



HAL
open science

Analyse des activités pédagogiques des enseignants de la conduite des écoles de conduite sociales et associatives

Gérard Hernja, Pierre Higelé, Nicole Sieffer

► To cite this version:

Gérard Hernja, Pierre Higelé, Nicole Sieffer. Analyse des activités pédagogiques des enseignants de la conduite des écoles de conduite sociales et associatives. [Rapport de recherche] DSCR; Fondation MAIF. 2012. hal-02918307

HAL Id: hal-02918307

<https://hal.science/hal-02918307>

Submitted on 20 Aug 2020

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.

Analyse des activités pédagogiques des enseignants de la conduite des écoles de conduite sociales et associatives



Rapport final Avril 2012

Université Nancy 2 / LISEC

DREAL Lorraine

DDT Meurthe-et-Moselle

Hernja Gérard, Higelé Pierre, Sieffer Nicole

Sommaire

Introduction

1. Le projet dans le cadre des recherches sur l'éducation des conducteurs

Insécurité routière et recherches pour l'éducation des conducteurs
Les recherches sur la formation des conducteurs menés par l'équipe

2. Méthodologie

Présentation générale
Méthodologie de la première phase
Méthodologie de la seconde phase

3. Les résultats de la phase d'analyse des pratiques

Les données institutionnelles
Les objectifs et valeurs des enseignants
Les séances de formation en salle
Les séances de formation en voiture
Les différences entre l'enseignement en secteur traditionnel et associatif
Les questionnements des enseignants

4. Les modalités de construction des exercices

L'articulation des deux phases de la recherche
La préparation des journées
Le déroulement des journées

5. Les perspectives d'évolution des pratiques pédagogiques

Les enjeux de l'évolution des pratiques
Les éléments de la méthode d'évolution
Les pistes pour prolonger l'action

Conclusion

Bibliographie

- **Annexe 1 : la matrice GDE**
- **Annexe 2 : le guide pédagogique d'accompagnement des exercices**
- **Annexe 3 : les exercices**

Introduction

L'étude présentée s'inscrit dans le cadre d'une collaboration entre la Fédération des Associations de la Route pour l'Education FARE et le Laboratoire Interdisciplinaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC Lorraine). Elle est financée par la Fondation MAIF. La Direction de la Sécurité et de la Circulation Routière et la Direction Départementale des Territoires de Meurthe-et-Moselle ont également été associées à ce projet en tant que partenaires.

Le réseau des écoles de conduite associatives (FARE) regroupe aujourd'hui 60 structures concernées par les questions de l'accès à la mobilité. Dans le cadre de l'offre de formation en direction de la formation des conducteurs, il agit plus particulièrement au niveau des personnes ayant des difficultés d'apprentissage.

La Fondation MAIF a pour mission de développer toutes les formes de recherches tendant à améliorer la prévention des risques encourus, plus particulièrement par les jeunes et les personnes dépendantes, à leur domicile, dans la rue et sur leur lieu d'activité, ainsi que d'une manière plus générale la sécurité des personnes et la protection de leurs biens.

En conséquence, la Fondation MAIF a confié au LISEC, après avis favorable de son conseil scientifique, et sur décision de son Conseil d'administration en date du 16 décembre 2008, la réalisation d'une étude intitulée :

« Analyse des activités et enrichissement des pratiques des enseignants de la conduite des écoles de conduite associatives ».

Cette étude a été réalisée par :

- Hernja Gérard, Chercheur associé au LISEC.
- Higelé Pierre, Professeur émérite en Sciences de l'Education, Nancy 2.
- Sieffer Nicole, Déléguée à l'éducation routière au sein de la Direction départementale des Territoires de Meurthe-et-Moselle,

Elle visait à proposer une méthode pédagogique et à construire, avec les enseignants de la conduite des auto-écoles associatives, des exercices leur permettant de remédier aux difficultés d'apprentissage de publics faiblement scolarisés. Une attention particulière a été portée aux modes de raisonnement nécessaires à la maîtrise des situations de formation complexes.

Ce rapport rend compte du travail effectué et présente les résultats de cette recherche.

Dans cette perspective, nous commencerons par situer le projet dans le cadre des recherches européennes sur l'éducation des conducteurs et des recherches de l'équipe sur la formation en France.

Nous exposerons ensuite la méthodologie de la recherche, en décrivant plus particulièrement l'articulation entre une première phase de recherche fondamentale et une seconde phase associant les enseignants du réseau FARE.

Nous rendrons également compte des résultats de la phase d'analyse des pratiques, en explicitant les modalités pédagogiques mises en œuvre par les enseignants des écoles de conduite sociales et associatives.

Nous nous attacherons à décrire la phase de construction des exercices de remédiation avec les enseignants des écoles de conduite associatives.

Nous discuterons enfin les résultats de cette recherche et évoquerons les prolongements d'une action construite dès l'origine pour déborder le cadre de la recherche et être utile aux enseignants du réseau FARE.

Les exercices construits avec les enseignants ainsi que le guide pédagogique sont placés en annexe.

Chapitre 1

Le projet dans le cadre des recherches sur l'éducation des conducteurs

1.1. Insécurité routière et recherches européennes pour l'éducation des conducteurs

La surimplication des conducteurs novices dans les accidents est un phénomène récurrent, plus particulièrement lorsque ces conducteurs sont âgés de 18 à 24 ans : « 27% environ de tous les conducteurs tués dans les accidents de la route sont des jeunes, alors qu'ils ne représentent environ que 10% de la population totale » (OCDE, 2006). Les causes identifiées de ce phénomène sont généralement rapportées aux caractéristiques de la jeunesse et au manque d'expérience.

Les experts considèrent aujourd'hui qu'il est possible d'agir sur les comportements de ces conducteurs par la formation. Dans cette perspective, ils proposent une lecture de l'activité conduite hiérarchisée en quatre niveaux reconnaissant, au-delà des compétences liées à la manipulation du véhicule et à la maîtrise des situations de conduite, les influences du contexte de déplacement et des projets de vie.

Pour orienter le travail des enseignants, une matrice d'objectifs pédagogiques a été construite (Matrice GDE, Goals for Drivers Education, annexe 1).

Cette matrice, élaborée par Esko **Keskinen** de l'université de Turku en Finlande, reprend les quatre niveaux hiérarchiques du comportement du conducteur définis précédemment.

Elle repose sur l'idée que les compétences liées à la manipulation du véhicule et à la maîtrise des situations de conduite ne suffisent pas à assurer la sûreté du conducteur.

Les compétences des deux autres niveaux portant sur les motivations, attitudes, objectifs de déplacements et objectifs existentiels ont alors une influence sensible sur la construction de comportements sûrs.

La construction des compétences associées à chacun de ces niveaux hiérarchiques repose sur l'accompagnement des élèves dans la maîtrise des connaissances, la prise de conscience des facteurs d'accroissement des risques et le développement de capacités d'autoévaluation adaptées à la compétence visée.

Les études sur les systèmes de formation des conducteurs montrent que traditionnellement, les formations mises en œuvre se concentrent surtout sur la maîtrise des manœuvres et la compréhension des situations de conduite. Ces formations portent une attention insuffisante aux facteurs d'accroissement du risque et aux compétences d'autoévaluation, plus particulièrement lorsqu'ils concernent les niveaux relatifs au contexte du déplacement et aux projets de vie des apprentis conducteurs.

Les experts estiment donc qu'il faut faire bouger les pratiques pédagogiques et didactiques lors de la formation pour développer la sécurité des conducteurs novices tout particulièrement lorsqu'ils sont jeunes. La formation qu'ils préconisent pour atteindre ces objectifs repose sur un modèle pédagogique relevant du constructivisme et reconnaissant « l'éducabilité » des apprenants (Gadget, 1999 ; VTI, 2003). Prenant en compte l'activité mentale de l'apprenant, ce modèle favorise les dimensions réflexive et éducative de l'apprentissage.

Plusieurs projets européens s'intéressent ainsi à la formation. Nous pouvons citer le projet européen Hermès (2006-2011) qui vise à proposer aux enseignants des séquences de formation basées sur le coaching, ou encore le projet MERIT (2004) qui propose, dans la perspective d'une harmonisation européenne, des normes minimales de compétences pour les enseignants de la conduite.

1.2. Les recherches sur la formation des conducteurs menées par l'équipe

Les résultats des recherches que nous avons menées depuis 2002 nous permettent d'avoir une meilleure connaissance de la formation telle qu'elle se déroule en France et de ces effets sur les comportements des conducteurs novices. Ces recherches ont porté sur les élèves des écoles de conduite, sur les conducteurs novices et sur les pratiques de l'enseignement de la conduite. L'approche choisie a privilégié les facteurs cognitifs, notamment à travers l'analyse de la capacité des conducteurs à comprendre les situations de conduite et à éviter les comportements dangereux, et la capacité des enseignants à inscrire cette compréhension comme objectif de formation prioritaire. L'aspect cognitif pris en compte a également inclus les références aux représentations de la conduite ainsi que les relations aux risques et à l'interprétation des règles de circulation qui interviennent, chez les élèves ou les conducteurs novices, dans la résolution des situations de conduite.

Nous avons tout d'abord pu montrer que les difficultés des élèves des écoles de conduite pendant la formation¹ étaient en relation directe avec la nature des opérations intellectuelles nécessaires à la maîtrise des situations de formation. Ce faisant, le niveau d'étude de ces élèves est également un déterminant important de leur capacité à suivre une formation qui repose sur la compréhension des risques de la conduite, autant en salle qu'en voiture.

A la suite de cette première recherche nous nous sommes intéressés aux conséquences de ce phénomène sur les comportements des conducteurs novices. Nous avons alors pu constater que ces mêmes difficultés pouvaient perdurer à l'issue de la formation et générer, chez les conducteurs novices, des comportements dangereux non intentionnels². L'expérience acquise après 6 mois de conduite et quelques 3000 km ne permettent pas de compenser les problèmes de compréhension en sortie de formation, d'où l'intérêt qu'il nous semblait devoir porter aux conditions de mise en œuvre de ces formations.

En nous appuyant sur les recommandations émises par les experts européens en matière de formation et sur les résultats de nos recherches, nous avons alors pu mener une recherche qui nous a permis, après avoir analysé les activités pédagogiques des enseignants de la conduite et travaillé sur la construction d'exercices de remédiation, de mieux comprendre les moyens de faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants afin qu'elles puissent prendre en compte les difficultés réelles des élèves et avoir un impact positif sur leurs comportements³. Cette recherche qui s'est achevée en 2010 est aujourd'hui prolongée par diverses interventions auprès des enseignants (projets GDE Vaucluse, actions avec les enseignants dans les départements des Vosges et de la Meurthe-et-Moselle).

L'un des résultats connexe de cette recherche était que les enseignants des écoles de conduite traditionnelles se déclaraient souvent incompetents face aux difficultés majeures de certains

¹HERNJA, G. (2007). Approche cognitive des élèves des écoles de conduite en situation d'apprentissage : perspectives pour la formation et la recherche, *RTS (Recherche, Transport, Sécurité)*, Lavoisier, N°97, pages 271-282.

²HERNJA, G. HIGELE, P. (2008). La compréhension des situations de conduite et les prises de risque chez les conducteurs novices jeunes, *RTS (Recherche, Transport, Sécurité)*, n°98, Lavoisier, pages 13-37.

³HERNJA, G. HIGELE, P. SIEFFER, N. (2011). Analyse qualitative des pratiques pédagogiques des enseignants de la conduite et de l'effet de l'expérience du métier, *RTS (Rech. Transp. Secur.)*, Springer éditeur, 15 pages.

de leurs élèves et qu'ils souhaitent que ces derniers trouvent leur place dans des structures adaptées, en l'occurrence les écoles de conduite associatives.

Parce que nous portons une attention particulière aux publics en difficulté, nous souhaitons examiner les conditions dans lesquelles se déroulent les formations qui leur sont proposées et au besoin réfléchir aux conditions de leur mise en œuvre, d'où notre engagement dans cette recherche.

Chapitre 2 : **Méthodologie de la recherche**

2.1 Présentation générale

Cette recherche s'inscrit dans une perspective de connaissance des activités des enseignants de la conduite du secteur associatif et d'amélioration ciblée⁴ de leurs compétences pédagogiques.

Elle reconnaît comme grille de lecture des pratiques des enseignants les objectifs affichés par le réseau FARE, à savoir utiliser le permis de conduire et l'apprentissage du code de la route comme vecteurs d'insertion sociale et professionnelle pour des publics en difficulté.

Elle comprend deux phases distinctes et complémentaires :

- l'observation et l'analyse du travail des enseignants en salle et en voiture ;
- la construction d'exercices de remédiation avec des groupes d'enseignants et la rédaction du guide d'accompagnement pédagogique.

Ces deux phases correspondent à deux étapes générales nécessaires à l'achèvement des travaux dans une approche de recherche « collaborative », définie par Bednarz et al. « avec et pour les enseignants⁵ ».

2.2. Méthodologie de la première phase

Les objectifs

Les objectifs de cette première phase sont tout d'abord liés à la caractérisation des compétences pédagogiques des enseignants au regard :

- des préconisations européennes en matière de formation ;
- des problèmes de compréhension des élèves ;
- des objectifs affichés par le réseau FARE ;

Ce travail d'explicitation des pratiques pédagogiques des enseignants nous permet de calibrer le travail de la seconde phase avec eux.

Les objectifs de cette première phase sont également en lien avec les attentes du réseau FARE dans la perspective d'une meilleure connaissance des pratiques réelles des enseignants de la conduite du réseau. Cette connaissance est utile dans la perspective de la reconnaissance des compétences spécifiques développées aujourd'hui par les enseignants du secteur associatif et de leur évolution dans le cadre d'une approche de la conduite s'inscrivant dans le champ élargi de la mobilité.

⁴ L'amélioration est ciblée dans la mesure où elle résulte également des conclusions de la phase d'analyse des pratiques pédagogiques.

⁵ Bednarz N., Desgagné, S. Lebuis, P. Poirier, L. Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation, *Revue des Sciences de l'Éducation*, Volume 27, numéro 1, pp. 33-64.

La phase d'observation

Nous avons en premier lieu choisi de mener nos observations dans des types d'écoles de conduite associatives différentes, représentant les principales familles de métier répertoriées au sein de FARE : la prévention spécialisée, la formation professionnelle, l'animation, l'insertion sociale et professionnelle, l'insertion par l'activité économique.

Nous avons observé douze enseignants de la conduite issus de neuf établissements différents situés en Région parisienne, Rhône-Alpes, Bourgogne et Lorraine, lors d'une séance de formation en salle face à un groupe d'élèves et d'une leçon de conduite d'une ou de deux heures.

Pour les cours en salle, nous voulions en premier lieu recueillir les éléments factuels concernant l'aménagement et l'équipement des lieux, le nombre d'élèves et leur positionnement. Les notes prises par l'expérimentateur pendant le cours concernaient par ailleurs le choix et le développement de l'objectif, le bilan de la séance, les questions posées aux élèves ou par les élèves, la fréquence et la nature des discussions entre les élèves.

Lors des leçons en voiture, l'expérimentateur se plaçait à l'arrière du véhicule. Il relevait, sur une grille bâtie par rapport au déroulement chronologique de la leçon, les éléments clefs concernant l'accueil de l'élève, le retour sur la leçon précédente, la présentation de l'objectif, son développement et enfin le bilan de la séance. L'expérimentateur répertoriait également l'utilisation des supports pédagogiques : livret d'apprentissage, fiche de suivi, guide pour la formation des automobilistes. Il listait par ailleurs les autres supports utilisés et leur mode d'utilisation. Il se donnait enfin comme tâche de recueillir des informations sur les interactions entre l'enseignant et l'élève, en notant le niveau de participation de ce dernier et en soulignant aussi les aspects relatifs à la relation entre l'enseignant et son élève.

Aussi bien en salle qu'en voiture, l'enseignant relevait les situations qui posaient problème aux élèves et la manière dont les enseignants les prenaient en compte.

Les entretiens

Des grilles d'observation des situations de formation théoriques et pratiques ont été construites a priori par l'équipe de recherche. Elles reprenaient des éléments concernant l'institution d'appartenance de l'enseignant, le déroulement des séances en salle et des leçons en voiture.

Ces grilles ont servi de guides pour des entretiens de deux types :

- des entretiens semi-directifs,
- des entretiens d'explicitation.

Les entretiens semi-directifs ont permis d'obtenir des renseignements sur :

- le public accueilli,
- les parcours des enseignants,
- les méthodes pédagogiques employées,
- les liens entre les situations théoriques et pratiques,
- l'articulation entre les enseignements relatifs aux niveaux 1 et 2 de la matrice GDE et ceux relatifs aux niveaux 3 et 4.

