | -0.390  | 0.677      | 0.635 | 0.426 | -1.348                      | 0.569     |
| Menace soi-soi       | -1.622  | 0.197      | 2.284 | 0.131 | -3.726                      | 0.482     |

|   | $\beta$       | Odds Ratio   | Wald                   | p            | Intervalle de confiance 95% |               |
|---|---------------|--------------|------------------------|--------------|-----------------------------|---------------|
|   |               |              |                        |              | Inférieur                   | Supérieur     |
| Menace soi-groupe                                   | -0.660        | 0.517        | 0.202                  | 0.653        | -3.540                      | 2.219         |
| Identification au domaine                           | -0.036        | 0.964        | 0.013                  | 0.909        | -0.660                      | 0.587         |
| Intériorisation de la meilleure réussite des hommes | 0.503         | 1.654        | 0.569                  | 0.451        | -0.805                      | 1.811         |
| Connaissance STG de la femme prudente               | 0.249         | 1.283        | 1.125                  | 0.289        | -0.211                      | 0.709         |
| Connaissance STG de la femme respectueuse           | -0.118        | 0.888        | 0.346                  | 0.556        | -0.513                      | 0.276         |
| Connaissance STG de la femme courtoise              | -0.138        | 0.872        | 0.307                  | 0.579        | -0.624                      | 0.349         |
| Connaissance STG de l'homme compétent               | 0.075         | 1.078        | 0.198                  | 0.656        | -0.255                      | 0.405         |
| Adhésion de la femme prudente                       | 0.010         | 1.010        | 0.001                  | 0.970        | -0.520                      | 0.540         |
| Adhésion de la femme respectueuse                   | 0.000         | 1.000        | 4.300×10 <sup>-8</sup> | 1.000        | -0.569                      | 0.569         |
| Adhésion de la femme courtoise                      | -0.178        | 0.837        | 0.367                  | 0.545        | -0.752                      | 0.397         |
| Adhésion de l'homme compétent                       | -0.074        | 0.928        | 0.036                  | 0.848        | -0.836                      | 0.688         |
| <b>Identification au groupe de genre</b>            | <b>0.464</b>  | <b>1.590</b> | <b>5.971</b>           | <b>0.015</b> | <b>0.092</b>                | <b>0.835</b>  |
| Conscience de la stigmatisation                     | 0.332         | 1.394        | 0.515                  | 0.473        | -0.575                      | 1.238         |
| Conformité aux rôles de genre féminins              | -0.013        | 0.987        | 9.791×10 <sup>-4</sup> | 0.975        | -0.818                      | 0.792         |
| Conformité aux rôles de genre masculins             | -0.652        | 0.521        | 2.945                  | 0.086        | -1.396                      | 0.093         |
| Émotions positives durant l'examen                  | 0.510         | 1.665        | 2.669                  | 0.102        | -0.102                      | 1.121         |
| Émotions négatives durant l'examen                  | -0.450        | 0.638        | 1.224                  | 0.269        | -1.246                      | 0.347         |
| <b>Difficulté perçue examen</b>                     | <b>-0.555</b> | <b>0.574</b> | <b>5.176</b>           | <b>0.023</b> | <b>-1.033</b>               | <b>-0.077</b> |
| Difficulté perçue conduite                          | 0.615         | 1.849        | 3.115                  | 0.078        | -0.068                      | 1.298         |
| <b>Difficulté perçue apprentissage</b>              | <b>-0.696</b> | <b>0.499</b> | <b>5.005</b>           | <b>0.025</b> | <b>-1.305</b>               | <b>-0.086</b> |
| Attentes des proches inquiétude                     | -0.038        | 0.963        | 0.044                  | 0.834        | -0.392                      | 0.316         |
| <b>Attentes des proches plaisanterie</b>            | <b>-0.392</b> | <b>0.676</b> | <b>4.914</b>           | <b>0.027</b> | <b>-0.739</b>               | <b>-0.045</b> |
| <b>Attentes des proches difficulté examen</b>       | <b>0.771</b>  | <b>2.162</b> | <b>5.482</b>           | <b>0.019</b> | <b>0.126</b>                | <b>1.416</b>  |
| Estimation perçue réussite proche                   | -0.293        | 0.746        | 1.100                  | 0.294        | -0.840                      | 0.254         |
| Estimation perçue réussite ECSR                     | -0.028        | 0.973        | 0.014                  | 0.906        | -0.485                      | 0.430         |
| Estimation perçue réussite soi                      | 0.393         | 1.481        | 2.265                  | 0.132        | -0.119                      | 0.904         |
| Note totale perçue autoattribution                  | 0.332         | 1.394        | 3.174                  | 0.075        | -0.033                      | 0.697         |
| Erreur éliminatoire perçue autoattribution          | 0.296         | 1.345        | 0.036                  | 0.850        | -2.771                      | 3.364         |
| Note totale perçue hétéroattribution                | -0.067        | 0.936        | 0.176                  | 0.675        | -0.378                      | 0.245         |
| Erreur éliminatoire perçue hétéroattribution        | -0.768        | 0.464        | 0.326                  | 0.568        | -3.406                      | 1.869         |
| Émotion peur  | 0.299         | 1.349        | 3.744                  | 0.053        | -0.004                      | 0.602         |

### 3.2.6.4 Meilleure équation de prédiction de l'ensemble des blocs sur la réussite

Enfin, nous avons effectué une régression logistique en méthode *stepwise* avec les variables du bloc<sup>81</sup> des perceptions liées à la réussite et la stéréotypisation de genre en contrôlant âge, niveau d'étude, nombre d'heures de conduite et nombre de passation afin d'obtenir la meilleure équation de prédiction de la réussite à l'examen pratique.

---

#### *Chez les candidats et les candidates*

---

Pour l'ensemble des candidat-es, avec l'ensemble des variables, 235 cas ont été analysés et le modèle en méthode *stepwise* prédit significativement la réussite au permis B ( $X^2 = 12.059$ ,  $p < .001$ ). Le modèle explique entre 18.3% et 25.4% de la variance, avec une prédiction correcte de 89.8% des candidat-es ayant réussi et 52.5% des personnes ayant échoué. Au total, 77.4% des prédictions sont correctes. Le modèle nous indique deux variables prédictrices (voir Tableau 41, ci-dessous) :

- Les personnes qui s'estiment fortement réussir ont 1,27 fois plus de chances de réussir à l'examen pratique.
- Les personnes qui ont ressenti fortement des émotions négatives durant l'examen ont 1,8 fois plus de chances d'échouer à l'examen pratique.

Tableau 41 résultat de la régression logistique en méthode *stepwise* chez les candidates et les candidats

|                                     |                    | $\beta$ | Odds Ratio | Wald   | $p$    | Intervalle de confiance 95% |           |
|-------------------------------------|--------------------|---------|------------|--------|--------|-----------------------------|-----------|
|                                     |                    |         |            |        |        | Inférieur                   | Supérieur |
| Estimation de réussite personnelle  |                    | 0.239   | 1.270      | 11.585 | < .001 | 0.101                       | 0.376     |
| Émotions ressenties durant l'examen | émotions négatives | -0.595  | 0.552      | 12.728 | < .001 | -0.922                      | -0.268    |

---

#### *Chez les candidates*

---

Pour les candidates, 130 cas ont été analysés et le modèle choisi en méthode *stepwise* prédit significativement la réussite à l'examen pratique ( $X^2 = 5.816$ ,  $p = 0.016$ ). Le modèle explique entre 35,9% et 50,4% de la variance, avec une prédiction correcte de 91.011% des candidates ayant réussi et 70,7% des candidates ayant échoué. Au total, 84,6% des prédictions sont correctes. Le modèle indique cinq variables prédictrices (voir Tableau 42, ci-dessous). **Les**

---

<sup>81</sup> Les variables de type nominales (CSP, formule d'apprentissage, type de financement d'apprentissage, ordre de passage, genre de l'ECSR/IPCSR) n'ont pu être insérées, dans cette méthode qui nécessite principalement des variables échelle.

**émotions négatives ressenties durant l'examen, l'âge et la menace groupe-groupe prédisent une augmentation des chances d'échouer :**

- Les femmes qui ressentent des émotions négatives durant l'examen ont 2,3 fois plus de chance d'échouer à l'examen pratique que celles ne ressentant peu d'émotions négatives.
- Les femmes plus âgées ont 1,14 fois plus de chance d'échouer que celles moins âgées.
- Les femmes qui perçoivent fortement une peur aux yeux des autres de confirmer que leur groupe est moins compétent ont 1,6 fois plus de chances d'échouer.

**Puis, l'estimation de réussite personnelle et l'émotion peur ressentie prédisent une augmentation des chances de réussir :**

- Les femmes qui s'estiment plus réussir ont 1,3 fois plus de chances de réussir leur examen.
- Les femmes qui ressentent l'émotion peur durant l'examen ont 1,3 fois plus de chances de réussir leur examen.

Tableau 42 résultat de la régression logistique en méthode *stepwise* chez les candidates

|   | $\beta$ | Odds Ratio | Wald   | $p$   | Intervalle de confiance 95% |           |
|---|---------|------------|--------|-------|-----------------------------|-----------|
|   |         |            |        |       | Inférieur                   | Supérieur |
| Émotions négatives ressenties durant l'examen | -0.840  | 0.432      | 10.752 | 0.001 | -1.341                      | -0.338    |
| Age   | -0.134  | 0.875      | 7.721  | 0.005 | -0.228                      | -0.039    |
| L'estimation de réussite personnelle          | 0.266   | 1.305      | 4.953  | 0.026 | 0.032                       | 0.500     |
| Menace groupe-groupe                          | -0.500  | 0.607      | 6.105  | 0.013 | -0.897                      | -0.103    |
| Émotion peur durant l'examen                  | 0.300   | 1.350      | 5.525  | 0.019 | 0.050                       | 0.550     |

*Chez les candidats*

Pour les candidats, 105 cas ont été analysés et le modèle choisi en méthode *stepwise* prédit significativement la réussite à l'examen pratique ( $X^2 = 5.289$ ,  $p = 0.021$ ). Le modèle explique entre 12.9% et 17.8% de la variance, avec une prédiction correcte de 86.7% des candidats ayant réussi et 54.7% des candidats ayant échoué. Au total, 86,6% des prédictions sont correctes. Le modèle indique deux variables prédictrices (voir Tableau 43, ci-dessous) :

- **La difficulté perçue de l'apprentissage :** ceux ayant perçu fortement des difficultés de l'apprentissage de conduite ont 1,38 fois plus de chances **d'échouer**.
- **L'estimation de réussite personnelle :** ceux s'estimant fortement réussir à l'examen pratique ont 1,3 fois plus de chances de **réussir**.

Tableau 43 résultat de la régression logistique en méthode *stepwise* chez les candidats

|                                      | $\beta$ | Odds Ratio | Wald  | p     | Intervalle de confiance 95% |           |
|--------------------------------------|---------|------------|-------|-------|-----------------------------|-----------|
|                                      |         |            |       |       | Inférieur                   | Supérieur |
| Difficulté perçue de l'apprentissage | -0.503  | 0.723      | 4.972 | 0.026 | -0.609                      | -0.039    |
| Estimation de réussite personnelle   | 0.667   | 1.339      | 2.896 | 0.004 | 0.094                       | 0.489     |

### Résumé des résultats des régressions logistiques sur la réussite :

- Dans le modèle général en méthode *stepwise*, un **état émotionnel négatif est impliqué dans la réussite**. Il provoque plus de chances d'échouer pour les candidates. **Les femmes qui perçoivent une menace groupe-groupe ont plus de chances d'échouer**. Les femmes plus âgées ont plus de chances d'échouer. Les femmes et les hommes qui s'estiment fortement réussir ont en effet plus de chances de réussir. Les hommes dont l'apprentissage a été perçue comme plus difficile ont plus de chances d'échouer.
- Dans le modèle avec les variables liées à la réussite et au genre (sans les variables sociodémographiques et contextuelles), les stéréotypes de genre associés à la conduite mais aussi généraux (score de féminité) sont en jeu dans la réussite. **Les femmes qui adhèrent au STG de l'homme compétent et se conforment aux rôles de genre féminins ont plus de chances d'échouer**. Les hommes qui s'identifient fortement à leur groupe de genre ont plus de chance de réussir. Les hommes dont les proches plaisantent de leur compétence en conduite et dont l'examen et l'apprentissage de conduite ont été perçus comme difficile ont plus de chances d'échouer. Toutefois, les proches qui s'attendent à ce que l'examen soit difficile pour les hommes prédit plus de chances de réussir chez eux. Enfin dans ce modèle pour les candidat-es avec le sexe d'état civil contrôlé, il n'existe aucun effet du sexe d'état civil sur la réussite.
- Enfin, l'émotion peur durant l'examen semble prédire plus de chances de réussite chez les candidat-es, et particulièrement chez les femmes.



### 3.2.6.5 Exploration des facteurs explicatifs en lien avec le genre sur les variables ayant un impact sur la réussite

Au regard de ces résultats, nous avons souhaité comprendre d'où venaient les émotions négatives ressenties qui provoquent plus de chances d'échouer chez les femmes et les hommes, ainsi que l'estimation de la réussite personnelle.

En reprenant le modèle précédent concernant les effets des facteurs explicatifs des variables prédictrices des MDS (cf. 3.2.5.2) en y ajoutant les variables contrôles et les perceptions des MDS, le modèle en méthode *stepwise* estime que

#### Chez les femmes :

→ Quatre variables qui prédisent l'estimation de la réussite personnelle chez les candidates ( $F(4,129) = 32.657, p <,001$ , expliquant 51.1% de la variance) : plus elles ressentent des émotions négatives durant l'examen ( $\beta = -0.375$ ), des difficultés à l'examen ( $\beta = -0.204$ ), sont âgées ( $\beta = -0.139$ ) et moins elles s'estiment réussir ; plus elles pensent que leur ECSR estiment leur chance de réussir élevée ( $\beta = 0.382$ ) et plus elles s'estiment réussir.

→ Quatre variables qui prédisent les émotions négatives durant l'examen chez les candidates ( $F(3,129) = 10.227, p <,001$ , expliquant 19.6% de la variance) : plus elles connaissent de le STG de la femme respectueuse ( $\beta = -0.243$ ), plus elles pensent que leur ECSR estiment leur chance de réussir élevée ( $\beta = -0.333$ ) et moins elles ressentent ces émotions négatives ; plus elles perçoivent des difficultés de conduite ( $\beta = 0.166$ ) et plus elles ressentent ces émotions.

#### Chez les hommes :

→ Quatre variables qui prédisent l'estimation de réussite personnelle chez les hommes ( $F(4,104) = 18.431, p <,001$ , expliquant 42.9% de la variance) : plus ils se conforment aux rôles de genre masculins ( $\beta = 0.210$ ), plus leur ECSR estiment leur chance de réussir élevée ( $\beta = 0.468$ ), plus ils s'identifient à leur groupe de genre ( $\beta = 0.210$ ) et plus ils s'estiment réussir ; plus leur proches pensent que l'examen sera difficile pour eux et moins ils s'estiment réussir à l'examen ( $\beta = -0.187$ ).

→ Une variable prédit la difficulté perçue à l'apprentissage<sup>82</sup> ( $F(1,104) = 39.091, p <,001$ , expliquant 27.5% de la variance) : plus ils perçoivent des difficultés pour la conduite en général plus ils percevront de la difficulté pour leur apprentissage ( $\beta = 0.525$ ).

---

<sup>82</sup> D'ailleurs en méthode entrée, seule cette variable est significative.

Pour synthétiser l'ensemble de ces parties résultats, nous proposons un schéma (cf. Figure 42 pour les candidates et Figure 43 pour les candidats, ci-dessous) des diverses variables possiblement impliquées dans l'échec et ses possibles facteurs explicatifs (indépendamment), ainsi qu'un tableau récapitulant nos hypothèses de recherche (cf. Tableau 44, p.270).

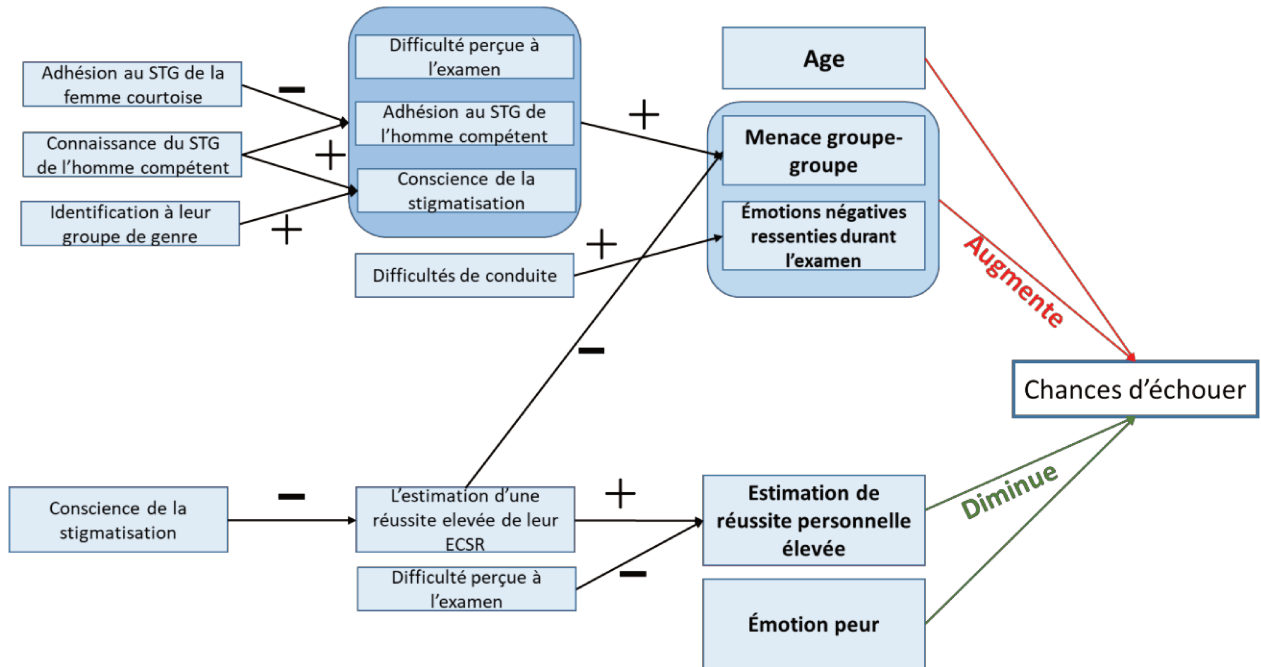


Figure 42 Variables impliquées dans l'échec chez les candidates

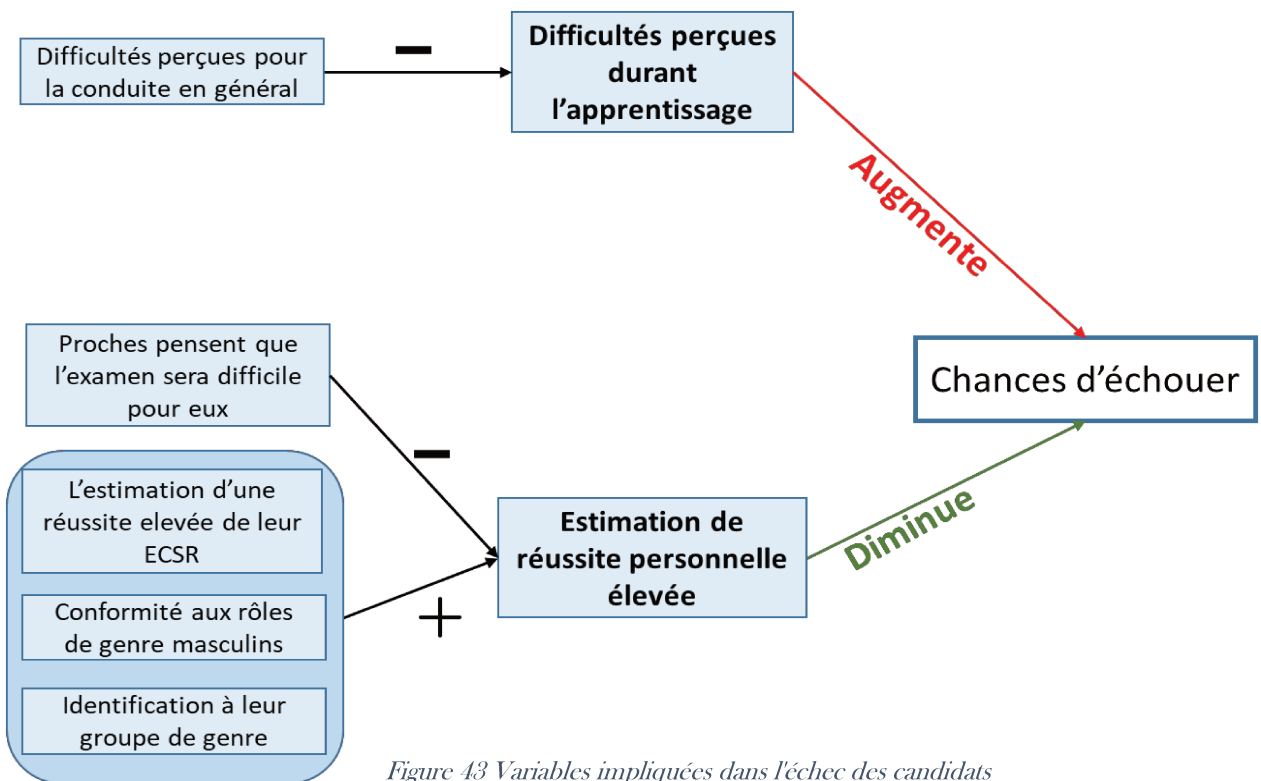


Figure 43 Variables impliquées dans l'échec des candidats

Tableau 44 Validation des hypothèses de recherche étude 3

| Hypothèses de recherche établies  | Validation                                | Parties concernées par les résultats                  |
|---|---|---|
| <i>Les femmes candidates interrogées échouent plus que les hommes à l'examen pratique réel du permis B, en raison d'un sentiment de menace plus important chez elles (HG)</i>                                 | Rejetée                                   | <a href="#">3.2.1</a> ; <a href="#">3.2.6.3</a>       |
| <b>Différence de genre en générales</b>   |   |   |
| <i>La perception de menace du stéréotype (MDS) sera plus élevée chez les femmes que chez les hommes (H1)</i>  | Validée                                   | <a href="#">3.2.1</a>                                 |
| <i>Le sentiment de compétence/performance à l'examen sera plus faible chez les femmes que chez les hommes (H2a)</i>   | Validée                                   | <a href="#">3.2.2</a>                                 |
| <i>les femmes estimeront que l'IPCSR leur attribuera moins de points de compétence que les hommes l'estimeront (H2c).</i>   | Validée                                   |   |
| <i>Les émotions négatives durant l'examen seront davantage ressenties par les femmes que les hommes (H3a)</i>   | Rejetée                                   |   |
| <i>Nous supposons que la conscience de la stigmatisation sera plus élevée chez les femmes que chez les hommes (H5b).</i>  | Validée                                   |   |
| <i>La conformité aux rôles de genre masculins plus elle sera élevée plus les hommes et les femmes estimeront un sentiment de compétence élevé (H6a).</i>  | Partiellement Validée (juste pour hommes) | <a href="#">3.2.4</a>                                 |
| <i>Les attentes et estimations des proches et des ECSR sur la réussite et les compétences en conduite plus elles seront négatives plus les femmes et les hommes estimeront leur réussite faiblement (H7).</i> | Rejetée                                   | <a href="#">3.2.6.3</a>                               |
| <b>Vis-à-vis de la perception d'un sentiment de menace (en général)</b>   |   |   |
| <i>Le sentiment de compétence/performance sera réduit en raison d'un sentiment de menace (H2b).</i>   | Rejetée                                   | <a href="#">3.2.6</a> (voir <a href="#">3.2.6.5</a> ) |
| <i>Les émotions négatives ressenties durant l'examen médiatiseront l'effet de menace chez les femmes (H3b).</i>   | Validée                                   | <a href="#">3.2.4</a>                                 |
| <i>La difficulté perçue à l'examen augmentera la perception de MDS chez les femmes (H4).</i>  | Validée                                   | <a href="#">3.2.4</a>                                 |
| <i>Les connaissances et les adhésions au STG de l'homme compétent ainsi que la conscience de la stigmatisation plus elles seront élevées plus la perception de MDS chez les femmes sera élevée (H5a).</i>     | Validée                                   | <a href="#">3.2.3</a><br><a href="#">3.2.4</a>        |

|  |  |                       |
|--|--|-----------------------|
| <i>Plus l'adhésion au STG de l'homme compétent sera élevée moins la perception de MDS sera élevée chez les hommes (H5c).</i>   | Validée                                    | <a href="#">3.2.4</a> |
| <i>La conformité aux rôles de genre masculins plus elle sera élevée plus la perception de MDS sera faible chez les hommes et les femmes (H6b).</i>   | Rejetée                                    |                       |
| <i>La conformité aux rôles de genre féminins plus elle sera élevée plus la perception de MDS sera élevée chez les hommes et les femmes (H6c).</i>  | Partiellement Validée (juste pour hommes)  |                       |
| <b>Vis-à-vis du cadre multi-menace</b>   |  |                       |
| <i>Les femmes percevront plus de menace de réputation personnelle (le stéréotype est vrai pour moi dans l'esprit des autres) que de menace de soi (le stéréotype est vrai pour moi dans mon esprit) (H8)</i> | Rejetée                                    | <a href="#">3.2.1</a> |
| <i>La menace de réputation groupale (aux yeux des autres envers son groupe) sera plus perçue chez les femmes que les menaces de soi (à ses propres yeux) (H9a)</i>   | Validée                                    |                       |
| <i>La menace à leur propre yeux et ciblant leur soi seront plus perçues chez les hommes que celles ciblant leur groupe (H9b)</i>   | Partiellement Validée (à leur propre yeux) |                       |
| <i>Plus les proches plaisantent et s'attendent à ce que le permis soit difficile pour les candidats et candidates plus la menace de réputation personnelle sera ressentie (H10).</i>                         | Rejetée                                    | <a href="#">3.2.4</a> |
| <i>La menace de soi (soi envers soi) se retrouve affectée par l'intériorisation des STG (H11a) et l'identification au domaine (H11b) chez les candidates</i>   | Validée (11a)<br>Rejetée (11b)             | <a href="#">3.2.5</a> |
| <i>La menace du groupe (soi envers groupe) se retrouve affectée par l'adhésion aux STG (H12a) et l'identification au groupe de genre (H12b) chez les candidates</i>  | Validée (12a)<br>Rejetée (12b)             |                       |
| <i>La réputation personnelle (groupe envers soi) se retrouve affectée par la conscience de la stigmatisation (H13a) et la connaissance des STG (H13b) chez les candidates</i>                                | Validée (13a)<br>Rejetée (13b)             |                       |
| <i>La menace de la réputation du groupe (groupe envers groupe) se retrouve affectée par l'identification au groupe de genre (H14a) et la conscience de la stigmatisation (H14b) chez les candidates</i>      | Validée (14b)<br>Rejetée (14a)             |                       |

## 4. Discussion des résultats

Cette étude quantitative a permis de considérer un certain nombre de variables potentiellement en jeu dans la réussite des candidat-es, ainsi que dans les problématiques liées au genre et aux stéréotypes. Les résultats ne permettent toutefois pas de valider notre hypothèse générale selon laquelle *Les femmes candidates interrogées échouent plus que les hommes à l'examen pratique réel du permis B, en raison d'un sentiment de menace plus important chez elles* (HG). Effectivement, les femmes de notre échantillon n'échouent pas significativement plus que les hommes à cet examen. En revanche, la menace aux yeux des autres pour leur groupe de genre fortement perçue chez elles entraîne 1,6 fois plus de chances d'échouer à cet examen.

Nous allons dans cette partie reprendre les résultats principaux et les plus pertinents pour nos objectifs de recherche. Nous débuterons par un panorama des différences de genre en général sur nos variables psychosociales au regard de leur effet sur la réussite, et terminerons sur les effets divers selon le genre des adhésions aux STG associés à la conduite.

### 4.1. Les différences de genre et l'implication des variables psychosociales dans la réussite

Les différences significatives entre les candidates et les candidats corroborent majoritairement une logique stéréotypée (score de féminité/masculinité, identification au groupe de genre, sentiment de compétence, etc.). Toutes vont dans des sens attendus en regard aux STG.

#### Le sentiment de compétence

Vis-à-vis du sentiment de compétence plus élevé chez les hommes, de mêmes résultats ont été constatés dans le cadre de l'enquête quantitative menée par Granié et al. (2020) : « les hommes déclarent des probabilités de réussite à l'examen – estimée par eux-mêmes ou les proches – plus importantes que les femmes tout au long de la formation et ce, même avant d'avoir démarré les leçons de conduite. » (p.207). Par ailleurs, dans le cadre de notre étude, ils s'attribuent plus de points dans les diverses compétences du CEPC. En parallèle, l'estime de soi s'avère plus faible chez les personnes stigmatisées que chez celles qui ne le sont pas (Croizet & Martinot, 2003), ce qui semble être le cas au regard d'une conscience plus importante de la stigmatisation chez les candidates. Cette estimation personnelle de réussite élevée est prédictrice d'une diminution de l'échec autant chez les candidates que les candidats. Pour les deux groupes, l'estimation d'une réussite élevée de la part de leur ECSR semble les aider pour se sentir soi-même compétent-e. Toutefois, si cette variable semble assurer une réussite pour les deux groupes de genre, et que les hommes s'estiment davantage réussir que les femmes, on pourrait supposer alors que cela constitue dans le cadre de leur examen, un avantage, une prédiction de réussite. De plus, le sentiment de compétence des hommes se retrouve augmenté

par une conformité aux rôles de genre masculins et une identification à leur groupe de genre plus importantes (lien entre masculinité, groupe des hommes et socialisation du STG de l'homme compétent en jeu), tandis que chez les femmes nous ne retrouvons pas de bénéfices en lien avec les stéréotypes de genre. Par ailleurs, de leur côté, leur sentiment de compétence se voit affecté par la difficulté perçue à l'examen qui est en lien direct avec le fait d'être stigmatisée, puisqu'elle fait émerger de facto un sentiment de menace qui comme nous avons pu le voir augmente leurs chances d'échouer. Effectivement, « l'effet délétère de la menace du stéréotype se produirait uniquement pour des tâches difficiles » (Anegmar, 2015). Ce qui apparaît cohérent au vu de ce domaine stigmatisant pour elles et ce que cela implique au niveau sociocognitif (Steele & Aronson, 1995).

#### Menace aux yeux des autres pour son groupe de femmes

Nos résultats ont montré que, d'une part, la difficulté perçue à l'examen fait apparaître un sentiment de menace chez les candidates, et d'autre part, celui-ci s'incarne au travers du regard d'autrui pour son groupe. Appartenir à un groupe est vital pour les individus. Nous savons que « lorsque ces stéréotypes sont appliqués, les membres de ces groupes peuvent craindre que leur identité soit réduite à ces stéréotypes par le biais d'autrui » (Steele, 1997, p. 614, traduction libre). L'identité est construite et vit au travers du social et de la catégorisation (Tajfel, 1981). Le groupe définit alors l'individu (Bourguignon & Herman, 2007), et ce davantage pour les membres d'un groupe dominé (Vinet, Lorenzi-Cioldi & Moliner, 2009). L'étude du phénomène de MDS ne peut se faire sans ce prisme, sans l'implication de l'image et la réputation du groupe, sans la possible dévaluation de l'identité sociale (Bosson et al., 2004 ; Crocker et al., 1998 ; Marx et al., 2005 ; Anegmar, 2015 ; Koenig & Eagly, 2005). D'ailleurs, dans les recherches expérimentales, pour activer la menace, il s'agit d'impliquer le groupe avant tout, parce qu'il peut exister des craintes liées à son groupe, en complément de celles liées à soi, comme le montrent Aronson et al. (1999) par cette question (p.43, cité et traduit par Anegmar, 2015) : « Est-ce une crainte d'être un[e] mauvais[e] représentant[e] du groupe, ou est-ce l'appréhension de paraître incompetent[e], ou encore la combinaison de ces deux inquiétudes ? ». Il semblerait que dans le cas de l'examen pratique du permis B, ce soit les deux inquiétudes qui sont impliquées : la peur d'être une mauvaise représentante de son groupe dans le regard des autres, certainement en raison du fait que cet examen implique d'être évalué instantanément par une tierce personne. Effectivement, Granié et al. (2020) obtiennent des résultats qui vont dans ce sens : la peur du jugement d'autrui est ressentie chez les femmes et pourrait s'expliquer par cette stigmatisation au volant. Toutefois, l'effet de cette menace s'avère médiatisée par les émotions négatives ressenties.

### Les émotions négatives ressenties durant l'examen

Nos résultats nous montrent un facteur explicatif sensiblement important de l'échec chez les candidates, qu'on ne retrouve pas chez les candidats : les émotions négatives ressenties durant l'examen (tristesse, culpabilité, regret, honte, déception, dégoût, mépris, haine et colère). Les émotions négatives ont des implications cognitives importantes (Bower & Cohen, 1982), en termes de coûts car elles entravent la prise de décision, raisonnement, mémoire de travail (Klein & Boals, 2001), etc. Les émotions également sous le prisme d'une situation menaçante viennent provoquer différentes manifestations neuronales et/ou corporelles réelles et/ou perçues par les personnes stigmatisées. Effectivement, la situation menaçante peut venir provoquer de l'anxiété, de la surcharge de la mémoire de travail, de l'apparition de pensées intrusives, de la peur ou encore de la colère, qui peuvent causer une chute de performance pour les personnes stigmatisées (Bedyńska, Krejtz, & Sedek, 2018 ; Blascovich, Spencer, Quinn, & Steele, 2001 ; Cadinu et al., 2005 ; Chateignier et al., 2011 ; Johns, Inzlicht & Schmader, 2008 ; Steele & Aronson, 1995). Nos résultats montrent qu'effectivement les émotions négatives servent de médiatrices à l'effet de la menace groupe-groupe sur le score total de points de compétence. Tout en sachant que les femmes échouent davantage à cause d'un plus faible score de points que les hommes, on peut relier ce résultat à l'échec affecté par les émotions négatives, donc par la menace groupe-groupe. Toutefois, bien que les émotions négatives ressenties durant l'examen soient impliquées dans une probabilité plus élevée d'échec, nos résultats montrent que l'émotion peur (qui n'apparaissait en tant qu'émotion négative en ACP) semble réduire le risque d'échouer chez les candidates. Certaines recherches montrent en effet que l'anxiété n'est pas toujours médiatrice entre MDS et baisse de performance (Schmader, 2002 ; Steele & Aronson, 1995), ou n'est pas forcément plus élevée en condition menaçante par rapport à une condition neutre dans une tâche liée à la conduite (Pravossoudovitch, 2016). L'étude de Berjot et al. (2010) met aussi en évidence aucune interaction entre la condition (menaçante *versus* non menaçante) et l'origine ethnique mesurée (stigmatisation) : les personnes stigmatisées en raison de leur origine ethnique perçoivent plus de stress que les personnes non stigmatisées qu'importe la condition. Ce résultat est intéressant et amène à se poser la place des ressentis émotionnels négatifs des personnes stigmatisées en général, comme l'ont fait Bichsel et Conus (2017) en montrant les conséquences négatives de la stigmatisation en termes médical, social et individuel. Il se pourrait alors que cette émotion peur chez les personnes stigmatisées soit présente, même dans le cas d'une absence d'activation des STG. Chateignier et al. (2011) en testant l'effet de la peur et de la colère dans une situation menaçante chez les femmes pour une tâche liée à la conduite montrent aucune différence de l'effet de la peur entre la condition diagnostique et non diagnostique, et qui ne vient pas par ailleurs affecter leur performance. Alors que l'émotion colère est quant à elle impliquée dans la situation menaçante. Notre score des émotions négatives est composée de

cette émotion colère, il s'agirait alors de mieux définir quelle émotion joue spécifiquement dans notre cas à travers ce score, est-ce la colère ? ou d'autres émotions comme la honte ? ou la tristesse ? Néanmoins, les résultats concernant les émotions négatives durant l'examen confirment l'une de nos hypothèses et est importante pour montrer tout l'enjeu que pose cette menace sur les performances des femmes à travers non seulement des coûts des émotions négatives générales mais aussi une diminution du sentiment de compétence, qui est aidant pour réduire les chances d'échouer. Effectivement, si les émotions négatives impactent la réussite chez les femmes parce que menace groupe-groupe, c'est surtout en raison du fait qu'elles affectent le sentiment de compétence, qui est nécessaire leur réussite. Les analyses de médiation montrent en outre que c'est par ce sentiment de compétence que passe ces effets de menace et d'émotions négatives. Non seulement le sentiment de compétence des femmes est plus faible que les hommes dans domaine (Granié et al., 2020 ; Pravossoudovitch, 2016), mais si en plus les STG viennent le réduire, il s'agit alors d'entreprendre des actions sociopolitiques plus importantes en termes de lutte pour la déconstruction des STG, qui semblent pour le moment, insuffisantes au regard de ces constats.

#### Difficultés perçues à l'apprentissage

Concernant nos autres résultats, nous avons constaté que les femmes perçoivent plus de difficultés durant l'apprentissage et la conduite en général. Ces résultats corroborent également l'enquête sur la formation de conduite de Granié et al. (2020). Néanmoins, un autre résultat intéressant qui accompagne cette variable est l'impact de la difficulté perçue à l'apprentissage sur les chances d'échouer chez les hommes, et non chez les femmes. Cette difficulté perçue durant l'apprentissage semble être liée à une difficulté plus générale en conduite. Cette difficulté perçue ne semble pas liée directement aux STG. Nous pouvons expliquer ce résultat simplement par le fait que la difficulté perçue d'une tâche est un enjeu pour la performance et il s'avère que c'est le cas pour certains candidats interrogés.

Enfin, pour clôturer cette partie sur les différences de genre et la réussite, nous avons pu constater des connaissances des STG associés à la conduite pour tous et toutes, sans différence. Ce qui confirme le fait que les STG associés à la conduite sont suffisamment omniprésents pour être connus par tous-tes nos participant-es, qu'importe la stigmatisation dont ils et elles sont la cible. Ce résultat rejoint ces connaissances de ces STG déjà présentes dès l'adolescence constatées dans l'étude de Granié et Pappafava (2011). Toutefois, aucune différence significative existe entre les femmes et les hommes au niveau de l'adhésion du STG de la femme respectueuse et de l'homme compétent. Selon nos résultats, il semblerait que ces deux STG agissent de manière différente sur les femmes et les hommes.



#### 4.2. L'adhésion aux STG de l'homme compétent et de la femme respectueuse : quels impacts selon le genre ?

Plus les femmes adhèrent au STG de l'homme compétent plus elles vont percevoir de la menace groupe-groupe. Par ailleurs, la conscience de la stigmatisation, qui augmente la menace groupe-groupe, est, elle aussi impactée par ce même STG. C'est bien parce qu'il existe ce STG que les femmes se sentent stigmatisées et qu'il entraînera une peur de le confirmer au moment de l'examen. Il s'agit du STG le plus important qui engendre des menaces, mais aussi qui engendre une chance plus importante d'échouer (cf. régression logistique des variables liées à la réussite et aux STG). Au contraire, cette adhésion à ce STG de l'homme compétent permet aux candidats de diminuer un sentiment de menace. Dans l'étude de Pravossoudovitch (2016), elle rapporte que les hommes qui adhèrent à ce STG sont ceux qui ont eu les meilleures performances. Cela peut s'expliquer par une forme de *stereotype lift*, c'est-à-dire, le fait de savoir que l'autre groupe est perçu comme incompetent booste les performances de celui qui ne l'est pas (Walton & Cohen, 2003). On voit donc que ce STG est bénéfique que pour les hommes à réduire un sentiment de menace.

En dépliant les divers résultats autour des types de menaces ressenties, nous avons pu constater que les hommes craignent le plus de confirmer aux yeux des autres qu'ils sont moins compétents. Cette menace groupe-soi exprime « l'inquiétude de confirmer que le stéréotype du groupe soit une caractéristique personnelle » (Kray et al., 2001, p. 943, traduction libre). Nous voyons ici que la cible n'est pas le groupe mais leur soi, ce qui apparaît cohérent compte tenu du fait que leur groupe d'appartenance, le groupe des hommes, n'est pas stigmatisé par des généralisations abusives : des STG, et qu'il représente un groupe valorisé, générique, dominant (Mathieu, 1991). Néanmoins, cette menace groupe-soi semble émerger au travers d'une adhésion au STG de la femme respectueuse. Ils ont consciences d'être stigmatisés par ailleurs en raison de ce STG. Nous savons qu'il existe des représentations sociales selon lesquelles les hommes sont imprudents, ce qui indique une possible transgression des règles routières. Ainsi, être perçus comme moins respectueux du code de la route que les femmes, le jour de l'examen pratique du permis B où il est attendu un respect des règles routières, peut constituer une possible MDS pour les hommes. Dans d'autres domaines, les hommes sont considérés comme moins « studieux », « non scolaire » que les femmes (Gleyser, 2021), même les IPCSR, notamment les inspectrices, les considèrent comme plus flexibles sur les règles routières (Bjørnskau, 2003). Toutefois, cela n'entrave pas ici leur réussite. De plus, ce même STG semble aussi affecter les femmes puisque plus elles y adhèrent plus elles ressentent une menace aux yeux des autres pour soi. Ce résultat pourrait s'expliquer par une forme de menace du stéréotype *positif* (cf. travaux de Brown & Josephs, 1999 ; Shih et al., 2012) : une réputation positive pourrait entraîner une peur de ne pas la confirmer. Ainsi, non seulement, les femmes

souhaitent être bonne représentante de leur groupe en tentant de ne pas confirmer qu'elles sont incompetentes au volant, mais aussi, craignent pour elles de ne pas prouver aux yeux des autres qu'elles sont respectueuses des règles routières.

## 5. Forces et limites de l'étude

Dans le cadre de cette étude, nous avons mesuré un nombre important de variables. Cela nous a permis de déterminer quelles sont celles qui affecteraient les différentes menaces, puis de mieux comprendre les facteurs explicatifs de l'écart de réussite entre les candidates et candidats. De plus, l'effet du vécu réel et non manipulé est une force. Cela a permis de voir que le phénomène de MDS est aussi présent dans leur vrai contexte d'apparition, qu'il affecte les émotions négatives, le sentiment de compétence et de fait la performance.

On peut noter certaines limites à cette étude. Le nombre limité de personnes interrogées ne permettait pas d'obtenir des statistiques avec des tailles d'effet solides, bien que ce nombre soit plus important que la plupart des études questionnant le phénomène de MDS. Si ce nombre n'est pas ce qu'on espérait, c'est en raison des enjeux de la passation du questionnaire en contexte réel. En effet, le questionnaire durait en moyenne 20/25 minutes, ce qui est relativement long surtout quand il y a un roulement constant des auto-écoles et donc des candidat-es. La passation dans le contexte *in situ* comporte certains aléas<sup>83</sup> et inhibe le contrôle de l'échantillon souhaité.

## 6. Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons retenir des résultats de cette étude que la menace groupe-groupe et émotions négatives ressenties au moment de l'examen pratique du permis B impactent les femmes et leur réussite. En complément de ces émotions négatives, l'adhésion au STG de l'homme compétent et l'intériorisation de sa meilleure réussite à l'examen par rapport aux femmes, sont des facteurs importants à considérer puisqu'ils provoquent une diminution de la réussite chez les candidates. De plus, le sentiment de compétence est important à considérer au vu de son effet bénéfique sur la réussite pour les candidat-es. Enfin, pour les candidats et les candidates, le regard d'autrui (menace *aux yeux des autres*) est plus impliquant que leur propre regard, ce qui rejoint les conclusions d'une des études de la thèse d'Anegmar (2015) déployant le cadre multi-menace. Ce regard d'autrui est à penser comme un facteur à la fois bénéfique (ECSR) et délétère (IPCSR et proche). Effectivement, le fait que les proches s'attendent à ce que l'examen pratique du permis B soit difficile pour les hommes

---

<sup>83</sup> Il y avait des gens qui devaient partir directement après leur passation, des auto-écoles venaient parfois avec une seule personne ou deux et repartaient aussitôt, des journées où il y avait qu'un-e IPCSR sur le centre. De plus, être seule ne permettait pas de remplir plusieurs questionnaires à la fois, nous avons besoin de temps pour expliquer et débriefer avec chacun-e.

réduit leur sentiment de compétence. Il semblerait alors que la socialisation de genre joue un rôle déterminant dans la réussite. Nous avons alors exploré l'amont de l'examen dans l'étude suivante présentée, en interrogeant des candidat-es afin de questionner leur socialisation de genre liée à la conduite en fonction de leur genre.

## Approche qualitative du vécu du parcours de l'apprentissage de conduite et des expériences sociales liées à la conduite (étude 4)

« Autant d'expressions sur la conduite automobile qui reflètent différentes constructions sociales, constituées d'expériences sociales et ancrées dans le sens commun »

(Degraeve, 2014, p.296)

### 1. Objectifs et hypothèses de cette recherche

Durant les premières passations de l'étude 3 dans les centres d'examen, nous avons pu longuement échanger à la fin du remplissage du questionnaire avec des candidates et candidats. Lors de ces échanges, nous nous sommes rendues compte qu'il y avait des parcours d'apprentissage de conduite ainsi que des contextes sociaux différents. L'exploration des expériences sociales au cours de la vie et au cours de l'apprentissage de conduite des candidats et candidates peut nous permettre de saisir le processus de leur socialisation de genre qui est directement impliqué avec les connaissances des STG et leur intériorisation, ainsi leur effet délétère sur la réussite. Nous savons que les expériences socialisatrices sont différentes en fonction de l'assignation à un *sexe* spécifique (Matlin, 2007) et viennent moduler les comportements (Poulin-Dubois & Serbin, 2006). Au cours de ces expériences socialisatrices générales différentes pour les femmes et les hommes, l'intériorisation des croyances à l'égard des différentes compétences au volant en fonction du genre peut avoir lieu : *les hommes sont plus compétents que les femmes*. Effectivement, l'étude de Granié et Pappafava (2011) a montré des représentations sociales des adolescent-es sur cette certaine *naturelle* incapacité en conduite chez les femmes. Il paraissait alors nécessaire pour comprendre davantage les performances, les perceptions et le sentiment d'être menacé-e en raison de ce STG durant l'examen, d'explorer l'amont : ce qui s'est passé durant l'apprentissage de conduite mais aussi durant les expériences sociales de vie liées à la conduite et au genre. Nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle *les femmes auront moins fait l'expérience de la découverte du véhicule, de la conduite, d'autres moyens de transports (deux-roues motorisées), et auront entendu plus de remarques négatives sur leur capacité à conduire par rapport aux hommes* (HG). Également, au regard des coûts des STG (Genoud, Dutrévis & Soussi, 2017 ; Kray et al., 2001 ; Schmader, Johns & Barquissau, 2004) sur le psychologique, nous supposons que *les femmes auront un intérêt moindre pour la conduite, un faible sentiment de compétence, et plus de difficultés vécues durant la formation que les hommes* (H1). Enfin, au regard de l'influence des STG sur les pratiques éducatives (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Morin-Messabel et al., 2012 ; Spica, 2017), nous supposons que *les apprenties femmes recevront plus de remarques négatives remarques négatives et stéréotypées sur leur conduite de la part des ECSR que les apprentis hommes* (H2).

## 2. Méthodologie

### 2.1 Matériel qualitatif

#### *Choix de la méthode et outil qualitatif*

Compte tenu de l'objectif de saisir des expériences sociales et d'en connaître davantage sur la situation spécifique de la formation de conduite, nous avons choisi la méthode qualitative, dont l'entretien de recherche, qui semble adaptée. En effet, « la méthodologie qualitative s'avère particulièrement pertinente pour approcher des objets d'étude individuels ou sociaux dans leurs aspects temporels » (Burrick, 2010, p.7). Selon cette autrice, elle permet de mieux cerner en détail tout ce qui se jouait (affects, représentations) pour les individus à des moments donnés, dans des situations sociales spécifiques. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens semi-directifs individuels. Afin de construire notre outil (guide d'entretien) en vue d'obtenir le parcours et le vécu de l'apprentissage de conduite ainsi que la trajectoire d'expériences socialisatrices liées à la conduite automobile, nous nous sommes inspirées de la méthode de recueil du récit de vie (Bertaux, 2016). Elle permet de faire un focus particulier sur un moment de vie ; sa spécificité est l'étude de la temporalité (Burrick, 2010). Le récit de vie est tel que le définit le psychologue Legrand « l'expression générique où une personne raconte sa vie ou un fragment de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs » (1993, p.180). Il est temporel et biographique. Il semble, de fait, particulièrement approprié pour cadrer l'entretien autour de l'objectif de découvrir deux moments importants de la vie des candidats et candidates : le *processus de socialisation de genre* et la *formation de conduite*. Cette méthode de récit de vie nous a aidé à élaborer le guide d'entretien et les thèmes que nous souhaitions aborder avec les candidats et candidates, sous le prisme d'une certaine temporalité et de moments de vie spécifiques, constitutifs des questionnements du récit de vie.

#### *Structure du matériel qualitatif*

Ce guide d'entretien est composé de trois phases (cf. Annexe XI, p.485). Une première phase – **vécu et contexte de l'apprentissage de conduite** – permettait d'aborder avec les personnes leur vécu de la formation de conduite (raison de la passation, démarches pour débiter l'apprentissage, choix/décisions vis-à-vis du nombre d'heures, relation avec les enseignant-e(s), soutien/discussion avec les proches sur l'apprentissage/la conduite/les compétences, émotions durant l'apprentissage). Une seconde phase – **socialisation routière et de genre** – permettait de saisir les expériences socialisatrices liées à la conduite et au genre (expériences de conduite avec l'entourage, moyens de déplacements avant le permis B, découverte des croyances sociales liées aux femmes et aux hommes en général et au volant, adhésion à ces croyances). Enfin, une troisième et dernière phase - **discussion réflexive sur l'influence de ces expériences sur les comportements au volant** – faisait du lien entre leur socialisation de genre, le vécu en tant que femme/homme et le rapport au volant

(difficulté/facilité, sentiment de compétence, comparaison de la performance, modèle de conduite, influences des croyances sur les comportements et durant l'apprentissage). On leur demandait à la fin ce qu'ils et elles pensaient du fameux dicton « *femmes au volant, mort au tournant* ». Au début de chaque phase, une question introductive était posée au participant-e pour lui permettre de s'exprimer librement. Par exemple, au début de la première phase nous leur demandions: *Pouvez-vous me parler de votre apprentissage de conduite ? soyez libre ici de commencer où vous voulez et d'aborder spontanément des éléments/situations rencontrées*. Cette spontanéité accordée se voulait teintée d'une ambition de récit de vie, même si, comme nous l'avons détaillé dans la sous-partie précédente, elle n'a pas été de mise le reste du temps.

## 2.2 Recrutement et procédure de recueil de données

Les personnes – candidates au permis B – ont été recrutées par le biais de l'enquête de terrain de l'étude 3 qui nous a permis d'obtenir les coordonnées des participant-es. À l'issue de la réception de leur notation pour l'étude 3, nous les recontactions pour leur proposer de participer à une étude par entretien *sur le vécu de l'apprentissage de conduite et les expériences sociales en conduite*.

Nous avons réalisé les entretiens par visioconférence (Zoom comme support) puisque les personnes interrogées venaient de divers départements en France. Les entretiens, d'une durée moyenne de 45 minutes, se sont déroulés durant les mois de Mars à Avril, puis de Août à Septembre 2021.

## 2.3 Population

Dix candidates et huit candidats ayant tous-tes passé l'examen du permis de conduire dans les 3-4 semaines précédant l'entretien ont pris part à cette recherche qualitative. L'âge moyen de ces dix-huit personnes était de 20,17 ans. Ces personnes sont réparties sur cinq départements de France : Haute-Garonne, Saône-et-Loire, Val d'Oise, Loire et le Puy-de dôme. Ils et elles avaient des profils divers en termes de réussite à l'examen pratique du permis B, de nombre de passation de cet examen, et de ressentis de menaces du stéréotype (cf. Tableau 45, ci-dessous).

Tableau 45 Répartition des personnes interrogées en fonction de leur réussite au permis B, du nombre de passation et de leur ressenti de MDS

| Numéro entretien | Sexe d'état civil | Réussite (nombre de passation) | Moyenne des MDS totales ressenties |
|------------------|-------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| 1                | Femme             | Oui (1)                        | 1,1                                |
| 2                | Femme             | Non (3)                        | 2,45                               |
| 3                | Femme             | Oui (1)                        | 1,36                               |
| 4                | Homme             | Oui (1)                        | 1,45                               |

|    |       |         |      |
|----|-------|---------|------|
| 5  | Homme | Oui (2) | 1    |
| 6  | Femme | Oui (5) | 1,9  |
| 7  | Femme | Oui (6) | 3,45 |
| 8  | Femme | Oui (3) | 1,27 |
| 9  | Femme | Oui (5) | 2,1  |
| 10 | Homme | Non (5) | 1,36 |
| 11 | Femme | Oui (1) | 2,36 |
| 12 | Homme | Oui (2) | 1    |
| 13 | Homme | Oui (1) | 1    |
| 14 | Homme | Oui (1) | 1    |
| 15 | Femme | Oui (2) | 1,1  |
| 16 | Homme | Oui (4) | 1    |
| 17 | Homme | Non (1) | 1    |
| 18 | Femme | Oui (1) | 1,72 |

#### 2.4 Méthodes d'analyses qualitatives

L'analyse de ces entretiens s'est faite par le biais de la méthode d'analyse en mode écriture. Ce type de méthode apparaît comme adapté à des recherches rendant compte d'un récit de vie (Paillé & Mucchielli, 2012). Ces auteurs exposent quatre étapes qui peuvent la composer : *la production des constats, l'interprétation, la recherche des récurrences et enfin la production d'un texte final et intégrateur*. Nous employons le terme *pouvoir* (cf. *qui peuvent la composer*) puisque c'est une méthode d'analyse dont l'usage est plutôt rare (Berger & Paillé, 2011 ; Rondeau & Paillé, 2016) et peu renseigné quant à son cadre d'analyse, qui se veut par ailleurs plutôt libre. Ces diverses étapes peuvent s'entremêler et ne sont pas si rigidifiées. L'analyse en mode écriture fait de l'écriture son outil d'analyse – ***l'écriture comme praxis d'analyse*** (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 183)<sup>84</sup> –, c'est par l'écriture et la réécriture que se dresse petit à petit le sens des données, et ce en fonction des objectifs de la recherche ainsi que des « manières de penser propres à l'analyste qui l'emploie » (Hillion, 2021, p. 271). Cet auteur en citant la définition donnée par les chercheurs Paillé et Mucchielli (2012, p.183), informe de la liberté constructiviste et l'ouverture de cette analyse non codifiée :

« Ainsi, au lieu de créer des entités conceptuelles, de générer des codes ou tout autre moyen de réduction ou d'étiquetage des données, l'analyste va s'engager dans un travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique, qui va tenir lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude. »

L'analyse en mode écriture permet une plongée heuristique compréhensive, grâce à la fois à la découverte, l'exploration et sa transposition à l'écrit mais aussi au regard que l'on a décidé de poser en fonction des objectifs qui nous animent ; Elle vient alors capturer les buts et les nouveautés par cette certaine liberté et créativité de l'accès aux données par l'écriture (Hillion, 2021). Elle est traversée par deux mouvements principaux : de l'objectif de recherche *vers* les

<sup>84</sup> Ces deux chercheurs sont ceux qui ont permis d'avoir une idée de ce que pouvait être cette méthode d'analyse.

données associées et des données *vers* la découverte, tout en gardant toutefois à l'esprit le questionnement de notre recherche (Hillion, 2021).

Nous souhaitons toutefois présenter les étapes, itératives et simultanées, qui ont pu guider cette méthode par l'écriture<sup>85</sup>, afin de donner à voir un potentiel cadre intéressant à endiguer pour d'autres recherches qui veulent s'engager dans une telle analyse :

→ **Lecture des entretiens** retranscrits<sup>86</sup> dans leur intégralité avec une prise note sur des éléments de vie qui seront importants et intéressants à mettre en lumière et qui répondent à nos besoins.

→ **L'écriture** de ce qui nous semblait pertinent avec en tête ces deux questions : « *qu'est-ce que nous **cherchons à voir** ?* » et « *qu'est-ce que **nos données nous donnent à voir** ?* »

→ **Création d'une structure des parties principales et des divers niveaux repéré·es** à l'issue de la lecture du corpus. Ici et tout du long, une importante vigilance a été de mise sur la (mise en) **forme** de l'écrit car **c'est par elle que se tisse et émerge le fond** (Hillion, 2021)

→ Un long moment de **réécriture, de relecture, de remplacements, d'ajout et de suppression**. Tout *l'acte d'écriture* se situe à travers ces divers mouvements (Hillion, 2021), et permet de voir des « voies de passage » (p.283).

→ **Un texte intégrateur** mis en forme avec diverses parties liées par des transitions permises par une construction d'un récit des vécus et perceptions.

---

<sup>85</sup> Pour ces diverses étapes nous nous sommes en partie inspirées au départ par les exemples donnés par Hillion (2021) et par Paillé et Mucchielli (2012).

<sup>86</sup> Nous remercions infiniment Juliette Biousse (stagiaire) et Lucie Bel-Latour (ingénieure de recherche) pour nous avoir aidé à retranscrire ces entretiens.



### 3. Résultats

Cette quatrième étude se situe en complément de l'étude 3 avec l'objectif de la nourrir par le biais d'un regard spécifique sur la socialisation de genre et le vécu de la formation de conduite chez les candidat-es à l'examen pratique du permis B. Au fil des lectures et des écritures évocatrices de chaque récit des personnes interrogées, nous avons su imaginer et dessiner tout ce qui devait être exposé, c'est-à-dire les paradoxes, les similarités, les différences de vécu, à travers différents rapports que nous allons expliciter dans la partie suivante mettant à l'œuvre le texte intégrateur issu de l'analyse en mode écriture.

Les discours sont venus raconter des rapports spécifiques à chacune des personnes interrogées vis-à-vis de la conduite, du genre, de la formation, de la socialisation, qui viennent construire ce que nous avons nommé : **l'Expérience de conduire**. Ces divers rapports se nourrissent entre eux et viennent la composer. Nous proposons un schéma exposant les rapports impliqués dans cette Expérience de conduire (cf. Figure 44, ci-dessous).



Figure 44 Les rapports constitutifs de l'Expérience de conduire chez les candidat-es à l'examen pratique du permis B

### 3.1 L'importante norme – symbolique et matérialiste – de l'obtention du permis B

Tout d'abord, l'obtention du permis de conduire constitue, pour certaines candidates, une forme d'émancipation et de sécurité en termes de genre : « *La **liberté**, la **sécurité** chez mes potes filles qui l'avaient qui fait que je me suis dit que ça serait cool et **ça permet une indépendance** par rapport à tout ça* » (E11, F)<sup>87</sup>. Ici, le terme de *sécurité* évoqué chez cette candidate exprime le fait que pour elle, avoir le permis permet de se prémunir du sentiment d'insécurité dans les rues le soir à pied. Cette obtention semble parfois venir renforcer une certaine indépendance de femme « *Oui et je le sens de plus en plus fort [elle parle du sentiment d'appartenance en tant que femme] au fil des années qui passent donc ... je pense que je le retrouve dans ma conduite, d'être bien, **ça me renforce dans mon indépendance*** » (E15, F), et venir apporter une certaine liberté aussi : « *Ah ouais excitée, je m'imaginais dans quelques mois dans ma voiture, la musique à fond avec mes copines, aller au magasin toute seule ... la **liberté*** » (E2, F). En revanche, elle est pour certain-es candidat-es injonctive au niveau sociétal, c'est-à-dire que c'est perçu comme une *obligation* à un certain âge : « *on aurait dit que ça allait ensemble, **comme étiquette, t'as 18 ans et t'as le permis*** » (E9, F). Un candidat nous dit à ce propos qu'il passe le permis car il « *faut le faire* » / « *j'avais l'âge c'est tout* » (E5, H). Il y a une certaine forme d'attente générale au niveau de la passation et de l'obtention « *il était temps* » (E3, F), et de fait une certaine conformité « ***c'est vraiment parce que je sais que c'est important de l'avoir*** » (E10, H). Et cette injonction peut se retrouver aussi à un niveau proximal (famille, ami-es). Par exemple, trois candidates (E6, E8 et E2) passent le permis B pour répondre en partie à une certaine pression familiale. Elle découle d'une norme sociale selon laquelle l'obtention du permis est un besoin socioéconomique. Ces incitations à se conformer à cette norme, qu'elles soient implicites ou explicites, provoquent tantôt une motivation – mes ami-es ont le permis je veux l'avoir moi aussi –, tantôt une pression comme l'exprime cette candidate :

« *Oui, complètement, je me mettais **une pression sociale supplémentaire**. De voir que je suis stressée et que je vois mon planning autrement, on me proposait quelque chose, c'était à tel jour et telle heure donc qui va venir me chercher et qui va me ramener ? **Un engrenage, ça paraît anodin mais c'était invivable et ingérable*** » (E9, F).

Autrement, pour l'ensemble des personnes, l'obtention du permis B se place comme facilitatrice de mobilité et d'accès à la vie professionnelle, la vie sociale et la vie urbaine « *Parce que **dans mon métier je suis obligé de l'avoir** et puis aussi **j'habite dans une***

---

<sup>87</sup> Nous nommons les personnes avec E pour entretien, et le numéro de l'entretien qui suit. Parfois, nous ajoutons un H (homme) ou F (femme) afin de différencier les deux groupes de genre.

**campagne** donc pour se déplacer c'est le principal » (E13, H) ; « puis **pour faire des sorties** à un moment donné je dépendais beaucoup des autres » (E15, F). Enfin, pour un candidat, sa première motivation à passer le permis B est son amour pour la conduite, là où chez certain-es, on ne trouve pas spontanément d'envie de conduire comme motivation à apprendre à conduire, voire parfois le contraire : « **je m'en fichais un peu** » (E10, H) ; « c'était un besoin, une nécessité mais **ce n'est pas quelque chose où j'avais envie plus que ça** » (E9, F).

Chez cette candidate, conduire est synonyme de danger mais aussi de peur.

### 3.2 L'émotionnel en jeu et l'intérêt lié à la conduite dans le cadre de la formation

La **notion de peur** marque un rapport spécifique à la conduite chez plusieurs **candidates** femmes : peur des **accidents** (E2, E11) ; peur d'être **seule** (E2) ; peur de se **tromper**, de mal faire (E2, E3, E9) ; peur de s'engager, s'insérer ou oser accélérer (E2, E6, E11, E15) ; peur **d'avoir la vie des autres** entre ses mains (E8) ; peur du **scooter** car synonyme de danger (E2, E9) ; peur de **conduire** (E9, E11) ; peur des **autres usagers** (E11, E18) ; peur **de confirmer les STG associés à la conduite automobile à travers le regard d'autrui** (E7, E8, E11), **son regard** (E2, E7). Une des candidates exprime par ailleurs que ces réactions de peurs chez les femmes ne font pas d'elles de mauvaises conductrices : « *Ce qui ressort le plus chez les femmes c'est les réactions de peur. Quand il va y avoir un problème les femmes en général elles vont ralentir d'essayer d'analyser la situation mais est-ce que ça veut dire qu'elles conduisent moins bien ?* » (E6).

Il y a toutefois bel et bien un réel enjeu émotionnel chez les candidates au cours de l'apprentissage de conduite et aussi l'examen. Ces peurs ne sont pas nécessairement liées au genre et semblent s'inscrire dans des constructions de soi d'un émotionnel anxiogène.

En effet, les candidates expriment un stress récurrent et un manque de confiance qui sont selon elles généraux (E2, E7, E11) ou pour certaines « de nature » / « de base » (E3, E9, E18) et qui peut venir provoquer un **parcours du combattant** (E2). Trois candidates ont pu évoquer une sorte de cercle vicieux émotionnel : elles sont stressées, il se passe un évènement difficile ou perçu comme stressant, et elles stressent encore plus (E2, E9, E7). Cela peut avoir des conséquences sur leur conduite comme l'exprime l'une d'elles : « **Quand j'avais du mal à m'insérer, les voitures klaxonnaient et ça me stressait encore plus, et je faisais les choses mal** » (E2). Une autre candidate a dû avoir recours à de la médication pour permettre une réduction de son état émotionnel très intense comme elle le décrit « *je m'y préparais, j'y pensais une heure avant, je me mettais dans un état de stress à penser à ce qu'on allait faire aujourd'hui, comment ça allait se passer, c'était omniprésent* » (E9). Toutefois, chez deux candidates, le stress n'était pas si prégnant et on peut retrouver des

ressentis positifs – joie et enthousiasme – (E1, E15). Cette candidate (E1) explique à ce propos qu'elle « *n'est pas de nature à stresser* » comparativement à une amie à elle qui l'est énormément.

Chez les candidats, le stress n'est pas invoqué de la sorte mais davantage comme situationnel à certains éléments dans l'apprentissage en lien avec des pratiques (E5, E10) ou les relations avec l'enseignant (E12), ou sinon de l'examen/évaluation en général (E10, E12, E16, E17). Certains peuvent même se dire pas du tout sujet au stress (E14, H) ou n'avoir eu que des émotions positives (E13, H).

### 3.3 Le (dés)intérêt et la satisfaction vis-à-vis de la conduite et de son apprentissage

Contrairement aux croyances sociales, les femmes ne sont pas toutes désintéressées par la conduite, et certaines relatent un réel intérêt et une excitation à l'idée d'apprendre à conduire, même avec des émotions négatives apparentes :

« ***Oui j'étais toute excitée de conduire, je me prenais pour Beyoncé. C'est un mélange d'émotions, de stress, de peur, de honte car t'as honte de te tromper finalement, que le moniteur se dise que tu es nulle. Le sentiment d'excitation, de se dire j'ai conduit, c'est trop bien. Juste tenir le volant j'étais trop heureuse*** » (E2).

Cette excitation est parfois le fruit de ce que peut apporter le permis : la liberté et l'indépendance, ou parfois liée au fait d'aimer apprendre de nouvelles choses. Du côté des candidats, certains ont pu exprimer soit un intérêt, parfois passionnel (E4 qui fait du sport automobile et E13 qui fait des études en mécanique et maintenance des véhicules automobiles), soit un désintérêt par la conduite et les voitures (E5, E10, E16, E17). Le désintérêt pour un candidat, bien qu'enfant il adorait les « *voitures trop stylées* », s'apparente à un rejet des « voitures » car elles représentent un « *truc de beauf* » (E14). On voit à travers cela une certaine représentation classiste et masculiniste du monde automobile. Ce rejet l'amène à ne pas aimer « les prises de risques » et les « transgressions des règles », et à être prudent, à être humble sur ses capacités de conduite et à aimer respecter les règles routières. Il valorise fortement la conduite de sa mère par rapport à celle de son père, jugée à risque :

« *On m'a toujours dit : « waah ta mère conduit trop bien » à chaque fois que je conduis avec eux, ma mère a plus une conduite calme, assez rassurante, elle conduit bien quoi. Mon père c'est un peu plus prendre des risques, avec mon petit frère on trouve que notre mère conduit trop bien et notre père un peu moins.* »

Et, malgré son désintérêt, cela ne l'a pas empêché de ressentir du plaisir et se sentir compétent durant son apprentissage et durant sa passation du permis B. Les discours montrent en effet que les ressentis positifs et/ou le sentiment de compétence varient en fonction de plusieurs éléments au cours de l'apprentissage. Les émotions positives et le sentiment de compétence

peuvent être augmentés ou diminués en fonction de la qualité de l'enseignement à l'auto-école. L'apprentissage avec l'auto-école n'est jamais le même en fonction de l'établissement, tantôt l'investissement de l'enseignant est minimal (sur son téléphone, demande de faire des arrêts dans des endroits, est désagréable, ne permet pas à la personne de connaître sa progression, création de peur de la route), tantôt très satisfaisante (retour sur la progression, leur compétence, soutien émotionnel, réassurance, patience), tantôt à visée d'un business (ajout d'heures incessantes, faire des passations sans être prêt-e). Ces différences vont venir nourrir des sentiments soient positifs :

« *Tu sais conduire donc va passer le permis, ça sert à rien qu'on te garde, **j'ai beaucoup apprécié c'était cool** [...] mais la monitrice m'a mis vachement à l'aise dès le départ et du coup comme j'avais que le volant **ça allait c'était plutôt cool ça allait franchement** [...] au début j'étais stressé et puis après c'était je prenais du plaisir* » (E3, F)

Soient négatifs :

« *Le moniteur était très maternant et en parlant avec d'autres élèves je me suis rendue compte qu'il le faisait exprès. **Il prend la main sur nous et il crée une peur de la route**, j'avais peur des autres voitures alors que j'avais déjà conduit. **Maintenant j'ai peur**, qu'est-ce que le mec à côté avec moi il va faire et c'était vachement compliqué pour moi* » (E6, F).

Une candidate (E11) a pu exprimer le fait que son enseignant l'estimait compétente, l'amenant à attendre d'elle une bonne performance, ce qui a provoqué chez elle du stress et des doutes sur sa compétence. L'attente d'une compétence ne semble alors pas nécessairement bénéfique. Elle confie **qu'il faut aussi des encouragements pour se sentir compétente**.

Vis-à-vis de ces divers apprentissages, le nombre d'heures ou le début d'apprentissage peuvent déplaire à certains. Effectivement, **deux hommes expriment des premières heures « clairement nulles » (E14) car ils n'avaient que le volant** : « *J'étais plutôt excité de conduire et ça s'est calmé quand j'ai vu que j'allais faire trois heures ou quatre heures en faisant que le volant alors qu'on avait laissé tout faire avant pendant le code donc c'était faire un pas en arrière* » (E4). Ces deux candidats, pour situer leur parcours, ont, dans le cadre des loisirs ou professionnel, un intérêt pour le milieu automobile. D'autres candidates et candidats expriment une certaine joie à l'idée de « juste » tenir le volant.

Le sentiment de compétence peut s'accroître et se renforcer grâce aux formations de type conduite accompagnée ou supervisée : « *Déjà les personnes ont plus confiance en nous pour nous laisser conduire et **le jour du permis on a plus confiance en nous aussi, c'est plus simple*** » (E13, H) ; « *Oui pour moi la conduite accompagnée c'est quelque chose qu'il faudrait faire tous en fait on rencontre le plus de situations possibles*

**on prend confiance en nous et on arrive mieux à réagir après** » (E18, F). Concernant l'accompagnement, soit ce sont les deux parents qui enseignent, soit c'est la mère pour des raisons d'absence paternelle, soit c'est le père ou le compagnon homme des mères qui enseignent la conduite aux candidat-es parce que la mère semble dans ce cas de figure *apeurée, stressée ou en panique* : « *Non (rires), pour mon père ça allait quand même, même si je faisais des erreurs ça allait quand même. Alors que ma mère c'était insupportable, vraiment, c'était vraiment insupportable. Elle aussi c'est une boule de nerf, elle stresse beaucoup trop* » (E10, H) ; « *ma mère avait une grosse anxiété par rapport à l'autoroute elle faisait des crises d'angoisses* » (E11, F), et ce parfois en raison d'un vécu spécifique en lien avec la conduite « *mon père car ma mère a trop peur, elle a eu un accident quand elle était petite, donc comme je conduisais pas super bien elle avait peur de monter avec moi, elle voulait pas avoir d'accident. C'était pas agréable de conduire avec elle* » (E1, F). On voit aussi à travers les dires qu'il y a certains modèles de conduites parentaux genrés : « *c'est vrai que ma mère est un peu plus à cheval sur les règles [...] mon père un peu plus à tendance à être un peu plus rapide* » (E3, F) ; « *elle a vraiment le sentiment d'incompétence même si là, ça évolue un peu parce qu'elle est partie en camion et elle a eu que des galères d'ailleurs, elle demande que à mon père quand elle a une galère.* » (E11, F) ; « *tout en sachant que ma mère est quand même prudente.* » (E17, H). Ou de modèle fraternel : « *Non on ne se compare pas mais bon il est un peu plus brusque ça se voit, il fait moins attention* » (E1, F) ; « *Y a un truc que je me dis direct c'est je vais tuer personne parce que je vais pas payer toute ma vie alors que mon frère c'est Dieu tout-puissant au volant il en a rien à foutre.* (E7). Le modèle grand-maternel est aussi cité, soit traditionnellement féminin (E11, E18), soit contre-stéréotypé (E15, F).

### 3.4 L'appréhension de la conduite au prisme de la socialisation

Concernant ces divers modèles familiaux, nous avons constaté que **l'intérêt voire la passion automobile ou la maîtrise du véhicule n'apparaissent que chez des hommes** : « *mon père mon papi mes oncles* » (E4, H), « *J'ai beaucoup de chance car j'ai un père qui aime beaucoup conduire et qui m'a beaucoup transmis.* » (E6, F) ; « *Je me suis toujours intéressé au code de la route et mon grand-père était garagiste donc c'était quelque chose d'un peu présent.* » (E17, H) ; « *Après, aussi je savais un peu le fonctionnement parce que mon père est ingénieur mécanique et c'est lui qui était en conception des moteurs à (nom de marque) donc il connaissait un peu. C'est toujours lui qui nous montrait comment faire des vidanges, changer les pneus ... après je ne connais pas le détail du fonctionnement, ça ne m'intéressait pas forcément des masses non plus* » (E11, F). Cela ne présage pas nécessairement des facilités, des réussites, des incitations à faire découvrir le fonctionnement du véhicule et des intérêts pour la conduite, comme c'est le cas pour quelques personnes citées

précédemment. Pour les autres candidat-es, les parents ne sont pas nécessairement intéressés par la conduite, c'est de l'ordre de la nécessité mobile. Il peut toutefois y avoir un lien entre passion pour l'automobile ou modèle genré en conduite et expériences socialisatrices liée à la route ou le véhicule, comme cela a été le cas pour certain-es candidat-es (E2F, E6F, E4H, E13H). On retrouve également **des personnes qui s'intéressent d'elles-mêmes**, une candidate exprime qu'elle a su demander : « *Oui, on m'a déjà fait conduire parce que c'était ma demande* » (E15, F), comme d'autres (E10H, E18F). D'autres expriment le fait de ne pas avoir demandé (E8F, E17H) : « *Mais je n'étais pas du tout demandeuse, avant de me lancer pour de vrai, je n'ai jamais essayé.* » (E9F) ; ou le fait qu'on ne leur a jamais montré (E3F, E14H, E16H, E17H). Une des candidates s'interroge sur le lien entre l'absence d'expériences et sa peur de conduire : « ***peut-être que si j'avais pu faire du terrain un peu avant, j'aurais pu désamorcer cette peur.*** » (E9, F). Néanmoins, vivre de nombreuses expériences sociales en lien avec la conduite ne présage pas une absence de difficultés. Pour illustrer cela, voici deux exemples parmi d'autres. Un candidat (E12) a déjà conduit des motocross (avec « *son frère de cœur* » « *pour le kif* »), camion benne, fourgon, scooter (depuis l'âge de 14 ans), il a envie de passer son permis poids lourd alors qu'il vient tout juste d'avoir le permis B, et pourtant, il a pu être stressé au début à l'idée de conduire, pour la passation de l'examen et il avoue que c'est de sa faute s'il l'a loupé une première fois. Il dit avoir un manque de confiance en lui et il ne s'estimait pas prêt et compétent pour le permis. Cela peut être lié à d'autres facteurs (plutôt en lien avec un rejet des règles ou de l'apprentissage en général), néanmoins, malgré des nombreuses expériences liées à la conduite, cela n'a pas été si aisé pour lui. Une candidate (E6F) s'est intéressée aux véhicules et la conduite très tôt grâce à un père routier et qui lui montrait tout ce qui était en lien avec la conduite, elle dit savoir conduire et n'avait pas peur au début de conduire, les femmes de sa famille ont selon elles « *des conduites masculines* », les modèles de genre sont contre-stéréotypés, et pourtant, elle a eu un apprentissage extrêmement difficile, à la fois à cause d'un « *mauvais* » enseignant dont le mauvais enseignement a créé chez elle une peur de la route et un rejet de la conduite « *Du coup avec tout ça j'ai découvert quelque chose qui est sûr : je déteste conduire* », puis à cause d'un stress très important.

