UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

AMUP, INSA/ENSA

Thèse

Présentée par :

Marc CAMIOLO

Soutenue le : 11 janvier 2013

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sociologie

Production et reproduction d'une culture du risque : Le cas de l'éducation routière.

THÈSE dirigée par :

Mme RUDOLF Florence sociologue et professeure d'urbanisme, université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

M. HINTERMEYER Pascal professeur de sociologie, université de Strasbourg
M. FERRÉOL Gilles professeur de sociologie, université de Franche-Comté
M. TREPOS Jean-Yves professeur de sociologie, université de Lorraine

---

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme POPLIMONT Christine maître de conférences (HDR) en sciences de l'éducation, université d'Aix-Marseille
M. WILDE Gérald professeur émérite de psychologie, université de Kingston, Ontario, Canada

Résumé

Production et reproduction d'une culture du risque : Le cas de l'éducation routière.

Si la formation du conducteur a connu ses débuts en même temps que la naissance de l'automobile, l'éducation routière en tant que phénomène social s'est développée à partir de la deuxième moitié du XXème siècle. Depuis cette période, les évaluations de ces actions de formation ont pointé les difficultés à réduire le nombre et la gravité des accidents de la circulation. Ce constat n'est pas faute d'investissement des pouvoirs publics : en effet, les politiques de sécurité routière n'ont cessé, jusqu'à aujourd'hui, de placer l'éducation routière au centre du dispositif de prévention. Nous avons cherché à identifier la naissance et la persistance de ce paradoxe dans la pratique des acteurs de la sécurité routière, et dans la production et la reproduction d'une culture commune du risque propre à la modernité. Nous avons exercé cette investigation à partir de l'observation et de l'analyse des pratiques d'éducation routière auxquelles nous avons accès à titre d'intervenant en formation du conducteur, d'enseignant de la conduite et de psychologue intervenant en stage de sensibilisation dans le cadre du permis à points. Notre recherche est structurée, par conséquent, autour d'un travail de terrain par immersion dans les centres de formation, alimentée par des lectures en philosophie des techniques (Illich, Canguilhem, Simondon, Stiegler) et en sociologie du risque (Beck, Douglas, Duclos) mises en perspectives avec la théorie psychosociologique de l'homéostasie du risque (Wilde).

Remerciements

Je voudrais commencer par remercier chaleureusement celle qui a dirigé ma thèse, Florence Rudolf dont la violence formative des critiques n'a d'égale que la convivialité de l'écoute contenante. La production d'une thèse est toujours une remise en cause de la définition de la discipline. Les débats concernant la définition et les limites de la sociologie n'ont pas manqués.

Ce travail a été rendu possible par la participation de tous les praticiens de la conduite et de la sécurité routière que j'ai pu rencontrer dans le cadre professionnel. Ceux qui ont eu la rude tâche d'être mes directeurs et qui ont su essuyer et sublimer toute la violence que représente pour une institution les révélations faites à l'occasion des recherches d'un sociologue. L' « auto-école Mario » et le centre de formation « Lorraine Sécurité Routière » ont toujours soutenu matériellement et moralement l'avancé de mes travaux même aux moments les plus tendus des désaccords fondamentaux qui surgissent nécessairement d'une théorie de la pratique de conduite et de son enseignement. Ceux qui ont été mes collègues et qui ont du accepter la présence d'une « autre » pratique à côté de la leur. Nos échanges sur ces différences ont régulièrement été l'occasion de nouveaux questionnements concernant mon terrain de recherche et des avancés dans la profondeur des questions théoriques sous-jacentes. Ceux qui se sont formés à la conduite et à son enseignement lors des formations que j'ai pu diriger. Ceux également qui, malgré l'obligation de leur présence, ont refusé d'apprendre quoi que ce soit ont été porteurs des plus riches enseignements qu'on pourra lire dans les pages suivantes. Ceux qui ont été mes formateurs, parfois acharnés à faire rentrer dans ma caboche des choses qui ne pouvaient manifestement pas s'y trouver à ce moment-là, ont été les vecteurs de la transmission du système d'éducation routière dont j'ai été le porteur avant d'en être l'analyseur.

Cette thèse de sociologie m'aura obligé à affronter le Minotaure car j'étais un praticien avant d'être un théoricien. Ce combat intérieur du Thésée que je fus n'aurais pas pu avoir lieu sans un questionnement individuel qui ne transparait que très partiellement dans le texte. Son issue heureuse doit sans aucun doute à Sylvie Canon, la psychanalyste qui a été l'oreille de mon

histoire. Elle m'a donné (transmis) le fil d'Ariane sans lequel je me trouverai encore à l'intérieur du labyrinthe.