Les entretiens d'explicitation étaient destinés à recueillir les éléments de verbalisation des actions matérielles et mentales des enseignants en situation. Ces entretiens se sont déroulés à l'issue des observations. Ils duraient en moyenne une heure. Ils étaient, avec l'accord des enseignants, enregistrés et retranscrits.

Le traitement des données

Les pratiques pédagogiques des enseignants ont été analysées au regard de leur capacité à animer des séances de formation en salle et en voiture, à repérer et à prendre en compte les difficultés cognitives de leurs élèves ou encore l'ensemble des niveaux de la matrice GDE.

Dans cette optique, nous avons adopté deux types de triangulations reconnues en Sciences Humaines et Sociales dans le cadre des recherches qualitatives :

- La triangulation des méthodes de recueil à travers l'utilisation de trois outils pour étudier le phénomène : l'observation, l'entretien d'explicitation et l'entretien semi-directif, avec un croisement des données recueillies.
- La triangulation des chercheurs avec des comparaisons et des discussions des données qualitatives déduites par trois membres de l'équipe de recherche à partir de l'analyse des discours des sujets.

Nous avons construit une première grille d'analyse à partir de thèmes mis en exergue a priori, notamment par rapport aux séances en salle et en voiture. Nous avons ensuite traité deux des entretiens pour effectuer successivement un travail de décontextualisation et de regroupement par thèmes puis de recontextualisation du corpus pour redéfinir les catégories d'analyse.

L'examen de ces deux entretiens nous a servi à repérer et à finaliser les thèmes suivants pour l'analyse des séances en salle :

- les conditions de mise en œuvre des séances ;
- le contenu des séances ;
- le repérage des élèves en difficulté et les remédiations

Nous avons également finalisé les thèmes suivants concernant les séances en voiture :

- les caractéristiques des élèves ;
- les objectifs des leçons observées ;
- l'accueil des élèves et le lancement de la leçon ;
- le terrain et le choix des parcours ;
- les types d'interventions pédagogiques pendant la leçon ;
- l'autonomie ;
- l'erreur ;
- la fin de la séquence.

Nous avons enfin fixé les thèmes concernant les objectifs et valeurs revendiqués par les enseignants.

Les recueils des observations effectuées par l'expérimentateur et les retranscriptions des différents entretiens constituent le corpus soumis à l'analyse, pour un total représentant plus de 400 pages. Chaque chercheur a analysé les éléments recueillis auprès d'un tiers des sujets. Le travail d'harmonisation et de synthèse a été effectué en commun lors des réunions d'équipe.

2.3.Méthodologie de la seconde phase

La seconde phase de la recherche est centrée sur l'implication d'un groupe d'enseignants du réseau de la FARE dans le processus de construction d'exercices de remédiation et de formation par l'action.

La connaissance des pratiques pédagogiques des enseignants de la conduite des écoles de conduite associatives mais aussi des caractéristiques des élèves a permis d'orienter le travail et l'activité des personnes participants au groupe : choix des situations, modalités d'accompagnement du groupe, conseils pour l'écriture des exercices,

Les objectifs

Les exercices élaborés lors de ces journées sont destinés à favoriser, plus particulièrement chez les élèves en difficulté, la compréhension des situations de conduite complexes et la prise de conscience des risques. Ils ont aussi l'ambition, à partir d'une mise en œuvre en groupe, d'avoir une influence sur les attitudes des élèves par rapport à la sécurité routière et plus particulièrement par rapport à la prise en compte des autres usagers de la route.

Ces journées peuvent également être considérées comme des journées de formation pour les participants, avec la possibilité, tout en élaboration les exercices, d'acquérir des compétences nouvelles et d'enrichir leurs pratiques pédagogiques.

Les participants :

Nom prénom	Association
Céline Rousseau	Régie de quartier RESPIRE
Augustin Maldonado	Innovation & développemnt
Bernard Ieschier	Bénévole FARE
Nathalie Coutelot	EDPAMS
Djemal Yazid	PIJE
Gil Etieue	AIL MP Permis lib'46
Hanane Guerilli	Mobil'emploi 73
Jacob Sybille	Auto ecole 23 pour tous
Antoine Vernier	CEREMH
Joseph Elisabeth	CEREMH
Franck Blanchet	ARC 75
Laurence Nogues	Mouvance
L'équipe	FIT
Michel Besson	URHAJ Rhône alpes
Guy Bessac	Bénévole FARE

Le calendrier

Trois regroupements de deux journées avaient été programmés :

- 30 novembre et 1^{er} décembre 2010,
- 29 et 30 mars 2011,
- 4 et 5 octobre 2011.

Ces regroupements ont eu lieu au siège de l'association FARE, 17, rue Froment à Paris.

Les thèmes

Chacune de ces journées était consacrée à une situation posant problème aux élèves des écoles de conduite et aux enseignants, des situations dont la maîtrise repose sur la mise en œuvre de raisonnements complexes et qui demeurent source de danger et d'accidents même après obtention du permis de conduire.

Ces situations devaient d'autre part être validées par les membres du groupe de travail.

Nous avons donc pu prévoir de travailler sur :

- le changement de direction à gauche dans une intersection,
- le passage à hauteur des feux, avec le cas particulier du feu orange,
- le comportement par rapport aux piétons.

Chapitre 3 :
Les résultats de la phase d'analyse des
pratiques

3.1. Les données institutionnelles

Nous avons recueilli des renseignements aussi bien sur les établissements que sur les enseignants ou les élèves, ce qui nous permet de mieux comprendre le fonctionnement des auto-écoles associatives.

Les établissements

Les situations sont très variées : l'école de conduite peut ne représenter qu'une faible partie de l'activité de l'association comme elle peut être un pôle important, comporter jusqu'à cinq enseignants et être au centre de l'activité de l'association.

Tous les enseignants ont des collègues, parfois trois ou quatre. Un seul répond qu'il est seul pour l'instant mais que l'institution a le projet de recruter un autre enseignant. Plusieurs enseignants signalent des recrutements récents.

Les locaux où se déroulent les cours de code sont bien équipés, aux dires des enseignants souvent mieux que ceux des écoles traditionnelles.

Les salles de cours des écoles de conduite associatives bénéficient le plus souvent d'un équipement complet : lecteur DVD, téléviseur, paper board, tableau blanc... Les enseignants insistent parfois sur ce point pour montrer qu'il ne s'agit en aucune façon d'un enseignement au rabais : **je suis content d'avoir un beau local, propre et bien tenu. Ca participe aussi au fait que les élèves se sentent bien et pas dévalorisés (2).**

Les enseignants

Quatre enseignants déclarent avoir été éducateurs avant d'être enseignants de la conduite, les autres ont des parcours professionnels variés, trois spécifiant qu'il s'agit d'une reconversion. A titre d'exemples, un des enseignants est un ancien chef d'entreprise, un autre a travaillé 30 ans dans la micromécanique. Huit d'entre eux ont d'abord travaillé dans une auto-école traditionnelle dont deux comme patrons.

Un tiers des enseignants expliquent leur choix du secteur associatif par le désir d'aider : **je ne pars pas le matin avec une boule dans le ventre, je suis quand même content d'aller au boulot et d'aider les gens (3).**

Les élèves

Le public ne peut généralement pas s'inscrire directement dans les écoles associatives : c'est une de leurs caractéristiques. Seule l'une d'elles déroge à ce principe : le jeune peut s'y inscrire directement à condition d'habiter le quartier. La plupart du temps, ce sont les travailleurs sociaux, parfois les prescripteurs, qui sélectionnent le public concerné. Trois enseignants signalent qu'ils vérifient eux-mêmes la validité du choix, par contre un autre s'y refuse: **pour moi, j'ai toujours estimé que je ne me sentais pas capable de dire à quelqu'un qu'il ne pourrait pas avoir son permis de conduire (6).**

Le permis de conduire

Il est difficile d'établir des statistiques concernant la réussite au permis de conduire, d'autant que nous n'avons pour base que les déclarations des enseignants. Le taux de réussite signalé à

l'examen théorique est toujours supérieur à celui de l'examen pratique. Certains enseignants affirment par ailleurs qu'une quinzaine d'élèves par an et par enseignant obtiennent le permis de conduire. Dans la plupart des établissements, le taux de réussite déclaré n'est pas très inférieur à celui des auto-écoles classiques, la grande différence résidant dans la durée de l'apprentissage et le faible nombre d'élèves présenté à l'examen⁶.

De manière générale, les enseignants déclarent assister à un durcissement des conditions de financement. Le financement est le plus souvent en partie pris en charge par une institution. Les enseignants signalent des participations forfaitaires de l'élève de l'ordre de 200 à 550 euros pour 25 heures de conduite. L'heure de conduite supplémentaire peut être facturée 10 euros mais deux établissements la proposent à près de 40 euros, un tarif proche de celui des écoles traditionnelles.

3.2. Les objectifs et les valeurs

Les objectifs

Les objectifs éducatifs évoqués au cours des entretiens s'articulent essentiellement autour des pôles du développement personnel et de l'insertion sociale : **l'objectif final, c'est le même pour l'école de conduite et les éducateurs de rue (2).**

Le permis de conduire est alors pour les enseignants un moyen pour atteindre ces objectifs : **le permis pour nous, ce n'est pas une fin en soi. On les forme pour progresser dans leur vie, pour avancer (3).** L'apprentissage de la conduite est conçu comme **quelque chose qui accroche les jeunes, qui les met en relation avec un adulte, avec des règles, un environnement social (9),** avec la voiture comme **un mini théâtre, où on peut se lâcher, dire des choses qu'on ne dirait pas ailleurs (5)** où **le plus important c'est les contacts, qu'on fasse des choses ensemble, pour que les jeunes puissent grandir (2).** Ce positionnement par rapport au permis de conduire ne signifie pas pour autant qu'il est secondaire pour ces enseignants, quatre enseignants le rappellent d'ailleurs avec force : **on essaye par n'importe quel biais de les amener à l'examen (5).**

Neuf enseignants sur douze voient dans l'apprentissage de la réflexion le chemin privilégié de développement de la personne. Il s'agit d'amener les élèves **à se poser des questions (9). Je leur dis toujours, avant d'agir il faut penser les choses, c'est le lot du quotidien, quoi qu'on fasse dans la vie, il faut réfléchir son action (5).** La réflexion porte en grande partie sur soi-même et permet d'acquérir **une certaine compréhension de soi, de savoir comment on va apprendre mais aussi de savoir se positionner vis-à-vis des autres (8).** Pour les formateurs des auto-écoles associatives, les objectifs classés dans la matrice GDE comme relevant de l'autoévaluation figurent parmi les objectifs prioritaires. Les enseignants accompagnent la réflexion des élèves jusqu'au moment de la prise de conscience : **donc là, en fait, le travail a commencé, en autonomie je veux dire. Petit à petit elle va se forcer à raisonner. [...] C'est déjà un grand pas, parce que là on est conscient (10).** La prise de conscience débouche sur l'autonomie quand l'élève en vient à **réfléchir sur sa pratique, sur ce qu'il fait et sur ce qu'il peut faire pour changer la situation. Et là, c'est encore commencer à pousser l'autonomie. [...] Et après on peut rentrer, oui j'étais énervé,**

⁶ Tous les élèves qui sont inscrit dans ces écoles de conduite ne sont pas, et de loin, présentés aux examens. Si nous n'avons que peu de renseignements à ce propos, nous pouvons avancer l'idée que ce phénomène pourrait par exemple être lié à un taux d'abandon important.

oui... mais je comprends comment je fonctionne pour pouvoir changer (12). L'autonomie dont il est question ici n'est pas simplement la capacité à agir sans assistance, elle est aussi et surtout la capacité à réfléchir sur son action. Elle est perçue comme la condition, voire le moteur du changement.

La réflexion est donc un moyen de progresser, d'avancer, de grandir pour reprendre les verbes les plus fréquemment utilisés par les formateurs. Elle est aussi un chemin pour atteindre leur deuxième objectif fondamental qui est de **donner à des personnes qui sont en rupture, leur donner les moyens de s'insérer et de progresser, principalement au niveau professionnel mais aussi social (3).** En fonction des personnes, l'objectif d'insertion sociale peut se décliner de différentes façons : **ça peut être de travailler sur l'objectif de la régularité (11).** L'insertion sociale, c'est également **apprendre à être à l'aise au milieu des gens en ville. Et redonner confiance (2).** Pour cela, la réflexion porte sur **comment faire pour que son expérience se transforme en savoir et pour que ce savoir puisse être transmissible aux autres (12).** Il s'agit de transmettre aux autres mais aussi de se confronter à des différences. Il est nécessaire de **les faire réfléchir, qu'ils comprennent que moi j'ai dit quelque chose, l'autre il dit quelque chose..., mais qui a raison ? (2).** Face aux points de vue différents, l'apprentissage de la réflexion s'accompagne de celui de l'argumentation : **quelles que soient les personnes, de toute façon, un des objectifs pour moi dans la formation, c'est de travailler l'argumentation (11).** L'enseignant poursuit alors plusieurs objectifs : **développer un argument c'est important pour, au point de vue pédagogique, montrer que les connaissances sont bien intégrées mais aussi de travailler le français et [...] c'est aussi un moment où on apprend à poser la parole, à écouter et à répondre (11).** Celle-ci facilite l'insertion sociale dans la mesure où elle empêche les divergences de déboucher sur la violence : **je me dis qu'on arrive souvent au coup de poing quand on ne sait pas argumenter (11).**

Les objectifs des enseignants, qui associent étroitement développement personnel et insertion sociale, ne coïncident cependant pas totalement avec ceux des financeurs des auto-écoles associatives. Un formateur rapporte ainsi que son **travail c'était d'essayer de faire comprendre qu'il ne s'agissait pas simplement de l'obtention du permis de conduire mais travailler sur le comportement des gens et, à partir de là, voir quels pourraient être les effets sur leur vie de tous les jours, soit professionnelle soit de leur vie de famille. [...]** les financeurs, régulièrement, ils demandent des permis, et t'as du mal à essayer de **mettre en avant les compétences transférables (6).** Les objectifs des enseignants ne coïncident pas non plus avec ceux des élèves : **là, on a le même problème que toutes les auto-écoles, les gens viennent pour avoir leur permis de conduire (6)** et la plupart des formateurs prennent en compte cette attente, la conciliant avec des objectifs éducatifs qui ne sont pas trop mis en avant : **mais tu ne peux pas dire aux gens, voilà, vous arrivez à l'auto-école, et on va essayer de travailler sur ta confiance en toi, tu vois tous ces trucs là... On les travaille mais sans le dire. La formation au permis, c'est un prétexte pour aider la personne à se développer (6).**

Les valeurs

Si le point de vue des enseignants sur les objectifs généraux de la formation a été systématiquement abordé au cours des entretiens, ils n'ont par contre pas été interrogés sur les valeurs qu'ils souhaitent transmettre. Ces valeurs sont apparues au fil de l'évocation de leurs pratiques. Leur transmission donne du sens à la formation, une transmission compatible avec le développement personnel et l'intégration sociale : **la première étape c'est le permis, la**

deuxième c'est déjà de le conserver, et je leur dis : moi mon objectif principal c'est que vous soyez des adultes, des citoyens responsables, respectueux de l'environnement, des règles de conduite, respectueux des gens quoi, de tous les usagers de la route que vous allez croiser demain (5).

Les enseignants attendent du respect dès la période d'apprentissage de la conduite. Ce respect se manifeste très concrètement lors d'**un rendez-vous par exemple, respecter les horaires, respecter, ça part de là (10)**. Trois d'entre eux insistent sur la nécessité d'un climat de respect réciproque dans la salle de cours pour que tous puissent s'exprimer sans crainte d'être jugés : **elles n'ont pas de gêne, même si elles donnent des mauvaises réponses. S'il y en a une qui répond carrément à côté, personne ne dit rien (3)**. Le discours des enseignants témoigne aussi du respect qu'ils portent eux-mêmes à leurs élèves, avec une absence de jugement : **j'ai déjà commencé par le prendre tel qu'il est au code, et après dans la voiture aussi je le prendrai tel qu'il est (2)**. L'apprentissage se met ainsi en place **tranquillement, sans l'imposer (5)**.

Les enseignants cherchent systématiquement à valoriser leurs élèves : **le but c'est quand même toujours de chercher le côté positif (1), pour donner confiance en soi (3)**. Cinq d'entre eux insistent plus particulièrement sur la nécessité de construire une **relation de confiance (3)** avec les élèves pour favoriser l'action éducative : **les gens je les connais, j'ai même besoin de les connaître (6)**. **Ce qui compte pour moi c'est la relation qui va se nouer (11)**. **Il y a besoin d'établir une relation de confiance [...] il faut que les relations soient les plus simples possibles, pour qu'ils osent dire ce qu'ils pensent vraiment (12)** dit un formateur et, en cas de problème, ce formateur n'hésite pas à se remettre en cause : **c'est dans les deux sens, c'est une relation [...] souvent nous faisons des évaluations de l'élève, donc il faut aussi qu'on se dise : tiens, et moi là-dedans ? (12)**.