Par ailleurs, durant son apprentissage, l'enseignant a pu lui dire que ce n'était pas grave si elle n'avait pas le permis car elle aura un mari pour la conduire : « *c'est pas pour toi il me disait « **mais pourquoi tu te fais chier tu vas trouver un mari tout de façon** » mais comment vous dire monsieur j'aimerais bien me déplacer sans mon père ou mon mari je suis censée être quelqu'un d'indépendant* ». Comme on peut le voir les enseignants<sup>88</sup> se permettent des remarques sexistes. Deux candidates nous ont également partagé des propos ou des

---

<sup>88</sup> Nous mettons ici le masculin comme les autres fois parce que cela ne concerne que des enseignants hommes.

situations sexistes rencontrées. La candidate (E11) nous informe que son enseignant a pu faire une remarque stéréotypée : « *oh les femmes et la mécanique* ». De plus, il a pu lui demander « *d'aller faire du charme* » à la personne dans un camion qui bloquait la route pour le faire *bouger*. En plus des « *blagues* » et des remarques sexistes (récurrentes semble-t-il), il a également engagé des débats sur le genre et le féminisme. Une autre candidate (E9) explique qu'un des enseignants envoyait des messages « *mal placés* » aux filles, qu'il a reçu des plaintes vis-à-vis de ses comportements sexistes envers des apprenties femmes, et qu'elle-même avait reçu un message privé de sa part (car il avait pris son numéro sur son dossier) et elle l'avait signalé. Cet enseignant a pu être licencié. Au-delà de ces remarques, il subsiste également chez deux candidates des peurs vis-à-vis du fait de se retrouver avec des hommes en voiture en raison de violences sexuelles vécues (E11, E8). Une des deux (E8) a d'ailleurs demandé à changer d'enseignant pour être avec deux enseignantes. Elle évoque un échec au permis pour ses premières passations (5 passations) en raison de la présence masculine en voiture de l'enseignant et l'inspecteur. Nous voyons ici les dommages du viriarcat.

### 3.5 Les stéréotypes de genre au volant et leurs sphères sociales d'apparition

Le rappel des stéréotypes de genre liés à la conduite automobile peut également être présent dans plusieurs autres sphères que celle de la formation de conduite : familiale, amicale, scolaire, médiatique (surtout), humoristique. Ils sont omniprésents. Même lorsqu'ils n'apparaissent pas dans le cercle proche, ils sont vus comme une évidence, tout le monde sait : « *Pour ma part non on ne m'a jamais fait de réflexions après **oui c'est sûr qu'on l'entend partout dans les médias les choses comme ça et pas que dans la conduite malheureusement*** » (E18, F). Les préjugés sexistes en conduite sont de l'ordre, comme nous l'exprime un candidat, d'un « ***Fait social et observable*** » (E17). De plus, lorsque nous demandons aux personnes « *quelles sont les choses que tu as pu entendre sur les femmes et les hommes au volant ?* », le premier élément mobilisé concerne majoritairement les femmes : « *Ah bah les stéréotypes, **nous les femmes on est stigmatisées.*** » (E2, F). Les stéréotypes qui peuvent concerner les hommes sont rarement évoqués spontanément, parfois même les personnes disent n'avoir rien entendu à propos des hommes au volant « *J'avoue que je n'ai rien qui me vient comme ça* » (E9, F) ; « *sur les hommes j'en ai pas tellement entendu* » (E8, F).

Ce rappel spontané de la stigmatisation des femmes vient poser l'incompétence des femmes, le fait qu'elles font des accidents, ou le fait qu'elles ne savent pas se garer : « ***j'ai toujours entendu les femmes ne savent pas faire [...]** elle ne sait pas faire un créneau, elle conduit en même temps elle se maquille* » (E2, F) ; « ***Alors femme au volant accident déjà.*** » (E6, F) ; « *En gros les **femmes au volant c'est très dangereux elles savent pas conduire*** » (E8, F) ; « *Je sais qu'il existe un cliché sur les **femmes qui conduisent mal au volant*** »



(E14, H) ; « Bah à part avec un moniteur, il disait que les femmes ne savaient pas se garer, des trucs comme ça » (E12, H) ; « Oui, je ne pourrais pas dire où mais le truc de « **la femme ne sait pas conduire** » ou **les femmes et la mécanique, j'en ai entendu pas mal** » (E11). Le « je ne pourrais pas dire où » montre à quel point c'est omniprésent et normalisé. Ce stéréotype fait partie d'une pensée sociale généraliste, comme l'évoque cette candidate :

« Oui alors bien sûr que j'ai entendu des phrases un peu clichés qui vont catégoriser les femmes et les hommes mais j'ai dû l'entendre à l'école, au lycée, à la télévision **évidemment c'est la base des clichés (rires) on connaît tous la fameuse phrase « femmes au volant, mort au tournant »**, ces choses-là (rires) après j'ai pas d'autres phrases qui me viennent en tête mais **il y a toujours cet amas de clichés qui trainent dans la société.** » (E15).

Un candidat évoque le fait que ce soit des hommes qui répandent ce cliché sous forme de plaisanterie : « Oh **c'était toujours en dépit des femmes, forcément, des mauvaises blagues toujours dans le même sens (rires), c'était toujours des hommes ...** » (E16), et ce dans l'entourage de ses parents. Il semble également y avoir un lien avec l'âge et les femmes – comme une double peine – : « On conduit, on voit une voiture devant qui conduit mal, on va dire c'est **ah c'est une bien une femme au volant, une ménagère de 50 ans** » (E1). Concernant les hommes, nous retrouvons les croyances en lien avec la vitesse, la confiance, la supériorité et la meilleure compétence : « Après y a des stéréotypes du mec, **il a plus de confiance, il conduit à 190km ...** » (E2) ; « Oui la tendance à dire **qu'un homme au volant va rouler vite** et on a tendance à dire, que femme au volant danger permanent » (E4) ; « **Ils étaient des pilotes il se prenaient pour Michael Schumacher** » (E7) « Oui, à la télé surtout, on voit pleins de gens **qui pensent que les hommes sont supérieurs aux femmes etc.** » (E13, H) ; « Sinon que **les hommes savent mieux conduire que les femmes en général** » (E10, H).

Dans la majorité des cas, les personnes n'adhèrent pas à ces stéréotypes. Chez les candidats, ils semblent indifférenciés et rejettent cela en usant parfois des connaissances statistiques sur l'accidentologie chez les hommes : « **Que c'est n'importe quoi parce qu'il y a plus d'hommes qui meurent sur la route parce qu'ils ont bu, parce qu'ils sont sur leur téléphone, des choses comme ça quoi** » (E12) ; « Oui, moi en plus de ça je connais les chiffres donc il n'y a même pas de ... si demain il y a un bolosse qui me dit femme au volant mort au tournant, je lui dirais très sérieusement lol non et puis fin de l'histoire. **C'est juste le fait de connaître les chiffres et de connaître la réalité statistique** même si après ce n'est pas un truc qui s'est posé pour moi depuis le début. » (E17). Il semblerait que connaître la réalité statistique permet de se prémunir de et contrecarrer ces croyances.

### 3.5 Les effets des stéréotypes de genre sur les comportements au volant

De plus, le stéréotype vis-à-vis de la meilleure compétence des hommes ne semble pas agir comme une pression : « *Ah oui, être le stéréotype de l'homme parfait qui conduit très bien, je le laisse à ceux à qui ça fait plaisir. Je pense avoir d'autres qualités et je n'ai pas besoin de ça pour me prouver quelque chose ou prouver quelque chose à ceux à qui j'ai envie de prouver des choses (rires)* » (E16), et ni comme un facteur bénéfique : « *Non, vraiment pas. Je ne me suis pas senti augmenté par ces trucs-là, moi je pars d'un stade zéro mais peut être que si tu es une fille tu pars d'un stade plus bas mais moi j'étais neutre dans cette affaire là, ça ne m'a pas augmenté.* » (E14). Ce candidat nous confie d'ailleurs le fait qu'il peut lui aussi faire des plaisanteries sur les femmes au volant :

« *Ça me fait rigoler, c'est exactement ce que je voulais dire tout à l'heure, c'est une vanne, ça rime, c'est bien ... c'est un peu tout quoi. Il n'y a pas de raisons physiologiques que ça arrive, ce n'est juste pas vrai. Ça pourrait être une vanne si je suis avec une pote avec qui je m'entends bien et qu'elle fait une erreur, franchement je pourrais lui dire mais vraiment en vanne et qu'elle serait complètement au courant que c'est une vanne.* ».

C'est le cas d'autres candidats qui peuvent en faire des plaisanteries/taquineries : « *Oui des fois je le dis à ma mère pour la taquiner, qu'elle est une tortue* » (E4). Un candidat nous confie avoir conscience de l'impact possible de ces stéréotypes mais plaisante tout de même dessus : « *Même moi avec mon cercle proche, avec ma copine, on peut faire des vannes sur les femmes, pas forcément sur la conduite même si on pourrait s'en moquer pour le coup, plus par rapport : ah t'es une femme tu ne sais pas (réfléchis) ou ah t'es un homme et tu ne sais pas faire deux choses à la fois. Mais là ça reste bon enfant même si je sais que ça peut avoir un impact, je suis au courant, après parfois on aime bien rire quand même.* » (E10). Cela semble ne se manifester que chez les candidats, car chez les candidates leurs réactions sont toutes autres, de l'ordre de l'énervement, ou elles se retrouvent parfois à reprendre verbalement les personnes qui peuvent les véhiculer, ou simplement laisser passer en raison d'une lassitude de ces remarques sexistes : « *Donc moi ça m'énerve et je me défends. Mais des fois je me dis laisse les parler, je m'en fous, ça dépend* » (E2) ; « *je sais pas quoi je ne suis pas du tout d'accord avec ça et ça m'énerve souvent quand on me dit ça* » (E3). Une autre manière d'appréhender ces STG est de prouver qu'ils sont faux (E1) : « *moi je dis mais justement parce que tu es une meuf tu devrais aller sur une moto tu vas leur prouver tu vas aller tu vas régler leur compte, et tu vas les faire réfléchir.* » (E6). Toutefois, cela peut avoir des conséquences sur la conduite comme nous le partage une candidate (E11F), voici un extrait : « *j'étais un peu plus en mode je vais prouver, plus dans ce sens-là plutôt que de la peur de montrer. Ça a plus créé de la peur, un*

peu un **truc revancharde** ; **je vais prouver qu'être une femme ça n'implique pas que je ne sois pas douée en mécanique, c'était vraiment de la colère pendant les leçons, je ne le montrais pas forcément mais moi je ressentais ça, après tout ça, ça a mis un froid donc ça a impacté ma conduite avec lui** ».

Enfin, certaines peuvent en rire et ne semblent pas affectées par cela : « *Beaucoup de blagues, c'est souvent qu'on entend femme au volant mort au tournant, ce genre de choses après dans mon entourage proche non, ce n'est pas un truc qui revenait. Au niveau de ma famille ou quoi je n'ai jamais entendu de choses comme ça. **Tout ce que j'ai pu vivre ou quoi, je ne le ressentais pas parce que j'étais une fille*** » (E9, F) ; « *Alors moi je sais qu'à la télé on a toujours entendu les femmes ne savent pas conduire ou les femmes conduisent moins bien que les hommes mais **moi ça m'a jamais remise en question ou quoi que ce soit*** » (E18) ; « *Je **comprends cette pression sociale mais je le ressens pas.** [...] **Je fais partie des gens qui ressentent pas du tout cette pression sociale des filles** et j'ai pas été éduqué dans ça.* » (E6) ; « *mais après moi on m'a jamais fait de remarque comme ça personnellement on m'a jamais dit tu es une femme tu conduis mal **mais j'avais pas peur de passer mon permis en tant que femme je ne me sentais pas moins apte à passer mon permis** dans la famille il n'y a pas ce genre de réflexion c'est plutôt des jeunes qui font les beaux* » (E3). On voit à travers ces verbatims que dans la sphère familiale ce n'est pas omniprésent. Ils se retrouvent à coup sûr dans la sphère médiatique (E15). Des femmes arrivent à s'en dissocier et d'autres non, comme nous le partage cette candidate : « *Moi, **je l'ai toujours un peu dissocié** mais je sais qu'il y a **beaucoup de femmes qui l'ont intériorisé comme ma mère ou ma grand-mère.** Là c'est problématique.* (E11). Ce qui est intéressant à travers ses dires, c'est qu'elle affirme qu'elle se dissocie, qu'elle met à distance ces croyances car elle sait que cela en sont, mais selon ses dires elle semble ressentir une menace groupe-soi – peur de confirmer aux yeux des autres les STG parce que femme et en tant que femme :

« *Donc je dirais que ça ne m'a pas impacté dans mes compétences en général mais je pense que dans la conduite non mais **c'est peut-être plus la société qui m'influence à ce niveau-là.** Tu parlais des jugements si je conduis mal devant quelqu'un, non mais **plutôt si quelqu'un passe devant en voiture et qu'il voit que je suis une femme et que je fais une connerie. Je peux me dire, ah il va assimiler que femme égale connerie en voiture et du coup c'est plus société qui a impacté sur ça que mes parents*** »

Le regard d'autrui joue un rôle. On retrouve cela aussi chez une autre candidate, pourtant très à l'aise avec la conduite qui se dit contre et ne pas y adhérer, mais qui exprime qu'il est possible qu'elle ait peur des regards des autres conducteur·rices. En effet, lorsque nous lui avons posé la question suivante : « Comment vous vous êtes placée par rapport à ça, est-ce que ça vous est

déjà arrivé d'y penser à ces clichés ? », elle a répondu ceci : « **J'ai peut-être plus eu peur des regards des autres conducteurs ou conductrices** » (E15F). Une autre candidate a pu également nous confier la peur de confirmer ces remarques stéréotypées, lorsqu'on lui a posé la question suivante : « Est-ce que quand tu as eu des difficultés et tu t'es dit mince ça va confirmer ces remarques ? », elle a répondu spontanément « **Oui j'en avais peur** » (E8F). Une autre aussi a pu exprimer des effets des dires stéréotypés sur son rapport à la conduite et son sentiment de compétence, où elle pouvait remettre en doute ses capacités et ressentir de la honte (E2F). Enfin, une dernière candidate (E7F) a su exprimer discursivement la matérialité émotionnelle du phénomène de menace du stéréotype. Elle exprime le fait que le père de sa sœur pouvait faire des remarques sexistes en général ou à elle directement : « *J'ai surtout entendu le père de ma sœur dire ça ou directement à moi « toutes façons les femmes au volant c'est toujours des accidents ». Quand quelqu'un en voiture conduisait mal il disait « voilà c'est encore une femme encore une poulette qui sait pas conduire » mais en attendant il était bien content que ce soit ma mère qui le ramène quand il était saoul.* ». Ces remarques sexistes dirigées vers elle ont pu provoquer chez elle une baisse de confiance en ses capacités comme le montre son discours qui suit notre question « Des fois quand tu étais au volant tu as eu peur de confirmer ce que ton beau-père disait ? » : « **Oui le père de ma sœur il me rabaisait beaucoup il disait que j'arrive à rien que j'étais une merde et je me disais mais imagine il a raison imagine je vais pas y arriver** ». Ce sentiment d'être jugée négativement parce qu'elle est une femme a pu également intervenir avec son enseignant : « *Oui ça c'est avec le moniteur que c'était compliqué* ». Nous lui avons par la suite demandé si cela était lié à elle ou plutôt au fait d'être une femme, elle a pu dire que c'était « *les deux* ». Nous avons pu en effet constater que le genre se couplait à une image de soi large et qui ne semble pas nécessairement faire intervenir le statut de femme. Cette candidate par exemple explique qu'elle est *de nature* à se dévaloriser. Par ailleurs, au vu de son apprentissage très compliqué, on a pu lui proposer, ainsi qu'à la candidate (E7), de passer son permis B sur une boîte automatique, elles ont accepté et cela fut bénéfique. Ce cas de figure ne se retrouve que chez les candidates. Par exemple, cela n'a pas été proposé au candidat (E10) qui a eu cinq passations et qui avait des difficultés durant l'apprentissage, liées principalement à un Trouble Déficit de l'Attention et de l'Hyperactivité. Bien que désintéressé par la conduite en général, ce candidat s'estimait compétent, voire meilleur que sa petite-amie qui a le permis et conduit : « **Je pense que je conduis mieux qu'elle** parce qu'elle fait encore des erreurs mécaniques enfin même si elle a progressé [...] je me dis c'est quand même dommage que je ne l'ai pas parce que je sais que je conduis mieux qu'elle ». C'est d'ailleurs un des seuls qui semble « tolérer » les stéréotypes et penser qu'ils ont peu d'impact : « *Non, je ne pense pas. Mort au tournant, non déjà accident, je trouve ça trop fort mais mort au tournant c'est tellement gros que je me dis, moi, intérieurement que ça ne peut pas influencer les femmes. Alors que*

***femme au volant, égale accident c'est un peu plus neutre. C'est ça parce qu'il y a l'accrochage, c'est plus influençable*** ». Ce candidat a pu par ailleurs exprimer dans le quantitatif un sentiment de MDS. Il nous explique qu'en réalité, ce n'est pas vis-à-vis des femmes mais vis-à-vis de tout le monde, homme, femme, qu'il a peur, en raison des cinq passations, de prouver qu'il était incompetent et aussi en raison d'un besoin de sentir supérieur en général.

## 4. Discussion

Cette étude qualitative a permis de saisir les vécus en lien avec la conduite et le genre chez des candidat-es à l'examen pratique du permis B durant des moments de vies donnés : durant l'enfance et l'adolescence, au cours de leurs interactions sociales dans différentes sphères et durant la formation de conduite. Elle nous a montré des parcours divers et teintés de paradoxes vis-à-vis des STG, de leur intériorisation, de leurs impacts. Nos trois hypothèses de recherche ont été en partie validées : « *les femmes auront moins fait l'expérience de la découverte du véhicule, de la conduite, d'autres moyens de transports (deux-roues motorisées), et auront entendu plus de remarques négatives sur leur capacité à conduire par rapport aux hommes (HG)* » ; « *les femmes auront un intérêt moindre pour la conduite, un faible sentiment de compétence, et plus de difficultés vécues durant la formation que les hommes (H1)* » ; « *les apprenties femmes recevront plus de remarques négatives et stéréotypées sur leur conduite des ECSR que les apprentis hommes (H2)* ». Nous discuterons dans cette partie<sup>89</sup> à la fois du rapport au soi au regard des normes de genre, l'implication variée et ambiguë des STG dans leur vécu émotionnel et leur identité, et l'importante propagation et l'impact des STG associés à la conduite.

### 4.1 Un soi genré émotionnel

Le rapport aux émotions qui apparaît dans les discours et au travers des identités chez les personnes interrogées, peut s'appréhender au gré des normes et des rôles de genre attendus socialement qui construisent les individualités des groupes des femmes et des hommes. Nous avons pu voir dans les discours des femmes, qu'elles sont plus souvent que les hommes, accaparées par des émotions négatives : peurs, stress, manque de confiance. Cela semble s'inscrire dans leur soi, leur « *nature* » comme elles l'expriment. Ces émotions viennent impacter négativement leur apprentissage et l'examen. Compte tenu de la présence moindre de tels états émotionnels chez les hommes, on peut dire que ces états sont le fruit de la socialisation féminine et masculine en lien avec les normes émotionnelles qui leur incombent. Effectivement, d'attentes et de normes sociales différentes autour de l'instrumentalité masculine et du relationnel affectif féminin (Bem, 1981 ; Le Maner-Idrissi, 1996), le soi chez les groupes de genre se forment autour de cette binarité socio-émotionnelle et utilitaire (Testé & Simon, 2005). L'indépendance et l'assurance attendues chez les hommes se placent alors à l'opposé de l'affectif, la sensibilité et l'empathie attendues chez les femmes. Chez les hommes, « l'expression de la tristesse, de la peur, de la douleur ou d'autres signes de faiblesse et de vulnérabilité est interdite » (Krauth-Gruber, 2009, p. 32). L'importance donnée à la compétence et la supériorité que l'on trouve chez deux candidats vient montrer des

---

<sup>89</sup> Cette discussion s'est construite au regard de la précédente dans l'étude 3 afin d'éviter les redondances et de montrer d'autres éléments intéressants.

intégrations des traits masculins liés à l'utilité sociale : compétence, assurance, domination et efficacité (Testé & Simon, 2005). Par conséquent, l'émotionnel qui ne les accapare pas autant que les femmes, peut s'expliquer par une inhibition exigée dès le plus jeune âge de leurs émotions négatives (Dafflon-Novelle, 2010). Les nombreuses peurs et le stress jugé comme faisant partie intégrante de leur individualité chez les femmes, sont alors le fruit d'une socialisation autour des valeurs émotionnelles (Bem, 1974). Le déploiement d'une explication dispositionnelle – *je suis comme ça* – traduit en quelque sorte l'intériorisation de ces normes. La représentation sociale des « femmes timorées, émotives » (Hurtig, 2005, p.37) oriente les façons d'identifier, agir et éduquer les personnes assignées *filles* (Poulin-Dubois & Serbin, 2006) et peut devenir un des traits de leur personnalité et identité (Zaouche-gaudron & Rouyer, 2002).

#### 4.2 Un paradigme genré au féminin et patriarcal

En évoquant le poids des discours, nous avons pu montrer dans l'analyse des résultats à quel point la pensée stéréotypée autour des femmes au volant est considérée comme évidente et s'avère banalisée. Même lorsqu'il n'existe pas de rappel de ces STG dans les sphères les plus proximales, la connaissance de l'existence de la stigmatisation vis-à-vis de l'incompétence des femmes au volant est persistante. Son caractère omnipotent montre la puissance de la généralisation abusive qui caractérise le stéréotype. Le label *stéréotype* se solidifie à travers ce consensus partagé de caractéristiques ciblant un groupe spécifique (Hogg & Abrams, 1988). Le stéréotype se nourrit du partage social (Leyens et al., 1996). Nous pouvons dire que le STG de la femme incompétente au volant est un fort stéréotype car il est partagé à l'unanimité par nos candidat-es. Cette omnipotente stéréotypisation féminine au volant pose la question du poids des systèmes qui les véhiculent. Ils sont véhiculés dans certaines sphères proches (micro) de nos candidat-es : familiale, sociale ou milieu scolaire, ils apparaissent selon eux et elles, massivement dans la sphère médiatique (réseaux sociaux, télévision, spectacle humoristique). L'ouvrage de Hoebeke intitulé *Sexe et stéréotypes dans les médias* (2008) montre que

« En matière de représentation médiatique, le sexisme doit être défini dans un État de droit [...] par référence à des messages qui constituent réellement et volontairement une incitation à la discrimination, à la haine ou à la violence sexuelle, une atteinte à la dignité humaine ou une injure en raison du sexe de la victime » (p.17)

Il expose un incontestable *stéréotypisme* qui se nourrit de la domination masculine, du sexisme et qui circule de manière totalisante dans les médias. Tout ce qui touche aux *femmes* est sous un prisme stéréotypé endigué par un patriarcat qui la réduit et l'infériorise continuellement. Nous souhaitons ici revenir sur le fait que certaines candidates disent ne pas ressentir de « pression » en tant que femme vis-à-vis des STG au volant. Il y a une telle banalisation totalitaire de *l'inférieure femme* que son intériorisation apparaît comme évidente

et peut amener à ne pas interroger ses effets pervers dans les pans psychologiques : émotions, construction identitaire, estime de soi. Par ailleurs, dans les éducations, qui encourage à questionner l'effet des STG sur les soi en tant que femmes ou hommes ? Par exemple, les institutions étatiques s'opposent à la sensibilisation des stéréotypes de genre à l'école (cf. scandale médiatisé de l'ABCD à l'égalité). Quand un ministre de l'éducation n'invite pas à questionner l'impact du genre et insiste sur le « *pour l'égalité filles-garçons, pas pour la théorie du genre* » (propos de Vincent Peillon en 2010), comment peut-on retrouver des discours qui viennent sonder l'effet du genre sur les peurs, le stress et le faible sentiment de compétence chez les candidates interrogées ? Bougueret (2008) dénonce à ce propos un cercle vicieux issu de la justification et légitimation du système androcentrée par des croyances différentialistes innéistes problématiques :

« Chaque différence même infime est invoquée pour légitimer l'ordre social existant qui repose sur l'arbitraire de cette domination [masculine]. Celle-ci est perceptible en démontant le mécanisme d'un cercle vicieux qui se résume ainsi : Les genres masculins et féminins sont des constructions socio-historiques (donc artificielles) qui sont naturalisées par l'ordre social, permettant du même coup de justifier les inégalités existantes. Ainsi la société pourrait croire à une égalité des chances entre hommes et femmes et les inégalités constatées seraient le fait de différences irréductibles car naturelles. » (p.2)

Le constat qu'elle énonce invite alors à prendre du recul sur les discours et interroger l'impact de l'ordre social sur la perpétuation des STG et de ses dommages. Un candidat suspectait des différences biologiques entre les femmes et les hommes au volant (E10H). À ce propos, dans nos entretiens, on a pu voir que ceux qui véhiculent les STG, sont des hommes, constatés et avoués sous forme de plaisanteries par nos candidats. Yzerbyt et al. (2021) évoquent que majoritairement ce sont des hommes qui sont ouvertement sexistes, et « qui agissent en fonction des croyances véhiculées au sujet de l'autre sexe » (p. 189). Cela est problématique dans la mesure où comme on a pu le montrer, les dires des hommes (enseignant, proche) provoquent chez les femmes un sentiment d'infériorité et de menace du stéréotype, et ainsi maintiennent le *statu quo*. Également, le rabaissement de la part d'un homme proche d'une candidate (le père de sa sœur) sur ses compétences montre toute la matérialité de la domination masculine (Mathieu, 1991). Elle est palpable à travers les mots et impacte négativement la cible. Elle traduit de l'oppression générale des femmes (Mathieu, 1991) existante dans ce système bicatégorisé, masculin et hiérarchisé (Hurtig, 2005). De plus, d'autres dommages de ce système d'oppression envers le féminin ont pu être évoqués par des candidates : ceux des violences sexistes et sexuelles faites par les hommes engageant des peurs de la présence masculine dans le cadre de la conduite, entraînant des baisses de performances



et une modification de la conduite. Un candidat a pu aussi nous expliquer que son enseignant était plus agréable avec les apprenties femmes car « *c'est un mec en chien tout simplement, désolé je suis franc* » (E12), ceci faisant référence à la sexualisation des femmes de la part de cet enseignant. Cette transposition dans le cadre de la formation de conduite et de l'examen, de l'oppression et des violences vécues dans d'autres cadres, constitue un facteur explicatif important de l'échec plus important des candidates, et montre la puissance et le caractère hégémonique de la domination masculine qui est un réel enjeu pour notre travail de recherche engagé ici.

#### 4.3 Répandre les STG par l'humour

Pour clôturer cette discussion, nous souhaitons évoquer succinctement la diffusion des STG associés à la conduite. Selon nos candidat-es, les STG liés aux femmes au volant et leur compétence sont massivement diffusés par l'humour. C'est par là d'ailleurs que nous constatons la banalisation et la méconnaissance de l'impact des STG. Facca et al. (2022, p.6, traduction libre) ont montré à ce propos que

**« L'humour est la manifestation du sexisme qui est la plus tolérée et répandue ;  
le sexisme est l'un des moteurs centraux de l'humour »**

Par ailleurs, ils ont pu montrer qu'en recherchant sur un moteur de recherche « *jokes about women* », les plaisanteries autour des femmes au volant étaient les premières. Selon Ford et Ferguson (2004), l'exposition à l'humour *dénigrant* – ciblant un groupe – entraînait une acceptation et une tolérance importante vis-à-vis de la discrimination endiguée envers les personnes stigmatisées (Facca et al., 2022, p.8). D'un côté, l'humour est préjudiciable aux femmes et constitue un réel enjeu vis-à-vis de la discrimination possible et les effets de son intériorisation, par exemple la menace du stéréotype, la peur d'être jugée négativement. De l'autre côté, il permet de rendre visibles les préjugés existants (Ford et al., 2015). Cependant, visibiliser les préjugés et les croyances sociales n'est pas forcément bénéfique, puisque la conscience de la stigmatisation peut être préjudiciable pour les personnes stigmatisées (Désert et al., 2002). Ainsi, l'humour est problématique dans le cadre de la lutte contre les STG et les inégalités sociales.

## 5. Forces et limites de l'étude

La force principale de cette étude est son imbrication avec l'étude 3 et le fait qu'elle éclaire davantage sur le ressenti de MDS et de la place (omni)présente des STG associés à la conduite. Non seulement elle éclaire mais vient apporter par ailleurs un tout autre regard montrant d'autres enjeux liées au rapport de soi qui sont intéressants à discuter et à interroger dans les études de genre.

Si l'on doit pointer une limite majeure de cette étude qualitative, ce serait l'empressement du recueil et l'ordre de réalisation, c'est-à-dire après une étude quantitative. Effectivement, l'intérêt de cette étude est apparu durant l'enquête de terrain (étude 3), elle n'était donc pas prévue dans le programme de recherche doctoral, et sa méthodologie ainsi que son recueil ont dû être précipités compte tenu de la temporalité restreinte que nous avions. Le fait également qu'elle était couplée à une étude quantitative, nous a poussé à construire un guide assez rigide avec des thématiques précises – comme si c'était des variables quantitatives – que nous imaginons comme impactant. Ces deux éléments ont ainsi limité la spontanéité au cours de l'entretien. Le guide d'entretien était très riche compte tenu du « besoin » d'avoir des éléments qui éclairent nos autres regards et nous a fait en quelque sorte tomber dans le *piège* d'avoir un guide durant l'entretien. Beaud et Weber (1997) alertaient sur le fait qu'il fallait parfois *se méfier des guides d'entretien* car il peut nous amener à « recadrer sans cesse l'entretien pour ajuster [n]otre questionnement préconstruit » (p. 179). Nous assumons le fait qu'il a été question de saisir plutôt que de laisser, ce qui a limité fortement le processus de recueil et l'ambition constructiviste.

## 6. Conclusion

Cette étude qualitative a permis de pointer les conséquences sociocognitives diverses chez les candidates de l'existence des STG : la peur d'être jugée négativement, la peur de confirmer les propos stéréotypés et de se croire incompétente, la modification de la conduite en raison de la charge d'infirmer les STG. Le STG de la femme incompétente au volant apparaît comme universel et ordinaire. Cette étude est venue aussi dessiner un rapport à soi et émotionnel important dans le cadre de l'apprentissage pour les candidates. Ces rapports ne sont pas sans lien avec les normes de genre existantes compte tenu des vécus différents évoqués par les candidats. Cette étude a été importante également pour voir que, malgré des implications réelles des stigmatisations au volant, les hommes ne sont pas nécessairement avantagés et les femmes désavantagées. Effectivement, les autres vécus et parcours évoqués ont montré une grande diversité et qu'une socialisation importante de la conduite, un intérêt et une excitation vis-à-vis de l'apprentissage de conduite ne garantissaient pas un accès et des facilités pour la formation et l'examen.

## Discussion générale du chapitre

Ces deux études complémentaires ont approfondi les connaissances autour des processus et conséquences qu'engendrent les STG associés à la conduite. Des observations empiriques similaires ont pu être constatées au cours de nos enquêtes de terrain (voir pour plus de détails le journal de bord de cette étude à l'Annexe XII, p.486).

Dans les deux études (ainsi que sur le terrain), il y a un réel rapport différent à l'émotionnel et sa socialisation selon le genre (Shields & Shields, 2002 ; Roskam & Rouyer, 2021), et qui transparait dans les vécus des candidat-es. Ceci vient interroger alors les inégalités de genre vis-à-vis des difficultés que cet émotionnel très négatif peut provoquer dans le cadre de l'apprentissage et l'examen, soit engager pour certaines un vrai *parcours du combattant*, un coût financier important, et des dommages collatéraux par ailleurs. Par ailleurs, dans le quantitatif, on se demandait à quelles émotions négatives précises pouvait être dû l'effet de menace chez les femmes, en supposant un rôle de l'émotion colère compte tenu des constats de l'étude de Chateignier et al. (2011). Il s'avère que dans notre étude qualitative, une candidate nous partage sa colère durant ses leçons en raison du fait qu'elle essayait de « *prouver qu'être une femme ça n'implique pas que je ne sois pas douée en mécanique, c'était vraiment de la colère pendant les leçons* ». Il se pourrait alors que cette émotion soit impliquée dans ce phénomène. L'étude 3 a montré que les émotions négatives découlent d'une peur de confirmer les STG, notamment celui de l'homme compétent. Toutefois, elle a montré aussi que les femmes pouvaient ressentir de la menace lorsqu'elles adhéraient au STG de la femme respectueuse. L'étude qualitative est alors venue approfondir cette « peur de confirmer » que l'on a supposée en montrant qu'il ne s'agit pas que d'une peur de « confirmer » qu'elles sont incompétentes au volant, mais aussi d'un besoin de « montrer » qu'elles ne le sont pas. Cela peut être le cas pour le STG de la femme respectueuse, et surtout de l'homme compétent. On a pu voir que deux des candidates exprimaient vouloir « prouver » qu'elles ne sont pas moins *douées* que les hommes. Nous faisons l'hypothèse que ce déploiement d'énergie peut être couteux en termes de charge cognitive et s'inscrit, par extension, comme une stratégie de *faire face* à la peur de confirmer l'incompétence au volant qui caractérise le groupe des femmes. Cette stratégie peut se voir comme une forme de représentation et d'image sociale positive au nom du groupe de genre des femmes contre la stigmatisation qui les cible au volant, ainsi comme une « tentative d'infirmer le stéréotype » (Berjot et al., 2010, p.431). Elle permet de faire face mais semble délétère pour une candidate qui exprime une modification de sa conduite en raison de sa volonté d'infirmer les propos de son enseignant concernant « *les femmes et la mécanique* ».

Néanmoins, l'étude qualitative a pu montrer que la menace n'est pas toujours conscientisée. Il ne semble pas y avoir toujours une pensée intrusive liée à l'identité stigmatisée en tant que femme. La peur du regard d'autrui qui est évoquée par certaines candidates semble selon elles rester chez les autres et ne vient pas affecter leur regard de soi aux prises de leur sentiment de compétence, leur estime d'elle, leur intériorisation des STG. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette distanciation serait aussi une façon de faire face à cette stigmatisation. Les individus confrontés à des situations difficiles ou menaçantes du point de vue de leur identité déploient des stratégies pour y « faire-face » (coping), c'est-à-dire des « efforts cognitifs et comportementaux en constante évolution que met en œuvre l'individu pour répondre à des demandes internes et/ou externes évaluées comme menaçantes et excédant ses ressources adaptatives » (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141, traduction libre). La littérature éclaire sur les stratégies de coping déployées en cas de stigmaté. Parmi plusieurs stratégies renseignées par Berjot et al. (2010), une des stratégies utilisées consiste en la *désidentification* : « *je ne suis pas concernée par ce sentiment ; ça ne me touche pas personnellement ; je ne ressens pas cette pression de fille* ». Cette stratégie semble être celle qu'ont pu déployer certaines candidates et peut être une façon de se désengager des STG et du groupe stigmatisé, et d'une certaine façon maintenir une image positive en raison du conflit interne sous-jacent (Butera et al., 1996). Il est toutefois possible que certaines candidates, comme elles l'expriment, ne soient pas affectées négativement par les STG. Mais, on doit garder à l'esprit qu'il se peut que l'intériorisation de la stigmatisation soit si forte qu'elle ne permet pas de déceler ce qui est de l'ordre de l'effet des STG (cf. discussion de l'étude 4). À ce propos, Bourguignon et Herman (2007) en questionnant les effets de la stigmatisation, montraient que face à elle, les personnes concernées sont affectées différemment et ce en raison du déploiement de stratégies de régulation différente, comme la minimisation de la discrimination. De plus, pour comprendre aussi en partie ce résultat, l'étude de Kray et al. (2001) a montré que les individus confirment les STG lorsqu'ils sont activés implicitement et non lorsqu'ils sont activés explicitement. Dans cette condition, les personnes réagissent en réactance au STG ou se comporte de manière incompatible avec le STG. Ce qui sous-entend que la stigmatisation lorsqu'elle est rappelé explicitement, dans l'étude 3 et dans les entretiens, peut provoquer des réactions d'anti-conformité à celle-ci. Cela n'a toutefois pas empêché de révéler l'implication du regard d'autrui, à la fois dans le quantitatif et au travers des discours de l'étude 4 où les candidates qui abordaient l'effet possible des STG le faisaient au regard du poids du jugement d'autrui : peur de confirmer aux yeux des autres que « *les femmes ne savent pas se garer* », que « *je suis incompétente* ».

Du côté des hommes, nous avons pu voir que le regard d'autrui était aussi impliqué mais davantage pour soi. L'étude 3 révèle que les proches qui s'attendent à ce que l'examen pratique du permis B soit difficile pour les hommes réduit leur sentiment de compétence, ce qui peut

avoir des conséquences directement sur leur réussite puisque c'est particulièrement ce sentiment de compétence qui les amène à avoir plus de chances de réussir. Ici, nous voyons l'effet des normes de genre, de ce qui est attendu des hommes en matière de conduite automobile, soit une bonne compétence. Ces attentes genrées peuvent avoir des conséquences directes sur les hommes comme nous le montrent en complément les entretiens de l'étude 4. Deux candidats interrogés sont venus exprimer une atteinte à leur *égo* ou *fierté* en tant qu'homme dans le cadre d'une meilleure compétence de femmes (victoire course automobile ou obtention du permis de la petite sœur). Ici, il s'agirait d'un effet sur leur soi de ce qu'ils renvoient en tant qu'homme, ce qui rejoint tout à fait le ressenti important de la menace groupe-soi dans l'étude quantitative. Cependant, cela semble ne pas les avoir affectés (réussite, émotion positive, assurance pour E4 et pour E10 d'autres raisons qui expliquent ses échecs – handicap – et il s'estime compétent). Il s'agirait toutefois d'explorer davantage les répercussions psychologiques que peuvent engendrer une non-conformité au STG de l'homme compétent chez les hommes, notamment à travers le jugement d'autrui.

Il subsiste par ailleurs un autre regard d'autrui qui n'est pas lui délétère mais bénéfique celui de l'ECSR : plus les candidat-es pensent que leur ECSR leur estiment une chance élevée de réussir et plus ils et elles ont de chances de réussir. Ces résultats ouvrent des pistes de réflexions sur les moyens d'actions – regard d'autrui – à mettre en place pour améliorer la réussite des femmes. D'une part, il s'agirait de prévenir davantage les effets délétères des STG sur les pratiques éducatives des ECSR comme l'a montrée l'étude de Spica (2017). Si l'estimation de réussite de l'ECSR est nécessaire pour réduire la menace groupe-groupe et élever le sentiment de compétence chez les femmes, il semble nécessaire que les pratiques éducatives ne soient pas influencées du STG de l'homme compétent pouvant alors modifier cette estimation. D'autre part, les entretiens ont montré qu'il existe une pluralité de pratiques d'enseignements. Regarder l'effet des diverses manières de former peut permettre de comprendre le vécu, les comportements et les performances le jour de l'examen. En complément, il semble essentiel au vu de nos résultats de mettre en place des formations pour que les ESCR apprennent à mieux considérer et travailler avec les apprenti-es sur l'aspect psychologique et l'émotionnel. Genoud, Kappeler et Gay (2020) ont pu montrer que l'apprentissage et l'encouragement à des émotions positives étaient bénéfiques, notamment pour la motivation (scolaire). Mais si cet émotionnel négatif est aussi omniprésent chez les femmes et que le sentiment de compétence joue sur les performances ou les émotions aussi, c'est en raison de l'effet de l'adhésion à des STG associés à la conduite, notamment celui des hommes compétents. C'est donc davantage sur les STG qu'il faut agir pour permettre des conditions psychologiques plus favorables au moment de l'examen pour les femmes.

Pour conclure, les deux études ont montré un phénomène de MDS complexe qui recouvre un fort enjeu du regard d'autrui. Par ailleurs, l'étude qualitative a montré qu'une socialisation routière, chez les candidates ou candidats, n'est pas gage de facilités et de réussite immédiate. Le rapport au soi est également un paramètre à prendre en compte dans la compréhension des vécus, même si teinté des normes de genre. Les deux études ont pu montrer que le fait qu'autrui attend une performance, pouvait avoir des effets délétères sur les candidat-es : les menaces aux yeux des autres ressenties, la candidate qui ressent une pression de devoir être compétente comme l'estime son enseignant et les hommes qui se sentent moins compétents lorsque leurs proches pensent que l'examen sera difficile pour eux. L'effet du jugement d'autrui est important à considérer, c'est ce que nous avons alors fait dans l'étude qui va suivre qui sera présentée. Également, dans cette prochaine étude, manipuler une performance à un test du code de la route permet de voir alors l'effet de cette adhésion au STG de la femme respectueuse qui amène un sentiment de menace autant chez les candidats que les candidates.



## Chapitre VIII : Déjouer les effets de menaces du stéréotype

« À l'école, la lutte contre les stéréotypes de genre est nécessaire, car ces derniers s'inscrivent comme un frein pour la réussite des élèves, leur sentiment de compétence ou encore leur goût pour certaines activités. L'affranchissement des stéréotypes s'accompagne ainsi d'une meilleure réussite scolaire [...] »

(Bréau et al., 2016, p.33)

Ce chapitre empirique présentera la dernière étude de ce travail de thèse dont l'objectif était d'explorer davantage, expérimentalement, l'effet du phénomène de menace du stéréotype sur la performance, les émotions et le sentiment de compétence, qui sont des éléments affectés par les stéréotypes de genre (Bréau et al., 2016). Il s'agissait dans le prolongement de l'étude 3, de tester l'effet de la menace aux yeux des autres qui était particulièrement perçue par les candidat-es. Il s'agissait de tester également l'effet d'informations contraires aux STG socialement partagées dans le domaine de la conduite automobile. Le but étant de voir si non seulement rendre saillante la menace aux yeux des autres, affecterait la performance à un test en lien avec la conduite, mais aussi, si rendre saillantes des informations faussant les STG : égalitaires (autant de réussite) et contre-stéréotypées (meilleure réussite des femmes par rapport aux hommes) permettraient d'améliorer la performance. Il paraît nécessaire, au regard des inégalités sociales que les STG engendrent, de mettre en surbrillance leurs impacts sociocognitifs mais aussi, de trouver comment réduire ces derniers. Il était alors question d'explorer dans cette dernière étude des solutions permettant de contrer les facteurs susceptibles de provoquer une moins bonne réussite des femmes dans ce domaine. Rappelons-le, tout l'enjeu de la thèse est de comprendre l'impact de la stéréotypisation dans le domaine de la conduite automobile sur les comportements et la réussite à l'examen pratique du permis B des femmes et des hommes. Dès lors, engager une exploration de l'effet des stéréotypes, qu'ils soient contre, inversés, est pertinent et nous permet d'alimenter davantage nos savoirs autour de ces objets théoriques.





## Approche expérimentale de l'effet d'informations égalitaires et contre-stéréotypées sur les performances chez des apprenti.es conducteur.rices (étude 5)

### 1. Objectifs et hypothèses de recherche

Cette recherche expérimentale a mesuré l'effet d'informations différentes en lien avec les STG associés à la conduite (information stéréotypée *versus* information égalitaire *versus* contre-stéréotypée) afin de tester leur impact supposé différent sur la performance à un test du code de la route, les menaces du stéréotype, les émotions négatives, et le sentiment de compétence chez des apprenti.es conducteur.rices. L'adoption d'une méthodologie expérimentale était adaptée afin de tester les diverses informations. L'information stéréotypée est, comme dans la plupart des études sur le phénomène de MDS, une mise en saillance de la moins bonne réussite des femmes par rapport aux hommes dans ce domaine. Elle provoque une baisse de performance chez les personnes stigmatisées qu'une information non-stéréotypée (contrôle). L'information égalitaire présente une égalité dans les performances entre HF et semble davantage améliorer les performances de personnes stigmatisées que les informations explicitement stéréotypées (Régner et al., 2010 ; Smith & White, 2002 ; Steele, 1997 ; Spencer et al., 1999). L'information contre-stéréotypée vient quant à elle présenter l'inverse de l'information stéréotypée en présentant donc d'une meilleure réussite des femmes par rapport aux hommes. Elle permet de diminuer l'activation des stéréotypes sur le plan cognitif (Lai et al., 2014), de fait inhiber l'effet de menace (Devif, 2020). Au regard des effets différents de ces diverses informations, nous avons supposé que *les performances des femmes seront plus importantes suite à la confrontation à des informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées* (HG), puis que *les performances des hommes soient moins importantes suite à la confrontation à des informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées* (H1). Nous supposons également que *les performances des femmes soient plus importantes en condition contrôle qu'en condition stéréotypée* (H2).

De plus, vis-à-vis du sentiment de compétence plus élevé chez les hommes que chez les femmes dans ce domaine (Granié et al., 2020), nous supposons que *le sentiment de compétence des hommes, avant le test, sera plus élevé, qu'importe la condition, que celui des femmes* (H3) ; *que le sentiment de compétence des hommes sera plus faible suite à la confrontation à des informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées ou contrôle* (H4). Puis, que *le sentiment de compétence des femmes sera plus élevé suite à la confrontation d'informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées ou contrôle* (H5).

Au regard de l'implication des émotions négatives dans le cadre d'une situation menaçante (Chateignier et al., 2011), nous supposons *que les femmes ressentiront davantage d'émotions négatives suite à la confrontation d'informations stéréotypées qu'à des informations égalitaires et contre-stéréotypées* (H6).

Enfin, dans le cadre de chacune de ces informations, il a été question de rendre saillant le jugement d'autrui, puisqu'il semble selon l'étude 3 spécifiquement impliqué dans le cadre de la situation évaluative à l'examen pratique du permis B (menace aux yeux des autres perçue par les candidat-es). Nous supposons à ce titre et au regard des résultats de l'étude 3, que *la menace groupe-groupe sera plus ressentie que les autres types de menaces, dans la condition stéréotypée, chez les femmes* (H7) et que *la menace groupe-soi sera plus ressentie que les autres types de menaces, dans la condition contre-stéréotypée, chez les hommes* (H8). Nous pouvons également supposer que *la menace groupe-groupe sera moins perçue chez les femmes dans la condition contre-stéréotypée et égalitaires que dans la condition stéréotypée* (H9). Puis que *les femmes en condition stéréotypée se sentiront plus menacées, qu'importe le type de MDS, que les hommes* (H10).

## 2. Méthodologie

### 2.1 Matériel expérimental

#### *Protocole expérimental mis en place*

Afin de mesurer l'effet de différentes informations stéréotypées, égalitaires et contre-stéréotypées, nous avons établi un protocole expérimental en quatre conditions, sur la base de la littérature (Chateignier et al., 2011 ; Félonneau & Becker, 2011 ; Pravossoudovitch, 2016 ; Régner et al., 2010 ; Wout et al., 2008) :

- **Condition contrôle** : « Vous allez participer à une étude visant à tester des diapositives qui seront utilisées dans une prochaine expérience sur la conduite automobile. Nous allons donc vous demander de répondre à des questions sur le code de la route. A ce test, on observe le même taux de réussite qu'à l'examen théorique du permis de conduire (code de la route), soit 50,5%. »
- **Condition stéréotypée** : « Vous allez participer à une étude visant à mettre en évidence les différences de capacités au niveau de la conduite automobile entre hommes et femmes. Nous allons donc vous demander de répondre à des questions sur le code de la route. A ce test, on observe le même taux de réussite qu'à l'examen théorique du permis de conduire (code de la route), soit plus de réussite chez les hommes (60%) que chez les femmes (40%). »
- **Condition égalitaire** : « Vous allez participer à une étude visant à mettre en évidence les différences de capacités au niveau de la conduite automobile entre hommes et

femmes. Nous allons donc vous demander de répondre à des questions sur le code de la route. A ce test, on observe le même taux de réussite qu'à l'examen théorique du permis de conduire (code de la route), soit autant de réussite chez les hommes (50%) que chez les femmes (50%). »

▪ **Condition contre-stéréotypée :** « Vous allez participer à une étude visant à mettre en évidence les différences de capacités au niveau de la conduite automobile entre hommes et femmes. Nous allons donc vous demander de répondre à des questions sur le code de la route. A ce test, on observe le même taux de réussite qu'à l'examen théorique du permis de conduire (code de la route), soit plus de réussite chez les femmes (60%) que chez les hommes (40%). »

En complément de ces consignes explicites puisqu'elles indiquent le sens de la différence (Nguyen et al., 2008), nous avons rendu saillante l'implication du regard d'autrui afin de faire du lien avec la menace de réputation groupale (menace groupe-groupe). Pour établir la consigne, nous nous sommes inspirées de la méthodologie proposée par Desombre et al. (2019). Pour que la menace groupe-groupe soit rendue saillante, il faut que le regard d'autrui soit impliqué (*aux yeux des autres*) et qu'il existe une comparaison avec l'autre groupe de genre. La consigne utilisée est la suivante : « Par ailleurs, pour ce test, vous ne connaîtrez pas vos résultats. Seulement nous, les responsables de l'étude, les connaissons. Nous évaluerons votre score au test avec les membres du même groupe de sexe que vous et saurons si votre score est différent de celui obtenu par les membres de l'autre groupe de sexe. ». Le fait que seulement les responsables de l'étude connaissent les résultats permet de mettre alors en évidence ce regard d'autrui. Cette consigne avec la comparaison de genre n'a pas été présentée dans la condition contrôle pour éviter de l'activer : « Par ailleurs, pour ce test, vous ne connaîtrez pas vos résultats. Seulement nous, les responsables de l'étude, les connaissons. Nous évaluerons votre score au test avec celui des autres personnes ayant participé au test ». De plus, cette consigne était intéressante car elle correspond en partie à la situation réelle de l'examen pratique du permis B où les candidat-es ne connaissent pas directement leur résultat en raison de l'annonce différée et seul-e l'IPCSR connaît leur résultat.

#### *Choix et échelles de mesure des variables psychosociales*

##### La mesure des perceptions des MDS

Nous avons mesuré les perceptions des MDS en utilisant l'échelle de l'étude 3 (cf. partie méthodologique 2.1). Reprendre l'ensemble des types de MDS permettait de voir si la consigne affectait la MDS de la réputation groupale plus que les autres. Nous avons modifié les items de l'échelle pour répondre aux objectifs de cette étude et à la consigne de l'activation du regard d'autrui. Nous avons alors remplacé « *aux yeux des autres* » par le terme utilisé dans la consigne : « *responsables de l'étude* » pour être précises sur le regard d'autrui (inspiré de

Schmader & Johns, 2003)<sup>90</sup>. Le terme « *responsable de l'étude* » ici et dans la consigne a été pensé pour son caractère épïcène, ainsi pour éviter un possible biais lié au genre de la personne qui juge (Pellegrini et al., 2011 ; Sekaquaptewa & Thompson, 2002). L'échelle est constituée de douze items (présentés aléatoirement et où le positionnement se fait de 1 – pas du tout d'accord à 7 – tout à fait d'accord), mesurant les quatre types de MDS :

- **Menace groupe-groupe** : « Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats prouvent AUX RESPONSABLES DE L'ETUDE que MON GROUPE DE SEXE<sup>91</sup> possède moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe » ; « Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats poussent LES RESPONSABLES DE L'ETUDE à se représenter négativement les capacités de conduite de MON GROUPE DE SEXE ? » ; « Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats poussent LES RESPONSABLES DE L'ETUDE à croire que MON GROUPE DE SEXE possède moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ? »
- **Menace groupe-soi** : « Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats puissent amener LES RESPONSABLES DE L'ETUDE à ME juger sur la base d'opinions négatives concernant les capacités de conduite de mon groupe de sexe ? » ; « Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats poussent LES RESPONSABLES DE L'ETUDE à croire que J'AI moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ? » ; « Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats amènent LES RESPONSABLES DE L'ETUDE à ME juger négativement à cause de mon groupe de sexe ? »
- **Menace soi-groupe** : « Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats ME prouvent que MON GROUPE DE SEXE possède moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ? » ; « Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats ME poussent à croire que MON GROUPE DE SEXE possède moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe » ; « Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats M'amènent à penser que MON GROUPE DE SEXE possède moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ? »
- **Menace soi-soi** : « Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats ME confirment que J'AI moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ? » ; « Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats M'amènent à avoir une vision négative de MES capacités de conduite à cause de mon groupe de sexe ? » ; « Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats ME poussent à croire que J'AI moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ? »

---

<sup>90</sup> « Je m'inquiète que le chercheur puisse juger mon groupe en entier, sur la base de ma performance à ce test » (p. 443).

<sup>91</sup> Nous avons choisi le terme *groupe de sexe* pour s'assurer que tout le monde comprenne, en effet, il est plus répandu que *genre*.

Nous avons couplé cette mesure par une question ouverte facultative qui permettait d'ajouter des éléments à ces ressentis : « *Voulez-vous ajouter des informations ou des expériences vis-à-vis de ces questions ?* ».

### La mesure de la performance

Nous avons mesuré la performance à l'aide d'un test d'épreuve théorique au permis de conduire<sup>92</sup>. Nous avons utilisé le matériel validé auprès d'étudiant-es dans le cadre de la thèse de Pravossoudovitch (2016) mesurant l'effet de MDS sur la performance au test chez des femmes et des hommes. Pour rappel, deux recherches ont montré un effet de MDS chez les femmes sur le nombre d'erreur à un test de l'épreuve théorique du permis de conduire (Chateignier et al., 2011 ; Félonneau & Becker, 2011<sup>93</sup>). Ce test présente des questions du code de la route de l'épreuve théorique du permis de conduire sous forme de vignette. Ces vignettes (au nombre de 40) mettent en image des situations de conduite où une décision est requise (cf. Figure 45, ci-dessous, présentant une vignette à niveau facile). Par groupe de 10, les vignettes présentent un niveau de difficulté : facile, moyen, difficile, très difficile (voir Annexe XIII, p.491). Les réponses aux questions sous la forme de lettre (A = oui ; B = non, etc.) ont été présentées aléatoirement afin d'éviter une habitude et d'obliger les personnes à être attentives à la tâche. Les personnes étaient prévenues dans la consigne de l'apparition aléatoire des réponses.



Figure 45 Exemple d'une vignette à niveau facile de l'outil mesurant la performance dans l'étude 5

<sup>92</sup> Ce choix s'est fait pour la praticité de ce test permettant de palier les contraintes survenues durant la thèse. Initialement, il était question de reproduire un examen pratique du permis B - notre objet d'étude - à l'aide d'un simulateur de conduite (dans le laboratoire auquel nous sommes affiliées, ce matériel est à disposition pour des manipulations de ce type). Toutefois, au vu du planning de thèse et de la crise sanitaire qui a modifié les disponibilités du matériel (simulateur de conduite) et décalé les expérimentations en cours d'autres chercheur-ses, il devenait coûteux en temps de monter une telle expérimentation. De ce fait, pour des raisons logistiques et pratiques, nous avons opté pour un test de l'épreuve théorique du permis de conduire en ligne.

<sup>93</sup> Cette recherche a pu montrer un effet avec un échantillon plutôt faible : 17 femmes dans la condition activation stéréotype et 39 dans la condition contrôle.

### La mesure du vécu psychosocial

Nous avons repris les variables mesurées et impliquées dans la réussite chez les candidat-es de l'étude 3 :

- **Les émotions positives et négatives ressenties** mesurées avec les items de l'échelle de la GEW (cf. 2.1, étude 3) sous la forme (adaptée au format du questionnaire) d'une échelle allant de 1 – je n'ai pas ressenti du tout à 6 – j'ai beaucoup ressenti. En complément, nous leur demandions s'ils et elles avaient ressenti « aucune émotion » et/ou une « autre émotion ressentie » que celles proposées dans la liste.
- **L'estimation de réussite avant et après le test** (« Avant de commencer/maintenant, pouvez-vous indiquer à combien estimez-vous vos chances de réussite aux questions de cette étude ? » allant de 0% à 10%)
- **La difficulté perçue de la tâche** (« J'ai ressenti des difficultés pour réaliser cette tâche » allant de 1 – pas du tout d'accord à 7 – tout à fait d'accord).

Nous avons également mesuré **les connaissances et les adhésions aux STG en lien avec la conduite, la conformité aux rôles de genre (BSRI), l'estimation de la réussite générale des femmes et des hommes à ce test**, puis **l'identification au groupe de genre** (cf. détail méthodologique de ces mesures dans la partie 2.1 de l'étude 3). Pour les variables sociodémographiques, nous avons recueilli le sexe d'état civil, l'âge, le niveau d'étude, la situation socioprofessionnelle actuelle, le département d'habitation. Enfin nous avons recueilli des informations en lien avec leur formation du permis B : nombre de passation de l'épreuve théorique de l'examen du permis, réalisation ou non des leçons de conduite, nombre d'heures effectuées et années de permis B si le cas.

#### *Structure de l'outil de mesure*

Le questionnaire réalisé sur LimeSurvey (voir Annexe XIV, p.498) s'intitule « *Étude sur les questions du code de la route : votre avis compte !* » et débute par une explication des objectifs de l'étude et des règles RGPD. Il se poursuit sur la consigne de la condition expérimentale (répartition en fonction du jour de naissance de la personne<sup>94</sup>). Il est composé par la suite de quatre grandes parties. Une première partie interroge dans cet ordre : l'estimation de réussite personnelle au test avant sa passation, une présentation de la consigne du test (*40 questions vont vous être posées. Vous devrez cocher la ou les bonne(s) réponse(s). Vous avez 20 secondes pour répondre à chacune des 40 questions (10 minutes environ pour l'ensemble*<sup>95</sup>). *Petite précision : l'ordre des lettres pour répondre est aléatoire (A ; B ou B ; A par exemple)*), puis la passation des 40 questions inspirées de l'épreuve théorique du permis de conduire. Une

---

<sup>94</sup> Entre le 1 et le 7 = renvoi à la condition contrôle, entre le 8 et 15 = condition stéréotypée, entre le 16 et le 23 = condition égalitaire, entre le 24 et le 31 = condition contre-stéréotypée

<sup>95</sup> Nous avons repris la durée proposée dans l'étude de Chateignier et al. (2011)

seconde partie recueille les perceptions liées à la réussite du test et aux MDS avec ces variables dans cet ordre : l'estimation de réussite personnelle au test (mesure après le test), les émotions ressenties durant le test, la difficulté perçue de la tâche puis les perceptions des types de MDS. Une troisième partie interroge l'intériorisation des stéréotypes de genre avec ces variables dans cet ordre : estimation de la réussite générale des femmes et des hommes à ce test, la connaissance et l'adhésion aux STG et à la conduite, l'identification au groupe de genre, la conformité aux rôles de genre. Une dernière partie saisit les données sociodémographiques.

À la fin du questionnaire, nous avons réalisé un débriefing en présentant l'objectif de notre recherche : « *Si vous avez eu la consigne (au début) qui évoquait des différences hommes/femmes au code de la route, sachez qu'il n'existe aucune différence hommes/femmes dans la réussite au code de la route. Nous avons établi cette consigne pour voir l'effet qu'une telle information pouvait avoir sur les performances et les émotions.* ».

## 2.2 Recrutement et procédure de recueil de données

Le recrutement de cette étude a été réalisé avec l'aide d'une stagiaire de Licence 3 de psychologie, Raphaëlle LeFort. Il a été effectué sur cinq mois. Ce recrutement a présenté certaines difficultés. Initialement, notre population recherchée était des personnes en apprentissage de conduite<sup>96</sup> (sans le permis B). Pour les recruter, nous avons envoyé le questionnaire à 500 auto-écoles en France pour diffusion auprès de leurs élèves. Nous l'avons également diffusé sur douze groupes sur les réseaux sociaux, en lien avec le permis de conduire et la formation de conduite, qui comptaient plusieurs milliers de personnes (par exemple : *Réussite permis B aide et conseils*). Cela n'a pas été suffisant puisqu'en deux mois, nous avons récolté seulement 35 réponses complètes. Nous avons alors pris la décision de modifier notre population cible en incluant les apprentis-conducteur-rices ayant moins de trois ans de permis. Nous avons rediffusé le questionnaire sur les réseaux sociaux et sur une liste de diffusion de l'Université Gustave Eiffel<sup>97</sup>, ce qui nous a permis en trois mois d'obtenir notre échantillon, même si maigre<sup>98</sup>. À la fin de notre recrutement, nous avons été obligées de cibler que des hommes car on en comptait peu dans notre échantillon et il nous paraissait important d'avoir un équilibre femme/homme dans chacune de nos conditions expérimentales. En moyenne, la passation du questionnaire s'effectuait en vingt minutes<sup>99</sup>.

---

<sup>96</sup> Ce choix de population avait été pensé afin d'avoir une mesure pour déjouer les MDS en amont de l'examen.

<sup>97</sup> Cette université a été choisie puisqu'il n'y a peu de personnes en psychologie sociale et que ce sont des personnes qui s'intéressent aux transports et à la mobilité. Cette diffusion a été celle qui nous a permis d'obtenir un grand nombre de participation.

<sup>98</sup> Le recrutement étant difficile, nous avons décidé de nous contenter des données en notre possession qui permettront déjà de nous éclairer sur nos questions de recherche.

<sup>99</sup> Nous pensons d'ailleurs que cette durée a pu être un frein au recrutement (un certain nombre de personnes se sont arrêtées en milieu de questionnaire).



### 2.3 Population

Lors de la fin du recueil, le questionnaire comptait au total 199 réponses complètes et 1040 incomplètes. Pour les réponses incomplètes, la plupart ont ouvert et n'ont pas continué<sup>100</sup>. De plus, cinq personnes, dont deux femmes et trois hommes, ont été retirées de l'échantillon car ne rentraient pas dans nos critères de sélection (apprenti·es conducteur·rices en formation ou avec moins de trois ans de permis B). Notre échantillon final (N=194) est composé de 109 femmes et 85 hommes réparti·es dans les quatre conditions expérimentales selon le Tableau 46, ci-contre.

Tableau 46 Répartition des femmes et des hommes selon la condition expérimentale de l'étude 5

|                               | Condition<br>contrôle<br>(N = 42) | Condition<br>stéréotypée<br>(N=46) | Condition<br>égalitaire (N=56) | Condition contre-<br>stéréotypée<br>(N=50) |
|-------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|--|
| Sexe d'état<br>civil féminin  | 22                                | 24                                 | 33                             | 30   |
| Sexe d'état<br>civil masculin | 20                                | 22                                 | 23                             | 20   |

L'âge moyen des personnes interrogées est de 21,7 ans ( $ET = 5.07$  ans). Les personnes de notre échantillon sont réparties dans 40 départements Français<sup>101</sup>. Cet échantillon est composé de 11 lycéen·nes, 140 étudiant·es, 37 personnes en activité, 5 en demande d'emploi, et 1 sans activité professionnelle (mère au foyer). Concernant le niveau d'étude, 11 ont un brevet des collèges, 3 un CAP, BEP ou équivalent, 67 ont le baccalauréat, 41 ont un diplôme du 1<sup>er</sup> cycle universitaire, 39 du 2<sup>ème</sup> cycle universitaire et 33 du 3<sup>ème</sup> cycle universitaire. Enfin, 133 personnes ont le permis B ( $M_{années}=1,17$  ans).

### 2.4 Méthodes d'analyses statistiques choisies

Concernant les analyses des données, nous avons utilisé le logiciel JASP pour effectuer des opérations statistiques de type ANOVA en deux facteurs sexe d'état civil\*conditions afin de voir l'effet de ces deux VI sur nos VD, notamment le score total de bonnes réponses au test. Puis, des analyses de variances ont été effectuées de l'effet des variables psychosociales (dichotomisées à la moyenne) en fonction de la condition expérimentale et du sexe d'état civil, sur la performance. Des Post Hoc de Bonferroni ont complété les analyses de variances afin d'identifier les comparaisons significatives, si le cas.

<sup>100</sup> Certaines personnes allaient jusqu'à la consigne et ne continuaient pas après (condition contrôle = 56 personnes, condition stéréotypée = 85, condition égalitaire = 70, condition contre-stéréotypée = 69) ou d'autres poursuivaient mais s'arrêtaient en milieu (en général au niveau du test).

<sup>101</sup> 1 ; 13 ; 16 ; 17 ; 18 ; 26 ; 29 ; 3 ; 30 ; 31 ; 32 ; 33 ; 35 ; 36 ; 37 ; 38 ; 44 ; 50 ; 57 ; 59 ; 60 ; 62 ; 63 ; 67 ; 69 ; 71 ; 72 ; 73 ; 75 ; 76 ; 77 ; 78 ; 84 ; 91 ; 92 ; 93 ; 94 ; 95 ; 97 ; 974

Nous souhaitons préciser les conditions d'application des tests statistiques mis en œuvre. Même si nous avons tenté de minimiser l'erreur en essayant d'équilibrer les hommes et les femmes de l'échantillon dans chaque condition, notre puissance statistique est très faible compte tenu du faible échantillon. En raison de ce dernier, certaines variables ne suivent pas une loi normale (selon les tests de Shapiro-Wilks). Nous avons décidé de faire usage, pour une cohérence globale, de tests non-paramétriques sur nos analyses à un facteur. Néanmoins, nous n'avons pas d'alternative non-paramétrique pour une ANOVA à deux facteurs comme nous souhaitons le faire (condition\*sexe d'état civil), et les corrections Welch ou Brown-Forsythe s'appliquent sur un facteur. Nous ferons alors une ANOVA avec ces deux facteurs en admettant qu'elle est robuste à la violation de la normalité comme l'affirment certain-es auteur-rices (Blanca Mena et al., 2017).

### 3. Résultats

#### 3.1 Validité des échelles utilisées

Pour l'ensemble des échelles utilisées, nous avons repris la grille d'observation avec nos critères de validité de l'étude 3 (cf. sorties ACP de chaque échelle à l'Annexe XV, p.509). Nous retrouvons pour les connaissances aux STG en conduite (57,7% de la variance expliquée) et les adhésions aux STG (68,7 % de la variance expliquée), des échelles qui correspondent aux attendus théoriques. Les Alpha de Cronbach sont satisfaisants (connaissances STG hommes : 0.74 et femmes : 0.73 ; adhésions STG hommes : 0.85 et femmes : 0.82).

Concernant l'échelle de la conformité aux rôles de genre – BSRI – (52,8 % de la variance expliquée), nous retrouvons les deux dimensions féminins et masculins avec leurs items associés. Néanmoins, comme l'étude 3, l'item 9 – *je suis énergique* – sature sur les deux dimensions, nous le retirons du score total de masculinité. Les Alpha de Cronbach sont satisfaisants (rôles féminins : 0.87 ; rôles masculins : 0.86).

Pour l'échelle des MDS, nous avons le même résultat que l'étude 3, soit une seule dimension qui apparait (71 % de la variance), nous avons pris la décision de faire des scores en fonction des types de MDS et un score total. Les alphas de Cronbach pour chaque type sont très satisfaisants (groupe-groupe : 0.92 ; groupe-soi : 0.92 ; soi-groupe : 0.89 ; soi-soi : 0.90).

Enfin, concernant l'échelle des émotions – GEW –, nous obtenons trois dimensions (57,7 % de la variance expliquée). Une première dimension réunit des émotions positives : plaisir, contentement, amusement, joie, fierté, intérêt, soulagement. L'émotion admiration co-sature sur deux dimensions, nous l'avons retirée du score total des émotions positives, ainsi que les émotions amour et compassion qui apparaissent dans la dimension concernant des émotions

négatives. Deux autres dimensions divisent les émotions négatives : une première réunit le mépris, le dégoût, la haine, la colère puis une seconde réunit la honte, la culpabilité, la déception, le regret, la peur, la tristesse. Ces deux dimensions sont proches des attendus théoriques qui concernent l'intensité dimensionnelle de ces émotions négatives. Nous avons pris la décision au vu de ces résultats de faire quatre scores d'émotions : un score qui réunit toutes les émotions positives (sauf admiration, amour et compassion) (Alpha de Cronbach : 0.87), puis deux autres scores : un concernant les émotions négatives à faible intensité (peur, déception, honte, regret, culpabilité, tristesse) (Alpha de Cronbach : 0.84) et un autre à haute intensité (dégoût, mépris, haine et colère) (Alpha de Cronbach : 0.80), ainsi qu'un score qui les réunit sous la bannière des émotions négatives (Alpha de Cronbach : 0.82).

### 3.2 L'effet du sexe d'état civil et de la condition expérimentale sur la performance réelle et les variables psychosociales mesurées

Cette partie présentera l'effet du sexe d'état civil et de la condition expérimentale sur la performance et chaque variable psychosociale mesurée.

#### *Effet sur les performances au test*

Tout d'abord, notre première analyse a concerné le score total de bonnes réponses (/40)<sup>102</sup>, c'est-à-dire la performance. Les analyses de variance **n'indiquent aucune différence significative de la performance en fonction de la condition expérimentale, ni aucun effet d'interaction entre la condition expérimentale et le sexe d'état civil.** Toutefois, elles montrent une différence dans le nombre de bonnes réponses en fonction du sexe d'état civil, quelle que soit la condition : **les hommes ont de meilleures performances en termes de nombre de points obtenus au test que les femmes**,  $F(1, 186) = 5.023, p = 0.026, \eta^2 = 0.025$ .

Voici ci-dessous les résultats descriptifs de la notation totale en fonction du sexe d'état civil et de la condition (cf. Tableau 47, ci-contre).

*Tableau 47 Notation totale en fonction de la condition expérimentale et du sexe d'état civil de la personne interrogée*

| Conditions  | Sexe d'état civil | Moyenne | Écart-type | N  |
|-------------|-------------------|---------|------------|----|
| Contrôle    | Femmes            | 27.636  | 3.317      | 22 |
|             | Hommes            | 30.200  | 2.067      | 20 |
| Stéréotypée | Femmes            | 28.792  | 3.243      | 24 |
|             | Hommes            | 29.455  | 3.113      | 22 |
| Égalitaire  | Femmes            | 28.485  | 2.959      | 33 |

<sup>102</sup> Nous avons analysé la performance avec le nombre de bonnes réponses car la plupart n'ont pas réussi le test (M=28.6, ET = 3.05, Min = 19, Max = 36), donc on ne pouvait pas faire en fonction de la réussite au test.

| Conditions         | Sexe d'état civil | Moyenne | Écart-type | N  |
|--------------------|-------------------|---------|------------|----|
| Contre-stéréotypée | Hommes            | 29.087  | 3.397      | 23 |
|                    | Femmes            | 27.900  | 3.033      | 30 |
|                    | Hommes            | 28.000  | 2.555      | 20 |

Nos analyses indiquent une différence dans le nombre de bonnes réponses au niveau des vignettes présentant des situations très difficiles (uniquement sur cette difficulté) en fonction du sexe d'état civil, quelle que soit la condition : **les hommes ont de meilleures performances en termes de nombre de points obtenus à cet ensemble de vignettes très difficiles** que les femmes,  $F(1, 186) = 4.733, p = 0.031, \eta^2 = 0.025$ .

*Effet sur l'estimation de la réussite avant et après le test*

La variable de **l'estimation de réussite avant de débiter le test** montre une **interaction entre la condition expérimentale<sup>103</sup> et le sexe d'état civil** (cf. Figure 45, ci-dessous),  $F(3, 186) = 6.006, p < 0.01, \eta^2 = 0.086$ . Le Post Hoc indiquent trois comparaisons significatives : les hommes s'estiment plus réussir avant le test dans la condition stéréotypée ( $M = 7.3, p = 0.001$ ) et dans la condition égalitaire ( $M = 6.2, p = 0.04$ ) que dans la condition contre-stéréotypée ( $M = 5.2$ ). Puis, dans la condition contre-stéréotypée, l'estimation de la réussite avant le test est moins élevée chez les hommes que chez les femmes ( $M = 7.0, p = 0.006$ ).

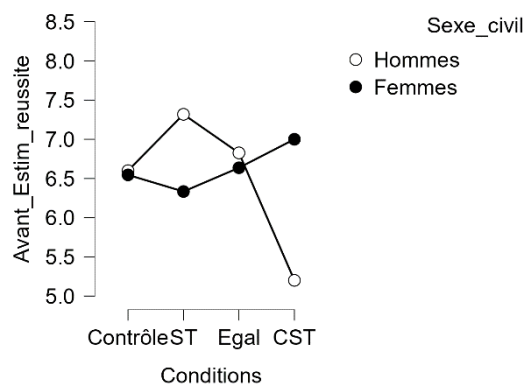


Figure 46 Interaction sexe d'état civil \* condition en fonction de l'estimation de la réussite avant le test

La variable de **l'estimation de réussite après le test** montre des différences uniquement au niveau **de la condition**, quel que soit le sexe d'état civil,  $F(3, 186) = 3.689, p = 0.013, \eta^2 = 0.054$ . Les Post Hoc indiquent deux différences significatives : l'estimation de réussite après

<sup>103</sup> Pour la lecture lisible dans la figure, nous avons nommé les conditions de la manière suivante : Contrôle pour la condition contrôle, ST pour la condition stéréotypée, Égal pour la condition égalitaire, CST pour la condition contre-stéréotypée.

le test est plus élevée dans la condition stéréotypée ( $p = 0.029$ ) et dans la condition égalitaire ( $p=0.043$ ), que dans la condition contre-stéréotypée.

Vis-à-vis de cette variable estimation de réussite, nous avons regardé en Anova à mesure répétée l'effet du moment de sa passation : avant et après le test chez les femmes et les hommes en fonction de la condition expérimentale. Les analyses indiquent une différence au niveau du sexe d'état civil, quelle que soit la condition : avant le test les femmes s'estiment plus réussir que les hommes tandis qu'après le test les hommes s'estiment plus réussir que les femmes,  $F(1, 186) = 3.905$ ,  $p = 0.05$ . Les Post Hoc indiquent que les femmes s'estiment plus réussir avant qu'après ( $p < .001$ ). De plus, il existe également un effet d'interaction entre sexe d'état civil et condition expérimentale (cf. Figure 47, ci-dessous) sur ces deux mesures  $F(3,186) = 3.285$ ,  $p = .022$ . Les post hoc indiquent que dans la condition contre-stéréotypée les hommes s'estiment moins bien réussir que les femmes avant le test ( $p = 0.020$ ), mais aussi après le test ( $p = 0.013$ ). En condition contre-stéréotypée, les femmes s'estiment plus réussir avant le test qu'après ( $p < .001$ ).

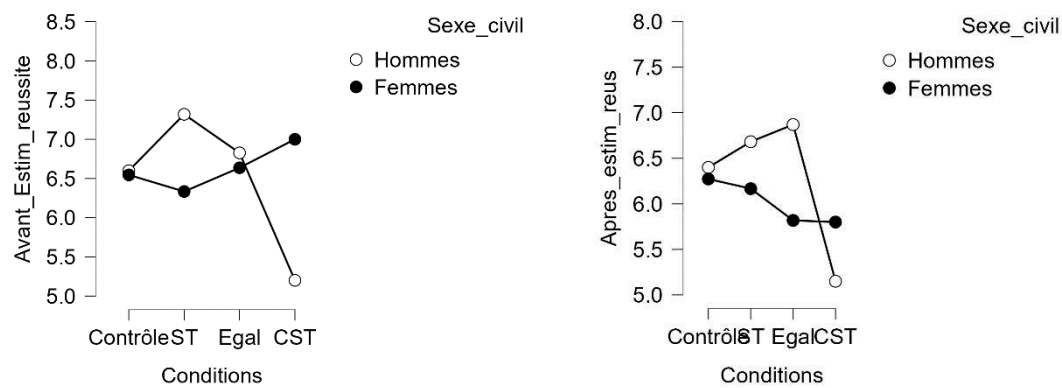


Figure 47 Effet de l'estimation de réussite à mesure répétée avant (gauche) et après le test chez les femmes et les hommes en fonction de la condition expérimentale

### *Effet sur les types de MDS*

Concernant les types de MDS perçues, nous observons des différences sur tous les types. Tout d'abord, voici un aperçu des perceptions moyennes de ces MDS en fonction de la condition expérimentale chez les femmes et les hommes de notre échantillon dans le Tableau 48 qui suit.

Tableau 48 Les perceptions moyennes des MDS en fonction de la condition expérimentale et du sexe d'état civil des personnes interrogées

|               | Menace Groupe-Groupe |                |                |                | Menace Groupe-Soi |                |                |                | Menace Soi-Groupe |                |                |                | Menace Soi-Soi |                |                |                |
|---------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|               | Contrôle             | ST             | Égal           | CST            | Contrôle          | ST             | Égal           | CST            | Contrôle          | ST             | Égal           | CST            | Contrôle       | ST             | Égal           | CST            |
| <b>Femmes</b> | 1.69<br>(1.46)       | 3.51<br>(2.05) | 2.53<br>(2.03) | 2.63<br>(1.89) | 1.57<br>(1.35)    | 2.94<br>(1.98) | 2.21<br>(1.56) | 2.62<br>(2.00) | 1.66<br>(1.40)    | 2.48<br>(1.89) | 1.70<br>(1.04) | 2.12<br>(1.67) | 1.68<br>(1.44) | 2.52<br>(1.65) | 2.17<br>(1.64) | 2.51<br>(1.80) |
| <b>Hommes</b> | 1.31<br>(0.77)       | 1.24<br>(0.66) | 1.59<br>(1.04) | 1.70<br>(1.47) | 1.40<br>(1.13)    | 1.33<br>(0.77) | 1.73<br>(1.13) | 1.78<br>(1.49) | 1.21<br>(0.76)    | 1.22<br>(0.67) | 1.46<br>(0.80) | 1.60<br>(1.14) | 1.46<br>(1.19) | 1.43<br>(0.67) | 1.69<br>(1.28) | 2.05<br>(1.93) |

Note. La moyenne est accompagnée de son écart-type entre parenthèse.