Un signe de l'authenticité de la relation est sa durée. Elle ne prend pas fin avec la formation : **souvent les candidats ils viennent me voir une fois qu'ils ont passé l'examen (4)**.

Les enseignants cherchent aussi à développer l'entraide entre les élèves, à créer un groupe solidaire qui **partage tout, les échecs mais aussi les réussites (2)**. Huit enseignants sur douze expriment leur volonté de favoriser les échanges entre les élèves sans toujours y parvenir autant qu'ils le voudraient : **c'est une chose qu'il faudrait absolument développer : chercher à deux ou trois, discuter (9)**. Bien qu'un enseignant estime **que des fois ça devient un peu brouillon (10)**, tous encouragent les élèves à s'entraider : **les plus anciens donnent un coup de main aux élèves qui viennent d'arriver, pour se servir du boîtier par exemple... Donc en fait ça les responsabilise en même temps, c'est ça qui est bien (4)**. Dans ce contexte, la confiance en soi et la confiance en l'autre se renforcent mutuellement dans la relation pédagogique et au sein du groupe, constituant le socle sur lequel pourra se construire une conduite responsable et autonome, sur la route comme ailleurs.

Cinq enseignants parlent de la responsabilité comme d'une qualité qu'ils souhaitent développer chez leurs élèves : **je ne veux pas préjuger mais elle ne se sent peut-être pas encore responsable de ce qu'elle fait (1)**. Une feuille de présence peut être conçue comme un outil pour **les responsabiliser un peu [...] qu'ils n'essayent pas de me bernier, un peu comme des enfants. Vous êtes adultes, responsables de ce que vous faites, vous ne venez pas, ça peut arriver (4)**. Souvent associée au fait de se comporter en adulte, la responsabilité va de pair avec le développement de la personne : **je ne veux même pas te mettre la pression pour te dire : si tu veux passer à telle date, viens au code en attendant. T'es**

adulte, t'es responsable, tu vois ce que tu as à faire (11). Être responsable, c'est aussi assumer ses actes, ses choix, donc ne **pas se mettre en victimes, chercher des excuses (10).**

L'autonomie est quant à elle évoquée tantôt comme un moyen de progresser, par la réflexion sur son action, tantôt comme un objectif de formation. Elle apparaît donc à la fois comme le but et le chemin. Pour deux enseignants, elle est conçue plutôt comme un aboutissement au terme d'un processus : **je la guide, ça se passe bien. Parce que quelque part je la rassure, mais à un moment donné, il faut couper le cordon. Qu'elle se rende compte qu'à un moment donné il faut qu'elle soit autonome (10).** Aux élèves, elle est alors bien présentée comme le but ultime de la formation : **ton travail à toi, c'est te débarrasser de moi. Et le mien : c'est me débarrasser de toi (12).** Elle se conquiert au terme d'un travail, d'une évolution de l'élève mais aussi du formateur : **je sentais que je guidais beaucoup trop les élèves, je leur disais beaucoup trop de choses (9).** Un enseignant fait de l'autonomie l'objectif d'une leçon. Il intervient alors le moins possible, même lorsque l'élève est en difficulté ou même pour le guider vers un terrain de travail : **dans la vraie vie y aurait eu personne non plus, alors je laisse faire (1).** Le fait que l'objectif de la leçon précédente était déjà l'autonomie montre cependant qu'elle n'est pas obtenue en un court laps de temps.

3.3. Les séances de formation en salle

Dans neuf des douze situations observées, la salle était agencée comme une salle de classe, ce qui peut poser problème à certains élèves: **ils se disent je suis dans une salle de classe, comme à l'école, alors je vais décrocher par rapport aux autres (4).** Deux enseignants regrettent de ne pas pouvoir aménager la salle autrement : **là c'est l'enseignant, la salle ne se prête pas, les uns derrière les autres, aux échanges (11).**

Dans trois salles, les tables étaient disposées en U, ce qui favorise les interactions : **la disposition fait que les gens discutent entre eux (12).**

Lors des séances observées, le nombre d'élèves présents était variable. Il s'agissait de séances collectives mais, dans deux cas, l'enseignant s'est retrouvé face à un seul élève et, dans deux autres, face à deux élèves : **depuis un certain temps, on se retrouve le plus souvent au code avec seulement une, deux ou trois personnes. Ca fait l'objet de beaucoup de discussion pour palier ce souci (11).** Le nombre maximum d'élèves présents était de quatorze⁷.

Les séances observées ont en général été plutôt longues. Dans dix cas elles ont duré entre une heure trente et deux heures trente. Dans deux cas elles ont duré une heure à peine, comme cela est souvent le cas dans les écoles de conduite traditionnelles.

La composition des groupes d'élèves était en général hétérogène, avec des personnes d'âges différents, pas forcément jeunes, à la fois des hommes et des femmes.

Les enseignants déclarent qu'en moyenne trois séances hebdomadaires sont organisées. Les formations proposées s'étalent souvent sur plus d'une année⁸, surtout si les élèves n'assistent que ponctuellement aux leçons. La durée globale de la formation en salle est estimée par les enseignants à environ cent vingt heures.

⁷ Seuls deux enseignants déclarent parfois faire cours à vingt élèves. Pour les autres, le nombre d'élèves est le plus souvent inférieur à douze.

⁸ La durée de la formation dans les écoles de conduite associatives doit aussi être évaluée par rapport aux profils des élèves qui s'y inscrivent.

Tous disent proposer des cours et des tests à un moment ou un autre de la formation en salle. Ils commencent en général par les cours : **les panneaux, d'abord danger, après interdiction et obligation. Et après on a vu les stationnements, on a vu les règles de circulation et une fois qu'on a maîtrisé tout ça, on a attaqué les séries (10).**

Les cours s'appuient le plus souvent sur la diffusion d'une vidéo achetée aux fournisseurs traditionnels des auto-écoles. Parce qu'ils considèrent que les cours audiovisuels sont **pour l'élève standard (3)**, les enseignants disent être présents pendant toute la séance pour adapter les contenus et le vocabulaire à leurs publics. Les cours sur les thèmes relatifs au code de la route peuvent d'ailleurs être complétés par des cours de soutien, concernant notamment la compréhension du vocabulaire.

Plusieurs enseignants regrettent de ne pas avoir le temps de construire eux-mêmes leurs cours : **montrer qu'on n'est pas uniquement des consommateurs de code Rousseau ou autres et qu'on peut soi-même construire un cours (5).**

A côté des cours, le test construit sur le modèle de l'examen théorique est un support incontournable de l'enseignement en salle dans les écoles de conduite associatives. Ce test est souvent détourné de son usage initial pour devenir un outil de formation.

Les enseignants assurent alors la plupart du temps la correction de chaque question. Deux enseignants ne corrigent malgré tout que les questions dont les réponses sont inexactes. Ils reviennent souvent sur l'énoncé des questions, parfois à la demande des élèves : **je fais un peu l'explication du texte. Quand un candidat me demande ce que c'est l'adhérence, je leur dis l'adhérence c'est un peu comme vos chaussures : avec des talons aiguille vous avez moins de stabilité qu'avec des baskets (4).** Ils interrogent tous les élèves et vérifient s'ils ont effectivement compris : **toi tu donnes une explication, mais cette explication et les mots que tu vas utiliser, ils ne résonnent pas de la même façon chez tous les élèves (6).** Cette vérification se fait parfois à partir d'indices ténus : **il faut que tu arrives à choper d'un seul coup, l'espèce de regard dans le vague, interrogateur (6).** Même en cas de réponse exacte, ils demandent à l'élève d'étayer sa réponse : **je veux le raisonnement. La réponse, il faut qu'elle soit cohérente. Même si elle n'est pas bonne, si elle est cohérente, c'est déjà ça (10). Ce qui est important c'est qu'ils arrivent à construire un cheminement du savoir (12).** Ce ne sont d'ailleurs pas les enseignants qui donnent la bonne réponse, ils la laissent presque systématiquement découvrir par les élèves. Ils peuvent aussi demander à un élève qui a compris d'expliquer aux autres.

Que ce soit lors des cours ou des tests observés, à chaque séance, les élèves ont participé et ont été sollicités par les enseignants.

Aux yeux des enseignants les erreurs commises par les élèves leur permettent d'apprendre. Une réponse même incomplète est donc une base pour un travail de construction des connaissances. Le nombre limité d'élèves présents facilite un repérage des erreurs⁹ qui se fait par l'observation des comportements : **pendant que tu demandes à une son explication, faut que tu arrives à voir... il faut savoir relancer la question quand tu vois qu'il y en a un qui dit dans un coin à ses copains qu'il n'a pas compris (6).** Pour cela, **il faut qu'il y ait un bon climat pour qu'elles osent répondre (10). Elles sont souvent ensemble, elles n'ont pas de gêne, même si elles donnent de mauvaises réponses (3).**

⁹ Certains ont le souci de repérer les erreurs et, pour cela, font parler les élèves. D'autres ont le souci de faire parler les élèves et, grâce à cela, ils repèrent des erreurs.

Les enseignants font tous part de leur volonté d'établir un contact avec les élèves, de parler avec eux et de les faire parler. Les interactions observées entre les enseignants et un élève en particulier, pour une question et une demande d'explication, ont d'ailleurs été nombreuses. Les questions posées sont adaptées au niveau des élèves. Lors de plusieurs séances, les enseignants ont choisis de poser les questions complexes aux élèves en fin de formation et des questions a priori plus simples aux élèves qui débutent : **au début c'est à moi de faire en sorte que tout le monde s'exprime (3)**. Ce type d'intervention demande de leur part une connaissance précise des élèves.

Les enseignants gèrent également les échanges entre les élèves. Ce sont alors des échanges sous contrôle : **Et souvent la personne va la prendre (l'explication donnée par les autres élèves) telle qu'elle l'entend (10) ; je veille à ce que l'information qui passe soit l'information juste (12)**.

Les élèves peuvent aussi s'entraider. En général, les anciens donnent un coup de main aux élèves qui viennent d'arriver : **y en a qui sont là, qui discutent, qui disent des choses pour expliquer aux autres (4)**. La compétition entre les élèves lors des tests peut être moteur et créer une émulation. Elle peut aussi susciter des problèmes : l'un des enseignants ne demande pas aux élèves d'annoncer à voix haute les résultats aux tests pour ne pas risquer de stigmatiser ceux qui font encore beaucoup d'erreurs.

Nous n'avons, par contre, pas observé de véritable travail de groupe, avec un enseignant dans la posture de l'animateur.

Les enseignants mettent en avant le fait que ce sont les élèves qui comprennent et qu'eux-mêmes sont là pour faciliter le processus : **quand on commence à expliquer, la plupart se rendent compte seules. Donc là, le travail a commencé, en autonomie je veux dire (10)**. Leur objectif n'est pas que l'élève cherche à apprendre par cœur mais qu'il raisonne : **petit à petit elle va se forcer à raisonner (10)**. Le bachotage est d'ailleurs inapproprié au profil de nombre de leurs élèves : **pour le bachotage il faut déjà un cerveau bien structuré. Etre capable de retenir les choses, de les ranger, de les mémoriser et de les répéter (5)**.

Ils font appel à l'expérience des élèves : **il y aura un petit peu leur passé de conducteur ou des choses qu'ils ont déjà vues, les parents (4)**. Ils veillent à ne pas faire de leçon de morale : **après chacun est libre. Je ne suis pas là pour faire la police... c'est un constat que l'on fait à un certain moment, après chacun est libre (4)**. Ils présentent également leur propre expérience, sans pour autant l'ériger en modèle. Ils passent par des exemples concrets issus de la vie quotidienne, pour simplifier les explications, les mettre au niveau supposé de l'élève.

Ils veillent également à s'appuyer sur ce que l'élève sait déjà : **c'est à partir de ce qu'ils savent, j'essaye toujours de les ramener à leurs référents pour confirmer ou bâtir des savoirs qui sont à eux (12)**. Même quand les savoirs sont parcellaires, les enseignants insistent pour faire ce travail.

Ils ont également conscience de la durée de la formation, même lorsque l'objectif se limite à savoir répondre aux questions des tests : **ça met du temps, il faut répéter, répéter jusqu'à ce qu'ils soient vraiment cadrés sur la question et la réponse. Et ça c'est mon travail (10)**.

Il ne paraît pas évident, pour les enseignants, d'inciter les élèves à travailler chez eux, à prendre des notes ou à lire leur livre de code. Le manque de motivation et de sérieux de certains élèves, avec en corollaire l'absentéisme, sont également évoquée.

Les difficultés pour remédier à la question des abandons au cours de la formation théorique sont réelles : **beaucoup d'abandons, plus d'un tiers des gens. Beaucoup d'abandons, de découragement après un échec. On a de gros soucis avec des jeunes femmes qui viennent de plus en plus avec un enfant à charge, voire deux, et toutes seules. Alors là c'est la cata. Parce que tout n'est pas pensé au départ et la plupart n'arrivent pas à finir la formation (5).**

La gestion par les élèves d'objectifs différents est également problématique : **une formation permis, une formation pour le travail, une vie précaire, le logement... donc la formation permis passe quand même un peu en arrière (9).**

Les problèmes de compréhension de la langue sont souvent mis en avant. Les enseignants soulignent que si le problème est simplement lié à la maîtrise du vocabulaire, il ne sera pas compliqué d'y remédier. Si des difficultés d'apprentissage s'y ajoutent, cela peut rapidement devenir insurmontable.

3.4. Les séances de formation en voiture

Le format général des différentes leçons observées est le suivant : accueil de l'élève, présentation d'un objectif, corps de leçon et arrêts pédagogiques, bilan de la leçon. Il est le même que celui que nous avons pu observer dans les écoles de conduite traditionnelles.

Les leçons de conduite ont toutes débuté au bureau, avec un élève qui vient à l'école de conduite¹⁰. La discussion avec l'élève, préalable à la leçon, s'effectue ensuite dans la moitié des cas au bureau et, dans l'autre moitié des cas, dans la voiture.

Les enseignants commencent tous par prendre des nouvelles de l'élève. Ce premier contact peut permettre d'ajuster l'objectif, notamment en fonction de l'état de l'élève : **si elle arrive toute énervée parce qu'elle s'est pris le chou avec le mari ou le travail, je vais plutôt essayer de faire des choses simples, qu'elle se pose, se rassure, se calme (11).**

Le plus souvent, les enseignants demandent ensuite à l'élève d'approuver et de partager les objectifs qu'ils proposent. Ceux-ci sont parfois très précis, notamment pour les élèves en début de formation : **le volant, les démarrages (10)**. Ils peuvent être plus larges et plus ambitieux, comme par exemple : **travailler l'autonomie (1)**. Dans tous les cas, nous avons observé entre l'enseignant et l'élève une discussion sur l'objectif ou les objectifs de la leçon.

Le travail des enseignants observés est centré sur les besoins des élèves tels qu'ils les envisagent mais aussi sur leurs demandes et attentes : **moi ce qui m'intéresse c'est : qu'est-ce qu'elle ressent, elle ? Qu'est-ce qu'elle aurait envie d'apprendre et comment elle se situe vis-à-vis de ce qu'elle a déjà fait ? Comment elle aurait envie de travailler (8) ?** Les enseignants disent devoir s'adapter et adapter très rapidement leur enseignement : **c'est**

¹⁰ Ce n'était pas le cas dans les écoles de conduite traditionnelles, surtout en milieu rural, avec des enseignants qui venaient souvent chercher leurs élèves à leur domicile. L'implantation des écoles de conduite associatives dans de grandes agglomérations explique aussi ce phénomène.

difficile d'expliquer ce que je fais parce que je m'adapte continuellement au candidat (11).

Cette approche est exigeante pour l'enseignant : **je dois être sérieux par rapport aux élèves. Je suis enseignant, je n'enseigne pas n'importe quoi. Comme un professeur de Français, il y a un programme (2).** Elle nécessite une mesure précise du niveau de l'élève : **je place un niveau d'exigence, c'est à la limite supérieure de leurs capacités (12).** Elle repose enfin sur un climat de confiance qui reflète une véritable posture pédagogique : **au même moment, j'essaye de les rassurer autant que je peux (12).**

En voiture, l'erreur est pour les enseignants le symptôme d'un dysfonctionnement qui pourrait à terme permettre à leurs élèves de progresser. Ils acceptent donc qu'ils fassent des erreurs, parce que : **on apprend en faisant des erreurs (1).** Tous les élèves observés commettent d'ailleurs des erreurs, quel que soit leur niveau de conduite. Le nombre d'erreurs commises dépend certes de leurs capacités à maîtriser les situations qui se présentent mais aussi des choix d'un enseignant qui leur laisse plus ou moins d'autonomie. C'est à ce titre que nous pouvons parler d'erreurs sous contrôle. L'enseignant peut ainsi prévenir un nombre d'erreurs qu'il juge trop important s'il sent que l'élève est fragilisé : **je suis conscient qu'elle a déjà raté son permis plusieurs fois, déjà elle dit qu'elle n'y arrivera jamais, je ne veux pas qu'elle se fasse peur maintenant (2).**

L'analyse des erreurs est souvent basée sur l'expérience de l'enseignant et sur son ressenti : **en fonction de la difficulté que je pressens, j'essaye de comprendre où est la difficulté, avec ma personnalité (2).** Les enseignants insistent sur la difficulté de l'exercice : **il faut que je rentre dans sa tête (10) ; mais ça repose sur une analyse très subjective et il faut aussi pouvoir penser à cela (11).** Ils sollicitent les élèves eux-mêmes, si ce n'est pour qu'ils prennent conscience de leurs erreurs tout au moins pour qu'ils les reconnaissent : **laisser faire les erreurs et demander à l'élève de les découvrir (9).**

Aucune des leçons observées n'était basée sur une lecture rigide de la pédagogie par objectifs¹¹. Les enseignants ont ainsi, dès le début, le souci de coordonner plusieurs objectifs, par exemple le volant et le regard : **j'ai remarqué que si je ne le fais pas dès le début ça pose ensuite des problèmes dans la formation (8).** Ils ne veulent pas se sentir prisonniers d'un programme et d'une méthodologie de formation : **je commence par le basique, les commandes et tout ça. Mais je n'ai rien inscrit dans le marbre, ça va quand même beaucoup dépendre des élèves (11).** Le programme se construit donc en fonction d'une évaluation des besoins de l'élève par l'enseignant : **je vais faire une évaluation, je vais bien voir ce que la personne est capable de faire, et je vais faire un jugement sur sa personne, entre ce qu'elle m'a demandé, ses besoins exprimés, ses difficultés et la réalité (8).** La plupart des enseignants revendiquent un travail global : **je ne me dis pas, je monte dans la bagnole, le programme me dit de travailler ça, donc je fais ça et le lendemain ça. J'étais comme ça tout au début, mais en fonction de ce que j'ai vu, de ma pratique, j'ai quand même évolué (11).**

Au niveau pédagogique nous avons pu observer des enseignants qui montrent, répètent, expliquent, questionnent, sont à l'écoute, dialoguent et illustrent.

Les interventions où l'enseignant montre ce qu'il conviendrait de faire concernent en premier lieu les commandes, à l'exemple d'un travail observé sur le volant ou sur les démarrages, avec

¹¹ La pédagogie par objectifs est à la base du travail prescrit dans les écoles de conduite.

une insistance sur les gestes, leur enchaînement et leur précision. L'objectif est d'automatiser les gestes pour permettre de **libérer l'élève (5)** et lui laisser le temps de **penser aux situations importantes (9)**. Les enseignants soutiennent que cette forme de travail est indispensable dans le cadre de l'enseignement qu'ils dispensent: **je joue là mon rôle de moniteur traditionnel (2)**.

Montrer c'est aussi, pour les enseignants, montrer l'exemple et être exemplaire dans son comportement vis-à-vis des autres usagers¹². Ce comportement est, à leurs yeux, formateur.

Les enseignants soulignent également la nécessité de répéter les choses : **rabâcher, être très patient, faut vraiment prendre le temps (9)**. Cette répétition concerne à nouveau les gestes, comme pour les changements de vitesse ou le maintien de l'embrayage au point de patinage. Elle concerne aussi les procédures plus complexes liées à l'application des règles de circulation : **passer à hauteur des intersections ou d'un feu, s'insérer sur autoroute (4)**.

Les explications données par les enseignants se déroulent le plus souvent à l'arrêt. Pour étayer leurs explications, ils choisissent parfois de s'appuyer sur leur expérience : **des anecdotes que j'ai vécues avec d'autres élèves, pour leur donner un maximum d'exemples, pour qu'ils arrivent à se représenter les choses (5)**. Ils font également fréquemment des liens avec la vie quotidienne de leurs élèves et cherchent à donner du sens à partir d'explications physiologiques : **expliquer pourquoi on a le regard fixe en tant qu'êtres humains et expliquer que c'est incompatible avec la conduite automobile (8)**.

Expliquer ne consiste pas à donner la réponse. L'un des enseignants ne donne d'ailleurs jamais les réponses : **je ne cherche pas à montrer que j'ai un degré de connaissances et leur poser cette connaissance dans les bras, parce que c'est dur à digérer (12)**. L'important pour lui c'est la construction de la réponse : **si eux font le cheminement, c'est dans le cheminement que se fait l'appropriation de ces savoirs-là et c'est ce qui est important (12)**. Pour que l'explication porte, il peut choisir des arguments surprenants, comme face à un élève qui ne regarde pas derrière lui : **il y a un éléphant derrière. Parce que c'est un truc qui marque. Un éléphant rose derrière, qu'est-ce qu'il raconte? Je vais regarder. Et après il va réagir (12)**.

Les enseignants posent de nombreuses questions. Ces questions, lorsque l'élève conduit, ne demandent pas forcément de longs développements : **la voiture derrière est de quelle couleur ? Est-ce qu'il y a quelqu'un à droite ? Quel panneau il y a ?** Dans cette optique, elles sont un moyen pour évaluer les connaissances des élèves. Elles permettent aussi de les rendre attentifs aux éléments importants, comme le fait un enseignant avant de tourner à gauche : **il faut arriver à les forcer, juste avant d'arriver au carrefour, à se poser la question : qui passe, où je me mets, toutes les règles qu'ils doivent appliquer (9)**.

Les questions posées peuvent aussi appeler des réponses plus élaborées. Dans ce cas, elles sont souvent posées à l'arrêt. L'enseignant veut obtenir des réponses structurées et argumentées. Elles aident l'élève à construire de nouvelles connaissances, avec des questions qui s'enchaînent en fonction des réponses. Les arguments attendus en réponse sont aussi destinés, comme nous l'avons déjà souligné pour la formation en salle, à avoir un impact sur les comportements des élèves et à participer à la prise de conscience des risques.

¹² Ils restent calmes, même dans des situations où d'autres usagers manifestent de l'irritation ou commettent des erreurs risquant de compromettre la sécurité.

Les enseignants invitent par ailleurs leurs élèves à se poser des questions : **quitte à aller moins vite, à s'arrêter mais pour se poser des questions. En leçon de conduite, le cerveau doit fumer. Tu dois le faire transpirer (9)**. L'objectif est souvent de faire en sorte que les élèves réfléchissent : **j'essaye un peu de les faire réfléchir (2)**. **Comment elle réfléchit, comment est sa réflexion, ce que tu vois et comment tu analyses (5)**.

Les enseignants prêtent attention à ce que leur disent les élèves. Ils sont aussi à l'écoute de tous les signes donnés, verbaux ou non verbaux. Cette attention peut, à leurs yeux, parfaitement s'exprimer dans le cadre d'une leçon en voiture : **pour moi c'est un mini théâtre, on peut dire des choses qu'on ne dirait pas ailleurs (5)**. De cette écoute naît un dialogue entre l'enseignant et l'élève, avec des enseignants qui montrent de l'intérêt pour ce que font les élèves en dehors de leur parcours à l'auto-école.

Les enseignants se servent fréquemment de supports papier pour faire des dessins. Pendant qu'ils dessinent, ils restent attentifs aux réactions des élèves : **je dessine doucement et je regarde en dessinant leurs mimiques pour voir s'ils ont compris (9)**. Ils peuvent aussi demander à l'élève de dessiner lui-même. Ils peuvent enfin le charger d'effectuer un travail à la maison : **le livret, pour un travail à domicile : en même temps ça l'oblige à s'autoévaluer (12)**.

Tous les enseignants effectuent un bilan en fin de leçon. La participation des élèves à cet exercice est variable. L'un des enseignants évoque l'autoévaluation : **j'invite toujours l'élève à faire une autoévaluation : qu'est-ce que tu as pensé ? Comment ça s'est passé ? Qu'est-ce que tu as appris ? Quelles difficultés rencontrées ? Je l'invite à prendre la parole lors de cette évaluation (11)**. Il participe également à ce bilan : **je prends la parole et je reviens, je suis d'accord, je ne suis pas d'accord, je complète, je nuance (11)**.

Le bilan est l'occasion de vérifier les connaissances mais aussi les déclarations des élèves. A un élève qui dit qu'il ne regarde pas assez loin, un enseignant demande : **c'est quoi ne pas regarder assez loin ? C'est où pas loin par rapport à l'endroit où on est (12) ?** Il craint que l'élève répète simplement ce qu'il a entendu lors de la leçon sans forcément avoir compris.

Lors de ce bilan, plusieurs élèves ont interpellé l'enseignant pour lui demander son avis. Cette demande est habilement détournée par un enseignant à qui son élève demande : **quel est le diagnostic ? L'enseignant répond alors : je ne suis pas docteur. Dis-moi plutôt toi ce que t'en penses ? (12)**.

Les enseignants présentent ensuite succinctement le travail de la prochaine leçon. Plusieurs d'entre eux sollicitent l'avis de l'élève à ce sujet.

Les difficultés des élèves sont rapportées par les enseignants à des facteurs affectifs, sociaux ou cognitifs.

Pour l'un d'eux, les raisons liées à des facteurs affectifs sont centrales : **pour lui il ne s'agit pas de problèmes techniques mais de l'émotion (2)**. Pour remédier à ce type de difficultés, l'un des enseignants, lorsqu'il considère que l'émotion devient trop forte, invite son élève à revenir à ce qu'il appelle les « fondamentaux » : **ce que l'élève maîtrise le plus souvent, ce qu'il a appris lors des premières leçons. Conduire c'est une addition de gestes ordonnés, les uns derrière les autres dans le bon ordre. J'ai voulu montrer que le problème est moins compliqué en fait (11)**. Il s'agit pour lui d'aider l'élève à sortir de l'émotion pour qu'il

puisse réfléchir à l'action. D'autres enseignants soulignent le rôle du dialogue, de la discussion.

Les difficultés des élèves, rapportées à leurs parcours de vie, sont également souvent évoquées : **se projeter dans l'avenir, anticiper : ils n'arrivent pas à se projeter par rapport à leur avenir professionnel, et en conduite c'est pareil, parce qu'on est dans l'action, on ne se préoccupe pas de ce qui va se passer après... Il y a vraiment une fragilité du public (7).**

Les difficultés cognitives sont enfin largement soulignées par les enseignants : **on peut mettre ça sur le cursus scolaire, la logique, être rationnel, ils n'ont pas l'habitude (10).** Leurs interventions, dans ce domaine, ne sont pas toujours couronnées de succès : **on est toujours dans cette démarche d'essayer de changer les démarches pédagogiques, d'adapter notre pédagogie, mais un moment on se dit, là je sais pas comment faire (5).**

Le travail pour remédier aux difficultés des élèves s'inscrit dans la durée : **c'est quelque chose que je vais travailler tout le temps, c'est une prise de conscience qu'il faut de ce problème (8) ; l'intérêt c'est quand même de se rendre compte (10).**

3.5. Les différences entre l'enseignement en secteur traditionnel et associatif

Les différences entre l'enseignement en secteur traditionnel et associatif sont nombreuses, ne serait-ce qu'en raison de la nature des institutions et de celle du public accueilli. Notre analyse porte sur le discours des enseignants, parmi lesquels, rappelons-le, huit indiquent qu'ils ont été salariés dans les deux types d'écoles de conduite.

Tous les enseignants insistent en premier lieu sur le fait qu'ils ont du temps. Ils peuvent ainsi discuter et être à l'écoute de leurs élèves, expliquer plus longuement, répondre aux questions des élèves, adapter leur enseignement à chacun. Ils peuvent même aller au-delà si cela s'avère indispensable : **pendant la leçon, s'il y a quelque chose qui ne va pas, on peut s'arrêter, aller boire un verre, discuter de tout à fait autre chose (2).**

Les enseignants apprécient également de pouvoir effectuer des tâches diverses : en premier lieu enseigner le code et ne pas se limiter au seul apprentissage de la conduite : **la différence aussi à un niveau personnel, c'est que, dans le commercial, je ne faisais pas ou très peu de code... Je n'aurais pas accepté un poste où je n'aurais fait que de la bagnole ou alors de la bagnole et du code. J'ai envie de participer à la vie de la structure et à la globalité de son travail (3).** Ils indiquent avoir des contacts avec les autres salariés de l'association : **il y a les rapports avec les autres dans l'association, c'est quand même la dimension intéressante de l'auto-école associative (1).**

Les enseignants apprécient également d'avoir moins de pression par rapport aux résultats que dans le secteur commercial : **mon directeur me répète souvent qu'on a une obligation de moyens mais aucune obligation de résultats (2).**

La représentation de leur rôle est également différente. S'ils se déterminent comme enseignants de la conduite, plusieurs d'entre eux signalent qu'ils se sentent investis d'un rôle d'éducateur : **mon rôle est plutôt du domaine éducatif (1).**

Deux d'entre eux font part de l'insatisfaction éprouvée alors qu'ils étaient salariés d'une école de conduite traditionnelle, notamment en raison de la difficulté à suivre le même élève et à

concilier des objectifs pédagogiques et financiers. L'un d'eux met en avant que l'auto-école associative permet : **d'avoir une nouvelle analyse de la pratique de l'enseignement et des élèves (8)**.

Il est clair que, pour ces enseignants, ce qui caractérise l'auto-école associative est le fait de pouvoir prendre son temps pour répondre au plus près aux demandes des élèves sans avoir la hantise du résultat, mais également de pouvoir enseigner le code et la conduite et de s'impliquer dans les difficultés de la vie quotidienne de leurs élèves

3.6. Les questionnements des enseignants

Les enseignants que nous avons rencontrés se sont exprimés pour souligner que, au-delà de l'attachement qu'ils portent à leur métier, ils ont des craintes quant à son évolution.

La plupart de ces enseignants ont déjà développé un discours critique sur les pratiques générales de l'enseignement de la conduite telles qu'ils les ont vécues dans le secteur traditionnel ou telles qu'ils se les représentent¹³. Ceux venant du secteur traditionnel ont construit un mode d'intervention pédagogique différent, adapté à leurs élèves et parfois étayé par des lectures : **les lectures sur le sujet de l'accompagnement, les théories du coaching, tout ça m'a bien aidé (8)**. Les éducateurs devenus enseignants restent pour leur part fondamentalement attachés à leur rôle social : **pour moi, la technicité c'est uniquement un outil de médiation. Pour moi, on est avant tout éducateur, j'ai un diplôme d'éducateur comme je le disais, derrière ça j'ai un BEPECASER, mais ma démarche est avant tout éducative (5)**. Tous s'inscrivent dans une posture de progression par l'autoévaluation : **voir comment les gens réagissent et voir si c'est mieux ou pire que ce que je faisais avant. J'essaye de progresser (8) ; l'autoévaluation commence par l'enseignant (12)**.

Les enseignants estiment d'autre part que la relation qu'ils nouent avec les élèves ne doit pas les enfermer dans des routines qui risqueraient de fausser leur capacité à porter une appréciation juste sur leur travail : **je trouve qu'au bout d'un moment, on peut avoir une vision un peu tronquée. On s'attend un peu trop à ce que va faire la personne ou à ce qu'elle est, à ce qu'elle sait faire (11)**. Si la relation a été caractérisée comme une aide véritable à l'apprentissage, les enseignants peuvent parfois proposer de reprendre de la distance avec leur élève : **il peut alors s'agir de remettre de la distance en changeant d'enseignant ou en recadrant le travail (12)**.

Cette capacité à questionner leur pratique amène les enseignants à développer un discours critique sur leur métier et sur son évolution.

Ils regrettent souvent de n'avoir pas assez la possibilité de se rencontrer au sein d'une équipe pédagogique structurée, de réfléchir en commun, de parler de leurs difficultés, de celles de leurs élèves et de construire un projet commun : **moi, mon idée ce serait plutôt de fédérer une équipe autour d'un projet et apparemment là, ça bloque un petit peu (8)**. Ils souhaiteraient également avoir la possibilité de construire eux-mêmes certains de leurs outils pédagogiques.

¹³ Les éducateurs devenus enseignants n'ont pas d'expérience en tant qu'enseignants de la conduite dans le secteur traditionnel.