Concernant les résultats **sur la MDS groupe-groupe**, les analyses indiquent sexe d'état civil que, quelle que soit la condition, les **femmes perçoivent plus que les hommes une peur de confirmer les STG aux yeux des autres pour leur groupe**,  $F(1, 186) = 24.134$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .107$ . Il existe également une interaction entre la condition expérimentale et le sexe d'état civil sur cette **MDS groupe-groupe**,  $F(3, 186) = 2.906$ ,  $p = 0.036$ ,  $\eta^2 = 0.039$  (voir Figure 48, ci-dessus pour visualisation).

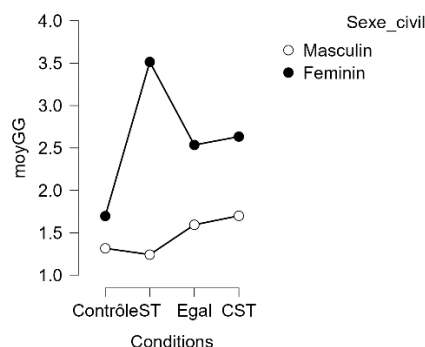


Figure 48 Ressenit de la MDS groupe-groupe en fonction de la condition et du sexe d'état civil

Les Post Hoc indiquent cinq comparaisons significatives : les hommes dans la condition contrôle ( $p < .001$ ), dans la condition stéréotypée ( $p < .001$ ), dans la condition égalitaire ( $p = 0.001$ ) et dans la condition contre-stéréotypée ( $p = .006$ ) perçoivent moins de MDS groupe-groupe que **les femmes dans la condition stéréotypée**. Puis, les femmes déclarent ressentir moins de MDS groupe-groupe dans la condition contrôle que dans la condition stéréotypée ( $p = 0.004$ ).

Concernant les autres MDS, les analyses indiquent seulement des différences au niveau du sexe d'état civil quelle que soit la condition : les femmes perçoivent plus ces MDS que les hommes (**MDS Groupe-soi** :  $F(1,186) = 12.182$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .058$  ; **MDS soi-groupe** :  $F(1,186) = 11.173$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .054$ . ; **MDS soi-soi** :  $F(1,186) = 6.366$ ,  $p = .012$ ,  $\eta^2 = .032$ ).

Nous avons couplé ces analyses à un test de Wilcoxon en apparié chez les femmes puis chez les hommes pour comparer les ressentis de chaque type de MDS entre eux. Nous avons sélectionné pour ce test, l'hypothèse selon laquelle la menace groupe-groupe est plus élevée que les autres. **Chez les femmes**, les analyses montrent **qu'elles ressentent la menace groupe-groupe significativement plus que toutes les autres menaces** (cf. Tableau 49, ci-dessous). **Chez les hommes**, les analyses montrent que **la menace groupe-groupe est plus ressentie que la menace soi-groupe**, toutefois, elle **est moins ressentie que les menaces qui ciblent leur soi** (groupe-soi et soi-soi) (test de l'hypothèse inverse pour ces deux menaces qui indiquent une significativité) (cf. Tableau 50, ci-dessous).

Tableau 49 Ressenti de la menace de la réputation groupale vis-à-vis des autres MDS chez les femmes

|                             | Types de menaces | z     | p               | Rank biserial correlation <sup>104</sup> |
|-----------------------------|------------------|-------|-----------------|--|
| <b>Menace groupe-groupe</b> | Groupe-soi       | 2.265 | <b>0.033</b>    | 0.30                                     |
|                             | Soi-groupe       | 4.506 | <b>&lt;.001</b> | 0.711                                    |
|                             | Soi-soi          | 2.564 | <b>.005</b>     | 0.409                                    |

Tableau 50 Ressenti de la menace de la réputation groupale vis-à-vis des autres MDS chez les hommes

|                             | Types de menaces | z      | p            | Rank biserial correlation |
|-----------------------------|------------------|--------|--------------|---------------------------|
| <b>Menace groupe-groupe</b> | Groupe-soi       | -1.991 | 0.978        | -0.455                    |
|                             | Soi-groupe       | 2.036  | <b>0.022</b> | 0.562                     |
|                             | Soi-soi          | -2.961 | 0.997        | -0.593                    |

*Effet sur la difficulté perçue de la tâche et les émotions ressenties durant le test*

La variable **difficulté perçue de la tâche** montre une différence seulement au niveau du sexe d'état civil, quelle que soit la condition : les **femmes déclarent percevoir plus de difficulté à la tâche** ( $M = 3.34$ ) **que les hommes** ( $M = 2.8$ ),  $F(1,186) = 5.190$ ,  $p = 0.024$ ,  $\eta^2 = 0.026$ .

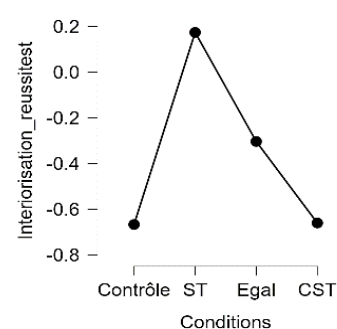
Les variables concernant les émotions négatives et positives montrent aucune différence significative en fonction du sexe d'état civil et de la condition expérimentale. Séparément, les émotions peur et colère – impliquées particulièrement dans le phénomène de MDS – ne montrent pas non plus de différence significative.

<sup>104</sup> Dans le cas de ce test, la taille d'effet indique un coefficient de corrélation biserial ( $r_b$ ) et permet de voir une taille d'effet étendue entre -1,1 ; faible entre 0.01-0.30 ; moyen entre 0.30-0.50 et important entre 0.50-1 (Cohen, 1988, cité par Degraeve, 2022).

*Effet sur l'intériorisation de la meilleure réussite des hommes au test et sur les adhésions aux STG*

Concernant l'intériorisation de la meilleure réussite en général au test des hommes par rapport aux femmes, les analyses indiquent seulement un effet de la condition, quel que soit le sexe d'état civil,  $F(3,186) = 4.088, p=0.008, \eta^2 = 0.061$  (cf. figure sur la droite<sup>105</sup>).

L'intériorisation de la meilleure réussite des hommes au test est nettement plus élevée dans la condition stéréotypée que dans les autres conditions. Les Post Hoc indiquent deux comparaisons significatives : comparée à la condition contrôle, les personnes estiment que les hommes vont plus réussir que les femmes dans la condition stéréotypée ( $p = 0.025$ ). D'autre part, cette intériorisation est plus forte dans la condition stéréotypée que contre-stéréotypée ( $p = 0.014$ ).



Concernant les adhésions aux STG associés à la conduite automobile, nous retrouvons une différence au niveau du sexe d'état civil, quelle que soit la condition : les femmes interrogées adhèrent plus que les hommes interrogés au STG de la femme respectueuse,  $F(1,186) = 17.876, p <.001, \eta^2 = 0.087$ , au STG de la femme prudente,  $F(1, 186) = 8.873, p = .003, \eta^2 = 0.045$ , au STG de la femme courtoise,  $F(1,186) = 10.094, p = .002, \eta^2 = 0.05$ , et au STG de l'homme compétent,  $F(1,186) = 20.386, p <.001, \eta^2 = 0.090$ . De plus, les résultats montrent que, quel que soit le sexe d'état civil, l'adhésion est plus importante en condition stéréotypée que dans les autres conditions,  $F(3,186) = 5.618, p = .001, \eta^2 = 0.07$  (cf. Figure 49, ci-dessous). Les Post Hoc indiquent une différence importante entre la condition contrôle et la condition stéréotypée ( $p <.001$ ), puis entre la condition contrôle et la condition contre-stéréotypée. Toutefois, les Post Hoc n'indiquent aucune différence significative entre la condition stéréotypée et contre-stéréotypée.

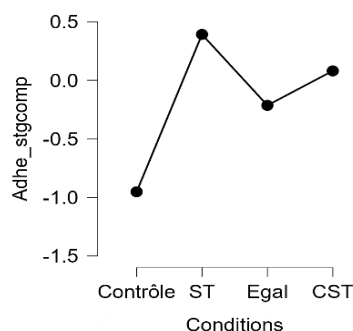


Figure 49 L'adhésion au STG des grandes compétences des hommes en fonction de la condition expérimentale

<sup>105</sup> Un score positif traduit d'une intériorisation et inversement un score négatif traduit une contre-intériorisation (les femmes vont plus réussir que les hommes).



*Effet sur l'identification au groupe de genre et la conformité aux rôles de genre*

Pour la variable de **l'identification au groupe de genre**, les analyses indiquent seulement une différence au niveau du sexe d'état civil, quelle que soit la condition : les **femmes s'identifient plus à leur groupe de genre** ( $M= 4.16$ ) que les hommes ( $M= 3.2$ ),  $F(1, 186) = 7.376$ ,  $p = .007$ ,  $\eta^2 = 0.04$ .

Pour la **conformité aux rôles de genre (BSRI)**, les analyses indiquent seulement une différence au niveau du sexe d'état civil, quelle que soit la condition : les **femmes s'identifient plus aux rôles de genre féminins** ( $M= 5.34$ ) que les hommes ( $M=4.8$ ),  $F(1,186) = 9.321$ ,  $p = .003$ ,  $\eta^2 = 0.047$  et les **hommes s'identifient plus aux rôle de genre masculins** ( $M= 4.12$ ) que les femmes ( $M=3.5$ ),  $F(1,186) = 9.591$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = 0.047$ .

En complément de ces analyses de variance, nous avons regardé l'effet du sexe d'état civil sur les variables : heures de conduite et nombre de passation du code de la route. Les tests de Mann-Whitney indiquent une différence de genre pour les personnes ayant pris des heures de conduite : **les femmes ont pris plus d'heure de conduite** ( $M=30.6$ ) que les hommes ( $M=23.42$ ) ( $U=1925.0$ ,  $N1 = 69$ ,  $N2 = 92$ ,  $p = .009$ ,  $r_{rb}^{106} = -0.394$ ).

---

<sup>106</sup> Dans le cas de ce test, c'est le coefficient de corrélation biserial ( $r_{rb}$ ) pour la taille d'effet.

### Résumé des résultats des analyses de variance avec l'effet du sexe d'état civil et de la condition expérimentale

- **Les hommes ont une meilleure performance au test que les femmes, quelle que soit la condition.**
- **Les femmes s'estiment mieux réussir avant le test que les hommes, quelle que soit la condition, là où l'inverse se produit après le test.**
- **Les hommes s'estiment plus réussir avant le test dans la condition stéréotypée et dans la condition égalitaire que dans la condition contre-stéréotypée.**
- **La menace de la réputation groupale (groupe-groupe) chez les femmes est la menace la plus ressentie et apparaît plus dans la condition stéréotypée où l'on dit qu'elles réussissent moins bien que les hommes. Elle apparaît également quand on indique une différence de genre dans la réussite, qu'elle soit égalitaire ou contre-stéréotypée.**
- **Les femmes ressentent plus de menace groupe-groupe en condition stéréotypée** que les hommes dans toutes les conditions.
- **Les émotions négatives et positives ne semblent pas différées selon la condition expérimentale et le sexe d'état civil.**
- Les variables liées **au genre** (identification au groupe, conformité aux rôles de genre) et à la **difficulté perçue de la tâche** indiquent des différences de genre qui **vont dans le sens des STG.**

Figure 50 Résumé des ANOVA de l'effet du sexe d'état civil et de la condition expérimentale sur les variables psychosociales

### 3.3 L'effet du sexe d'état civil, de la condition et des variables psychosociales sur la performance

Au vu du faible échantillon dans chaque condition en fonction du genre, des régressions linéaires n'étaient pas adaptées, c'est pourquoi des analyses de variance ont été privilégiées et réalisées en dichotomisant nos variables psychosociales au niveau de leur moyenne, par sous-groupes (condition expérimentale et sexe d'état civil). Nous avons regardé l'effet de variables – sur la performance – qui sont susceptibles d'être impliquées dans le cadre d'une situation évaluative menaçante : perceptions des menaces, émotions ressenties, connaissances et adhésions des STG associés au volant, estimation de la réussite avant et après, identification au groupe de genre, conformité aux rôles de genre (cf. modèle de l'effet des variables sur la performance à la Figure 51, ci-dessous). Les analyses indiquent des effets au niveau **du degré de ressentis d'émotions négatives, du degré d'estimation de réussite avant le test, et du degré de la perception de la menace groupe-groupe**, en fonction du sexe d'état civil et de la condition expérimentale, sur la performance (score total de bonnes réponses).

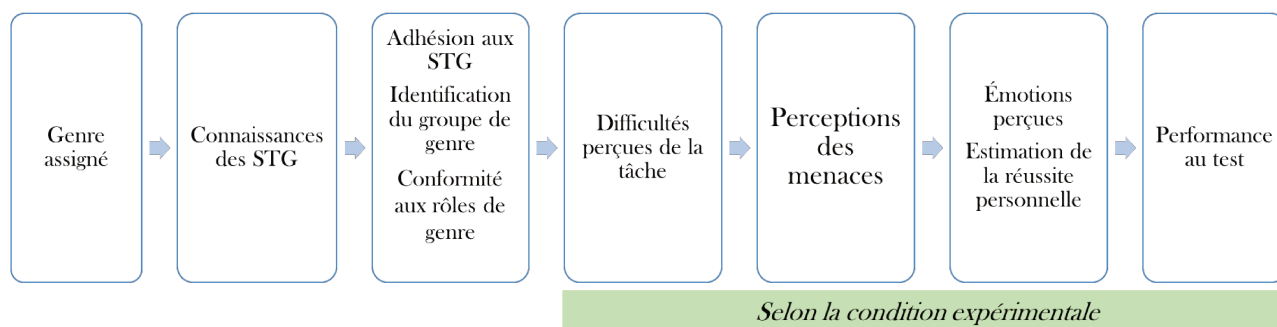


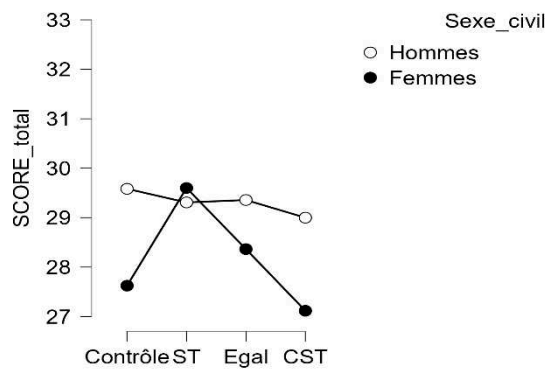
Figure 51 Modélisation des variables mesurées sur la performance

#### ▪ Le degré de ressentis d'émotions négatives

Il existe un léger **effet d'interaction entre le sexe d'état civil, la condition expérimentale et le degré de ressentis d'émotions négatives**<sup>107</sup>, sur la **performance au test**  $F(3,178) = 2.674, p = .049, \eta^2 = 0.040$  (cf. Figure 52, ci-dessous).

<sup>107</sup> Ici, le score concerne toutes les émotions négatives de l'échelle.

### Émotions négatives: Faibles ressentis



### Émotions négatives: Forts ressentis

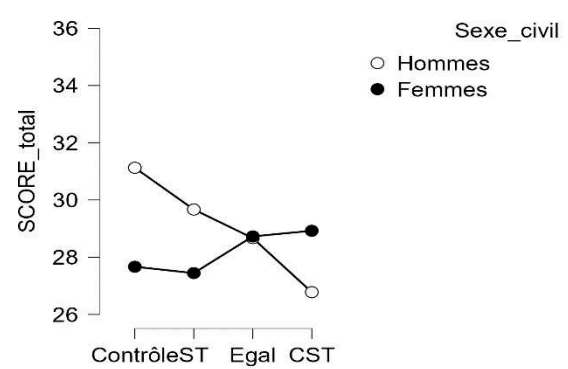


Figure 52 L'effet du degré des ressentis d'émotions négatives, du sexe d'état civil et des conditions, sur la performance

Les Post Hoc n'indiquent aucune comparaison significative entre les moyennes dans le cadre de cette interaction. Il semblerait qu'il y ait des différences de performances au niveau des conditions quand il y a fort ressenti d'émotions négatives chez les hommes, ainsi que des différences de performances dans la condition stéréotypée entre les femmes qui ressentent faiblement des émotions négatives (meilleure performance) que celles qui en ressentent fortement. Il semblerait aussi que ressentir fortement des émotions négatives n'empêche pas une meilleure performance en condition contre-stéréotypée chez elles qu'en condition stéréotypée.

#### ▪ Le degré d'estimation de réussite avant le test

Il existe un effet du degré d'estimation de réussite avant le test sur la performance, quelle que soit la condition et le sexe d'état civil  $F(1,178) = 7.479, p = .007, \eta^2 = 0.036$ . Les **personnes qui s'estiment fortement réussir avant le test ont de meilleures performances** que celles qui s'estiment faiblement réussir.

Il existe également un léger effet d'interaction entre le sexe d'état civil et le degré d'estimation de réussite avant le test, quelle que soit la condition expérimentale, sur la performance  $F(1,178) = 4.834, p = .029, \eta^2 = 0.023$  (cf. Figure 53, ci-dessous). Les Post Hoc montrent que **les hommes qui s'estiment fortement réussir avant le test ont de meilleures performances que les femmes qui s'estiment fortement réussir** ( $p = .042$ ), que celles qui s'estiment faiblement réussir ( $p = .009$ ) ; les hommes qui s'estiment faiblement réussir avant le test ont de moins bonnes performances que ceux qui s'estiment fortement réussir ( $p = .007$ ).

### Estimation de réussite avant le test

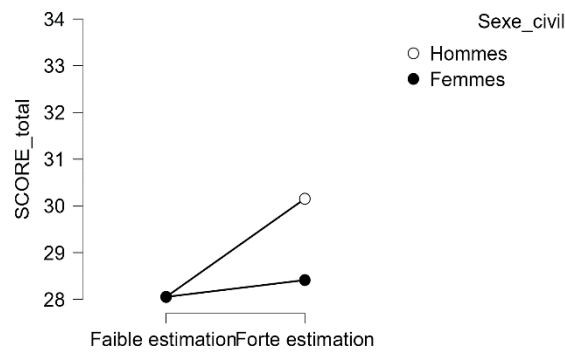


Figure 53 L'effet d'interaction entre le sexe d'état civil et le degré d'estimation de la réussite avant le test sur la performance

### Le degré de la perception de la menace groupe-groupe

Il existe un léger **effet d'interaction** entre le **sexe d'état civil**, la **condition expérimentale** et le **degré de perception de menace groupe-groupe**, sur la **performance au test**  $F(3,178) = 3.321, p = .021, \eta^2 = 0.051$  (cf. Figure 54, ci-dessous).

#### Degré de perception de MDS groupe-groupe

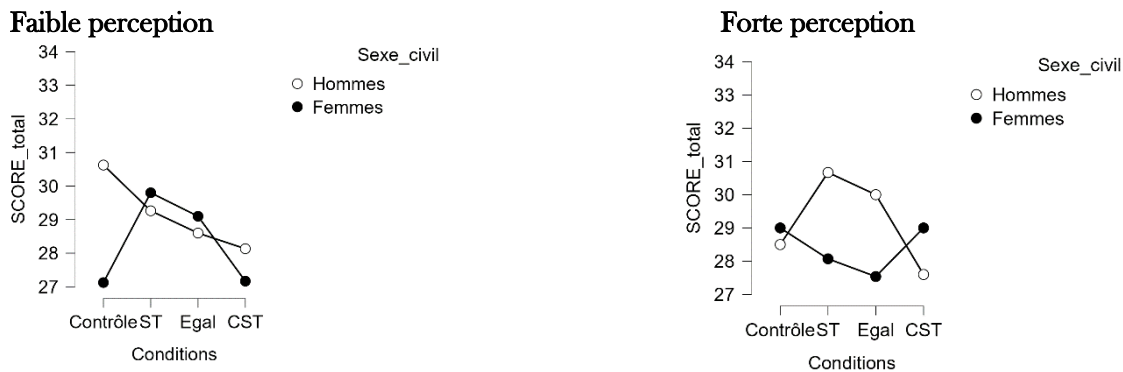


Figure 54 L'effet du degré de la perception de la menace groupe-groupe, du sexe d'état civil et des conditions, sur la performance

Les Post Hoc n'indiquent aucune comparaison significative entre les moyennes dans le cadre de cette interaction. Il semblerait qu'il y ait des différences de performances entre les femmes qui perçoivent faiblement la menace groupe-groupe (meilleure performance) et celles qui la perçoivent fortement, dans les conditions stéréotypée et égalitaire. Il semblerait qu'il y ait des différences de performance chez les hommes qui perçoivent fortement la menace groupe-groupe en condition stéréotypée (meilleure performance) que dans la condition contre-stéréotypée.

3.4 L'effet du sexe d'état civil, de la condition et des variables psychosociales sur la perception de la MDS groupe-groupe, sur les émotions négatives et l'estimation de réussite avant le test

Nous avons souhaité approfondir les facteurs explicatifs de ces trois variables : la **MDS groupe-groupe, sur les émotions négatives et l'estimation de réussite avant le test.**

### **Menace groupe-groupe**

Selon notre modèle, nous avons regardé l'effet des variables psychosociales suivantes : connaissances et adhésions des STG associés au volant, identification au groupe de genre, conformité aux rôles de genre, en fonction du sexe d'état civil et des conditions expérimentales, sur la perception de la menace groupe-groupe. L'analyse montre **aucune différence significative.**

### **Émotions négatives**

Selon notre modèle, nous avons regardé l'effet des variables psychosociales suivantes : perceptions des menaces (groupe-groupe et groupe-soi), connaissances et adhésions des STG associés au volant (respect et compétence), estimation de la réussite avant<sup>108</sup>, identification au groupe de genre, conformité aux rôles de genre, en fonction du sexe d'état civil et des conditions expérimentales, sur les émotions négatives ressenties durant le test.

L'analyse montre un effet du degré de perception de la menace groupe-groupe, quelle que soit la condition et le sexe d'état civil, sur les émotions négatives<sup>109</sup>  $F(1,178) = 8.137, p = .005, \eta^2 = 0.041$ . Les Post Hoc indiquent que les **personnes qui perçoivent fortement de la menace groupe-groupe ressentiront plus d'émotions négatives que celles qui perçoivent faiblement cette menace ( $p=.005$ )**. Nous retrouvons ce résultat similaire pour la menace groupe-soi  $F(1,178) = 11.007, p = .001, \eta^2 = 0.055$ .

L'analyse montre effet du degré d'estimation de la réussite avant le test, quelle que soit la condition et le sexe d'état civil, sur les émotions négatives  $F(1,178) = 5.415, p = .021, \eta^2 = 0.027$ . Les Post Hoc indiquent que les **personnes qui s'estiment fortement réussir avant le test ressentiront moins d'émotions négatives que celles qui s'estiment faiblement réussir avant le test ( $p = .046$ )**. Nous retrouvons ce résultat similaire pour degré d'estimation de la réussite après le test  $F(1,178) = 5.415, p = .021, \eta^2 = 0.027$ .

---

<sup>108</sup> On suppose en ce sens un impact de la MDS sur le sentiment de compétence avant le test qui engendre des émotions négatives. Par ailleurs, nous avons regardé si une médiation existait (comme ce fut le cas dans l'étude 3) entre les émotions négatives, le sentiment de compétence et la MDS groupe-groupe. Les analyses n'indiquent aucun effet de médiation.

<sup>109</sup> Il n'y a aucun effet de médiation des émotions négatives, vis-à-vis de cette menace, sur la performance.

L'analyse montre aussi un **effet d'interaction entre le sexe d'état civil, la condition expérimentale et le degré d'estimation de la réussite avant le test, sur les émotions négatives**  $F(3,178) = 3.723, p = .012, \eta^2 = 0.054$  (cf. Figure 55, ci-dessous).

Estimation de réussite avant le test

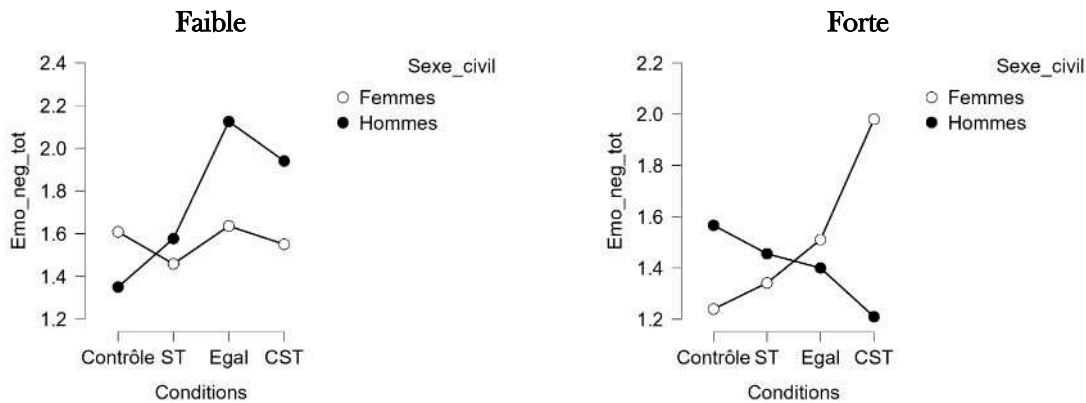


Figure 55 L'effet du degré de l'estimation de réussite avant le test, du sexe d'état civil et des conditions, sur les émotions négatives

Les Post Hoc n'indiquent aucune comparaison significative entre les moyennes dans le cadre de cette interaction. Il semblerait qu'il y ait des différences d'émotions négatives chez les femmes qui s'estiment fortement réussir dans la condition contrôle, stéréotypée et égalitaire (moins d'émotions) que dans la condition contre-stéréotypée. Il semblerait qu'il y ait des différences dans les conditions égalitaires et contre-stéréotypées entre les hommes qui s'estiment faiblement réussir (plus d'émotions) et ceux qui s'estiment fortement réussir. Il semblerait qu'il y ait une différence dans la condition contre-stéréotypée entre les hommes qui s'estiment fortement réussir (moins d'émotions négatives) et les femmes qui s'estiment fortement réussir.

### L'estimation de réussite avant le test

Selon notre modèle, nous avons regardé l'effet des variables psychosociales suivantes : connaissances et adhésions des STG associés au volant (respect et compétence), perceptions des menaces (groupe-groupe et groupe-soi), identification au groupe de genre, conformité aux rôles de genre, en fonction du sexe d'état civil et des conditions expérimentales, sur l'estimation de réussite avant le test.

Pour la menace groupe-soi, l'analyse montre un effet de cette MDS, qu'importe la condition et le sexe d'état civil, sur l'estimation de réussite avant le test  $F(1,178) = 5.116, p = .025, \eta^2 = 0.024$ . Les Post Hoc indiquent que **les personnes qui se perçoivent fortement une**

**menace aux yeux des autres pour soi s'estiment moins réussir avant le test que celles qui perçoivent faiblement cette menace ( $p=0.025$ )<sup>110</sup>.**

Pour la conformité aux rôles de genre, l'analyse montre un effet du degré de conformité aux rôles de genre masculins, quelle que soit la condition et le sexe d'état civil, sur l'estimation de réussite avant le test  $F(1,178) = 7.764, p = .006, \eta^2 = 0.036$ . Les Post Hoc indiquent que **les personnes qui se conforment fortement aux rôles de genre masculins s'estiment mieux réussir que celles qui se conforment faiblement ( $p=.006$ )**. L'analyse montre également un **effet d'interaction entre le sexe d'état civil, la condition expérimentale et le degré de conformité aux rôles de genre féminins, sur l'estimation de la réussite avant le test  $F(3,178) = 3.723, p = .012, \eta^2 = 0.054$**  (cf. Figure 56, ci-dessous).

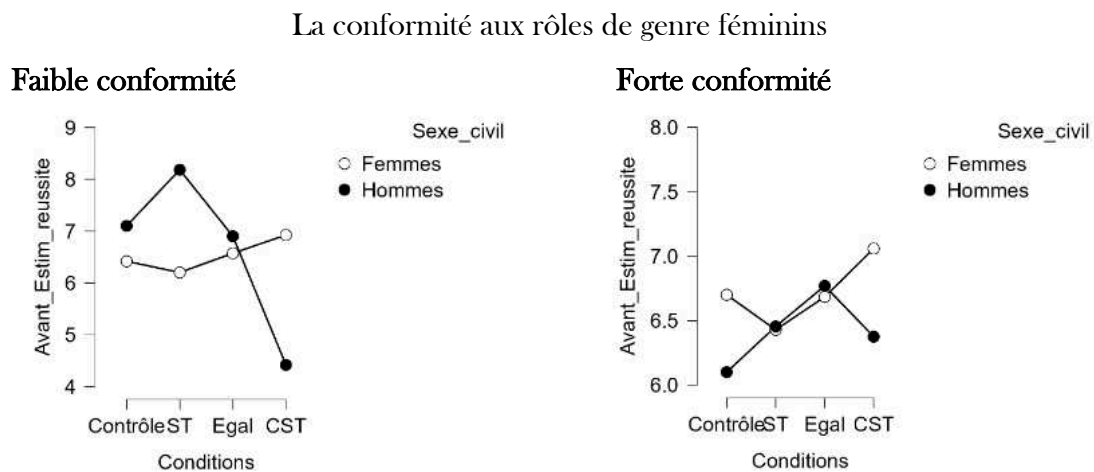


Figure 56 Effet d'interaction entre le sexe d'état civil, la condition et la conformité aux rôles de genre féminins sur l'estimation de réussite avant le test

Les Post Hoc indiquent des comparaisons significatives : dans la condition contre-stéréotypée, les femmes qui se conforment faiblement aux rôles de genre féminins s'estiment mieux réussir avant le test que les hommes qui se conforment faiblement ( $p=.019$ ) ; les hommes qui se conforment faiblement à des rôles de genre féminins s'estiment mieux réussir en condition contrôle ( $p<.001$ ) et en condition stéréotypée ( $p<.001$ ) qu'en condition contre-stéréotypée ; les hommes qui se conforment faiblement aux rôles de genre féminins en condition contre-stéréotypée s'estiment moins réussir que les femmes qui se conforment fortement aux rôles de

<sup>110</sup> Au vu d'une  $p$ -value proche de la significativité pour l'interaction entre sexe d'état civil et condition, nous avons souhaité regarder l'effet spécifique de cette variable selon le genre. Il s'avère que chez les femmes aucun effet de cette mds groupe-soi apparaît sur cette estimation de réussite personnelle, en fonction de la condition. Alors que chez les hommes, il s'avère qu'une perception forte de la menace groupe-soi réduit leur estimation de réussir avant le test, qu'importe la condition test  $F(1,77) = 5.568, p = .021, \eta^2 = 0.057$  ; Post Hoc significatif ( $p=0.021$ ).



genre féminins dans les conditions égalitaire ( $p=.025$ ) et contre-stéréotypée ( $p=.003$ ), et les hommes qui se conforment fortement en condition égalitaire ( $p=.046$ ).

L'analyse montre un **effet d'interaction du degré de l'identification groupe de genre et de la condition expérimentale, quel que le sexe d'état civil, sur l'estimation de réussite avant le test**  $F(3,178) = 5.053, p = .002, \eta^2 = 0.067$  (cf. Figure 57, ci-dessus). Les Post Hoc indiquent que les personnes qui s'identifient fortement à leur groupe de genre dans la condition stéréotypée ( $p=.007$ ) et dans la condition égalitaire ( $p=.010$ ) s'estiment moins réussir que les personnes qui s'identifient aussi fortement dans la condition contre-stéréotypée.

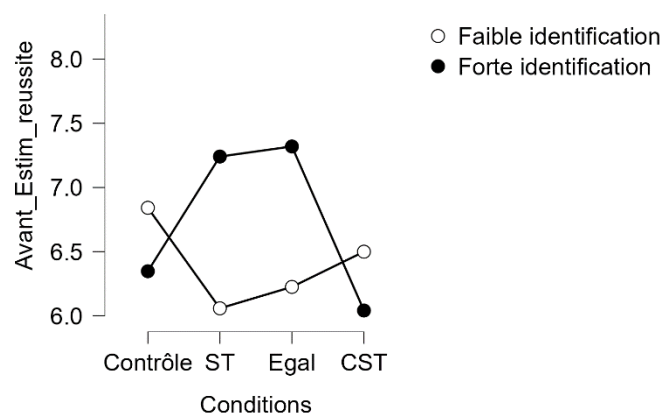


Figure 57 Effet d'interaction entre l'identification au groupe de genre et la condition sur l'estimation de réussite avant le test

Résumé des résultats des effets des variables psychosociales en fonction du sexe d'état civil  
et de la condition expérimentale

- Des effets différents des émotions négatives et de la menace groupe-groupe sont constatés sur la performance en fonction de la condition expérimentale et du sexe d'état civil, sans pour autant identifier les différences significatives.
- **Les hommes qui s'estiment fortement réussir avant le test ont de meilleures performances que les femmes qui s'estiment fortement réussir. Les hommes qui s'estiment faiblement réussir avant le test ont de moins bonnes performances que ceux qui s'estiment fortement réussir.**
- **Les personnes qui perçoivent fortement de la menace groupe-groupe ressentiront plus d'émotion négatives que celles qui perçoivent faiblement cette menace.**
- **Les personnes (particulièrement les hommes) qui perçoivent fortement de la menace groupe-soi s'estimeront moins réussir avant le test, qu'importe la condition.**
- **Les personnes qui s'estiment fortement réussir avant le test ressentiront moins d'émotions négatives que celles qui s'estiment faiblement réussir avant le test.**
- **Les personnes qui se conforment fortement aux rôles de genre masculins s'estiment mieux réussir que celles qui se conforment faiblement à ces rôles.**
- **Les hommes qui se conforment faiblement à des rôles de genre féminins s'estiment mieux réussir en condition contrôle et en condition stéréotypée qu'en condition contre-stéréotypée**

3.5 L'effet réciproque des connaissances et l'adhésion des STG respect et compétence, de l'identification au groupe de genre et de conformité aux rôles de genre

Selon notre modèle, nous avons regardé l'effet des connaissances des STG en lien avec la femme respectueuse et l'homme compétent, sur l'intériorisation liée au genre (adhésion de ces STG, conformité aux rôles de genre et identification au groupe de genre.

L'analyse montre que **les personnes qui connaissent fortement le STG de la femme respectueuse**, quel que soit leur sexe d'état civil et la condition, **adhèrent plus à ce STG que les personnes qui le connaissent faiblement**  $F(1,178) = 13.466, p < .001, \eta^2 = 0.062$ .

L'analyse montre que **les personnes qui connaissent fortement le STG de l'homme compétent**, quel que soit leur sexe d'état civil et la condition, **adhèrent plus à ce STG que les personnes qui le connaissent faiblement**  $F(1,178) = 5.316, p = .022, \eta^2 = 0.021$ . En revanche, l'analyse indique une interaction entre le sexe d'état civil et cette connaissance à ce STG de l'homme compétent, sur l'adhésion à ce STG  $F(1,178) = 11.473, p < .001, \eta^2 = 0.046$ . **Les femmes qui connaissent fortement le STG de l'homme compétent adhèrent moins que les femmes qui connaissent faiblement**, et que les hommes qui connaissent fortement ce STG.

Nous avons regardé, de manière exploratoire, l'effet de la conformité aux rôles de genre (BSRI) sur les adhésions aux STG de la femme respectueuse et de l'homme compétent, ainsi que sur l'identification au groupe de genre :

Concernant la conformité aux rôles de genre féminins, l'analyse montre une interaction entre le sexe d'état civil et la conformité aux rôles de genre féminins, sur l'adhésion au STG de la femme respectueuse  $F(1,178) = 6.122, p = .014, \eta^2 = 0.028$ . **Les femmes qui se conforment fortement aux rôles de genre féminins adhèrent plus au STG de la femme respectueuse que les femmes qui se conforment faiblement**, et que les hommes qui se conforment faiblement ou fortement aux rôles. Également, **les hommes qui se conforment fortement aux rôles de genre féminins y adhèrent moins que les hommes qui se conforment faiblement**. L'analyse montre que **les personnes qui se conforment fortement à des rôles de genre féminins, quel que soit leur sexe d'état civil et la condition, adhèrent moins au STG de l'homme compétent que celles qui se conforment faiblement à ces rôles**  $F(1,178) = 4.378, p = .038, \eta^2 = 0.019$ .

Concernant la conformité aux rôles de genre masculins, l'analyse montre que **les personnes qui se conforment fortement à des rôles de genre masculins, quel que soit leur sexe d'état civil et la condition, adhèrent plus au STG de l'homme compétent que celles qui se conforment faiblement à ces rôles**  $F(1,178) = 6.975, p = .009, \eta^2 = 0.030$ .

## 4. Discussion

Cette dernière étude est venue interroger l'effet d'informations conformes ou non aux STG associés à la conduite automobile sur les performances et les MDS perçues chez des apprenti-es conducteur-rices. Nous présenterons ici les résultats qui permettent de répondre à nos hypothèses et d'ouvrir les réflexions autour de l'implication des STG pour les femmes et les hommes dans la réalisation d'une tâche en lien avec la conduite automobile.

### 4.1 Des évidences stéréotypées et genrées

Dans cette première partie, nous souhaitons mettre en lumière les résultats qui corroborent la littérature. Premièrement, nos résultats indiquent que les femmes, quelle que soit la condition expérimentale, ressentent plus de MDS que les hommes, ce qui valide une de nos hypothèses : *les femmes en condition stéréotypée se sentiront plus menacées, qu'importe le type de MDS, que les hommes (H10)*. Cette perception plus importante peut-être expliquée par la stigmatisation dont elles sont la cible dans ce domaine (Degraeve et al., 2015).

Deuxièmement, malgré les différences de genre dans l'estimation de la réussite en fonction des conditions expérimentales, les hommes performant significativement plus à la tâche liée à une épreuve théorique du code de la route que les femmes, quelle que soit la condition. Ce résultat bien qu'opposé aux taux nationaux vis-à-vis de cette épreuve théorique (pas de différence entre les HF), montre que finalement, même dans cette épreuve, les hommes auraient l'avantage dans ce domaine.

Troisièmement, les analyses ont montré que les femmes se conformaient plus à des rôles de genre féminins et les hommes plus à des rôles masculins. Nous expliquons cela par une attente sociale vis-à-vis des rôles féminins et masculins sur ces deux groupes de genre dans notre société (Fraïssé & Stewart, 2008). La transgression à ces normes sociales peut avoir des conséquences comme du rejet social (Cherney et al., 2006), ainsi l'inférence à ces rôles provoque une conformité manifeste (Chen et al., 2014).

Quatrièmement, il semble y avoir un lien entre connaissance et adhésion aux STG. Effectivement, une connaissance accrue des STG (femme respectueuse et homme compétent) amènent une adhésion plus importante à ces mêmes STG. Si l'adhésion ne peut se faire sans connaissance, il est intéressant de voir que c'est précisément une forte connaissance qui vient augmenter l'adhésion. Ce résultat interroge vis-à-vis des implications délétères de la socialisation de genre dès l'enfance sur l'intériorisation, socialisation qui transmet les STG et rend alors possible l'adhésion (Ayrat & Raibaud, 2014). Par ailleurs, ceci n'est pas sans rappeler qu'adhérer à un stéréotype peut faire émerger le sentiment de menace et affecter par ailleurs

le sentiment de compétence pour les personnes cibles (Schmader et al., 2004), constituant de fait une menace pour la performance.

Enfin, il semble y avoir un lien entre conformité aux rôles de genre féminins et masculins sur les adhésions à ces STG. Nos résultats montrent que la forte conformité aux rôles de genre féminins chez les femmes les amène à adhérer plus fortement au STG de la femme respectueuse. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que non seulement les filles se conforment et intériorisent plus les règles routières (Taubman Ben-Ari, 2008), que la féminité encourage à ce respect des règles routières (Granié, 2018), mais aussi que la prise de risque est considérée comme une caractéristique masculine (Granié, 2013 ; Morrongiello & Hogg, 2004). Également, La forte conformité aux rôles de genre féminins amène une adhésion moindre au STG de l'homme compétent, et inversement, la forte conformité aux rôles de genre masculins amène une adhésion plus importante à ce stéréotype. Effectivement, la conformité à ces rôles de genre féminins ou masculins influence, qu'importe le genre, les comportements et les croyances autour de ces rôles (Tostain, Georget & Lebreuilly, 2005). De plus, nos résultats ont montré aussi un lien entre les rôles de genre féminins et le sentiment de compétence : *dans la condition contre-stéréotypée, les femmes qui se conforment faiblement aux rôles de genre féminins s'estiment mieux réussir avant le test que les hommes qui se conforment faiblement, puis, les hommes qui se conforment faiblement à des rôles de genre féminins s'estiment mieux réussir en condition contrôle et en condition stéréotypée qu'en condition contre-stéréotypée.* Il semblerait que l'information de la meilleure réussite des femmes permet aux femmes qui se conforment peu à des rôles de genres féminins de se sentir compétentes, alors que ce n'est pas le cas pour les hommes. Ces constats montrent alors ce lien solide entre incompétence et féminité (Pravossoudovitch, 2016). Ainsi, se conformer à des rôles de genre plus largement peut orienter les croyances, adhésions et sentiment de compétence dans ce domaine où subsistent des croyances sociales s'incarnant dans ce même socle systémique hiérarchique et stigmatisant. En conclusion, c'est par ces sphères d'apparition dans plusieurs domaines, que subséquemment le rapport de genre continue de prospérer.

#### 4.2 La performance et les informations (contre)stéréotypées, (dé)favorables au sentiment de compétence et aux STG

Les résultats ne montrent aucune différence dans la performance en fonction de la condition expérimentale et du sexe d'état civil, ce qui infirme notre hypothèse principale comme quoi *les performances des femmes seront plus importantes suite à la confrontation à des informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées* (HG) puis le fait que *les performances des femmes soient plus importantes en condition contrôle qu'en condition stéréotypée* (H2). Cela contredit la littérature vis-à-vis de la meilleure performance des

femmes dans le cadre de présentations d'informations égalitaires (Régner et al., 2010 ; Smith & White, 2002) et contre-stéréotypée (Lai et al., 2014). Concernant cet effet du contre-stéréotype, la thèse de Kadulina (2022), bien que réalisée dans un contexte canadien, ne trouve pas non plus de différence genrée de performance à une tâche de conduite en fonction d'une condition contre-stéréotypée et neutre. D'ailleurs, les moyennes de bonnes réponses dans cette condition s'avèrent un peu moins élevées de celles de la condition stéréotypée. Concernant l'absence de différence entre la condition stéréotypée et contrôle, cela contredit également deux études (Chateignier et al., 2011 ; Félonneau & Becker, 2011) qui ont montré une différence de performance à ce même test chez les femmes en fonction de la condition (contrôle et stéréotypée). Également, l'absence de différence dans notre cas ne corrobore pas non plus les résultats trouvés dans d'autres études sur la MDS et la conduite automobile chez les femmes, montrant un effet de la condition sur la performance des femmes (Moè et al., 2015 ; Yeung & Von Hippel, 2008). Toutefois, l'une des études de thèse de Pravossoudovitch (2016) ne retrouvait pas de différences de performance à ce même test entre les femmes et les hommes interrogés en fonction de la condition (contrôle et stéréotypée). Elle trouve d'ailleurs comme dans notre cas, des moyennes de bonnes réponses plus élevées en condition stéréotypée qu'en condition contrôle chez les femmes. Son étude a montré que les femmes motivées à montrer qu'elles sont de bonnes conductrices réussissaient et étaient plus sûres d'elles dans leur réponse en condition menaçante que neutre. En effet, il se pourrait que les personnes se sentant menacées peuvent être motivées à montrer une bonne performance (Harkins, 2006). La condition stéréotypée peut provoquer comme nous l'avons montré dans les études 3 et 4 une « tentative d'infirmer le stéréotype » (Berjot et al., 2010, p.431). Par ailleurs, Kray et al. (2001) ont montré que les individus confirment les STG lorsqu'ils sont activés implicitement et non lorsqu'ils sont activés explicitement car une réactance peut se produire – se comporter de manière incompatible avec le STG –, ce que nous supposons être le cas dans notre étude compte tenu de l'activation explicite de la différence de genre. Si l'on ne retrouve pas non plus les mêmes résultats que Félonneau et Becker (2011) c'est certainement en raison de cette condition explicite<sup>111</sup> dans notre étude, mais aussi de la mise en place d'une comparaison femme-homme invoquée dans la consigne qui a pu faire potentiellement augmenter ce besoin d'infirmer le stéréotype, et de s'estimer plus réussir après le test dans cette condition stéréotypée que dans les conditions égalitaires et contre. D'ailleurs, leur estimation de réussite après le test est moins élevée que l'estimation de réussir avant le test, et ce vis-à-vis de ces deux conditions stéréotypées et contre-stéréotypée : il semblerait qu'elles s'estiment moins réussir après le test en condition contre-stéréotypée qu'en condition stéréotypée, alors qu'il semblerait

---

<sup>111</sup> Dans le cadre de leur étude, leur consigne n'était aussi explicite que nous. Elles n'indiquaient pas le sens de la différence « *dont le but est de déterminer quelles sont les différences entre hommes et femmes observées pendant la conduite* ».

qu'elles s'estimaient plus réussir avant le test en condition contre-stéréotypée qu'en condition stéréotypée. Ce dernier résultat est issu des résultats visibles de l'ANOVA mais n'a pas montré de différence significatives en Post Hoc, ce qui invalide toutefois notre hypothèse selon laquelle *le sentiment de compétence des femmes sera plus élevé suite à la confrontation d'informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées ou contrôle* (H5). L'étude de Moè, Cadinu et Maass (2015) rapportait que les femmes jugeaient autant négativement leur performance dans la condition diagnostique que contrôle, alors qu'elles performaient plus dans la condition contrôle. Finalement, au regard de l'estimation de réussite avant et après, ainsi que de l'absence de différence entre condition, l'information contre-stéréotypée, comme l'information égalitaire, n'ont pas été suffisantes pour améliorer leur performance, ni la façon dont elles l'estiment. On pourrait alors expliquer autrement cette absence de différence de performance entre les conditions, en admettant qu'il s'agisse dans ce cas d'une certaine *pression des attentes performatives*, nommée dans la littérature « *choking under pressure* » (Baumeister et al., 1985 ; Beilock & DeCaro, 2007 ; Cheryan & Bodenhausen, 2000 ; Schmader et al., 2008). En effet,

« Lorsqu'une performance positive est attendue par un public externe, un individu peut éprouver de l'appréhension à répondre à ces attentes élevées, et de telles émotions peuvent conduire au phénomène connu sous le nom d'étouffement sous la pression". Ainsi, les effets des attentes positives ne sont pas toujours bénéfiques » (Cheryan & Bodenhausen, 2000, p.399).

Leur étude a pu trouver ce résultat en rendant saillante cette meilleure performance des asiatiques en mathématique (dans leur cas pour les femmes asiatiques en mathématique, l'ethnicité). Baumeister et al. (1985) montraient que cette apparition de cette pression n'intervenait pas dans un cadre personnel mais était médiée par un jugement externe, comme dans notre cas. Également, la comparaison avec les hommes dans la consigne a pu jouer son rôle dans cette condition. Comme le montrent Baumeister et Showers (1986) en passant en revue ce paradoxe dans les effets de la performance, il existe quatre facteurs provoquant cette pression : la présence du public, la compétition, les récompenses et les punitions liées à la performance, et la pertinence de la tâche pour l'ego. Ainsi, on pourrait dire que dans cette condition contre-stéréotypée mais aussi égalitaire, dans le cadre d'une performance liée à une performance au code de la route (STG de la femme respectueuse intrinsèquement lié), les femmes se sentent *menacées* en raison de la pression performative attendue extérieure et d'une comparaison de leur performance avec le groupe dominant des hommes.

Concernant les hommes, nous ne trouvons pas non plus d'effet de la condition expérimentale sur leur performance, ce qui infirme notre hypothèse comme quoi *les performances des hommes soient moins importantes suite à la confrontation à des informations égalitaires et*

*contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées (H1)*. Néanmoins, les moyennes de bonnes réponses sont moins élevées en condition contre-stéréotypée que dans les autres conditions. Cela rejoint leur estimation de réussite qui semble conforme à ces moyennes. Nos résultats montrent un impact de la condition contre-stéréotypée sur l'estimation de la réussite chez les hommes (avant et après le test), venant provoquer une diminution de cette estimation comparativement aux autres conditions, ce qui vient valider en partie (pas de différence dans la condition égalitaire) notre hypothèse sur le fait que *le sentiment de compétence des hommes sera plus faible suite à la confrontation à des informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées ou contrôle (H4)*. D'ailleurs dans cette condition contre-stéréotypée, cette estimation est significativement moins élevée chez les hommes que chez les femmes. En parallèle, nos résultats montrent que les hommes qui s'estiment faiblement réussir avant le test ont de moins bonnes performances que ceux qui s'estiment fortement réussir. Nous pouvons expliquer ce résultat par un effet d'une potentielle de MDS en raison du test présenté lié à une épreuve théorique du permis : le code de la route. Cette condition où l'on informe d'une meilleure réussite des femmes à ce test du code de la route précisément a pu possiblement avoir un effet menaçant les concernant. Effectivement, bien que les hommes soient considérés comme compétents dans le domaine de la conduite automobile, il y a ce STG de la femme respectueuse qui est présent. Les analyses de variance semblent montrer des différences de performances chez les hommes qui perçoivent fortement la menace groupe-groupe en condition stéréotypée (meilleure performance) que dans la condition contre-stéréotypée. Également, la perception forte de la menace groupe-soi réduit leur sentiment de compétence avant le test. De ce fait, comme le concluait Pravossoudovitch (2016) qui avait des résultats similaires, l'absence de différence de performance entre les femmes et les hommes pourrait s'expliquer potentiellement par la comparaison homme-femme d'une performance d'une épreuve théorique de code de la route, et dans notre cas, éventuellement d'une menace du stéréotype dans la condition contre-stéréotypée. Toutefois, il semblerait que la condition égalitaire n'ait pas provoqué les mêmes effets pour les hommes. Nos résultats montrent que les hommes s'estiment significativement plus réussir avant le test dans la condition stéréotypée et dans la condition égalitaire que dans la condition contre-stéréotypée. On s'attendait à ce que les hommes réussissent moins bien dans cette condition égalitaire que dans la condition stéréotypée. Finalement, aucune différence de performance n'est constatée et une estimation de réussite qui semble similaire à la condition stéréotypée. L'étude de Smith et White (2002) a pu trouver un résultat du même acabit puisque leurs résultats montrent qu'en condition « *nullified* » (égalitaire), les hommes blancs (en situation de comparaison avec les Asiatiques en mathématique) ont de meilleures performances, que dans les conditions où les différences sont implicites ou explicites. Enfin, nous pensons que la condition stéréotypée chez eux comparativement à la condition contre-stéréotypée chez les femmes n'a pas provoqué de



« *choking under pressure* » (vis-à-vis d'une performance à une épreuve de code de la route attendue au regard du STG de la femme respectueuse). Cela pourrait signifier que, dans le cadre d'une mesure rendant saillante les différences de genre dans le domaine de la conduite automobile, cette pression serait plus importante pour les personnes de groupe minoritaire. Est-ce ici l'effet d'un *stereotype lift* (Walton & Cohen, 2003) – meilleure performance de membres d'un groupe non stigmatisé quand ils connaissent que les membres de l'autre groupe le sont –, vis-à-vis du STG de l'homme compétent, qui expliquerait ce résultat ? ou est-ce l'effet de la position sociale dominante des hommes qui permet d'empêcher ou réduire une pression de prouver d'être performants à ce test de code de la route vis-à-vis des femmes, membres de groupe dominé ? Les hommes de notre étude sont d'une part, significativement moins menacés par les stéréotypes que les femmes dans toutes les conditions – ce qui valide par ailleurs une de nos hypothèses *les femmes en condition stéréotypée se sentiront plus menacées, qu'importe le type de MDS, que les hommes* (H10) –, et d'autre part, s'ils ressentent de la menace, elle est ressentie pour leur soi et non pour leur groupe. De ce fait, on pourrait supposer que la comparaison inter-genre n'est pas autant impliquant pour les hommes, membres d'un groupe dominant et davantage centrés sur leur individualité, que les femmes, membres d'un groupe dominé et davantage centrées sur leur groupe car perçu comme plus homogène (Lorenzi-Cioldi, 2009).

Pour conclure sur cette partie, nous souhaitons ajouter un résultat de nos analyses de variance qui permet de comprendre les effets de la condition contre-stéréotypée pour les femmes et les hommes dans le cadre de ce test du code de la route. Nos analyses ont pu montrer que dans la condition contrôle sans activation des différences de genre, nous constatons une estimation d'une meilleure réussite des femmes que les hommes à ce test (*les femmes réussiront plus que les hommes au test*), ainsi qu'une non adhésion du STG de l'homme compétent (*les personnes adhèrent au fait que les femmes ont de grandes compétences par rapport aux hommes en condition contrôle*). Cette estimation, que l'on retrouve également en condition contre-stéréotypée, et cette non adhésion du STG de l'homme compétent montrent alors l'implication de la croyance du respect du code de la route chez les femmes, et permet alors de solidifier nos interprétations des résultats dans la condition contre-stéréotypée : *choking under pressure* pour les femmes et menace du stéréotype pour les hommes. Cependant, les hommes ont de meilleures performances que les femmes quelle que soit la condition. Nous supposons un lien possible entre leur sentiment de compétence et leur performance, ainsi que l'effet différent de la menace, que nous allons expliquer dans la partie suivante.

#### 4.3 La menace de la réputation groupale, les émotions négatives et le sentiment de compétence : quels liens possibles ?

Chez les hommes, la menace de la réputation de soi (groupe-soi) ne semble pas être la plus ressentie dans la condition contre-stéréotypée, ce qui invalide notre hypothèse : *la menace groupe-soi sera plus ressentie que les autres types de menaces, dans la condition contre-stéréotypée, chez les hommes (H8)*. Les menaces ciblant leur soi sont toutefois les plus ressenties, bien que les hommes percevaient moins de menaces que les femmes. Chez les femmes, la menace de la réputation groupale (groupe-groupe) est plus ressentie que les autres, ce qui valide une de nos hypothèses comme quoi *la menace groupe-groupe sera plus ressentie que les autres types de menaces, dans la condition stéréotypée, chez les femmes (H7)*. Au vu des analyses de variances, cette MDS groupe-groupe apparaît majoritairement dans la condition stéréotypée, mais aussi, bien que moindre, dans la condition égalitaire et contre-stéréotypée par rapport à la condition contrôle. Cependant, les Post Hoc n'indiquent pas de différences significatives entre les conditions stéréotypée, égalitaires et contre-stéréotypée, seulement entre la condition contrôle et la condition stéréotypée, ce qui invalide en partie notre hypothèse comme quoi *la menace groupe-groupe sera moins perçue chez les femmes dans la condition contre-stéréotypée et égalitaires que dans la condition stéréotypée (H9)*. Au regard de nos interprétations précédentes, il semblerait en effet que les informations contre-stéréotypées n'ont pas eu l'effet escompté. Toutefois, les divers constats (effet de perception de la MDS plus forte chez les femmes et effet du sentiment de compétence avant sur les performances chez les hommes) pourraient alors expliquer la meilleure réussite des hommes. Toutefois, le sentiment de compétence semble différer selon le genre avant et après le test, puisque, quelle que soit la condition, les femmes avant le test s'estiment plus réussir que les hommes tandis qu'après le test les hommes s'estiment plus réussir que les femmes, ce qui invalide notre hypothèse selon laquelle *le sentiment de compétence des hommes, avant le test, sera plus élevé, qu'importe la condition, que celui des femmes (H3)*. Nous pensons que c'est en raison de la condition contre-stéréotypée que cette différence est présente, en effet, *dans la condition contre-stéréotypée, l'estimation de la réussite avant le test est moins élevée chez les hommes que chez les femmes*.

Dans un autre temps, il ne semble pas y avoir de différences au niveau des émotions négatives selon le genre, ce qui invalide l'une de nos hypothèses supposant que *les femmes ressentiront davantage d'émotions négatives suite à la confrontation d'informations stéréotypées qu'à des informations égalitaires et contre-stéréotypées (H6)*. Nous avons émis cette hypothèse au regard de l'implication des émotions négatives dans le cadre d'une situation menaçante. Même s'il n'y a pas de différence de genre, nos résultats montrent que les personnes qui perçoivent fortement de la menace groupe-groupe ressentiront plus d'émotion négatives que celles qui perçoivent faiblement cette menace, ce qui semble corroborer ce lien existant entre émotions

négatives et menace du stéréotype (Chateignier et al., 2011). De plus, il semble exister un lien entre émotions négatives et sentiment de compétence. Les résultats ont montré que les personnes qui s'estiment fortement réussir avant le test ressentiront moins d'émotions négatives que celles qui s'estiment faiblement réussir avant le test. En conclusion de tous ces constats, on peut dire qu'un sentiment de compétence élevé est important à considérer et à développer aussi car il permet de réduire la menace groupe-groupe (voir Pennington et al., 2016), les émotions négatives, ainsi que d'améliorer la performance (voir Chung et al., 2010).

## 5. Conclusions de ce chapitre : forces, limites et perspectives de l'étude

Cette recherche a permis de voir des implications des STG à différents niveaux en fonction des deux groupes de genre – socialement ancrés – interrogés : les femmes et les hommes. Elle montre la place importante des STG dans des situations évaluatives dans le domaine de la conduite automobile. D'un côté, **qu'importe la condition, les femmes ont une moins bonne performance que les hommes**. Le contre-stéréotype n'a pas su les protéger. **Elles seraient qu'importe ce qu'on leur dit, désavantagées**. D'un autre côté, il pourrait y avoir un **effet de la croyance sociale qui dit que les femmes sont plus respectueuses du code de la route sur les femmes mais aussi sur les hommes** (cf. condition contrôle et contre-stéréotypée dans les deux cas). Il serait nécessaire de reproduire cette expérimentation afin de consolider ces premiers résultats vis-à-vis de l'effet d'une information contre-stéréotypée sur les femmes mais aussi sur les hommes, qui semblerait d'ailleurs prendre la forme d'une information stéréotypée compte tenu du STG de la femme respectueuse. Il serait intéressant de **voir l'effet de la présentation d'un modèle de réussite féminin ou masculin avant la réalisation de la tâche**, qui peut en effet être efficace pour augmenter l'intérêt et la performance chez des personnes stigmatisées dans des domaines spécifiquement masculins (Howard, 2015 ; Marx, Stapel & Muller, 2005).

De plus, la menace groupe-groupe est l'une des plus ressenties chez les femmes, résultat similaire à notre étude 3. Shapiro et al. (2013) suggéraient d'adapter les interventions en fonction des spécificités du regard dans le cadre multi-menace. De ce fait, notre étude nous montre surtout **l'intérêt majeur de déconstruire la stéréotypisation de la cible : leur groupe de genre**, d'autant que notre étude a montré que **les femmes s'identifiaient plus que les hommes à leur groupe de genre**.

Une des grandes limites de cette recherche est la taille d'échantillons dans les conditions expérimentales qui a restreint les traitements statistiques. Également, en plus de la **nécessité d'agrandir l'échantillon**, nous pensons **qu'une expérimentation sur simulateur de conduite pourrait permettre une immersion plus grande dans la condition**

**expérimentale**, et dans le même temps permettre de **mesurer les émotions avec des mesures physiologiques** en complément de celles perçues.

Clôturer ce travail doctoral par ces explorations était important compte tenu des conséquences sociales et sociétales des STG. On pourrait être tenté de labelliser cette dernière étude comme une « étude solution » puisqu'elle est pensée comme telle en engageant des mesures dans ce sens. Néanmoins, il s'agit davantage d'une réflexion théorique autour de l'effet des STG qu'une prescription de mise en place de telles informations, notamment contre-stéréotypées qui pourraient venir affecter les deux groupes de genre. En d'autres termes, il n'est pas question de prescrire mais plutôt de réfléchir sur les problèmes psychosociaux qu'engendrent les croyances sociales véhiculées sur les femmes au volant.







## Chapitre IX : Discussion générale de la partie empirique

« Ainsi que le soulignait Burn (1996), un homme serait tenté de croire que les femmes ne sont pas des bonnes conductrices. S'il énonce sa pensée à une femme pendant qu'elle conduit, il se peut qu'elle devienne si nerveuse qu'effectivement, elle ne conduira pas bien. Son stéréotype sera confirmé, même si c'est son opinion qui a indirectement influencé le comportement de la femme »

(Matlin, 2007, p.80)

Cette thèse avait pour objectif de comprendre, avec un regard psychosocial, pourquoi le taux de réussite à l'examen pratique du permis B est inférieur chez les femmes que chez les hommes. Nous avons pu montrer dans l'axe théorique en quoi les stéréotypes de genre pouvaient affecter à la fois la perception, les représentations, le jugement et les ressentis des personnes sources et cibles. C'est donc en considérant une cognition sociale, un champ spécifique qu'est celui des stéréotypes, ainsi que le rapport de genre asymétrique actuel dans la structure sociétale, que nous avons supposé trois facteurs à cet écart de réussite entre HF : l'existence d'un *biais évaluatif* de la part des personnes qui évaluent les candidates et candidats à cet examen, l'existence du *phénomène de menace(s) de stéréotype* le jour de l'examen chez les candidates, puis l'existence d'une *socialisation différente* entre les candidats et candidates, en raison de leur genre. Cette thèse a déployé une triangulation méthodologique afin de saisir ces trois potentiels facteurs explicatifs de l'écart genré de réussite à l'examen pratique du permis B.

### 1. Retours sur les objectifs et des hypothèses de recherche

Afin d'engager notre exploration de ces divers facteurs explicatifs hypothésisés, il nous paraissait essentiel de saisir ce qui compose – l'un de nos objets principaux – l'évaluation en elle-même : sa pratique, dans quoi elle s'incarne, les représentations et attentes des personnes qui l'effectuent, les éventuels biais, et cela au regard de l'un de nos autres objets centraux : le genre. Pour débiter, nous avons mené une étude qualitative auprès de 24 inspecteur·rices du permis de conduire et de la sécurité routière (IPCSR) (étude 1), qui aspirait donc à connaître leur pratique évaluative mais surtout à savoir comment ils et elles se représentaient les conductrices et conducteurs, si ces représentations se différençaient en fonction du genre, et si celles-ci pouvaient influencer leur pratique. Nous avons formulé une hypothèse générale en considérant les connaissances en psychologie sociale sur les fonctions explicatives des stéréotypes de genre (STG), associés à la conduite dans notre cas : *Les IPCSR identifient des différences de genre dans la conduite automobile. Nous supposons que les femmes seront perçues comme plus prudentes et conformes à la règle que les hommes, qui eux seront perçus*



*comme plus compétents et preneurs à risque que les femmes* (HG). Nous avons par ailleurs supposé que ces *différences genrées perçues seront expliquées par des justifications essentialistes* (H1). Compte tenu de la méthodologie qualitative, il est difficile d'acter une confirmation généralisable de nos hypothèses. Néanmoins, on peut dire que la première hypothèse a été confirmée par les discours et les différences dénotées par les IPCSR qui allaient dans le sens attendu, puis la deuxième a été confirmée également, bien qu'en complément des arguments innéistes, certain-es IPCSR invoquaient l'éducation comme facteur explicatif de ces différences de genre au volant. Cette première étude a été complétée d'une seconde qui permettait quant à elle de mesurer expérimentalement le biais évaluatif. Cette étude menée auprès de 98 IPCSR aspirait à savoir si la présentation d'une *même* prestation à un examen pratique du permis B effectuée par un candidat *versus* une candidate (et neutre pour condition contrôle) amènerait des notations, des recommandations et des explications de la conduite et des erreurs scénarisées, différentes et stéréotypées. Nous avons émis l'hypothèse suivante : *au regard de ce que nous savons du biais de genre, nous supposons que les IPCSR évaluent différemment une candidate femme qu'un candidat homme, montrant une dépréciation des femmes (biais genré évaluatif)* (HG). Cette hypothèse n'a pas été validée par les analyses statistiques car nos résultats suggèrent une absence de différence significative dans la notation donnée entre les trois conditions. En revanche, les discours (recommandations et explications des erreurs) montrent l'usage de représentations genrées : stress et manque de gestion des commandes pour le profil féminin spécifiquement. Ces deux premières études – novatrices en psychologie sociale – ont permis de mieux comprendre ce qui se jouait dans les pratiques évaluatives (enjeux individuels, professionnels, institutionnels, sociaux), puis autour de l'influence des représentations genrées au volant chez les personnes qui évaluent les candidates et candidats.

En parallèle de ces deux études, nous avons investigué le phénomène de menaces du stéréotype dans le cadre de cet examen, domaine porteur de stéréotypes négatifs à l'égard des femmes. Nous avons pour cela effectué une enquête de terrain (étude 3) où il a été question de saisir le vécu perçu durant l'examen pratique du permis B chez des candidats et candidates ( $N=235$ ) en les interrogeant par questionnaire à la sortie de leur examen réel. Cette enquête – novatrice dans sa mesure de ce phénomène dans le contexte dit écologique – a permis de répondre à une de nos hypothèses générales : *Au regard de l'écart genré de point réel et de l'effet du phénomène de menace du stéréotype sur les femmes en conduite, nous supposons que les femmes candidates échouent plus que les hommes à l'examen pratique du permis B, et ce en raison d'un sentiment de menace plus important chez elles* (HG). Bien que nos résultats aient montré que les femmes percevaient davantage un sentiment de menace que les hommes, et ce davantage en échec qu'en réussite, et celui-ci amène une probabilité plus importante d'échec à cet examen, elles n'échouent pas significativement plus que les hommes à cet examen réel. De

plus, il semble que les émotions négatives ressenties durant l'examen (médiatrice de l'effet de menace sur les performances) et de l'âge sont aussi impliquées puisqu'elles prédisent un échec plus important chez les candidates. Le sentiment de compétence élevé est un moyen de réussir pour les deux groupes. Il nous a paru important de compléter ces ressentis avec un recueil de l'amont de cet examen afin de voir le processus et les sphères dans lesquels ces STG menaçants s'intériorisent. C'est pourquoi une quatrième étude qualitative (étude 4) a été entreprise auprès de candidates et candidats et les a interrogées sur leur socialisation de genre et leur vécu durant leur formation de conduite. Les entretiens ( $N=18$ ) menés à l'issue de celle-ci ont révélé des discours qui confirmaient en partie notre hypothèse qui était la suivante : *au regard du processus de socialisation de genre, nous supposons que les femmes auront moins fait l'expérience de la découverte du véhicule, de la conduite, d'autres moyens de transports (deux-roues motorisées), et auront entendu plus de remarques négatives sur leur capacité à conduire par rapport aux hommes*. Les candidates interrogées ont exprimé un certain nombre de peurs associées à la conduite et de manière générale. Elles expriment des émotions négatives fortement ressenties, ou pour certaines un manque de confiance en leurs capacités, durant leur formation, qui semble avoir rendu difficile leur apprentissage de conduite.

Enfin, une dernière étude est venue s'imbriquer à ces deux études auprès des candidates et candidats afin de contourner les effets délétères de la menace aux yeux des autres envers son groupe, qui était fortement ressentie par les candidates de l'étude 3 durant leur examen réel. Un protocole expérimental en ligne a mesuré l'effet de quatre informations différentes en lien avec les STG : *contrôle, stéréotypée* (une moins bonne réussite chez les femmes), *égalitaire* (autant de réussite), *contre-stéréotypée* (une moins bonne réussite chez les hommes), sur les performances à un test théorique du code de la route et les émotions ressenties chez des apprenti-es conducteur·rices ( $N=194$ ). Les résultats n'ont pas permis de valider notre hypothèse principale : *les performances des femmes seront plus importantes suite à la confrontation à des informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées, puis que les performances des hommes soient moins importantes suite à la confrontation à des informations égalitaires et contre-stéréotypées qu'à des informations stéréotypées (HG)*, mais ont montré que des informations égalitaires et contre-stéréotypées ne permettent pas d'améliorer la performance ni chez les femmes et ni chez les hommes.

Nous allons donc discuter de ces conclusions empiriques dans ce dernier chapitre, au regard de nos objets d'étude : le genre, les stéréotypes et la réussite au permis B, ainsi que de notre question de recherche générale, à savoir *quels sont les effets des productions sociocognitives liées au genre et à la conduite sur le vécu de l'examen pratique du permis B et de la formation de conduite chez les candidates et candidats ainsi que sur l'évaluation de leurs compétences produites lors de cet examen*. Par ailleurs, au regard de cette question et de nos résultats

obtenus, notre discussion est animée et construite autour de quatre grands questionnements : (1) quelles productions sociales associées à la conduite et au genre nous donnent à voir nos populations interrogées ? (2) comment ces productions se transmettent-elles ? et quels effets peuvent-elles avoir sur les personnes concernées ou non ? (3) à quoi ces effets – vécu – sont-ils confrontés au moment de la situation évaluative ? (4) comment dépasser les effets problématiques liés à ces vécus en interaction avec les STG ? Nous donnerons alors à voir dans cette discussion l'imbrication des stéréotypes et vécus des personnes sources et cibles, ainsi que l'articulation entre les résultats obtenus et les perspectives que nous imaginons pertinentes à engager. Nous présenterons à la suite de la discussion générale, les limites et les forces de ce travail, puis nous finirons avec une conclusion générale de cette thèse.

## 2. Les stéréotypes de genre au volant : la conscience de leur essence sociale *et/ou* l'interprétation innéiste

Tout d'abord, de quelles *productions sociales liées au genre et à la conduite*, parle-t-on ? Au travers des représentations sociales chez les IPCSR saisies en entretiens (étude 1) et en questions ouvertes (étude 2), ainsi que chez certain-es candidat-es – saisies via adhésions aux STG, intériorisation de la meilleure réussite des hommes (étude 3) et en entretiens (étude 4) – nous avons pu voir l'omniprésence de certaines différences de genre perçues au volant se concentrant autour de la (in)compétence, l'émotionnel et la conscience du risque. Celles-ci réitèrent les résultats d'études ayant aussi analysé les représentations genrées au volant (Granié & Pappafava, 2011 ; Degraeve et al., 2015 ; Pravossoudovitch, 2016). Elles viennent s'incarner plus généralement dans la cartographie sociale *classique* des deux catégories de genre : l'homme compétent (ou agentisme) *versus* la femme incompétente (Bakan, 1966 ; cf. MCS de Fiske et al., 2015) ; la femme sensible, hésitante *versus* l'homme sûr de lui (Bem, 1974 ; Krahé, 2018 ; Krauth-Gruber et al., 2010) ; la femme prudente et consciente des risques *versus* l'homme preneur de risque et téméraire (Barjonnet, 1990 ; Byrnes, Miller & Schafer, 1999). Les rôles de genre socialement construits s'expriment alors aussi dans ce domaine masculinisé, c'est d'ailleurs certainement parce que masculinisée, que la conduite automobile fait figurer le même jugement social des caractéristiques du *soi masculin instrumental* et du *soi féminin relationnel* (Bem, 1981), se différenciant par leur utilité sociale (Testé & Simon, 2005) et valeur sociale (Kergoat, 2010) spécifiques. Les résultats des études auprès des IPCSR (études 1 et 2) puis de l'étude qualitative auprès des candidat-es (étude 4) ont montré une certaine ambivalence dans l'explication de ces différences au volant entre HF.

### 2.1 L'explication innéiste des représentations genrées au volant

Dans les discours des IPCSR, nous retrouvons des explications innéistes des différences au volant entre HF (prédisposition, gène, hormones, instinct virilité/maternel, évolution/impact

ADN). Cela relève de ce qu'inclut la stéréotypisation, c'est-à-dire, accompagner un contenu à une théorie pour l'expliquer (Schadron, Morchain & Yzerbyt, 1996), souvent une théorie faisant appel à une explication « naturelle » du comportement, traits, rôles, etc. (Prentice & Miller, 2006 ; Yzerbyt, Bonnot & Faniko, 2021). Les discours révèlent alors que l'homme a des prédispositions pour conduire, mais aussi que la femme a cette « *absence de prédisposition* » et donc un « *handicap* ». Ils viennent révéler également que la témérité et le risque sont le fruit d'un instinct de virilité ou liés à des productions hormonales, ou encore liés à l'évolution de « *l'homme chasseur* ». La prudence est vue comme l'expression de l'instinct maternel, et la sensibilité émotionnelle perçue des femmes est considérée comme faisant partie intégrante de son essence, biologique et liée à une production hormonale. L'explication naturalisante est une alliée idéale pour justifier le rapport de genre (Hoffman & Huff, 1990 ; Jost & Major, 2001 ; Tajfel, 1981 ; Yzerbyt, Bonnot & Faniko, 2021).

Si tout cela a déjà pu être évoqué, nous souhaitons dans cette partie, discuter d'une certaine ambivalence dans ce représentationnel : la femme incompétente mais qui est prudente, qui s'applique, apprend et respecte les règles. En effet, dans les discours, on la qualifie de studieuse, consciencieuse des risques et prudente mais on rappelle son manque de maîtrise au niveau du véhicule, commande, coordination de mouvement. Il est intéressant de voir que ce côté studieux peut être qualifié de « *trop scolaire* » ou « *chercher à plus théoriser la conduite* », et ce côté prudence est vu comme dangereux. Comme le rappelle un inspecteur (E8) « *le problème c'est que les dames quand elles se font ajourner c'est plus parce qu'elles roulent doucement car c'est dangereux aussi* ». Nous posons dans le contexte théorique un regard sur l'éventuelle performance prototypée faisant référence à une association entre prise de risque et maîtrise. Si la compétence est vue comme masculine, et qu'on continue à encourager une prise de risque chez le jeune garçon (Morrongiello & Dayler, 1996), on peut se demander dans quelle mesure on s'attend à de la conformité à un modèle masculin – en termes de prise de risque – pour espérer être vue comme compétent.e. Au regard des attentes sociales liées au genre, les femmes sont consignées à de la prudence (cf. propos précédents) et à être émotives en raison de leur incompétence. Effectivement, il semble y avoir un lien entre émotions (sensibilité, stress, peur, manque de confiance) et maîtrise du véhicule, comme le disait un inspecteur « *Globalement une fille c'est quand même plus sensible qu'un gars, elles se mettent plus facilement à pleurer et conduire quand vous pleurez c'est compliqué* » (E15). Finalement, elles semblent piégées dans cette *essence* féminine ; leur prudence n'est que la preuve et l'expression « normale » de sa « nature » (Dafflon-Nouvelle, 2005 ; Granié, 2013), mais est aussi l'expression de leur incompétence, puisqu'associée à de la lenteur, donc du danger (« *Femmes au volant, danger au tournant* »). Néanmoins, il est important de rappeler que deux IPCSR ont pu nous indiquer que la prise de risque – en termes de non-respect de limite autorisée – chez les candidats, pouvait les pénaliser le jour de l'examen (ce qui est normal et sécuritaire au

vu de l'examen en lui-même). On pourrait supposer toutefois, au vu des normes de genre, que les hommes aussi sont consignés à des certaines attentes : prendre des risques pour montrer leur compétence et qu'adopter un comportement prudent pourrait être pour eux le signe direct d'une incompétence car vue comme féminin, ainsi, les désavantageraient.

## 2.2 L'explication sociale et sociobiologiste des représentations genrées au volant

D'un autre côté, il est question de dire que c'est en raison d'une éducation, de croyances et d'une société genrée, que ces différences comportementales existent. Il y a aussi parfois dans les discours des IPCSR une certaine conscience du stéréotype « *ça a toujours été dit/c'est un peu connu* », des « *a priori* ». S'il est souvent question, dans l'explication des différences de genre, de voir apparaître l'idée selon laquelle les caractéristiques perçues spécifiques à une catégorie sociale seraient dépendantes d'une « *essence sous-jacente* » (Schadron, Morchain & Yzerbyt, 1996), ici la fonction explicative du contenu est toute autre, elle est sociale, comment l'expliquer ?

Nous l'avons vu, la grande question qui anime nos interprétations du monde c'est de « savoir si les causes des événements (comportements et états émotionnels) sont perçues comme étant internes à l'individu ou extérieures à lui » (Dubois & Leyens, 1994, p.13). Nous attribuons des causes à tout. L'explication de l'existence de croyances sociales retrouvée dans les discours peut paraître, du côté des candidat-es, comme le signe d'une génération connectée plongée au cœur d'un féminisme 2.0 comme l'explique Paveau (2017). Les réseaux sociaux et internet offrent un accès à des ressources importantes, et notamment une lecture féministe des constructions sociales de nos comportements liés à une société *patriarcale*, qui créent alors des pratiques technodiscursives féministes qui « modifient les pratiques discursives tout court » (Paveau, 2017, p.18). Également, chez eux et elles, il est davantage question de penser au caractère humoristique des STG associés à la conduite automobile. Du côté des IPCSR, cette conscience de l'effet du social pourrait s'expliquer par leur propre confrontation, intérêt et connaissance du domaine de la conduite automobile. Il n'est pas question de parler de plaisanterie de leur côté, mais ils et elles trouvent – pour la majorité – au moins une différence de genre. L'explication socioculturelle chez eux et elles, s'accompagne souvent d'explications innéistes, faisant exister une certaine imbrication sociobiologiste : « génétique, familial, socio-culturel, culturel » (Inspecteur, étude 2). L'explication innéiste est particulièrement résistante, même quand il y a évocation du social. En effet, comme le pointe Marignier (2021), il existe une contradiction discursive dans l'usage de deux explications – presque incompatibles – des comportements genrés : une première biologiste, calquée sur l'analogie humain et animal, puis une faisant appel à la réalité socioculturelle. Par ailleurs, lorsque nous avons interrogé les IPCSR sur l'existence de différences HF au volant, ils et elles employaient le terme « *sont* »

pour décrire les caractéristiques/comportements qui délimitent les différences. Même si certain-es n'adhéraient pas à l'idée selon laquelle ces différences étaient innées, ils et elles recensaient des différences en disant « les hommes *sont* comme ça, les femmes *sont* comme ci ». Cela montre toute l'intériorisation du discours essentialisant. Aryal et Raibaud (2014) disaient que l'intériorisation des STG se matérialise à travers ce discursif : « *les garçons sont comme ça, les filles sont comme ça* ».

Pour conclure sur cette première partie, les comportements au volant des HF sont associés d'une part à une certaine prédisposition naturelle. C'est donc de cela que l'on parle quand on évoque les *productions sociales* associées au genre et au volant : des croyances essentialisant et figeant toujours le rapport de genre asymétrique et hiérarchisé dans la (in)compétence. Ces résultats montrent alors bien toute l'importance de renseigner ces personnes (IPCSR) sur les effets des STG, comme le suggérait déjà le rapport de 2016 de ces deux sénatrices Chantal Jouanno et Christiane Hummel portant sur les mêmes enjeux que cette thèse. Elles émettaient en recommandation, le fait d'intégrer des *modules relatifs aux stéréotypes masculins et féminins à la formation des IPCSR*, nous ne pouvons que réaffirmer cette recommandation. D'ailleurs, si les IPCSR parlent de différences naturelles, les ECSR également peuvent penser à cette certaine prédisposition naturelle (Spica, 2017). Une des candidates en entretien (étude 4) nous rapportait les propos de son enseignant insistant sur « *les femmes et la mécanique* » laissant penser à l'existence de l'intériorisation des STG associés à la conduite. Il conviendrait alors d'élargir cette mise en place de modules éducatifs à la formation des ECSR. Cette mise en place de module éducatif peut se construire autour de la présentation de modèle contre-stéréotypés par exemple. L'étude de Baadte (2020) a montré justement que les enseignant-es qui avaient reçu une formation contre-stéréotypique – par rapport à celles et ceux qui n'en avaient pas reçu – avaient effectué des appréciations moins stéréotypées, sexistes et plus positives. Ce format de module peut s'avérer alors pertinent pour proposer d'autres visions des conductrices et conducteurs.

Les comportements au volant constatés sont toutefois visibilisés sous leur caractère social, et qu'il convient de rappeler. D'ailleurs, il est intéressant de voir que c'est particulièrement les candidat-es qui dénoncent ces *clichés*, ce qui laisse penser à une certaine évolution des explications des différences de genre, moins figées dans une essence. Si la pensée sociale se modifie dans ce sens, il importe de continuer à alimenter cette connaissance de l'influence du social sur les représentations, ainsi encourager davantage l'accès à des ressources explicatives des constructions sociales. Nous évoquions plus haut l'effet potentiel des réseaux sociaux, en effet aujourd'hui ils prennent beaucoup de place dans nos interactions, et ce virtuel n'est pas déconnecté de la réalité dans laquelle il s'inscrit et qui s'en nourrit d'ailleurs. Ce virtuel au travers des réseaux sociaux a été analysé par Exposito (2020) qui rapporte certes des représentations parfois stéréotypées liées au genre, mais une diversification plus importante

au niveau des rôles et de l'identitaire lié au genre à l'adolescence : « espaces de libertés créatives et de contraintes genrées » (p.63). Elle rapporte également une conscience des stéréotypes de genre comme constructions sociales, plus importante des filles par rapport aux garçons. Les réseaux sociaux aujourd'hui permettent une transmission importante par des personnes ou association des connaissances sur les effets problématiques du sexisme et les STG. Ces connaissances autour de l'influence sociale se composent aussi de la dimension humoristique, qui peut davantage les révéler. Effectivement, la propension plus importante aujourd'hui de spectacles d'humoristes femmes pourrait permettre dans une certaine mesure de dénoncer et déconstruire les stéréotypes de genre féminins (Hermet, 2022). C'est d'ailleurs spécifiquement par l'humour qu'est connu le STG de la femme incompétente, humour qui non seulement le transmet mais peut aussi permettre de donner des explications autres qu'innées pour comprendre la présence de représentations genrées au volant. Nous savons à ce propos que retirer le caractère essentialiste du STG peut permettre dans une certaine mesure de réduire les effets des STG, tels que la menace du stéréotype (Good, Aronson & Inzlicht, 2003). Quoi qu'il en soit, vues comme sociales ou innées, ces pensées subsistent et en avoir conscience ne suffit pas à se défaire totalement des effets – des normes de genre – délétères qu'ils peuvent avoir (Désert et al., 2002 ; Exposito, 2020). Voici donc les *productions sociales* en lien avec le genre et la conduite automobile, regardons maintenant leur transmission et *in fine* leurs répercussions psychologiques sur les candidat-es à l'examen pratique du permis B.

### 3. De la socialisation de genre à l'examen, le vécu des candidates et des candidats

Nous avons posé trois potentiels facteurs explicatifs de l'écart genré de réussite à l'examen pratique du permis B et il va s'agir dans cette partie, de regarder tout d'abord l'effet de deux facteurs (le troisième sera étayé dans une autre partie) : la socialisation de genre au volant et/sur le vécu des personnes concernées, notamment en termes de menace du stéréotype (cf. Figure 58, ci-contre).

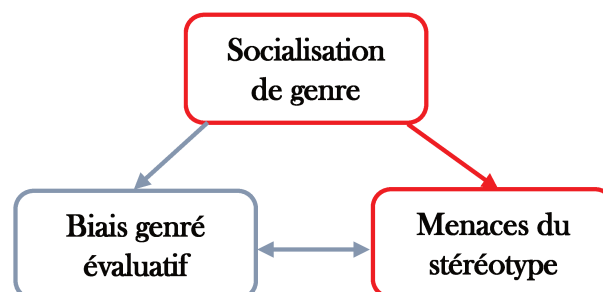


Figure 58 Effet d'un des facteurs explicatifs de l'écart genré de réussite : la socialisation de genre

Comme nous venons de le mettre en évidence, la stigmatisation des femmes au volant est connue par toutes les personnes interrogées, candidat·es, apprenti·es conducteur·rices, IPCSR. Cette stigmatisation selon les candidat·es, semble être particulièrement véhiculée sous une forme de plaisanterie, dans les médias et par la famille, lui donnant alors, au vu des discours, presque un caractère ridiculisé et amusé « *c'est une vanne, ça rime, c'est bien ...* » à propos du « *femmes au volant, mort au tournant* » (Candidat, étude 4). Mais comment alors passe-t-on de la simple plaisanterie à une peur, du regard d'autrui ou de soi, de confirmer les stéréotypes négatifs, au point d'échouer ?

### 3.1 De la transmission des STG à leur intériorisation

Dans les discours, nous voyons apparaître deux modes de transmissions de ces STG : *entendre* et *observer* des modèles. Dans un premier temps, les candidat·es décrivent la présence de propos dénigrant les femmes au volant, entendus à l'école, au lycée, en famille, dans les médias (à la télévision), durant l'apprentissage de conduite. Dans un second temps, les comportements décrits des parents ou d'autres membres familles par certain·es candidat·es, laissent penser à une conformité genrée associée à la conduite. Des mères ou des grands-mères se montrant plus anxieuses au volant, plus respectueuses des règles que les pères, qui semblent quant à eux plus flexibles, plus confiants et pédagogues (durant les conduites accompagnées par exemple). Cette socialisation passant par l'observation répétée en tant que passager·es s'avère déterminante dans la compréhension et l'acquisition pour son soi, des rôles de genre (Granié, 2004). Effectivement,

« L'enfant donne du sens aux conduites qu'il observe, il analyse, interprète et signifie les comportements qui lui sont donnés à voir. Il attribue à autrui un système de pensées, de règles et de valeurs qui va servir de base au processus de socialisation et de personnalisation » (Granié, 2004, p.14).

Également, les candidat·es disent avoir des pères, des grands-pères, des oncles ayant (eu) des carrières en lien avec l'automobile (routier, ingénieur en mécanique, garagiste), et cela a permis à certain·es de développer des connaissances ou de l'intérêt pour l'automobile. Certain·es IPCSR dans l'étude 1 ont pu nous faire part de la transmission de ces croyances à travers le comportement différencié de parents : inciter, montrer et encourager à la découverte de la voiture et mécanique pour le garçon et non/moins pour la fille. Nous savons que la socialisation se base en grande partie sur l'incitation, mais aussi sur le lien entre cette imitation et cette observation (Halim & Ruble, 2010 ; Mieyaa, 2012), selon le modèle de l'apprentissage social investi par Bandura (1980) : ce « mécanisme d'observation-imitation par lequel l'enfant va acquérir les rôles de sexe. » (Mieyaa, 2012, p.62). Ce mécanisme rencontre toutefois ce que décide d'en faire l'enfant (Granié, 2004), en effet, comme Rouyer (2007, p.43) l'évoquait « ce n'est pas nécessairement ce que font les parents qui est le plus important, c'est plutôt la façon



dont l'enfant perçoit leur action et le sens qu'il lui donne » (cité par Miyyaa, 2012, p.68). Effectivement, nous avons vu le parcours d'un candidat disant que son grand-père garagiste lui avait montré mais qu'il ne s'était pas nécessairement emparé de cela et qu'il n'avait pas développé un intérêt particulier pour la conduite en général. C'est pour cela qu'il importe d'aller explorer qualitativement ce que la socialisation fait aux pratiques.

Dans un autre temps, il est intéressant de voir que les ECSR ont pu proposer aux candidates interrogées (étude 4) de passer sur boîte automatique, ce qui peut être un indicateur sur le degré de compétence qu'on leur attribue, c'est-à-dire, penser leurs difficultés pour apprendre à conduire sur une boîte mécanique comme l'expression « normale » de leur incompétence en « mécanique » /technique. D'ailleurs, cette proposition, possiblement influencée par les STG, maintient les rôles de genre en place, dans le même sens que le montrait Berger (1986) vis-à-vis de l'origine du stéréotype négatif qui ciblait les femmes : cela ne semble pas important que les femmes ne réussissent pas à conduire sur une boîte mécanique, puisque c'est une affaire d'homme et justifie dans le même temps les rôles. Dans la même veine, un candidat qui présentait certaines difficultés à apprendre à conduire nous a partagé le fait que son enseignant était étonné « *qu'un garçon comme lui ait envie de continuer* », comme s'il – ce qui est le cas – ne répondait pas au prototype défini du conducteur compétent. Finalement, nous pouvons voir une certaine transmission des STG à travers ces propos et ces propositions, à travers d'un côté, l'étonnement en raison de la non-conformité genrée masculine, et de l'autre côté l'évidente logique incompétence au volant féminine, qui nécessite d'être palliée. Ces constats montrent toute l'expression « *normale* » du genre et rôles attendus – justes et légitimes – (Jost & Banaji, 1994 ; Vouillot, 2007).

Au travers des divers constats énoncés dans cette partie, il semble nécessaire que les politiques éducatives engagent une mise en place plus importante de modules pour déconstruire ces croyances, notamment à l'école en formant davantage d'enseignant·es à ces questions de genre préoccupantes (Devif et al., 2018 ; Morin-Messabel, 2013). L'étude de Kinket et Verkuyen (1999) a montré que si un·e enseignant·e réagissait à une situation de mauvais traitement d'un enfant en raison de son appartenance à un groupe stigmatisé (ethnie dans leur cas), cela permettait de réduire les préjugés des enfants. De plus, les chaînes de télévision transmettent en effet des représentations et croyances de rôles spécifiques à un genre. Comme l'analysent les travaux de George (2021) et de Krijne (2020), les campagnes publicitaires ont empoigné volontiers les représentations genrées permettant de conserver dans l'imaginaire collectif l'image de la femme subordonnée, à la maison, mère ou objet sexuel, ce que dénonce par ailleurs le rapport de l'Observatoire de la Publicité Sexiste, « Le sexisme dans la publicité française » de 2019-2020. Ces campagnes montrent par ailleurs des experts masculins (89% des campagnes selon le rapport suscitée), reliant savoir au masculin. De plus, concernant le

domaine automobile, ce sont les hommes qui « présentent généralement des produits de type « masculin » comme des voitures ou des services financiers. » (Georges, 2021, p.21). Il est alors fondamental d'exiger des lois interdisant leur diffusion et/ou des sanctions plus régulières concernant le sexisme véhiculé dans les publicités, afin d'éviter la transmission problématique de telles croyances.

Enfin, tous ces STG associés à la conduite ont été intériorisés comme le montrent les résultats de l'étude 3 et 5 auprès des candidat-es. Toutes les personnes, femmes et hommes, arrivant à l'examen ont connaissance de l'ensemble des STG : de l'homme compétent, de la femme prudente, courtoise, et respectueuse des règles routières. Les femmes ont une conscience accrue de la stigmatisation qui les cible au volant ( $M= 4/7$ ). Les entretiens (étude 4) révèlent aussi cette conscience, certaines disent qu'en effet si elles sont en voiture et qu'elles font une erreur, cela peut se trouver « assimilé » au fait que les femmes font des erreurs, parce que femmes. De plus, elles ont significativement intériorisé, plus que les candidats, le fait que les hommes avaient plus de chance de réussir l'examen pratique du permis B que les femmes. Toutefois, bien qu'elles adhèrent à tous les STG concernant les femmes au volant, elles n'adhèrent pas au STG de l'homme compétent. Mais cette non-adhésion n'empêche pas selon la littérature, les effets des STG sur la performance (Steele, 1997). Les candidats interrogés ont quant à eux une adhésion à tous les STG associés à la conduite automobile. Regardons maintenant le lien possible entre cette intériorisation et le rapport à la conduite.

### 3.2 Lien entre l'intériorisation des STG et le vécu durant l'apprentissage et l'examen

#### *Difficultés perçues*

Dans un premier temps, il est intéressant de constater que dans ce domaine, où elles sont stigmatisées, les candidates de notre étude 3 rapportent plus de difficultés perçues de la conduite en général puis lors de l'apprentissage de conduite, que les hommes. Elles perçoivent ces difficultés davantage lors d'un échec que d'une réussite. Selon la recherche de Granié et al. (2020) portant sur les mêmes problématiques, la difficulté perçue de la conduite augmente le risque d'échouer le jour de l'examen pratique du permis B. Comme ils et elles l'expliquent, ceci n'est peut-être pas sans lien avec une certaine stratégie de rationalisation après examen, toutefois nos résultats, qui montrent de mêmes effets, pose la question du lien entre stigmatisation et difficulté perçue. D'ailleurs, nos résultats montrent que plus elles perçoivent des difficultés à l'examen, plus elles ressentent des menaces du stéréotype. Cette difficulté perçue à l'examen augmente en cas de difficultés perçues de la conduite en général. Les recherches dans le champ de stéréotypes montrent que les difficultés perçues semblent être récurrentes chez les personnes stigmatisées (Dutrévis, 2004 ; Genoud, Dutrévis & Soussi,

2017). Des difficultés perçues lors de l'apprentissage et/ou des pensées intrusives comme certaines ont pu l'exprimer avant d'aller ou pendant leurs leçons de conduite (étude 4), peuvent donc être délétères pour la mémoire de travail et peuvent causer de fait une baisse performance importante (Cadinu et al., 2005 ; Chateignier, 2011).

### *Émotions négatives*

Dans un second temps, nous avons vu dans les discours de l'étude 4 que le rapport à la conduite chez les candidates est très marqué par une vulnérabilité émotionnelle à travers de nombreuses peurs et un manque de confiance en leurs capacités. Les résultats quantitatifs (étude 3) ont montré également une plus faible estimation de leur réussite par rapport aux hommes. Les résultats quantitatifs montrent aussi des effets majeurs – régression logistiques en mode *stepwise* – des émotions négatives sur leur échec à l'examen réel. Depuis les années 1980, nous savons que les personnes membres d'un groupe stigmatisé sont plus vulnérables en termes d'émotions (peur, appréhension) et d'auto-efficacité (Steele, 1997). Les candidates (étude 4) décrivent leur anxiété et/ou manque de confiance comme faisant partie intégrante de leur *nature*, ce qui pose la question de l'effet de cette internalisation à soi sur la vulnérabilité accrue possible – *anxiété d'infériorité* – qui peut en découler (Steele, 1990), et de fait sur leurs performances (ce qui est le cas dans l'étude 3). L'une des études de Granié et al. (2020) montre que qu'importe leur résultat à l'examen, les femmes ressentent de plus fortes émotions négatives vis-à-vis de la conduite que les hommes. Étant donné ces résultats, nous avons mis en cause, dans les discussions de ces études, la fabrique sociale des émotions et de l'estime de soi au prisme du genre. Les émotions négatives ont des implications cognitives importantes (Bower & Cohen, 1982 ; Clark & Fiske, 1982), car elles entravent la prise de décision, le raisonnement et la mémoire de travail (Klein & Boals, 2001). L'examen pratique du permis B constitue un cadre évaluatif public qui peut dès lors augmenter la pression à la réussite (Baumeister et al., 1985 ; Cheyran & Bodenhausen, 2000 ; Inzlicht & Ben-Zeev, 2003 ; Stangor et al., 1998), et de surcroît les émotions négatives (Fairclough, Tattersall & Houston, 2006). Leur étude a d'ailleurs mesuré les émotions (anxiété) à l'aide de la fréquence cardiaque. Les mesures physiologiques sont des indicateurs non négligeables des émotions ressenties, notamment dans des situations de menace, d'autant que l'expérience de l'anxiété inclut des stimuli physiologiques internes (Eysenck, 2000). Selon Shapiro (2011), dans le cadre d'une situation menaçante, il semble important de mesurer et faire du lien entre comportements auto-déclarés et comportements réels. Ainsi, lier émotions perçues et émotions ressenties physiologiquement, dans une expérimentation rendant saillant les STG associés à la conduite, peut être pertinent pour saisir l'ensemble des indicateurs de l'expérience émotionnelle. Nous savons d'ailleurs que l'anxiété n'est pas toujours auto-rapportée dans les situations

menaçantes (Beilock et al., 2007 ; Cadinu et al., 2005), et dans notre étude 3, nous avons vu que l'émotion peur n'avait pas d'effet délétère sur la réussite ; la saisie physiologique pourrait mieux ce qui se joue au niveau émotionnel, et préciser davantage l'émotion en jeu dans une situation évaluative, par exemple la colère comme nous l'avons supposée.

Certes, l'émotionnel constitue un enjeu pour tous-tes les candidat-es le jour de l'examen, femme ou homme, mais au regard de nos résultats, il semble plus impliquant pour les femmes. Cet état émotionnel négatif ressenti par les femmes médiatise l'effet de menace sur le score total de performance, et n'est peut-être pas sans lien avec d'autres stigmatisations ou transmissions de STG (normes émotionnelles), mais il convient de noter ici que les candidates dans les entretiens exposent ces enjeux émotionnels et d'auto-efficacité, sans les relier à ces STG.

#### *La stigmatisation*

Nos résultats ont pu relever certains effets de cette stigmatisation. Dans les entretiens, une des candidates a pu nous expliquer comment elle avait peur de confirmer les dires d'un de ses proches qui rappelaient cette croyance de l'infériorité de la femme en conduite. Une autre a pu également nous partager la peur de confirmer dans les yeux des hommes que les femmes sont moins compétentes si elle fait une erreur en conduisant. D'ailleurs, la crainte de confirmer qu'elles soient moins compétentes que les hommes, et ce davantage quand le regard d'autrui est impliqué, s'incarne plus dans un échec qu'une réussite, et quoi qu'il advienne plus chez les femmes que les hommes (résultats étude 3). Cette crainte vient augmenter les chances d'échouer à l'examen réel chez les femmes (1,6 fois plus de chances). À travers cette menace, nous voyons que la peur du jugement d'autrui semble être impliquée le jour de l'examen, ce qui a déjà fait l'objet de constat dans le rapport de Granié et al. (2020). Par ailleurs, la perception de menace du stéréotype la plus ressentie chez elles – peur aux yeux des autres que leur groupe soit moins compétent – augmente d'autant plus qu'elles adhèrent au STG de l'homme compétent : plus elles ont conscience d'être stigmatisées, plus elles pensent que les hommes ont plus de chance de réussir à l'examen. Il y a donc un réel enjeu autour de la stigmatisation. De plus, si, les STG associés à la conduite automobile sont conscientisés dès l'enfance et l'adolescence (Granié & Pappafava, 2011) puis dès l'entrée en formation (Granié et al., 2020), on peut supposer, comme certains travaux l'ont fait (McKown & Strambler, 2009), que cette conscience précoce de la stigmatisation rend plus sensibles aux effets de menaces, et ce durant notamment les apprentissages dans les domaines concernés. Les travaux de Boucher et al. (2012) montrent qu'il existe aussi des peurs de confirmer les STG qui altèrent l'apprentissage, par le biais d'une altération de la mémoire de travail. L'apprentissage en général est affecté par le stigmate dans le domaine concerné (Croizet & Martinot, 2003). Le rapport de Granié et al. (2020) a également montré l'implication et les impacts négatifs des

STG associés à la conduite durant l'apprentissage. Il semble alors nécessaire au regard de ces constats d'intervenir en amont de l'examen, afin qu'elles arrivent à l'examen dans des états psychologiques favorables pour réussir.

#### *Le sentiment de compétence*

Les candidates s'estiment moins capables de réussir que les candidats, quel que soit le résultat : échec ou réussite. De plus, elles s'auto-évaluent significativement moins bien qu'eux. En conduite ou dans d'autres domaines masculins, les femmes ont tendance en effet à s'auto-évaluer moins bien que les hommes (Magenat & Courtine, 2015). L'étude de Moè, Cadinu et Maass (2015) a montré que les femmes, dans une tâche de simulation de conduite, s'attendent à « mal » conduire. Cela peut s'expliquer par la tâche de conduite qui est genrée au masculin et par la stigmatisation qui génère des attentes et de la conformité. Nous savons que la stigmatisation augmente l'auto-défaite (Salès-Wuillemin, 2006) et l'estime de soi (Dutrévis & Crahay, 2013). Dans les résultats de l'étude 3, le sentiment de compétence médiatise non seulement l'effet des émotions négatives mais aussi l'effet de menace groupe-groupe sur la baisse des performances globales, qu'importe la réussite ou l'échec. L'étude 4, comme expliqué plus haut, montre aussi une omniprésence d'émotions négatives et de manque de confiance en leurs capacités. Ce sentiment de compétence – auto-efficacité – semble dans notre cas impacter par la stigmatisation. Le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire « les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières » (Guichard & Huteau, 2006, p. 89), semble effectivement, selon la théorie sociocognitive de Bandura, dépendant d'éléments de contexte en lien avec la tâche. Cette tâche est pour les femmes celle qui rappelle leur incompetence, des expériences de stigmatisations vécues, et constitue un enjeu d'autant plus grand le jour de l'examen avec le regard d'autrui. Si l'on se réfère à cette théorie, on pourrait supposer cette réciprocity : la stigmatisation engendre un faible sentiment de compétence, qui engendre une compétence faible, qui revient affecter le sentiment de compétence et confirmer les STG, mêlé dans notre cas à des émotions négatives délétères.

Il s'avèrerait alors nécessaire de décorréler le masculin du domaine de la conduite. La féminisation lexicale des professions masculines semble avoir un effet bénéfique sur la confiance en soi chez des filles, selon les résultats de l'étude de Chatard, Guimont et Martinot (2005). Il est donc nécessaire de proposer des modèles, à la fois en contrant l'androcentrisme présent dans le langage, puis en modifiant les représentations plus largement, en proposant des modèles de réussite féminins dont l'objectif est de permettre aux femmes de s'identifier et se projeter (Howard, 2015 ; Marx, Stapel & Muller, 2005). Également, ré-individualiser les capacités des personnes stigmatisées – affirmation de soi – est un moyen pour augmenter le sentiment d'auto-efficacité (Desert, Croizet & Leyens, 2002 ; Croizet et al., 2013 ; Martens et

al., 2006). Dans ce cadre, il serait intéressant de voir, expérimentalement, l'effet d'un rappel de leur part de capacités spécifiques en conduite qu'elles ont acquises, avant une tâche dans une situation menaçante, sur leur sentiment de compétence et performance.

*Le sexisme impliqué sous d'autres formes*

Enfin, des candidates ont pu rapporter des situations d'harcèlement, d'objectivation sexuelle, durant les leçons de conduite de la part d'enseignants. Certaines ont pu aussi nous évoquer une peur de se retrouver en présence d'un enseignant homme ou inspecteur. Un candidat nous a partagé également que son enseignant était plus agréable avec des apprenties conductrices en raison d'une envie de les séduire. Il se pourrait alors que durant les leçons de conduite, certaines femmes peuvent faire l'expérience de cette forme de sexisme, qu'est la sexualisation du corps féminin, et qui a des conséquences sur leur bien-être psychologique, sur leur conscience d'être dominées (Sáez, Valor-Segura et Expósito, 2016). Dans ce sens, l'Observatoire de la Publicité Sexiste - « Le sexisme dans la publicité française » - de 2019-2020 montre tout l'enjeu de l'image corporelle sexualisée des femmes et propose une interdiction totale de cette diffusion. De plus, lors de nos interactions avec des candidates sur le terrain, deux d'entre elles ont pu nous rapporter des plaisanteries sexistes à leur égard de la part des inspecteurs durant leur examen réel. Passer son permis en tant que femme pourrait donc constituer un enjeu supplémentaire en raison de multiples stigmatisations dont elles sont la cible. Nous constatons une fois de plus l'usage de l'humour pour perpétuer un sexisme ordinaire.

Pour conclure cette partie, les divers constats issus de nos études auprès des candidat-es montrent une différence d'effets des STG entre femmes et hommes dans le vécu de la formation (difficultés perçues, appréhensions avant les leçons, émotions négatives, situation de menace durant les leçons, remarques stéréotypées déplacées de la part des enseignants), puis du vécu de l'examen et de la réussite (émotions négatives, sous-estimation de sa réussite, MDS groupe-groupe, etc.). Force est de constater que même si elles savent que ce sont des croyances, des clichés, des *a priori* (etc.), elles ne sont pas prémunies pour autant de leurs effets, c'est d'ailleurs ce qu'avançaient Steele et Aronson (1995) dans leurs travaux autour de l'effet de la stigmatisation. Allport (1954) disait à ce propos « une réputation, qu'elle soit vraie ou fausse, ne peut pas être martelée sans cesse dans la tête des individus sans avoir des conséquences sur leur caractère » (p.142, traduit par Dutrévis, 2014). Toutefois, nos mesures des menaces sont de l'ordre de la perception, et il est intéressant de voir qu'en cas d'échec, elles ressentent davantage de MDS. Nous pouvons nous demander dans quelle mesure cette perception – avoir recours aux STG – est un moyen pour elles d'expliquer leur échec, justifier les difficultés rencontrées (Dutrevis et al., 2017), comme une sorte de stratégie de régulation cognitive. Nous pouvons supposer que pour maintenir/protéger l'estime de soi, l'usage de l'effet de la menace

comme facteur externe pour expliquer son échec le permet. Par ailleurs, la mesure de l'intériorisation de la meilleure réussite chez les hommes n'est-elle pas juste le reflet d'un constat au vu du domaine masculin ? Nous pensons alors que pour mesurer l'implication des STG le jour de l'examen, de manière plus approfondie et peut-être moins biaisée, mener une enquête qualitative à la sortie de l'examen serait l'idéal pour voir si sans évoquer les STG et en les interrogeant sur leur vécu, les candidates relient leurs difficultés au fait d'être femmes et stigmatisées. Cependant, cela n'enlève en rien des potentiels effets délétères des STG, durant une situation évaluative, qui peuvent être implicites et inconscients (Steele, 1997), et n'enlève pas non plus tout l'amont imprégné des STG associés à la conduite et qui a des effets sur le vécu de l'apprentissage et le rapport à la conduite en général.

#### 4. La situation d'examen pratique du permis B : une interaction sociocognitive comportementale entre les croyances des IPCSR et celles des candidat-es

Dans cette partie, nous discuterons des enjeux que posent les croyances genrées autour des comportements au volant sur le jugement des IPCSR et le vécu des candidat-es. Il sera question de regarder précisément l'interaction entre ces deux facteurs explicatifs : biais genré évaluatif et menaces du stéréotype (cf. Figure 59, ci-contre).

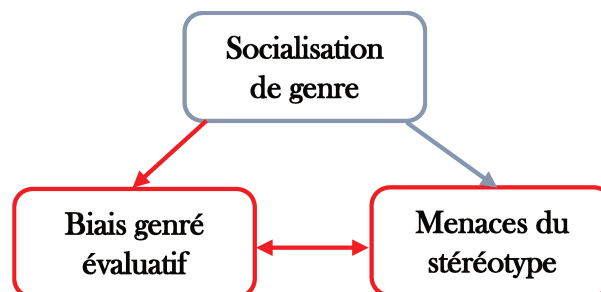


Figure 59 Interaction entre deux facteurs explicatifs de l'écart genré de réussite : biais genré évaluatif et menaces du stéréotype

##### 4.1 Confrontation entre croyances des un.es et vécus perçus des autres

Tout d'abord, il nous paraissait nécessaire de revenir sur les croyances des IPCSR et l'expérience réelle des candidat-es rapportée dans le questionnaire et dans les entretiens. Nous souhaitons ici mettre en miroir croyances et comportements. Les IPCSR nous ont partagé des représentations genrées au volant qui correspondent à des STG déjà présents dans les pensées sociales. Ces STG sont déjà intériorisés par les candidat-es (connaissance de tous les STG associés à la conduite) et peuvent dès lors possiblement influencer leurs comportements. Toutefois, les IPCSR sont les observateur·rices direct-es des comportements, certes dans une situation spécifique, mais cela peut être, dans une certaine mesure, le reflet des comportements

réels des candidates et candidats. Nous avons pu voir que dans leurs discours les IPCSR, femmes ou hommes, révèlent un vécu émotionnel – appréhension, peur, et sensibilité – plus important chez les femmes. Les discours laissent penser que les femmes auraient moins confiance en leur capacité que les hommes. Ils montrent également une certaine volonté de s'appliquer chez les femmes, ainsi que des difficultés en conduite. Ces éléments discursifs sont similaires aux vécus partagés chez les candidates à l'issue de l'enquête de terrain (questionnaire et observation) puis les entretiens de l'étude 4. De plus, l'âge et l'émotivité sont deux facteurs, relevés par les IPCSR, explicatifs d'un échec plus important chez les femmes, et qui sont en effet deux variables importantes de leur échec dans l'étude 3. Concernant les hommes, il semblerait, selon certain-es IPCSR, que leur intérêt pour la conduite aurait réduit, ce qui semble correspondre à certains discours de candidats, puis le fait qu'aucune différence de genre a été constatée en termes d'identification au domaine dans l'étude 3. Il semblerait d'ailleurs que la conduite soit vue pour deux candidats comme une activité viriliste de « beauf ». Cela met en lumière une certaine représentation sociale de la conduite liée – semble-t-il – à une classe (sociale) spécifique d'hommes. Nous voyons à travers cette confrontation entre perceptions des IPCSR et vécu des candidat-es, une certaine consonance, ce qui en dit long sur le poids et l'influence de ces STG. Effectivement, si les IPCSR voient les mêmes comportements/ressentis que les candidat-es disent vivre, il y aurait alors un effet important de la socialisation de genre, à la fois sur les IPCSR, mais surtout sur ces comportements chez les candidat-es. Ainsi, le constat des IPCSR des différences de genre pourraient être le reflet des différences réelles en raison des effets de la socialisation du genre sur les candidat-es.

Quoi qu'il en soit, même si ces descriptions de comportements des femmes et des hommes chez les IPCSR sont révélatrices en partie d'un vécu *réel*, elles représentent une certaine menace puisqu'en découle une généralisation abusive au groupe des femmes ; certain-es IPCSR ont pu mettre de la nuance, en partageant des contre-exemples, mais cela ne fait pas disparaître les comportements au volant perçus comme associés au groupe des femmes. Effectivement, c'est le propre même du stéréotype, il « exprime un « biais de catégorisation », qui permet de simplifier l'appréhension de l'environnement ; il se fonde sur des généralisations abusives, à partir de la perception que certains groupes de personnes occupent des rôles sociaux particuliers » (Duru-Bellat, 2011, p.188). C'est en cela que ces descriptions transposées au groupe de femmes deviennent problématiques car ne permettent pas d'éviter les potentiels mécanismes qui peuvent en découler (biais évaluatif, de jugement, de perception, de confirmation, de préjugé, de discrimination). D'ailleurs, on peut se demander dans quelle mesure cette vision des comportements des hommes et des femmes ne serait pas aussi dû à l'effet de ces croyances des IPCSR sur les comportements des candidat-es ? Dans d'autres mots, est-ce que les candidat-es n'agissent pas en fonction des attentes perçues, discours ou



comportements des IPCSR qui sont eux influencés par leurs représentations genrées ? Peut-on, dans l'interaction entre ces deux populations le jour de l'examen pratique du permis B, y voir une certaine forme de prophétie auto-réalisatrice qui maintiennent les croyances en ordre ?

#### 4.2 Interaction entre les croyances sociales et le vécu réel

En tout premier lieu, nous souhaitons mettre l'accent sur le rôle potentiel joué durant l'apprentissage des croyances des ECSR sur les comportements des apprenti-es conducteur-rices. Nous savons que les stéréotypes se retrouvent au cœur des interactions sociales, et notamment des interactions élèves/enseignant-es (Parks & Kennedy, 2007 ; Van den Bergh et al., 2010). L'effet Pygmalion qui peut être en cause dans cette interaction est à interroger, notamment au vu des discours entendus de la part de certains enseignants concernant les compétences mécaniques des femmes (étude 4 et interactions sur le terrain). Les croyances vis-à-vis de compétences différentes entre des individus peuvent induire des attentes différenciées chez les enseignant-es et agir de fait sur le comportement de l'élève, en réponse à ces attentes (Rosenthal & Jacobsen, 1968). Les personnes jugées compétentes se retrouveront à l'être et inversement, en raison des comportements implicites ou explicites de l'enseignant-e influencés par ses croyances. Si l'on en croit les résultats de Spica (2017) montrant des croyances genrées et des approches genrées de l'apprentissage chez les ECSR, nous pouvons supposer que dès l'interaction avec les ECSR durant la formation de conduite, les femmes pourraient agir en conformité à ce qu'on croit/dit d'elles : appréhension et difficulté. Par ailleurs, au regard de cet effet pygmalion, plus une personne sera perçue comme compétente, plus elle le sera, en conséquence de cette perception. Une inspectrice évoquait le fait que lorsque le candidat est un homme, il y a cette pensée de se dire qu'il sera compétent. Nous pouvons nous demander si les croyances des IPCSR vis-à-vis de ces compétences certaines – innées – des hommes, favoriseraient des attitudes qui amèneraient les candidats à être compétents. Puis, en raison de l'interaction en jeu, cela peut faire apparaître une réaction rapide entre croyances et comportements, et ce en raison du fait que les individus ont tendance à davantage encoder en mémoire des comportements d'un-e membre d'un groupe qui répondent à leur représentation, ainsi solidifient – par confirmation par ailleurs – les croyances, les stéréotypes à son égard. Par exemple, des IPCSR employaient les termes « remarquer » pour décrire les différences : « *je remarque la fille stressée plus facilement que le garçon* » (E3, F) ; « *elles maîtrisent moins le véhicule par exemple ce que j'ai remarqué c'est que les filles ont beaucoup plus de mal à se garer que les hommes elles ont plus de mal pour les manœuvres* » (E8, H). Tout se joue dans l'observation qui produit un encodage des informations typiques du genre au niveau comportemental. Il faut savoir que lorsque les

comportements correspondent à la réalité stéréotypée, ils amènent un jugement, une réactivité plus rapide (Banaji & Blair, 1996). Et, les individus auraient davantage confiance en leur jugement si la cible fait partie d'un groupe stéréotypé, et auraient moins besoin d'informations quand la cible est vue comme membre d'un groupe, que lorsqu'elle est vue membre d'un agrégat de personnes (Schadron & Yzerbyt, 1993).

Pour continuer à montrer le possible lien entre croyances et comportements dans l'interaction, l'étude de Tiedemann (2000), dans le domaine masculin des mathématiques, a montré comment les croyances genrées des enseignant-es – les filles ont de plus faibles capacités que les garçons – pouvaient entraîner une attente de travail supplémentaire à fournir de la part des filles afin d'atteindre le niveau des garçons. Ceci fait écho aux discours de certain-es IPCSR sur le fait que les femmes, en raison d'absence de compétences en conduite, doivent redoubler d'effort pour pouvoir réussir, pour « *compenser le handicap* ». Cela peut se faire en réalisant plus d'heures de conduite, ou encore conduire en boîte automatique.

Nous pouvons également questionner ce qui est attendu réellement par les IPCSR. Effectivement, l'étude 2 montre que plus *les IPCSR attribuent le calage à un manque de maîtrise moins la note sera élevée*. Au vu des discours des IPCSR (étude 2) expliquant les erreurs de Sarah (et non d'Adam), davantage comme un manque de gestion de commandes et de stress, on peut supposer à ce que les IPCSR s'attendent à ce que les femmes soient stressées – au vu des STG partagés – et que ce stress explique leur incompétence, ce qui est communément le cas de l'explication de l'incompétence des femmes : état émotionnel ne permettant pas de gérer les situations stressantes du contexte routier (Berger, 1986). Granié et al. (2020) avait précisément observé ce lien dans les croyances sociales entre faible maîtrise du véhicule et peur au volant, qui sont caractéristiques de la féminité et des femmes conductrices. Cette croyance sociale peut ainsi être confirmée le jour de l'examen si les femmes montrent des signes de vulnérabilité émotionnelle, et cette confirmation dans l'esprit des IPCSR (cf. ils et elles remarquent davantage le stress des femmes) peut avoir de possibles répercussions sur les performances des femmes, créant un cercle vicieux. Cette interaction est nourrie par les deux parties. En effet, il faut savoir que les personnes se percevant et se considérant comme membre d'un groupe ont tendance à se soumettre plus aisément aux attentes sociales (Morchain & Schadron, 2001). Ceci peut s'avérer être le cas pour les femmes dont l'identité est davantage groupale au vu de l'homogénéisation de la catégorie femme (Lorenzi-Cioldi, 1988 ; Schadron, 2005).

Le genre est une variable-stimulus robuste et particulièrement saillante (Matlin, 2007) et fournit alors des indications sur les rôles et comportements attendus, agissant comme « une fonction anticipatrice d'orientation des comportements intergroupes » (Vinet & Moliner, 2006, p.46). Par exemple, les IPCSR peuvent s'attendre à une bonne performance des hommes

puisqu'ils sont supposés être compétents, comme l'exprime l'inspectrice citée précédemment. On peut alors se demander, au regard des croyances sociales liées à la féminité et la masculinité au volant (Granié et al., 2020), quels seront les effets sur les croyances des IPCSR, si des hommes se montrent incompetents, vulnérables émotionnellement, prudents ?

Une inspectrice nous disait ceci « *moi en train de rassurer les garçons bah mince alors qu'est-ce que c'est ça* ». Nous pouvons nous demander ici à travers cet étonnement, si la présence de vulnérabilité visible ne pénaliserait pas les hommes, dans le sens où ceci constitue un comportement en désaccord avec leur genre, et tous les comportements dérogeant aux normes de genre sont punissables – effet *backlash* – (Rudman et al., 2012). Il y a d'ailleurs dans les discours (étude 1), des étonnements énoncés par les IPCSR vis-à-vis de l'écart de genre de réussite, puisque selon elles et eux, le niveau des candidats s'amointri, ils semblent moins confiants et moins « débrouillards qu'avant ». Il faut savoir que les comportements contre-stéréotypés s'avèrent autant accessibles en mémoire que ceux stéréotypés (Gawronski et al., 2008), ce qui peut expliquer alors ces contre-exemples rapportés. Nous ne pouvons pas dire si cela peut avoir un effet de dépréciation dans leur évaluation ou l'attitude des IPCSR, puisque comme l'a montré l'étude de Devif et al. (2018) lorsque l'on présente à des enfants un garçon contre-stéréotypé, par exemple doux, il sera valorisé comparativement à la fille contre-stéréotypée (courage) davantage dépréciée. Il y aurait de fait d'un côté un possible *retour de manivelle (backlash)* pour les comportements féminins endossés par des hommes, mais aussi une possible valorisation plus grande pour un homme, par rapport à une femme, qui adopte des comportements contre-stéréotypés (Meijs et al., 2015, cité dans Devif, 2021). Néanmoins, dans notre cas, on pourrait supposer que la perte de l'assurance pour les hommes en conduite automobile peut amener une représentation d'une certaine faiblesse ou incapacité, qui peut être aisément punissable, au vu de l'association forte avec la féminité, et au vu de la conduite automobile considérée comme un domaine masculin. Nous pouvons nous interroger sur les répercussions que la non-conformité genrée masculine peut avoir sur eux, puisque comme l'énonce Masclet (2002) : « le permis de conduire est très semblable à la conscription : passer le permis, c'est être intégré au groupe de hommes ; les recalés sont systématiquement infériorisés » (p. 49). On pourrait donc questionner la possible répression si expression de genre féminine chez des candidats (cf. travaux autour du sexisme et de l'homophobie), et pensons à ce propos qu'une exploration pour de futures recherches de l'effet d'une expression de genre typiquement féminine (émotions négatives exprimées, manque de confiance, etc.) sur les croyances et les attitudes des IPCSR serait intéressante pour rendre compte du possible effet *backlash* pour les candidats<sup>113</sup>, mais aussi sur les candidates (en faisant varier le degré :

---

<sup>113</sup> Toutefois, rappelons que s'il peut exister cette infériorisation, s'il peut exister un effet *backlash* vis-à-vis des hommes stéréotypés féminins, c'est en raison d'une dépréciation de la féminité. Dans d'autres mots, si la féminité n'était pas autant dévalorisée et inutile socialement dans notre société (Testé & Simon, 2005), il n'y aurait pas de répressions sociales engagées pour tout homme qui adopte des comportements féminins.

fortement féminine *versus* faiblement, voire une expression de genre masculine). En tout cas, nos résultats ont montré des IPCSR (étude 1) plutôt favorables, voire à valoriser le fait que certaines femmes se montrent compétentes (maîtrise des commandes par exemple) au volant.

Pour conclure cette partie, il était question dans cette partie de mettre en lumière l'effet possible des croyances genrées sur les comportements et comment des comportements typiquement genrés ou non seront reçus et orienteraient possiblement par la suite les attitudes, les discours, les croyances et les comportements des IPCSR et des candidat-es. Globalement, au cœur des discours des IPCSR, nous pouvons remarquer que tout ce qui ne correspond pas aux normes de genre sera constaté sur un plan individuel, voire relégué sur le plan de l'exception (Whitley & Kite, 2013) : certaines ou certains ne correspondent pas à la représentation sociale – emploi de terme « des » femmes (« *Aujourd'hui la mécanique euh il y a des filles qui sont biens en mécanique hein qu'ont pas de problèmes de mécanique* » ; « *j'ai vu des filles qui se débrouillaient mieux que les garçons* »), à l'inverse de ce qui se trouve en consonance avec les normes de genre qui est nettement généralisé (22 différences de genre dénotées) – emploi du terme en général et le pronom (« *Alors elles gèrent moins bien leur stress tout simplement oui on a en général ça doit être féminin plus anxieuse par rapport aux garçons qui relativise davantage* »). Même s'il existe des exceptions, des tendances qui s'inversent (le niveau des hommes qui s'amenuise ; des femmes montrant de l'assurance ou des compétences techniques), de nombreuses différences de genre, conformes aux STG en termes de comportements au volant, sont perçues. Toutefois, on ne saurait dire si elles ne sont que de l'ordre de la croyance au vu de la consonance entre ces perceptions et des vécus partagés par les candidat-es, similaires. Nous pensons qu'une étude ethnographique, observer directement l'interaction IPCSR/candidat-es, serait intéressante et appropriée afin de voir la présence et l'usage de STG dans ses fonctions justificatrices et anticipatrices, ainsi que dans les cas de situations sans lien/non-conformes avec les STG. Néanmoins, une vigilance est importante vis-à-vis de la mise en place de telle méthodologie, dans le sens où la présence d'une autre personne peut influencer le déroulé de l'examen mais aussi la réussite (cf. résultats étude 3 ; voir Rosenbloom et al., 2007). Vis-à-vis de cela, nous pouvons imaginer plutôt une capture vidéo des situations réelles. Enfin, nous souhaitons revenir sur les plaisanteries stéréotypées entendues chez des candidates de la part d'IPCSR (cf. journal de bord de l'étude 3 et 4 à l'annexe XII, p.486), et nous interrogeons sur l'influence possible des dires des IPCSR sur leur réussite. Notre enquête de terrain a pu nous montrer des IPCSR, hommes notamment, qui portaient à l'égard de notre personne des propos désobligeants. Quid de ces inspecteurs avec des candidates, dans un rapport de domination important : jeunes femmes, candidates/hommes, experts ? Nous pensons qu'il est nécessaire d'inclure dans les formations un regard précis sur ce qu'implique ce rapport de domination et la société sexiste. Nous pensons également qu'il serait important de former davantage les IPCSR à faire des feedbacks

positifs à chaque bonne performance. L'étude de Joo et Lee-Wong (2019) a montré que des retours en temps réel sur les erreurs effectuées chez des femmes investies dans une tâche de simulation de conduite, provoquaient une baisse de performance, et ce davantage si ces erreurs étaient associées à une incapacité qu'à un manque d'effort. Alors au regard de cette étude, et compte tenu du fait que plus elles s'estiment réussir le jour de l'examen plus elles réussissent, nous pensons que faire des retours positifs sur chaque comportement révélant une bonne performance le jour de l'examen, leur permettraient d'être dans des conditions plus favorables pour réussir. Effectivement, le jour de l'examen, seul un relevé d'erreur, donc de feedback négatif, est réalisé. Nous pensons qu'il est nécessaire de faire une balance entre retours positifs et retours négatifs, autant pour les femmes que les hommes, vis-à-vis de la performance réalisée.

## 5. De l'entité stigmatisant à une conception incrémentielle des compétences : dépasser les effets délétères de la stéréotypisation

Cette dernière partie mettra en lumière les mécanismes identitaires et relationnels qui se jouent dans les situations en fonction d'une saillance de différentes informations stéréotypées (étude 5). Elle viendra également réaffirmer la perspective d'action à débiter dès la socialisation, puisqu'agir au niveau de la socialisation, c'est agir en partie par la suite sur les conséquences de celle-ci (cf. Figure 59, ci-contre).

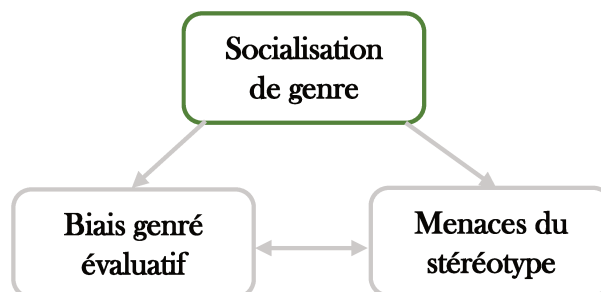


Figure 60 Perspective d'action en regard de nos conclusions empiriques : agir durant la socialisation en amont de l'examen

### 5.1 Rapport de genre et menaces du stéréotype : quelles implications au niveau identitaire ?

Nous savons qu'un « stéréotype ne peut se développer que si le groupe concerné apparaît constituer une entité » (Schadron, 2006, p.15). Les femmes, en tant que membre d'un groupe dominé, apparaissent comme une entité, un groupe homogène<sup>114</sup> ; « ce sont les dominants qui

<sup>114</sup> Nous avons pu déjà l'évoquer dans la partie théorie, voici une définition pour resituer la réflexion : « L'agrégat, groupe homogène et compact, composé d'individus similaires et interchangeables, s'estompe à mesure que le regard s'élève dans la hiérarchie sociale pour laisser place, à son sommet, à la collection, un rassemblement plus éphémère de personnes toutes différentes les unes des autres » (Lorenzi-Cioldi, 2009, p.5)

se présentent comme des êtres personnels plutôt que comme les membres d'un groupe » (Lorenzi-Cioldi, 2009, p.23). De plus, les stéréotypes de genre ciblant les femmes viennent construire une vision de comportements et compétences immuables à leur identité collective<sup>115</sup> – entité –, venant supprimer toute possibilité d'être un-e individu, toute spécificité individuelle sera omise (Lorenzi-Cioldi & Buschini, 2005). Dans le cadre de nos résultats, que ce soit dans l'étude 3 et dans l'étude 5, les femmes ressentent une menace du stéréotype qui cible leur groupe, à l'inverse des hommes qui ressentent une menace du stéréotype qui cible leur soi. Ce résultat peut s'expliquer au travers du statut social différent en raison du rapport social dans lequel ces statuts s'inscrivent : domination masculine. Le soi aux prises du rapport de genre fait que le « je » des hommes résulte d'un statut dominant dans un groupe « collection » et davantage interpersonnel parce que « les groupes dominants, plus que les groupes dominés, concèdent à chacun de leurs membres les gages de leur personnalité. Ils donnent libre cours aux particularités individuelles et propagent un sentiment de liberté vis-à-vis de la structure sociale » (Lorenzi-Cioldi, 2009, p.7). Le « je » des femmes est tout autre, il prend position en tant que membre de groupe dominé, donc davantage groupal qu'interpersonnel ou que personologique. Nos résultats le montrent aussi à travers une identification plus grande chez les femmes de leur groupe de genre dans les deux études (3 et 5). Il semble plus difficile pour les femmes de se départir de leur appartenance groupale que les hommes, et donc, on peut supposer aussi des stéréotypes – d'autant plus si caractère essentialiste – qui leur sont associés. Autrement dit, si les femmes s'identifient davantage à leur groupe et que ce groupe lui-même est stigmatisé par une incompétence considérée comme innée, cela pourrait affecter leur vision de leur propre compétence, d'un soi et de leur compétence directe, au vu de la réciprocité de ces facteurs (Bandura, 1997). Dans l'étude 4, elles rapportent en effet une menace sur leur groupe de femme : craindre une association « aux yeux des autres » entre « les femmes » et « mon erreur ». Il y a un jeu entre entitéiste, homogénéité de l'endogroupe et responsabilité – à travers leur propre performance – de la réputation groupale. Effectivement, dans leur étude, Désert et al. (2001) ont montré que la présentation d'information stéréotypée fortement homogène : « *les femmes en générale réussissent moins bien les tests de mathématiques que les hommes, et en réalité, quasi toutes les femmes présentent une performance inférieure à celle de quasi tous les hommes* » provoquait une baisse de performance plus importante que la présentation d'information stéréotypée à faible homogénéité : « *les femmes en général réussissent moins bien les tests de mathématiques que les hommes, mais en réalité, il y a beaucoup de femmes qui présentent une performance supérieure à beaucoup d'hommes* ». La consigne de notre étude 5 qui établissait une homogénéisation au travers de la comparaison entre femme-homme, pourrait expliquer les performances indifférenciées des femmes

---

<sup>115</sup> Parce que la stéréotypisation « consiste à leur appliquer un jugement – stéréotypique – qui rend ces individus interchangeable avec les autres membres de leur catégorie » (Leyens et al., 1996, p. 24).

qu'importe les conditions, en admettant qu'il peut être plus difficile pour elles, en tant que groupe dominé spécifiquement homogène, de performer lorsque le stéréotype se joue à un niveau étendu, homogène qu'à un niveau parsemé, individuel (Lorenzi-Cioldi, 2009). Il serait intéressant de regarder si effectivement, il y a une menace groupe-groupe davantage perçue dans une condition à forte homogénéité qu'une condition à faible homogénéité. Si la menace groupe-groupe est celle qui est la plus ressentie chez les femmes le jour de l'examen réel comme le montrent les résultats de l'étude 3, il semblerait que leur performance se situe davantage à un niveau groupal qu'à un niveau individuel, ainsi, cette homogénéisation aurait des répercussions au moment de l'examen réel. Se désidentifier de leur groupe de genre pourrait être une solution pour réduire le sentiment de menace (Croizet & Martinot, 2003).

## 5.2 Situation (contre)stéréotypée : menace de l'identité sociale ?

Selon la TIS et son lien direct avec l'auto-catégorisation, la saillance de normes spécifiques à un groupe peut être mise en perspective à travers la saillance de l'identité sociale (Varet, 2019), puisque concomitante. Les conditions expérimentales de l'étude 5 ont permis cette saillance à travers la comparaison inter-groupe genrée. À travers nos résultats, nous voyons que le sentiment de compétence chutait chez les femmes après leur performance dans les conditions où l'on a évoqué une non-différence HF au test ou une meilleure performance chez les femmes que chez les hommes. Dans ces conditions contre-stéréotypée et égalitaires, il s'agissait de véhiculer des croyances stéréotypées positives, ce qui a pu constituer pour elles une forme de menace de stéréotype positive. Avoir la responsabilité de montrer que son groupe est compétent peut s'avérer une tâche difficile à accomplir pour les femmes stigmatisées dans ce domaine. Non seulement, le fait d'être seule à représenter « son groupe dans une situation d'étude ou d'examen a des effets négatifs sur la performance des individus » (Morin-Messabel, 2014, p. 31), ce qui peut expliquer le sentiment de compétence plus faible dans ces conditions, mais aussi « les membres du groupe peuvent subir des conséquences négatives lorsqu'ils ne répondent pas aux "grandes attentes" découlant d'une croyance stéréotypée positive au sujet de leur groupe. » (Ho, Driscoll & Loosbrock, 2006, p.1743). De plus, en raison de la comparaison inter-groupe, il se peut qu'en condition stéréotypée, les femmes aient déployé des moyens importants pour infirmer le stéréotype répandu (même si cette condition amène une menace perçue importante). Ces moyens possibles déployés expliqueraient le fait qu'il n'y ait pas de différences significatives entre les conditions. Dans d'autres mots, ces résultats montreraient pour leurs performances entre les conditions, une balance entre une menace du stéréotype positive et une tentative d'infirmer le stéréotype (ce qui était le cas dans certains discours de l'étude 4). À ce propos, l'étude de Yeung et Von Hippel (2008) montre que les femmes étaient plus motivées à montrer qu'elles étaient de bonnes conductrices dans la condition stéréotypée que dans la condition contrôle. Il est aussi intéressant de voir que le

sentiment de compétence moins élevé chez elles dans les conditions égalitaires et contre-stéréotypée se trouve l'être après la passation seulement, car avant la passation elles estiment plus réussir le test que dans la condition stéréotypée. Nous pouvons supposer que lorsqu'on dit aux femmes que leur groupe est meilleur que celui des hommes, elles s'incluent dans ce groupe en disant qu'elles vont plus réussir que quand on leur dit que leur groupe est moins bon que celui des hommes (homogénéité et identité sociale en jeu). Puis, nous pouvons supposer concernant cette estimation de réussite différente avant et après, l'usage d'une stratégie de rationalisation après le test pour protéger une identité sociale positive de leur groupe : en affirmant qu'elles n'ont pas réussi comme il était attendu (soit autant soit mieux que les hommes), elles protègent leur réputation groupale. Elles ressentent d'ailleurs plus une menace groupe-groupe dans ces conditions qu'en condition contrôle. Il semblerait alors que qu'importe le stéréotype exposé, négatif ou positif, elles sont menacées en tant que groupe, et échouent, quelle que soit la condition, plus que les hommes. Encore une fois, « les stéréotypes étant largement disséminés dans la société, toute tentative en vue de les infirmer par une amélioration des performances serait vaine » (Steele, 1997, cité par Pravossoudovitch, 2016, p. 27). Le phénomène de menace du stéréotype génère une altération des fonctions cognitives (mémoire de travail, émotions) à cause d'un conflit entre la volonté de réussir et la possibilité d'échouer (Johns, Inzlicht, & Schmader, 2008). Nous pouvons imaginer alors que le désir de prouver être performante et bonne représentante de son groupe, dans la condition contre-stéréotypée, constitue une charge cognitive importante pour les femmes en tant que membre d'un groupe dominé. Elles ont réussi d'ailleurs moins que les hommes dans le niveau très difficile, ce qui suppose bien que plus la tâche est difficile, plus elles peuvent échouer car la menace est particulièrement activée si tâche difficile (Shapiro, 2011). De ce fait, les informations égalitaires et contre-stéréotypées ne semblent pas atténuer les effets délétères de la stigmatisation (performance et sentiment de compétence), comme l'avaient déjà avancées les études de Bonnot et Croizet (2007) et d'Huguet et Régner (2009). Il se pourrait que ce soit plutôt sur du long terme que le contre-stéréotype permette d'atténuer les effets des stéréotypes (Devif, 2021 ; Gawronski et al., 2008).

De plus, ces informations semblent avoir des effets délétères aussi sur les hommes, sur leur sentiment de compétence. La présentation de tout stéréotype visant un groupe vient possiblement activer une menace de stéréotype et nécessairement menacer l'identité (Désert, Croizet & Leyens, 2002). Dans la condition contre-stéréotypée, les hommes dans l'étude 5 ont dû faire face à un examen du code de la route et à une information non pas contre-stéréotypée, mais stéréotypée : les femmes réussissent mieux à ce test de code de la route que les hommes. Dans les croyances sociales, les hommes sont perçus davantage infractionnistes (Varet, 2019). Nos résultats de l'étude 3 montrent que les hommes ont conscience d'une stigmatisation et que celle-ci augmente lorsqu'ils ont connaissance et adhèrent au STG de la femme respectueuse



des règles routières. La stigmatisation est donc réelle et se joue à ce niveau. Le phénomène de menace de stéréotype reste dépendant d'un « modèle dans lequel différents groupes expérimentent différentes formes et degrés de menace du stéréotype en raison des stéréotypes qui varient dans leur contenu, dans leur étendue, et dans les situations dans lesquelles ils sont appliqués » (Steele, 1997, p.618). La menace est situationnelle et concerne toute stigmatisation, indépendamment du statut social. Avant ou après la passation du test, dans l'étude 5 et particulièrement dans la condition contre-stéréotypée, les hommes s'estiment moins bien réussir. Il est intéressant de voir cette estimation constante, et d'un autre côté de voir qu'ils ressentent une menace ciblant leur soi plutôt que le groupe. Ils s'identifient aussi moins que les femmes à leur groupe de genre (étude 3 et 5). Nous pouvons en conclure au vu de ces résultats, que les hommes, dans une tâche d'épreuve théorique au code de la route – là où une connaissance des règles routières est attendue –, peuvent se sentir menacés, affectant leur sentiment de compétence. Il se pourrait alors que la représentation de l'homme infractionniste puisse limiter la réussite à cet examen, au vu de ce que l'on sait des effets délétères de l'auto-efficacité faible et de la menace du stéréotype. Par ailleurs, vis-à-vis de ces constats, on pourrait supposer que contrairement aux femmes, ils se considèrent davantage comme individu et que le sentiment d'être menacés se fait alors au regard de leur identité personnelle et traduit d'une crainte que cette identité soit réduite au stéréotype (Steele, 1997). Toutefois, les hommes ne réussissent pas moins bien cet examen théorique au niveau national que les femmes. De plus, l'adhésion au STG de l'homme compétent chez eux permet de diminuer leur conscience de stigmatisation. Nous avons pu l'expliquer par un possible effet de *stereotype lift*, c'est-à-dire, le fait de savoir que l'autre groupe est perçu comme incompetent booste les performances de celui qui ne l'est pas (Walton & Cohen, 2003). Ce STG de l'homme compétent est bénéfique que pour les hommes pour éviter d'autres possibles stigmatisations, telles que leur transgression des règles routières.

Ces études ont permis de délimiter des effets des stéréotypes de manière plus précise, au niveau de la perception de menace : groupe chez les femmes et soi pour les hommes, puis d'un sentiment de compétence particulièrement bénéfique si élevé. Qu'ils ciblent les hommes ou les femmes, les stéréotypes en conduite automobile sont problématiques. Non seulement, le stéréotype de la femme incompetente au volant peut amener une perception plus conséquente d'être menacées, mais peut aussi faire que les femmes modifient leur comportement pour infirmer le stéréotype. On pourrait à ce propos questionner cette modification de comportement en vue d'infirmer les STG féminins. Effectivement, si modifier leurs comportements afin de prouver qu'elles sont compétentes, quels enjeux cela posent au regard de l'association entre compétence et prise de risque au cœur de la masculinité ? La volonté de montrer/prouver leur compétence, se fait-elle en adoptant des comportements à risque ? Ces questionnements amènent à réfléchir sur la nécessité de la déconstruction de la représentation

de la compétence au travers de la prise en risque au vu de l'impact possible sur l'accidentalité, en plus de devoir défaire la représentation de l'incompétence des femmes au vu de l'impact possible sur leur échec et inégalités sociales de surcroît. De plus, la condition contre-stéréotypée dans notre étude 5 a finalement présenté un nouveau stéréotypage, qui a été délétère pour le sentiment de compétence chez les femmes et les hommes. Alors, nous pensons qu'agir au niveau de la socialisation, en défaisant le caractère essentialiste des compétences des hommes puis des incompétences des femmes serait essentiel pour empêcher des impacts sur la performance, l'auto-efficacité ou la prise de risque. En effet, l'usage de théories entitéistes – penser que les traits et comportements de l'individu sont inaltérables et interchangeables car issus de son essence – amène un stéréotypage plus important. Les stéréotypes de genre sont particulièrement sujets à ces croyances essentialistes envers une entité. Il faut rappeler que « l'essentialisation renforce l'impact d'un stéréotype sur les personnes qui en font l'objet » (Schadron, 2006, p. 13). Les individus faisant usage d'une théorie entitéiste (entité et essentialisme) pour expliquer les comportements ont tendance à davantage stéréotyper que les individus faisant usage de théorie incrémentielles (malléabilité et individualité) (Rydell et al., 2007, cité par Nativel, 2021). Les jugements seront teintés davantage de stéréotypes si les comportements sont vus comme biologiques plutôt que culturels (Hoffman & Hurst, 1990). De plus, rendre explicite un certain essentialisme des compétences provoquent pour les individus ciblés, non seulement une auto-attribution moindre et un sentiment de compétence faible (Schadron, 2006). Décorrélérer essence et compétence, pour adopter une corrélation entre malléabilité et compétence semble être bénéfique, compte tenu des constats des études suscitées, pour les jugements (évaluation des IPCSR par exemple) mais aussi les personnes concernées. Cela peut se jouer à un niveau éducatif, en promulguant davantage de programmes éducatifs valorisant la diversité et la variabilité de compétences et comportements chez les femmes et les hommes. Puis, au vu des effets du statut social dominé chez les femmes – vu en début de partie –, il apparaît aussi important de repenser les qualifications et la valeur sociale des qualités féminines, à travers par exemple une réduction de représentations masculines de référence dans les supports de la vie quotidienne, politique et éducative. Si la socialisation joue un rôle éminemment important pour l'intériorisation et l'appropriation par l'individu des stéréotypes, elle peut aussi jouer un rôle essentiel dans la divulgation de représentations genrées incrémentielles et déhiérarchisées.

## Chapitre X : Limites, forces et conclusions de ce travail

### 1. Idiographie à l'appel : élargir les échantillons des recherches menées

Il a été difficile d'atteindre des tailles d'échantillons suffisamment importantes en termes de représentativité, notamment pour les études 2 et 5. La population des apprenti-es conducteur-rices est particulièrement spécifique, restreinte temporellement car relève d'une période de vie, et nécessitait en plus d'être répartie dans quatre conditions expérimentales (en ligne). Ensuite, celle des IPCSR était contraignante à recruter car liée à des enjeux institutionnels et étatiques. Précisons aussi, qu'en raison de la comparaison homme-femme, cela complexifiait le processus de recrutement et de répartition. Ces études expérimentales nécessiteraient une reproductibilité afin d'en assurer les constats émis. Ce sont toutefois des premières études essentielles et novatrices pour dessiner les connaissances autour du biais de genre évaluatif du côté des IPCSR, et de l'effet des contre-stéréotypes du côté des apprenti-es conducteur-rices.

### 2. Quid de l'intersectionnalité ?

Ce travail de thèse aurait mérité un regard plus approfondi sur un autre rapport de pouvoir, celui lié à la *race*. Les résultats qualitatifs de l'étude auprès des IPCSR invitaient à penser qu'être un-e candidat-e n'est pas sans lien avec son âge, sa classe sociale, sa couleur de peau, son appartenance ethnique. Par exemple, les IPCSR relèvent une variable majeure dans les capacités individuelles et de groupe en conduite (et considérées comme *innées*), celle de l'ethnie : « *personnes d'origine africaine ou asiatique* ». Cette différence perçue représente un marqueur groupal important. En effet, nous pouvons voir une certaine idéologie raciale différentialiste qui s'immisce dans les perceptions des IPCSR : nous *versus* eux (*incapacité innée en conduite*). Lorenzi-Cioldi (2009) écrivait ceci à ce propos « [...] nos représentations quotidiennes des groupes sont plurielles, car elles dépendent des positions occupées par les groupes dans la hiérarchie sociale » (p.5). Dès lors, s'il est considéré que les personnes non-blanches ont des capacités limitées en conduite, on peut se questionner sur l'évaluation d'une personne cumulant l'appartenance à des groupes dominés, par exemple femme et noire. On peut se demander d'ailleurs si cela dépend de la couleur de peau et/ou de la culture. Rappelons-le par ailleurs que la *race* est l'un des marqueurs sociaux des plus saillants dans nos interactions, avec le genre et la classe sociale (qui est en jeu aussi). Il faut savoir que plus on surestime (perception et mémoire) la présence de personnes issues de groupes minoritaires (biais de perception) moins on soutiendra des politiques mettant à l'œuvre davantage de diversité (Kardosh et al., 2022). S'il est question de tenir compte des divers impacts des

stéréotypes de genre, il importe de saisir les multiples positions sociales et représentations intergroupes qui les composent. Kergoat (2010) l'expliquait de la sorte :

« Parler « en soi » des « rapports sociaux de sexe » comporte un risque de solipsisme. Car le danger est grand de construire un édifice conceptuel érigé de façon parfaitement isolée dans le paysage sociologique alors que d'autres rapports sociaux existent qui tissent, avec les rapports sociaux de sexe, la trame de la société et impulsent sa dynamique. » (p.61)

D'ailleurs, nous avons montré dans l'axe théorique, à partir de l'étude Neimann et al. (1994), que les femmes peuvent être jugé-es différemment en fonction de leur *groupe ethnique d'appartenance*. De plus, l'âge est un déterminant de leur échec plus important, il y a une double peine à explorer plus en profondeur. Nous pouvons d'ailleurs ici pointer une limite vis-à-vis de l'étude 3, du fait qu'elle n'a pas assez exploré l'effet de l'âge, notamment au vu de son effet sur la réussite chez les femmes. Il faudrait alors analyser davantage l'effet de cette variable en lien avec les autres variables psychosociales. Il existe un réel entrelacement entre les diverses catégories sociales liées à des rapports de pouvoir. La structure sociale tient en place par ces diverses inégalités qui se renforcent « plus souvent qu'elles ne s'atténuent, aboutissant en définitive à accumuler les handicaps à l'une des extrémités de la hiérarchie sociale, tandis que les privilèges se concentrent à l'autre extrémité » (Bihl & Pfefferkorn, 1999, p.20). Pour exemple, l'étude de Bonefeld, Kleen et Glock (2021) montre que le jugement de performances en mathématique d'étudiantes issues de minorités ethniques fait intervenir à la fois des préjugés sexistes de l'infériorité en termes de capacité de la femme dans ce domaine, et des préjugés racistes de moindres capacités linguistiques. Au regard de cette étude et d'autres aboutissant à des mêmes conclusions (Chavez & Mitchell, 2020), il importe alors, pour de futures recherches, de comprendre ce qui peut se jouer au niveau intra-individuel, en raison de ces rapports hiérarchiques existants dans la société.

### 3. Chercheuse femme : quels effets sur les résultats ?

Dans l'étude 3, les résultats montrent que les hommes tendent davantage vers une non intériorisation de la meilleure réussite des hommes à l'examen, voire même estiment que les femmes auraient plus de chances de réussir l'examen ( $M = -0.057$ ). Ce qui est contradictoire avec leur adhésion exprimée au STG de l'homme compétent. Pourtant, les études montrent généralement que dans des domaines stéréotypés masculins (mathématique par exemple), les garçons tendent à surestimer leur groupe de genre (Morin, 2005), ou à mieux s'auto-évaluer (Magnenat & Courtine, 2015). Nous pouvons ici supposer un lien entre notre présence en tant que femme et une désirabilité sociale à répondre aux questions, et spécifiquement à cette question portant sur la meilleure réussite des hommes et des femmes à l'examen. Nous pouvons également supposer du côté des femmes interrogées, un effet de notre présence sur

une aisance à partager des vécus en lien avec la stigmatisation. De plus, dans les entretiens auprès de candidats, nous pouvons nous demander si la socialisation de genre masculine a inhibé l'expression de certaines émotions ressenties ou de vécu en lien avec le genre chez eux, et ce d'autant plus face à une femme (nous). Oser montrer sa vulnérabilité en tant qu'homme nécessite d'oser sortir des carcans de *la fabrique sociale des garçons* (Ayrat & Raibaud, 2014), qui encourage la force et la toute-puissance. Enfin, à l'issue des entretiens auprès des IPCSR, nous pouvons aussi questionner l'inhibition de certains discours en lien avec le genre compte tenu de notre regard et jugement en tant que femme. Il serait alors intéressant de mener ces mêmes enquêtes qualitatives avec un chercheur homme afin d'y comparer les discours obtenus sur ces questions sociales, identitaires et conflictuelles de fait.

#### 4. Triangulation intra et inter méthodologique : un regard plur.iel

Il nous semble que la force principale de ce travail de recherche est la triangulation méthodologique déployée. Nous pouvons dire que cette conception méthodologique a rendu possible la saisie d'éléments complémentaires et corroboratifs, entre les populations similaires interrogées. Le recueil qualitatif des questions ouvertes auprès des IPCSR de l'étude 2 a permis de montrer des similitudes dans les croyances évoquées dans les entretiens de l'étude 1. L'analyse de données de l'étude 1 avec deux méthodes différentes (thématique et lexicométrique) a permis aussi de nous assurer une plus grande validité dans nos interprétations. Également, nous avons pu voir que les entretiens qualitatifs auprès de candidat-es (étude 4) ont révélé une présence importante des émotions négatives chez les femmes comme nous l'ont montré aussi les résultats de l'étude 3, le recueil qualitatif nous permettant de préciser le nombre ou la teneur des peurs qui se cachent derrière. Cette conception constitue donc une ressource essentielle et nous a aidé à bâtir des conclusions empiriques approfondies et solidifiées. Elle a été aussi particulièrement utile pour saisir plusieurs facteurs explicatifs de l'écart genré de réussite, à travers les connaissances, la pratique, les vécus chez ces deux populations : IPCSR et candidat-es. Cette saisie met en lumière alors à la fois le fait d'être agent-es, responsables des effets des STG, et l'intériorisation et le vécu pour les personnes concernées. Il nous paraissait essentiel de se détacher d'un regard porté uniquement sur les populations stigmatisées, pour aller voir aussi le rôle actif de chacun-e, alimentant les STG et les inégalités ; le genre prend sa source à tous les niveaux, et nous avons à partir de cette triangulation méthodologique réussi à cerner différents niveaux : inter-individuel, positionnel et idéologique.

## 5. Conclusions de la thèse

En guise de conclusions de ce travail, nous pouvons dire que le cadre évaluatif public du permis B est un enjeu psychosocial pour les candidates, du fait qu'il amène un jugement d'autrui direct, qui peut avoir des conséquences délétères sur leurs performances et émotions, et ce compte tenu de la stigmatisation qui les cible dans ce domaine.

« Pour les auteurs, les contextes d'évaluation et d'apprentissage pourraient avoir un impact sur l'individu dès que celui-ci se trouve dans une situation où il peut être traité et jugé sur la base de son stigmaté, et ce, qu'il adhère ou non au stéréotype dont son groupe est la cible [...] » (Dutrévis, 2014, p.64)

Il faudrait comme nous le disait une candidate en entretien, se détacher des STG pour les surpasser : « *Il n'y a qu'en se détachant de tous ces préjugés sans même lutter contre qu'on va pouvoir s'en sortir* ». Sauf que cela ne semble pas aussi évident pour certaines candidates interrogées. Il s'agirait de défaire les croyances sociales qui s'immiscent dans de multiples sphères, et malgré toutes les perspectives qu'on pourra proposer, cela se fera sur du long terme avec la mise en place de politiques larges sur la modification des représentations genrées, à de multiples niveaux. En attendant, nous avons vu que l'amont et le moment de l'apprentissage de conduite sont teintés de STG, qui peuvent établir un vécu différent, au détriment des femmes, et une différence de genre en termes de rapport à la conduite, à soi et à son groupe. Il y a une certaine conformité aux rôles de genre féminins et masculins qui marque nos résultats. Par conséquent, en vue de l'impact de la socialisation de genre et l'influence possible des STG dans les interactions, avant, pendant l'apprentissage et l'examen, *nous devenons ce qu'on attend de nous. Autrement dit, on ne naît pas incompétente, on le devient*. Les comportements des femmes et des hommes sont en outre le reflet d'une transmission de normes qui les hiérarchisent et les rendent asymétriques, tant dans la valeur que l'utilité sociale conférée. En conduite automobile, on peut dire alors que le coût des STG est conséquent, non seulement pour les hommes en termes d'accidents et de mortalité, mais aussi pour les femmes, en termes de mortalité en tant que passagère (plus que les hommes passagers) ; en termes de qualité de vie vis-à-vis de la gestion des conséquences des accidents des hommes (décès des compagnons, enfants, ainsi que la prise en charge en cas d'handicap de ces mêmes accidentés) ; en termes financier car elles font plus d'heures de leçons et plusieurs passations de l'examen pratique ; en termes d'enjeux sociaux, familiaux et professionnels car leur mobilité est réduite ; puis, en termes de vulnérabilité émotionnelle vécue durant leur formation de conduite et leur examen réel, qui peut impacter plus largement leur qualité de vie et amener d'autres conséquences quotidiennes. Nous souhaitons clôturer ce travail avec cette réflexion instructive que nous a partagé une candidate vis-à-vis des comportements et croyances genrées liées à la conduite automobile : « *Ce qui ressort le plus chez les femmes c'est les réactions de peur. Quand il va y avoir un problème les femmes en général elles vont ralentir, essayer d'analyser la situation mais est-ce que ça veut dire qu'elles conduisent moins bien ?* ».