Ils regrettent par ailleurs de ne pas toujours avoir suffisamment d'interactions avec les éducateurs et peuvent souffrir de ne pas obtenir la reconnaissance d'un travail qui ne se limite pas à l'enseignement de la conduite : **même quand on présente des choses techniques, on est déjà avec l'objectif de faire progresser une personne, pas seulement de lui apprendre les règles ou la manipulation du véhicule. C'est aussi pour ça que je me bats pour que l'éducateur technique spécialisé¹⁴ ait exactement le même salaire que l'éducateur de rue. Parfois on sent quand même de leur part un peu qu'ils nous prennent de haut, et je lutte contre ça, pour les jeunes qui commencent, avec vraiment des très petits salaires (5).** Un éducateur spécialisé devenu enseignant raconte que ses anciens collègues ont tendance à croire que le métier d'enseignant de la conduite est plus facile que celui d'éducateur : **alors eux ils disent que je suis passé comme moniteur et que c'est plus facile. Ils ont des représentations comme tout le monde, on est bien dans la représentation, moniteur c'est un peu dans la bagnole (9).** Lui-même et d'autres enseignants dans sa situation pensent plutôt le contraire : **ce n'est pas si simple que ça, en plus s'il faut panacher les deux activités, c'est toujours un jonglage un peu compliqué (9) ; moi je sais que je pourrais faire le travail d'un éducateur spécialisé et je sais aussi que lui ne pourrait pas faire ce que je fais (5).**

Ils craignent également que leur métier se différencie de moins en moins de celui de l'enseignant en secteur commercial, notamment pour des problèmes liés aux financements des formations et à la pression qu'ils doivent parfois mettre sur les élèves pour qu'ils payent leur formation : **moi je trouvais qu'en travaillant ici on était beaucoup plus libre au niveau pédagogique en n'ayant pas toutes ces contraintes financières... Aujourd'hui moi ça me gêne un peu d'être obligé de les talonner pour qu'ils payent. Parce que c'est moi qui vais les talonner mais je suis aussi formatrice (7).** Plusieurs enseignants disent constater ce type d'évolution, avec des référents sociaux qui peuvent même mettre en cause leurs pratiques et ne plus voir la plus-value de l'école de conduite associative : **j'ai déjà des retours de référents qui disent : je ne comprends pas. Pourquoi vous faites ça. Autant qu'on aille en auto-école (7).**

Ils estiment enfin que l'intégration de nouveaux enseignants venant du secteur traditionnel peut poser problème, en raison de l'absence de temps et de réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour les former et les accompagner, ne serait-ce que pour qu'ils animent des cours en salle : **il va falloir penser un peu plus à la manière d'intégrer les nouveaux (9).** Le fait de passer d'une équipe réduite à deux ou trois enseignants à des équipes comprenant jusqu'à sept ou huit enseignants est également une difficulté : **surtout qu'une grosse équipe, ça ne se gère pas comme une petite à deux ou trois. Là je sens qu'il va falloir travailler ça. Il va falloir des réunions pédagogiques pour travailler le projet et bien mettre les choses au point (9).**

¹⁴ Dans les structures observées les enseignants ont souvent le statut d'éducateur technique.

Chapitre 4 :

Les modalités de construction des exercices

L'articulation des deux phases de la recherche

Les objectifs

Nous rappelons que nous avons choisi, à partir d'une recherche-action, de construire des exercices de remédiation à l'attention des élèves en difficulté dans les ECSA. Ces exercices devaient également permettre de poser les questions cruciales de l'accompagnement pédagogique susceptible de favoriser leur mise en œuvre et plus largement des compétences des enseignants dans ce domaine.

Les pistes de progression au niveau de la pédagogie ont été déterminées en croisant les renseignements recueillis sur les pratiques des enseignants lors de la première phase, les préconisations européennes en matière d'éducation des conducteurs et les résultats de nos recherches.

Les résultats de la première phase de la recherche, au-delà de leur intérêt potentiel en termes de connaissance des pratiques pédagogiques de ces enseignants, ont également servi à guider le travail de la seconde phase avec et pour les enseignants. Ils ont ainsi été mobilisés pour mieux définir les objectifs concrets qu'il serait possible et souhaitable de viser dans un but d'enrichissement des pratiques pédagogiques.

Les enseignements tirés de l'analyse des pratiques pour préparer le travail en groupe

De manière générale, nous avons tout d'abord pu souligner que la vision de l'apprentissage des enseignants de la conduite des ECSA est plutôt conforme au modèle constructiviste préconisé pour agir sur les comportements et attitudes des conducteurs novices. En conséquence, nous pouvions faire l'hypothèse que lors du travail en groupe, il serait possible de nous appuyer sur leurs pratiques actuelles pour construire les exercices et réfléchir à leur animation.

A travers les thèmes et modalités de mise en œuvre des exercices, nous avons l'ambition de créer du lien entre les interventions qui relèvent de la théorie et celles qui relèvent de la pratique, sans pour autant limiter les premières à la salle et les secondes à la voiture.

Parce que les objectifs des structures associatives sont également dirigés vers la mobilité et l'insertion des personnes, nous voulions également imaginer des exercices permettant de développer les compétences relatives aux niveaux supérieurs de la matrice.

Nous savions néanmoins qu'il nous faudrait, dans l'animation même du groupe de travail, prendre en compte une certaine hétérogénéité des pratiques des enseignants des ECSA.

L'expérience nous a montré que les enseignants sous-estiment a priori le temps nécessaire à la construction d'un exercice¹⁵. La prise de conscience de ce phénomène ne devait pas démotiver le groupe. Nous voulions, s'il le faut, rappeler aux participants que la mobilisation du groupe dans le processus de construction de l'exercice était au moins aussi importante que l'exercice lui-même.

¹⁵ Recherche-action avec les enseignants du secteur traditionnel.

Les exercices

Nous avons choisi de travailler avec les enseignants sur trois situations, retenues en concertation avec eux, à la fois parce que leur maîtrise reposait a priori sur des raisonnements complexes et parce qu'elles posaient problèmes aux élèves.

Les situations choisies sont les suivantes :

- Le changement de direction à gauche dans une intersection ;
- le passage à hauteur des feux tricolores ;
- le comportement par rapport aux piétons.

Le travail avec les enseignants s'est déroulé sur six journées (trois regroupement de deux journées). La FARE nous a fourni les locaux. Elle a également assuré la logistique des réunions, notamment à travers la sollicitation et le choix des participants. Ces derniers devaient au minimum accepter la perspective d'une évolution de leurs pratiques pédagogiques. Plusieurs d'entre eux avaient été observés lors de la première phase de la recherche.

La préparation des journées

L'implication de l'équipe de recherche a été permanente, avant chaque regroupement, lors des regroupements et à l'issue de ceux-ci.

La préparation des journées avec les enseignants se faisait lors des réunions de l'équipe de recherche. Notre premier travail consistait à effectuer une analyse cognitive de la tâche d'un conducteur impliqué dans ces situations. Cette analyse a priori nous permettait de mettre en exergue les difficultés potentielles des élèves, notamment au niveau de la mise en œuvre des raisonnements nécessaires à la maîtrise des situations.

Cette analyse de la tâche était également destinée à servir de guide lors de la construction des exercices, en permettant aux enseignants de faire des liens entre ces difficultés potentielles et les remédiations qu'ils pouvaient proposer.

Nous définissions également, avant chaque regroupement, le programme d'accompagnement des enseignants dans la construction des exercices. La démarche retenue s'appuyant sur l'adhésion des participants à la méthode préconisée et sur l'actualisation de leurs connaissances au niveau pédagogique, il a fallu prévoir un schéma d'intervention susceptible de répondre à ces exigences.

La présence active d'un des membres de l'équipe lors des regroupements devait être déterminante pour accompagner dans ce sens le processus de construction des exercices.

Après chaque regroupement, les membres de l'équipe faisaient ensemble le bilan des journées et si besoin redéfinissaient les axes du travail du prochain regroupement.

Le déroulement des journées

Les regroupements ont réuni à chaque fois dix à douze participants. La constitution d'un groupe avec les mêmes enseignants participant à l'ensemble des réunions n'a pas été possible. Pour illustrer cette difficulté nous pouvons souligner que deux des participants de la première réunion ont par exemple changé de métier avant la troisième.

Nous avons présenté aux participants les résultats de la phase d'analyse des activités pédagogiques des enseignants lors du premier regroupement. Cette présentation, parce qu'elle faisait le lien entre les pratiques des enseignants et les pratiques destinées à la mise en œuvre des exercices, devait servir à circonscrire le travail du groupe.

Malgré leur absence lors de la première réunion, l'intégration dans le groupe des nouveaux arrivants n'a pas posé de problèmes majeurs lors de la construction des exercices, notamment parce que six personnes ont participé aux trois réunions. Nous avons alors cherché à nous appuyer sur elles pour accompagner les nouveaux venus. L'animateur pouvait également préciser ponctuellement la méthode de production des exercices et en rappeler les objectifs.

Le choix initial de ne retenir que des enseignants de la conduite pour participer à l'élaboration des exercices n'a pas été tenu. L'expérience a montré que ce fait ne constitue en rien un frein à la production et à l'enrichissement des pratiques, la richesse du réseau FARE résidant justement dans la multiplicité des interventions proposées et des intervenants. Le CEREMH (Centre de ressources et d'innovation mobilité handicap), dans le cadre des formations qu'il dispense auprès des publics handicapés, a également envoyé un enseignant de la conduite qui, en son sein, est en charge du projet BSR (Brevet de Sécurité Routière) auprès des Etablissements et Services d'Aide par le Travail (ESAT) ainsi qu'un ergothérapeute. Deux autres enseignants d'écoles de conduite associatives intervenant auprès de publics handicapés ont participé aux groupes de travail alors qu'une structure a fait participer son chef de projet et de développement.



Figure 1 : le groupe de travail octobre 2011

Cette hétérogénéité des personnes et des compétences a eu une influence sur le travail, avec un infléchissement des exercices proposés vers les publics en grande difficulté et vers le thème plus général du déplacement et de la mobilité. Nous avons ainsi pu développer une réflexion approfondie sur la manière d’approcher ces publics d’un point de vue pédagogique et de les accompagner lors de leur formation. Les supports construits l’ont été dans la perspective d’une implication active des élèves, centrée sur la manipulation et la mise en situation : schéma sur un plan horizontal, voitures, panneaux, jeu de rôle...



Figure 2 : travail pour des élèves en grande difficulté

Le programme des journées

La première tâche que nous nous étions fixée était de présenter aux participants la situation choisie, avec ses enjeux en termes de sécurité routière.

Nous revenions ensuite sur l’analyse cognitive de la tâche que nous avons construite pour en partager les étapes et prendre en compte les remarques des participants.

Nous réfléchissions alors ensemble aux exercices qu’il conviendrait de construire pour remédier aux difficultés des élèves, avec comme impératif de travailler en salle et en voiture et de relier les contenus théoriques et pratiques. Cette réflexion préliminaire permettait déjà de dégager des pistes de travail et d’évoquer les contours des exercices à construire.

A l’issue de ce premier moment, les enseignants se répartissaient alors en groupe pour travailler sur les exercices évoqués.

Lors de chacune des trois sessions nous avons pu constituer trois groupes de travail.



Figure 3 : la répartition du travail en groupe

La méthode de production

Le principe que nous avons retenu était l'alternance entre des moments de travail en petits groupe et des moments de restitution et discussion du travail réalisé face au groupe entier.

Les moments de restitution permettaient de discuter de l'avancement des exercices et de les faire évoluer à partir des remarques de l'ensemble des participants.



Figure 4 : travail au sein d'un groupe

Lors de la deuxième journée, chaque sous-groupe mettait concrètement en œuvre l'exercice face aux deux autres sous-groupes. La rédaction des exercices devait être suffisamment claire pour qu'elle soit compréhensible pour un enseignant n'ayant pas participé aux travaux. Nous

avons ainsi sollicité des personnes extérieures au groupe pour qu'elles nous expliquent, à la lecture des exercices, ce qu'elles avaient pu comprendre de leur mise en œuvre¹⁶.

L'évolution des exercices

Deux types de moyens ont été mis en œuvre pour faire évoluer les exercices à l'issue des regroupements.

Nous avons tout d'abord demandé aux enseignants de tester les exercices dans leurs établissements. Un retour par courriel leur était demandé. L'expérience nous a cependant montré que ces retours étaient limités, sans que cela ne préjuge en rien du nombre ou de la pertinence des tests effectués. Lors du deuxième et du troisième regroupement, nous avons en effet choisi de revenir en début de séance sur les tests. Ces discussions ont permis de recueillir les discours et remarques d'enseignants qui avaient très largement testés les exercices mais pour lesquels le caractère formel des retours par messagerie posait problème.

L'évolution principale des exercices s'est ensuite faite au sein de l'équipe de recherche, lors des réunions d'étape, en tenant compte des remarques recueillies lors des regroupements.

L'implication des participants dans l'orientation des travaux

La fin de chaque regroupement était l'occasion d'une évaluation par les participants du travail effectué. Ces évaluations étaient en premier lieu destinées à la FARE. Elles leur permettaient en premier lieu de mesurer le degré de satisfaction des participants et en second lieu leur volonté de poursuivre une action centrée sur les questions de la pédagogie.

¹⁶ Une personne extérieure au groupe, permanente du réseau FARE, consultait l'exercice et venait nous expliquer comment elle l'avait compris.

Chapitre 5 :

Les perspectives d'évolution des pratiques pédagogiques

Ce chapitre porte essentiellement sur la question complexe de l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants de la conduite du secteur social et associatif.

La mise en place d'une dynamique d'enrichissement des pratiques n'était pas au centre de la recherche. Elle en était un objectif complémentaire, pour initier une démarche que nous espérons importante dans le cadre du prolongement de cette recherche.

Nous savions que l'implication des enseignants dans le groupe de recherche ne suffirait pas à changer les pratiques de l'ensemble des enseignants du réseau. Nous comptons donc sur la recherche pour éclairer ce processus dans la perspective d'une réflexion mettant le thème de l'accompagnement pédagogique au centre des questionnements sur la formation des publics des ECSA.

Après avoir rappelé les enjeux de l'évolution des pratiques, nous aborderons dans ce chapitre, à partir d'une discussion de la recherche, la question essentielle de la méthode favorisant ce processus.

Les enjeux de l'évolution des pratiques

Les conducteurs sortant de formation, dans les premiers mois suivant l'obtention de leur titre de conduite, sont sensiblement plus accidentés que les autres conducteurs. Les comportements dangereux observés chez les conducteurs novices peuvent être la conséquence des caractéristiques de la jeunesse ou du manque d'expérience. Ils peuvent aussi résulter de leur incapacité à maîtriser les situations de conduite complexes au sortir de la formation (Hernja, Higelé. 2007). Dans tous les cas, ces comportements sont susceptibles d'être influencés de manière positive par la formation.

Les enjeux de l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants de la conduite s'expriment alors avant tout en termes de sécurité routière, dans une approche qui, parce qu'elle concerne des écoles de conduite sociales et associatives, vise à aider les publics en difficulté à accéder à une mobilité ne se limitant pas à l'obtention du permis de conduire.

Ces enjeux croisent également ceux d'une reconnaissance institutionnelle renouvelée des compétences particulières des ECSA et des enseignants de la conduite qui y travaillent.

La conjonction de plusieurs phénomènes nous incite aujourd'hui à croire que cette évolution souhaitable devient possible.

Elle peut tout d'abord s'appuyer sur les recommandations européennes en matière d'éducation des conducteurs. Elle peut aussi profiter de la volonté exprimée par la FARE de prendre en compte ce nouveau cadre basé sur une vision constructiviste de l'apprentissage et reconnaissant le principe général d'éducabilité des individus. Elle peut enfin bénéficier de l'implication des enseignants du réseau dans une démarche volontaire de construction d'outils destinés à aider leurs élèves à mieux comprendre les situations de conduite et à prendre conscience des risques.

Les éléments de la méthode d'évolution des pratiques

Dans le cadre particulier de cette recherche et à partir d'une discussion des conditions de sa mise en œuvre, nous pouvons relever certains éléments qui n'ont pas favorisé la dynamique d'évolution des pratiques espérée chez les membres du groupe.

Le groupe de recherche construit autour des enseignants de la conduite et élargi à d'autres intervenants du réseau FARE a fonctionné dans un espace qui s'est révélé propice à la formation de ses membres. Si les exercices ont été pour le chercheur ou pour la FARE un objectif de recherche, leur production a été un vecteur de formation. Une formation qui, même si elle peut être considérée a priori comme enrichissante, ne saurait en elle-même invariablement entraîner un changement au niveau des pratiques quotidiennes de l'enseignement.

Nous devons rappeler que l'évolution des pratiques n'était pas l'objectif premier de cette recherche et que le dispositif construit ne prenait pas en compte l'ensemble des problématiques associées. Pour avoir des réponses précises à la question des évolutions observables chez les participants en cours d'action ou à l'issue de celle-ci, il aurait par exemple fallu que nous associions au protocole de recherche un volet évaluatif. Si les indications des enseignants lors des deuxièmes et troisièmes regroupements nous laissent croire que leurs pratiques ont pu changer, ce postulat repose uniquement sur les déclarations qu'ils ont pu nous faire à titre informel.