## Références bibliographiques

- Abrams, D., Crisp, R. J., Marques, S., Fagg, E., Bedford, L., & Provias, D. (2008). Threat inoculation: experienced and imagined intergenerational contact prevents stereotype threat effects on older people's math performance. *Psychology and aging, 23*(4), 934.
- Abric, J. C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Erès.
- Adolphs, R. (1999). Social cognition and the human brain. *Trends in cognitive sciences, 3*(12), 469-479.
- Allport, F. H. (1954). The structuring of events: outline of a general theory with applications to psychology. *Psychological Review, 61*(5), 281.
- Andrey, N., & Chollet, J. (2015). Dans quelle mesure la mise en place de discussions peut influencer les représentations stéréotypées des élèves sur le genre? Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Anegmar, S. (2015). Quand les stéréotypes nous handicapent : Étude de l'impact de l'intériorisation du stéréotype et de la conscience de la stigmatisation en fonction de la source de la menace. Université Charles de Gaulle-Lille III.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia: Teoria e pesquisa, 22*, 211-226.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of experimental social psychology, 38*(2), 113-125.
- Aronson, J., Lustina, M. J., Good, C., Keough, K., Steele, C. M., & Brown, J. (1999). When white men can't do math : Necessary and sufficient factors in stereotype threat. *Journal of experimental social psychology, 35*(1), 29-46.
- Aronson, J., Quinn, D. M., & Spencer, S. J. (1998). Stereotype threat and the academic underperformance of minorities and women. In *Prejudice* (pp. 83-103). Academic Press.
- Assailly, J. P. (1997). *Les jeunes et le risque. Une approche psychologique de l'accident*. Vigot.
- Atlan, A. (2019). Chapitre 1. La dichotomie entre mâle et femelle des biologistes, d'où vient-elle, qu'implique-t-elle, et comment peut-elle s'articuler avec la pluralité des types sexuels et le concept de genre ?. In B. Abou & H. Berry (Eds.). *Sexe & genre: de la biologie à la sociologie*. Éditions Matériologiques.
- Ayral, S. (2009). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège* (Thèse de doctorat, Université Bordeaux II).
- Ayral, S., & Raibaud, Y. (2011). *La fabrique des garçons*. Puf.
- Baadte, C. (2020). Effects of counterstereotypic training on preservice teachers' assessment of students' academic performance. *Social Psychology of Education, 23*(4), 1003-1022.
- Bagès, C., Martinot, D., & Toczek, M. C. (2008). Le rôle modulateur de l'explication de la réussite d'un modèle scolaire sur les performances en mathématiques. In *Septième Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française*.
- Bakan D. (1966). *The duality of human existence: Essays on psychology and religion*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Banaji, M. R., & Hardin, C. D. (1996). Automatic stereotyping. *Psychological science, 7*(3), 136-141.
- Banaji, M. R., Greenwald, A. G., Zanna, M. P., & Olson, J. M. (1994). Implicit stereotyping and prejudice. In *The psychology of prejudice: The Ontario symposium* (Vol. 7, pp. 55-76).
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and action : A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt.
- Bargh, J. A. (1984). Automatic and conscious processing of social information. American Psychological Association convention, 1982, Washington, DC, US; Portions of the research discussed in this chapter were presented at the aforementioned conference, and at the 1982 meetings of the Society for Experimental Social Psychology in Nashville, Indiana.
- Barjonet, P.-E. (1988). Sex differences in risk exposure and risk perception. In T. Rothengatter & R. de Bruin (Éds.), *Road user behavior : Theory and research* (p. 133-138). Van Gorcum.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2016). *Allez les filles !* Média Diffusion.
- Baumeister, R. F., & Showers, C. J. (1986). A review of paradoxical performance effects : Choking under pressure in sports and mental tests. *European Journal of Social Psychology, 16*(4), 361-383.

- Baumeister, R. F., Hamilton, J. C., & Tice, D. M. (1985). Public versus private expectancy of success : Confidence booster or performance pressure? *Journal of personality and social psychology*, 48(6), 1447.
- Beaubatie, E. (2018). Marie Duru-Bellat, *La Tyrannie du genre* (Presses de Sciences Po, 2017). *Sociologie*. <https://journals.openedition.org/sociologie/3434>
- Beaud, S., & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.
- Beauvois, J. L., & Joule, R. V. (1981). *Soumission et idéologies. Psychosociologie de la rationalisation*. P.U.F.
- 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.
- Begeny, C. T., Ryan, M. K., Moss-Racusin, C. A., & Ravetz, G. (2020). In some professions, women have become well represented, yet gender bias persists—Perpetuated by those who think it is not happening. *Science Advances*, 6(26), eaba7814.
- Behnke, M., & Kaczmarek, L. D. (2018). Successful performance and cardiovascular markers of challenge and threat: A meta-analysis. *International Journal of Psychophysiology*, 130, 73-79.
- Beilock, S. L., & DeCaro, M. S. (2007). From poor performance to success under stress : Working memory, strategy selection, and mathematical problem solving under pressure. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33(6), 983.
- Beilock, S. L., Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: mechanisms, alleviation, and spillover. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(2), 256.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162. <https://doi.org/10.1037/h0036215>
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory : A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender : Transforming the debate of sexual inequality*. Yale University Press.
- Berdoulat, E., Vavassori, D., & Sastre, M. T. M. (2013). Driving anger, emotional and instrumental aggressiveness, and impulsiveness in the prediction of aggressive and transgressive driving. *Accident Analysis & Prevention*, 50, 758-767.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2020). *Introduction aux études sur le genre*. De Boeck Supérieur.
- 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.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2016). The social construction of reality. In *Social Theory Re-Wired* (p. 110-122). Routledge.
- Bergeron, D. M., Block, C. J., & Echtenkamp, A. (2006). Disabling the able: Stereotype threat and women's work performance. *Human performance*, 19(2), 133-158.
- Berjot, S., Girault-Lidvan, N., Gillet, N., & Scharnitzky, P. (2010). Comment les étudiants français d'origine maghrébine évaluent et font face à la menace du stéréotype? *L'Année psychologique*, 110(3), 427-451.
- Berrebi-Hoffmann, I., & Lallement, M. (2009). À quoi servent les experts?. *Cahiers internationaux de sociologie*, 126(1), 5-12.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie—4e édition*. Armand Colin.
- Berthe, B., Dumas, M., & Poilpot-Rocaboy, G. (2016). Le syndrome de la «femme parfaite». *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 22(54), 187-206.
- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2018). Evidence of bias against girls and women in contexts that emphasize intellectual ability. *American Psychologist*, 73(9), 1139.
- Bichsel, N., & Conus, P. (2017). La stigmatisation : Un problème fréquent aux conséquences multiples. *Revue Médicale Suisse*, 13(551), 478-481.



- Biernat, M., & Fuegen, K. (2001). Shifting standards and the evaluation of competence: Complexity in gender-based judgment and decision making. *Journal of Social Issues, 57*(4), 707-724.
- Biernat, M., & Kobrynowicz, D. (1997). Gender-and race-based standards of competence: lower minimum standards but higher ability standards for devalued groups. *Journal of personality and social psychology, 72*(3), 544.
- Biernat, M., & Manis, M. (1994). Shifting standards and stereotype-based judgments. *Journal of personality and social psychology, 66*(1), 5.
- Biernat, M., Manis, M., & Nelson, T. E. (1991). Stereotypes and standards of judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 485.
- Bihl, A., & Pfefferkorn, R. (2000). Hommes-femmes, l'introuvable égalité. La place contradictoire des femmes dans la société française. *Recherches et prévisions, (61)*, 19-33.
- Birns, B. (1976). The Emergence and Socialization of Sex Differences in the Earliest Years. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development, 22*(3), 229-254.
- Bjørnskau, T. (2003). Strykkeren sta. En undersøkelse av faktorer som påvirker resultatene av praktisk førerlæreprøve [Fail or pass : An investigation into factors influencing the results of driver licence tests]. Report 662. TOI.
- Blair, I. V. (2002). The Malleability of Automatic Stereotypes and Prejudice. *Personality and Social Psychology Review, 6*(3), 242-261. [https://doi.org/10.1207/S15327957PSPRO603\\_8](https://doi.org/10.1207/S15327957PSPRO603_8)
- Blair, I. V., & Banaji, M. R. (1996). Automatic and controlled processes in stereotype priming. *Journal of personality and social psychology, 70*(6), 1142.
- Blanca Mena, M. J., Alarcón Postigo, R., Arnau Gras, J., Bono Cabré, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data : Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/151020>
- Blanchard, M., Orange, S., & Pierrel, A. (2016). *Filles+ sciences= une équation insoluble?. enquête sur les classes préparatoires scientifiques*. Rue d'Ulm.
- Blascovich, J., Spencer, S. J., 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 sexuels de l'automobile en France aux XIXe et XXe siècles. Femme au volant, figure de l'urbanité ? *Société française d'histoire urbaine, 3*(11), 55-79.
- Boe, J. L., & Woods, R. J. (2018). Parents' influence on infants' gender-typed toy preferences. *Sex roles, 79*(5), 358-373.
- Bolliet, D., & Schmitt, J. P. (2002). *La socialisation*. Paris, Bréal.
- Bonfeld, M., Kleen, H., & Glock, S. (2022). The effect of the interplay of gender and ethnicity on teachers' judgments: Does the school subject matter?. *The Journal of Experimental Education, 90*(4), 818-838.
- Bonnot, V., & Croizet, J. C. (2011). Stereotype threat and stereotype endorsement: their joint influence on women's math performance. *Revue internationale de psychologie sociale, 24*(2), 105-120.
- Borel, P., & Soparnot, R. (2020). De l'autocensure professionnelle ou quand les femmes sont prétendues responsables des inégalités qu'elles subissent. *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise, (3)*, 68-78.
- Borja, S., Courty, G., & Ramadier, T. (2017). La conduite inégale : Le permis de conduire au prisme des sciences sociales. *RTS-Recherche Transports Sécurité, (01-02)*, 41-48.
- Bosson, J. K., Haymovitz, E. L., & Pinel, E. C. (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.
- Boucher, K. L., Rydell, R. J., Van Loo, K. J., & Rydell, M. T. (2012). Reducing stereotype threat in order to facilitate learning. *European Journal of Social Psychology, 42*(2), 174-179.
- Bougueret, F. (2012). SOCIOLOGIE / EGALITE-DIFFERENCE : DEUX EXIGENCES CONTRADICTOIRES ? par Florence BOUGUERET. Papiers Universitaires. <https://papiersuniversitaires.wordpress.com/2012/05/18/sociologie-egalite-difference-deux-exigences-contradictaires-par-florence-bougueret/>
- Bourguignon, D., & Herman, G. (2007). Chapitre 3. Au cœur des groupes de bas statut : La stigmatisation. In *Travail, chômage et stigmatisation* (p. 99-144). De Boeck Supérieur.

- Bourhis, R.Y. & Leyens, J. P. (1999). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (Vol. 204). Éditions Mardaga.
- Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344.
- Bower, G. H., & Cohen, P. R. (1982). Emotional influences in memory and thinking : Data and theory. *Affect and cognition*, 1.
- Bréau, A., Lentillon-Kaestner, V., & Vaud, H. E. P. (2016). Lutter contre les stéréotypes de genre : Un enjeu d'actualité et d'égalité pour l'École. *L'Éducateur*, 5, 32-34.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Brown, P. & Turner, J. (2002). The roles of theories in the formation of stereotype content. In C.E McGarty, V. Yzerbyt & R.E Spears (Eds.). *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge University Press.
- Brown, R. P., & Josephs, R. A. (1999). A burden of proof : Stereotype relevance and gender differences in math performance. *Journal of personality and social psychology*, 76(2), 246.
- Bruner, J. & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*, vol. 2, Cambridge.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard university press.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives*, 8, 7-36.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Butera, F., Mugny, G., Legrenzi, P., & Pérez, J. A. (1996). Majority and minority influence, task representation and inductive reasoning. *British Journal of Social Psychology*, 35(1), 123-136. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1996.tb01087.x>
- 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.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, 227-240.
- Caldera, Y. M., Huston, A. C., & O'Brien, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, Hors-série*, (5), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Casini, A., Roskam, I. & Yzerbyt, V. (2021). Conclusion générale. Genre et psychologies : enjeux historiques, épistémologiques et méthodologiques. In V. Yzerbyt, I. Roskam & A. Casini (Eds.). *Les psychologies du genre: Regards croisés sur le développement, l'éducation, la santé mentale et la société*. Mardaga.
- Chalabaev, A., & Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. *Movement Sport Sciences*, (1), 61-70.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., & Fontayne, P. (2009). Stereotype endorsement and perceived ability as mediators of the girls' gender orientation–soccer performance relationship. *Psychology of sport and exercise*, 10(2), 297-299.
- Champagne, C., Pailhé, A., & Solaz, A. (2015). Le temps domestique et parental des hommes et des femmes: quels facteurs d'évolutions en 25 ans?. *Économie et statistique*, 478(1), 209-242.
- Chatard-Pannetier, A., Guimont, S., & Martinot, D. (2005). Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves: une remise en cause de l'universalisme masculin?. *L'année psychologique*, 105(2), 249-272.
- Chateignier, C. (2011). *Le rôle des émotions dans la menace du stéréotype : Comment les émotions sont-elles impliquées dans l'impact des mauvaises réputations sur la performance des individus stigmatisés ?* (Thèse de Doctorat, Paris). <https://www.theses.fr/2011PA100184>

- 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. *L'Année Psychologique*, 111(04), 673. <https://doi.org/10.4074/S0003503311004039>
- Chaurand, N. (2013). *Stéréotypisation. Catégorisation sociale*. PUF.
- Chávez, K., & Mitchell, K. M. (2020). Exploring bias in student evaluations: Gender, race, and ethnicity. *PS: Political Science & Politics*, 53(2), 270-274.
- Chavrier, D. (2017). Implications épistémologiques de l'évaluation formative dans la (re) production du genre. *Genre Éducation Formation*, (1).
- Cherney, I. D., Harper, H. J., & Winter, J. A. (2006). Nouveaux jouets : Ce que les enfants identifient comme " jouets de garçons " et " jouets de filles ". *Enfance*, 58(3), 266. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0266>
- Cheryan, S., & Bodenhausen, G. V. (2000). When Positive Stereotypes Threaten Intellectual Performance : The Psychological Hazards of "Model Minority" Status. *Psychological Science*, 11(5), 399-402. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00277>
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A. K., & Jiang, L. (2017). Why are some STEM fields more gender balanced than others?. *Psychological bulletin*, 143(1), 1.
- Chiland, C. (2011). *Changer de sexe: illusion et réalité*. Odile Jacob.
- Chung, Y. B., Marshall, J. A., & Gordon, L. L. (2001). Racial and gender biases in supervisory evaluation and feedback. *The Clinical Supervisor*, 20(1), 99-111.
- Collet, I. (2015). L'orientation: reflet de la division sexuée des savoirs. *La revue de la vie scolaire*, (198), 25-29.
- Collet, I., & Mosconi, N. (2010). Les informaticiennes : De la dominance de classe aux discriminations de sexe? *Nouvelles questions féministes*, 29(2), 100-113.
- Collins, P. H. (1990). Black feminist thought in the matrix of domination. *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*, 138(1990), 221-238.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California press CA.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13669877.2018.1454494>
- Corneille, O., Klein, O., Lambert, S., & Judd, C. M. (2002). On the role of familiarity with units of measurement in categorical accentuation: Tajfel and Wilkes (1963) revisited and replicated. *Psychological Science*, 13(4), 380-383.
- Cortina, J. M. (1993). Interaction, nonlinearity, and multicollinearity: Implications for multiple regression. *Journal of management*, 19(4), 915-922.
- Couture, E. (2009). Contre les jouets sexistes. *Nouvelles Questions Feministes*, 28(2), 119-122.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85-129.
- Crocker, J., Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1984). Schematic bases of belief change. In *Attitudinal judgment* (p. 197-226). Springer.
- Croizet, J. C., & Dutrévis, M. (2004). Socioeconomic status and intelligence: Why test scores do not equal merit. *Journal of Poverty*, 8(3), 91-107.
- Croizet, J. C., & Leyens, J. P. (2003). *Mauvaises réputations: Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Armand Colin.
- Croizet, J. C., & Martinot, D. (2003). Stigmatisation et estime de soi. In J.C Croizet & J.P Leyens (Eds.), *Mauvaises réputations: réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, 25-59. Armand Colin.
- Croizet, J. C., Després, G., Gauzins, M. E., Huguet, P., Leyens, J. P., & Méot, A. (2004). Stereotype threat undermines intellectual performance by triggering a disruptive mental load. *Personality and social psychology bulletin*, 30(6), 721-731.
- Cronbach, L. J., & Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and psychological measurement*, 64(3), 391-418.
- Cunegatti, H. (2012). *Passer son permis : Sociologie d'une formation déniée*. Editions L'Harmattan.

- Dafflon-Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* Presses Universitaires de Grenoble.
- Dafflon-Nouvelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose? Pourquoi les petites filles préfèrent Barbie à Batman? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Eds.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte expliquer les différences, penser l'égalité* (p. 25-40). Toulouse: Érès.
- Daignault, P., & Delhomme, P. (2011). Attitudes des jeunes automobilistes à l'égard des principales actions contre l'insécurité routière en France. *Pratiques psychologiques, 17*(4), 373-389.
- Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan, 65*(1), 89. <https://doi.org/10.3917/empa.065.0089>
- Darmon, M. (2018). Socialisation. *Idées économiques et sociales, 1*, 6-14.
- Dasgupta, N. (2011). Ingroup experts and peers as social vaccines who inoculate the self-concept: The stereotype inoculation model. *Psychological Inquiry, 22*(4), 231-246.
- Daune-Richard, A.-M., & Devreux, A.-M. (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Recherches féministes, 5*(2), 7-30.
- Davies, P. G., Spencer, S. J., & Steele, C. M. (2005). Clearing the air: identity safety moderates the effects of stereotype threat on women's leadership aspirations. *Journal of personality and social psychology, 88*(2), 276.
- De Bosscher, S., & Durand-Delvigne, A. (2002). Asymétrie sociale et asymétrie cognitive: étude de l'opérativité des catégories de sexe. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 31*(1), 57-74.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- De Singly, F. (2013). Le masculin pluriel. *Travail, genre et sociétés, 29*(1), 161-168.
- 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.
- Deonchy, J.-P. (1983). Doise (Willem) L'Explication en Psychologie. *Archives de Sciences Sociales des Religions, 55*(2), 222-223.
- Deemer, E. D., Thoman, D. B., Chase, J. P., & Smith, J. L. (2014). Feeling the threat: Stereotype threat as a contextual barrier to women's science career choice intentions. *Journal of Career Development, 41*(2), 141-158.
- Deery, H. (1999). Hazard and Risk Perception among Young Novice Drivers. *Journal of Safety Research, 30*(4), 225-236. [https://doi.org/10.1016/S0022-4375\(99\)00018-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4375(99)00018-3)
- Degraeve, B., Granié, M.-A., & Pravossoudovitch, K. (2014). Men and women drivers : A study of social representations through prototypical and correspondence analysis. In IFSTTAR, FIA, & TRB (Éds.), *Women's Issues in Transportation—Bridging the Gap* (p. 141-150). FIA.
- 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 the perceiver's age, sex, and socioeconomic status. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour, 34*, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2015.07.019>
- DeJoy, D. M. (1992). An examination of gender differences in traffic accident risk perception. *Accident Analysis & Prevention, 24*, 237-246.
- DeLoache, J. S., Simcock, G., & Macari, S. (2008). « Planes, trains, automobiles—And tea sets : Extremely intense interests in very young children » : Correction to DeLoache, Simcock, and Macari (2007).
- Delouée, S. (2016). La théorie des représentations sociales: quelques repères socio-historiques. In G. Lo Monaco, S. Delouée & P. Rateau, P (Eds.). *Les représentations sociales: Théories, méthodes et applications*. 39-50. De Boeck Supérieur, 2016.
- Delphy, C. (1982). Un féminisme matérialiste est possible. *Nouvelles questions féministes, 4*, 50-86.
- Demilly, A. (2008). Darwinisme et discriminations de sexe, de couleur ou de caste. *Bulletin de psychologie, 1*, 83-95.
- 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.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.

- Derks, B., Scheepers, D., Van Laar, C., & Ellemers, N. (2011). The threat vs. challenge of car parking for women: How self-and group affirmation affect cardiovascular responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), 178-183.
- Derks, B., Van Laar, C., Ellemers, N., & de Groot, K. (2011). Gender-Bias Primes Elicit Queen-Bee Responses Among Senior Policewomen. *Psychological Science*, 22(10), 1243-1249. <https://doi.org/10.1177/0956797611417258>
- Derouet, G. (2022). *Essentialisme ou constructionnisme: quels enjeux pour l'égalité ?*. Communication, séminaire Le genre en sciences humaines et sociales : regards croisés, session Genre, sexe et naturalisme. Aix-Marseille.
- Deschamps J.-C. (1973): L'attribution, la catégorisation sociale et les représentations intergroupes. *Bulletin de psychologie*, 13-14, pp. 710-721.
- Deschamps, J. C., & Beauvois, J. L. (1994). *Attributions intergroupes*. Mardaga.
- Désert, M. (1999). La menace du stéréotype, gardienne des inégalités sociales. *Situations*.
- Désert, M., Croizet, J. C., & Leyens, J. P. (2002). La menace du stéréotype : Une interaction entre situation et identité. *Année Psychologique*, 102, 555-576.
- Desombre, C., Jury, M., Bagès, C., & Brasselet, C. (2019). The distinct effect of multiple sources of stereotype threat. *The Journal of Social Psychology*, 159(5), 628-641.
- Détrez, C. (2014). Le genre : L'évidence du naturel, le naturel de l'évidence. In S. Sinigaglia-Amadio (Ed.). *Enfance et genre : De la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*. (p. 29-40). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Devif, J. (2021). *La formation initiale des professeur.es des écoles: discours et pratiques sur les stéréotypes et contre-stéréotypes de sexe* (Doctoral dissertation, Université de Lyon).
- Devif, J., Reeb, L., Morin-Messabel, C., & Kalampalikis, N. (2018). Les contre-stéréotypes en éducation. Un outil en faveur de la promotion de l'égalité filles-garçons?. *Éducation & formations*, (96), 153-170.
- Devine, P. G., & Sharp, L. B. (2009). Automaticity and control in stereotyping and prejudice. In *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (p. 61-87). Psychology Press.
- Devine, P. G., Forscher, P. S., Cox, W. T., Kaatz, A., Sheridan, J., & Carnes, M. (2017). A gender bias habit-breaking intervention led to increased hiring of female faculty in STEMM departments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 73, 211-215.
- Dinella, L. M., Weisgram, E. S., & Fulcher, M. (2017). Children's gender-typed toy interests: Does propulsion matter?. *Archives of Sexual Behavior*, 46(5), 1295-1305.
- Doise, W. (1978). *Groups and individuals : Explanations in social psychology*. Cambridge University Press.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Puf.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Puf.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 45, 189-195.
- Doise, W. (1995). Encadré 13 : Niveaux d'analyse dans l'étude des relations inter-groupes. In G. Mugny, D. Oberlé & J.L beauvois (Eds.). *Relations humaines groupes et influence sociale*. PUG.
- Dontsov, A. I., & Kabalevskaya, A. I. (2013). Gender stereotypes among road users. *Psychology in Russia*, 6(3), 150. <https://doi.org/10.11621/pir.2013.0313>
- Dorai, M. (1988). Qu'est-ce qu'un stéréotype ? *Enfance*, 3-4, 45-54.
- Dorlin, E. (2002). Autopsie du sexe. *Les temps modernes*, 619(3), 115-143.
- Dubois, N., & Leyens, J. P. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Presses universitaires de Grenoble.
- Durand-Delvigne, A. (1990). Identité, catégorisation par sexe et pratiques pédagogiques. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3(2), 167-181.
- Durand-Delvigne, A. (1995). Pouvoir et genre. In EPHESIA (Éd.), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales* (p. 453-456). La Découverte.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2e partie: La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue française de pédagogie*, (110), 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114(3), 197-212.

- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69(1), 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M., & Jarlegan, A. (2001). Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. In *La dialectique des rapports hommes-femmes* (Vol. 2, pp. 73-88). Presses Universitaires de France.
- Dutrévis, M., & Crahay, M. (2013). Redoublement et stigmatisation: conséquences pour l'image de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (42/3).
- Dutrévis, M., Soussi, S. A., & Genoud, S. P. A. (2017). Les attitudes et aspirations scientifiques des filles et des garçons à Genève. *Genève: Service de la recherche en éducation (SRED)*.
- Eagly, A. H., & Mladinic, A. (1994). Are people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgments of competence. *European review of social psychology*, 5(1), 1-35.
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 735.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. In P. A. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Éds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, p. 458-477). Sage Publications.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational psychologist*, 44(2), 78-89.
- Échard, N., Quiminal, C., & Héritier-Augé, F. (1991). La valence différentielle des sexes au fondement de la société ? *Journal des anthropologues*, 45(1), 67-78. <https://doi.org/10.3406/jda.1991.1622>
- Ellis, H. (1894). *Man and Woman: a Study of Secondary and Tertiary Sexual Characters*. Walter Scott Publishing Company.
- Engström, I., Gregersen, N. P., Hernetkoski, K., Keskinen, E., & Nyberg, A. (2003). Young novice drivers, driver education and training : Literature review.
- Exposito, J. (2020). *Les stéréotypes de genre et les réseaux sociaux: une influence sur le développement identitaire à l'adolescence* (Doctoral dissertation, University of Geneva).
- Eysenck, M. W. (2000). A cognitive approach to trait anxiety. *European Journal of Personality*, 14(5), 463-476.
- Facca, L., Terrier, P., & Perrissol, S. (2022). Effect of the target and ambivalent attitudes on the appreciation of humor targeting men and women. [https://www.researchgate.net/publication/361641318\\_Effect\\_of\\_the\\_target\\_and\\_ambivalent\\_attitudes\\_on\\_the\\_appreciation\\_of\\_humor\\_targeting\\_men\\_and\\_women](https://www.researchgate.net/publication/361641318_Effect_of_the_target_and_ambivalent_attitudes_on_the_appreciation_of_humor_targeting_men_and_women)
- Fagot, B. I., & Leinbach, M. D. (1995). Gender knowledge in egalitarian and traditional families. *Sex Roles*, 32(7), 513-526.
- 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(1), 43-52.
- Falconnet, G. A. & Lefaucheur, N. A. (1975). *La fabrication des mâles*. Seuil.
- Falcoz, C. (2018). *L'égalité femmes-hommes au travail: Perspectives pour une égalité réelle*. Éditions EMS.
- Faniko, K., Ellemers, N., & Derks, B. (2021). The Queen Bee phenomenon in Academia 15 years after : Does it still exist, and if so, why? *British Journal of Social Psychology*, 60(2), e12408. <https://doi.org/10.1111/bjso.12408>
- Faniko, K., Ellemers, N., Derks, B., & Lorenzi-Cioldi, F. (2017). Nothing Changes, Really : Why Women Who Break Through the Glass Ceiling End Up Reinforcing It. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(5), 638-651. <https://doi.org/10.1177/0146167217695551>
- 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.
- Fassin, É. (2003). 3. Penser la discrimination positive. In *Lutter contre les discriminations* (pp. 55-68). La Découverte.
- Faure, A., & Ndobu, A. (2014). L'expérience de la stigmatisation sociale et professionnelle des seniors: la double peine des femmes seniors en question. *Initio*, 4(1), 165-181.
- Fausto-Sterling, A. (1993). The five sexes. *The sciences*, 33(2), 20-24.

- Fausto-Sterling, A. (2012). *Sex/gender : Biology in a social world*. Routledge.
- Félonneau, M., & 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.
- Ferrière, S., & Morin-Messabel, C. (2019). Influence de l'utilisation de formes épiciques et plurielles sur les représentations des élèves de primaire: la question du changement autour des représentations de « scientifiques ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48(4), 555-580.
- Fiadh, B. (2022). L'agressivité et la prise de risque au volant, des facteurs d'accidents de la route Aggressiveness and risk-taking at the wheel, factors of road accidents.
- Fidell, L. S. (1970). Empirical verification of sex discrimination in hiring practices in psychology. *American Psychologist*, 25(12), 1094.
- Fillias, F. (2013). Les représentations des compétences et des aptitudes de la fille et du garçon. In C. Zaouche-Gaudron, Y. Prêteur, V. Rouyer, M. Leonardis & H. Fechant (Eds.). *L'Enfant dans le lien social*, 50-54. Paris: Diffusion.
- Fillod, O. (2019). Chapitre 5. Mirages de la biologie du genre. In B. Abou & H. Berry (Eds.). *Sexe & genre: de la biologie à la sociologie*. Éditions Matériologiques.
- Fischer, G. N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod.
- Fiske S. T. (2015). Intergroup biases: A focus on stereotype content. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 45–50.
- Fiske S. T., Cuddy A. J., Glick P., & Xu J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878–902.
- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum model of impression formation from category-based to individuating response : Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Éd.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, p. 1-108). Academic Press.
- Fiske, S. T., & Stevens, L. E. (1993). What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination. In *Gender issues in contemporary society* (p. 173-196). Sage Publications, Inc.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1984). *Social cognition*. McGraw-Hill Book Company.
- Flament, C., & Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. A. Colin.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: strategy of validation or alternative?. *Journal for the theory of social behaviour*.
- Flore, P. C., & Wicherts, J. M. (2015). Does stereotype threat influence performance of girls in stereotyped domains? A meta-analysis. *Journal of school psychology*, 53(1), 25-44.
- Fondimare, E. (2014). Le genre, un concept utile pour repenser le droit de la non-discrimination. *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*, 5.
- Foot, H. C., Thomson, J. A., Tolmie, A. K., Whelan, K. M., Morrison, S., & Sarvary, P. (2006). Children's understanding of drivers' intentions. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 681-700. <https://doi.org/10.1348/026151005x62417>
- Ford, T. E., Woodzicka, J. A., Petit, W. E., Richardson, K., & Lappi, S. K. (2015). Sexist humor as a trigger of state self-objectification in women. *HUMOR*, 28(2), 253-269. <https://doi.org/10.1515/humor-2015-0018>
- Foschi, M. (1996). Double standards in the evaluation of men and women. *Social Psychology Quarterly*, 237-254.
- Foschi, M. (2000). Double standards for competence: Theory and research. *Annual review of Sociology*, 21-42.
- Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1992). Gender constancy and the « cost » of sex-typed behavior : A test of the conflict hypothesis. *Developmental Psychology*, 28, 714-721.
- Frignet, H. (2007). Fabrication du genre, effacement du sexe. *La revue lacanienne*, 4(4), 21-25.
- Gasparini, C., Sette, S., Baumgartner, E., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2015). Gender-biased attitudes and attributions among young Italian children : Relation to peer dyadic interaction. *Sex Roles*, 73(9), 427-441.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological bulletin*, 132(5), 692.

- Gayet, D. (1998). *Ecole et socialisation : Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. L'Harmattan.
- Gaynard, S., Chauveau, L., & Cohen, G. (2022). Older women: How do they feel while driving and what about the effects of age-and-gender stereotype threat?. *Journal of Women & Aging*, 1-12.
- Genoud, P. A., Kappeler, G., & Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ? *Recherches en éducation*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/ree.519>
- Georges, L. (2021). *L'impact du sexisme ambivalent au travers d'une publicité défiant les normes de genres traditionnelles*. [Mémoire de recherche, Université Catholique de Louvain]
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1986). Prejudice and discrimination. In *Social Psychology* (pp. 122-157). Springer, New York, NY.
- Glèveanu, V. (2007). Stereotypes revised—Theoretical models, taxonomy and the role of stereotypes. *Europe's Journal of Psychology*, 3(3).
- Gleyser, J. (2021). Stéréotypes de genre et programmes cachés d'éducation dans l'enseignement en France. Une revue de littérature sur les inégalités occultées. *Revista Educação & Formação*, 6(2), 1-19.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance : Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American psychologist*, 56(2), 109.
- Goble, P., Martin, C. L., Hanish, L. D., & Fabes, R. A. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles*, 67(7), 435-451.
- Goffman, E. (1977). The arrangement between the sexes. *Theory and society*, 4(3), 301-331.
- Goldberg, P. (1968). Are women prejudiced against women? *Trans-action*, 5(5), 28-30.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(6), 645-662.
- Granié, M. A. (2004). La construction des règles comportementales sur le port de la ceinture chez l'enfant: analyse du contenu d'entretiens auprès d'enfants de 5 et 8 ans. *Recherche-Transports-Sécurité*, 83, 99-114.
- Granié, M.-A. (1997). Pratiques éducatives familiales et développement de l'identité sexuée chez l'enfant. Effet de l'implication, de la conformité et de la stéréotypie parentales sur l'acquisition des rôles de sexe chez l'enfant préscolaire [Doctorat N.R. de Psychologie]. Université Toulouse II le Mirail.
- Granié, M.-A. (2007). Gender differences in preschool children's declared and behavioral compliance with pedestrian rules. *Transportation Research: Part F*, 10(5), 371-382. aph. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2007.02.002>
- Granié, M.-A. (2008). Socialisation différenciée au risque : Influence de l'identité sexuée sur le rapport au risque et à la règle. In M. A. Granié (Éd.), *Genre, Risques, Education, Socialisation (GENRES). La psychologie du développement au service de la compréhension de la différence des sexes dans l'accidentologie routière*. Rapport final sur subvention PREDIT/DSCR (p. 13-63). INRETS.
- 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. (2010a). Effet de l'adhésion aux stéréotypes de sexe et de l'internalisation sur la prise de risque des adolescents piétons. In M. A. Granié & J. M. Auberlet (Éds.), *Le piéton : Nouvelles connaissances, nouvelles pratiques et besoins de recherche*. Séries et Actes A126 (p. 233-244). Les collections de l'INRETS.
- Granié, M.-A. (2010b). Gender stereotype conformity and age as determinants of preschoolers' injury-risk behaviors. *Accident Analysis & Prevention*, 42(2), 726-733. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2009.10.022>
- Granié, M.-A. (2011). Différences de sexe et rôle de l'internalisation des règles sur la propension des enfants à prendre des risques à vélo. *Recherche - Transports - Sécurité*, 27(1), 34-41. <https://doi.org/10.1007/s13547-010-0002-4>
- 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 Éducation*, 9(19), 65-88. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1273>
- Granié, M.-A. (2018). « Femme au volant... » Le rôle des stéréotypes de sexe dans les comportements de mobilité (ENPC et MTES, Éd.).
- Granié, M.-A. et al. (2020). Différence de sexe dans la réussite au permis de conduire : des paradoxes constatés vers les explications. Rapport d'études Permis HF. <https://www.onisr.securite-routiere.gouv.fr/etudes-et->



- Granié, M.-A., & Papafava, 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. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2011.04.002>
- 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.
- Greenberg, B. S., Sherry, J., Lachlan, K., Lucas, K., & Holmstrom, A. (2010). Orientations to video games among gender and age groups. *Simulation & Gaming*, 41(2), 238-259.
- Gregersen, N. P. (1996). Young drivers' overestimation of their own skill—An experiment on the relation between training strategy and skill. *Accident Analysis & Prevention*, 28(2), 243-250.
- Guéguen, N. (2008). *Psychologie des prénots : 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. (Thèse de doctorat, Aix Marseille Université).
- Guého, L., & Granié, M.-A. (2012). Effet de l'âge, du sexe et de l'identité de genre sur les comportements à risque routiers. 54ème congrès national de la Société Française de Psychologie, Montpellier (France).
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.
- Guillaumin, C. (1978). Pratique du pouvoir et idée de Nature (1) L'appropriation des femmes. *Questions féministes*, 5-30.
- Guillaumin, C. (2016). *Sexe, race et pratique du pouvoir*. Les Éditions iXe.
- Guimard, P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. Presses universitaires de Rennes.
- Halim, M. L., & Ruble, D. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In *Handbook of gender research in psychology* (p. 495-525). Springer.
- Hamilton, D. L. (1981). Stereotyping and intergroup behavior: Some thoughts on the cognitive approach. *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*, 333-353.
- Hamilton, D. L., & Sherman, S. J. (1989). Illusory Correlations : Implications for Stereotype Theory and Research. In D. Bar-Tal, C. F. Graumann, A. W. Kruglanski, & W. Stroebe (Éds.), *Stereotyping and Prejudice : Changing Conceptions* (p. 59-82). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3582-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3582-8_3)
- Hamilton, D. L., & Sherman, S. J. (1996). Perceiving persons and groups. *Psychological review*, 103(2), 336.
- Harris, M. B., & Miller, K. C. (2000). Gender and perceptions of danger. *Sex Roles*, 43(11/12), 843-863.
- Harrison, L. A., Stevens, C. M., Monty, A. N., & Coakley, C. A. (2006). The consequences of stereotype threat on the academic performance of White and non-White lower income college students. *Social Psychology of Education*, 9(3), 341-357.
- Haslett, B., Geis, F. L., & Carter, M. R. (1992). *The organizational woman: Power and paradox*. Greenwood Publishing Group.
- Hegarty, P., & Sarter, E. (2021). The social psychology of sex and gender. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Héritier, F. (1996). *Masculin/féminin : La pensée de la différence*. Odile Jacob.
- Héritier, F. (2002). *Masculin/Féminin, tome 2 : Dissoudre la hiérarchie*. Odile Jacob.
- Hermet, M. (2022). *L'humour permet-il de déconstruire les stéréotypes du genre féminin? Exploration de la pratique et analyse des spectacles d'humoristes féminines belges aujourd'hui*. (Mémoire de recherche, Université de Liège). <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/14748>
- Herrera Gomez, C. (2021). *Révolution amoureuse. Pour en finir avec le mythe de l'amour romantique*. Binge Audio.
- Hill, R., Lewis, V., & Dunbar, G. (2000). Young children's concepts of danger. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 103-119.
- Hillion, J. (2021). L'analyse en mode écriture: l'écriture comme révélateur de l'analyse. In M.H Forget (Ed.). (*Se Former à et par l'écriture du qualitatif*). Presses de l'Université Laval.

- Hoebeke, S. (2008). *Sexe et stéréotypes dans les médias*. L'Harmattan.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). *Social identifications : A social psychology of intergroup relations and group processes* (p. xv, 268). Routledge.
- Hoquet, T. (2014). *Le sexe biologique. Anthologie historique et critique, Volume 2 : Le sexe. Pourquoi et comment ? Origine, évolution, détermination*. Hermann.
- Hoquet, T. (2016). *Des sexes innombrables. Le genre à l'épreuve de la biologie : Le genre à l'épreuve de la biologie*. Média Diffusion.
- Huguet, P., & Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of educational psychology, 99*(3), 545.
- Huguet, P., & Régner, I. (2009). Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. *Journal of experimental social psychology, 45*(4), 1024-1027.
- Hurtig, M. C., & Pichevin, M. F. (1991). Catégorisation de sexe et perception d'autrui. In M. C. Hurtig, M. Kail, & H. Rouch (Éds.), *Sexe et genre, de la hiérarchie entre les sexes* (p. 169-180). C.N.R.S.
- Hurtig, M.-C. (1982). L'élaboration socialisée de la différence des sexes. *Enfance, 35*(4), 283-301.
- Hurtig, M.-C. (2005). Á l'aune des rapports de domination : Les automatismes dans les façons de penser les hommes et les femmes. *Le sexe, le genre et la psychologie, 35-51*.
- Ibanez, T. (1999). Idéologie et relations intergroupes. In R. Y. Bourhis & J.-P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 321-345). Sprimont (Belgique): Mardaga.
- 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.
- Ito, T. A., & Urland, G. R. (2003). Race and gender on the brain: electrocortical measures of attention to the race and gender of multiply categorizable individuals. *Journal of personality and social psychology, 85*(4), 616.
- Jamet, E. & Salle, M. (2019). Chapitre 3. Pourquoi le genre ?. In B. Abou & H. Berry (Eds.). *Sexe & genre: de la biologie à la sociologie*. Éditions Matériologiques.
- Jäncke, L., & Klimmt, C. (2011). Expertise in video gaming and driving skills. *Zeitschrift für Neuropsychologie*.
- Jaunait, A. (2019). Chapitre 4. Le genre peut-il tendre la main au sexe ? Pour une approche réflexive. In B. Abou & H. Berry (Eds.). *Sexe & genre: de la biologie à la sociologie*. Éditions Matériologiques.
- Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication. Information Médias Théories, 6*(2), 14-41.
- Jodelet, D. (2013). La rencontre des savoirs. *Papers on Social Representations, 22*, 9-1.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie* (Vol. 1). Archives contemporaines.
- Jones, E. E., Wood, G. C., & Quattrone, G. A. (1981). Perceived variability of personal characteristics in in-groups and out-groups: The role of knowledge and evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 7*(3), 523-528.
- Joo, Y. K., & Lee-Won, R. J. (2016). An agent-based intervention to assist drivers under stereotype threat: effects of in-vehicle agents' attributional error feedback. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 19*(10), 615-620.
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British journal of social psychology, 33*(1), 1-27.
- Jost, J. T., & Major, B. (2001). Emerging perspectives on the psychology of legitimacy. *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations, 3-30*.
- 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. Sénat. <https://www.senat.fr/notice-rapport/2015/r15-835-notice.html>
- Judd, C. M., & Park, B. (1988). Out-group homogeneity: Judgments of variability at the individual and group levels. *Journal of personality and social psychology, 54*(5), 778.

- Ka, R. (2013). *Menace(s) du stéréotype et perception de soi: Comment modérer l'impact des réputations négatives sur les membres des groupes stéréotypés? Le cas des femmes et des Noirs de France* (Doctoral dissertation, Université René Descartes-Paris V).
- Kadulina, Y. (2022). *Eat My Dust : Stereotypes About Female Drivers Persist But Do Not Affect Their Driving*. (Doctoral dissertation, Université d'Ottawa).
- Kaye, L. K., & Pennington, C. R. (2016). "Girls can't play": The effects of stereotype threat on females' gaming performance. *Computers in Human Behavior*, 59, 202-209.
- Keller, J. (2007). Stereotype threat in classroom settings: The interactive effect of domain identification, task difficulty and stereotype threat on female students' maths performance. *British journal of educational psychology*, 77(2), 323-338.
- Keller, J., & Dauheimer, D. (2003). Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(3), 371-381.
- Kelly Spica. (2017). Différence de sexe dans la réussite au permis : Représentations et formation à la conduite [Mémoire de recherche, Université Lyon2].
- Kergoat, D. (2010). Le rapport social de sexe de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. In *Les rapports sociaux de sexe* (p. 60-75). Presses universitaires de France.
- Kinket, B., & Verkuyten, M. (1999). Intergroup evaluation and social context: a multilevel approach. *European Journal of Social Psychology*, 29, 219-237.
- Kite, M. E. (2001). Changing times, changing gender roles: Who do we want women and men to be?. In R.K. Unger (Ed.), *Handbook of the psychology of women and gender* (pp.215-227). Hoboken (New Jersey): John Wiley & Sons.
- Kite, M., & Whitley, B. (2013). *Psychologie des préjugés et de la discrimination*. De Boeck Supérieur.
- Kleck, R. (1968). Physical stigma and nonverbal cues emitted in face-to-face interaction. *Human Relations*, 21(1), 19-28.
- Kleck, R., Ono, H., & Hastorf, A. H. (1966). The effects of physical deviance upon face-to-face interaction. *Human Relations*, 19(4), 425-436.
- Klein, K., & Boals, A. (2001). The relationship of life event stress and working memory capacity. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 15(5), 565-579.
- Koch, S. C., Müller, S. M., & Sieverding, M. (2008). Women and computers. Effects of stereotype threat on attribution of failure. *Computers & Education*, 51(4), 1795-1803.
- Koenig, A. M., & Eagly, A. H. (2005). Stereotype threat in men on a test of social sensitivity. *Sex Roles*, 52(7), 489-496.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Éd.), *The development of sex differences* (p. 82-173). Stanford University Press.
- Kohler, P., Platteaux, H., & Blons-Pierre, C. (2011). Un test de classement en ligne pour évaluer les niveaux de compétence et constituer des groupes classes. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2).
- Krahé, B. (2005). Predictors of women's aggressive driving behavior. *Aggressive Behavior*, 31(6), 537-546.
- Krahé, B. (2018). Gendered self-concept and the aggressive expression of driving anger : Positive femininity buffers negative masculinity. *Sex Roles*, 79(1), 98-108.
- Kraus, C. (2000). La bicatégorisation par «sexe» à l'épreuve de la science : Le cas des recherches en biologie sur la détermination du sexe chez les humains. L'Invention du naturel. *Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, 187-213.
- Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 32-39. Disponible à l'adresse suivante : <<http://RePS.psychologie-sociale.org/>>.
- Kray, L. J., Thompson, L., & Galinsky, A. (2001). Battle of the sexes : Gender stereotype confirmation and reactance in negotiations. *Journal of personality and social psychology*, 80(6), 942.
- Krendl, A. C., Richeson, J. A., Kelley, W. M., & Heatherton, T. F. (2008). The negative consequences of threat: A functional magnetic resonance imaging investigation of the neural mechanisms underlying women's underperformance in math. *Psychological Science*, 19(2), 168-175.

- Krijnen, A.F.M. (2020). Gender and Media. In *The International Encyclopedia of Gender, Media, and Communication*. doi:10.1002/9781119429128.iegmc016
- Lagrange, H., Peretti, P., Pottier, M.-L., Robert, P., & Zauberman, R. (2000). Une enquête sur les risques urbains : Étude de préfiguration. CESDIP.
- Lai, C. K., et al. (2014). Reducing implicit racial preferences : I. A comparative investigation of 17 interventions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(4), 1765.
- Laqueur, T. (1992). *La fabrique du sexe : Essai sur le corps et le genre en Occident*. Gallimard.
- Larasati, P. N. A., Sulistyowati, T., & Sulismadi, S. (2021). Gender Inequality Against Female Online Ojek Driver (Case Study on Grab Queen Community in Malang City). *Jurnal Perempuan dan Anak*, 4(2), 86-103.
- Lauer, J. E., Ilksoy, S. D., & Lourenco, S. F. (2018). Developmental stability in gender-typed preferences between infancy and preschool age. *Developmental Psychology*, 54(4), 613.
- Lauermann, F., Tsai, Y. M., & Eccles, J. S. (2017). Math-related career aspirations and choices within Eccles et al.'s expectancy-value theory of achievement-related behaviors. *Developmental psychology*, 53(8), 1540.
- Laveault, D. (2012). Soixante ans de bons et mauvais usages du alpha de Cronbach. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 1-7.
- Lavy, V. (2008). Do gender stereotypes reduce girls' or boys' human capital outcomes? Evidence from a natural experiment. *Journal of Public Economics*, 92(10), 2083-2105. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2008.02.009>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Pub. Co.
- Le Goff, J. M., & Levy, R. (Eds.). (2017). *Devenir parents, devenir inégaux: Transition à la parentalité et inégalités de genre*. Schwabe AG.
- Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Dunod.
- Le Maner-Idrissi, G., & Deleau, M. (1995). Choix d'objets et interactions entre pairs : Comportements révélateurs d'un schéma de genre à 24 mois ? *Enfance*, 4, 417-434.
- Le Maner-Idrissi, G., & Renault, L. (2006). Développement du « schéma de genre » : Une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance*, 3, 251-265.
- Leaper, C. (2014). L'effet de la socialisation par les parents sur le genre des enfants. *Genre: socialisation précoce*, 7-11.
- Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistique textuelles*. Paris, Dunod.
- Légal, J. B., & Delouée, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. 2e édition. Dunod.
- Leimdorfer, F., & Salem, A. (1995). Usages de la lexicométrie en analyse de discours. *Cahiers des sciences humaines*, 31(7), 131-143.
- Lelaurain, S., Fonte, D., Giger, J. C., Guignard, S., & Lo Monaco, G. (2021). Legitimizing intimate partner violence: The role of romantic love and the mediating effect of patriarchal ideologies. *Journal of interpersonal violence*, 36(13-14), 6351-6368.
- Lenay, C. (2017). *Schémas interactionnistes de la cognition sociale*. Cahiers COSTECH.
- Lenton, A. P., Bruder, M., & Sedikides, C. (2009). A meta-analysis on the malleability of automatic gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 33(2), 183-196.
- Lescano, A. (2013). Stéréotypes, représentations sociales et blocs conceptuels. Semen. *Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 35, Art. 35. <https://doi.org/10.4000/sem.9835>
- Lett, D. (2012). Les régimes de genre dans les sociétés occidentales de l'Antiquité au XVIIe siècle. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 67(3), 563-572.
- Lewin, M. A. (1977). Kurt Lewin's view of social psychology: The crisis of 1977 and the crisis of 1927. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3(2), 159-172.
- 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., & Scaillet, N. (2012). L'erreur fondamentale : Psychologisation et jugeabilité. *PSY-Individus, groupes, culture*, 71-84.

- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Editions Mardaga.
- Licata, L. (2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation: le Soi, le groupe et le changement social. *Revue électronique de psychologie sociale*, 1, 19-33.
- Linville, P. W., Fischer, G. W., & Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members: empirical evidence and a computer simulation. *Journal of personality and social psychology*, 57(2), 165.
- Lippmann, W. (1922/2007). *Public opinion*. Harcourt.
- Lloyd, B. B., & Duveen, G. (1992). *Gender identities and education: The impact of starting school*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Lonczak, H. S., Neighbors, C., & Donovan, D. M. (2007). Predicting risky and angry driving as a function of gender. *Accident Analysis & Prevention*, 39, 536-545.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés: images masculines et féminines*. PUG.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2009). *Dominants et dominés*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Lorenzi-Cioldi, F., & Doise, W. (1999). Chapitre 4. Identité personnelle et identité sociale. Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes. In R.Y Bourhis & J.P Leyens (Eds.). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (Vol. 204). Éditions Mardaga.
- Löwy, I. (2003). Intersexe et transsexualités : Les technologies de la médecine et la séparation du sexe biologique du sexe social. *Cahiers du Genre*, 34(1), 81-104. <https://doi.org/10.3917/cdge.034.0081>
- Lucas, K., & Sherry, J. L. (2004). Sex differences in video game play: A communication-based explanation. *Communication research*, 31(5), 499-523.
- Lunnemann, P., Jensen, M. H., & Jauffred, L. (2019). Gender bias in Nobel prizes. *Palgrave Communications*, 5(1), 1-4.
- Madaus, G. F., Scriven, M., & Stufflebeam, D. L. (1986). *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Hingham: Kluwer Academic Publishers.
- Magne, J., Lagabrielle, M.-C., & Felonneau, M. L. (2018). Les stéréotypes de sexe évoluent-ils? Une étude exploratoire auprès d'étudiant.e.s français: Les stéréotypes de sexe : quelles évolutions? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 47(3), 495-520. <https://doi.org/10.4000/osp.8510>
- Magenat, E., & Courtine, N. (2015). *Stéréotype de genre à l'école obligatoire: adhésion, fréquence et liens avec le sentiment d'auto-efficacité chez les élèves de 10 à 16 ans* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du canton de Vaud).
- Maisonneuve, J. (1985). *Introduction à la psychosociologie*. Paris: PUF.
- Malrieu, P. (1996). La socialisation. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01076331/>
- Mangard, C., & Channouf, A. (2011). Les décisions d'orientation dépendent-elles des stéréotypes sociaux? Sous quelles conditions?. *European review of applied psychology*, 61(3), 161-170.
- Marais, G. & Käfer, J. (2019). Chapitre 2. Homme/Femme, mâle/femelle : la détermination du sexe dans l'espèce humaine et le reste du vivant. In B. Abou & H. Berry (Eds.). *Sexe & genre: de la biologie à la sociologie*. Éditions Matériologiques.
- Marignier, N. (2021). Le genre comme contradiction. Une analyse discursive des analogies entre comportements humain et animal. *Implications philosophiques*.
- Marry, C. (2003). *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales*. Rapport pour le PIREF. Ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- Martens, A., Johns, M., Greenberg, J., & Schimel, J. (2006). Combating stereotype threat: The effect of self-affirmation on women's intellectual performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(2), 236-243.
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1983). Gender constancy a methodological and theoretical analysis. *Sex Roles*, 9, 775-790.
- Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues : Cognitive perspectives on gender development. *Current directions in psychological science*, 13(2), 67-70.

- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2).
- 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.
- Marx, D. M., Stapel, D. A., & Muller, D. (2005). We can do it: the interplay of construal orientation and social comparisons under threat. *Journal of personality and social psychology*, 88(3), 432.
- Masclat, O. (2002). Passer le permis de conduire : La fin de l'adolescence. *Agora débats/jeunesses*, 28(1), 46-56. <https://doi.org/10.3406/agora.2002.1975>
- Master, A., Cheryan, S., & Meltzoff, A. N. (2016). Computing whether she belongs: Stereotypes undermine girls' interest and sense of belonging in computer science. *Journal of educational psychology*, 108(3), 424.
- Master, A., Cheryan, S., Moscatelli, A., & Meltzoff, A. N. (2017). Programming experience promotes higher STEM motivation among first-grade girls. *Journal of experimental child psychology*, 160, 92-106.
- Mathieu, N. C. (1991). *L'anatomie Politique : Catégorisation et idéologies du sexe*. Côtés-femmes.
- Mathieu, N.-C. (1971). Notes pour une définition sociologique des catégories de sexe. *Épistémologie sociologique*, 11(2), 19-39.
- Matlin, M. W., Pullin, W. M., & Blatier, C. (2007). *Psychologie des femmes*. De Boeck Bruxelles.
- McGarty, C. E., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R. E. (2002). *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge University Press.
- McGlone, M. S., & Aronson, J. (2006). Stereotype threat, identity salience, and spatial reasoning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(5), 486-493.
- McIntosh, P. (2018). White privilege and male privilege. In *privilege* (pp. 28-40). Routledge.
- McKown, C., & Strambler, M. J. (2009). Developmental antecedents and social and academic consequences of stereotype-consciousness in middle childhood. *Child Development*, 80(6), 1643-1659.
- Mead, M. (1963). *Sex and temperament in three primitive societies* (Vol. 370). Morrow New York.
- Mehrabian, A. (1969). Significance of posture and position in the communication of attitude and status relationships. *Psychological bulletin*, 71(5), 359.
- Meijs, M. H., Lammers, J., & Ratliff, K. A. (2015). Gender stereotype-inconsistent acts are seen as more acceptable than stereotype-consistent acts, if they are clever. *Social Psychology*, 46(5), 291.
- Mengel, F., Sauermann, J., & Zöllitz, U. (2019). Gender bias in teaching evaluations. *Journal of the European economic association*, 17(2), 535-566.
- Mercader, P. (2005). Le sexe, le genre et la psychologie. *Le sexe, le genre et la psychologie*, 1-153.
- Meurs, D. (2014). *Hommes/Femmes. Une impossible égalité professionnelle?*. Rue d'Ulm.
- Mieyaa, Y. (2012). Socialisations de genre, identité sexuée et expérience scolaire : Dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle. (Thèse de doctorat, Bordeaux II). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00784533>
- Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant : Pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie française*, 58(2), 135-147.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Blanc, A. L. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : Le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1).
- Ministère de l'intérieur (2022). Bilans des examens du permis | Sécurité Routière. Consulté à l'adresse <https://www.securite-routiere.gouv.fr/les-chiffres-des-examens-du-permis-de-conduire/bilans-des-examens-du-permis>
- Mischel, W. (1970). Sex-typing and socialization. In P.H. Mussen (Ed.). *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley.
- Missoffe, P. (2015). Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires. *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*, (8).

- Moè, A., Cadinu, M., & Maass, A. (2015). Women drive better if not stereotyped. *Accident Analysis & Prevention*, 85, 199-206. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2015.09.021>
- Monteil, J.M. (1996). Préface. In J.P. Leyens, V. Yzerbyt & G. Schadron, G. (Eds.). *Stéréotypes et cognition sociale (Vol. 214)*. Editions Mardaga.
- Moraldo, D. (2014). Raewyn Connell, Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie. Lectures.
- Morchain, P., & Schadron, G. (2001). Devenir ce que je crois que vous croyez de moi. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 50, 27-41.
- Morin-Messabel, C. (2013). *Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. PUL.
- Morin-Messabel, C. (2014). Applications de la psychologie sociale: la thématique du genre en éducation. *Revue électronique de psychologie sociale*, 6, 24-33.
- Morin-Messabel, C., & Ferrière, S. (2008). Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performance. De la variable de l'habillage de la tâche sur les performances et la perception de la tâche. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 79.
- 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), 47-64.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Lainé, A., Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2016). Représentations liées aux catégories de sexe chez les enfants en contexte scolaire. *Cadernos de Pesquisa*, 46, 526-546.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Martinez, F., Devif, J., & Reeb, L. (2017). Counter-stereotypes and images: an exploratory research and some questions. *Social Psychology of Education*, 20(1), 1-13.
- 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.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European journal of social psychology*, 18(3), 211-250.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology*. Nyu Press.
- Moscovici, S. (2005). *Le regard psychosocial*. Hermès, La Revue, (1), 17-24.
- Moscovici, S. (2013). *Le scandale de la pensée sociale*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. *Psychologie sociale*, 539-566.
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J., & Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the national academy of sciences*, 109(41), 16474-16479.
- Mugny, G., Oberlé, D., & Beauvois, J. L. (1995). *La psychologie sociale-Tome I: Relations humaines, groupes et influence sociale*. Presses universitaires de Grenoble.
- Nativel, A. (2021). *Implications d'un essentialisme stratégique dans le paradigme de la menace du stéréotype* (Doctoral dissertation, Université Côte d'Azur).
- Naves, M.-C., & Wisnia-Weill, V. (2014). Lutter contre les stéréotypes filles-garçons. Rapport du Commissariat général à la stratégie et à la prospective, 2.
- NDobo, A. (2009). Biais sexistes et marques d'inégalité de genre dans le discours des recruteurs: Un effet de la persistance des discriminations sexistes dans l'accès au travail. *Revue internationale de psychologie sociale*, 22(1), 107-136.
- Neff, K. D., & Terry-Schmitt, L. N. (2002). Youths' attributions for power-related gender differences: Nature, nurture, or God? *Cognitive Development*, 17(2), 1185-1202.
- Neuberg, S. L., & Fiske, S. T. (1987). Motivational influences on impression formation: Outcome dependency, accuracy-driven attention, and individuating processes. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 431.

- Nguyen, H. H. D., & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of applied psychology, 93*(6), 1314.
- Nielsen, M. W. (2016). Gender inequality and research performance: moving beyond individual-meritocratic explanations of academic advancement. *Studies in Higher Education, 41*(11), 2044-2060.
- Niemann, Y. F., Jennings, L., Rozelle, R. M., Baxter, J. C., & Sullivan, E. (1994). Use of free responses and cluster analysis to determine stereotypes of eight groups. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(4), 379-390.
- Noizet, G., & Caverni, J. P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Presses universitaires de France.
- Noizet, G., & Caverni, J. P. (1983). Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire?. *Revue française de pédagogie, 7-14*.
- Nyberg, A., Gregersen, N. P., & Wiklund, M. (2007). Practicing in relation to the outcome of the driving test. *Accident Analysis & Prevention, 39*(1), 159-168.
- Ostrom, T. M., & Sedikides, C. (1992). Out-group homogeneity effects in natural and minimal groups. *Psychological bulletin, 112*(3), 536.
- Owen Blakemore, J. E., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2009). *Gender development*. Psychology Press.
- 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.
- Özkan, T., Lajunen, T., Chliaoutakis, J. E., Parker, D., & Summala, H. (2006). Cross-cultural differences in driving behaviours: A comparison of six countries. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour, 9*(3), 227-242.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Parks, F. R., & Kennedy, J. H. (2007). The impact of race, physical attractiveness, and gender on education majors' and teachers' perceptions of student competence. *Journal of Black Studies, 37*(6), 936-943.
- Paveau, M. A. (2017). Féminismes 2.0. Usages technodiscursifs de la génération connectée. *Argumentation et Analyse du discours, 18*.
- Pélessier, D. (2021). Analyse des apports de la lexicométrie comme source de triangulation de représentations sociales: corroboration, complémentarité et contradiction. In *JADT 2020: 15èmes Journées Internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. (pp. 1-12).
- Pennington, C. R., Heim, D., Levy, A. R., & Larkin, D. T. (2016). Twenty years of stereotype threat research: A review of psychological mediators. *PloS one, 11*(1), e0146487.
- Peretti-Watel, P. (2001). La conduite automobile: Un objet de recherche sociologique? *Archives of European Sociology, 42*(2), 391-428.
- Perronnet, C. (2016). Qu'est-ce qu'être une Femme - un Homme: Nature ou Culture? Sexe et Genre: Différences ou inégalités? <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01414113>
- Peters, U. (2020). What is the function of confirmation bias?. *Erkenntnis, 1-26*.
- Peytavin, L. (2021). *Le coût de la virilité*. Éditions Anne Carrière.
- Phan, M. H., Jardina, J. R., Hoyle, S., & Chaparro, B. S. (2012). Examining the role of gender in video game usage, preference, and behavior. *Proceedings of the human factors and ergonomics society annual meeting, 56*(1), 1496-1500.
- Piau-Gillot, C. (1981). Le discours de Jean-Jacques Rousseau sur les femmes, et sa réception critique. *Dix-huitième siècle, 13*(1), 317-333.
- Poilpot-Rocaboy, G., Berthe, B., & Chan, C. (2018). Normes sociales de genre et inégalité professionnelle: quelle influence du sentiment de culpabilité des femmes?. *Revue de gestion des ressources humaines, 4*(4), 3-17.
- Poulin-Dubois, D., & Serbin, L. A. (2006). La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant. *Enfance, 58*(3), 283. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0283>
- Pravossoudovitch, K. (2016). Hommes au volant, femmes au volant: L'influence des stéréotypes de sexe sur les comportements de conduite déclarés et effectifs [Thesis, Aix-Marseille]. <http://www.theses.fr/2016AIXM4022>
- 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(2), 129-135.
- QUOIRIN, J. (1988). LA FORMATION PERMANENTE DES EXAMINATEURS. JOURNEES INTERNATIONALES DE LA SECURITE ROUTIERE-THEME B: PERMIS DE CONDUIRE, B1. 4.
- Ravalet, E., Drevon, G., & Kaufmann, V. (2019). Des pratiques et représentations genrées de la voiture chez les adolescents: Le cas européen. *RTS-Recherche Transports Sécurité*.
- Régner, I., & Huguet, P. (2011). Chapitre 12: 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.
- Régner, I., Smeding, A., Gimmig, D., Thinus-Blanc, C., Monteil, J. M., & Huguet, P. (2010). Individual differences in working memory moderate stereotype-threat effects. *Psychological Science*, 21(11), 1646-1648.
- Reich, S. M., Black, R. W., & Foliaki, T. (2018). Constructing difference : Lego® set narratives promote stereotypic gender roles and play. *Sex Roles*, 79(5), 285-298.
- Reinert, M. (2008). Mondes lexicaux stabilisés et analyse statistique de discours. *Texte-Revue de Critique et de Théorie Littéraire*, 981-993.
- Renner, S. S. (2014). The relative and absolute frequencies of angiosperm sexual systems : Dioecy, monoecy, gynodioecy, and an updated online database. *American Journal of botany*, 101(10), 1588-1596.
- Renouard, J.-M. (2000). *As du volant et chauffards. Sociologie de la circulation routière*. L'Harmattan.
- 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.
- Ric, F., & Muller, D. (2017). *La cognition sociale*. Presses universitaires de Grenoble.
- Riegle-Crumb, C., & Moore, C. (2014). The gender gap in high school physics: Considering the context of local communities. *Social Science Quarterly*, 95(1), 253-268.
- Rienzi, B. M., McMillin, J. D., Dickson, C. L., & Crauthers, D. (1996). Gender differences regarding peer influence and attitude toward substance abuse. *Journal of Drug Education*, 26, 339-347.
- Robinson, J. P., & Lubienski, S. T. (2011). The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading During Elementary and Middle School : Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268-302. <https://doi.org/10.3102/0002831210372249>
- Rogier, A., & Yzerbyt, V. (2002). La menace du stéréotype: universelle? inéluctable? Les stéréotypes comme outils de légitimation des rapports sociaux. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.- M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales (VIII)* (p. 135-144). Presses Universitaires de Rennes.
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2).
- Ronay, R., & Kim, D.-Y. (2006). Gender Differences in Explicit and Implicit Risk Attitudes : A socially Facilitated Phenomenon. *British Journal of Social Psychology*, 45(2), 397-419.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Roskam, I. & Rouyer, V. (2021). Chapitre 2. Genre et construction de l'identité de l'enfant : le regard de la psychologie du développement. In V. Yzerbyt, I. Roskam & A. Casini (Eds.). *Les psychologies du genre: Regards croisés sur le développement, l'éducation, la santé mentale et la société*. Mardaga.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings : Distortions in the attribution process. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, p. 173-220). Elsevier.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Principes du droit politique (Vol. 1)*. Chez MM Rey.
- Roux, S. (2012). La diffusion du permis de conduire en France. *Recherche - Transports - Sécurité*, 28, 154-166. <https://doi.org/10.1007/s13547-012-0039-3>
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Armand Colin.
- Rouyer, V., Constans, S., & Régeon, V. (2018). Construction des rapports au genre dans l'enfance : Les points de vue des filles et des garçons sur les activités sportives. *Le sujet dans la cite, Actuels* 7(1), 151-163.
- Rudman, L. A., & Fairchild, K. (2004). Reactions to Counterstereotypic Behavior : The Role of Backlash in Cultural Stereotype Maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 157-176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.157>

- Rudman, L. A., & Goodwin, S. A. (2004). Gender Differences in Automatic In-Group Bias : Why Do Women Like Women More Than Men Like Men? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(4), 494-509.
- Rudman, L. A., & Kilianski, S. E. (2000). Implicit and explicit attitudes toward female authority. *Personality and social psychology bulletin*, 26(11), 1315-1328.
- Rutherford, A. (2020). Doing science, doing gender : Using history in the present. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 40, 21-31. <https://doi.org/10.1037/teo0000134>
- Rydell, R. J., Hugenberg, K., Ray, D., & Mackie, D. M. (2007). Implicit theories about groups and stereotyping: The role of group entitativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(4), 549-558.
- Sáez, G., Valor-Segura, I., & Expósito, F. (2019). Interpersonal sexual objectification experiences: Psychological and social well-being consequences for women. *Journal of interpersonal violence*, 34(4), 741-762.
- Salah, A., & Said Mehdi, D. (2018). L'entretien de recherche dit "semi-directif" Dans les domaines des sciences humaines et sociales. <http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/18349>
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale* (p. 365). DUNOD. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00596051>
- Sales-Wuillemin, É., & Specogna, A. (2005). Effet d'une partition d'opinion sur l'apparition des biais perceptifs d'homogénéité, de contraste et de favoritisme. *Bulletin de psychologie*, 3, 351-360.
- Salle, M. (2019). Chapitre 12. Que dire du corps des femmes ? Perspectives féministes sur les discours médicaux (XIX-XXIème siècles). In B. Abou & H. Berry (Eds.). *Sexe & genre: de la biologie à la sociologie*. Éditions Matériologiques.
- Sammut, G. E., Andreouli, E. E., Gaskell, G. E., & Valsiner, J. E. (2015). *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge University Press.
- Santiago, M. (2007). Recherche en psychologie et turbulences paradigmatiques. *Bulletin de psychologie*, 97-102.
- Schadron, G. (2005). Déterminabilité sociale et essentialisme psychologique: quand une conception essentialiste renforce la confirmation des attentes stéréotypiques. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (3), 77-84.
- Schadron, G. (2006). De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. *Cahiers de l'Urmis*, 10-11. <https://doi.org/10.4000/urmis.220>
- Schadron, G., Morchain, P., & Yzerbyt, V. (1996). Le rôle de la fonction explicative dans la genèse des stéréotypes. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 31(3), 11-23.
- Schadron, G., Morchain, P., & Yzerbyt, V. (1996). Le rôle de la fonction explicative dans la genèse des stéréotypes. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 31(3), 11-23.
- Scheidegger, R., Desponds, F., & Dompnier, B. (2012). Norme d'internalité ou biais de confirmation d'hypothèse ? Une approche expérimentale de la construction des questionnaires d'internalité. *Revue internationale de psychologie sociale*, 25(1), 5-29.
- Schein, V. E. (1973). The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics. *Journal of applied psychology*, 57(2), 95.
- Schmader, T., & Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of personality and social psychology*, 85(3), 440.
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological review*, 115(2), 336.
- Schmid Mast, M., Sieverding, M., Esslen, M., Graber, K., & Jäncke, L. (2008). Masculinity causes speeding in young men. *Accident Analysis & Prevention*, 40(2), 840-842.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological assessment*, 8(4), 350.
- Schneider, D. J., Hastorf, A. H., & Ellsworth, P. (1979). *Person perception*. Random House.
- Schneider, K. J. (1998). Toward a science of the heart: Romanticism and the revival of psychology. *American Psychologist*, 53(3), 277.
- Seavey, A. A., Katz, P. A., & Zalk, S. R. (1975). Baby X: the effect of gender label on adult responses to infant. *Sex Roles*, 1, 103-109.
- Sekaquaptewa, D., & Thompson, M. (2002). The differential effects of solo status on members of high-and low-status groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 694-707.

- Sekaquaptewa, D., & Thompson, M. (2003). Solo status, stereotype threat, and performance expectancies: Their effects on women's performance. *Journal of experimental social psychology, 39*(1), 68-74.
- Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K. A., Sen, M. G., & Eichstedt, J. A. (2001). Gender stereotyping in infancy : Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *International Journal of Behavioral Development, 25*(1), 7-15.
- Shapiro, J. R. (2011). Different groups, different threats: A multi-threat approach to the experience of stereotype threats. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*(4), 464-480.
- Shapiro, J. R., & Neuberg, S. L. (2007). From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions. *Personality and Social Psychology Review, 11*(2), 107-130.
- Shapiro, J. R., Williams, A. M., & Hambarchyan, M. (2013). Are all interventions created equal? A multi-threat approach to tailoring stereotype threat interventions. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(2), 277-288. <https://doi.org/10.1037/a0030461>
- Shapiro, J. R., Williams, A. M., & Hambarchyan, M. (2013). Are all interventions created equal? A multi-threat approach to tailoring stereotype threat interventions. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(2), 277.
- Shapiro, J. R., Williams, A. M., & Hambarchyan, M. (2013). Are all interventions created equal? A multi-threat approach to tailoring stereotype threat interventions. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(2), 277.
- Sheldrake, R., Mujtaba, T., & Reiss, M. J. (2017). Science teaching and students' attitudes and aspirations: The importance of conveying the applications and relevance of science. *International Journal of Educational Research, 85*, 167-183.
- Sheltzer, J. M., & Smith, J. C. (2014). Elite male faculty in the life sciences employ fewer women. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(28), 10107-10112.
- Sherif, C. W. (1979). Social values, attitudes, and involvement of the self. In *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press.
- Shields, S. A., & Shields, S. A. (2002). *Speaking from the Heart : Gender and the Social Meaning of Emotion*. Cambridge University Press.
- Shih M., Pittinsky T.L., Ambady N.(1999).Stereotype susceptibility: Identity salience and shifts in quantitative performance. *Psychological Science, 10*, 80–83.
- Shih, M. J., Pittinsky, T. L., & Ho, G. C. (2012). Stereotype boost : Positive outcomes from the activation of positive stereotypes.
- 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*(6), 452-461. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2009.08.006>
- Sidanius, J., & Pratto, F. (2003). Social dominance theory and the dynamics of inequality: A reply to Schmitt, Branscombe, & Kappen and Wilson & Liu. *The British journal of social psychology, 42*, 207.
- Simon, F., & Corbett, C. (1996). Road traffic offending, stress, age, and accident history among male and female drivers. *Ergonomics, 39*(5), 757-780. <https://doi.org/10.1080/00140139608964497>
- Smith, J. L., & White, P. H. (2002). An examination of implicitly activated, explicitly activated, and nullified stereotypes on mathematical performance: It's not just a woman's issue. *Sex roles, 47*(3), 179-191.
- Smorti, M., & Guarnieri, S. (2016). Do aggressive driving and negative emotional driving mediate the link between impulsiveness and risky driving among young Italian drivers? *The Journal of social psychology, 156*(6), 669-673.
- Smyth, F. L., & Nosek, B. A. (2015). On the gender–science stereotypes held by scientists: Explicit accord with gender-ratios, implicit accord with scientific identity. *Frontiers in psychology, 6*, 415.
- Spencer, S. J., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual review of psychology, 67*(1), 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.
- Spinoza, B. (1861). *Œuvres complètes, Trad. E. Saisset*. Paris : Charpentier.
- Stam, H. J. (2004). Unifying psychology: Epistemological act or disciplinary maneuver?. *Journal of Clinical Psychology, 60*(12), 1259-1262.

- 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., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 797.
- Steinberg, S., Théry, I., & Bonnemère, P. (2008). Sexe et genre au XVIIIe siècle. Quelques remarques sur l'hypothèse d'une fabrique du sexe. I. Théry, P. Bonnemère (éds), *Ce que le Genre fait aux personnes*, Paris, 197-212.
- Stellar, C., Garcia-Moreno, C., Temmerman, M., & van der Poel, S. (2016). A systematic review and narrative report of the relationship between infertility, subfertility, and intimate partner violence. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 133(1), 3-8.
- Stoller, R. J. (1990). Identité de genre : Développement et pronostic, un point de vue d'ensemble. In C. Chiland & J. G. Young (Éds.), *Nouvelles approches de la santé mentale de la naissance à l'adolescence pour l'enfant et sa famille*. P.U.F.
- Strack, F. (1992). The different routes to social judgments : Experiential versus informational strategies. *The construction of social judgments*, 249-275.
- Sue, D., Ray, P., Talaei-Khoei, A., Jonnagaddala, J., & Vichitvanichphong, S. (2014). Assessing video games to improve driving skills : A literature review and observational study. *JMIR serious games*, 2(2), e3274.
- Sullman, M. J., Paxion, J., & Stephens, A. N. (2017). Gender roles, sex and the expression of driving anger. *Accident Analysis & Prevention*, 106, 23-30.
- Swim, J., Borgida, E., Maruyama, G., & Myers, D. G. (1989). Joan McKay versus John McKay : Do gender stereotypes bias evaluations? *Psychological Bulletin*, 105(3), 409.
- Tabet, P. (1998). *La Construction Sociale de l'inégalité des Sexes*. Harmattan.
- Tafani, E., & Bellon, S. (2001). Principe d'homologie structurale et dynamique représentationnelle. *La dynamique des représentations sociales*, 163-193.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Lebovici (Éd.), *Introduction à la psychologie sociale*. Larousse.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge university press.
- Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British journal of psychology*, 54(2), 101-114.
- Tajfel, H., Flament, C., Billig, M., & Bundy, R. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tap, P. & Zazzo, R. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse.
- Tap, P. (1987). La socialisation de l'enfant selon Wallon. In P. Malrieu (Éd.), *Hommage à Henri Wallon*. Presses Universitaires du Mirail.
- Tap, P. (2005). Identité et exclusion. *Connexions*, 83, 53-78. <https://doi.org/10.3917/cnx.083.0053>
- Taubman-Ben-Ari, O. (2008). Motivational sources of driving and their associations with reckless driving cognitions and behavior. *European Review of Applied Psychology*, 58(1), 51-64.
- Taylor, S. E., & Fiske, S. T. (1978). Saliency, attention, and attribution: Top of the head phenomena. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 11, pp. 249-288). Academic Press.
- 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.
- Toczek, M. C. (2005). Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible? Une première étude expérimentale... *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/4), 439-460.
- Todd, B. K., Barry, J. A., & Thommessen, S. A. (2017). Preferences for 'gender-typed' toys in boys and girls aged 9 to 32 months. *Infant and Child Development*, 26(3), e1986.
- 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*, (3), 163-178.

- Tostain, M., Lebreuilly, J., & Georget, P. (2005). Construction du jugement moral chez l'enfant. Jugement de gravité, de dangerosité et effet de l'adhésion aux stéréotypes de sexe. *Développement social et sécurité routière. Rapport final sur subvention PREDIT/DSCR*, 69-92.
- Trachman, M. (2022). Très masculin, pas très féminine. Les variations sociales du genre. *Population & Sociétés*, 605(10), 1-4. <https://doi.org/10.3917/popsoc.605.0001>
- 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., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European journal of social psychology*, 9(2), 187-204.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1973). Availability : A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive psychology*, 5(2), 207-232.
- Ucciani, S. (2012, July). Communication. La transmission des stéréotypes de sexe. In *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766917/document>
- Vallet, G. (2009). Corps et socialisation. *Idées économiques et sociales*, 4, 53-63.
- Varet, F. (2019). Comportements à risques et infractionnistes chez les automobilistes : Relations entre valeurs, normes sociales et différences liées au sexe, au genre et à l'âge. (Thèse de doctorat, Aix-Marseille).
- Vinet, É. & Moliner, P. (2006). Asymétries de la fonction explicative des représentations intergroupes hommes/femmes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69, 47-57. <https://doi.org/10.3917/cips.069.0047>
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, (2), 87-108.
- Walker, L., Butland, D., & Connell, R. (2000). Boys on the Road : Masculinities, Car Culture, and Road Safety Education. *The Journal of Men's Studies*, 8(2), 153-169. <https://doi.org/10.3149/jms.0802.153>
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2003). Stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(456-467).
- Wayne, N. L., & Miller, G. A. (2018). Impact of gender, organized athletics, and video gaming on driving skills in novice drivers. *PloS one*, 13(1), e0190885.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (2009). Faire le genre (F. Malbois, Trad.). *Nouvelles Questions Féministes*, 28(3), 34-61. <https://doi.org/10.3917/nqf.283.0034>
- Wilson, K., Low, D., Verdon, M., & Verdon, A. (2016). Differences in gender performance on competitive physics selection tests. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 020111.
- Word, C. O., Zanna, M. P., & Cooper, J. (1974). The nonverbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial interaction. *Journal of experimental social psychology*, 10(2), 109-120.
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2007.09.003>
- Yzerbyt, V., & Demoulin, S. (2019). *Les relations intergroupes*. Pug.
- Yzerbyt, V., Bonnot, V. & Faniko, K. (2021). Chapitre 8. Genre, stéréotypes et relations intergroupes. In V. Yzerbyt, I. Roskam & A. Casini (Eds.). *Les psychologies du genre: Regards croisés sur le développement, l'éducation, la santé mentale et la société*. Mardaga.
- Yzerbyt, V., Roskam, I., & Casini. (2021). *Les psychologies du genre: Regards croisés sur le développement, l'éducation, la santé mentale et la société*. Mardaga.
- Zaidman, C. (2007). École, mixité, politiques de la différence des sexes. Les cahiers du CEDREF. *Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, 15, 305-325.
- Zaouche-gaudron, C., & Rouyer, V. (2002). L'identité sexuée du jeune enfant : Actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/4, Art. 31/4. <https://doi.org/10.4000/osp.3400>
- Zarifian, P. (1997). *Eloge de la civilité*. L'harmattan.

Zegäi, M. (2010). Trente ans de catalogues de jouets : Mouvements et permanences des catégories de genre. Actes du colloque international Enfance & Culture.

Zegäi, M. (2014). Du jeu dans les catégories de genre ? Le jouet comme outil de socialisation sexuée et de définition du champ des possibles au centre des interactions familiales. Presses Universitaires de Nancy.

Zolesio, E. (2018). Socialisations primaires/secondaires : Quels enjeux? *Idées économiques et sociales*, 1, 15-21.

## Annexe I : Le guide d'entretien de l'étude 1 auprès des IPCSR

### **Contrat de communication (consigne de départ) :**

Tout d'abord merci d'avoir accepté de participer à cette étude, qui a donc pour objectif de recueillir votre expérience en tant qu'inspecteur/inspectrice. Sachez qu'il vous est possible d'arrêter l'entretien à tout moment, dès que vous le souhaitez. Il durera environ 1 heure et pour les besoins de la recherche, il sera enregistré. Comme j'ai pu vous dire votre participation, vos dires et l'analyse des résultats seront confidentiels, anonymes, rien ne permettra de vous identifier, vous pouvez donc partager librement votre opinion, il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, tout ce qui m'intéresse c'est votre avis. Si vous êtes d'accord, on peut commencer ?

#### **∴ Présentation du métier**

- Votre parcours
  - Qualités et compétences primordiales pour être IPCSR
- La formation pour devenir IPCSR axe tout un volet sur les enjeux de la docimologie (évaluation) et posture particulière à adopter, pouvez-vous me parler de cela ? ce rôle d'évaluateur.rice ?

#### **∴ Enjeux de la docimologie et de la posture**

- Vécu du rôle d'évaluateur.rice
  - Se sentir apte/capable d'évaluer : Sentiment de compétence
- Au cours de mes recherches sur la question de la posture en tant qu'IPCSR, je suis tombée sur les dires d'un délégué formant les IPCSR, je cite : « *Finally, la routine, ça plombe la règle d'or au niveau de l'objectivité et de la constance du jugement* » (Cunegatti, 2012, p.153). Ressentez-vous cela ?
- Quels sont les moyens pour atteindre un jugement neutre ?
  - Comment les avez-vous développés/appris ?
- J'ai entendu aussi une personne suivant la formation dire avoir peur d'émettre « un jugement biaisé par le type de candidat, l'auto-école d'appartenance, le contexte, etc. » (p.167), qu'il fallait être un robot, appliquer rien que la procédure. Est-ce que vous avez pu ressentir cette peur ?
- Variabilité dans l'évaluation : trouvez-vous qu'il y a des compétences différentes sur lesquelles s'attardent certain.es IPCSR ? Comme un petit dada (expression reprise du premier entretien) ?
- Maintenant j'aimerais parler de la conduite automobile des individus. Est-ce que vous trouvez qu'il y a des différences de niveau ? au niveau de quoi ? (Transition pour qu'elles.ils en viennent à les évoquer tout.e seul.e)

#### **∴ Représentations genrées de la conduite**

- Amorçage avec différences de niveau en général
  - Différences f/h
  - Quelles en sont les raisons ?
- Explication du pourquoi je m'intéresse aux différences genrées : description de l'objectif de la thèse (comprendre écart genré de réussite)
- Comment faire pour rééquilibrer cet écart genré ? (Stratégies)

#### **∴ Questions sociodémographiques**

- Cela fait combien de temps que vous êtes IPCSR ?
- Votre âge ?
- Votre niveau d'étude ?



## Annexe II : Analyse thématique de l'impact des ECSR sur la réussite des candidat·es dans l'axe 2 contexte social du permis de conduire (étude 1)

### *L'impact des ECSR sur la réussite des candidat·es*

Si l'on s'intéresse à la réussite au permis B, des femmes et des hommes, s'intéresser à tout ce qui se passe en amont de l'examen est plus qu'important, notamment les représentations genrées des ECSR pouvant influencer leurs pratiques, et de ce fait en parallèle, la formation et la réussite au permis B des candidates et candidats. Les entretiens nous offrent un point de vue **par la perception des IPCSR** permettant de mettre en évidence **l'effet de la qualité de la formation des ESCR sur les performances des candidat·es au moment de l'examen**. Parce que comme le dit un inspecteur « **on récupère des candidats comme ils ont été formés** » (E5). En effet, selon 17 IPCSR, la qualité de l'auto-école influence la qualité de la performance des candidat·es : « **Oui oui on a des différences on a des bonnes auto-école on a des mauvaises on a des bons enseignants on a des mauvais et forcément ça se ressent sur la conduite des élèves** » (E15, H) ; « **Oui des gros écarts des écarts bah pfff à la fois par les auto-écoles des fois il y en a qui sont un peu moins il y en a même parfois qu'on reçoit des auto-école qu'on va avoir qu'ils vont être moins bien de ce côté-là donc la formation en gros voilà la formation va y avoir le niveau** » (E14, H) ; « **Alors il y a des niveaux différents oui il y a plusieurs critères qui rentrent enjeu le premier déjà c'est la capacité de l'élève en lui-même ça va jouer forcément comme pour tout après il y a le niveau de formation de l'auto-école** » (E24, F). C'était d'ailleurs souvent l'un des premiers éléments pour expliquer les différences de niveau en général : « **Alors les différences de niveau des candidats ça peut dépendre des auto-école ouais les auto-école déjà c'est flagrant [...]** mais l'auto-école contribue à ça à l'élève qui n'a jamais conduit avant qui s'inscrit dans une auto-école réputée il peut s'en sortir par contre il va s'inscrire dans une auto-école malheureusement qui s'en fiche un peu qui fait ça pour voilà ça va être compliqué donc il y a l'auto-école » (E21, F) ; « **Alors des différences de niveau oui selon les auto-écoles par lesquelles les candidats sont formés** » (E20, F).

Ceci n'est pas à l'avantage des candidat·es comme nous l'avons vu précédemment car des préjugés avant même leur prestation peuvent être présents chez les IPCSR en raison de la réputation du niveau des auto-écoles : « **Voilà mais effectivement quand je sais que j'ai telle auto-école x je me dis olala ça va être la catastrophe** » (E6, F) ; « **Des auto-écoles, tiens chouette ce matin j'ai cette auto-école ça devrait bien se passer et à contrario j'ai l'autre auto-école [d'accord] Oui oui j'appréhende un petit peu** » (E1, F). Cela peut même avoir une influence sur leur évaluation comme nous le partage un inspecteur : « **je dis on évalue la prestation d'un candidat lambda qu'on ne connaît pas et puis voilà après tout si l'auto-école a mauvaise réputation voilà quoi il faut essayer de passer un peu côté mais que**



**ça influe pourquoi pas hein je pense qu'il y a sûrement une part de voilà** » (E4, H). Ces éléments sont très importants et intéressants dans la mesure où des préjugés de la sorte peuvent entraîner des prestations menées différemment, des biais dans les évaluations. Toutefois, certain-es essaient de se prémunir de ce préjugé : « *on arrive mais il faut pas le faire et je m'efforce à pas le faire mais des fois quand vous avez des moniteurs et candidats surtout en voiture déjà la façon dont ils s'installent je me dis ça va être compliqué et je refuse de le faire non ne le faites pas ne juge pas il s'est installé comme un manche mais ne juge pas mais des fois on est pas parfait on part on se dit ça va être dur* » (E18, F). Ainsi, la qualité de la formation et la réputation de l'auto-école sont des facteurs explicatifs de la réussite, que ce soit sur la performance des candidat-es mais aussi potentiellement sur l'évaluation des IPCSR.

Cette importante différence entre les formations des auto-écoles peut découler de plusieurs raisons. Un élément qui est souvent apparu dans les discours c'est le fait de faire du business pour certaines auto-écoles. En effet, les IPCSR nous ont confié que certaines auto-écoles en profiter pour se faire de l'argent : « *Je pense qu'il y a des auto-écoles qui forment mal ou pas volontairement, ou pas assez. [Vous pensez que c'est dû à quoi ?] Pour garder les clients entre guillemets, pour faire payer plus d'heures [Ça sera du business alors ?] C'est du business complètement, malheureusement alors pas pour tous, mais il y a vraiment, c'est un métier où il y a des brebis galeuses et nous on doit rester neutre face à ça mais pareil ce n'est pas évident.* » (E10, H) ; « *on a des auto-écoles comme dans tout corps de métier qui aiment leur métier qui forment vraiment les gens pour les former bien sur la route et d'autres auto-écoles qui font du business* » (E20, F). Ou certaines auto-écoles essaieraient d'acheter des IPCSR : « *vous mettez ce salaire en région parisienne et tout ce qui faut pour se loger et nourrir et à cote de ça déjeunes ou des auto-école qui sont prêtes à vous monnayer sous la table quelque milliers d'euros pour favoriser quelque permis de temps en temps* » (E22, H). Ou d'autres s'emploient à du « baronnage », c'est-à-dire le fait de faire du trafic dans le dos des IPCSR en demandant à l'élève de l'argent en lui disant qu'il ou elle va essayer de « négocier » avec l'IPCSR et si la personne obtient son permis, l'ECSR récupère l'argent : « *Oui il y a une petite année il y a eu une enquête il y a eu des auto-école alors ce n'était pas les inspecteurs qui n'étaient pas véreux Masi les auto-école laissaient sous-entendre au candidat que moyennant un petit billet supplémentaire qui remettraient c'est du baronnage qui remettraient à l'inspecteur en cas de réussite et que l'inspecteur n'était jamais au courant donc s'il obtenait le permis bon bah l'auto\_école disait bon bah t'as vu c'est parce qu'on a donné un petit billet il le donnait pas du tout à l'inspecteur il le gardait pour lui et si d'un autre cote il l'avait pas bah il disait bah j'ai essayé mais il n'a pas voulu* » (E22, H).

De plus, la pédagogie et le professionnalisme différentes chez certain-es ECSR pourraient expliquer aussi la différence de la formation : « *y'a aussi il y a certaines auto-écoles qui sont meilleures que d'autres faut connaitre **il y a certains enseignants avec une meilleure pédagogie il y en a qui savent mieux faire passer le message que d'autres**, nous après on récupère des candidats comme ils ont été formés* » (E5, H) ; « **on a des bons enseignants on a des mauvais** » (E15, H) ; « *vous allez avoir des auto-écoles qui **vont être très rigoureuses qui vont rentrer dans les cases qui vont avoir cet aspect pédagogiques** et d'autres qui vont **plutôt être accés de la leçon de conduite ou du chiffre ou limite de la ballade on promène l'élève en voiture et ça s'arrête là*** » (E24, F).

Pour conclure ici, l'auto-école, sa qualité, sa réputation, sont des éléments de contexte et d'explications non négligeables de la réussite des candidat-es.

### Annexe III : Analyse thématique des pratiques évaluatives des IPCSR et ses enjeux (étude 1)

#### Les pratiques évaluatives et ses enjeux

Ce premier axe de notre analyse thématique est très dense et nous informe d'une multitude d'enjeux venant caractériser la pratique évaluative des IPCSR. En effet, des rôles formels et informels de l'IPCSR, aux ressentis individuels et aux exigences institutionnels, nous voyons apparaître une complexité à être et pratiquer en tant qu'évaluateur·rice du permis de conduire. Nous avons tenté dans cette partie de rendre compte de cette complexité en exposant ces divers enjeux. Une présentation générale des compétences et attitudes inhérentes à l'IPCSR et à la pratique sera effectuée. Par la suite, l'accent sera mis sur la manière dont les IPCSR s'emparent de l'objectivité, crédo légitimant leur pratique. Enfin, nous compléterons et terminerons par la posture d'évaluateur·rice et ce qu'elle implique, autant au niveau individuel que socioprofessionnel.

#### *Compétences et attitudes inhérentes à l'être IPCSR*

Tout d'abord, être inspecteur·rice du permis de conduire, c'est avant tout **être fonctionnaire**, **être agent·e de l'état** : « Bah déjà on est fonctionnaire d'état donc il faut déjà une certaine déontologie un certain respect de la hiérarchie » (E22), et notamment être **au service du public** : « pour moi être inspectrice du permis de conduire c'est avant tout un agent du service public [...] moi je suis là pour eux oui » (E1) ; « moi je suis là pour leur service » (E7). Au croisement de cette importance d'être au service du public, nous retrouvons **les qualités dites humaines qui sont incontestablement importantes pour exercer en tant qu'IPCSR** : « Alors les qualités alors je pense qu'il y a des qualités humaines indéniables » (E5) ; « il faut être humaine » (E13) ; « [...] il faut aimer les gens et être respectueux des gens également du public » (E19).

Dans la même optique, nous constatons que **les IPCSR agissent en fonction et pour les candidat·es**. Ils et elles font preuve d'une certaine analyse et prise en considération de l'état des candidat·es, et ce en fonction :

- **De l'enjeu de la situation d'examen** : « Moi c'est pareil c'est vrai que la bienveillance euh ça fait partie aussi de l'accueil et de l'examen euh enfin ça va de soi on est pas là pour élever le ton pour râler pour enfin je sais pas **moi on est un jour d'examen faut pas qu'on l'oublie** même si c'est nous qui menons l'examen on a un candidat à côté de nous décomposé à l'idée de se dire qu'il est en examen d'une parce qu'il passe son permis de

deux parce qu'il est à côté de nous on est pas là pour le démonter c'est ça c'est le oui le truc évident c'est vrai que j'y pensais même pas tellement c'est évident (rire) » (E3)

- **Du nombre de passation** : « le nombre de passage 1 et 2 et 3 et souvent on sait je regarde après **ok j'ai compris le comportement du candidat** qui est vraiment fermé qui est en panique et là je me rends compte il a été traumatisé peut-être par une première expérience qui fait qu'il n'a pas pu donner le meilleur de lui-même et voilà » (E6)

- **Du facteur stress** : « Et c'est pour ça je me dis aujourd'hui, le jeune quand il vient passer son permis il est anxieux, il a le stress mais voilà il peut y avoir pleins de choses à côté **donc faut essayer de se mettre à la place des gens** tout en restant neutre » (E16)

Ils et elles font aussi preuve **d'une adaptation constante** « c'est à l'inspecteur de s'adapter aux candidats » (E8) ; « Non mais c'est constant ça l'adaptation c'est à chaque examen il y a une adaptation avec le candidat » (E23), et ce aussi en fonction :

- **Du centre d'examen** : « On est obligés de tenir compte du contexte [...] quand on est à Nevers et quand on est en région parisienne on ne peut pas évaluer de la même façon car **plein d'autre chose extérieure qui rendent en compte on est obligé d'en tenir compte** » (E11)

- **Du nombre de passation** : « **si c'est la 4eme fois bon bah on va essayer de lui faire un truc pas trop compliqué** pour avoir voilà le minimum qu'il nous faut pour nous voir s'il s'en sort » (E22)

- **De l'attitude des candidat-es** : « Exactement toujours ça peut varier en fonction de ce qu'on a en face aussi **si on a une petite dame stressée on va essayer d'aller un peu plus loin j'essaie de la mettre à l'aise après si on a quelqu'un qui est trop sûr de lui qui a tendance à prendre confiance bah ça va être le minimum** que ce qu'on doit faire et pas plus après faut pas non plus qu'il soit non plus dans la voiture faut pas qu'il oublie qu'il est en examen quoi » (E14)

Comme on peut le constater dans les derniers extraits, les IPCSR s'adaptent à diverses situations rencontrées. Par ailleurs, il est intéressant de noter que **des comportements typiques chez des candidat-es influencent la manière dont l'IPCSR va agir et guider son examen**. Les extraits précédents montrent aussi qu'ils et elles déploient des moyens spécifiques pour faire face à un contexte, à des candidat-es spécifiques. En effet, beaucoup d'IPCSR nous ont expliqué comment et pourquoi ils et elles vont faire en sorte de créer des ambiances agréables pour pallier par exemple le caractère anxiogène de l'examen : « on va essayer de leur donner un petit conseil deux petits conseils pour essayer de relâcher la pression donc ouais moi je pense que déjà que quand quelqu'un s'installe dans la voiture il

*a une personne à côté de lui qui va avoir un petit sourire qui va essayer de le décontracter je pense que déjà ça change » (E16) ; « de les accueillir avec un sourire de les mettre à l'aise ça dédramatise complètement la chose » (E9) ; « si j'en vois un qui est complètement paniqué j'essaie un petit grain d'humour histoire de détendre un petit peu » (E15) ; « pour moi la définition d'inspecteur je dois pouvoir m'occuper enfin en tout cas essayer que les gens me montrent ce dont ils sont capables dans les meilleures conditions possibles » (E1).*

Ce déploiement d'énergie pour rendre la situation d'examen optimale est important dans la mesure où la posture, l'attitude, le comportement de l'IPCSR sur les candidat-es et leur passation constituent des paramètres d'échec ou de réussite, essentiels à prendre en compte en tant qu'IPCSR. Comme l'inspectrice de l'entretien 17 l'explique « **Faut voir tout ce qu'il sait faire tout ce qu'il peut mettre en œuvre** après ça se joue à un mot c'est bête à dire c'est tellement vrai **comment vous allez formuler une phrase** voilà si vous avez commencé par dire freinez doucement ou doucement freiner car l'interprétation de l'autre côté **comment le destinataire reçoit le message c'est aussi très important** ».

Il semble nécessaire de **rester vigilant-e à cet impact possible**, tantôt **négatif** « *il va y avoir aussi un stress par rapport à nous l'examineur en fonction du comportement des conditions psychologique dans lesquelles l'inspecteur va mettre le candidat ça va jouer (E14) ; « qu'il y ait toujours cette tension enfin je veux dire vous allez dire quelque chose au candidat de suite il y en a certains on va les voir ils se crispent c'est fou ou quand ils sont en train de faire la manœuvre on voit le pied qui tremble alors on essaie d'être le plus sympa possible on voit des fois qu'ils sont en train de trembler mais on se dit mais qu'est-ce que je fais » (E5),* mais aussi **parfois positif** « *si on met déjà une ambiance plutôt favorable et qu'il y a de la bienveillance et tout ça il arrive à retranscrire un peu plus ses compétences et donc avoir plus facilement un résultat favorable » (E7).* Nous voyons donc que les IPCSR ont à cœur d'être attentif-ve à toute la situation et ce qui s'y joue, « *cette attention elle est omniprésente [...] la gymnastique intellectuelle* » (E17). Toute cette attention constitue un coût, un impact cognitif très fort « *il y a une grosse charge mentale pour un inspecteur on est vraiment concentré à tout tout le temps* » (E24) ; « *beaucoup de capacités de mémorisation, d'analyses, on a un bilan complexe à faire, il se complète des compétences durant toute l'épreuve dans une durée qui est très courte, donc beaucoup de capacité de mémorisation, d'analyses de concentration toute en assurant la sécurité* » (E10). Une inspectrice (E13) disait qu'il ne faut tout simplement ne jamais lâcher des yeux la personne.

En plus de cet impact cognitif, quand nous leur avons demandé quelles étaient les compétences et qualités primordiales essentielles pour être IPCSR, ils et elles ont dénoté un certain nombre de compétences importantes à mobiliser. Ils et elles doivent faire preuve de qualités humaines, comme nous avons pu le voir au début de cette partie, et plus précisément, de **bienveillance**

(E1 ; E3 ; E6 ; E9), de **patience** (E3 ; E6 ; E14 ; E15 ; E17 ; E21 ; E16), d'**empathie** (E5 ; E9 ; E13 ; E18), d'**agréabilité** (E18 ; E20), de **capacité d'accueil** (E3 ; E10 ; E16 ; E17 ; E21). Pour trois IPCSR, une humilité vis-à-vis de son évaluation, qualifiée d'imparfaite, est de mise. C'est pourquoi, **ils et elles se remettent régulièrement en question**, analysent et réfléchissent sur leur posture et leur évaluation : « *Pour être bon évaluateur je pense qu'il faut alors déjà savoir se remettre en question, passer des années des années des années à se remettre en question tous les jours et rester vigilant tous les jours* » (E3) ; « *C'est une discipline, on se recadre à chaque examen* » (E10) ; « *C'est un métier où on doit se remettre en question tous les jours si je vous dis moi je suis sûr de moi de mon évaluation ça veut dire que je me remets pas en question alors on doit se remettre en question tous les jours on doit* » (E23) ; « *La première chose qu'on nous a dit en formation c'est qu'un inspecteur qui ne se pose pas de question est un mauvais inspecteur en fait. On est en permanence en train de se poser la question « Est-ce que cette situation vécue avec les candidats était vraiment éliminatoire ou pas ? Est-ce que je suis juste ? »* » (E12).

Cette remise en question n'est pas forcément de mise pour tout le monde, en effet, beaucoup disent que d'autres collègues ne le font pas, que c'est le signe d'une mauvaise pratique, ou encore comme nous le dit une inspectrice (E19) « *celui qui ne fait pas ça, c'est un idiot* ».

Par conséquent, nous pouvons dire **qu'être IPCSR, c'est adopter un certain nombre de comportements (vigilance, adaptation, remise en question, d'humanité) demandant un effort cognitif important**. De plus, comme nous allons le voir dans la partie qui suit, en plus de tous ces traits qui caractérisent leur statut, ils et elles doivent faire preuve, **au niveau de leur évaluation** : de **rigueur** (E5 ; E9 ; E11 ; E14 ; E15 ; E20 ; E21) et de **respect vis-à-vis de la hiérarchie et de la procédure** (E19 ; E22 ; E23) car il y a un certain nombre de règles à suivre et un rôle d'agent-e public à assurer. Ceci rencontre le fait qu'ils et elles doivent impérativement être **neutres, impartial-es, objectif-ves** : « *une première qualité c'est l'impartialité faut toujours rester neutre* » (E3) ; « *il faut être rigoureux et impartial* » (E21).

### *L'objectivité, crédo des IPCSR*

Cette nécessité d'être objectif-ve, voire ce devoir « *on a pas le droit de juger* » (E16), est important car comme l'exprime un inspecteur « ***L'objectivité c'est la partie prépondérante du métier parce que on a des a priori comme tout le monde*** » (E7). Elle sert de bouclier vis-à-vis de plusieurs éléments susceptibles de biaiser l'évaluation.

Certain-es IPCSR ont conscience des biais évaluatifs possibles liés à leur profession : « *Il y a tellement de biais inimaginables* » (E2), notamment ce fameux effet de contraste : « *il y a ce qui faut éviter vous en avez deux très bien qui vont passer et le troisième moyen qui passerait en temps normal et on va enfin l'évaluation on va évaluer différemment parce qu'on a eu les deux qui étaient très bien avant bah du coup en comparant les deux bah le précédent et le dernier il va peut-être être pénalisé inconsciemment* » (E14).

En outre, ils et elles nous évoquaient le fait de rester vigilant-e sur l'influence possible dans l'évaluation de :

- **des informations du bordereau**<sup>116</sup> « *quand on regarde sur nos bordereaux souvent je ne regarde pas parce que **je ne veux pas m'influencer*** » (E6) ; « **justement inconsciemment ça puisse m'influencer** c'est vrai moi je veux pas me retrouver putain merde c'est son 5ème passage c'est un peu limite donc c'est la 5ème fois c'est fini faut qu'il recommence tout » (E14)
- **de la qualité de l'auto-école** « *Non même si, enfin pareil ça fait partie des choses desquelles **il faut se méfier**, parfois on a l'habitude que telle auto-école nous amène toujours le même type de candidats avec les mêmes défauts [...]et moi ce que je dis à chaque fois aux collègues quand on parle de ça, je dis **qu'il faut accepter d'être surpris**, même dans les deux sens, même une auto-école qui nous amène toujours des gens avec un très bon niveau, bah il y auras des exceptions, il faut savoir être surpris* » (E10) ; « *parfois **faut se remettre dans sa tête** il y a pas de raison l'erreur c'est la même que ce soit un candidat d'une auto-école ou une autre* » (E21).
- **De l'attitude de la personne** : « *il pourrait des fois être je ne sais pas difficile **faudrait surtout pas qu'on le fasse** je sais pas admettons le candidat il monte dans la voiture des fois ils sont tellement dans leur bulle qu'il nous calcule pas plus que ça qu'ils sont pas forcément agréable ils sortent ils claquent les portes bah en fait ça doit pas jouer dans le résultat peut-être qu'humainement il y a des aptitudes qui nous plaisent car nous on ne réagirait pas comme ça mais en attendant **faut rester coller à sa prestation et pas à la personne elle-même*** » (E9)
- **Certaines caractéristiques sociodémographiques** « *Dès le nom de famille c'est tout bête mais vous avez un nom de famille par rapport au population et bien je vais pas faire de case **des fois c'est vrai que ça peut peut-être nous influencer ah là je vais avoir un cas difficile ça peut être ça et l'origine ça va avec, l'âge aussi qui peut jouer** parce qu'on sait bien que passer le permis après 30 ans c'est plus compliqué qu'à 18 ans* » (E17)

---

<sup>116</sup> Les bordereaux sont les fiches comportant les informations des candidatxes, de leur type de formation, et passation précédentes si c'est le cas.

Dès lors, il semble important de faire en sorte d'atteindre l'objectivité pour contrer ces éventuelles influences. Les IPCSR déploient ainsi divers moyens pour réussir à être le plus objectif-ve, le plus neutre possible. L'un des moyens les plus utilisés est de faire « reset », « oublier », « faire table rase » : « *Euh déjà la première chose que je me dis c'est que quand je commence un examen j'appuie dans mon cerveau sur le bouton reset c'est-à-dire que j'efface déjà tous ce qui s'est passé avant* » ; « *quand vous avez passé un candidat que vous faites la notation il faut faire reset un petit peu dans sa tête pour faire ensuite monter monter l'autre personne* » (E7) ; « *Alors, pour être objectif, déjà il faut, ce qui n'est pas évident, réussir à partir sur une page blanche à chaque épreuves [...] Pour garantir cette neutralité, cette page blanche à chaque fois* » (E10) ; « *moi j'oublie tout ça d'oublier tous ces trucs si c'est accompagné si c'est un 5<sup>ème</sup> passage pour pas que justement inconsciemment ça puisse m'influencer [...] mais moi c'est sorti de ma tête j'ai fait les vérifications bien assez tôt je ne sais plus qui quoi qui a passé des fois je peux m'en rappeler mais j'évite un maximum d'y penser et en tout cas je fais en sorte d'oublier tout ça et mettre de côté* » (E14) ; « *Oui il faut se forcer à faire [...] si vous restez sur l'idée du précédent qui était excellent mais celui-là moyen vous allez l'ajourner c'est sûr c'est certain donc il faut faire table rase à chaque fois [...] D'oublier le précédent et puis voilà mais bon ouais c'est pas simple mais après on a l'habitude on y arrive* » (E19)

D'autres vont **ritualiser la pratique** pour atteindre l'objectivité : « *je les accueille toujours de la même manière que ce soit une dame de 40 ans ou un petit jeune de 18 ans je vais avoir la même posture [...] que je puisse restituer le maximum de de leur compétence* » (E1) ; « *Ce qui m'aide beaucoup c'est qu'on a, c'est de faire les choses de façon très méthodique, toujours et toujours refaire les choses dans le même ordre, l'accueil, on a une partie, accueillir les gens de la même façon, le sourire, des choses comme ça* » (E10). Enfin, d'autres se répètent régulièrement qu'il ne faut pas juger « *Oui et voilà quand on part on se dit moi je me dis ne juge pas ça voilà* » (E18). Ces divers moyens se développent au fil de l'activité, de l'expérience, et souvent de manière individuelle : « *ça fait partie de la formation mais je pense qu'on se donne nous après au fil du temps les bonnes recettes pour essayer de rester impartial* » (E3). Par ailleurs, **la diversité et la polyvalence des activités** au sein de la profession joue **un rôle éminemment important pour atteindre l'objectivité** parce qu'elles viennent annihiler la routine qui impacte négativement l'objectivité : « *je fais les choses différemment qui permettent d'éviter la routine et effectivement comme vous le dites bah qui joue sur l'objectivité c'est sûr* » (E6). Comme nous le précisons certain-es, rester neutre, impartial-e, objectif-ve n'est pas toujours évident et facile car il y a un certain nombre de **freins possibles, dont cette routine** : « *comme on disait on peut rentrer dans une routine et dévier sans même se rendre compte sans vouloir le faire* » (E11) ; « *il y a la procédure voilà la connaître un petit peu assurer de temps en temps se remettre un peu dedans car sinon on*



**« passe vite dans une routine donc vous voyez la routine la pratique fait que des fois on en oublie la procédure » (E14)**

Un certain nombre acquiesçaient tout simplement dès que nous posions la question « Est-ce que vous trouvez que la routine peut venir entraver la constance de jugement et l'objectivité? » : *Oui tout à fait/Ouais je suis entièrement d'accord/ Oui tout à fait le fait de faire toujours la même chose/Mais bien évidemment, etc.*

Cette routine peut se caractériser par le fait de ne pas/plus se remettre en question : « *celui qui n'a pas de doute il est sûr de lui à 100% et son boulot sera tellement répétitif que quelque fois le doute qui devrait se poser et bien ça peut devenir un habitude et une mauvaise habitude source d'erreur d'ailleurs* » (E19). De plus, elle est décrite tantôt comme

- **un piège** : « *c'est un piège qu'il faut essayer d'éviter, il faut en être conscient et essayer de ne pas tomber dans ce piège là* » (E10)
- **un fléau** « *Mais bien évidemment parce que alors la routine d'abord la routine parlons de la routine c'est quelque chose qui est destructeur dans tous les sens du terme [...]* » (E23)
- **une perte de sens professionnel** : « *Parce que dès qu'on va tomber dans cette routine bah ça n'a plus aucun intérêt, dès qu'on renonce à s'interroger à se poser des 1000 questions sur chaque situation, et essayer d'avoir un regard neuf à chaque fois, dès qu'on laisse tomber ça, quand on commence à être dans cette routine, il y a plus d'intérêt* » (E10).

Et, il s'avère **qu'elle est très présente dans le métier** « *c'est quand même un métier très répétitif* » (E4), « *On est des machines* » (E2), « *on tombe vite dans la routine on est un peu sur un travail à la chaîne un peu comme à l'usine on est sur un timing de 32 minutes ça paraît pas mais à compter les minutes à la minute près ça joue aussi beaucoup* » (E24). Ceux et celles qui ne la ressentent pas sont ceux et celles qui diversifient leur activité, font autres choses que du permis B : « *je sens je m'ennuie quand je rentre dans cette routine car je la sens arrivée donc je fais en sorte de pouvoir bouger ou comme là j'ai commencé à faire du bureau ce qui me permet d'éviter et quand je suis sur le terrain je fais les choses différemment qui permettent d'éviter la routine* » (E6).

Il existe en parallèle **d'autres freins à l'objectivité**. Un frein qui est majeur, implicite, banalisé, celui **des exigences personnelles**. Tous et toutes affirment que chacun et chacune a des exigences, ce que nous avons appelé exigences/variabilité dans l'évaluation, eux et elles emploient d'autres mots pour les définir :

- « *je crois qu'on a tous nos **petits dadas** ça c'est évident* » (E4)
- « *des **fixations*** » (E8)

- « chacun **nos caractères** » (E1)
- « on a des **sensibilités** » (E11)
- « on a des **degrés de tolérance** sur certaines choses » (E18)
- « **notre petite marotte on a tous notre petite lubie notre petit truc notre petite corde sensible** sur certains points qui ne devraient pas être mais qui est humaine » (E22)

Autant de qualificatifs pour expliquer comment ils et elles ont une sensibilité et une tolérance différentes sur certaines compétences et comportements. Pour préciser davantage cela, voici quelques extraits montrant comment ça se caractérise en réalité :

- **Pour tout le monde** : « forcément on aura chaque fois sur certains points des perceptions un peu différentes » (E14) ; « Oui mais ça chacun à sa petite personnalité oui il y en a qui vont s'attacher sur l'allure d'autres sur la prise d'information d'autre sur la mécanique c'est vrai mais ça ça correspond à chacun a son petit truc » (E23)
- **Pour soi** : « il y a certaines compétences où j'estime qu'elles sont importantes même si c'est quelque chose qui manque dans la procédure c'est qu'il y a des choses sur lesquelles on va demander autant d'importance car il n'y a pas de coefficient et l'observation par exemple pour moi c'est quelque chose qui est primordiale » (E15) ; « Voilà moi je pense que je suis toujours j'en parle assez souvent c'est les distances de sécurité moi le truc c'est si on a pas un minimum de distance de sécurité je fais la remarque il y a des moniteurs ils m'ont dit oui mais vos collègues ils disent pas que c'est trop près mais je leur dis il y a aucun problème monsieur moi je m'embrouille pas je leur dis mon point de vue » (E8)

Cela peut constituer un vrai frein à l'objectivité comme le dénotent les extraits suivants : « Oui pareil c'est un piège, mais ça j'ai des collègues qui me disent « si ça roule pas, j'ajourne » » (E10) ; « C'est donc notre chef c'est vraiment la bataille de l'administration pour qu'il n'y ait pas d'exigence personnelle et pour qu'on soit tous neutre impartial entrain de courtoisie [...] Et c'est vrai qu'encore aujourd'hui on entend ce discours mais même nous en voiture les formateurs oui mais avec vous c'est comme ceci fin [...] » (E1) ; « je pense qu'on est pas des machines et donc oui forcément la tâche de conduite étant tellement complexe il y a des choses qu'on doit être plutôt regardant que d'autre oui oui je pense que sur une notation sur une prestation on aurait pas forcément la même notation d'un inspecteur à un autre » (E7) ; « Oui aussi mais voilà c'est quelque fois un ou deux points euh ça peut aussi faire basculer » (E16). Ces exigences sont justifiées par le fait d'être humain-e, le fait d'être motard-e qui accentue une vigilance sur les angles morts par exemple, le fait de vécu particulier, expériences passées différentes. De plus, les exigences

en tant **qu'ancien-ne moniteur-ric** peuvent constituer un frein, ou encore le fait **d'être seul-e dans son véhicule** : « bon passons je pense que quand vous voulez harmoniser les pratiques vous pourrez faire des tas de réunion vous pouvez suivre des inspecteurs sur le terrain mais **à l'arrivée il est quand même tout seul dans la voiture donc partant de là je dis pas qui fait un peu ce qu'il veut mais s'il veut pas changer il ne changera pas** » (E2) ; « si vous voulez quand certains vont vous dire **quand ils sont tous seuls dans leur voiture et qu'ils ont personne pour leur dire c'est pas bien ou c'est bien euh voilà** » (E6).

En parallèle de ces multiples freins, certain-es indiquent parfois transgresser la procédure pour diverses raisons. D'abord, selon certain-es, la procédure ne respecte pas forcément leurs ressentis individuels ou encore leurs exigences personnelles : « je sais que certains collègues avaient du mal avec ça on avait le discours ouais bah avec moi ça passera pas quoi je ne tolérerais pas ça et procédure ou pas je ne ferais pas passer [...] mais parfois en discutant avec des camarades **certain inspecteurs ajournaient beaucoup plus allaient plus vite à l'erreur éliminatoire** » (E24) ; « bon la grille d'évaluation est très bien faite parce que des fois y a des gens ils sont mauvais et il s'en sortent grâce à la grille d'évaluation et je vais vous faire une confidence puisque vous m'avez dit que c'était secret [acquiescement] si des fois la grille d'évaluation elle est sauve et que c'est vraiment pas bon et qu'ils sont sauvés par la grille **bah je vous cache pas que j'enleve un petit point à droite à gauche et puis ils tombent** » ; « on essaie la procédure elle est là pour justement éviter mais après c'est vrai que la notation qu'on va pouvoir donner entre 2 3 effectivement après **en fonction de sa sensibilité c'est le problème quelque part** » (E11). Néanmoins, il y a **certain-es IPCSR qui respectent la procédure au détriment de leurs ressentis**. Nous l'aborderons dans la partie qui suit portant sur la posture d'évaluateur-ric.

De plus, une des grandes difficultés dans l'évaluation qui amène une modification de l'évaluation, est la *fameuse* notation du 19, 19,5. Pour obtenir le permis du conduire, il faut avoir 20 points de compétences sur 31. Lors de la notation durant l'examen, l'IPCSR peut parfois tomber sur un 19,5 et il s'avère que cette note n'est pas du tout appréciée « Alors le 19,5 moi ça m'est arrivé d'arriver en bas de ma feuille oh oh 19,5, **c'est une notation qu'on aime pas hein** » (E19). Elle est d'ailleurs rarement attribuée « **c'est rarissime de mettre 19.5** » (E23) car elle amène parfois des recours juridiques « *quelqu'un qui a 19,5 il aura tendance à écrire à faire un recours juridique ou pas ou tout du moins un recours écrit bah oui parce que l'enseignant qui est derrière bah il va peut-être lui expliquer pourquoi il a pas eu le permis mais l'élève lui il entend bien certaines erreurs éventuellement mais il se dit la marge entre 19,5 et 20 est [faible (rire)] et donc du coup il va tenter le coup* » (E2). Car, elle est également vue comme une provocation « 19.5 c'est de la provocation » (E23) et peut avoir

des conséquences sur les personnes : « parce que le candidat il va pas comprendre il comprendra de tout façon pour lui 0.5 l'inspecteur c'est un con il avait qu'à mettre 0.5 de plus c'est ça il va pas comprendre donc je peux l'admettre qu'il comprenne pas et puis après est-ce qu'il va pas se démotiver est-ce que ce n'est pas quelqu'un qui n'a pas eu énormément de mal ils se sont donnés à 100% ils ont dépensé beaucoup d'argent et puis bim 19.5 vous vous rendez compte le gars il a pris 70 heures de conduite **il a 19.5 ça va faire quoi sur lui dans sa tête un tsunami (rire)** » (E19) ; « moi **19,5 je ne mets pas car ce serait trop triste pour le gamin** de se dire [rater à 0.5] oui voilà » (E5). On les encourage d'ailleurs à ne pas la mettre : « Oui bah nous c'était très clair à Nevers on ne met pas surtout vous ne mettez pas à partir la tranche 18 20 est très difficile 18 19 19.5 donc **moi je me suis toujours refusée de mettre un 19 ou 18.5 car derrière c'est compliqué** » (E17). Cette notation nécessite alors une attention très particulière et donc demande une vérification, modification, réflexion de l'évaluation effectuée : « du coup l'expert est placé en situation délicate donc du coup l'expert plutôt que de mettre 19,5 il applique un peu moins la règle et il met 18 ou il met 20 voilà [...] » (E2) ; « s'il est pas bons et qu'il y a vraiment des choses qui ne vont pas bah je vais vraiment accentuer dessus et déroger un petit peu et descendre d'1 point supplémentaire mais ce sera mieux perçu que s'il a un 18 ou un 18,5 que s'il a un 19 ou à 19,5 » (E5) ; « Là je vais me remettre en question moi **je relis ma copie dans ma tête je refais mon parcours je relis toutes les notations je me rappelle de toutes les remarques** [...] bah figurez-vous quelque fois la note elle descend encore ou parfois elle remonte je me dis bah non tu as été trop dure là peut être là je peux ajouter un petit point quand même et je **re-réfléchis à tout** » (E19) ; « non à 19.5 **je grignote ou je retrouve quelque part 0.5** je le laisse passer à 20 et je recompte tous mes points et **je me refais le film de son examen dans la tête** et j'essaie de lui mettre 0.5 en plus ou si vraiment c'était tiré par les cheveux je le descend je le mets à 17 ou 18 mais pas 19.5 c'est de la provocation » (E23)

Néanmoins, quelques IPCSR la mette en fonction

- **de l'attitude des candidat-es** : « si je l'ai mis c'est pour dire que le message est textuellement marqué voilà **t'as vu mon coco tu as voulu jouer tu m'as pris pour une bille moi je te fous un 19.5** et la prochaine fois tu reviendras avec de meilleure attention de mémoire il me semble avoir mis ça à des personnes hautaines ce n'est pas le mot mais voilà j'extrapole le petit kéké des banlieues qui a tout vu tout vécu qui me dit pas bonjour qui me regarde de haut qui me répond de manière de dire va te faire foutre mais qui en plus n'apprend pas ses questions donc voilà » (E22)
- **Des vérifications apprises** : « au niveau des vérifications on a pas gagné de point ce qui veut dire que **l'élève n'a pas fait son boulot derrière il ne s'est pas investi à réviser ses vérifications donc moi dans ces cas-là j'en ai déjà parlé avec d'autre**

**collègue moi je passe à 19.5** donc souvent en vérification il manque des points donc l'élève ne s'est pas donné les moyens pour arriver » (E24) ; « Complètement j'ai eu aussi une inspectrice qui me disait si je vois que je suis à 19.5 s'il a eu les points de vérifications car il a bossé il a fait l'effort [...] **si la vérification c'est non bah je vais pas faire d'effort** et je comprends oui en plus c'est de l'apprentissage du véhicule » (E23)

Ces derniers passages nous relèvent une certaine autonomie dans la notation et dénotent par ailleurs des entraves à l'objectivité. Enfin, le dernier élément qui peut amener les IPCSR à transgresser les règles est la mise en place d'une nouvelle procédure. Il y a dix ans la procédure d'évaluation a été modifiée pour offrir une meilleure pédagogie dans le bilan de compétence, il ne s'agissait plus d'éliminer pour une compétence mal restituée, mais de prendre en compte la situation dans laquelle les erreurs sont commises. Voici un échange lors du premier entretien où l'inspectrice nous décrit ce changement de procédure :

**Inspectrice** : À l'époque en tout cas on pouvait un petit peu se le dire mais on était tellement sur ça ça ne va pas ça ne va pas et puis on calculait et ça finissait par faire une note ou un ajournement dès lors qu'il y a remise en cause de la sécurité, aujourd'hui **en 2010 on est passé à un bilan de compétence donc là nous experts on est vraiment dans une démarche où on va regarder sur l'ensemble de l'épreuve les acquis vraiment du candidat**

**Intervieweuse** : Ça change énormément l'évaluation ?

**Inspectrice** : Bah on est plus il m'a fait mal ceci mais qu'est-ce qu'il a bien réussi aussi

**Intervieweuse** : C'est une sorte de compensation alors ?

**Inspectrice** : Mais oui par exemple la manœuvre oui enfin la manœuvre la mécanique oui qui a un peu secoué tout du long mais est-ce que quand il l'a fait on était au milieu d'une intersection à se mettre en danger finalement non il m'a fait deux calages mais il y en un premier le feu venait à peine de passer vert personne n'a démarré derrière donc on était pas mis en danger

[...] Vous voyez on se mettait pas vraiment dans l'espace en se disant oui mais **où c'est que le candidat cale finalement**

Bien que chez les IPCSR, il y a un souci très fort de respecter la procédure que nous aborderons dans la partie qui suit, le changement de procédure demande l'apprentissage d'un nouveau processus d'évaluation, qui peut en déplaire à certain-es. En d'autres termes, **certain-e IPCSR ne respectent pas toujours la nouvelle procédure** due à une certaine importance accordée à l'ancienne procédure ou une difficulté à s'habituer à la nouvelle : « *Et donc je pense qu'ils en sont conscients et est-ce que des fois ils ne l'appliquent pas **en se disant donc je ne dois pas le faire mais ça me semblait tellement important** (silence) ils ont du mal à parfois se mettre complètement dans la nouvelle procédure et pas jongler un peu entre les deux [...]* C'est pour ça qu'on en parle beaucoup **on a aussi des réfractaires complètement** » (E1) ; « Exactement et c'est vrai **que le naturel c'est assez naturellement ça revient au galop** (E6) » ; « Oui il y a des travers qui peuvent revenir (E17) ».

Pour conclure sur cette partie, on peut dire qu'un certain nombre d'éléments constitutifs de la pratique de l'IPCSR rendraient nécessaire l'atteinte d'une certaine objectivité qui rencontre des

freins et des transgressions. En effet, comme nous le rappelle un inspecteur « *on est des êtres humains on ne peut pas évaluer de la même manière tout le temps* » (E2). Les biais et les *a priori* semblent difficiles à défaire et en tant qu'être humain·e, l'objectivité est inatteignable : « *nous on doit rester neutre face à ça mais pareil ce n'est pas évident* » (E10) ; « *Je peux pas dire que 100% oui bien sur ça peut **on est pas des machines des fois on peut être influencé inconsciemment** vous voyez on essaie toujours le plus possible d'être impartial* » (E17) ; « *L'objectif vers lequel on tend au maximum tout en étant conscient qu'on ne sera jamais parfait là-dessus.* » (E12). Même si nous avons pu voir que, parfois délibérément, certain·es modifiaient l'évaluation. Pour illustrer et synthétiser cette partie – *l'objectivité, crédo des IPCSR* –, nous proposons la lecture du schéma ci-dessous (cf. **figure x**).

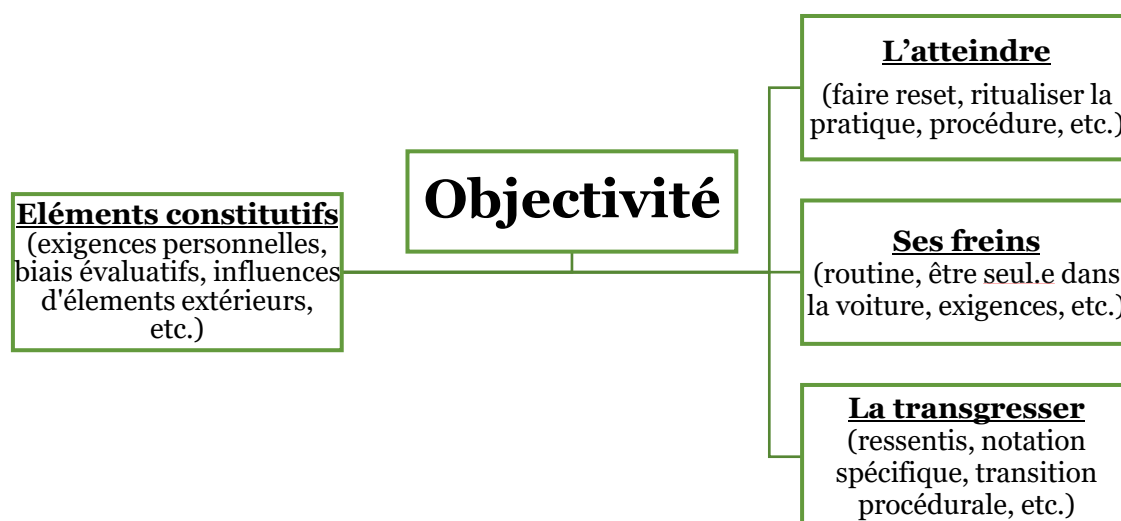


Figure 61 : Enjeux de la posture objective

### La posture de l'évaluteur·rice et ses enjeux

Evaluer est une activité assez complexe qui ne se fait pas, dans le cadre de l'inspection du permis de conduire, seul·e. En effet, **l'évaluation du permis de conduire nécessite une même évaluation**, car, comme nous l'explique une inspectrice : « *ce n'est pas normal qu'un candidat qui passe avec pierre ou avec Paul aient des attentes différentes je veux dire il y a une procédure et il faut qu'il soit évaluer de la même manière par Pierre et par Paul ce qui est acceptable ou pas* » (E18). **L'harmonisation des pratiques évaluatives permet d'égaliser les chances** pour chacun·e d'obtenir son permis de conduire en évitant les biais et les différences dans l'évaluation effectuée par chacun·e. Une autre inspectrice précise que

« la dsr a instauré des harmonisations pour que tous les gens se rendent compte que voilà on doit non plus trop porter son expérience il y a une procédure à appliquer mais bon c'est humain hein » (E16). Comme on a pu déjà le voir, des exigences personnelles existent chez chacun-e, comme nous le rappelle un inspecteur, « C'est vrai qu'à certains endroits on est pas forcément d'accord. Dans l'idéal **ça serait bien qu'on soit harmonisé sur certains endroits effectivement.** » (E12). Voilà cet idéal qui guide les pratiques évaluatives : l'harmonisation : « Elle est hyper importante l'harmonisation » (E19).

Cela résonne pleinement avec le crédo de l'objectivité. Elle fait partie de leur évaluation, ils et elles n'évaluent donc pas seul-e mais avec le souci de ne pas laisser entrer en ligne de compte leurs exigences personnelles et d'évaluer (quasiment) de la même manière que les autres IPCSR. L'harmonisation chez les IPCSR a lieu une, voire deux fois par an. Au cours de celle-ci, un-e IPCSR monte dans la voiture avec un-e autre IPCSR, les deux effectuent une évaluation du-de la candidat-e pour ensuite la comparer et tenter d'établir des éléments disordants afin à l'avenir harmoniser la rendre identique. Une inspectrice nous confie son expérience de cette journée d'harmonisation qui montre bien toute son utilité : « Oui voir si on fait la même chose d'ailleurs quand on a mis en place la voiture on était nous le délégué nous a fait partir à deux ne serait-ce que pour l'annonce d'accueil donc un coup c'était mon collègue un coup c'était moi et après on fait le bilan tous les deux et il me disait bah toi tu parles trop tu donnes trop de consignes et je lui disais bah toi tu en donnes pas assez (rire) toi le gars tu lui dis rien ce n'est pas normal tu dois dire ça et ça ça fait partie de ce qu'il faut dire ouais et il me dit mais toi tu en dis trop oui moi je suis peut-être trop dans le détail et lui peut être pas assez donc faut trouver un juste milieu » (E18). Beaucoup des IPCSR nous ont partagé le fait que ce n'est pas tâche facile, ils et elles sont humain-es, ont des ressentis et articulent leur pratique avec leur vécu, expérience, croyance. La posture d'évaluateur-riche comme décrite par nos participant-es est traversée et composée **de doutes constants ; de faible sentiment d'aptitude à évaluer au début de la pratique ; de fatigue cognitive ; de frustration** liées aux ressentis dissonnant avec la procédure ou l'annonce différée du résultat qui ne permet plus des conseils pédagogiques à la fin de l'examen ; **de responsabilité** du résultat liés à des enjeux (professionnels par exemple) chez les candidat-es qu'ils et elles ne maîtrisent pas ; **d'appropriation du rôle d'évaluateur-riche en tant qu'ancien-ne ECSR** où le fait de ne plus pouvoir donner des conseils s'avère frustrant ; **de désaccord vis-à-vis de différences de pratique (mépris ou supériorité vis-à-vis de candidat-es de la part de certain-es) ou d'empathie différentes chez certain-es ; de souci de respecter la procédure ou d'être le plus neutre possible ; d'entraide entre certain-es pour les pratiques.** L'entraide peut être une ressource pour harmoniser les pratiques. Il faut savoir que l'harmonisation n'est pas forcément systématique : la pénurie d'IPCSR entraîne

l'impossibilité de réaliser cette journée ; la pression et l'attitude négative de la part des ECSR ou de la hiérarchie vis-à-vis de cette journée qui enlève des places d'examens ; des contraintes organisationnelles viennent aussi parfois l'empêcher. Alors, pour pallier cela, les IPCSR, dans certains centres, discutent énormément entre eux et elles de manière informelle : « *Donc on essaie de s'harmoniser tous ensemble et normalement il doit avoir des réunions plus ou moins pour quand on en discute le midi ensemble tiens moi je suis passé par là est-ce que tu dis quelque chose est-ce que et puis bah tiens là on en parle ensemble pour essayer d'avoir les mêmes pratiques à des endroits bien spécifiques* » (E7) ; « *Je pense que moi et mes collègues avec qui on discute assez souvent, pendant l'heure du déjeuner ou lors des petites pauses par ci par là on se remet en question assez souvent* » (E12) ; « *ça m'arrive de venir vers mes collègues en leur disant tiens j'ai eu un cas tout à l'heure qu'est-ce que tu aurais fait toi euh voilà mais ce n'est pas mauvais d'avoir des doutes* » (E19).

Etre IPCSR, c'est donc être traversé émotionnellement et psychologiquement par un certain nombre de questions, de sentiments et de responsabilités liées à des enjeux déontologiques et docimologiques. Nous pouvons dire qu'il y a une réelle difficulté d'atteindre une pleine objectivité, et ce pour diverses raisons liées à la pratique mais aussi liées à la personne. Effectivement, ils et elles semblent avoir une certaine autonomie, malgré les contraintes institutionnelles inhérentes à leur pratique (harmonisation des pratiques et posture impartiale) pour ajuster leur évaluation au gré de leurs envies, exigences et perceptions. Il apparaît nécessaire d'interroger dans quelle mesure cette autonomie vient rencontrer les perceptions comportementales liées au genre. Nous mettons dès lors l'accent sur l'influence des croyances genrées sur l'évaluation, sur la manière dont sera mené l'examen (dires et actions à faire), et ce à la lumière de ces précédents résultats et en parallèle du nombre important de comportements différenciés constatés par nos participant-es, et de certains direx nous révélant des manières de faire en fonction du genre, que nous décrivons dans les lignes qui vont suivre.



## Annexe IV : Questionnaire de l'étude 2 - version féminin (Sarah)

### Note d'information concernant l'étude

#### Les mécanismes d'évaluation des candidats à l'épreuve pratique du permis B

L'Université Gustave Eiffel, en tant que promotrice de cette étude, vous propose de participer à une expérience qui consiste à remplir un questionnaire sur des questions concernant la performance de conduite d'un élève conducteur au moment de l'examen pratique et sur ce qui peut expliquer des différences de performances entre différents élèves. Il vous sera également demandé quelques renseignements supplémentaires sur vous (âge, niveau d'étude, ancienne profession, etc.). Il faut savoir que vos réponses ne feront pas l'objet d'une évaluation de vos compétences professionnelles, nous ne sommes pas en mesure de le faire. Soyez donc rassuré-e, tout ce qui nous intéresse c'est votre avis, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

L'étude a pour but d'explorer et de comprendre les mécanismes d'évaluation des candidats par les inspecteurs et inspectrices du permis de conduire.

Vous pourrez, si vous le souhaitez, interrompre votre participation à tout moment. Votre participation d'une durée d'environ 15 minutes, s'inscrit dans une étude qui devrait s'étendre de janvier 2022 à juin 2022. Vous aidez grandement la recherche en répondant à ce questionnaire et nous vous en remercions. Vos réponses sont totalement anonymes. La plateforme LimeSurvey utilisée pour le présent questionnaire respecte les normes de sécurité du Règlement Général de Protection des Données en vigueur dans l'Union Européenne.

Cliquez sur suivant pour donner votre accord afin de participer à cette étude.

J'ai reçu et compris les informations concernant l'étude, **j'accepte de participer à cette étude dans les conditions précisées précédemment.**

#### En cas de réutilisation des données pour une recherche scientifique ultérieure :

J'accepte que mes données personnelles collectées via cette étude puissent faire l'objet d'un projet ultérieur permettant d'affiner ou consolider les pistes de recherche issues du présent projet (à l'exclusion de toute exploitation à des fins commerciales), dans les mêmes conditions de confidentialité et de sécurité.

OUI NON

#### **J'accepte de participer à cette étude**

OUI NON

Il existe 3 versions du questionnaire (il s'agit du même questionnaire mais l'ordre des questions varie). Afin que vous soyez réparti-e de manière aléatoire et équilibrée dans chacune des 3 versions, veuillez indiquer votre jour de naissance :

Entre le 1 et le 10

Entre le 11 et le 20

Entre le 21 et le 31

Pour commencer, nous vous demandons de lire attentivement le texte suivant qui présente un passage de l'épreuve pratique du permis B d'une candidate que nous appellerons **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.**

**En cochant cette case je confirme avoir lu entièrement le texte ci-dessus.**

Dans cette partie, nous aimerions avoir **votre avis sur la prestation de Sarah à l'examen pratique**. Nous vous rappelons qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seul votre avis nous intéresse.

**1. Il vous est demandé de remplir un certificat d'examen du permis de conduire à propos de la prestation de Sarah.** Pour des raisons pratiques, la fiche n'a pas la forme dont vous avez l'habitude mais le contenu est le même, la façon d'y répondre aussi. Nous avons conscience du caractère restrictif des informations dont vous disposez pour émettre une évaluation, nous en tenons compte.

|   | Éliminatoire E           | Pas acquis 0             | En cours d'acquisition 1 | Acquis 2                 | Acquis et maîtrisé 3     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Savoir s'installer et assurer la sécurité à bord      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Effectuer des vérifications du véhicule               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Connaître le fonctionnement et utiliser les commandes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prendre l'information                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Adapter son allure aux circonstances                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Appliquer la réglementation                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Communiquer avec les autres usagers                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Partager la chaussée                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Maintenir des espaces de sécurité                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Autonomie et conscience du risque**


|                           | 0                        | 0.5                      | 1                        |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Analyse des situations    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Adaptation aux situations | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Conduite autonome         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Conduite économique et respectueuse de l'environnement**

|                      | 0                        | 1                        |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| Courtoisie au volant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



|  | 0                        | 1                        |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Conduite économique et respectueuse de l'environnement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Dans cette partie, nous vous demandons de détailler davantage votre évaluation en partageant vos recommandations et en donnant votre avis sur les raisons des calages et des écarts à la réglementation.

**Quelles sont les 5 recommandations que vous feriez à Sarah :**

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

**Diriez-vous plutôt que les calages de Sarah lors de cet examen étaient dus à**

|                       | 1 - Pas du tout d'accord | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7 - Tout à fait d'accord |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| de l'émotivité        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| un manque de maîtrise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si vous percevez d'autres raisons à ces calages, veuillez les détailler :

**Diriez-vous que les écarts à la réglementation par Sarah étaient**

|   | 1 - Pas du tout d'accord | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7 - Tout à fait d'accord |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Une nécessaire adaptation aux situations  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Une méconnaissance des règles de sécurité | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| De l'inattention                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si vous percevez d'autres raisons à ces écarts, veuillez les détailler :

**Selon vous, Sarah a-t-elle besoin d'heures supplémentaires ? oui non**

**Si oui combien ?**

|  |
|--|
|  |
|--|

**Pourquoi ?**

|  |
|--|
|  |
|--|

Dans cette nouvelle partie, qui ne concerne plus les parties précédentes, nous vous demandons de répondre à trois questions le plus spontanément possible, ce qui traduit le plus votre avis. Nous vous rappelons qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seule votre opinion compte.

**Trouvez-vous qu'il existe des différences de niveau entre les conductrices femmes et les conducteurs hommes ?**

Oui

Non

**Quelles sont ces différences ?**

**Comment peut-on les expliquer ?**

**Selon les bilans des examens du permis de conduire entre 2012 et 2019, on constate un écart de réussite de 10 points entre les candidates femmes et les candidats hommes, qui est en défaveur des candidates femmes.**

**Dans notre étude, nous aimerions savoir pourquoi les femmes échouent plus que les hommes au permis de conduire. Selon vous, comment peut-on expliquer cet écart ?**

**Selon vous, est-il nécessaire de rééquilibrer cet écart ?**

Oui

Non

**Pourquoi ?**

**Comment ?**

**Quel est votre statut ?**

- Inspecteur·rice
- Apprenti·es IPCSR en formation

**Votre sexe d'état civil :**

- Femme
- Homme

**Votre âge :** \_\_\_\_\_

**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 été enseignant·e de la conduite et de la sécurité routière :**

- Oui
- Non

**Nous sommes nous déjà rencontrés dans le cadre de ce travail de thèse ?**

Oui non

**Si oui, dans quel cadre ?**

Pour un entretien

Pour une discussion dans un centre d'examen

Selon vous quel est le but de cette étude ?

Avez-vous des remarques concernant ce questionnaire ou cette étude ?

*C'est terminé, nous vous remercions infiniment pour votre temps et votre volonté de répondre, vous nous avez grandement aidés !!!*



## Annexe V : *Verbatim* des recommandations associés aux catégories de l'étude 2

### Catégories

#### Rappel des règles comportementales

##### *Clignotant/communication*

### *Verbatim* référents

ne pas oublier ses clignotants aux changements de direction ; Penser à indiquer ; La communication avec les autres reste importante d'un point de vue sécuritaire donc ne négligez pas l'importance que peuvent avoir ces derniers ; penser à bien utiliser vos clignotants en sortant d'une intersection ; essayez de bien indiquer vos intentions de changement de direction ; Montrer une attitude préventive à l'égard des autres usagers ; De penser à indiquer aux autres usagers lorsqu'il se réinsère dans la circulation ; De penser à indiquer aux autres usagers lorsqu'il sort d'un giratoire ; Pensez à informer les usagers autour de nous. ; pensez à communiquer aux autres votre départ ; Qu'il ne doit pas hésiter à prévenir tous les autres usagers lors des changements de direction (piétons) ; Pensez à communiquer avec les autres ; clignos ; Penser à indiquer ses intentions ; penser à indiquer ses intentions s'il est nécessaire ; indiquer son intention de démarrer ; Pensez à signaler vos intentions aux autres usagers ; N'oubliez pas de prévenir les autres de vos intentions ; Pensez à indiquer vos intentions ; Veuillez indiquer vos intentions aux autres usagers ; Penser à prévenir les autres usagers présents dans le giratoire de ses intentions au moment de la sortie ; ... de ne pas oublier de signaler aux autres usagers ses intentions de changements de directions.

n'oubliez pas de signaler vos intentions lors d'un changements de direction. ; pensez à indiquer vos intentions aux autres usagers

Lorsque nous ne sommes pas seuls, ne pas oublier d'informer les autres de nos intentions ; penser à indiquer en sortant d'un giratoire, surtout en cas de trafic important ; Communiquer avec les autres usagers ; Même s'il n'y a personne, ne pas hésiter à utiliser les clignotants pour que cela devienne réflexe ; penser à mieux communiquer ; gagner en autonomie et bien communiquer ; Ne pas oublier de signaler ses intentions ; pensez à indiquer vos directions ; communiquer avec les autres ; allier communication et prise de décisions ; penser aux clignotants ; pensez à communiquer aux autres votre changement de direction ; Communiquer avec les autres usagers ; pensez à communiquer avec les autres ; pensez à communiquer vos intentions ; Prenez l'habitude de communiquer avec les autres usagers même si vous ne les voyez pas ; N'hésitez pas à communiquer avec les autres usagers ; pensez à indiquer que vous quittez votre place de stationnement ; Communiquer améliorer sa communication ; communiquer davantage ( ex : freiner légèrement pour signaler à la voiture derrière de respecter la distance de sécurité) ; penser à communiquer ; N'oublie pas de communiquer avec les usagers autour de toi Pensez à communiquer avec ceux qui nous entourent.

De toujours communiquer avec les autres, surtout dans une situation compliquée, les autres doivent comprendre où il va.

Communiquer avec les autres

Pensez à mieux communiquer avec les autres usagers

de penser à communiquer avec les autres

Pensez à communiquer avec les autres

communication à travailler

Communiquer davantage avec les autres

bien communiquer avec les autres usagers

Utiliser les indicateurs de changement de direction, seul moyen de communiquer avec les autres usagers

Ne pas oublier son clignotant pour se faire comprendre de tous les usages autour

Pensez à communiquer avec les autres usagers

De communiquer un peu plus avec les autres usagers

Essayez de bien communiquer avec les autres usagers

N'oubliez pas de communiquer avec les autres usagers

ne pas oublier les clignotants

Penser aux clignotants.

utilisez vos clignotants pour prévenir de vos intentions

Utilisation systématique des clignotants

Penser à utiliser le clignotant

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
|                                   | <p>N'hésitez pas à mettre le clignotant</p> <p>Efforcez-vous d'utiliser votre clignotant à chaque fois la situation l'exige, même dans les plus complexes.</p> <p>Être plus rigoureuse sur l'utilité des clignotants</p> <p>Retravailler l'automatisation de l'utilisation des clignotants pour une meilleure communication</p> <p>clignotants: importants car pour les autres</p> <p>Pensez à mettre le clignotant avant un changement de direction</p> <p>Penser à utiliser le clignotant pour un changement de direction quand il y a de la circulation autour</p> <p>Penser à bien utiliser le clignotant</p> <p>même en l'absence d'usager apparent préférer indiquer ses intentions</p>  |
| <i>Observation</i>                | <p>bien observer loin pour anticiper ses actions ; Prendre le temps de d'observer autour de soit ; penser à observer quand la situation pourrait devenir dangereuse ; être curieux ; Observer l'environnement pour mieux s'adapter aux situations ; Utilisez vos indicateurs de changements de directions ; Pensez à bien observer ; Observez bien ; Analyser au mieux les situations ; regarder loin et large pour mieux appréhender la route</p> <p>inviterai à observer plus loin</p> <p>N'hésitez pas à observer autour de vous</p> <p>observation à travailler</p>  |
| <i>Anticipation soi/général</i>   | <p>bien observer loin pour anticiper ses actions ; De penser à mieux anticiper ; D'anticiper plus les situations de conduite ; Mieux anticiper un dépassement ; anticiper davantage pour dépasser ; Mieux anticiper les situations ; Perfectionner l'anticipation ; De mieux anticiper ; Adaptez votre allure aux différentes situations ; anticiper d'avantage les situations ; Analyser ;</p> <p>Anticiper les actions que vous devez porter sur votre véhicule. (le clignotant oublié après les vérifications)</p> <p>Tachez d'anticiper davantage</p> <p>anticipation plus grande</p> <p>Qu'il doit penser à anticiper</p> <p>Anticipez d'avantage vos actions pour partager la route</p> <p>anticiper les situations</p> <p>Anticipation</p> <p>N'hésitez pas à anticiper</p> <p>Penser à bien anticiper les actions futures pour mieux s'adapter</p> <p>Mieux anticiper</p>  |
| <i>Anticipation autrui</i>        | <p>d'anticiper les réactions des autres usager ; Bien anticiper les manœuvres des autres usagers en observant loin ; Prendre en compte les erreurs des autres et les anticiper</p> <p>anticiper les comportements dangereux chez les autres conducteurs ; Anticiper le comportement du poids lourd pour garder de bonnes distances de sécurité ; Que la prise en compte des autres usagers est une bonne chose</p>   |
| <i>Allure à adapter situation</i> | <p>avoir une bonne allure ; Il ne faut pas hésiter à rouler aux vitesses autorisées dès lors que c'est possible cela vous permettra de vous insérer plus facilement dans le trafic ; Adapter l'allure lors d'un dépassement, ne pas hésiter à accélérer ; adapter son allure ; de gérer mieux son allure aux circonstances ; Etre attentif à son allure ; ne pas hésiter à prendre des initiatives et à adapter sa vitesse lors d'un dépassement ; Adapter son allure aux situations rencontrées ; De conserver sa fluidité d'insertion, mais aussi... ; Adapter votre allure lors du dépassement ; Adaptez votre allure aux différentes situations ; Allure à travailler ; Adapter son allure aux situations ; veillez à adapter votre allure (ralentir ou accélérer) dans cette situation de dépassement. ; Essayer de bien adapter son allure au trafic sans pour autant gêner les autres usagers ; N'hésitez pas à adapter votre allure pour ne pas gêner la circulation</p> <p>Pensez à adapter correctement votre allure lors du dépassement</p> <p>adapter son allure aux différentes situations</p> <p>Adapter l'allure</p> <p>Inviter à adapter l'allure pour de meilleures sécurité et fluidité dans le trafic</p> <p>Penser à bien adapter son allure</p> |

Lors d'un dépassement essayez d'adapter votre allure  
 Penser à adapter son allure en toutes circonstances  
 Veuillez adapter votre allure en fonction du type de route  
 Pensez à adapter votre allure  
 Essayer d'adapter votre allure.  
 Adaptez votre allure  
 Adaptez votre allure Monsieur, sinon la situation peu rapidement se dégrader  
 Essayer de mieux adapter l'allure  
 Adapter son allure  
 mieux gérer l'allure  
 attention à l'allure  
 D'adapter correctement l'allure  
 Adapter correctement son allure pour dépasser lorsque la décision à été prise de le réaliser  
 Pensez à adapter votre allure à la situation.  
 ... de penser à rouler à une allure plus adaptée aux situations qu'elle rencontre.  
 allure inadaptée: questionnement: pourquoi ?  
 N'hésitez pas à adapter votre allure à la situation rencontrée.  
 adapter l'allure  
 adapter son allure  
 D'adapter son allure pour dépasser un autre véhicule.  
 inviterai à mieux adapter son allure  
 Ne pas hésiter à utiliser les capacités du véhicule pour adapter son allure aux situations

*Allure dynamisée*

allure plus vive ; Ne pas hésiter à prendre un peu de vitesse ; S'entraîner à circuler à allure plus rapide et se fondre dans la circulation

*Adaptation*

À mieux s'adapter ; Adapter son allure aux situations ; bien s'adapter aux situations ; N'hésitez pas à vous adapter à la situation ; Savoir s'adapter aux différentes situations ; adaptez votre comportement aux situations rencontrées ; Veiller à ce que le dépassement ne dure pas trop longtemps ; Continuer à prioriser pour assurer la sécurité ; Si hésitation à dépasser ou à entreprendre une autre situation de conduite, ne pas le faire

*Espaces de sécurité/placement*

Respecter ses espaces de sécurité longitudinaux ; Continuez à vous placer correctement comme vous l'avez fait durant l'examen ; mieux s'intégrer dans la circulation ; Pensez au distances de sécurité ; Évaluation des distances ; maintenez bien vos distances de sécurité

*Vigilance environnement*

Continuez à rester vigilant à votre environnement comme vous me l'avez montré durant l'examen ; Anticiper le comportement des autres usagers ; Ne te focalise pas sur un seul usager, mais essaie de regarder la situation dans son ensemble ; Penser à l'environnement sans vous focaliser sur un danger qu'il ne faut certes pas mettre de côté mais traiter en parallèle avec toutes les autres situations à gérer ; rester vigilant et bonne conduite préventive ; Bien rester vigilant aux situations rencontrées ; ne pas focaliser son attention mais penser à l'ensemble de l'environnement ; maintenez votre vigilance envers les autres

*Prendre l'information*

Pensez à bien prendre l'information ; Penser à regarder plus loin afin d'avoir une analyse plus fine ; Prise d'information ; essayez de mieux gérer les informations prises

*Respect limitation*

Pensez à respecter les limitations de vitesse ; pensez à adapter votre vitesse ; Faites attention à votre vitesse ; penser à rester dans les allures respectant le code de la route

*Économie*

conduite plus économique

*Prudence*

D'être toujours prudente.