Le fait de ne pas avoir un groupe constitué des mêmes personnes lors des trois regroupements a également constitué un handicap majeur dans la perspective de l'évolution des pratiques¹⁷, un handicap au regard de la dynamique de groupe mais aussi de la durée de formation effective de plus de la moitié des participants. Nous rappelons que six personnes ont participé à l'ensemble des réunions, quatre ont participé à deux réunions et six à une seule.

L'absence de communication entre les membres du groupe à l'issue des différentes rencontres a, dans cette perspective, également été préjudiciable. Nous avons essayé sans succès de prolonger les échanges entre les participants par courriel. Les abandons au sein du groupe ont freiné ce projet. L'utilisation de ce média semble d'autre part moins familière à l'ensemble des participants que nous le pensions a priori.

Les pistes concernant l'évolution des pratiques pédagogiques

Nous ne dégagerons dans ce paragraphe que certaines des pistes envisagées, sachant que si nous en faisons un inventaire précis, nous serions en contradiction avec l'un des principes premiers de notre implication dans cette recherche, à savoir associer le réseau FARE et les structures partenaires à l'ensemble des réflexions concernant les décisions à prendre dans ce domaine¹⁸ et à l'ensemble des travaux à réaliser.

¹⁷ Nous avons signalé dans le chapitre précédent que ce fait ne constituait pas un handicap majeur dans le cadre de la construction des exercices.

¹⁸ Nous nous attacherons plus particulièrement à préciser cette question dans le rapport de valorisation que nous remettrons fin juin 2012.

L'évolution des pratiques ne sera de toute manière pas la conséquence de la seule construction d'outils pour la formation et de leur mise à disposition des enseignants, même accompagnés de leur mode d'emploi et des principes pédagogiques destinés à faciliter leur mise en œuvre. Cette évolution pourra par contre s'envisager dans le cadre de la valorisation des travaux menés lors de la recherche et de leur prolongement.

A la suite du souhait des personnes ayant participé aux groupes de recherche de continuer à travailler sur le volet pédagogique de l'intervention dans les ECSA¹⁹, deux journées de travail en commun sur ce thème ont d'ores et déjà été validées dans l'offre de formation de la fédération (fin du 1^{er} semestre 2012). Ces journées seront également ouvertes à l'ensemble des acteurs du réseau intéressés par la question de l'accompagnement pédagogique des publics en difficulté. Elles pourraient constituer, si la FARE en valide le projet, le moment fondateur de l'engagement dans la démarche d'évolution des pratiques pédagogiques. Une démarche axée sur une approche conjuguant les questions d'éducation à la sécurité routière, d'insertion des personnes en difficulté et de mobilité.

Pour concrétiser ce projet, il nous faudra travailler à partir des questions suivantes :

- Quels outils ?
- Quelles méthodes pédagogiques ?
- Quelle implication de la part de la FARE, des structures, des enseignants et des chercheurs ?
- Quel dispositif pour l'évolution des pratiques et l'évaluation des changements ?

Les réponses à ces questions pourraient créer un cadre cohérent pour ce projet, sachant que ce dernier pourrait également s'intégrer à la démarche de labellisation des écoles de conduite du réseau entreprise depuis 2008.

¹⁹ Lors de la dernière rencontre, en fin de journée, les enseignants ont souhaité aborder la question du prolongement de l'action. Ils ont tous souhaité continuer à s'impliquer dans un groupe de travail, en élargissant toutefois la perspective, au-delà de la construction d'exercices, vers les questions centrales de la pédagogie et des pratiques destinées à favoriser la formation de leurs élèves.

Conclusion

L'existence d'écoles de conduite à statut associatif répond en premier lieu au besoin de former des publics qui trouveraient difficilement leur place dans le réseau des écoles de conduite traditionnelles, notamment en raison de difficultés d'apprentissage. Ce besoin est d'autant plus pressant que l'obtention du permis de conduire est aujourd'hui souvent considérée comme un préalable à la recherche d'emploi et à la mobilité.

La manière dont les enseignants de la conduite des Ecoles de Conduite Sociales et Associatives (ECSA) prennent en compte les difficultés de leurs élèves reste cependant peu étudiée. Cela est d'autant plus dommageable que la recherche européenne propose de nouveaux modèles d'intervention pédagogique qu'il serait important de pouvoir mettre en œuvre dans les écoles de conduite, tout particulièrement celles qui visent les publics en difficulté.

En conséquence, le projet de recherche que nous avons construit avec la FARE se plaçait dans une perspective double, pour :

- connaître le travail des enseignants des ECSA à partir d'une phase d'analyse des pratiques ;
- inscrire ces pratiques dans le cadre défini par la recherche sur l'éducation des conducteurs à partir de la construction d'exercices de remédiation.

La phase d'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants de la conduite nous a permis de comprendre que la conjonction initiale, dans ces écoles de conduite, des impératifs liés à la formation des conducteurs et au travail social permet, au niveau même de l'accompagnement des élèves, l'affichage d'objectifs liés à la fois à l'obtention du permis de conduire et à l'insertion sociale.

Nous avons également constaté que l'intervention pédagogique dans les écoles de conduite sociales et associatives se rapproche du modèle préconisé par les recommandations européennes pour influencer les comportements des conducteurs novices en vue d'une amélioration de leur sécurité. Le modèle d'enseignement, tel que nous l'avons analysé, s'inspire déjà des théories constructivistes de l'apprentissage, avec notamment une centration sur l'élève, la prise en compte de ses connaissances et expériences antérieures et de ses représentations mentales.

Les enseignants de la conduite que nous avons rencontrés, même s'ils ont su développer des compétences spécifiques, regrettent pourtant de ne pas toujours être capables de remédier aux difficultés de compréhension de leurs élèves. Ils rappellent également que les abandons en cours de formation sont nombreux et que le rôle qu'ils revendiquent en tant qu'acteurs de l'insertion sociale peut en souffrir. Ils se disent d'autre part en attente de nouveaux outils pour accompagner leurs élèves.

A la suite de cette analyse des pratiques et dans le cadre d'une amélioration de leur offre de formation, la FARE, par l'intermédiaire de plusieurs écoles de conduites sociales et associatives adhérentes, a ensuite accepté d'appeler un groupe d'enseignants de la conduite et d'intervenant du réseau à participer à la construction d'exercices de remédiation destinés aux élèves en difficulté.

Outre la mise à disposition des enseignants des exercices et d'un guide pédagogique, ce travail en groupe, avait comme ambition de générer une dynamique d'évolution des pratiques, tenant compte des enseignements de la phase d'analyse de ces pratiques, pour affirmer la place du projet pédagogique au cœur de la démarche d'accompagnement des élèves des ECSA.

A nos yeux, il est essentiel que se poursuive ce travail destiné à aider les enseignants à prendre en compte les méthodes susceptibles d'influencer les comportements des apprenants. L'engagement de la FARE est dans cette perspective incontournable. Cet engagement est conforté par la certitude que la formation peut contribuer à réduire l'insécurité routière et à construire des comportements citoyens. Le rôle particulier des écoles de conduite associatives dans ce domaine mérite d'être réaffirmé et consolidé sur le terrain, en adéquation avec la volonté exprimée par les pouvoirs publics de « faciliter l'accès aux écoles de conduite associatives pour les publics qui ont besoin d'un accompagnement personnalisé (Mesure 9 du comité interministériel de sécurité routière, 2009) ».

Bibliographie

Bednarz N., Desgagné, S. Lebuis, P. Poirier, L. Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation, *Revue des Sciences de l'Éducation*, Volume 27, numéro 1, pp. 33-64.

BPA. (1999), *Formation et évaluation du conducteur, obtention du permis de conduire. Vers une gestion théoriquement fondée du risque automobile*, In : Siegrist, S. (ed), *Résultats du projet européen GADGET*. Rapport pour le Bureau de prévention des accidents, Berne, Suisse, 199 p.

CEMT, OCDE. (2006), *Jeunes conducteurs : la voie de la sécurité*, Centre de recherche sur les Transports, Editions OCDE, Paris, 280 p.

EU Hermes project. (29 octobre 07). *State of the Art report on « coaching and optimal communication skills » for driving instructors*, final version. www.gutefahrt.at/hermes , 65 p.

EU-MERIT project. (30 juin 2005). *Minimum European Requirements for Driving instructor Training*, Institut gute fahrt, Vienne, Autriche, 264 p.

HERNJA, G. (2007). Approche cognitive des élèves des écoles de conduite en situation d'apprentissage : perspectives pour la formation et la recherche, *RTS (Recherche, Transport, Sécurité)*, Lavoisier, N°97, pp. 271-282.

HERNJA, G. HIGELE, P. (2008). La compréhension des situations de conduite et les prises de risque chez les conducteurs novices jeunes, *RTS (Recherche, Transport, Sécurité)*, n°98, Lavoisier, pp. 13-37.

HERNJA, G. HIGELE, P. SIEFFER, N. (2011). Analyse qualitative des pratiques pédagogiques des enseignants de la conduite et de l'effet de l'expérience du métier, *RTS (Rech. Transp. Sécur.)*, Springer éditeur, 15 p.

P. HIGELE, G. HOMMAGE, E. PERRY, Ateliers de Raisonnement Logiques, Jonas Formation, 1997 (6^e édition, 479p).

Rapport VTI, (2003). *Jeunes conducteurs novices, éducation et formation du conducteur*, Institut national suédois de recherche sur les routes et le transport, 127 p.

Annexes

La matrice GDE (adaptée de Keskinen, 1999)

		PRINCIPAUX CONTENUS DE FORMATION		
		Connaissances et capacités	Facteurs d'accroissement du risque	Autoévaluation
NIVEAUX HIÉRARCHIQUES DU COMPORTEMENT	Niveau 4 : Projets de vie et aptitudes à la vie (en général)	Connaissances/contrôle de la manière dont les projets de vie et les tendances personnelles influencent le comportement au volant <ul style="list-style-type: none"> . Style de vie /conditions de vie . Normes du groupe des pairs . Motivations . Maîtrise de soi et autres caractéristiques . Valeurs personnelles... 	<i>Tendances au risque</i> <ul style="list-style-type: none"> . Acceptation du risque . Valorisation personnelle par la conduite automobile . Recherche de sensations fortes . Tendance à céder à la pression sociale . Usage d'alcool et drogues . Valeurs et attitudes par rapport à la société... 	Autoévaluation/conscience de <ul style="list-style-type: none"> . Compétences personnelles de contrôle de ses impulsions . Tendances au risque . Motivations allant à l'encontre de la sécurité . Habitudes personnelles vis-à-vis du risque...
	Niveau 3 : Objectifs de la conduite automobile et contexte social (par rapport au déplacement)	Connaissances et capacités concernant <ul style="list-style-type: none"> . Impact des objectifs du déplacement sur la conduite . Préparation et choix des itinéraires . Effets de la pression sociale à l'intérieur du véhicule . Evaluation de la nécessité du déplacement... 	<i>Risques liés à</i> <ul style="list-style-type: none"> . Etat du conducteur (humeur, alcoolémie, etc.) . Motif du déplacement . Environnement de conduite (rase campagne/urbain) . Contexte social et compagnie . Autres motivations (compétition, etc.)... 	Autoévaluation/conscience de <ul style="list-style-type: none"> . Capacités personnelles de planifier . Objectifs spécifiques de la conduite . Motivations typiques de la conduite à risque...
	Niveau 2 : Maîtrise des situations de circulation	Connaissances et capacités concernant <ul style="list-style-type: none"> . Règles de circulation . Perception/observation de la signalisation . Anticipation de l'évolution des situations . Adaptation de la vitesse . Communication . Trajectoire de conduite . Organisation du trafic . Distance aux autres /marges de sécurité... 	<i>Risques provoqués par</i> <ul style="list-style-type: none"> . Mauvaises prévisions . Style de conduite qui accroît le risque (agressif...) . Adaptation inadéquate de la vitesse . Usagers vulnérables . Comportement imprévu/ non respectueux des règles . Information surabondante . Conditions difficiles (obscurité, etc.) . Automatisation insuffisante des capacités... 	Autoévaluation/conscience de <ul style="list-style-type: none"> . Points forts et faibles des capacités élémentaires . Style personnel de conduite . Marges de sécurité personnelles . Points forts et faibles dans les situations à risque . Autoévaluation réaliste...
	Niveau 1 : Maniement du véhicule	Connaissances et capacités concernant <ul style="list-style-type: none"> . Contrôle de la direction et de la position . Sculptures des pneus et adhérence . Propriétés du véhicule . Phénomènes physiques... 	<i>Risques liés à</i> <ul style="list-style-type: none"> . Insuffisance des capacités ou des automatismes . Adaptation inadéquate de la vitesse . Conditions difficiles (faible adhérence, etc.)... 	<i>Conscience de</i> <ul style="list-style-type: none"> . Points forts et faibles des capacités élémentaires relatives au maniement . Points forts et faibles des compétences dans des situations imprévues . Autoévaluation réaliste...

Le guide d'accompagnement des exercices

Ce texte a pour objet d'expliquer sur quelles théories pédagogiques repose la méthode que nous préconisons. Nous présentons également la manière dont nous avons procédé pour déterminer les difficultés de compréhension dans certaines situations complexes de conduite. Nous détaillons les principes pédagogiques qu'il nous semble primordial de respecter par rapport aux exercices proposés. Enfin, nous indiquons les modalités pratiques de mise en œuvre des exercices.

1. Les aspects théoriques

Il nous paraît essentiel que l'enseignant comprenne sur quelles théories pédagogiques nous avons bâti la remédiation proposée d'autant qu'elles servent aussi de grilles d'analyse des réponses des élèves et surtout de leurs erreurs. Ainsi, l'enseignant comprendra mieux l'origine des difficultés de ses élèves.

1.1 Le constructivisme

Comment apprend-t-on ?

Notre réponse à cette question se réfère au constructivisme qui considère que l'élève construit son propre savoir et qu'il est au centre de l'acte d'apprendre.

Notre méthode s'appuie sur le développement de l'intelligence, tel que l'a décrit Jean PIAGET et tout particulièrement sur le processus assimilation-accommodation qui indique la manière dont l'élève acquiert un savoir. L'assimilation correspond au fait de comprendre le monde à partir de ses propres manières de raisonner. L'élève essaie de résoudre une situation nouvelle en s'appuyant sur des modes de raisonnement qu'il domine, sans les modifier. L'accommodation correspond au mouvement inverse de l'assimilation. L'élève modifie sa structure intellectuelle, sa manière de raisonner en fonction du problème à résoudre.

Que fait l'élève face à une situation nouvelle ?

Il procède d'abord par assimilation, en essayant de la résoudre à partir des opérations intellectuelles qu'il maîtrise. Si cette démarche lui permet de répondre au problème, il en reste là ; il ne modifie pas sa manière de raisonner ; il est simplement un peu plus à l'aise dans la mobilisation de l'opération intellectuelle utilisée car plus les occasions d'utiliser une opération sont nombreuses, mieux on la domine.

Mais si le processus d'assimilation ne lui permet pas de résoudre la situation à laquelle il est confronté, il va devoir modifier son mode de raisonnement et donc effectuer une accommodation, laquelle lui permettra de progresser dans son développement intellectuel. Néanmoins, la réalisation de ce processus implique une condition : les modifications requises ne doivent pas être trop importantes : si la « marche » à franchir est trop grande, il échouera, esquivera alors le problème en détournant par exemple la consigne ou bien se retrouvera bloqué. Il faut donc veiller à lui proposer des situations qui ne soient pas trop éloignées de ses possibilités cognitives. C'est un point important mais délicat car il n'est pas toujours aisé de déterminer l'origine de l'échec de l'élève. Est-il dans l'incapacité à comprendre la situation ? D'autres facteurs, relevant de la sphère affective ou du contexte environnemental, peuvent également intervenir. Il ne s'agit donc pas, dans notre esprit, de ramener toute difficulté à une

difficulté de compréhension mais il faut néanmoins systématiquement envisager cette possibilité.

L'élève va ainsi pouvoir progresser par le processus assimilation-accommodation. Prenons un exemple pour illustrer cette démarche. Lorsqu'un conducteur arrive à une intersection masquée avec priorité à droite, il doit nécessairement imaginer la possibilité de survenue d'un véhicule même si celui-ci est hors de son champ de vision. Cette situation demande la mise en œuvre d'un rapport de cause à effet mais sur une situation virtuelle puisque le véhicule n'est pas visible. Si l'élève maîtrise ce type de raisonnement, il effectue une assimilation et résout ce problème.