## **Gestion de l'état émotionnel**

*Réduction des émotions négatives et entraînant des erreurs*

essayer de ne pas s'affoler pour éviter de caler souvent

*Respiration*

Respirer ; on respire... ; Penser à respirer pour libérer le stress suite au 1er calage ; Respirez!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! ; De respirer ; être plus zen ; Allez mademoiselle on redémarre. On respire. ; Respirer ; Respirer ; souffler lors de l'arrêt

|   |   |
|---|---|
| <i>Se détendre/gérer stress</i>               | Se détendre ; Détendez-vous ; De mieux gérer son stress ; se détendre ; Les deux seuls calages découlent du stress. Je lui conseille de se détendre et de respirer ; Gestion de stress ; Gestion de stress ; moins stresse ; Ne vous mettez pas la pression. ; Sophrologie ; Ne vous mettez pas tant de pression<br>Gérer le stress pour l'allure<br>Ne pas se laisser gagner par le stresse ; se détendre<br>D'essayer de se détendre<br>se détendre au volant<br>De se détendre ?! (-;<br>mieux contenir le stress<br>Mieux gérer le stress<br>Se détendre et se concentrer pour évacuer son stress.<br>Gestion de son stress |
| <i>Émotivité à gérer</i>                      | moins émotive ; mieux gérer son émotivité lors des situations complexes ; Gérer son émotivité mais ça viendra en le travaillant   |
| <i>Appréhension</i>                           | calages: ils sont coup sur coup donc plutôt liés à l'appréhension   |
| <i>Concentration</i>                          | Bien rester concentré. ; se concentrer pour évacuer son stress ; De bien se concentrer<br>Rester bien concentré ; Restez bien concentré ; rester bien concentré ; Restez concentrée jusqu'au bout ; inviterai à resté concentré   |
| <i>Rigueur</i>                                | plus rigoureuse   |
| <i>Réactivité/analyse à améliorer</i>         | réagir plus vite ; inviterai à tenter d'analyser plus vite les situations de conduite   |
| <i>Gestion des difficultés</i>                | Gérer les difficultés ; si erreur il y a, ne plus y penser pour que cela ne perturbe pas le mental (par ex, les calages) et entraîne une inattention dans la suite de l'examen. ; Garder toujours son calme et comprendre la raison de son erreur (calages) ; Lorsqu'une situation difficile se présente, prends le temps avant de décider de ton action ; ne paniquez pas à cause des calages ; Ne pensez plus à vos calages   |
| <b>Gestion de l'assurance/confiance</b>       |   |
| <i>Gagner en confiance en soi</i>             | avoir confiance en soi et en ses acquis ; Avoir confiance en elle ; Ayez confiance en vous , regarder loin et large pour mieux appréhender la route   |
| <i>Gagner en confiance en ses compétences</i> | avoir confiance en soi et en ses acquis   |
| <i>Gagner en assurance</i>                    | être plus sûr de lui ; Avoir plus d'assurance dans certaines situations mais ça viendra avec l'expérience ;   |
| <i>Se faire confiance</i>                     | Se faire confiance ; Il doit se faire plus confiance, il a un bon niveau de conduite. ; De faire comme il a l'habitude  |
| <i>Manque de confiance</i>                    | Adam sait ce qu'il doit faire mais manque de confiance  |
| <i>Pas de précipitation</i>                   | de se faire confiance sans précipitation ; Ne pas se précipiter lors des démarrages ; Prenez votre temps pour gérer vos commandes ; Ne te précipite pas sur tes commandes, surtout si tu viens de caler une première fois ; ne pas se précipiter lors du démarrage  |
| <b>Gestion du véhicule/conduite</b>           |   |
| <i>Dynamiser la conduite</i>                  | Ne pas hésiter à dynamiser lors du dépassement ; Pensez à dynamiser votre conduite lorsque cela est nécessaire ; D'être plus dynamique dans la réalisation des actions ; D'être plus dynamique lors des prises de décisions ; essayez d'être plus dynamique si la situation le permet ; Augmenter le rythme ; ne pas rouler hésitant  |
| <i>Prendre/osser Initiative</i>               | Prendre des initiatives ; oser prendre des initiatives ; n'hésitez pas à prendre des initiatives ; Ne pas hésiter à prendre des initiatives lorsque cela est possible<br>Prenez des initiatives ; ne pas hésiter à prendre des initiatives et à adapter sa vitesse lors d'un dépassement<br>N'hésitez pas à prendre des initiatives ( dépassement)<br>De faire preuve d'initiative pour dépasser les véhicules<br>Prendre l'initiative du dépassement<br>Prenez une initiative<br>prendre des initiatives   |

N'hésitez pas à prendre des initiatives  
 Prendre les initiatives quand elles se présentent  
 faire preuve d'initiative lors les dépassements sont possibles  
 N'hésitez pas à prendre des initiatives.  
 Conseil donné pour ne pas hésiter à prendre des initiatives de dépassement quand cela est possible  
 N'hésitez pas à prendre des initiatives.  
 prendre des initiatives  
 Penser à faire preuve d'initiative pour dépasser un véhicule lent quand la situation le permet  
 Prendre des initiatives  
 De faire preuve d'initiative s'il le sent (pour le dépassement du camion)  
 sachez faire preuve d'initiative  
 Prendre des initiatives  
 Ne pas hésiter à prendre des initiatives

*Point de patinage/commande pédales* pensez à maintenir le point de patinage pour démarrer ; Penser à bien gérer ses pédales ( calage ) ; pensez a bien utiliser vos pédales ; Accélération lors du démarrage ; Améliorer ses démarrages ; Pensez à mieux gérer votre embrayage ; Bien tenir son point d'effet ; Possibilité d'une mauvaise position du pied gauche sur la pédale d'embrayage qui crée un manque de maîtrise ; Bien tenir le point de patinage ; Penser à utiliser les capacités d'accélération du véhicule pour les dépassements ; Essayez de mieux synchroniser votre embrayage et votre accélérateur. ; Retravailler les démarrages ; Maîtrise de l'embrayage ; Utiliser les pédales avec plus de souplesse ; n'hésiter pas à utiliser la capacité d'accélération de votre véhicule ; apprendre à mieux utiliser les capacités de son véhicule (vitesse) ; N'hésitez pas à mieux utiliser votre embrayage ; Pensez à plus accélérer avant de lâcher votre embrayage

*Gérer commande générale* Mieux utiliser les commandes ; Utiliser correctement les commandes ; Pensez à utiliser correctement vos commandes lors d'un redémarrage. ; Etre vigilant sur les commandes pour bien communiquer ; Pensez à bien maîtriser vos commandes ; D'utiliser correctement les commandes ; Pensez à mieux gérer vos commandes ; prendre le temps de bien utiliser ses pédales ; Pensez à bien utiliser les commandes ; Prenez votre temps pour gérer vos commandes ; De bien gérer ses commandes ; d'être plus souple avec ses commandes ; vérifier que vous êtes sur le bon rapport de vitesse ; Vérifier la 1ère vitesse ; essayez de bien utiliser les commandes comme on vous a appris ; Essayez de mieux maîtriser vos commandes afin de ne pas caler ; Gérer ses commandes  
 Essayez de mieux synchroniser vos commande lors du démarrage  
 Pensez à bien utiliser vos commandes  
 Bien gérer les commandes  
 Gérer ses commandes  
 mieux gérer les commandes  
 Prenez le temps de réfléchir à l'utilisation de vos commandes  
 N'oublie pas à bien utiliser les commandes  
 gérer les commandes  
 Veuillez bien gérer vos commandes  
 Utilisez correctement vos commandes pour éviter de caler  
 bien gérer ses commandes  
 Prenez le temps de vous servir au mieux des commandes, sans précipitation, avec souplesse. "Zenitude"

*Gestion mécanique*  
*Gérer/penser l'accélération* Etre plus souple dans la gestion de la mécanique  
 Accélérer pour démarrer ; accélérer lors des dépassements ; Pensez à accélérer (Suggestion supposé au vu des explications lues) si vous entamez un dépassement ; de penser à accélérer lorsque cela est nécessaire ; Commencer par accélérer pour ne pas caler. ; Ne pas hésiter à utiliser les capacités d'accélération du véhicule  
*Attention*  
*S'appliquer/être vigilant.e* attentive ; attirer son attention sur ses faiblesses  
 De bien s'appliqué pour éviter les calages ; Affiner son analyse pour être plus efficace dans son adaptation de l'allure ; faire les choses dans l'ordre ; Être vigilante ; Ne pas se

|  |  |
|--|--|
|  | sentir conducteur expérimenté après quelques temps de conduite et resté toujours vigilant.   |
| <i>Gagner en autonomie/prise de décisions</i>                | gagner en autonomie et bien communiquer ; De faire preuve de plus d'autonomie dans la prise de décision (dépassement) ; allier communication et prise de décisions ; N'hésitez pas à dépasser quand c'est possible ; D'être plus dynamique lors des prises de décisions ; Ne pas hésiter à prendre les bonnes décisions (dépassement) ; Ne pas hésiter à prendre des décisions (dépassement) ; n'hésitez pas à dépasser quand cela est possible ; n'hésitez pas à dépasser si l'occasion se présente ; N'hésitez pas à dépasser quand c'est possible ; n'hésitez pas à dépasser  |
| <i>Prendre le temps</i>                                      | Prendre le temps ; Prenez votre temps ; inviterai à prendre le temps d'utiliser ses commandes Prenez votre temps pour gérer vos commandes ; Prendre le temps d'effectuer ses actions ; Prendre son temps au démarrage ; Prenez le temps de vous servir au mieux des commandes, sans précipitation, avec souplesse. de prendre le temps qu'il faut pour assurer la sécurité prendre le temps de bien utiliser ses pédales ; Globalement, l'inviter à se laisser du temps pour mieux analyser et donc s'adapter ; prenez le temps de démarrer ; Lorsqu'une situation difficile se présente, prends le temps avant de décider de ton action ; Prendre son temps ; prenez le temps de faire les choses correctement  |
| <i>Flexibilité/se défocaliser d'une (seule) situation</i>    | Difficulté à gérer une situation avec plusieurs actions à mettre en œuvre en même temps. Continuer à s'entraîner car manque de pratique ; Essayer de ne pas se focaliser sur une seule situation ; Lorsque l'on prend une décision (dépassement par ex), mettre en œuvre toutes les actions nécessaires pour assurer la sécurité. "Je m'engage, je dégage" ; Penser à l'environnement sans vous focaliser sur un danger qu'il ne faut certes pas mettre de côté mais traiter en parallèle avec toutes les autres situations à gérer ; Pensez que la réalisation de plusieurs tâches en même temps sera moins difficile avec l'expérience. ; Essayez de ne pas vous focaliser sur une situation ; Ne pas focaliser sur une situation au détriment d'une autre |
| <i>Se débarrasser de situation difficile pour simplicité</i> | Parfois un dépassement permet de se "débarrasser" d'une situation potentiellement conflictuelle ; N'hésitez pas à dépasser pour te retrouver dans une situation plus simple à gérer ensuite ; Ne pas se laisser gagner par l'augmentation des tâches de conduite ; Percevoir plus rapidement quelle est la situation la plus dangereuse pour résoudre la situation au plus vite sans mettre en cause la sécurité   |

## **Conseils pendant et pour l'après**

|  |  |
|--|--|
| <i>Bon usage</i>                                 | faites bon usage de votre permis de conduire   |
| <i>Expérimenter</i>                              | Une fois son permis obtenu il doit acquérir de l'expérience, donc rouler pour consolider ses acquis. ; de poursuivre l'amélioration de ses compétences en continuant son auto-apprentissage ; Approfondir ses connaissances par l'expérience ; s'efforcer de mettre en œuvre et faire progresser ses acquis lors de la conduite de son propre véhicule. ; Rouler le plus possible pour acquérir un maximum d'expérience ; D'acquérir plus d'expérience ; Continuer de pratiquer consciencieusement comme elle le fait car elle a de bonnes bases |
| <i>Pas tout prendre pour acquis</i>              | Ne pas se sentir conducteur expérimenté après quelques temps de conduite et resté toujours vigilant. ; conducteur débutant   |
| <i>Changer de boîte</i>                          | Avez-vous essayé une voiture à boîte de vitesses automatique   |
| <i>Reprendre des heures car conduite fébrile</i> | Reprendre des heures de leçon car besoin de consolider une pratique encore fébrile.  |

## **Aucunes ou positives recommandations**

|  |   |
|--|---|
| <i>Sans gêne</i>   | Nous n'avons pas gêné par conséquent, cela n'a aucune incidence sur votre évaluation ; calages, pas spécialement graves en soi ; Un "écart" est parfois nécessaire pour éviter l'accident il faut rester logique et sécuritaire   |
| <i>Constat positif vis-à-vis des compétences ou pour l'après</i> | Qu'il a réussi à bien gérer la situation dans le carrefour à sens giratoire ; Votre analyse est cohérente ; Vous avez bien géré la situation dans le carrefour à sens giratoire ; Freinage pour s'arrêter avec précision bien effectué ; Continuer de pratiquer consciencieusement comme elle le fait car elle a de bonnes bases ; Qu'il a fait une |

|  |   |
|--|---|
| <p><i>Excuser les erreurs/pas de raison/situation</i><br/><i>Encouragement</i></p> | <p>bonne prise d'information Que son analyse a été bonne ; Que son freinage pour s'arrêter avec précision est bien réalisé ; Bonne prise en compte de la situation délicate avec le véhicule poids lourd ; Il doit se faire plus confiance, il a un bon niveau de conduite. ; Je ne m'inquiète pas pour lui et les usagers qu'il croisera. ; Je la remercie de maintenir sa vigilance vu la conduite dangereuse du chauffeur PL dans le giratoire ; Bonne gestion des situations importantes</p> <p>calages issus d'une situation particulière (repartir en circulation après vérifications) ou éventuellement ; Cela arrive à tout le monde d'avoir un oubli ou de faire une erreur Allez, on redémarre ; Faites comme vous savez faire ; L'encourager à continuer ses bons contrôles visuels, mais...</p> |
| <p><i>Pas de remarque détail</i></p>   | <p>Je n'ai pas spécialement de remarques à faire à Sarah un examen ne reflète pas toujours la conduite d'un.e candidat.e ; Je n'ai pas de recommandation à lui faire. C'est le travail de son enseignant. ; Je ne suis pas là pour en faire ; pas de recommandations autres que celle du texte ; ce n'est pas mon rôle je ne connais pas sa formation le formateur.ice pourrait prendre comme un reproche</p>   |
| <p><i>Action à faire/questionnement</i></p>  | <p>Le mettre à l'aise pour qu'il ne soit pas stressé ; Essayer de trouver la solution à vos calages ; Vous avez bien mis la 1ère? ; dépassement sur autoroute: questionnement à Sarah: prise d'info ? connaissances réglementaires ? ; est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi rester derrière ce véhicule ?</p>  |

**Des normes prescriptives et descriptives : le centre d'examen du permis B comme lieu d'apprentissage des formes de pratiques évaluatives et des croyances sociales chez les IPCSR**

« Il ne faut pas oublier tout d'abord que c'est le corps social lui-même qui produit sa culture et la reproduit »

(Lemaître, 1987, p.429)

**1. Point de départ du choix d'un journal de bord comme artefact empirique complémentaire**

Nous avons décidé de compléter les données qualitatives et expérimentales issues des deux précédentes études par un outil qualitatif : le journal de bord. Ce choix méthodologique a été effectué suite à la confrontation d'intéressants discours d'IPCSR mais aussi de candidat-es dans les centres d'examen, lors de la première journée d'enquête de l'étude 3 (qui sera décrite dans le chapitre suivant). Nous avons vu dans cette enquête de terrain l'opportunité d'observer en direct les pratiques des IPCSR et tout ce qui se meut avant chaque passage du permis B. Lors de cette première journée d'immersion, nous avons été confrontées à des durées de prestations d'examen moins longues que la procédure l'exige. La raison de cette durée amoindrie était spécifique au contexte routier du centre d'examen où nous menions l'enquête, c'est alors qu'il nous a paru nécessaire de construire un tel journal pour relater les situations rencontrées, notre vécu vis-à-vis de celles-ci et les réflexions théoriques qui les ont accompagnées par notre regard psychosocial. Ainsi, les diverses situations et les échanges riches en information durant ces journées d'enquête, fournissant une prise de vue spécifique et complémentaire d'éclairage empirique pour nos questionnements théoriques, ont été notées jour par jour durant nos cinq semaines d'enquête.

**2. Méthodologie**

**2.1 Matériel qualitatif**

*L'usage du journal de bord*

Un journal de bord est un document qui permet au chercheur-e de rendre compte de « ses pensées, ses réflexions, ses réactions, la qualité des rapports lors de ses premiers contacts avec le/les sites de recherche ainsi qu'avec les personnes impliquées. » (Mucchielli, 2009, p.130, cité dans Laszczuk & Garreau, 2018). Baribeau (2005) le définit ainsi :

« Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'évènements ([...] des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions [...]) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux [...]) et] dont le but est de se souvenir des évènements, d'établir un dialogue entre les données et le



chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, [et de permettre au chercheur] de se regarder soi-même comme un autre » (p. 108).

Il implique alors une analyse sur la posture et les processus itératifs de l'activité des chercheur-ses. Par exemple, Valéau et Gardoby (2016) ont utilisé le journal de bord comme outil en parallèle de leurs entretiens semi-directifs pour valider davantage leur connaissance et donner de la reconnaissance aux itérations qui ont eu lieu au cours des processus d'analyse. Le journal de bord sert alors à retranscrire les attentions portées à certains processus liés aux analyses par exemple, et toutes les réflexions qui ont pu nous traverser en tant que chercheur-ses (Baribeau, 2005 ; Morissette, Demazière, & Pepin, 2014). Néanmoins, nous l'utilisons dans notre recherche avec l'objectif de cerner ce qui se joue dans un contexte social spécifique, en outre, il n'est pas question de relater uniquement notre activité de recherche. Nous l'utilisons à la fois comme un écueil de nos processus (cf. discussion de cet écueil dans le chapitre XI sur notre posture) et (surtout) comme un recueil de données empiriques complémentaire. Utilisé de cette manière, cet outil permet la mise en perspective du processus de *sensemaking* : « un processus social au travers duquel les individus interprètent et comprennent la réalité dans laquelle ils évoluent » (Laszczuk & Garreau, 2018, p.6), ce qui, pour nous, a en effet été tangible durant l'immersion sur le terrain. Ce choix est pertinent car il renforce notre stratégie de triangulation.

*L'enjeu de la saisie « ethnographique »*

Tout l'enjeu de cette prise de note était le fait qu'initialement il n'était pas question que notre présence sur les centres d'examen serve à des observations. C'est pourquoi, nous avons décidé d'en faire qu'un outil complémentaire pour approfondir les savoirs autour de nos objets d'étude. Nous avons conscience que cette prise en compte de ces éléments peut être vue comme une démarche opportuniste et contraire à des cadres rigoureux de recueil de données auxquels la science aspire. Ce qui amène à questionner d'ailleurs la validité de la démarche, on peut reprendre la question posée à ce sujet par Laszczuk et Garreau (2018) : « *Quelle doit être la forme d'un journal de bord pour répondre aux critères de validité interne, validité externe, fiabilité et objectivité dans le cadre de recherches où le chercheur est en immersion sur le terrain ?* » (p.2). C'est un exercice difficile et c'est pour cela que ces auteurs ont élaboré un cadre d'analyse rigoureux, que nous exposerons dans la partie qui suit, dans le but d'atteindre si tant est que cela soit possible une certaine validité. Quoiqu'il advienne, la validité perçue des méthodologies et des résultats en recherche qualitative est fréquemment remise en question dû à un certain positivisme qui traverse les sciences humaines et sociales. Nous invitons alors à une flexibilité vis-à-vis des exigences scientifiques liés à la validité, notamment en raison de la vigilance dont nous avons fait preuve sur le choix d'un type cadré de journal de bord proposé et utilisé dans la littérature, ainsi que sur la restitution anonymisée effectuée des données recueillies. Puis, cette recherche, animée par une ambition constructiviste, se veut détachée des carcans positivistes. Ainsi, **ce qui est en jeu dans les centres d'examen, ce qui est vu, ce qui est dit, comptent et donnent incontestablement des indications psychosociales pour approfondir les savoirs autour de notre phénomène.**

Nous avons opté pour la méthode *sibyllique* documentée par Laszczuk et Garreau (2018). Cette méthode de journal de bord permet de rendre compte d'une analyse de congruences ou d'incongruences entre ce qui est anticipé avant d'aller sur le terrain et les faits qui seront observés. Sa spécificité est de confronter les anticipations à la réalité, d'où le terme *sibyllique* qui fait référence aux prédictions. Cette méthode détermine, par un suivi et une analyse des constats allant des attendus aux réalités du terrain, le regard que pose le-la chercheur-se sur son objet de recherche et le sens que lui-elle seul-e peut lui conférer. Par exemple « la systématisation des anticipations permet de relier invariablement l'observation à la question de recherche, à systématiser l'utilisation d'une grille d'observation afin d'être certain de regarder ce qui semble pertinent a priori. » (p.45). Ce choix a été pensé également en vue des éléments dont nous disposons grâce aux entretiens semi-directifs effectués précédemment auprès des IPCSR. Par ces entretiens<sup>117</sup>, nous avons matière à imaginer les pratiques *in vivo*. Diverses étapes proposées par Laszczuk et Garreau (2018) sont nécessaires à la construction de la grille d'observation d'un journal de bord dit *sibyllique*, que nous détaillons ci-suit.

#### Structure du journal de type sybillique

Tout d'abord, il s'agit de renseigner un certain nombre d'**informations** relatives à l'évènement : date, lieu, acteur-rices présent-es, sujets et durée. Ensuite, il s'agit d'indiquer nos **anticipations** (en amont de l'évènement) des situations que nous allons possiblement rencontrer, en fonction de nos connaissances liées à la littérature ou de recueil précédent. Puis, s'ajoute une étape de **compte-rendu** où il est question de décrire les faits réels rencontrés. Et, une étape nommée **écarts et analyses** permet de comparer les projections et la réalité. Cette étape est importante et rend compte d'une logique « *d'abduction-déduction-induction* » comme étagé par David (1999) où un cheminement issu d'aller-retour entre anticipation et réalité va venir confirmer ou infirmer les prédictions pour permettre à des hypothèses explicatives d'être développées pour comprendre au mieux la teneur des phénomènes au cours de nos interventions sur chaque terrain. Enfin, la dernière étape est celle de la **réflexivité** qui met en lumière le rapport à l'objet de recherche. Il y a dans cette partie, une certaine transparence qui émerge au travers d'une rétrospective sur les situations rencontrées, sur la façon dont nous les avons relatées, sur nos interprétations, sur un fonctionnement futur, etc. Ces éléments constitutifs du cadre du journal de bord *sibyllique* de Laszczuk et Garreau (2018) peuvent être mis sous forme d'un tableau (ci-dessous **tableau x**).

Tableau 51 Grille d'observation construit et inspirée de la figure 1 – Structure et processus de rédaction du journal sibyllique dans Laszczuk et Garreau (2018, p.9)

|   |                           |
|---|---------------------------|
| <b>Informations liées à l'évènement</b> | Date :                    |
|   | Lieu :                    |
|   | Acteur-rices présent-es : |

<sup>117</sup> Seule l'étude 1 avait été réalisée au moment des enquêtes de terrain, nous ne disposons pas des résultats de l'étude 2

|                           |   |
|---------------------------|---|
|                           | <i>Sujets :</i><br><i>Durée :</i>   |
| <b>Anticipations</b>      | <i>Que va-t-il se passer ?</i>  |
| <b>Compte-rendu</b>       | <i>Que s'est-il passé ?</i>   |
| <b>Écarts et analyses</b> | <i>Quels sont les écarts entre mes anticipations et la réalité ?</i><br><i>Congruence ou non avec le cadre théorique mobilisé ?</i> |
| <b>Réflexivité</b>        | <i>Que faut-il faire pour les prochaines fois ?</i><br><i>Quels phénomènes sociaux et organisationnels s'expriment ?</i>            |

### d'observation et la procédure

Tous les lieux d'enquête de terrain ont constitué notre terreau d'observation, c'est-à-dire, les centres d'examen du permis de conduire. En totalité, 23 centres d'examen<sup>118</sup> ont servi de prise d'une partie de la réalité socio-professionnelle chez les IPCSR, et de celle des candidat-es. L'écriture des événements observés ou des échanges vécus a été réalisée à quelques reprises durant la pause du midi où les examens sont interrompus, ou parfois pendant que nos participant-es répondaient aux questionnaires. Mais elle s'est faite principalement en fin de journée, une fois que la journée d'enquête était terminée.

### 3. Résultats et interprétations

Tout d'abord, nous avons été surprises par la corroboration de nos résultats issus des entretiens, au travers des multiples échanges avec des IPCSR et pratiques observées. Nous y avons vu alors une certaine saturation des données. Ces expériences de terrain qui exposent le commun entre nos données sont bénéfiques pour l'assurance et la solidité offertes aux analyses effectuées auparavant. Elles permettent dans le même temps, en croisant les regards, d'enrichir notre vision constructiviste en raison de la multitude de connaissances situées de toutes parts qui est importante dans cette vision et apporte une certaine cohérence épistémologique (Pélissier, 2020).

Au sein de l'activité du métier des IPCSR, nous avons pu voir dans les études précédentes qu'il existe une certaine dépendance à la hiérarchie dû au statut de fonctionnaire de l'état. Nous avons également compris que le milieu des IPCSR était un milieu *fermé* et/ou *méfiant*. Le service des examens du permis de conduire est un service labellisé aujourd'hui National. Ce service est alors rythmé par une norme descriptive

<sup>118</sup> Pour éviter toute identification à des personnes, nous anonymiserons l'ensemble des lieux où s'est effectuée la prise de note, quand bien même nous avons réalisé des grilles d'observations par centres.

omnipotente et revendiquée de *soumission étatique*. À ce propos, certain-es IPCSR nous ont partagé leur étonnement vis-à-vis de notre venue, qui sous-entendait : comment avez-vous fait pour accéder à notre milieu hors d'atteinte ? Cunegatti (2012) avait, dans le cadre de son recrutement pour son étude sociologique auprès d'IPCSR, fait face à ce dévouement des IPCSR à leur hiérarchie et à ce que tout soit encadré et accordé au préalable par les délégué-es, voire les Préfets. Il explique cette méfiance et cette soumission à la hiérarchie par une *culture du silence*. Cette culture-là caractérise alors la culture de ce service et pose les questions suivantes : quels rôles et statuts sont accordés aux IPCSR ? quels engagements hiérarchiques guident leur pratique, soudent les équipes et légitiment la profession ? qu'attend-t-on de l'IPCSR ? Ces questions ont été largement répondus dans l'analyse de l'étude 1 et au travers d'elle, nous avons pu comprendre les échanges différenciés plus ou moins proches et confiants avec les IPCSR rencontré-es sur nos terrains d'enquête. Effectivement, on s'attendait à ce que certain-es se méfient de nous, ce qui a été le cas, mais aussi à ce que certain-es se dévoilent dû à cette rigidité liée à la culture de leur entreprise qui traverse leur posture. Cette organisation centrée culturellement autour du respect de la hiérarchie et de l'État peut ne pas mettre tout le monde d'accord. Effectivement, au sein de chaque organisation, il y a de la part du corps social : conformisme dû à une certaine pression et/ou résistance en raison d'une multitude de facteurs (flexibilité, autonomie, pouvoir d'agir, salaire, aspect aliénant du métier, confiance en ses opinions, etc.) qui la déterminera (Scharnitzky, 2018 ; Sontag & Oget, 2003). C'est ainsi que dans la plupart des collectifs, c'est un défi d'atteindre une cohésion (Shérif, 1966) en raison des divers affichages minoritaires et majoritaires – découlant d'une soumission à l'autorité – dans les pratiques et la coopération (Scharnitzky, 2018), dans notre cas : paroxysme du statut d'agent-e de l'État et l'harmonisation des pratiques et des évaluations. Toute cette organisation est constituée de normes auxquelles chaque IPCSR décident plus ou moins d'adhérer. Nous avons pu en effet avoir des discussions avec certain-es IPCSR menant à des confidences liées à des dérives de pratiques ou des opinions qui allaient à l'encontre des applications de certaines règles ; d'autres qui semblaient ne pas vouloir s'y tenter, puis d'autres qui affichaient explicitement leur posture de professionnel-le, d'expert-e et de fonctionnaire d'État. Dans différents centres d'examen, nous avons pu voir des divergences dans les pratiques et le respect des règles (durée d'examen différent, respect de procédure d'examen différent, transgression ou liberté prise dans le fonctionnement des examens).

Par ailleurs, au cœur de cette dynamique organisationnelle se jouent des transmissions de la culture étatique et du *silence* qui lui est inhérente mais aussi des normes implicites qui guident et traversent les pratiques évaluatives. Un des éléments frappants au cours de notre enquête est le partage de connaissance sur la réputation de chaque auto-école. Effectivement, dans un des centres d'examen, deux nouveaux IPCSR effectuaient leur première semaine. Si l'entraide pour s'appropriier les lieux pour effectuer au mieux les parcours d'examens est de mise, l'apprentissage explicite de quelle auto-école est bonne ou non était de mise aussi, à travers des comportements verbaux et non verbaux. Par exemple, un des nouveaux IPCSR disait avec quelle auto-école il était pour la passation des examens et de suite les collègues qui pratiquent dans le centre d'examen depuis plus longtemps se permettaient de le prévenir : « ah, bon courage » en soufflant ou riant, ou même de dire « leurs élèves sont mauvais sur ça sur ci ». Nous y voyons ici un apprentissage des

normes/partage de croyances à travers un rapport attitudinal spécifique envers certaines auto-écoles provenant du lieu du centre. Ceci est courant dans les dynamiques de groupes car appartenir à un groupe c'est se conformer aux normes pour vivre collectivement au rythme d'une certaine cohésion (cf. De Montmollin, 1953 ; Festinger et al., 1951 ; Shérif, 1935). Deux IPCSR nous ont partagé leur désaccord vis-à-vis des propos partagés par certain-es de leurs collègues à propos des (mauvaises) auto-écoles ou par rapport à la manière de parler des candidat-es (dénigrement). Cependant, ces IPCSR ne voulaient pas exprimer ce désaccord auprès du collectif au risque d'être déviant-e ou mal perçu-e. Cette stratégie est courante également dans les dynamiques groupaux, parce qu'être déviant-e, c'est prendre le risque du rejet social et de la stigmatisation (Sirota, 2016), alors ne rien dire est efficace pour réguler et éviter cela. Par ailleurs, ces deux IPCSR n'aimaient pas la façon dont certain-es IPCSR pouvaient catégoriser des profils de candidat-es. En effet, nous avons pu le voir, à chaque pause (matin, midi, fin de journée), des IPCSR échangeaient sur les prestations qu'ils et elles ont eu, et se demander chacun-e dans quelle auto-école était la personne et ses caractéristiques sociodémographiques (couleur de peau, âge) ou des informations liées à la formation (combien d'heure, combien de passation). Ceci interroge grandement au regard du biais de confirmation d'hypothèse. En effet, certain-es IPCSR plus ancien-nes pouvaient ainsi répondre que telle performance n'était pas étonnante compte tenu de tel attribut physique, sociodémographique, de fait, confirmer et encoder mnésiquement facilement les associations liées aux stéréotypes, par exemple, le fait que les femmes âgées ont plus de difficulté. Un nombre conséquent de normes dans les pratiques, d'accords et désaccords, de respect et d'irrespect, d'exigences et de vigilances, ainsi que des représentations, des catégorisations sociales et leurs mécanismes sociocognitifs, est présent dans l'évaluation du permis B. L'expertise aussi peut amener à une certaine liberté dans l'évaluation. Nous en avons déjà entraperçu les contours dans l'étude 1 avec les transgressions et les exigences exprimées de chacun-e. Ces exigences personnelles exposées font partie intégrante de l'évaluation, les IPCSR ne peuvent y échapper. Ces dernières nous ont été rappelées par nombreux-ses enseignant-es rencontré-es dans les centres d'examens. En effet, dans les voitures, les ECSR voient ces différences d'exigences. Également, certain-es nous ont dit voir des différences dans les conseils donnés en fonction de si c'était une femme ou un homme au niveau de la vitesse : encourager les hommes à « se faire plaisir » en étant dynamique dans la conduite *versus* rassurer les femmes sur le fait qu'elles peuvent dynamiser leur conduite en roulant un peu plus vite. Ceci rejoint des discours que nous avons pu trouver montrent une fois de plus l'influence des stéréotypes sur les pratiques des ICPSR.

De plus, la routine qui rend difficile le métier et l'atteinte de l'objectivité, le fait de faire reset pour réussir à être impartial-e, le sentiment de compétence faible au début de la pratique, la charge cognitive de l'activité, sont des éléments que nous avons pu observer et qui corroborent nos résultats précédents. Également, nous avons pu entendre les mêmes stéréotypes de genre et lié à l'ethnie ou la couleur de peau, associés à la conduite, avec notamment des explications innéistes. Un des délégués a pu nous faire part du « gros problème du métier » selon lui : le racisme. Il avait été confronté au début de sa carrière à un inspecteur qui lui disait en voyant des candidat-e de couleur de peau noire qui leur ne « *donneraient pas le permis* » et ce en raison de leur ethnie et leur soi-disant *incapacité innée à conduire*, et sans l'ombre d'un doute, d'un racisme très

important et intériorisé. Dans nos résultats précédents, nous avons pu voir une certaine idéologie raciste différentialiste (Taguieff, 1985) qui s’immisce dans les perceptions des IPCSR : nous *versus* eux. Ces dires du délégué nous ont marqué et mettent l’accent sur la manière dont nous approchons nos objets d’étude et rappelle la nécessité d’enrichir nos savoirs avec une prise intersectionnelle.

En revenant sur certains vécus relatés dans ce journal de bord, nous nous sommes rendues compte que les échanges qui ont amené des partages sur les comportements typiques des femmes au volant avec des IPCSR font révéler la réalité des stéréotypes. De plus, certain-es IPCSR ont pu nous partager le sexisme et la misogynie de certains IPCSR hommes. Nous avons également fait l’expérience d’une certaine *sexualisation* au travers de certains dires d’IPCSR hommes envers nous, sur le terrain : « *dommage de ne pas avoir d’inspectrices aussi belles que Céline* » ; « *vous devez les faire tomber amoureux* » en parlant des candidats que nous interrogeons ou encore « *si j’avais su que vous veniez je me serais mis sur mon 31* ». En plus de ces propos *sexualisant*, nous avons dû faire face aux moqueries de deux IPCSR lors d’une pause midi à propos de certaines connaissances qui nous manquaient vis-à-vis du véhicule. Nous y voyons un rapport chercheuse-femme et IPCSR-homme qui met en lumière le rapport de domination très net entre les femmes et les hommes. Et au sein même de ce rapport, toute l’objectification sexuelle corporelle que la société entière engendre envers les femmes, est issue de ce que nomme Gill (2012) : une *culture de la sexualisation*. Clair (2016) évoquait les difficultés de faire du terrain en tant que femme car aller faire sur le terrain en tant que personne vulnérable – jeune femme universitaire – c’est être parfois confrontée à des intimidations et violences sexistes. Ces éléments disent beaucoup de l’étendu et de la puissance du système androcentrique et objectifiant, et en dit long aussi sur l’impact de celui-ci sur notre objet d’étude. Si nous avec un statut de chercheuse subissons du sexisme, quid des candidates femmes qui passent leur permis B (?) où subsiste un rapport asymétrique sur deux points : être candidate *versus* être expert et être femme *versus* être homme. À ce propos, au cours d’une discussion dans un centre d’examen avec des IPCSR qui allaient faire passer leur examen, nous avons échangé sur leur malaise des femmes habillées avec des vêtements courts. Un IPCSR et une IPCSR disaient être gêné-es des mini-jupes que pouvaient porter certaines candidates, que cela ne devrait pas être, et que « *malheureusement pour elle, elles sont plus de chances de ne pas l’avoir* ». Ici, tout le jugement lié à la culture de la sexualisation est mis en évidence par ces propos et montrent à son égard des attitudes négatives pouvant modifier l’évaluation et de fait l’obtention du permis B pour les femmes. Pour conclure, ce terrain nous a offert une vue importante des éléments qui s’immiscent dans les pratiques évaluatives et dessinent le véritable défi que c’est d’agir pour une résolution de l’inégalité de genre au permis B, compte tenu des représentations négatives de la conduite des femmes, le sexisme et la culture de la sexualisation envers les femmes, présentent dans les esprits.

#### 4. Force, limites et conclusions de l’apport de l’outil

L’observation de plusieurs centres d’examens au sein de différents départements a créé un processus d’analyse complète, très évolutive et réflexive du système étudié – centre d’examen – que nous savons très

riche et traversé par une multitude de phénomènes sociocognitifs. Laszczuk et Garreau (2018) précisait que le journal de bord permet, à travers le sens émis au cours de la rédaction du journal de bord, de mettre en évidence le fonctionnement d'un système que nous explorons. De plus, au même titre que la triangulation d'analyse, cette recherche, s'inscrivant dans une triangulation méthodologique, aide à consolider nos conclusions précédentes. Toutefois, cette analyse des pratiques reste lacunaire dans la mesure où une observation des pratiques *in vivo*, soit dans les voitures, serait de loin la méthode la plus adaptée pour saisir en grande partie la pratique évaluative, tout ce qui se joue durant un examen et comment il est mené.

Pour conclure, cet artefact est un complément pour toute enquête de terrain et pour solidifier davantage nos propos empiriques et répondre à notre problématique. Nous pouvons dès lors y répondre et dire qu'il existe en partie des effets néfastes des stéréotypes de genre sur les pratiques évaluatives : jugements sexualisant vis-à-vis d'une tenue, différence de conseil donné, comportements sexistes, observation omnipotente de différence au volant.

**Annexe VII: Questionnaire de l'étude 3 (version femme)**

(Voir ci-dessus)







## Votre vécu de l'examen du permis de conduire

Nous vous proposons de participer à une étude qui interroge  **votre vécu de l'examen du permis de conduire**.

Nous nous intéressons à  **vos perceptions et vos ressentis de la situation d'examen**  que vous venez de vivre. Il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Votre participation sera d'une durée approximative de  **20 minutes** . Vous pourrez, si vous le souhaitez, interrompre votre participation à tout moment.

Les résultats individuels et les différentes données vous concernant seront strictement confidentiels.

Conformément au Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) et à la loi n°78-17 du 6 janvier 1978 modifiée, relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, vous disposez d'un droit d'accès et de rectification aux informations vous concernant recueillies dans cette étude. Pour motifs légitimes, vous disposez également d'un droit d'opposition à la transmission des données couvertes par le secret professionnel susceptibles d'être utilisées dans le cadre de cette recherche et de faire l'objet d'un traitement informatique. Vous pourrez les exercer en vous adressant à  **Céline Dentella**  ([celine.dentella@univ-eiffel.fr](mailto:celine.dentella@univ-eiffel.fr) ; 0669471545). Les données vous concernant seront conservées jusqu'au 30 septembre 2022. A l'issue de cette durée, vos données à caractère personnel seront toujours pseudo anonymisées et conservées dans un fichier confidentiel et protégées par le service de protection des données, et pourront être réutilisées, après accord de votre part, à des fins de recherche scientifique.

- J'ai été libre d'accepter ou de refuser** . La nature de l'étude, son déroulement et ses contraintes m'ont été expliqués par l'expérimentatrice. J'ai reçu une réponse satisfaisante à toutes les questions que j'ai pu poser librement à propos de celle-ci.
- J'accepte de participer à cette étude dans les conditions précisées ci-dessus** .

### En cas de réutilisation des données pour une recherche scientifique ultérieure :

J'accepte que mes données personnelles collectées via cette étude puissent faire l'objet d'un projet ultérieur permettant de consolider les pistes de recherche, dans les mêmes conditions de confidentialité et de sécurité.

OUI

NON

Signature de la personne responsable de la recherche  
(précédée de la date manuscrite)

Signature de la personne participant à la recherche  
(précédée de la date manuscrite)

/ ! \ Les questions peuvent être au recto et au verso de chaque page, jetez un coup d'œil quand vous tournez la page ! Merci par avance ☺



Dans cette première partie, nous aimerions obtenir des informations concernant l'organisation de votre examen pratique du permis de conduire, réalisé aujourd'hui.

- Aujourd'hui, vous avez été évaluée par :

Une inspectrice

Un inspecteur

- Durant votre examen, en plus de votre moniteur·rice et de l'inspecteur·rice, il y avait avec vous dans le véhicule :

Personne d'autre

... candidat(s) homme(s)

... candidate(s) femme(s)

Autres : \_\_\_\_\_

- Savez-vous après qui êtes-vous passée :

Oui : un candidat homme

Oui : une candidate femme

Oui : j'étais la première

Je ne sais pas

- Combien de fois avez-vous passé le permis (inclure la passation d'aujourd'hui) :

C'était ma première fois

2

3

4

5

Autres : \_\_\_\_\_



## Partie 2. L'estimation de votre réussite à l'examen

Pouvez-vous remplir la fiche d'évaluation suivante en estimant vous-même **vos** **propre performance** lors de l'examen de conduite passé aujourd'hui. Faites comme si c'était vous qui deviez noter votre propre prestation !

|   | <b>Niveau D'appréciation</b> |              |                             |           |                         |
|---|------------------------------|--------------|-----------------------------|-----------|-------------------------|
|   | E -<br>Eliminatoire          | 0-Pas acquis | 1-En cours<br>d'acquisition | 2- Acquis | 3-Acquis et<br>maitrisé |
| <b>Connaître et maîtrise son véhicule</b>   |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Savoir s'installer et assurer la sécurité à bord</b> (distance entre le siège et les pédales, hauteur et inclinaison du siège, position du volant)                     |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Effectuer des vérifications du véhicule</b> (éléments intérieurs et extérieurs du véhicule, connaissances en sécurité routière et en premier secours)                  |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Connaître le fonctionnement et utiliser les commandes</b> (boîte de vitesse, volant, pédales, tableau de bord)   |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Appréhender la route</b>   |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Prendre l'information</b> (vers l'avant et l'arrière, sur les côtés, en vision directe, utilisation des rétroviseurs, vérification des angles morts)                   |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Adapter son allure aux circonstances</b> (en fonction de la configuration du lieu, des situations de conduite, de la densité de trafic)                                |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Appliquer la réglementation</b> (respecter les limitations de vitesse, la signalisation, le code de la route)  |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Partager la route avec les autres usagers</b>  |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Communiquer avec les autres usagers</b> (utiliser les clignotants, les feux stops ou de détresse, le klaxon, la gestuelle ; comprendre les signaux des autres usagers) |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Partager la chaussée</b> (se positionner sur la voie correcte et bien se placer dans sa voie)  |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Maintenir des espaces de sécurité</b> (sur les côtés, devant et derrière), en fonction de la situation   |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Autonomie conscience du risque</b>   |                              |              |                             |           |                         |
|   | 0                            | 0,5          | 1                           |           |                         |
| <b>Analyse des situations</b> (perception, interprétation, anticipation des situations de conduite)   |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Adaptation aux situations</b> (prendre des décisions rapides pour adapter sa conduite aux situations rencontrées)  |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Conduite autonome</b> (être capable de suivre un itinéraire seul pour rejoindre un point)  |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Conduite économique et respectueuse de l'environnement</b>   |                              |              |                             |           |                         |
|   | 0                            |              | +1                          |           |                         |
| <b>Courtoisie au volant</b> (anticipation et bienveillance envers les autres usagers)   |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Conduite économique et respectueuse de l'environnement</b> (adapter sa conduite pour économiser du carburant)  |                              |              |                             |           |                         |
| <b>Total Général</b>  |                              |              |                             |           |                         |

Maintenant, pouvez-vous remplir la même fiche d'évaluation en estimant pour celle-ci **l'évaluation effectuée par l'inspecteur ou l'inspectrice** de votre performance lors de l'examen de conduite passé aujourd'hui. Notez-vous comme si vous étiez à sa place !

|  | <b>Niveau D'appréciation</b> |                     |                                     |                  |                                 |
|--|------------------------------|---------------------|-------------------------------------|------------------|---------------------------------|
|  | <b>E -<br/>Eliminatoire</b>  | <b>0-Pas acquis</b> | <b>1-En cours<br/>d'acquisition</b> | <b>2- Acquis</b> | <b>3-Acquis et<br/>maîtrisé</b> |

**Connaître et maîtrise son véhicule**

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| <b>Savoir s'installer et assurer la sécurité à bord</b> (distance entre le siège et les pédales, hauteur et inclinaison du siège, position du volant)    |  |  |  |  |  |
| <b>Effectuer des vérifications du véhicule</b> (éléments intérieurs et extérieurs du véhicule, connaissances en sécurité routière et en premier secours) |  |  |  |  |  |
| <b>Connaître le fonctionnement et utiliser les commandes</b> (boîte de vitesse, volant, pédales, tableau de bord)  |  |  |  |  |  |

**Appréhender la route**

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| <b>Prendre l'information</b> (vers l'avant et l'arrière, sur les côtés, en vision directe, utilisation des rétroviseurs, vérification des angles morts) |  |  |  |  |  |
| <b>Adapter son allure aux circonstances</b> (en fonction de la configuration du lieu, des situations de conduite, de la densité de trafic)              |  |  |  |  |  |
| <b>Appliquer la réglementation</b> (respecter les limitations de vitesse, la signalisation, le code de la route)  |  |  |  |  |  |

**Partager la route avec les autres usagers**

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| <b>Communiquer avec les autres usagers</b> (utiliser les clignotants, les feux stops ou de détresse, le klaxon, la gestuelle ; comprendre les signaux des autres usagers) |  |  |  |  |  |
| <b>Partager la chaussée</b> (se positionner sur la voie correcte et bien se placer dans sa voie)  |  |  |  |  |  |
| <b>Maintenir des espaces de sécurité</b> (sur les côtés, devant et derrière), en fonction de la situation   |  |  |  |  |  |

**Autonomie conscience du risque**

|  | 0 | 0,5 | 1 |
|--|---|-----|---|
| <b>Analyse des situations</b> (perception, interprétation, anticipation des situations de conduite)                  |   |     |   |
| <b>Adaptation aux situations</b> (prendre des décisions rapides pour adapter sa conduite aux situations rencontrées) |   |     |   |
| <b>Conduite autonome</b> (être capable de suivre un itinéraire seul pour rejoindre un point)                         |   |     |   |

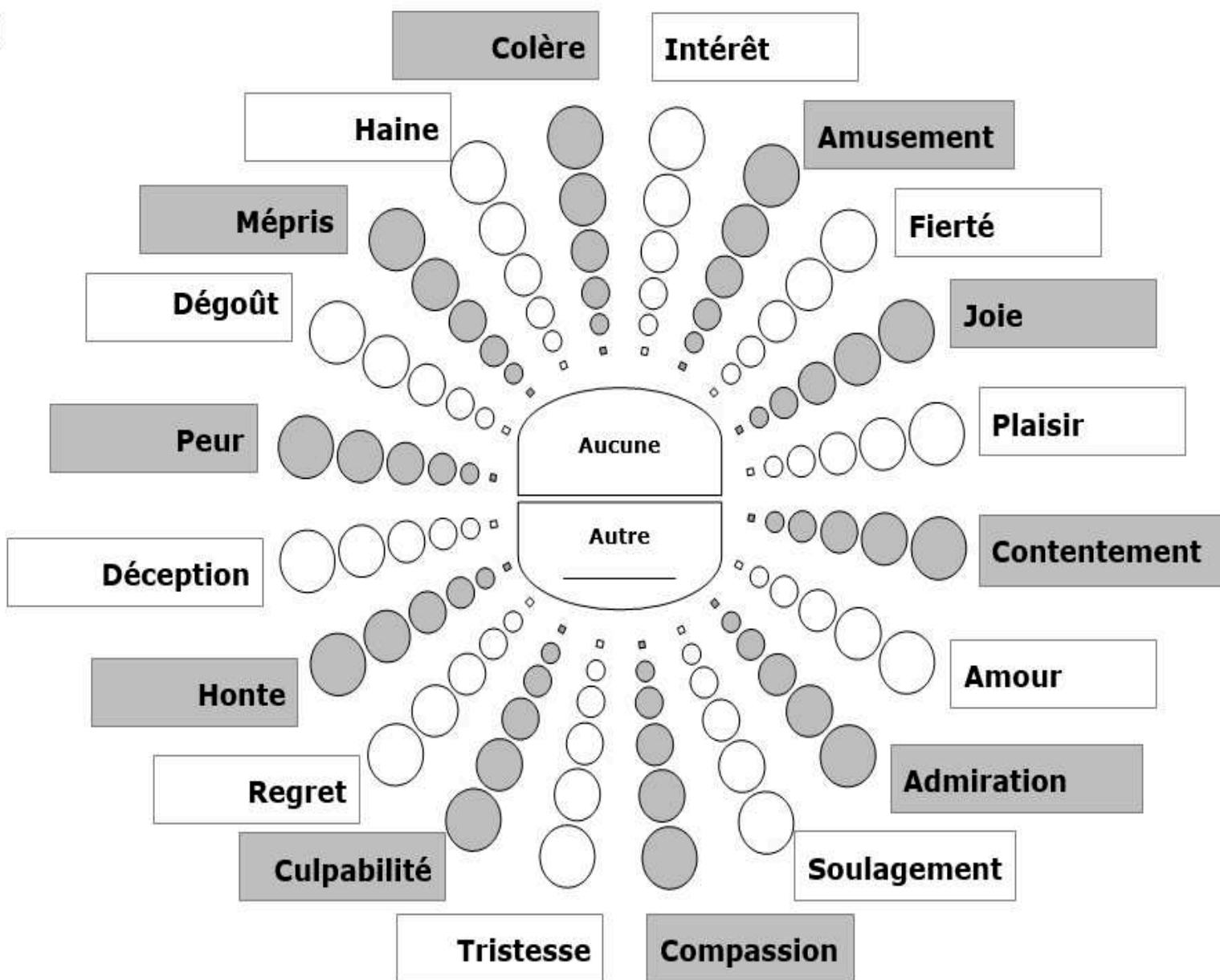
**Conduite économique et respectueuse de l'environnement**

|  | 0 | +1 |
|--|---|----|
| <b>Courtoisie au volant</b> (anticipation et bienveillance envers les autres usagers)                            |   |    |
| <b>Conduite économique et respectueuse de l'environnement</b> (adapter sa conduite pour économiser du carburant) |   |    |

|                      |  |
|----------------------|--|
| <b>Total Général</b> |  |
|----------------------|--|

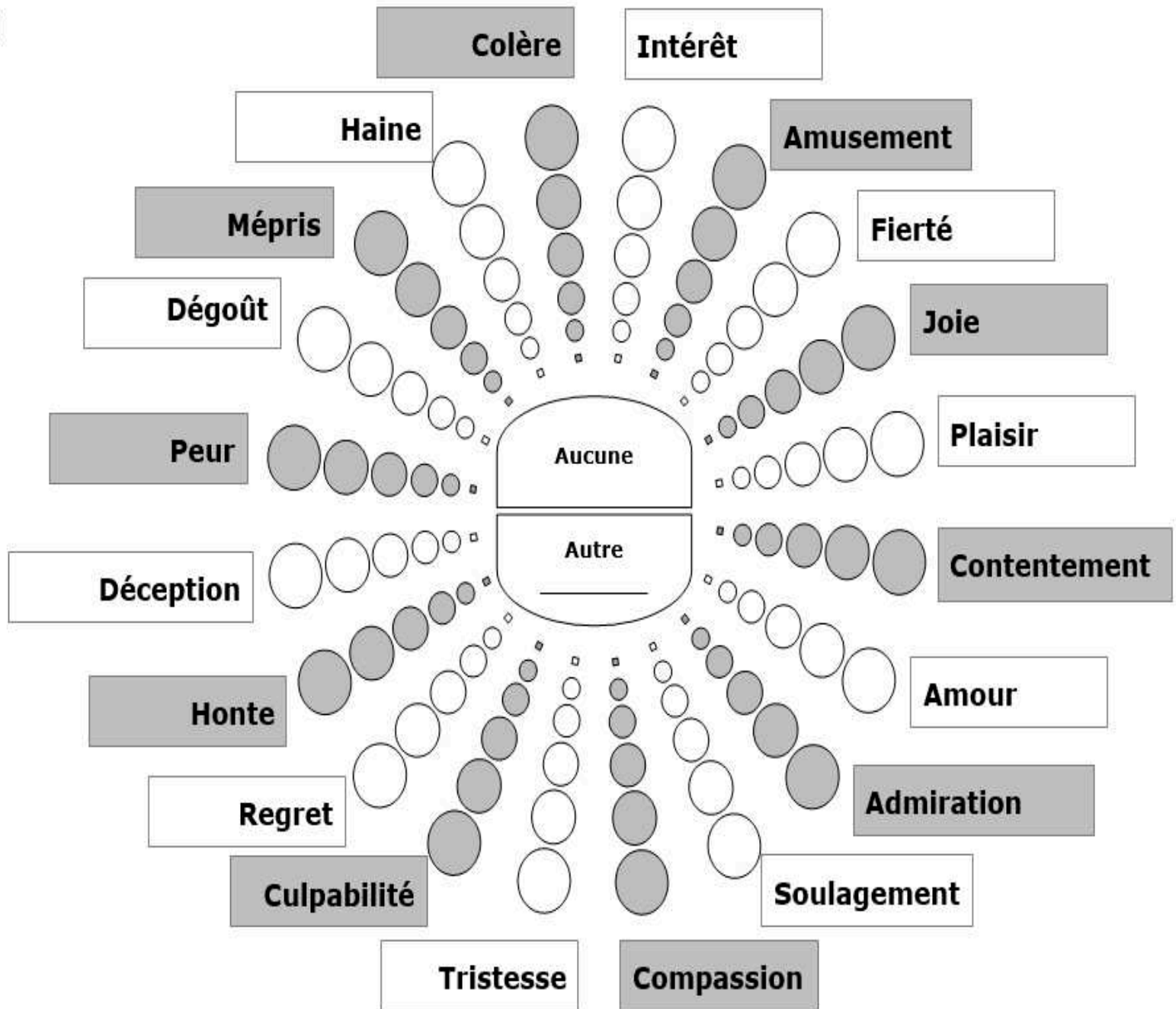
Nos réactions émotionnelles sont parfois complexes ou mixtes et peuvent englober beaucoup de composantes différentes. **En vous remémorant la situation d'examen, merci d'indiquer sur cette roue, en cochant le cercle correspondant, la ou les émotions que vous avez ressenties DURANT L'EXAMEN DE CONDUITE PASSÉ AUJOURD'HUI.**

*Choisissez seulement la ou les émotions ressenties. Veuillez cocher dans la roue l'intensité des différentes émotions ayant contribué à ce que vous avez senti, même si les intensités de ces émotions sont différentes. Sachez que plus le cercle est grand, plus l'intensité de l'émotion ressentie est forte (allant donc du plus petit cercle équivalent à très faible intensité au plus grand cercle équivalent à très forte intensité). Si vous n'avez ressenti aucune émotion sur cette roue, veuillez cocher le demi-cercle du haut au centre de la roue (« Aucune »). Si vous avez fait l'expérience d'une émotion très différente de celles proposées dans la roue, veuillez cocher le demi-cercle du bas (« Autre ») et notez-la en dessous.*





Maintenant, merci d'indiquer, sur la même roue, la ou les émotions que vous ressentez **ACTUELLEMENT**, au moment de remplir ce questionnaire. Choisissez seulement la ou les émotions ressenties.



Les questions suivantes portent sur votre perception de votre rapport à la conduite. **Nous vous invitons à répondre aux questions suivantes le plus spontanément possible, ce qui pour vous traduit le mieux ce que vous ressentez. Il n’y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses.**

Pour chaque question, donnez votre avis en vous positionnant sur l’échelle allant de 1 (*pas du tout d’accord*) à 7 (*tout à fait d’accord*).

### Vous et les autres

- Pensez-vous que, pendant vos leçons de conduite, vous avez été traitée différemment par les moniteurs et les monitrices que d’autres apprenti-es conducteur-rices ?

Non

Oui - pour quelle(s) raison(s) selon vous : \_\_\_\_\_

- Pensez-vous que, pendant l’examen, vous avez été traitée différemment par l’inspecteur ou l’inspectrice que d’autres candidat-es ?

Non

Oui - pour quelle(s) raison(s) selon vous : \_\_\_\_\_

### Votre comportement durant cet examen

1. Pendant l’examen, j’ai eu peur que mon comportement prouve aux autres que les femmes ont moins de capacités de conduite que les hommes ?

|                      |   |   |   |   |   |   |                      |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|----------------------|
| Pas du tout d’accord |   |   |   |   |   |   | Tout à fait d’accord |
| 1                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                      |

2. Pendant l’examen, j’ai eu peur que mon comportement me confirme que j’ai moins de capacités de conduite que les hommes ?

|                      |   |   |   |   |   |   |                      |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|----------------------|
| Pas du tout d’accord |   |   |   |   |   |   | Tout à fait d’accord |
| 1                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                      |

3. Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement puisse amener les autres à me juger sur la base d'opinions négatives concernant les femmes au volant ?

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

4. Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement me prouve que les femmes ont moins de capacités de conduite que les hommes ?

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

5. Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement pousse les autres à se représenter négativement les femmes au volant ?

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

6. Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement m'amène à avoir une vision négative de mes capacités de conduite ?

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

7. Pendant l'examen, j'ai eu peur que les autres puissent se comporter différemment avec moi parce que je suis une femme ?

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

8. Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement me pousse à croire que j'ai moins de capacités de conduite que les hommes ?

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

9. Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement pousse les autres à croire que les femmes ont moins de capacités de conduite que les hommes ?

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

10. Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement me pousse à croire que les femmes ont moins de capacités de conduite que les hommes ?

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement mène les autres à me juger négativement parce que je suis une femme ?

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. Pendant l'examen, j'ai eu peur que mon comportement m'amène à penser que les femmes ont moins de capacités de conduite que les hommes ?

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|



## Votre perception de la difficulté des tâches liées à la conduite

- Avez-vous ressenti ou ressentez-vous des difficultés pour :

|   | Pas du tout d'accord |   |   |   |   |   | Tout à fait d'accord |
|---|----------------------|---|---|---|---|---|----------------------|
|   | 1                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                    |
| <b>réaliser cette tâche d'examen</b>            |                      |   |   |   |   |   |                      |
| <b>réaliser la tâche de conduite en général</b> |                      |   |   |   |   |   |                      |
| <b>vos apprentissages de conduite</b>           |                      |   |   |   |   |   |                      |

## La conduite et vous

- Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les propositions suivantes :

|   | Pas du tout d'accord |   |   |   |   |   | Tout à fait d'accord |
|---|----------------------|---|---|---|---|---|----------------------|
|   | 1                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                    |
| 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 d'être au volant d'une voiture                                 |                      |   |   |   |   |   |                      |
| Je passerais mon permis de conduire même si je n'en avais pas besoin          |                      |   |   |   |   |   |                      |

## Vos proches et vous

|   | Pas du tout d'accord |   |   | Tout à fait d'accord |   |   |   |
|---|----------------------|---|---|----------------------|---|---|---|
|   | 1                    | 2 | 3 | 4                    | 5 | 6 | 7 |
| Mes proches s'inquiètent (se font du souci) pour ma réussite au permis                  |                      |   |   |                      |   |   |   |
| Mes proches plaisaient sur mes compétences au volant                                    |                      |   |   |                      |   |   |   |
| Mes proches s'attendent à ce que l'examen du permis de conduire soit difficile pour moi |                      |   |   |                      |   |   |   |

### Estimation de la réussite à l'examen

- A votre avis, à combien vos proches estiment-ils/elles vos chances de réussir votre examen pratique du permis de conduire aujourd'hui ?

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|

- A votre avis, à combien vos moniteur·rices estiment-ils/elles vos chances de réussir votre examen pratique du permis de conduire aujourd'hui ?

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|

- A combien estimez-vous vos chances de réussir votre examen aujourd'hui ?

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|

- A combien estimez-vous les chances des femmes en général de réussir leur examen pratique du permis de conduire aujourd'hui ?

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|

- A combien estimez-vous les chances des hommes en général de réussir leur examen pratique du permis de conduire aujourd'hui ?

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|

Avant-dernière partie, tenez bon.

Dans cette partie, 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 vous positionnant sur l'échelle.

### Ce que les gens pensent

Pour les deux questions qui vont suivre, 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 ces personnes sont perçues par les gens en général**.

- En général, **les gens** pensent que les **hommes** ...

|   | Pas du tout d'accord |   | 3 | 4 | 5 | 6 | Tout à fait d'accord |
|---|----------------------|---|---|---|---|---|----------------------|
|   | 1                    | 2 |   |   |   |   | 7                    |
| ... 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** ...

|   | Pas du tout |   | 3 | 4 | 5 | 6 | Tout à fait d'accord |
|---|-------------|---|---|---|---|---|----------------------|
|   | 1           | 2 |   |   |   |   | 7                    |
| ... 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 |             |   |   |   |   |   |                      |



## Ce que vous pensez

Maintenant vous allez devoir répondre aux deux mêmes questions, mais cette fois-ci nous voulons savoir **ce que vous pensez vous personnellement**.

- Personnellement, **je pense** que les **hommes** ...

**Tout à fait  
d'accord**

|   | Pas du tout<br>d'accord | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|-------------------------|---|---|---|---|---|---|
| ... 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** ...

**Pas du  
tout**

**Tout à fait  
d'accord**

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ... 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 en tant que femme conductrice

Pour les questions qui vont suivre, nous nous intéressons à votre vécu en tant que conductrice.

1. Parce que vous êtes une femme, certaines personnes pensent que vous avez moins de compétences de conduite

|                      |   |   |   |   |   |   |                      |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|----------------------|
| Pas du tout d'accord |   |   |   |   |   |   | Tout à fait d'accord |
| 1                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                      |

2. 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

|                      |   |   |   |   |   |   |                      |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|----------------------|
| Pas du tout d'accord |   |   |   |   |   |   | Tout à fait d'accord |
| 1                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                      |

3. 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

|                      |   |   |   |   |   |   |                      |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|----------------------|
| Pas du tout d'accord |   |   |   |   |   |   | Tout à fait d'accord |
| 1                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                      |

4. Au volant, les femmes peuvent être sous-estimées parce qu'elles sont des femmes

|                      |   |   |   |   |   |   |                      |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|----------------------|
| Pas du tout d'accord |   |   |   |   |   |   | Tout à fait d'accord |
| 1                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                      |

## Vous et les femmes

Maintenant, nous nous intéressons à la manière dont **vous vous identifiez aux femmes**.

- Mon appartenance au groupe des femmes est une part importante de qui je suis

| Pas du tout<br>d'accord |   |   |   |   |   |   | Tout à fait<br>d'accord |  |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|-------------------------|--|
| 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                         |  |

## Votre caractère

Enfin, nous aimerions savoir, parmi les attributs proposés ci-dessous, ceux qui définissent le mieux 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 cochez le chiffre 7, cela revient à dire que vous pensez que cette affirmation reflète parfaitement votre caractère.

|   | <b>Jamais vrai<br/>pour vous</b> |   |   |   | <b>Toujours<br/>vrai pour</b> |   |   |
|---|----------------------------------|---|---|---|-------------------------------|---|---|
|   | 1                                | 2 | 3 | 4 | 5                             | 6 | 7 |
| Je suis toujours prête à écouter les autres             |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| Je suis douce   |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| J'ai l'esprit de compétition                            |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| Je suis sensible aux peines et aux problèmes des autres |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| J'ai des qualités de commandement                       |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| Je suis affectueuse                                     |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| Je suis sûre de moi                                     |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| J'aime rendre service                                   |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| Je suis énergique                                       |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| Je suis attentive aux besoins des autres                |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| Je suis dominatrice                                     |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| Je suis chaleureuse                                     |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| J'aime les enfants                                      |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| Je suis sportive  |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| Je suis prête à consoler les gens                       |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| Je me comporte en cheffe                                |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| Je suis tendre  |                                  |   |   |   |                               |   |   |
| J'ai confiance en moi                                   |                                  |   |   |   |                               |   |   |

## Votre perception de vous

- Vous vous percevez comme

Pas du tout  
féminine

Très  
féminine

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

- Vous vous percevez comme

Pas du tout  
masculine

Très  
masculine

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

Avant de rendre le questionnaire, nous avons besoin d'en savoir plus sur vous !

### **Votre situation sociodémographique**

Votre sexe d'état civil :

- Femme
- Homme

Votre âge : \_\_\_\_\_

Votre milieu d'habitation :

- Rural (campagne)
- Urbain (ville)

Votre situation familiale :

- Vous vivez chez vos parents
- Vous vivez seule
- Vous vivez en couple
- Vous vivez en colocation
- Autre \_\_\_\_\_

Votre situation actuelle :

- Je suis lycéenne
- Je suis étudiante
- Je suis en activité
- Je suis demandeuse d'emploi
- Je suis sans activité professionnelle
- Je suis à la retraite

Avez-vous des enfants à charge ?

- Oui
- Non

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

Quelle est la profession de vos parents ? (Si à la retraite, préciser le dernier métier)

Père(s) : \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_

Mère(s) : \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_

### **Votre apprentissage de conduite**

Combien d'heures de leçons de conduite en auto-école avez-vous effectué au total :

\_\_\_\_\_

Quel type de formule d'apprentissage avez-vous choisi :

- Traditionnelle
- 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·rice routier·e)
- Candidate libre

Si conduite accompagnée/supervisée, qui était la (ou les) personne(s) qui vous a accompagné :

Père(s)

Mère(s)

Autre : \_\_\_\_\_

Vous avez préparé un apprentissage de la conduite sur :

Boîte manuelle

Boîte automatique

Autre : \_\_\_\_\_

Durant vos leçons de conduite en auto-école, en majorité, vous avez conduit avec :

Une monitrice

Un moniteur

Qui a financé vos leçons d'apprentissage :

Vous-même

Vos parents

Autres : \_\_\_\_\_

**Pouvez-vous nous laisser un numéro de téléphone ou une adresse e-mail que vous consultez régulièrement afin que nous puissions vous recontacter pour obtenir votre note obtenue à l'examen, c'est une donnée très précieuse pour notre étude !!**

**Mail :**

**Tél :**

*C'est terminé, nous vous remercions infiniment pour votre temps et votre volonté de répondre à ce long questionnaire, vous nous avez grandement aidés !!!*



Annexe VIII: Grille d'observation pour les conditions de validités de chaque échelle mesurée

|  | Conditions de validité           | Sorties d'analyse |
|--|----------------------------------|-------------------|
| <b>Critère analyse factorielle en CP avec rotation Oblimin</b> |                                  |                   |
| <i>Indice KMO</i>  | >.70                             |                   |
|  | Sphéricité de Bartlett $\chi^2$  |                   |
| <i>Valeur propre de la variance par item</i>                   | > 1,0 (nombre de composantes)    |                   |
|  | Total variance expliquée cumulée |                   |
| <i>Matrice de forme</i>  | Aucune co-saturation >.40        |                   |
|  | Saturation coefficient à .30     |                   |
| <b>Critère Alpha de Cronbach</b>                               |                                  |                   |
| <i>Alpha (non standardisé)</i>                                 | >.60                             |                   |
| <i>Préciser le nombre d'items</i>                              |                                  |                   |
| <i>Préciser la corrélation moyenne entre les items</i>         | Comprise entre 0.30 et 0.8       |                   |

## Annexe IX : Les ACP en rotation oblimumin des échelles de mesure de l'étude 3

### Émotions perçues pendant l'examen

|                        | <b>Valence négative</b> | <b>Valence positive</b> |
|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Emo_deception_examen   | 0.763                   |                         |
| Emo_tristesse_examen   | 0.709                   |                         |
| Emo_haine_examen       | 0.705                   |                         |
| Emo_degout_examen      | 0.695                   |                         |
| Emo_honte_examen       | 0.649                   |                         |
| Emo_regret_examen      | 0.617                   |                         |
| Emo_culpabilite_examen | 0.609                   |                         |
| Emo_colere_examen      | 0.592                   |                         |
| Emo_mepris_examen      | 0.502                   |                         |
| Emo_amour_examen       |                         | 0.758                   |
| Emo_admiration_examen  |                         | 0.755                   |
| Emo_Joie_examen        |                         | 0.567                   |
| Emo_Fierte_examen      |                         | 0.564                   |
| Emo_Plaisir_examen     |                         | 0.540                   |
| Emo_Amusement_examen   |                         | 0.440                   |
| Emo_Interet_examen     |                         | 0.424                   |
| Emo_compassion_examen  |                         | 0.363                   |
| Emo_content_examen     |                         | 0.341                   |
| Emo_soulagement_examen |                         | 0.320                   |
| Emo_peur_examen        |                         |                         |

### Émotions perçues après l'examen

|                       | <b>Valence négative</b> | <b>Valence positive</b> |
|-----------------------|-------------------------|-------------------------|
| Emo_degout_apres      | 0.826                   |                         |
| Emo_haine_apres       | 0.820                   |                         |
| Emo_honte_apres       | 0.799                   |                         |
| Emo_colere_apres      | 0.794                   |                         |
| Emo_culpabilite_apres | 0.682                   |                         |
| Emo_deception_apres   | 0.656                   |                         |
| Emo_tristesse_apres   | 0.620                   |                         |
| Emo_regret_apres      | 0.579                   |                         |
| Emo_mepris_apres      | 0.515                   |                         |
| Emo_Plaisir_apres     |                         | 0.741                   |
| Emo_content_apres     |                         | 0.686                   |
| Emo_Fierte_apres      |                         | 0.677                   |
| Emo_Joie_apres        |                         | 0.622                   |
| Emo_amour_apres       |                         | 0.615                   |
| Emo_Interet_apres     |                         | 0.563                   |
| Emo_admiration_apres  |                         | 0.503                   |
| Emo_Amusement_apres   |                         | 0.378                   |
| Emo_soulagement_apres |                         | 0.373                   |
| Emo_compassion_apres  |                         |                         |

**Valence négative****Valence positive**

---

Emo\_peur\_apres

Menaces du stéréotype**Les menaces**

---

|                |       |
|----------------|-------|
| mds_gpe_gpe_9  | 0.864 |
| mds_gpe_gpe_1  | 0.861 |
| mds_soi_soi_2  | 0.849 |
| mds_soi_gpe_4  | 0.841 |
| mds_soi_soi_8  | 0.838 |
| mds_gpe_gpe_5  | 0.828 |
| mds_gpe_soi_11 | 0.803 |
| mds_gpe_soi_3  | 0.785 |
| mds_soi_gpe_10 | 0.762 |
| mds_soi_gpe_12 | 0.716 |
| mds_gpe_soi_7  | 0.678 |
| mds_soi_soi-6  | 0.517 |

Identification au domaine

---

|                  |       |
|------------------|-------|
| Identi_domaine_6 | 0.824 |
| Identi_domaine_3 | 0.792 |
| Identi_domaine_7 | 0.696 |
| Identi_domaine_2 | 0.647 |
| Identi_domaine_4 | 0.598 |
| Identi_domaine_8 | 0.513 |
| Identi_domaine_1 | 0.397 |
| Identi_domaine_5 | 0.392 |

Connaissance des STG associés à la conduite automobile

|                             | <b>Connaissance STG femmes</b> | <b>Connaissance STG hommes</b> |
|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Connaissance_stf_prudence   | 0.861                          |                                |
| Connaissance_stf_courtoisie | 0.797                          |                                |
| Connaissance_stf_respect    | 0.788                          |                                |
| Connaissance_stf_compétence | 0.613                          |                                |
| Connaissance_sth_prudence   |                                | 0.853                          |
| Connaissance_sth_courtoisie |                                | 0.809                          |
| Connaissance_sth_respect    |                                | 0.785                          |
| Connaissance_sth_compétence |                                | 0.449                          |

Adhésion aux STG associés à la conduite automobile

|                         | <b>Adhésion STG femmes</b> | <b>Adhésion STG hommes</b> |
|-------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Adhesion_stf_respect    | 0.878                      |                            |
| Adhesion_stf_courtoisie | 0.869                      |                            |
| Adhesion_stf_prudence   | 0.846                      |                            |
| Adhesion_stf_compétence | 0.730                      |                            |
| Adhesion_sth_prudence   |                            | 0.881                      |
| Adhesion_sth_courtoisie |                            | 0.832                      |
| Adhesion_sth_respect    |                            | 0.789                      |
| Adhesion_sth_compétence |                            | 0.493                      |

Conscience de la stigmatisation

|                     | <b>Conscience</b> |
|---------------------|-------------------|
| Conscience_stigma_3 | 0.902             |
| Conscience_stigma_1 | 0.900             |
| Conscience_stigma_4 | 0.839             |
| Conscience_stigma_2 | 0.741             |

Conformité aux rôles de genre

|   | <b>Rôles<br/>genre<br/>féminins</b> | <b>de<br/>Rôles<br/>genre<br/>masculins<br/>(compétition)</b> | <b>de Rôles<br/>genre<br/>masculins<br/>(confiance)</b> |
|---|-------------------------------------|---|---|
| Role_genre_f_attentif.ve aux besoins autrui | 0.809                               |   |   |
| Role_genre_f_prêt.e à consoler autrui       | 0.777                               |   |   |
| Role_genre_f_tendre                         | 0.762                               |   |   |
| Role_genre_f_affectueux.se                  | 0.727                               |   |   |
| Role_genre_f_chaleureux.se                  | 0.714                               |   |   |
| Role_genre_f_aimer rendre service           | 0.693                               |   |   |
| Role_genre_f_sensible aux peines            | 0.680                               |   |   |
| Role_genre_f_prêt.e à écouter               | 0.672                               |   |   |
| Role_genre_f_doux.ce                        | 0.611                               |   |   |
| Role_genre_f_aime enfant                    | 0.596                               |   |   |
| Role_genre_m_énergique                      | <b>0.438</b>                        |   | <b>0.427</b>  |
| Role_genre_m_dominateurice                  |                                     | 0.819   |   |
| Role_genre_m_comporte en chef.fe            |                                     | 0.781   |   |
| Role_genre_m_qualité de commandement        |                                     | 0.777   |   |
| Role_genre_m_esprit de compétition          |                                     | 0.454   |   |
| Role_genre_m_sûr.e de moi                   |                                     |   | 0.810   |
| Role_genre_m_confiance en moi               |                                     |   | 0.803   |
| Role_genre_m_sportif.ve                     |                                     |   | 0.512   |

## Annexe X : Moyennes des variables psychosociales en fonction du sexe civil des candidat·les et de la réussite (étude 3)

|   | Réussite | Sexe d'état civil | Moyenne | Écart-type |
|---|----------|-------------------|---------|------------|
| <b>Variables contextuelles à l'examen pratique du permis B</b>  |          |                   |         |            |
| Score total   | Réussite | Homme             | 27.162  | 3.235      |
|   |          | Femme             | 25.674  | 2.984      |
|   | Échec    | Homme             | 20.149  | 3.468      |
|   |          | Femme             | 20.159  | 2.756      |
| CEPC réel   |          |                   |         |            |
| <i>Savoir s'installer et assurer la sécurité à bord (distance entre le siège et les pédales, hauteur et inclinaison du siège, position du volant)</i>                     | Réussite | Homme             | 1.882   | 0.325      |
|   |          | Femme             | 1.865   | 0.343      |
|   | Échec    | Homme             | 1.811   | 0.397      |
|   |          | Femme             | 1.732   | 0.449      |
| <i>Effectuer des vérifications du véhicule (éléments intérieurs et extérieurs du véhicule, connaissances en sécurité routière et en premier secours)</i>                  | Réussite | Homme             | 3.000   | 0.000      |
|   |          | Femme             | 3.000   | 0.000      |
|   | Échec    | Homme             | 3.000   | 0.000      |
|   |          | Femme             | 3.000   | 0.000      |
| <i>Connaître le fonctionnement et utiliser les commandes (boîte de vitesse, volant, pédales, tableau de bord)</i>   | Réussite | Homme             | 2.485   | 0.702      |
|   |          | Femme             | 2.371   | 0.697      |
|   | Échec    | Homme             | 1.865   | 1.134      |
|   |          | Femme             | 1.927   | 0.905      |
| <i>Prendre l'information (vers l'avant et l'arrière, sur les côtés, en vision directe, utilisation des rétroviseurs, vérification des angles morts)</i>                   | Réussite | Homme             | 2.294   | 0.734      |
|   |          | Femme             | 2.169   | 0.711      |
|   | Échec    | Homme             | 1.541   | 1.016      |
|   |          | Femme             | 1.024   | 0.851      |
| <i>Adapter son allure aux circonstances (en fonction de la configuration du lieu, des situations de conduite, de la densité de trafic)</i>                                | Réussite | Homme             | 2.441   | 0.655      |
|   |          | Femme             | 2.067   | 0.636      |
|   | Échec    | Homme             | 1.676   | 1.002      |
|   |          | Femme             | 1.707   | 0.901      |
| <i>Appliquer la réglementation (respecter les limitations de vitesse, la signalisation, le code de la route)</i>  | Réussite | Homme             | 2.809   | 0.465      |
|   |          | Femme             | 2.719   | 0.500      |
|   | Échec    | Homme             | 1.135   | 1.206      |
|   |          | Femme             | 1.585   | 1.161      |
| <i>Communiquer avec les autres usagers (utiliser les clignotants, les feux stops ou de détresse, le klaxon, la gestuelle ; comprendre les signaux des autres usagers)</i> | Réussite | Homme             | 2.779   | 0.484      |
|   |          | Femme             | 2.697   | 0.509      |
|   | Échec    | Homme             | 2.351   | 0.633      |
|   |          | Femme             | 2.415   | 0.706      |
| <i>Partager la chaussée (se positionner sur la voie correcte et bien se placer dans sa voie)</i>  | Réussite | Homme             | 2.588   | 0.525      |
|   |          | Femme             | 2.539   | 0.565      |
|   | Échec    | Homme             | 1.703   | 1.051      |
|   |          | Femme             | 1.976   | 0.821      |
| <i>Maintenir des espaces de sécurité (sur les côtés, devant et derrière), en fonction de la situation</i>   | Réussite | Homme             | 2.779   | 0.418      |

|   | Réussite | Sexe<br>d'état<br>civil | Moyenne | Écart-<br>type |
|---|----------|-------------------------|---------|----------------|
| <i>Analyse des situations (perception, interprétation, anticipation des situations de conduite)</i>   | Échec    | Femme                   | 2.640   | 0.608          |
|   |          | Homme                   | 2.000   | 1.080          |
|   |          | Femme                   | 1.829   | 0.972          |
| <i>Adaptation aux situations (prendre des décisions rapides pour adapter sa conduite aux situations rencontrées)</i>  | Réussite | Homme                   | 0.816   | 0.243          |
|   |          | Femme                   | 0.736   | 0.262          |
|   |          | Homme                   | 0.500   | 0.236          |
| <i>Conduite autonome (être capable de suivre un itinéraire seul pour rejoindre un point)</i>  | Échec    | Femme                   | 0.439   | 0.200          |
|   |          | Homme                   | 0.765   | 0.280          |
|   |          | Femme                   | 0.652   | 0.243          |
| <i>Courtoisie au volant (anticipation et bienveillance envers les autres usagers)</i>   | Échec    | Homme                   | 0.500   | 0.264          |
|   |          | Femme                   | 0.451   | 0.218          |
|   |          | Homme                   | 0.978   | 0.103          |
| <i>Conduite économique et respectueuse de l'environnement (adapter sa conduite pour économiser du carburant)</i>  | Échec    | Femme                   | 0.938   | 0.182          |
|   |          | Homme                   | 0.986   | 0.082          |
|   |          | Femme                   | 0.951   | 0.150          |
| Nombre d'erreur éliminatoire  | Réussite | Homme                   | 0.618   | 0.490          |
|   |          | Femme                   | 0.371   | 0.486          |
|   |          | Homme                   | 0.459   | 0.505          |
| Le nombre de passation  | Échec    | Femme                   | 0.390   | 0.494          |
|   |          | Homme                   | 0.926   | 0.263          |
|   |          | Femme                   | 0.910   | 0.288          |
| La difficulté perçue à l'examen   | Échec    | Homme                   | 0.622   | 0.492          |
|   |          | Femme                   | 0.732   | 0.449          |
|   |          | Homme                   | 1.297   | 0.618          |
| CEPC auto-attribué perçu<br><i>Savoir s'installer et assurer la sécurité à bord (distance entre le siège et les pédales, hauteur et inclinaison du siège, position du volant)</i> | Échec    | Femme                   | 0.927   | 0.565          |
|   |          | Homme                   | 1.676   | 1.177          |
|   |          | Femme                   | 1.708   | 1.140          |
| Effectuer des vérifications du véhicule (éléments intérieurs et extérieurs du véhicule, connaissances en sécurité routière et en premier secours)                                 | Réussite | Homme                   | 1.459   | 0.900          |
|   |          | Femme                   | 1.561   | 1.074          |
|   |          | Homme                   | 3.132   | 1.638          |
|   | Échec    | Femme                   | 3.596   | 1.776          |
|   |          | Homme                   | 3.946   | 2.107          |
|   |          | Femme                   | 4.195   | 2.136          |
| <b>Perceptions liées à la réussite</b>  |          |                         |         |                |
| CEPC auto-attribué perçu<br><i>Savoir s'installer et assurer la sécurité à bord (distance entre le siège et les pédales, hauteur et inclinaison du siège, position du volant)</i> | Réussite | Homme                   | 2.000   | 0.000          |
|   |          | Femme                   | 2.000   | 0.000          |
|   | Échec    | Homme                   | 2.000   | 0.000          |
|   |          | Femme                   | 2.000   | 0.000          |

|   | Réussite | Sexe<br>d'état<br>civil | Moyenne | Écart-<br>type |
|---|----------|-------------------------|---------|----------------|
| <i>Connaitre le fonctionnement et utiliser les commandes (boîte de vitesse, volant, pédales, tableau de bord)</i>   | Échec    | Femme                   | 3.000   | 0.000          |
|   |          | Homme                   | 3.000   | 0.000          |
|   |          | Femme                   | 3.000   | 0.000          |
|   | Réussite | Homme                   | 2.500   | 0.658          |
|   |          | Femme                   | 2.506   | 0.567          |
|   |          | Homme                   | 2.324   | 0.747          |
| <i>Prendre l'information (vers l'avant et l'arrière, sur les côtés, en vision directe, utilisation des rétroviseurs, vérification des angles morts)</i>                   | Échec    | Femme                   | 2.268   | 0.775          |
|   |          | Homme                   | 2.294   | 0.600          |
|   |          | Femme                   | 2.022   | 0.674          |
|   | Réussite | Homme                   | 2.135   | 0.713          |
|   |          | Femme                   | 1.756   | 0.734          |
|   |          | Homme                   | 2.412   | 0.604          |
| <i>Adapter son allure aux circonstances (en fonction de la configuration du lieu, des situations de conduite, de la densité de trafic)</i>                                | Échec    | Femme                   | 2.090   | 0.717          |
|   |          | Homme                   | 2.243   | 0.830          |
|   |          | Femme                   | 1.951   | 0.705          |
| <i>Appliquer la réglementation (respecter les limitations de vitesse, la signalisation, le code de la route)</i>  | Réussite | Homme                   | 2.456   | 0.679          |
|   |          | Femme                   | 2.348   | 0.693          |
|   |          | Homme                   | 2.351   | 0.753          |
|   | Échec    | Femme                   | 2.171   | 0.771          |
|   |          | Homme                   | 2.544   | 0.531          |
|   |          | Femme                   | 2.449   | 0.584          |
| <i>Communiquer avec les autres usagers (utiliser les clignotants, les feux stops ou de détresse, le klaxon, la gestuelle ; comprendre les signaux des autres usagers)</i> | Réussite | Homme                   | 2.108   | 0.699          |
|   |          | Femme                   | 2.293   | 0.814          |
|   |          | Homme                   | 2.412   | 0.604          |
| <i>Partager la chaussée (se positionner sur la voie correcte et bien se placer dans sa voie)</i>  | Échec    | Femme                   | 2.236   | 0.658          |
|   |          | Homme                   | 1.973   | 0.928          |
|   |          | Femme                   | 1.707   | 0.981          |
| <i>Maintenir des espaces de sécurité (sur les côtés, devant et derrière), en fonction de la situation</i>   | Réussite | Homme                   | 2.485   | 0.658          |
|   |          | Femme                   | 2.371   | 0.681          |
|   |          | Homme                   | 2.297   | 0.878          |
|   | Échec    | Femme                   | 2.146   | 0.937          |
|   |          | Homme                   | 0.728   | 0.279          |
|   |          | Femme                   | 0.646   | 0.274          |
| <i>Analyse des situations (perception, interprétation, anticipation des situations de conduite)</i>   | Réussite | Homme                   | 0.728   | 0.279          |
|   |          | Femme                   | 0.646   | 0.274          |



|   | Réussite | Sexe<br>d'état<br>civil | Moyenne | Écart-<br>type |
|---|----------|-------------------------|---------|----------------|
|   | Échec    | Homme                   | 0.635   | 0.280          |
|   |          | Femme                   | 0.561   | 0.300          |
| <i>Adaptation aux situations (prendre des décisions rapides pour adapter sa conduite aux situations rencontrées)</i>                                  | Réussite | Homme                   | 0.772   | 0.251          |
|   |          | Femme                   | 0.657   | 0.278          |
|   | Échec    | Homme                   | 0.649   | 0.309          |
|   |          | Femme                   | 0.585   | 0.294          |
| <i>Conduite autonome (être capable de suivre un itinéraire seul pour rejoindre un point)</i>  | Réussite | Homme                   | 0.882   | 0.261          |
|   |          | Femme                   | 0.848   | 0.265          |
|   | Échec    | Homme                   | 0.905   | 0.199          |
|   |          | Femme                   | 0.805   | 0.271          |
| <i>Courtoisie au volant (anticipation et bienveillance envers les autres usagers)</i>   | Réussite | Homme                   | 0.897   | 0.306          |
|   |          | Femme                   | 0.831   | 0.376          |
|   | Échec    | Homme                   | 0.811   | 0.397          |
|   |          | Femme                   | 0.805   | 0.401          |
| <i>Conduite économique et respectueuse de l'environnement (adapter sa conduite pour économiser du carburant)</i>                                      | Réussite | Homme                   | 0.691   | 0.465          |
|   |          | Femme                   | 0.663   | 0.475          |
|   | Échec    | Homme                   | 0.649   | 0.484          |
|   |          | Femme                   | 0.780   | 0.419          |
| Notation CEPC auto-attribuée perçue   | Réussite | Homme                   | 26.074  | 2.833          |
|   |          | Femme                   | 24.669  | 3.443          |
|   | Échec    | Homme                   | 24.081  | 4.003          |
|   |          | Femme                   | 22.829  | 3.919          |
| Nombre d'erreur éliminatoire auto-attribué  | Réussite | Homme                   | 0.029   | 0.170          |
|   |          | Femme                   | 0.011   | 0.106          |
|   | Échec    | Homme                   | 0.108   | 0.315          |
|   |          | Femme                   | 0.122   | 0.331          |
| Notation CEPC hétéro-attribuée perçue   | Réussite | Homme                   | 24.779  | 3.521          |
|   |          | Femme                   | 23.174  | 3.745          |
|   | Échec    | Homme                   | 22.554  | 4.657          |
|   |          | Femme                   | 20.561  | 4.709          |
| Nombre d'erreur éliminatoire hétéro-attribué  | Réussite | Homme                   | 0.044   | 0.207          |
|   |          | Femme                   | 0.022   | 0.149          |
|   | Échec    | Homme                   | 0.162   | 0.374          |
|   |          | Femme                   | 0.220   | 0.419          |
| CEPC hétéro-attribué perçu  |          |                         |         |                |
| <i>Savoir s'installer et assurer la sécurité à bord (distance entre le siège et les pédales, hauteur et inclinaison du siège, position du volant)</i> | Réussite | Homme                   | 2.000   | 0.000          |
|   |          | Femme                   | 2.000   | 0.000          |

|   | Réussite | Sexe<br>d'état<br>civil | Moyenne | Écart-<br>type |
|---|----------|-------------------------|---------|----------------|
|   | Échec    | Homme                   | 2.000   | 0.000          |
|   |          | Femme                   | 2.000   | 0.000          |
| <i>Effectuer des vérifications du véhicule (éléments intérieurs et extérieurs du véhicule, connaissances en sécurité routière et en premier secours)</i>                  | Réussite | Homme                   | 3.000   | 0.000          |
|   |          | Femme                   | 3.000   | 0.000          |
|   | Échec    | Homme                   | 3.000   | 0.000          |
|   |          | Femme                   | 3.000   | 0.000          |
| <i>Connaitre le fonctionnement et utiliser les commandes (boîte de vitesse, volant, pédales, tableau de bord)</i>   | Réussite | Homme                   | 2.441   | 0.741          |
|   |          | Femme                   | 2.382   | 0.631          |
|   | Échec    | Homme                   | 2.135   | 0.918          |
|   |          | Femme                   | 2.146   | 0.910          |
| <i>Prendre l'information (vers l'avant et l'arrière, sur les côtés, en vision directe, utilisation des rétroviseurs, vérification des angles morts)</i>                   | Réussite | Homme                   | 2.132   | 0.710          |
|   |          | Femme                   | 1.854   | 0.667          |
|   | Échec    | Homme                   | 1.919   | 0.862          |
|   |          | Femme                   | 1.585   | 0.774          |
| <i>Adapter son allure aux circonstances (en fonction de la configuration du lieu, des situations de conduite, de la densité de trafic)</i>                                | Réussite | Homme                   | 2.103   | 0.794          |
|   |          | Femme                   | 1.854   | 0.820          |
|   | Échec    | Homme                   | 1.865   | 0.887          |
|   |          | Femme                   | 1.610   | 0.919          |
| <i>Appliquer la réglementation (respecter les limitations de vitesse, la signalisation, le code de la route)</i>  | Réussite | Homme                   | 2.176   | 0.845          |
|   |          | Femme                   | 2.124   | 0.751          |
|   | Échec    | Homme                   | 2.081   | 0.829          |
|   |          | Femme                   | 1.707   | 0.873          |
| <i>Communiquer avec les autres usagers (utiliser les clignotants, les feux stops ou de détresse, le klaxon, la gestuelle ; comprendre les signaux des autres usagers)</i> | Réussite | Homme                   | 2.471   | 0.610          |
|   |          | Femme                   | 2.303   | 0.697          |
|   | Échec    | Homme                   | 2.027   | 0.833          |
|   |          | Femme                   | 1.976   | 0.987          |
| <i>Partager la chaussée (se positionner sur la voie correcte et bien se placer dans sa voie)</i>  | Réussite | Homme                   | 2.338   | 0.660          |
|   |          | Femme                   | 2.079   | 0.727          |
|   | Échec    | Homme                   | 1.946   | 0.970          |
|   |          | Femme                   | 1.488   | 0.898          |
| <i>Maintenir des espaces de sécurité (sur les côtés, devant et derrière), en fonction de la situation</i>   | Réussite | Homme                   | 2.412   | 0.652          |
|   |          | Femme                   | 2.202   | 0.771          |
|   | Échec    | Homme                   | 2.189   | 0.967          |

|  | Réussite | Sexe<br>d'état<br>civil | Moyenne | Écart-<br>type |
|--|----------|-------------------------|---------|----------------|
|  |          | Femme                   | 2.000   | 0.837          |
| <i>Analyse des situations (perception, interprétation, anticipation des situations de conduite)</i>                  | Réussite | Homme                   | 0.669   | 0.268          |
|  |          | Femme                   | 0.601   | 0.294          |
|  | Échec    | Homme                   | 0.608   | 0.315          |
|  |          | Femme                   | 0.463   | 0.360          |
| <i>Adaptation aux situations (prendre des décisions rapides pour adapter sa conduite aux situations rencontrées)</i> | Réussite | Homme                   | 0.706   | 0.326          |
|  |          | Femme                   | 0.579   | 0.310          |
|  | Échec    | Homme                   | 0.608   | 0.315          |
|  |          | Femme                   | 0.451   | 0.312          |
| <i>Conduite autonome (être capable de suivre un itinéraire seul pour rejoindre un point)</i>                         | Réussite | Homme                   | 0.846   | 0.302          |
|  |          | Femme                   | 0.803   | 0.307          |
|  | Échec    | Homme                   | 0.770   | 0.345          |
|  |          | Femme                   | 0.744   | 0.319          |
| <i>Courtoisie au volant (anticipation et bienveillance envers les autres usagers)</i>                                | Réussite | Homme                   | 0.809   | 0.396          |
|  |          | Femme                   | 0.784   | 0.414          |
|  | Échec    | Homme                   | 0.784   | 0.417          |
|  |          | Femme                   | 0.732   | 0.449          |
| <i>Conduite économique et respectueuse de l'environnement (adapter sa conduite pour économiser du carburant)</i>     | Réussite | Homme                   | 0.676   | 0.471          |
|  |          | Femme                   | 0.618   | 0.489          |
|  | Échec    | Homme                   | 0.622   | 0.492          |
|  |          | Femme                   | 0.659   | 0.480          |
| Estimation de la réussite individuelle   | Réussite | Homme                   | 7.368   | 1.962          |
|  |          | Femme                   | 6.685   | 2.026          |
|  | Échec    | Homme                   | 5.946   | 2.571          |
|  |          | Femme                   | 4.268   | 2.450          |
| Estimation de la réussite des proches perçue   | Réussite | Homme                   | 7.779   | 1.601          |
|  |          | Femme                   | 7.730   | 1.808          |
|  | Échec    | Homme                   | 7.486   | 1.981          |
|  |          | Femme                   | 6.854   | 1.696          |
| Estimation de la réussite des ECSR perçue  | Réussite | Homme                   | 7.662   | 1.716          |
|  |          | Femme                   | 7.258   | 1.669          |
|  | Échec    | Homme                   | 6.459   | 2.599          |
|  |          | Femme                   | 6.073   | 2.005          |
| Perception des difficultés de la part des proches  | Réussite | Homme                   | 2.441   | 1.722          |
|  |          | Femme                   | 2.438   | 1.889          |
|  | Échec    | Homme                   | 2.351   | 1.719          |

|   | Réussite | Sexe<br>d'état<br>civil | Moyenne | Écart-<br>type |
|---|----------|-------------------------|---------|----------------|
|   |          | Femme                   | 3.098   | 2.234          |
| Perception des inquiétudes de la part des proches   | Réussite | Homme                   | 4.103   | 2.117          |
|   |          | Femme                   | 3.573   | 2.330          |
|   | Échec    | Homme                   | 4.595   | 2.362          |
|   |          | Femme                   | 3.951   | 2.073          |
| Perception des plaisanteries de la part des proches | Réussite | Homme                   | 2.544   | 2.055          |
|   |          | Femme                   | 2.798   | 2.206          |
|   | Échec    | Homme                   | 3.270   | 2.365          |
|   |          | Femme                   | 2.976   | 2.127          |
| <b>État émotionnel au moment de l'examen</b>        |          |                         |         |                |
| Émotions positives                                  | Réussite | Homme                   | 1.318   | 1.204          |
|   |          | Femme                   | 0.987   | 0.907          |
|   | Échec    | Homme                   | 0.959   | 0.862          |
|   |          | Femme                   | 0.663   | 0.798          |
| Émotions négatives                                  | Réussite | Homme                   | 0.542   | 0.893          |
|   |          | Femme                   | 0.461   | 0.711          |
|   | Échec    | Homme                   | 1.120   | 1.108          |
|   |          | Femme                   | 1.604   | 1.404          |
| Intérêt   | Réussite | Homme                   | 2.353   | 2.801          |
|   |          | Femme                   | 2.067   | 2.666          |
|   | Échec    | Homme                   | 1.000   | 2.014          |
|   |          | Femme                   | 1.317   | 2.196          |
| Amusement   | Réussite | Homme                   | 1.000   | 1.985          |
|   |          | Femme                   | 0.506   | 1.407          |
|   | Échec    | Homme                   | 0.595   | 1.572          |
|   |          | Femme                   | 0.390   | 1.222          |
| Fierté  | Réussite | Homme                   | 1.868   | 2.393          |
|   |          | Femme                   | 1.225   | 2.044          |
|   | Échec    | Homme                   | 1.432   | 1.980          |
|   |          | Femme                   | 0.854   | 1.892          |
| Joie  | Réussite | Homme                   | 1.676   | 2.403          |
|   |          | Femme                   | 1.247   | 2.085          |
|   | Échec    | Homme                   | 1.027   | 1.907          |
|   |          | Femme                   | 0.366   | 1.260          |
| Plaisir   | Réussite | Homme                   | 1.882   | 2.416          |
|   |          | Femme                   | 1.461   | 2.252          |
|   | Échec    | Homme                   | 1.432   | 2.304          |
|   |          | Femme                   | 0.976   | 1.981          |
| Contentement  | Réussite | Homme                   | 0.956   | 2.003          |
|   |          | Femme                   | 1.101   | 1.960          |
|   | Échec    | Homme                   | 0.919   | 1.816          |
|   |          | Femme                   | 0.780   | 1.782          |
| Amour   | Réussite | Homme                   | 0.191   | 0.851          |
|   |          | Femme                   | 0.090   | 0.615          |
|   | Échec    | Homme                   | 0.081   | 0.493          |
|   |          | Femme                   |         |                |

|             |  | Réussite | Sexe<br>d'état<br>civil | Moyenne | Écart-<br>type |
|-------------|--|----------|-------------------------|---------|----------------|
| Admiration  |  |          | Femme                   | 0.098   | 0.436          |
|             |  | Réussite | Homme                   | 0.603   | 1.613          |
|             |  |          | Femme                   | 0.112   | 0.760          |
|             |  | Échec    | Homme                   | 0.649   | 1.719          |
| Soulagement |  |          | Femme                   | 0.098   | 0.436          |
|             |  | Réussite | Homme                   | 2.441   | 2.512          |
|             |  |          | Femme                   | 1.910   | 2.420          |
|             |  | Échec    | Homme                   | 2.351   | 2.497          |
| Compassion  |  |          | Femme                   | 1.390   | 2.333          |
|             |  | Réussite | Homme                   | 0.206   | 0.890          |
|             |  |          | Femme                   | 0.146   | 0.700          |
|             |  | Échec    | Homme                   | 0.108   | 0.658          |
| Tristesse   |  |          | Femme                   | 0.366   | 1.199          |
|             |  | Réussite | Homme                   | 0.515   | 1.419          |
|             |  |          | Femme                   | 0.281   | 1.055          |
|             |  | Échec    | Homme                   | 1.297   | 2.120          |
| Culpabilité |  |          | Femme                   | 1.585   | 2.387          |
|             |  | Réussite | Homme                   | 0.706   | 1.667          |
|             |  |          | Femme                   | 0.697   | 1.661          |
|             |  | Échec    | Homme                   | 1.162   | 1.965          |
| Regret      |  |          | Femme                   | 1.780   | 2.495          |
|             |  | Réussite | Homme                   | 1.265   | 2.019          |
|             |  |          | Femme                   | 0.888   | 1.688          |
|             |  | Échec    | Homme                   | 2.081   | 2.454          |
| Honte       |  |          | Femme                   | 2.805   | 2.676          |
|             |  | Réussite | Homme                   | 0.426   | 1.213          |
|             |  |          | Femme                   | 0.404   | 1.135          |
|             |  | Échec    | Homme                   | 0.778   | 1.853          |
| Déception   |  |          | Femme                   | 1.707   | 2.358          |
|             |  | Réussite | Homme                   | 0.926   | 1.739          |
|             |  |          | Femme                   | 1.101   | 1.871          |
|             |  | Échec    | Homme                   | 2.000   | 2.506          |
| Peur        |  |          | Femme                   | 3.439   | 2.550          |
|             |  | Réussite | Homme                   | 2.485   | 2.308          |
|             |  |          | Femme                   | 4.337   | 2.028          |
|             |  | Échec    | Homme                   | 2.000   | 2.160          |
| Dégoût      |  |          | Femme                   | 3.951   | 2.280          |
|             |  | Réussite | Homme                   | 0.221   | 0.895          |
|             |  |          | Femme                   | 0.281   | 1.097          |
|             |  | Échec    | Homme                   | 0.892   | 1.955          |
| Mépris      |  |          | Femme                   | 0.829   | 1.843          |
|             |  | Réussite | Homme                   | 0.176   | 0.690          |
|             |  |          | Femme                   | 0.135   | 0.786          |
|             |  | Échec    | Homme                   | 0.054   | 0.329          |

|                                       |          | Réussite | Sexe<br>d'état<br>civil | Moyenne | Écart-<br>type |
|---------------------------------------|----------|----------|-------------------------|---------|----------------|
|                                       |          |          | Femme                   | 0.439   | 1.305          |
| Haine                                 | Réussite |          | Homme                   | 0.206   | 0.907          |
|                                       |          |          | Femme                   | 0.101   | 0.565          |
|                                       | Échec    |          | Homme                   | 0.324   | 1.203          |
|                                       |          |          | Femme                   | 0.829   | 1.716          |
| Colère                                | Réussite |          | Homme                   | 0.441   | 1.274          |
|                                       |          |          | Femme                   | 0.258   | 1.123          |
|                                       | Échec    |          | Homme                   | 1.459   | 2.206          |
|                                       |          |          | Femme                   | 1.024   | 1.851          |
| <b>État émotionnel après l'examen</b> |          |          |                         |         |                |
| Émotions positives                    |          |          |                         |         |                |
|                                       | Réussite |          | Homme                   | 1.645   | 1.228          |
|                                       |          |          | Femme                   | 1.568   | 1.185          |
|                                       | Échec    |          | Homme                   | 0.928   | 1.144          |
|                                       |          |          | Femme                   | 0.789   | 0.853          |
| Émotions négatives                    |          |          |                         |         |                |
| Intérêt                               | Réussite |          | Homme                   | 0.443   | 0.744          |
|                                       |          |          | Femme                   | 0.600   | 1.032          |
|                                       | Échec    |          | Homme                   | 1.204   | 1.384          |
|                                       |          |          | Femme                   | 1.881   | 1.644          |
| Amusement                             | Réussite |          | Homme                   | 1.265   | 2.335          |
|                                       |          |          | Femme                   | 1.124   | 2.199          |
|                                       | Échec    |          | Homme                   | 0.270   | 1.170          |
|                                       |          |          | Femme                   | 0.463   | 1.518          |
| Fierté                                | Réussite |          | Homme                   | 0.706   | 1.771          |
|                                       |          |          | Femme                   | 0.416   | 1.347          |
|                                       | Échec    |          | Homme                   | 0.297   | 1.266          |
|                                       |          |          | Femme                   | 0.317   | 1.105          |
| Joie                                  | Réussite |          | Homme                   | 2.015   | 2.560          |
|                                       |          |          | Femme                   | 2.169   | 2.501          |
|                                       | Échec    |          | Homme                   | 1.189   | 2.222          |
|                                       |          |          | Femme                   | 0.829   | 1.731          |
| Plaisir                               | Réussite |          | Homme                   | 2.515   | 2.674          |
|                                       |          |          | Femme                   | 2.303   | 2.617          |
|                                       | Échec    |          | Homme                   | 1.514   | 2.545          |
|                                       |          |          | Femme                   | 0.756   | 1.655          |
| Contentement                          | Réussite |          | Homme                   | 2.074   | 2.628          |
|                                       |          |          | Femme                   | 1.528   | 2.478          |
|                                       | Échec    |          | Homme                   | 1.108   | 2.183          |
|                                       |          |          | Femme                   | 0.488   | 1.416          |
| Amour                                 | Réussite |          | Homme                   | 1.294   | 2.305          |
|                                       |          |          | Femme                   | 1.539   | 2.350          |
|                                       | Échec    |          | Homme                   | 0.892   | 1.955          |
|                                       |          |          | Femme                   | 0.683   | 1.665          |

|             |          | Réussite | Sexe<br>d'état<br>civil | Moyenne | Écart-<br>type |
|-------------|----------|----------|-------------------------|---------|----------------|
|             |          |          | Femme                   | 0.098   | 0.436          |
| Admiration  | Réussite |          | Homme                   | 0.397   | 1.437          |
|             |          |          | Femme                   | 0.180   | 0.984          |
|             | Échec    |          | Homme                   | 0.135   | 0.822          |
|             |          |          | Femme                   | 0.220   | 0.822          |
| Soulagement | Réussite |          | Homme                   | 4.324   | 2.282          |
|             |          |          | Femme                   | 4.708   | 2.133          |
|             | Échec    |          | Homme                   | 2.784   | 2.760          |
|             |          |          | Femme                   | 3.244   | 2.755          |
| Compassion  | Réussite |          | Homme                   | 0.074   | 0.434          |
|             |          |          | Femme                   | 0.101   | 0.708          |
|             | Échec    |          | Homme                   | 0.108   | 0.658          |
|             |          |          | Femme                   | 0.415   | 1.396          |
| Tristesse   | Réussite |          | Homme                   | 0.294   | 1.107          |
|             |          |          | Femme                   | 0.506   | 1.407          |
|             | Échec    |          | Homme                   | 1.243   | 2.100          |
|             |          |          | Femme                   | 2.537   | 2.721          |
| Culpabilité | Réussite |          | Homme                   | 0.294   | 1.120          |
|             |          |          | Femme                   | 0.539   | 1.493          |
|             | Échec    |          | Homme                   | 0.811   | 1.927          |
|             |          |          | Femme                   | 1.854   | 2.574          |
| Regret      | Réussite |          | Homme                   | 1.147   | 1.895          |
|             |          |          | Femme                   | 1.326   | 2.120          |
|             | Échec    |          | Homme                   | 2.243   | 2.488          |
|             |          |          | Femme                   | 3.366   | 2.755          |
| Honte       | Réussite |          | Homme                   | 0.206   | 0.873          |
|             |          |          | Femme                   | 0.292   | 1.217          |
|             | Échec    |          | Homme                   | 1.162   | 2.279          |
|             |          |          | Femme                   | 1.171   | 2.120          |
| Déception   | Réussite |          | Homme                   | 1.074   | 1.855          |
|             |          |          | Femme                   | 1.258   | 2.108          |
|             | Échec    |          | Homme                   | 1.811   | 2.526          |
|             |          |          | Femme                   | 3.707   | 2.522          |
| Peur        | Réussite |          | Homme                   | 1.044   | 1.927          |
|             |          |          | Femme                   | 2.292   | 2.537          |
|             | Échec    |          | Homme                   | 0.703   | 1.824          |
|             |          |          | Femme                   | 1.293   | 2.239          |
| Dégoût      | Réussite |          | Homme                   | 0.471   | 1.471          |
|             |          |          | Femme                   | 0.517   | 1.589          |
|             | Échec    |          | Homme                   | 1.270   | 2.194          |
|             |          |          | Femme                   | 1.463   | 2.501          |
| Mépris      | Réussite |          | Homme                   | 0.132   | 0.644          |
|             |          |          | Femme                   | 0.180   | 0.984          |
|             | Échec    |          | Homme                   | 0.216   | 1.031          |

|  | Réussite | Sexe<br>d'état<br>civil | Moyenne | Écart-<br>type |
|--|----------|-------------------------|---------|----------------|
|  |          | Femme                   | 0.415   | 1.360          |
| Haine  | Réussite | Homme                   | 0.088   | 0.539          |
|  |          | Femme                   | 0.270   | 1.165          |
|  | Échec    | Homme                   | 0.595   | 1.755          |
|  |          | Femme                   | 0.927   | 1.992          |
| Colère   | Réussite | Homme                   | 0.279   | 1.034          |
|  |          | Femme                   | 0.517   | 1.538          |
|  | Échec    | Homme                   | 1.486   | 2.434          |
|  |          | Femme                   | 1.488   | 2.314          |
| <b>Variables liées au contexte de la formation et de la conduite</b> |          |                         |         |                |
| Difficulté perçue de l'apprentissage                                 | Réussite | Homme                   | 2.250   | 1.309          |
|  |          | Femme                   | 2.854   | 1.806          |
|  | Échec    | Homme                   | 2.973   | 1.848          |
|  |          | Femme                   | 3.585   | 2.168          |
| Difficulté perçue conduite   | Réussite | Homme                   | 2.088   | 1.231          |
|  |          | Femme                   | 2.393   | 1.370          |
|  | Échec    | Homme                   | 2.405   | 1.607          |
|  |          | Femme                   | 3.220   | 1.891          |
| Identification au domaine  | Réussite | Homme                   | 5.147   | 1.159          |
|  |          | Femme                   | 5.147   | 1.119          |
|  | Échec    | Homme                   | 4.838   | 1.225          |
|  |          | Femme                   | 4.878   | 1.111          |
| Le nombre d'heure de conduite  | Réussite | Homme                   | 25.618  | 7.371          |
|  |          | Femme                   | 30.371  | 8.889          |
|  | Échec    | Homme                   | 26.135  | 6.913          |
|  |          | Femme                   | 33.976  | 13.016         |
| <b>Variables liées aux STG associés à la conduite</b>                |          |                         |         |                |
| Connaissance STG respect du CDR                                      | Réussite | Homme                   | 1.235   | 2.306          |
|  |          | Femme                   | 1.528   | 2.346          |
|  | Échec    | Homme                   | 1.865   | 2.263          |
|  |          | Femme                   | 1.561   | 2.721          |
| Connaissance STG évitement danger                                    | Réussite | Homme                   | 1.544   | 2.188          |
|  |          | Femme                   | 1.899   | 2.792          |
|  | Échec    | Homme                   | 1.405   | 2.522          |
|  |          | Femme                   | 2.415   | 3.000          |
| Connaissance STG grande compétence                                   | Réussite | Homme                   | 1.309   | 2.281          |
|  |          | Femme                   | 1.449   | 2.684          |
|  | Échec    | Homme                   | 0.919   | 2.373          |
|  |          | Femme                   | 1.732   | 2.637          |
| Connaissance STG savoir-vivre  | Réussite | Homme                   | 1.250   | 2.126          |
|  |          | Femme                   | 2.101   | 2.185          |
|  | Échec    | Homme                   | 1.568   | 1.864          |
|  |          | Femme                   | 1.683   | 2.752          |
| Adhésion STG respect du CDR  | Réussite | Homme                   | 0.838   | 1.367          |
|  |          | Femme                   | 1.472   | 1.726          |



|  | Réussite | Sexe<br>d'état<br>civil | Moyenne | Écart-<br>type |
|--|----------|-------------------------|---------|----------------|
| Adhésion STG évitement danger  | Échec    | Homme                   | 1.108   | 1.560          |
|  |          | Femme                   | 1.341   | 1.825          |
|  | Réussite | Homme                   | 1.147   | 1.839          |
|  |          | Femme                   | 2.000   | 1.846          |
| Adhésion STG grande compétence   | Échec    | Homme                   | 1.108   | 1.487          |
|  |          | Femme                   | 1.902   | 2.166          |
|  | Réussite | Homme                   | 0.103   | 1.095          |
|  |          | Femme                   | -0.326  | 1.460          |
| Adhésion STG savoir-vivre  | Échec    | Homme                   | 0.000   | 0.882          |
|  |          | Femme                   | -0.195  | 1.952          |
|  | Réussite | Homme                   | 0.926   | 1.297          |
|  |          | Femme                   | 1.663   | 1.994          |
| Conscience de la stigmatisation  | Échec    | Homme                   | 1.243   | 1.739          |
|  |          | Femme                   | 1.780   | 2.253          |
|  | Réussite | Homme                   | 1.809   | 0.915          |
|  |          | Femme                   | 3.975   | 1.826          |
| Intériorisation de la meilleure réussite des hommes                            | Échec    | Homme                   | 1.791   | 0.877          |
|  |          | Femme                   | 4.299   | 1.818          |
|  | Réussite | Homme                   | 0.000   | 0.518          |
|  |          | Femme                   | 0.202   | 0.881          |
| <b>Variables liées aux rôles de genre</b><br>Identification au groupe de genre | Échec    | Homme                   | -0.162  | 0.727          |
|  |          | Femme                   | 0.366   | 1.280          |
|  | Réussite | Homme                   | 4.294   | 2.260          |
|  |          | Femme                   | 5.494   | 1.822          |
| Score de féminité  | Échec    | Homme                   | 3.784   | 2.428          |
|  |          | Femme                   | 5.049   | 1.883          |
|  | Réussite | Homme                   | 5.078   | 1.050          |
|  |          | Femme                   | 5.603   | 1.026          |
| Score de masculinité   | Échec    | Homme                   | 5.189   | 1.038          |
|  |          | Femme                   | 5.700   | 1.180          |
|  | Réussite | Homme                   | 4.551   | 1.145          |
|  |          | Femme                   | 3.712   | 1.282          |
| Perception de la féminité  | Échec    | Homme                   | 4.490   | 0.979          |
|  |          | Femme                   | 3.655   | 1.328          |
|  | Réussite | Homme                   | 1.971   | 1.221          |
|  |          | Femme                   | 4.989   | 1.489          |
| Perception de la masculinité   | Échec    | Homme                   | 1.865   | 1.110          |
|  |          | Femme                   | 5.220   | 1.173          |
|  | Réussite | Homme                   | 5.868   | 1.132          |
|  |          | Femme                   | 2.494   | 1.431          |
| Échec  | Homme    | 5.676                   | 1.415   |                |
|  | Femme    | 2.488                   | 1.344   |                |

## Annexe XI : Guide d'entretien de l'étude 4

### **Contrat de communication**

Tout d'abord merci d'avoir accepté de participer à cette étude, qui a donc pour objectif de recueillir votre vécu de votre apprentissage de conduite. Le but ici est de me partager ce qui s'est passé et comment cela s'est passé pour vous. Vous pouvez partager librement vos expériences, il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, tout ce qui m'intéresse c'est votre vécu et comment vous le percevait.

Sachez qu'il vous est possible d'arrêter l'entretien à tout moment, dès que vous le souhaitez. Votre participation, vos dires et l'analyse des résultats seront confidentiels, anonymes, rien ne permettra de vous identifier. Il durera environ 1 heure et pour les besoins de la recherche, il sera enregistré, c'est bon pour vous ? (Dictaphone montré). Si vous êtes d'accord, on peut commencer ?

| <b>Phases d'exploration</b>  | <b>Question de départ/découverte</b>   | <b>Relances</b>  |
|--|--|--|
| <b>Contexte de l'apprentissage de conduite</b>   | Pouvez-vous me parler de votre apprentissage de conduite ? soyez libre ici de commencer où vous voulez et d'aborder spontanément des éléments/situations rencontrées | <i>L'entrée dans la formation (raisons de passation, démarches pour débiter l'apprentissage)</i>   |
|  |  | <i>L'apprentissage de conduite (décisions nombres d'heure de conduite, satisfaction et déroulé de l'apprentissage, relations/soutien avec ECSR et proches, état émotionnel et son processus au long de la formation)</i> |
| <b>Socialisation de genre</b>  | Pouvez-vous me parler maintenant de vos expériences sociales vécues concernant la conduite/véhicule ?  | <i>Expériences de conduite (expériences avec l'entourage, mobilité)</i>  |
|  |  | <i>Expériences socialisatrices liés aux STG (connaissances des STG sur différences générales et au volant, sphères d'apparition, l'adhésion)</i>   |
| <b>Lien socialisation de genre et comportements au volant</b>  | Quels sens mettez-vous entre votre vécu en tant que femme/homme vis-à-vis de vos expériences évoquées et votre rapport à la conduite ?                               | <i>Vécu en tant que femme/homme (sentiment de compétence, difficultés, modèles)</i>  |
|  |  | <i>Influences des croyances comportements (comportements en général, durant l'apprentissage)</i>   |
| <p><b>Que pensez-vous du dicton « femmes au volant, mort au tournant » ?</b><br/> <i>D'autres éléments dont ils.elles souhaitent évoquer concernant l'apprentissage de conduite et/ou expériences sociales</i></p> |  |  |

## Le centre d'examen du permis B : la toile du partage social des émotions pour les candidats et les candidates

« *Les savoirs sont conçus comme des productions situées* »  
(Bernard & Vanlint, 2021, p.245)

### 1. Objectifs de la saisie des échanges entre et avec les candidat·es

Les interactions multiples que nous avons pu avoir au cours de notre présence dans les centres d'examen avec les candidat·es à l'examen pratique du permis B, sont venues nourrir nos savoirs sur l'implication des émotions, des représentations sociales autour du permis, et de la perception des MDS chez eux et elles. Ce que nous avons capturé et voulu raconter, s'avère situé. Le journal de bord par sa prise de recul sur les savoirs émergeant dans le cadre des processus de la recherche, sur les terrains ainsi que des postures, est l'outil idéal pour mettre en lumière ce qui est situé dans les productions, les constructions des savoirs (Bernard & Vanlint, 2021). Ce que nous avons retenu et saisi est le fruit de nos lunettes spécifiques teintées de nos objectifs de recherche et de nos objets d'étude : genre, conduite, stéréotype. Désautels et Larochelle (1989) expriment ceci à ce propos : « notre œil n'est pas tout nu, il est habité » (cités dans Bernard & Vanlint, 2021, p.250). Cette partie de journal de bord s'est alors construite avec un regard intéressé.

Nous souhaitons revenir sur le terme journal de bord qui n'est pas le plus approprié dans le cadre de cette saisie et de celle effectuée pour l'étude 1. Il s'agit davantage d'un journal de terrain qu'un journal de bord puisqu'il n'a pas été question seulement de retracer nos processus de recherche, mais aussi d'effectuer des notes d'observations sur le terrain, constantes et qui sont celles que nous mettons à l'honneur dans ce manuscrit et en regard des autres données. Ce terrain du centre d'examen se constituait autour d'interactions et d'observations mouvantes : dans des salles d'attentes, autour d'une table, dehors en attendant et après les passations du permis B, sous des abris, sur des bancs. Ce terrain a été pour nous le lieu propice pour découvrir et transcrire en partie une autre dynamique des processus et mécanismes autour d'un objet d'étude : la passation du permis B. Pour la méthodologie du journal de terrain (de bord), nous invitons à la relecture de la partie méthodologie dans le chapitre VI.

## 2. Résultats et interprétations

Cette partie se structure en quatre parties. Nous débuterons par un élément central dans la dynamique de la passation du permis B : le partage social des émotions. Nous continuerons sur l'appréhension des questions autour des MDS par les candidates et candidats. Puis, nous ferons un aparté sur le fait d'être évalué-e par une inspectrice *versus* un inspecteur. Enfin, nous clôturerons avec ce qu'implique la passation du permis : respect et conformité à un script et aux IPCSR.

### *Le partage social des émotions*

Avant, durant, après les passations, une multitude de candidat-es, qui ne se connaissent pas ou peu, se retrouvent à affronter la même épreuve : passer son permis de conduire. L'enjeu de celui-ci pouvait se sentir, se voir, se dire, à travers un important et continu *partage social des émotions*. Évoquer ses émotions accaparantes avant le permis semble automatique et permettre de les libérer, de les réguler, créer des interactions pour parler et réduire l'incertitude et l'inconnu autour de la passation du permis. Certaines personnes étaient dans une demande d'informations avec d'autres personnes qui vont ou ont passé le permis, sur tout ce qui se passe durant le permis, sur l'attitude de l'IPCSR, sur les parcours qui seront effectués. Ces informations partagées semblent nécessaires pour la régulation d'émotion, même si parfois, cela déclenche davantage d'émotions. En effet, parfois, le partage social des émotions se transforme en contagion émotionnelle (Rimé, 2005) et provoque une augmentation des émotions des autres, ou à l'inverse, rassure celles minimales de certain-es en déployant de la comparaison sociale. Ce besoin d'informations et de partage permet de rencontrer les stratégies d'adaptation pertinentes, et de "modifier la source du stress, de réduire les exigences de la situation et d'augmenter les ressources de l'organisme pour y faire face" (Delelis et al., 2011, p. 472). Il y a une telle vivacité émotionnelle qu'elle a autant d'avantages que d'inconvénients, et autant de raisons d'exister face à une telle épreuve. Tout cela fait partie du *partage social des émotions*, il a un intérêt socio-individuel et est nécessaire (Rimé, 2005). De plus, nous avons pu constater que dans la majorité des cas, les femmes expriment un stress/appréhension importante, là où les hommes expriment une certaine nonchalance couplée à une assurance « *ça va le faire* ». On retrouve ici les normes émotionnelles liées au genre (Shield, 2002). Toutefois, dans l'expression ainsi que le partage social des émotions, même si les émotions pouvaient être différentes, prendre diverses formes, nous n'avons pas remarqué nécessairement qu'il était plus important chez les femmes. Les hommes pouvaient partager spontanément la manière dont il se sentait, même si c'était positif. Enfin, raconter cette expérience émotionnelle qu'est le passage du permis B à toutes les personnes présentes s'avère être comme un besoin, davantage lors d'un échec (cf. Rimé, 2005). Toutes les personnes candidates se prêtent au « jeu » du partage social des émotions, car non seulement le cadre est

propice à le faire mais aussi par besoin en raison de l'enjeu normatif, symbolique et important du permis B (Masclat, 2002).

*La menace du stéréotype vue comme une menace ou incomprise*

Concernant les retours sur le questionnaire, nous avons pu déceler une réaction commune dans chaque groupe de genre. Nombreuses sont les candidates qui nous ont dit « *non moi ça ne me fait pas ça* ». Les questions sur les MDS pour certaines semblaient mettre à mal leurs identités et leurs images de soi renvoyées. En effet, elles se disent non concernées et affichent une attitude négative envers les questions de notre étude sur les perceptions de MDS. Nous avons pu comprendre que ces questions étaient menaçantes pour elles car si elles se disaient menacées par les STG, cela viendrait d'une certaine façon les confirmer, les rendre existants, les affirmer. Être consciente oui, être menacées non, et "surtout « *pas MOI* ». Cette distance individuelle émise peut être vue comme une stratégie de *coping* comme nous avons pu le discuter auparavant dans l'étude 4. Ces interrogations-là se nourrissent de nos divers résultats obtenus dans les deux études empiriques présentées dans ce chapitre : les faibles moyennes de perceptions des MDS dans l'étude 3 et l'absence d'effet direct des MDS sur l'échec des femmes ; les discours dans les entretiens exprimant peu de conséquence des STG et peu de ressentis de MDS partagés ; puis, ces propos observés sur le terrain qui montrent que certaines ne semblent pas conscientiser ou faire l'expérience d'une/des MDS.

D'un autre côté, nombreux sont les candidats qui nous évoquaient ne pas comprendre pourquoi on leur posait ces questions et étaient très étonnés. Certains rigolaient en voyant les questions ou nous le disaient « *pourquoi ces questions ? c'est bizarre* ». En général, ils nous disaient ne jamais ressentir cela. Leur mécompréhension et étonnement montrent que cela ne les concerne pas et ne les impacte pas. Toutefois, montrer ou partager avec nous, femme, un ressenti de menace pourrait être un enjeu vis-à-vis de leur identité masculine. Est-ce que cela ne les impacte pas vraiment ? ou est-ce une forme de mise à distance face à nous pour maintenir leur identité masculine ?

*Etre évaluée par une inspectrice ou inspecteur : quels enjeux ?*

En échangeant avant et après des passations avec des candidat-es, les femmes semblent préférer passer leur permis avec des inspectrices, là où les hommes n'expriment pas de préférences. Néanmoins, il existe une certaine représentation stéréotypée de l'inspectrice perçue comme *méchante*. Il y a une tendance constatée, qui nous a été d'ailleurs expliquée dans un entretien dans l'étude 4 par une candidate, de penser que l'inspectrice femme sera plus sévère. Nous avons souvent entendu cela dans les divers centres d'examen parcourus, sans pour autant que cela représente un enjeu supplémentaire, puisque quoi qu'il advienne, l'IPCSR, qu'importe son genre, intimide.

Dans un autre temps, nous avons pu constater que passer son permis avec un inspecteur homme c'est risquer un rappel des STG lorsqu'on est une candidate femme. Effectivement, durant leurs passations, deux candidates ont pu nous rapporter des plaisanteries sexistes à leur égard de la part des inspecteurs avec qui elles sont passées. Passer son permis en tant que femme constitue un enjeu supplémentaire en raison des STG dont elles sont la cible. Nous pointons une fois de plus l'usage de l'humour pour perpétuer un sexisme ordinaire.

*Passer son permis vu comme un double enjeu : respecter un script et faire face aux IPCSR*

Le permis de conduire est théâtralisé comme nous le disaient certain-es IPCSR. Nous avons pu le constater au travers des dires d'ESCR et de candidats hommes, qui nous évoquaient que passer son permis c'est respecter et suivre un script de comportements, parfois à exagérer. Des candidats hommes ont pu nous confier le fait qu'ils se sont renseignés sur les attentes des IPCSR, et sur ce qui est attendu précisément dans le déroulé. Il semblerait que les conduites réalisées le jour de l'examen – respect des règles et contrôles démesurés – ne correspondent pas aux conduites réelles. Ils agissent en fonction de ce qu'on attend d'eux, ce qui interroge sur l'après, et sur les enjeux autour de la sécurité routière.

Un autre élément est apparu dans les interactions autour de la passation du permis B, il s'agit des attitudes et façons d'évaluer connues des IPCSR. Effectivement, avant les passations, un nombre important d'ECSR informe leur candidat-e sur « comment est l'IPCSR avec qui ils et elles vont passer ». Cette information est loin de passer inaperçue puisqu'elle joue un rôle important dans les dispositions psychologiques dans lesquelles les candidat-es seront au moment de leur examen. Dans les entretiens et sur le terrain, des candidates ont pu nous partager le fait que cela accentuait leurs peurs quand elles savent que l'IPCSR n'est pas « agréable », est « sévère », etc. Cela n'est pas bénéfique, d'autant que faire face aux IPCSR est déjà difficile en raison des représentations sociales qui leur sont accolées. Les IPCSR sont considéré-es comme des personnes *inhumaines*. Cela rejoint les résultats de Cunegatti (2012). Comme il le soulève, ils et elles sont considéré-es par les candidat-es comme « bourreau social » (p.124) ; « récepteur impartial » (p.168) ; « sans cœur » ou « inhumain » (p.168). Le métier d'inspecteur-riche possède une image négative combinant autorité, pouvoir et rigidité (Gillig-Amoros, 1986). Par ailleurs, un DPCSR dans l'étude de Cunegatti disait ceci à propos de l'image renvoyée par l'IPCSR :

« Pour les candidats vous n'êtes pas un homme ou une femme mais un inspecteur du permis de conduire. Ils ne voient pas cette casquette-là. Ils vous voient **avec cette image négative**, même si vous être souriant et chaleureux. Vous portez **l'hérédité de vos aînés sur vos épaules**. On a cette image. À nous de la changer aussi par nos

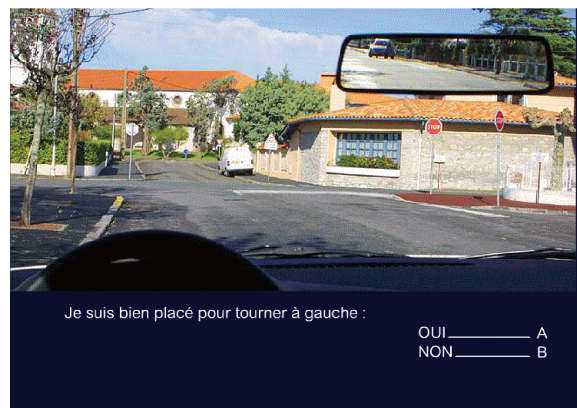
attitudes. **Il faut montrer qu'on n'est pas ces monstres qu'on décrit un peu partout** » (p.125).

Cette représentation est historique, elle a émergé à partir d'un système des passations des examens, dirigé, par le passé, par des militaires et principalement des hommes. C'est tout un enjeu également pour les IPCSR de déconstruire cette image négative, même si certain-es en sont encore très imprégné-es et en abusent (abus de pouvoir), comme nous l'avons vu dans des centres.

### 3. Conclusions de l'apport de l'outil journal de terrain

Ce journal de terrain nous a servi à alimenter nos différentes études (1, 2, 3, 4), à forger et solidifier notre regard sur le genre et s'inscrit dans notre stratégie de triangulation. Les observations effectuées sont venues montrer une fois de plus que le phénomène de MDS n'est pas ce qui apparaît comme la principale difficulté chez les femmes, vis-à-vis des émotions négatives qui semblent prendre une place importante et impacter l'apprentissage, et en amont des passations du permis B. Cette triangulation alimentée par le journal de terrain propulse notre recherche vers une identification d'une source explicative importante que sont les émotions ressenties par les candidates. Il s'agit d'un objet érigé par des normes de genre. Enfin, ce journal de terrain nous a permis de découvrir d'autres problématiques dans le cadre de l'examen que sont les vécus et jugements en lien avec le genre et son système.

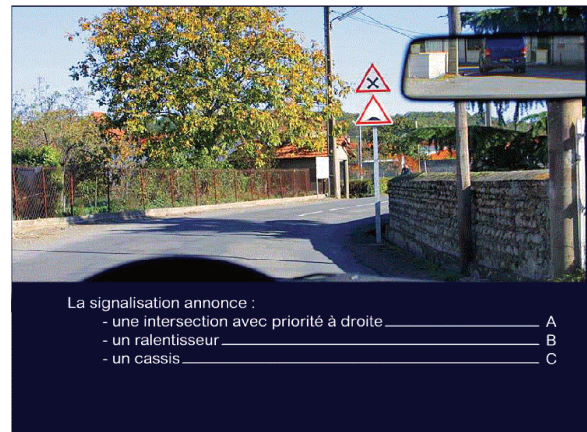
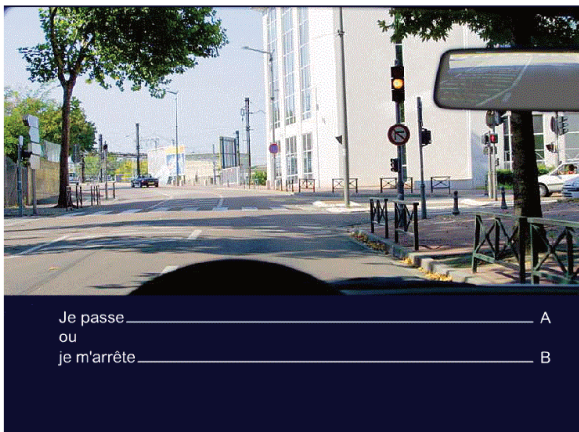
**Annexe XIII : Les vignettes du test mesurant la performance dans l'étude 5**  
**Niveau facile**

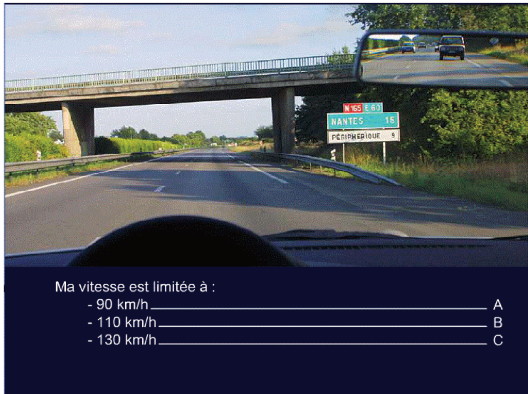




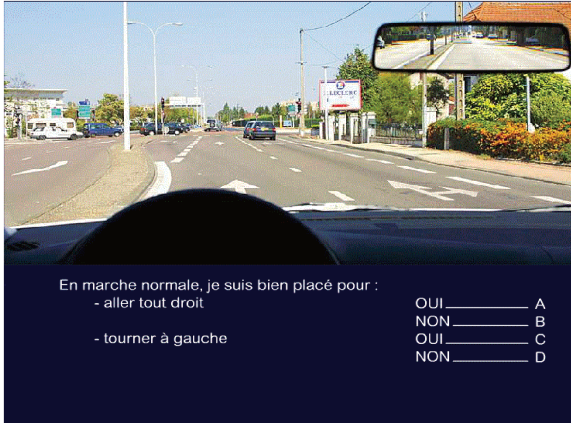


**Niveau moyen**

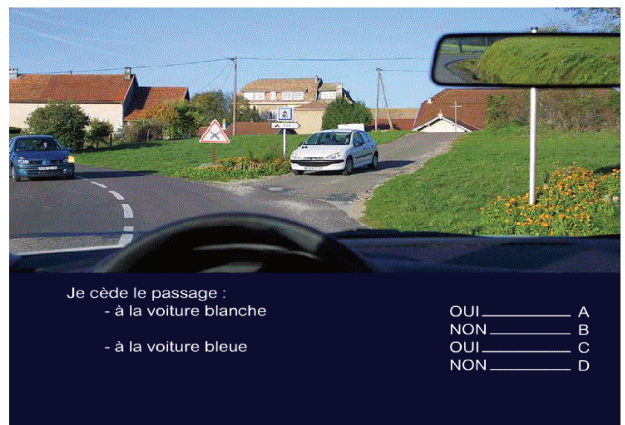
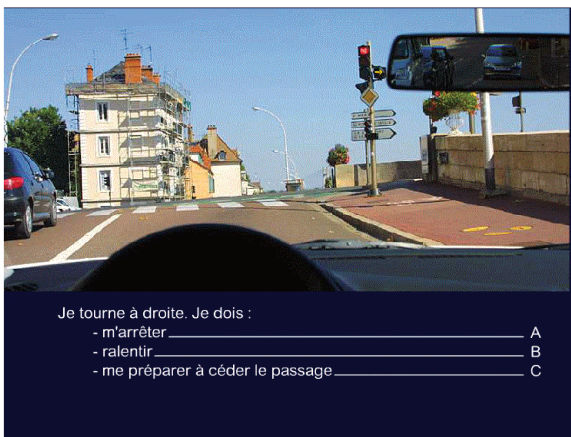








**Niveau difficile**





La vitesse est limitée à 70 km/h dans toute l'agglomération :  
 OUI \_\_\_\_\_ A  
 NON \_\_\_\_\_ B



Je céderai le passage :  
 - à la voiture rouge \_\_\_\_\_ A  
 - à la voiture blanche \_\_\_\_\_ B  
 OUI \_\_\_\_\_ C  
 NON \_\_\_\_\_ D



Je peux rouler à :  
 - 80 km/h \_\_\_\_\_ A  
 - 90 km/h \_\_\_\_\_ B  
 OUI \_\_\_\_\_ C  
 NON \_\_\_\_\_ D



Je m'engage \_\_\_\_\_ A  
 Je m'arrête \_\_\_\_\_ B  
 Je céderai le passage en face \_\_\_\_\_ C



Je tourne à gauche. Je passe :  
 - devant la voiture blanche \_\_\_\_\_ A  
 - devant la voiture grise \_\_\_\_\_ B  
 OUI \_\_\_\_\_ C  
 NON \_\_\_\_\_ D



Je passe \_\_\_\_\_ A  
 ou  
 je cède le passage \_\_\_\_\_ B



**Niveau très difficile**



Je tourne à gauche. Je cède le passage :  
 - à la voiture bleue  
 - à la voiture grise

OUI \_\_\_\_\_ A  
 NON \_\_\_\_\_ B  
 OUI \_\_\_\_\_ C  
 NON \_\_\_\_\_ D



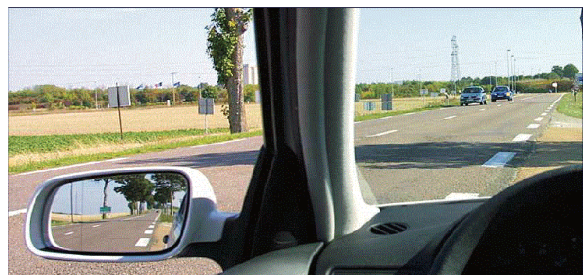
Je démarre immédiatement :

OUI \_\_\_\_\_ A  
 NON \_\_\_\_\_ B



Je peux me déporter sur la voie la plus à gauche pour dépasser :

OUI \_\_\_\_\_ A  
 NON \_\_\_\_\_ B



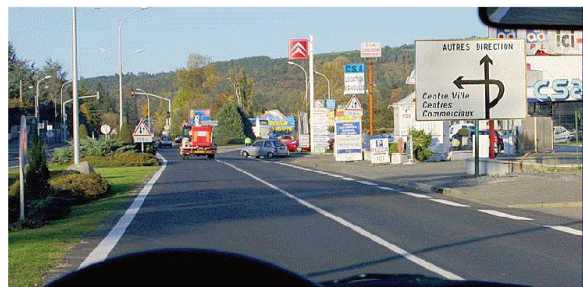
Je peux quitter immédiatement mon stationnement :

OUI \_\_\_\_\_ A  
 NON \_\_\_\_\_ B



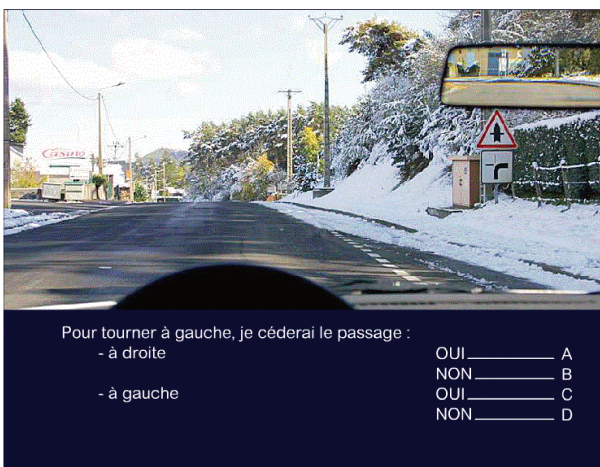
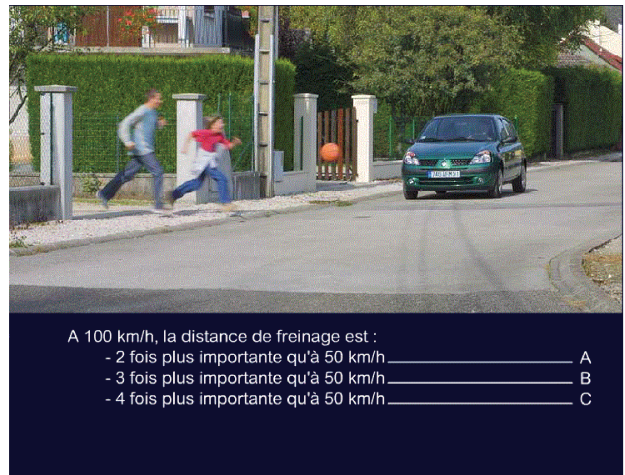
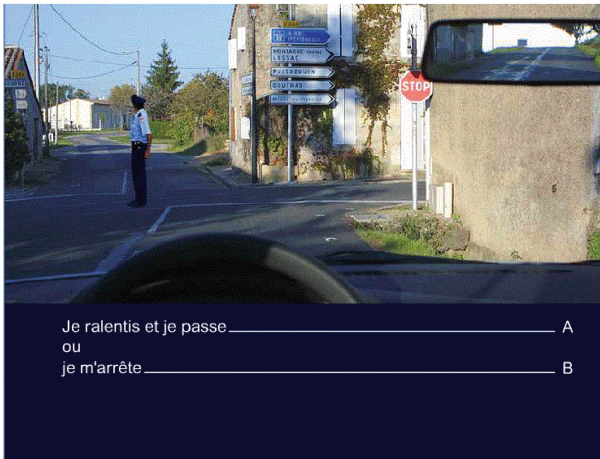
Je cède le passage :  
 - à la voiture bleue  
 - à la voiture blanche

OUI \_\_\_\_\_ A  
 NON \_\_\_\_\_ B  
 OUI \_\_\_\_\_ C  
 NON \_\_\_\_\_ D



Je suis bien placé pour :  
 - aller tout droit  
 - suivre la direction "centre ville"

OUI \_\_\_\_\_ A  
 NON \_\_\_\_\_ B  
 OUI \_\_\_\_\_ C  
 NON \_\_\_\_\_ D



## Annexe XIV : Structure du questionnaire en ligne de l'étude 5

### Étude sur les questions du code de la route : votre avis compte !

Bonjour,

Nous vous proposons de participer à une recherche qui consiste à recueillir **vos avis et vos perceptions à propos de questions du code de la route**. C'est pour cela que la condition minimale pour participer à ce questionnaire est **d'avoir obtenu l'examen théorique du permis de conduire** (le code de la route).

Vous pourrez, si vous le souhaitez, interrompre votre participation à tout moment. Votre participation d'une durée d'environ 15 minutes, s'inscrit dans une étude qui devrait s'étendre de janvier 2022 à juin 2022. Vous aidez grandement la recherche en répondant à ce questionnaire et nous vous en remercions. Vos réponses sont totalement anonymes.

La plateforme LimeSurvey utilisée pour le présent questionnaire respecte les normes de sécurité du Règlement Général de Protection des Données en vigueur dans l'Union Européenne. Ce questionnaire est anonyme.

**Suivant**

### Consentement donné pour participer à l'étude

J'ai reçu et compris les informations concernant l'étude, **j'accepte de participer à cette étude dans les conditions précisées précédemment.**

En cas de réutilisation des données pour une recherche scientifique ultérieure, j'accepte que mes données personnelles collectées via cette étude puissent faire l'objet d'un projet ultérieur permettant d'affiner ou consolider les pistes de recherche issues du présent projet, dans les mêmes conditions de confidentialité et de sécurité. :

Oui/non

**Suivant**

### Pour débiter...

Nous avons besoin de personnes ayant au moins obtenu le code de la route.

Avez-vous **réussi l'épreuve théorique du permis de conduire (code de la route)**<sup>119</sup> ?

Oui/non

Afin de commencer, veuillez indiquer votre jour de naissance :

*entre le 1er et le 7*

*entre le 8 et le 15*

*entre le 16 et le 23*

*entre le 24 et le 31*

---

<sup>119</sup> Précisions à l'issue de cette question : Si vous allez commencer vos leçons de conduite, si vous êtes en train de prendre des leçons, si vous avez déjà fait toutes vos leçons, si vous avez passé votre examen pratique du permis B ou si vous avez votre permis B depuis moins de trois ans, ce questionnaire vous concerne !



## Consigne de l'étude

Veillez lire attentivement les indications suivantes

*Si entre le 1er et le 7 : condition contrôle<sup>120</sup>*

*Si entre le 8 et le 15 : condition stéréotypée*

*Si entre le 16 et le 23 : condition égalitaire*

*Si entre le 24 et le 31 : condition contre-stéréotypée*

**J'ai lu et compris les informations de la consigne ci-dessus**

Oui/non

***Suivant***

## Votre estimation de votre réussite

**Avant de commencer, pouvez-vous indiquer à combien estimez-vous vos chances de réussite aux questions de cette étude ?**

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|

***Suivant***

## Questions à répondre

40 questions vont vous être posées.

Vous devrez **cocher la ou les bonne(s) réponse(s)**.

Vous avez **20 secondes** pour répondre à chacune des 40 questions (10 minutes environ pour l'ensemble).

Petite précision : l'ordre des lettres pour répondre est aléatoire (A ; B ou B ; A par exemple).

C'est parti ? ☺

***Suivant***

Vignettes présentées (cf. annexe ci-dessus)

***Suivant***

## Votre estimation de votre réussite

**Maintenant, à combien estimez-vous vos chances de réussite aux questions de cette étude ?**

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|

***Suivant***

<sup>120</sup> Nous renvoyons ici à la partie méthodologique de cette étude pour voir descriptions de ces conditions.



## Vos émotions ressenties

**Merci d'indiquer dans cette liste d'émotions, en cochant la case correspondante, la ou les émotions que vous avez ressenties durant ce test.**

**Choisissez seulement la ou les émotions ressenties.** Veuillez cocher dans la liste l'intensité des différentes émotions ayant contribué à ce que vous avez ressenti, même si les intensités de ces émotions sont différentes.

Si vous n'avez ressenti aucune émotion dans cette liste, veuillez cocher la case « Aucune ». Si vous avez fait l'expérience d'une émotion très différente de celles proposées, veuillez cocher la case « Autre » et notez-la en dessous.

|              | Je n'ai pas ressenti du tout |  |  |  |  | J'ai beaucoup ressenti |
|--------------|------------------------------|--|--|--|--|------------------------|
| Intérêt      |                              |  |  |  |  |                        |
| Amusement    |                              |  |  |  |  |                        |
| Fierté       |                              |  |  |  |  |                        |
| Joie         |                              |  |  |  |  |                        |
| Plaisir      |                              |  |  |  |  |                        |
| Contentement |                              |  |  |  |  |                        |
| Amour        |                              |  |  |  |  |                        |
| Admiration   |                              |  |  |  |  |                        |
| Soulagement  |                              |  |  |  |  |                        |
| Compassion   |                              |  |  |  |  |                        |
| Tristesse    |                              |  |  |  |  |                        |
| Culpabilité  |                              |  |  |  |  |                        |
| Regret       |                              |  |  |  |  |                        |
| Honte        |                              |  |  |  |  |                        |
| Déception    |                              |  |  |  |  |                        |
| Peur         |                              |  |  |  |  |                        |
| Dégoût       |                              |  |  |  |  |                        |
| Mépris       |                              |  |  |  |  |                        |
| Haine        |                              |  |  |  |  |                        |
| Colère       |                              |  |  |  |  |                        |

Vous avez ressenti aucune émotion ?

Oui/Non/sans réponse

Vous avez ressenti une autre émotion que celles dans la liste ?

Oui/Non/sans réponse

**Suivant**

### La difficulté perçue de la tâche

J'ai ressenti des difficultés pour réaliser cette tâche :

|                         |   |   |   |   |   |                         |
|-------------------------|---|---|---|---|---|-------------------------|
| Pas du tout<br>d'accord |   |   |   |   |   | Tout à fait<br>d'accord |
| 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                       |

**Votre perception de votre performance à ce test**

Dans cette partie, veuillez indiquer  **votre degré d'accord avec les douze propositions suivantes**. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, **seul votre ressenti compte**.

1.  **Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats prouvent AUX RESPONSABLES DE L'ETUDE que MON GROUPE DE SEXE possède moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ?**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

2.  **Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats ME confirment que J'AI moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ?**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

3.  **Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats puissent amener LES RESPONSABLES DE L'ETUDE à ME juger sur la base d'opinions négatives concernant les capacités de conduite de mon groupe de sexe ?**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

4.  **Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats ME prouvent que MON GROUPE DE SEXE possède moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ?**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

5.  **Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats poussent LES RESPONSABLES DE L'ETUDE à se représenter négativement les capacités de conduite de MON GROUPE DE SEXE?**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

6.  **Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats M'amènent à avoir une vision négative de MES capacités de conduite à cause de mon groupe de sexe ?**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

7. **Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats poussent LES RESPONSABLES DE L'ÉTUDE à croire que J'AI moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ?**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

8. **Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats ME poussent à croire que J'AI moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ?**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

9. **Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats poussent LES RESPONSABLES DE L'ÉTUDE à croire que MON GROUPE DE SEXE possède moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ?**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

10. **Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats ME poussent à croire que MON GROUPE DE SEXE possède moins de capacités de conduite que l'autre**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

11. **Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats amènent LES RESPONSABLES DE L'ÉTUDE à ME juger négativement à cause de mon groupe de sexe ?**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

12. **Pendant le test, j'ai eu peur que mes résultats M'amènent à penser que MON GROUPE DE SEXE possède moins de capacités de conduite que l'autre groupe de sexe ?**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

*Suivant*

### Estimation de réussite homme

Répondez spontanément.

À combien estimez-vous les chances des hommes en général de réussir le test ?

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|

*Suivant*

### Estimation de réussite femme

À combien estimez-vous les chances des femmes en général de réussir le test ?

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|

*Suivant*

### Réputations des hommes et des femmes au volant

Dans cette partie, 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 vous positionnant sur l'échelle.

- En général, les gens pensent que les hommes ...

|   | Pas du tout |   |   |   |   |   | Tout à fait d'accord |
|---|-------------|---|---|---|---|---|----------------------|
|   | 1           | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                    |
| ... 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 |             |   |   |   |   |   |                      |

*Suivant*

- En général, **les gens** pensent que les **femmes** ...

|  | <b>Pas du<br/>tout</b> |          |          |          | <b>Tout à fait<br/>d'accord</b> |          |          |
|--|------------------------|----------|----------|----------|---------------------------------|----------|----------|
|  | <b>1</b>               | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b>                        | <b>6</b> | <b>7</b> |
| <b>... respectent le code de la route</b>                        |                        |          |          |          |                                 |          |          |
| <b>... évitent les comportements dangereux</b>                   |                        |          |          |          |                                 |          |          |
| <b>... ont de grandes compétences de conduite</b>                |                        |          |          |          |                                 |          |          |
| <b>... font preuve de savoir-vivre envers les autres usagers</b> |                        |          |          |          |                                 |          |          |

*Suivant*

### Ce que vous pensez

Maintenant vous allez devoir répondre aux deux mêmes questions, mais cette fois-ci nous voulons savoir ce que vous pensez vous personnellement.

- Personnellement, je pense que les hommes ...

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ... 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 |   |   |   |   |   |   |   |

*Suivant*

- Personnellement, je pense que les femmes ...

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ... 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 |   |   |   |   |   |   |   |

*Suivant*

### Vous et votre groupe de sexe

Maintenant, nous nous intéressons à votre relation à votre groupe de sexe d'appartenance

- **Mon appartenance à mon groupe de sexe est une part importante de qui je suis**

Pas du tout  
d'accord

Tout à fait  
d'accord

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

## Votre caractère

Dernière question.

**Enfin, nous aimerions savoir, parmi les attributs proposés ci-dessous, ceux qui définissent le mieux 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 »**

|   | Jamais vrai<br>pour vous |   |   | Toujours vrai<br>pour vous |   |   |   |
|---|--------------------------|---|---|----------------------------|---|---|---|
|   | 1                        | 2 | 3 | 4                          | 5 | 6 | 7 |
| Je suis toujours prêt-e à écouter les autres            |                          |   |   |                            |   |   |   |
| Je suis doux·ce   |                          |   |   |                            |   |   |   |
| J'ai l'esprit de compétition                            |                          |   |   |                            |   |   |   |
| Je suis sensible aux peines et aux problèmes des autres |                          |   |   |                            |   |   |   |
| J'ai des qualités de commandement                       |                          |   |   |                            |   |   |   |
| Je suis affectueux·se                                   |                          |   |   |                            |   |   |   |
| Je suis sûr·e de moi                                    |                          |   |   |                            |   |   |   |
| J'aime rendre service                                   |                          |   |   |                            |   |   |   |
| Je suis énergique                                       |                          |   |   |                            |   |   |   |
| Je suis attentif·ve aux besoins des autres              |                          |   |   |                            |   |   |   |
| Je suis dominateur·rice                                 |                          |   |   |                            |   |   |   |
| Je suis chaleureux·se                                   |                          |   |   |                            |   |   |   |
| J'aime les enfants                                      |                          |   |   |                            |   |   |   |
| Je suis sportif·ve                                      |                          |   |   |                            |   |   |   |
| Je suis prêt·e à consoler les gens                      |                          |   |   |                            |   |   |   |
| Je me comporte en chef·e                                |                          |   |   |                            |   |   |   |
| Je suis tendre  |                          |   |   |                            |   |   |   |
| J'ai confiance en moi                                   |                          |   |   |                            |   |   |   |

## Qui êtes-vous

Avant de partir, dites-nous un peu qui vous êtes.

### Votre sexe d'état civil ?

Féminin/masculin

### Votre âge ?

Liste déroulante

### Quel est votre diplôme le plus élevé ?

- Certificat d'études primaires, aucun diplôme
- Brevet des collèges, BEPC
- CAP, BEP ou diplôme de même niveau
- Baccalauréat général, technologique, professionnel ou équivalent
- Diplôme du 1er cycle universitaire, BTS, DUT, ou équivalent, niveau BAC+2
- Diplôme de 2eme cycle universitaire
- Diplôme de 3e cycle universitaire, doctorat, grande école, ingénieur

Autre :

### Votre situation actuelle ?

- Je suis lycéen.ne
- Je suis étudiant.e
- Je suis en activité
- Je suis demandeur.se d'emploi
- Je suis sans activité professionnelle
- Je suis à la retraite
- Autre

### Votre département d'habitation

Champ libre

*Suivant*

## Concernant votre permis

### Combien de passation il vous a fallu avant de réussir l'épreuve théorique de l'examen du permis (code de la route) ?

Champ libre

### Avez-vous débuté vos leçons de conduite ?

Oui/non

Combien d'heure avez-vous effectué ? (renvoi si oui)

### Avez-vous votre permis B ?

Oui/non

Depuis combien de temps ? (renvoi si oui)

**MERCI INFINIMENT ☺ ET BRAVO CAR VOUS AVEZ REUSSI LE TEST !!!!**



Si vous avez eu la consigne (au début) qui évoquait des différences hommes/femmes au code de la route, sachez qu'il n'existe aucune différence hommes/femmes dans la réussite au code de la route. Nous avons établi cette consigne pour voir l'effet qu'une telle information pouvait avoir sur les performances et les émotions.

Ah oui ! J'ai eu peur !

Si intéressé.e par les résultats ou informations concernant l'étude, notez votre mail :

## Annexe XV : ACP des échelles de l'étude 5

### Connaissances aux STG en conduite

|                                 | <b>Connaissances concernant<br/>les hommes au volant</b> | <b>Connaissances concernant<br/>les femmes au volant</b> |
|---------------------------------|--|--|
| ConnaissanceH_STGDANGER         | 0.850  |  |
| ConnaissanceH_STGRESPECT        | 0.838  |  |
| ConnaissanceH_STGSAVOIRVIVRE    | 0.834  |  |
| ConnaissanceH_<br>STGCOMPETENCE | 0.422  |  |
| ConnaissanceF_STGDANGER         |  | 0.849  |
| ConnaissanceF_STGSAVOIRVIVRE    |  | 0.794  |
| ConnaissanceF_STGRESPECT        |  | 0.781  |
| ConnaissanceF_STGCOMPETENCE     |  | 0.500  |

### Adhésions aux STG en conduite

|                             | <b>Adhésions concernant les<br/>hommes au volant</b> | <b>Adhésions concernant les<br/>femmes au volant</b> |
|-----------------------------|--|--|
| AdhesionH_STGDANGER         | 0.880  |  |
| AdhesionH_STGRESPECT        | 0.869  |  |
| AdhesionH_STGSAVOIRVIVRE    | 0.864  |  |
| AdhesionH_STGCOMPETENCE     | 0.677  |  |
| AdhesionF_STGRESPECT        |  | 0.847  |
| AdhesionF_STGSAVOIRVIVRE    |  | 0.836  |
| AdhesionF_STGDANGER         |  | 0.827  |
| AdhesionF_<br>STGCOMPETENCE |  | 0.718  |

## BSRI – Conformité aux rôles de genre féminins et masculins

|                                       | <b>Rôles féminins</b> | <b>Rôles masculins</b> |
|---------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| Rôle F attentif.ve aux besoins autrui | 0.810                 |                        |
| Rôle F prêt.e à consoler autrui       | 0.790                 |                        |
| Rôle F aimer rendre service           | 0.779                 |                        |
| Rôle F chaleureux.se                  | 0.759                 |                        |
| Rôle F affectueux.se                  | 0.757                 |                        |
| Rôle F tendre                         | 0.687                 |                        |
| Rôle F sensible aux peines            | 0.659                 |                        |
| Rôle F prêt.e à écouter               | 0.602                 |                        |
| Rôle F doux.ce                        | 0.555                 |                        |
| Rôle F aime enfant                    | 0.530                 |                        |
| Rôle M énergique                      | <b>0.400</b>          | <b>0.551</b>           |
| Rôle M comporte en chef.fe            |                       | 0.832                  |
| Rôle M dominateurice                  |                       | 0.797                  |
| Rôle M sûr.e de moi                   |                       | 0.793                  |
| Rôle M confiance en moi               |                       | 0.764                  |
| Rôle M esprit de compétition          |                       | 0.752                  |
| Rôle M sportif.ve                     |                       | 0.667                  |
| Rôle M qualité de commandement        |                       | 0.571                  |

## Perceptions des MDS

|          | <b>MDS</b> |
|----------|------------|
| mdsGS 7  | 0.897      |
| mdsGG 5  | 0.884      |
| mdsGG 9  | 0.880      |
| mdsSS 8  | 0.858      |
| mdsSS 2  | 0.857      |
| mdsGS 3  | 0.843      |
| mdsSG 10 | 0.839      |
| mdsGS 12 | 0.838      |
| mdsSS 6  | 0.832      |
| mdsSG 11 | 0.805      |
| mdsSG 4  | 0.800      |
| mdsGG 1  | 0.770      |

*Note. MDS GG = menace du stéréotype groupe-groupe ; idem pour les autres abrégées en fonction de la source et cible.*

Les émotions positives et négatives - GEW

|                       | <b>Émotions positives</b> | <b>Émotions négatives</b> | <b>Émotions négatives</b> |
|-----------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Emo_plaisir           | 0.878                     |                           |                           |
| Emo_content           | 0.855                     |                           |                           |
| Emo_amusement         | 0.788                     |                           |                           |
| Emo_joie              | 0.753                     |                           |                           |
| Emo_fierte            | 0.707                     |                           |                           |
| Emo_interet           | 0.598                     |                           |                           |
| Emo_soulagement       | 0.575                     |                           |                           |
| <b>Emo_admira</b>     | 0.423                     | 0.492                     |                           |
| Emo_meppris           |                           | 0.841                     |                           |
| Emo_degout            |                           | 0.794                     |                           |
| Emo_haine             |                           | 0.719                     |                           |
| <b>Emo_amour</b>      |                           | 0.707                     |                           |
| <b>Emo_compassion</b> |                           | 0.629                     |                           |
| Emo_colere            |                           | 0.592                     |                           |
| Emo_honte             |                           |                           | 0.875                     |
| Emo_culpa             |                           |                           | 0.816                     |
| Emo_decep             |                           |                           | 0.812                     |
| Emo_regret            |                           |                           | 0.737                     |
| Emo_peur              |                           |                           | 0.609                     |
| Emo_triste            |                           |                           | 0.555                     |