Mais si un élève ne réagit à la venue d'un véhicule venant de sa droite que lorsqu'il le voit, il effectue bien un rapport de cause à effet mais sur des objets visibles. Sa difficulté réside dans le fait qu'il n'arrive pas à anticiper la venue d'un véhicule non visible. Il va lui falloir modifier son mode de raisonnement et passer de : « si je vois un véhicule à ma droite, je freine » à « il est possible qu'un véhicule surgisse ; je dois adapter mon allure en conséquence ». Ceci n'est réalisable que par modification de sa structure intellectuelle, en effectuant une accommodation.

Il faut donc permettre à l'élève de faire ce processus assimilation-accommodation à travers les situations qu'on lui présente. Dans les exercices proposés à l'ensemble des élèves, certains d'entre eux n'effectueront qu'une simple assimilation car ils maîtrisent l'exercice. Pour d'autres, il faut accepter que, dans un premier temps, ils se retrouvent en difficulté avant de mettre en œuvre ce processus. Il conviendra de les encourager dans cette voie, ce qui se traduit par une augmentation du temps à leur consacrer afin qu'ils surmontent leurs difficultés. Aux élèves en grande difficulté, on proposera des exercices requérant un mode de raisonnement plus simple (en procédant par exemple à des manipulations) pour les amener, par le processus d'accommodation, à résoudre des situations plus complexes.

Dans cette approche, l'élève est au centre de l'acquisition du savoir. Les situations que nous lui proposons sont autant d'occasions d'effectuer le processus assimilation-accommodation. L'enseignant peut encourager l'élève, l'aider à oser effectuer ce processus. Mais il reste que c'est bien l'élève, et lui seul, qui est à l'origine de ses progrès. S'il refuse ce processus, l'enseignant ne peut le faire à sa place. Il faut donc toujours faire comprendre à l'élève qu'il ne peut compter au bout du compte que sur lui-même, mais que, bien entendu, on fera tout pour l'aider ; cependant, c'est sa propre action qui lui permettra de progresser.

1.2 Les stades du développement intellectuel

L'intelligence, en référence à PIAGET, se développe en quatre stades :

- le stade sensori-moteur : de la naissance à 1,5-2 ans
- le stade préopératoire : de 1,5-2 ans à 7-8 ans
- le stade concret : de 7-8 ans à 11-12 ans
- le stade formel : de 11-12 ans à 15-20 ans

Il ne nous importe pas de décrire ici la théorie piagétienne mais d'exposer ce qui peut nous être utile pour comprendre les difficultés des élèves. Ces stades nous permettent de hiérarchiser leurs difficultés. La maîtrise des situations de conduite, selon le cas, relève des trois derniers stades. Les élèves peuvent rencontrer des difficultés dans la maîtrise de certaines opérations intellectuelles relevant du stade concret et nombre d'entre eux du stade formel. Mais, au-delà du stade, le plus important est de comprendre quelles opérations

intellectuelles doivent être mises en œuvre pour résoudre les situations de conduite. Nous allons rapidement présenter les plus fréquentes, elles nous serviront à comprendre le type de raisonnement en jeu dans la conduite automobile.

- Déplacement mental : cette opération repose sur la capacité à changer mentalement de point de vue, par exemple comprendre que pour le conducteur d'une voiture venant de ma droite, je suis à sa gauche.
- Classification : cette opération permet de repérer, à partir de critères appropriés, l'information pertinente parmi l'ensemble des informations.
- Rapport de cause à effet : c'est l'opération la plus fréquente, elle peut se traduire par : si... alors...

Une même opération, selon l'objet sur lequel elle porte, peut être de niveau cognitif différent. Ainsi, le rapport de cause à effet peut se décliner de la manière suivante :

+cause à effet direct portant sur des indices visuels : « si je vois, j'en déduis que ... ». C'est le rapport de cause à effet le plus simple, relevant du niveau début concret. Par exemple, arrivant à une intersection sans signalisation, j'aperçois une voiture venant de ma droite, je dois la laisser passer.

+Cause à effet portant sur des indices virtuels : il s'agit de traiter des indices qu'il faut imaginer. Cette opération relève du niveau fin concret. Par exemple, avant d'entrer sur une autoroute, je dois regarder le rétroviseur central intérieur car il est possible qu'un véhicule soit derrière moi. Il est nécessaire d'imaginer cette possibilité, c'est ce qui rend cette opération plus difficile que le simple rapport de cause à effet sur des objets visibles.

+Cause à effet « négatif » : il s'agit d'envisager les conséquences du non respect d'une règle, opération de niveau fin concret. Si je ne regarde pas mon rétroviseur, je ne verrai pas le véhicule pouvant éventuellement se situer derrière moi.

+Cause à effet portant sur les actions éventuelles du conducteur d'un véhicule virtuel. Il s'agit ici non seulement d'imaginer un véhicule qu'on ne voit pas mais également de faire une hypothèse sur un comportement inhabituel de son conducteur. Cette opération relève du niveau formel. Par exemple, arrivant à une intersection masquée protégée, j'imagine un véhicule venant sur ma droite et ne respectant pas le stop.

Il est donc important de bien hiérarchiser les situations, il ne suffit pas de se dire qu'il s'agit d'un rapport de cause à effet mais bien de percevoir le type d'éléments en cause.

- Coordonner des informations : la coordination renforce le niveau cognitif. Il est en effet plus difficile de coordonner des informations que de les traiter une à une. Ainsi, au moment de m'insérer sur une autoroute, je dois coordonner ma vitesse avec les vitesses et les distances des véhicules qui s'y trouvent.

Ces diverses opérations nous ont servi à effectuer une analyse cognitive des exercices de remédiation.

1.3 L'analyse cognitive des situations

La démarche qui nous permet de déterminer le niveau cognitif des exercices que nous proposons demande à être détaillée.

Pour une situation donnée, par exemple l'insertion sur autoroute, nous établissons les étapes par lesquelles le conducteur passe pour réussir cette tâche. A chaque étape, nous déterminons

l'opération intellectuelle qu'il est nécessaire de mobiliser, et pour chacune d'elle, le stade correspondant.

L'important est d'avoir une idée de l'opération en jeu et de déterminer à quel niveau de difficulté elle se situe. L'analyse que nous fournissons pour chaque exercice donne à l'enseignant une indication sur les difficultés à franchir et sur leur hiérarchie. Ainsi, une opération relevant du niveau formel est bien plus complexe qu'une autre requérant le niveau concret.

Cette analyse a pour but de permettre aux enseignants de décrypter les erreurs des élèves et de les interpréter en fonction des modes de raisonnement que requièrent les exercices. Comprendre que par exemple ce qui est en jeu dans telle situation est un déplacement mental permet d'interpréter avec plus de pertinence les réponses des élèves.

Chaque exercice est donc accompagné d'une analyse cognitive, point de repère du type de remédiation proposée.

2. Les principes pédagogiques

Les exercices proposés ne se révéleront efficaces que dans le respect d'un certain nombre de principes pédagogiques. Ces principes sont en adéquation avec la théorie opératoire de l'intelligence et s'inspirent de ceux utilisés dans les méthodes de remédiation cognitive.

2.1 Centration sur l'apprenant

L'élève est l'acteur principal de son apprentissage, c'est lui qui apprend en mettant en œuvre le processus assimilation-accommodation lors de sa confrontation aux situations proposées. Il structurera son savoir en fonction des occasions offertes à partir des exercices, il doit donc être le centre d'intérêt de l'enseignant.

2.2 Statut de l'erreur

L'erreur n'est pas à sanctionner, pas même à éviter, bien au contraire. C'est à travers l'erreur que l'élève va progresser. L'erreur devient un passage nécessaire, mais il est essentiel de procéder à son analyse, soit dans le cadre de l'autoévaluation, soit avec l'aide de l'enseignant. L'erreur devient un indice des difficultés de l'élève, indice que l'enseignant doit exploiter au mieux.

2.3 Rôle de l'enseignant

Ce rôle est fondamental. Dans la perspective pédagogique adoptée, l'enseignant ne peut apparaître comme quelqu'un qui sait face à celui qui ne sait pas, il ne peut « asséner son savoir ». S'il veut que l'élève soit actif, il est nécessaire de lui permettre de résoudre par lui-même les exercices. Dans ces conditions, l'enseignant agit comme un animateur ou un guide plutôt qu'en tant que transmetteur de savoir. Il doit permettre les hésitations, les erreurs et encourager l'élève à surmonter ses difficultés. Il doit également remonter à la source de l'erreur en interrogeant l'élève afin que ce dernier découvre, si possible par lui-même, son erreur. Analyser les erreurs de l'élève, essayer de déterminer leur origine dans le double objectif de proposer les remédiations les mieux adaptées et de l'aider à analyser lui-même son erreur, devient un objectif primordial pour l'enseignant.

Dans les exercices collectifs, il veillera à ce que chacun puisse donner sa solution et l'argumenter ; il entretiendra un climat de confiance propice à l'investissement des élèves dans l'acquisition des connaissances.

Il lui faut enfin trouver un équilibre entre exigence et tolérance : être exigeant pour que l'élève s'investisse non seulement dans la conduite mais aussi dans la compréhension des actes de conduite et être tolérant sur ce qu'il fait. Cet équilibre, difficile à établir, caractérise le type de remédiation que nous proposons.

Pour assurer une remédiation réussie, il est indispensable que l'enseignant respecte les principes pédagogiques préconisés.

2.4 Le rôle des échanges

Les échanges sont essentiels si on veut se donner les moyens de centrer l'élève sur le raisonnement et non plus simplement sur l'acquisition de réflexes. Ces échanges peuvent se dérouler selon deux modalités : entre élèves ou entre enseignant et élèves.

La première modalité permet à chacun de proposer sa réponse. Cela suppose que chaque élève puisse exprimer ses arguments dans un climat de confiance sans craindre de jugement négatif tant de la part du groupe que de l'enseignant. La confrontation des points de vue entraîne une prise de conscience des raisons de sa propre réponse comme de celles des autres.

La deuxième modalité permet à l'enseignant, tout en conservant son statut, de proposer ses propres arguments, permettant une confrontation des points de vue. Dans ce cas, la qualité de la relation pédagogique est essentielle : l'élève pourra exprimer vraiment ce qu'il pense et non proposer une solution en adéquation à ce qu'il perçoit des attentes de l'enseignant.

Quelle que soit la modalité, le rôle de l'enseignant est primordial. Il doit créer les conditions d'un climat de confiance aussi bien au sein du groupe qu'entre lui et chaque élève, veiller à ce que chacun puisse s'exprimer, favoriser l'expression par l'élève de ses propres arguments et la prise de conscience de la diversité des points de vue possibles. Une des conséquences de ces échanges, même si elle n'est pas recherchée en premier lieu, est une reconnaissance des compétences de chacun par les autres et une meilleure image de soi.

2.5 Les modalités d'évaluation

Il est important de savoir à quel moment la remédiation proposée a porté ses fruits. Il convient en conséquence de se donner des critères permettant d'en juger. Même si ce point est délicat, nous allons proposer des pistes de travail répondant à ces interrogations.

Il est en premier lieu essentiel de s'assurer que l'élève a compris l'objet de la remédiation et qu'il ne répond pas simplement par mémorisation de la réponse.

Il est également important qu'il s'investisse dans la recherche de la solution et qu'il ait pris conscience de son erreur. Il faut donc, à travers les échanges à solliciter, s'assurer de ces points.

En fonction de ces investigations, l'enseignant pourra juger de l'opportunité de recommencer l'exercice ou d'en proposer un autre similaire. Le but recherché n'est pas que l'élève maîtrise le contenu de l'exercice ; il faut trouver le meilleur moyen pour qu'il le comprenne. L'enseignant sera ainsi en mesure de déterminer la suite à donner à la remédiation.

3. Modalités d'application des exercices

Les exercices présentés sont de deux types : des exercices en salle et en voiture.

Les exercices en salle sont centrés sur la compréhension du code; ils s'utilisent en groupe selon des modalités précisées pour chacun d'eux.

Les exercices en voiture visent la maîtrise de situations de conduite complexes. Ils sont centrés sur la compréhension des règles de conduite.

3.2 Public

Les élèves accueillis sont hétérogènes tant par rapport aux difficultés d'apprentissage qu'en ce qui concerne les comportements. Les publics visés varient selon le type d'exercices.

Les exercices en salle s'adressent à tous les élèves. Il peut être cependant judicieux de maîtriser cette hétérogénéité en regroupant parfois des publics aux caractéristiques semblables ou au contraire en mélangeant des publics au profil dissemblable. Nous donnons des consignes précises dans la présentation de chaque exercice.

Les exercices en voiture sont conçus comme des exercices de remédiation. Ils s'adressent plutôt à des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage même si parfois l'enseignant peut juger utile de les faire réaliser par d'autres types d'élèves.

Une des difficultés réside dans le repérage des élèves auxquels proposer ces exercices. Nous préconisons de les utiliser pour des élèves qui rencontrent des difficultés à comprendre le pourquoi des règles et à effectuer les raisonnements adéquats. Il ne nous semble pas opportun de les proposer aux élèves qui comprennent rapidement les règles à respecter, qui ont conscience des risques. Il se peut également que pour les élèves en très grande difficulté, d'autres types d'exercices soient requis, supposant une mise en œuvre beaucoup plus concrète à partir de supports tels que des objets ou des dessins. De même, nous avons supposé que la compréhension du langage et des consignes était acquise. En outre, précisons que si ces exercices n'ont pas été construits pour remédier aux difficultés comportementales ou socio-affectives des élèves, les modalités de leur mise en œuvre, notamment le travail en groupe et les échanges, peuvent contribuer à avoir un effet positif sur ce type de difficultés.

3.3. Modalités pédagogiques

Les modalités pédagogiques préconisées dépendent du type d'exercices. En salle, il s'agit de travailler en groupe. Pour cela, il faut veiller à ce que la configuration de la salle soit adaptée. L'enseignant devient plus un animateur qu'un transmetteur de connaissances: il veille à ce que chacun s'exprime ; il permet que les élèves trouvent par eux-mêmes les solutions.

Nous proposons parfois que les élèves travaillent en plusieurs sous-groupes, chacun sur des contenus différents. Cette modalité permet, lors du regroupement, l'échange et l'élargissement des points de vue. Cette centration sur le groupe n'interdit cependant pas à l'enseignant d'intervenir et de donner son propre point de vue.

Les exercices en voiture peuvent être effectués avec un ou deux élèves. S'il est plus facile d'organiser la leçon de conduite avec un seul élève, il est parfois intéressant d'avoir un élève observateur et un élève conducteur. Cette formule permet la discussion entre élèves, ce qui évite que la réponse soit donnée uniquement par l'enseignant.

Les exercices

Le changement de direction à gauche dans une intersection

Le comportement au passage des feux tricolores

Le comportement face aux piétons

Le changement de direction à gauche dans une intersection

Changer de direction à gauche dans une intersection génère, chez les conducteurs novices, des accidents plus fréquents que chez les conducteurs expérimentés.

Même si nous ne réduisons pas la dangerosité de la manœuvre à la complexité d'un raisonnement à mettre en œuvre en situation, le conducteur du véhicule qui tourne à gauche devra malgré tout réussir à anticiper le fait que, au moment où il tournera, le véhicule en face sera sur sa droite.

Un travail spécifique consacré à la mise en œuvre de ce raisonnement en situation pourrait être envisagé lors de la formation avec des élèves en difficulté.

Trois exercices sont proposés par rapport à cette situation. Les enseignants ont également évoqué la possibilité de construire un exercice sur piste ou sur un parking.

Exercice 1

Groupe pouvant aller de trois à dix personnes.

Objectif

- Comprendre la trajectoire et le positionnement lors du « tourne à gauche ».

Matériel

- 1 tableau Velléda effaçable ou à défaut 1 grande feuille blanche.
- Feutres multicolores.
- Petites voitures miniatures ou à défaut portables.

Préparation

Positionner le tableau ou la feuille contre un mur, les élèves se groupent derrière face au support ayant tous le même point de vue.

Dessiner une intersection simple de 2 rues, sans signalisation : panneau, marquage au sol ou feu.

L'enseignant demande un volontaire. Il lui fait positionner le véhicule sur le bord droit de la chaussée, en bas du schéma.

Consigne

Vous voulez tourner à gauche à la prochaine intersection, vos contrôles sont déjà effectués.

Montrez, en déplaçant le véhicule avec lenteur et précision, la présélection et la trajectoire tout au long de la manœuvre, jusqu'au moment où vous vous retrouvez positionné en sortie de virage dans la voie de droite.

Expliquez les différentes étapes du processus.

Le travail se fait sur la situation créée par l'élève (en fonction de l'endroit où il va positionner le véhicule (soit à droite, le long de l'axe médian ou tout à gauche, selon qu'il se considère à double sens, à sens unique, dans une rue à une ou plusieurs voies de circulation...). Si d'autres cas sont évoqués par les autres, on note et on pourra travailler la démonstration ultérieurement.

On complète au fur et à mesure de la manœuvre le schéma en faisant tracer les marquages au sol, en positionnant d'autres véhicules (disponibles sur un coin du tableau).

Rôle de l'enseignant

Le formateur adopte une position d'animateur.

Il seconde l'élève qui fait la démonstration.

Il favorise les remarques et interrogations du groupe pour enrichir la démonstration.

Il note au tableau les différentes étapes de la manœuvre du « tourne à gauche ».

Il note les situations différentes de positionnement évoquées par le groupe pour les exploiter dans des exercices ultérieurs.

Exercice 2

Groupe d'environ douze personnes.

L'enseignant forme trois sous-groupes d'au moins trois élèves.

Matériel

- feuilles grand format, feutres

Consigne

Chaque groupe prépare l'une des **3 situations** de « tourne à gauche » que le formateur lui aura indiquée :

1. intersection à double sens de circulation
2. intersection avec route à 3 voies de circulation
3. intersection à sens unique

Les schématisations de ces situations auront été réalisées au préalable par l'enseignant.

Il demande aux élèves :

- de dessiner sur support papier la trajectoire et le positionnement du véhicule jusqu'au bout du changement de direction.
- de noter sur le schéma toutes les phases du processus

Chaque sous-groupe présente ensuite à l'ensemble du groupe sa production et accepte de répondre aux remarques, questions et interrogations des membres des autres sous-groupes.

Le formateur peut apporter son aide à l'intérieur de chaque sous-groupe. Il organise les échanges durant la présentation.

Variante :

Les mêmes sous-groupes d'élèves reproduisent une situation « de tourne à gauche » projetée sur écran, la transposent sur support papier et expliquent de manière détaillée à l'auditoire toutes les phases de la manœuvre.

Exercice 3

Objectif 1

- Connaitre et comprendre la règle

Lorsque je tourne à gauche je laisse passer celui qui vient en face parce qu'il sera à ma droite. Il s'agit de faire le lien avec la règle de priorité à droite.

Modalités de mise en œuvre

Nombre de participants entre 5 et 10 élèves.

Cet exercice se déroule sous forme de jeu de rôle, dans la salle de cours, en matérialisant une intersection simple à l'aide de tables, de chaises ou de cônes.

2 élèves participent au jeu de rôle. L'un d'eux tourne à gauche, l'autre va tout droit : celui qui est en position de tourner à gauche aura été choisi en raison de ses difficultés dans le domaine de la compréhension de la règle.

Les autres élèves restent observateurs dans un premier temps.

L'enseignant précise les consignes aux élèves : avancer ensemble vers l'intersection et suivre les directions indiquées (tout droit et à gauche).

Il lance le jeu et intervient pour stopper la scène au moment du croisement.

Il donne ensuite la parole aux deux acteurs pour commenter la scène, puis au groupe. Il peut faire jouer d'autres élèves qui n'auraient pas compris avant de faire formaliser la règle dite de priorité à droite.

Objectif 2

- Appliquer la règle

Lorsque je tourne à gauche je laisse passer celui qui vient en face »

Modalités de mise en œuvre

L'enseignant reproduit la scène en la laissant se dérouler jusqu'au tourner à gauche complet.

Plusieurs variantes sont possibles :

- Donner des consignes à celui qui va tout droit de modifier sa vitesse (lente, rapide)
- Faire intervenir d'autres élèves dans le jeu (1 qui suit et qui double par la droite, 1 qui arrive de droite, des piétons...)

Ces variantes permettent de vérifier la bonne compréhension de la règle, et si les élèves arrivent à s'adapter aux différentes situations.

Cet exercice peut être exécuté à l'extérieur, par exemple sur piste ou sur un parking en matérialisant l'intersection à l'aide de cônes. Le travail pourrait se faire en marche à pied, à vélo ou en voiture...

Comportement au passage d'un feu tricolore

Article R412-31 du code de la route : Tout conducteur doit marquer l'arrêt devant un feu de signalisation jaune fixe, sauf dans le cas où, lors de l'allumage dudit feu, le conducteur ne peut plus arrêter son véhicule dans des conditions de sécurité suffisantes.

Différents cas à examiner :

- passage à un feu vert ;
- comportement à hauteur d'un feu orange.

Différents scénarii :

- changement de direction à droite ou à gauche avec mobilisation du régime de changement de couleur des feux et des passages piétons,
- présence d'autres usagers, derrière, en face, sur les côtés.

Exercice 1

Nombre d'élèves : 8

Mode d'animation :

1. Travail en groupe
2. Jeu de rôle

Matériel

Planche horizontale avec représentation d'une intersection en croix.

Marqueurs.

Voitures et figurines représentant des piétons.

Supports représentant des feux tricolores.

Supports représentant les feux piétons.

Séquence 1 : travail en groupe

Objectifs :

- connaître le système de changement de couleur des feux tricolores
- connaître le système de changement de couleur des feux piétons

Déroulement de la séquence

1. Demander aux élèves de dessiner les feux sur le schéma (proposer un modèle)
2. A partir d'un feu vert dessiné dans l'une des branches de l'intersection, demander aux élèves de découvrir la couleur des autres feux.

3. Discussion sur l'endroit où il faudrait s'arrêter et sur la manière de signaler cet endroit, puis demander de dessiner ces lignes d'effets sur le schéma.
4. Faire dessiner les passages piétons
5. demander aux élèves de dessiner les feux piétons sur le schéma (proposer un modèle)

Placer les supports prévus (représentant les feux) sur le schéma.

Séquence 2 : jeu de rôle

Objectif :

- Découvrir les interactions entre piétons et conducteurs dans ce type de situation

Déroulement :

Demander aux élèves de se positionner par binôme dans chaque branche de l'intersection.

L'un d'entre eux se représente en tant que conducteur et l'autre en tant que piéton. Jeu de rôle à travailler.

Exercice 2

Objectif

- franchir une intersection avec feu

Mode d'animation

Travail en groupe

Matériel :

- grande feuille ou tableau Veleda posé sur une table comportant une intersection avec des feux de signalisation ;
- des feutres : vert, rouge, orange, noir ;
- petites voitures.

Modalités de mise en œuvre

Situation 1 : une voiture un peu éloignée de l'intersection et simulant une arrivée au feu rouge. Les autres feux ne sont pas déterminés. Chaque élève a sa voiture et doit déduire la couleur du feu. Pour voir ce qui se passe, chaque élève réalise la situation.

Questions :

- quel est le fonctionnement des feux ?
- quelle est la couleur des autres feux ?
- A quel endroit vous arrêtez-vous ?
- comment avez-vous fait pour définir l'endroit ?

L'enseignant introduit les passages piétons sur le plan.

Question :

- quelle est la couleur de chaque feu piéton ?

Situation 2 : des voitures sont positionnées sur le plan à gauche, droite et en face de la voiture précédente. Le feu est vert et la voiture doit aller tout droit

Quelle est la couleur des autres feux ?

Chaque élève pourra tourner autour de la table pour prendre conscience de la couleur de chaque autre feu.

Comment faites-vous pour franchir l'intersection si :

- le feu est vert et la voiture va à droite ?
- le feu est vert et la voiture va à gauche ?
- le feu est passé à l'orange ?

- Dans quelle situation passez-vous ?
- Dans quelle situation, vous arrêtez-vous ?

Que faites-vous dans les situations suivantes :

- feu clignotant orange au milieu feu clignotant orange en bas
- feux ne fonctionnent pas
- feu rouge et un véhicule d'urgence arrive derrière moi
- feux directionnels

Exercices 3 : en voiture

Exercice à mettre en œuvre si possible avec deux élèves.

Séquence1

Objectif :

- permettre aux élèves de prendre la décision de s'arrêter au feu orange en toute sécurité

Prérequis :

- connaître la règle, savoir doser le frein

Outils :

- voiture d'auto-école,
- un parking ou une rue déserte d'une longueur minimum 100 mètres.

- des cônes comme repères

Consignes

- donner un repère (un objet remarquable ou un cône) qui servira pour l'arrêt et qui symbolise le feu.
- Démarrer et lancer le véhicule
- Passer la deuxième et si possible la 3^e.

L'élève freinera au moment où le formateur donnera le top représentant le feu orange. Le freinage devra être le plus tôt possible adapté et constant. Ne pas rétrograder

Il est très important pour l'élève qu'il ait parfaitement compris les consignes. Une seule inconnue au moment où il démarre c'est le moment où il va freiner.

Le formateur va choisir le moment du top en fonction de l'objectif :

Entre 2 et 4 essais de freinages similaires de façon à ce que l'élève se règle. Le formateur modifie ensuite le moment du top en prévenant l'élève pour des freinages tardifs ou précoces. Dans un 4^e temps, le formateur propose des situations de freinage aléatoires afin de permettre à l'élève de s'adapter.

Séquence 2

Objectif

- décider de son comportement au feu orange.

2 cas de figure :

- l'élève est trop près du feu pour s'arrêter ;
- une voiture le suit de trop près et il peut être dangereux de s'arrêter.

Prérequis : avoir des notions pratiques sur le freinage d'urgence.

Le formateur retardera le top afin de mettre l'élève en situation de freiner ou non

Dans le premier cas les consignes sont identiques à celle de la première séquence. L'élève à l'arrière du véhicule équipé d'une pancarte représentant un véhicule.

Consigne :

- pour le conducteur : identiques aux précédentes, en ajoutant les contrôles du rétroviseur intérieur
- pour l'élève derrière : au moment où le conducteur passe la 2^e vitesse, il peut présenter la pancarte, visible dans le rétroviseur par l'élève conducteur.

Les élèves discutent ensemble des choix qu'ils ont pu faire et de leur ressentis, notamment lors des freinages.

Le comportement face aux piétons

Rappel de la réglementation : *Tout conducteur est tenu de céder le passage au piéton s'engageant régulièrement dans la traversée d'une chaussée ou manifestant clairement l'intention de le faire ou circulant dans une aire piétonne ou une zone de rencontre.*

Les rapports entre les automobilistes et les piétons doivent être envisagée sous l'aspect de la protection des usagers les plus vulnérables. Si la règle peut encadrer les comportements des uns et des autres, elle ne permet en aucune manière de donner des réponses à l'ensemble des cas qui peuvent se présenter.

Par rapport à des situations variées et complexes, le comportement de l'automobiliste doit donc se construire à partir de la compréhension des risques particuliers de chaque situation et à partir de l'idée exclusive qu'il faudra éviter de mettre le piéton en danger.

Exercice 1

L'approche du passage piéton ; point de vue du conducteur

Nombre de participants : 3 à 6

Objectif

- Construire et commenter différents cas de figure (situation plus ou moins dangereuses) qu'un conducteur peut rencontrer à l'approche d'un passage piéton.

Outil

- salle équipée d'une table. Table préparée et peinte représentant une infrastructure routière ou une table sur laquelle est collé du papier « Vénilia » afin de pouvoir dessiner la situation problème ou simplement recouverte d'un feuille de paper board.
- Feuille de paper-board avec feutre de différentes couleurs
- Jeu de construction Lego (pour symboliser les différents véhicules), voiture miniatures, petit soldat, signalisation verticale et horizontale.

Déroulement de la séquence

Le formateur a dessiné sur un plan horizontal une route à double sens avec un passage piéton et un panneau de danger avertissant de la présence de celui-ci.

Il met à disposition les différents objets symbolisant les différents usagers.

Consigne

Chacun des participants prend un objet et le place sur le dessin. Le groupe commente.

Un deuxième objet est inséré dans la situation. Le groupe commente.

La situation devient de plus en plus complexe.

Le formateur reste à proximité pour écouter les commentaires, il intervient pour aider, aiguiller et surtout décider du moment où un nouvel objet est inséré dans la situation.

Exercice 2

POINT DE VUE PIETON

Objectif

- Traverser sans prendre de risque
- En tant que futur conducteur, l'exercice permet de se mettre à la place du piéton

Personnes concernées

L'exercice s'adressera à un groupe de 3 à 6 personnes, pour des élèves du primaire, secondaire, des jeunes en IME et IMPro, travailleurs en ESAT (en adaptant le niveau de complexité, le vocabulaire, les méthodes).

Descriptif de l'exercice

Mettre en situation un participant dans la position d'un piéton souhaitant traverser la chaussée ainsi qu'un ou plusieurs autres dans la position de conducteurs.

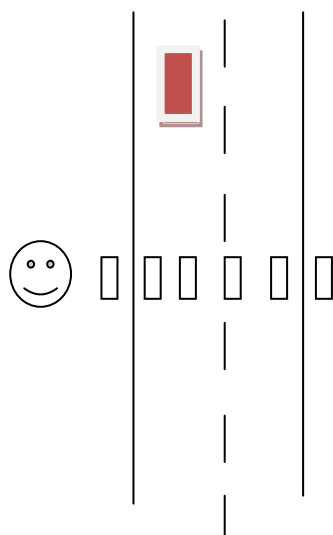
Outils

Réaliser sur un tableau blanc effaçable à plat sur une table un schéma d'une chaussée en ligne droite, en agglomération, avec un passage piéton.

Se munir de véhicules et personnages miniatures (voitures, camions, moto...)

Modalités de mise en œuvre

L'enseignant met en place la situation de base de l'exercice ci-dessous. L'un des élèves se place dans la position d'un piéton voulant s'engager. L'autre se positionne en tant que conducteur. Les deux élèves décrivent leur comportement.



Plusieurs variantes sont proposées, en intégrant d'autres élèves :

- Ajouter un véhicule arrivant sur la droite piéton
- Ajouter un bus ou camion masquant la visibilité du piéton et/ou du véhicule
- Ajouter une bande cyclable sur la chaussée
- Ajouter un véhicule qui dépasse le premier
- Ajouter un véhicule qui suit de trop près le premier

Le participant qui fait le piéton se positionnera du côté de la table et à hauteur de la table pour mieux comprendre les phénomènes de circulation.

L'application de l'exercice pourra se faire en jeux de rôle en salle ou situation réelle afin de mieux évaluer les distances, les vitesses et les décisions adéquates

Exercice 3

Intention pédagogique

Aider les élèves à comprendre la manière de partager l'espace entre automobilistes et piétons en agglomération, en explorant à la fois le point de vue de l'automobiliste et du piéton.

Organisation de la séance

- Durée totale : 1 heure
- 2 groupes (A et B)
- 2 paper board
- 1 rapporteur dans chaque groupe
- 2 séquences distinctes

Séquence 1

Vous vous positionnez en tant qu'automobiliste, énoncez des situations dans lesquelles :

- vous laissez passer un piéton (G. A)
- vous ne laissez pas passer un piéton (G. B)

Durée : ¼ heure
Les élèves notent les situations sur un paper board.

Mise en commun

Durée : ¼ d'heure
Les choix des situations sont argumentés et discutés par le groupe entier.

Les situations sont notées sur le tableau (utiliser la moitié gauche du panneau et réserver l'autre moitié pour noter les situations de la séquence 2²⁰)

Vous laissez passer un piéton (A)
Vous ne laissez pas passer un piéton (B)

L'enseignant relève particulièrement les cas où dans une même situation, il serait proposé de laisser passer et de ne pas laisser passer les piétons.

Séquence 2

Vous vous positionnez en tant que piéton, énoncez des situations dans lesquelles :

- vous passez
- vous ne passez pas

Durée : 1/4 heure.

Les élèves notent les situations sur le paper board.

Mise en commun

Durée : ¼ d'heure

Les choix des situations sont argumentés et discutés par le groupe entier.

Les situations sont notées au tableau (partie droite).

Vous ne passez pas (A)
Vous passez

L'enseignant relève particulièrement les cas où dans une même situation, un piéton passerait ou ne passerait pas.

Séquence 3

Les tableaux construits lors des séquences 1 et 2 sont placés côte à côte.

L'enseignant fait relever et discuter les situations croisées qui pourraient se révéler dangereuses.

En tant que conducteurs	En tant que piéton
--------------------------------	---------------------------

²⁰ Il est également possible de reprendre les feuilles des paper board et de les placer côte à côte pour comparer les situations puis de les fixer l'un sous l'autre).

Vous laissez passer un piéton	Vous ne passez pas
Vous ne laissez pas passer un piéton	Vous passez

L'enseignant engage également un débat sur l'influence des caractéristiques personnelles des piétons dans le choix qu'à l'automobiliste de passer ou de le laisser passer²¹.

²¹ Il s'agit bien entendu de montrer l'importance des facteurs liés à l'âge sans pour autant se réduire à cet aspect. L'attention ou la conscience des risques peuvent par exemple également être réduits chez une personne adulte. Il est possible de demander aux élèves s'ils peuvent citer des cas qui les concernent où ils ont pu, dans ce contexte, se mettre en difficulté.