Plusieurs chercheurs expérimentés ont accepté de lire et commenter mon travail. Leur critique ont toujours été l'occasion de modifications et de découvertes d'horizon encore inexplorées. Je tiens à remercier pour le temps qu'ils ont consacré à mon travail Arnaud Morange, David Le Breton, Charles Suaud, Pierre Lannoy, Guy Paquette et Bernard Couturier.

D'autres ont accepté de critiquer et d'évaluer mon travail. Ce sont les membres du jury qui garantissent le cadre institutionnel du doctorat de sociologie. J'ai tissé avec chacun d'eux une relation particulière qui n'a jamais manqué d'être fructueuse et qui le sera encore plus probablement à l'avenir. Gérald Wilde, bien que psychologue (nous retiendrons psychosociologue), m'a fait l'honneur d'accepter que je traduise en français sa théorie de l'homéostasie du risque publié en anglais et de faire un long voyage du Canada pour participer à ma soutenance. Christine Poplimont, bien qu'issue des Sciences de l'Education (nous retiendrons sciences de l'éducation routière), m'a fait l'honneur de me donner la charge de quelques cours dans le cursus qu'elle dirige. Les autres sont sociologues. Jean-Yves Trépos m'a accueilli en réunion de travail parmi ses doctorants à Metz, Gilles Ferréol a accepté de publier ma traduction de Wilde et Pascal Hintermeyer, directeur du laboratoire où j'avais inscrit mes recherches à Strasbourg avant de rallier l'équipe Architecture, Morphologie/Morphogenèse Urbaine et Projet que Florence Rudolf dirige actuellement, sera un de mes rapporteurs.

Enfin, ce travail doit tellement à ma famille, en particulier Carole, Emylou et Mario. Leur soutien quotidien a été absolument indispensable à la production du texte qui va suivre.

Sommaire

Résumé [2]

Remerciements [3]

Sommaire [5]

0. Introduction et méthode [19]

0.0. Introduction [19]

0.0.0. Cadre théorique [19]
0.0.1. Terrain de recherche [21]
0.0.2. Thèse [24]
0.0.3. Programme [27]

0.1. Méthode [32]

0.1.0. Ma pratique [32]
0.1.1. L'analyse de ma pratique [35]
0.1.2. La méthode d'analyse en groupe [38]
0.1.3. Groupe Balint [46]

1. L'homme à moteur [50]

1.0. Histoire de l'automobilisme [52]

1.0.0. Berns : Archéologie de l'automobile [53]
1.0.1. Bloy : Anti-automobile [55]
1.0.2. Marinetti : Manifeste du futurisme [59]
1.0.3. Kletzlen : Naissance du code de la route [60]
1.0.4. Flonneau : Les mondes de l'automobilisme [63]

1.1. La philosophie des techniques [67]

1.1.0. L’essentialisme de Heidegger et Ellul [68]
1.1.1. Canguilhem : la philosophie biologique de la technique [72]
1.1.2. La mécanologie de Simondon [74]
1.1.3. Castodiadis : création absolue [79]
1.1.4. Stiegler : la faute d’Épiméthée [81]
1.1.5. Galimberti : l’âge de la technique [83]
1.1.6. Sibony : penser la technique [86]

1.2. Les théories de l’automobilisme : de 1957 à 1976 [88]

1.2.0. Barthes : Mythologie de l’automobile [89]
1.2.1. Gascar : Auto [91]
1.2.2. Charbonneau : L’Hommauto [94]
1.2.3. Sauvy : Les quatre roues de la fortune [97]
1.2.4. Baudrillard : L’automobile dans le système des objets [101]
1.2.5. Gorz : Idéologie sociale de la bagnole [102]
1.2.6. Illich : Énergie et équité [103]
1.2.7. Boltanski : Les usages sociaux de l’automobile [106]
1.2.8. Duclos : L’automobile impensable [109]

1.3. Les théories de l’automobilisme : à partir de 1994 [114]

1.3.0. Jean-Pierre Orfeuil : Économie [114]
1.3.1. Gabriel Dupuy : Géographie [115]
1.3.2. Pierre Ansay : Le désir automobile [116]
1.3.3. Régis Debray : Médiologie [121]
1.3.4. Maryse Pervanchon : L’objouet social total [124]
1.3.5. Pierre Lanoy : La promesse télématique [126]
1.3.6. Gaspard-Marie Janvier : Rapide essai de théologie automobile [129]
1.3.7. Gilles Vervisch : Philosophie du code de la route [131]

2. Conduire [133]

2.0. De la souffrance [134]

2.0.0. Quelle souffrance ? [135]
2.0.1. L'accident [137]
2.0.2. La pulsion de mort [140]
2.0.3. Modèle séquentiel du déroulement de l'accident [142]
2.0.4. Analyse de l'accident [145]
2.0.5. De la vitesse à l'accident [146]
2.0.6. Apprendre à conduire [149]
2.0.7. L'activité de conduite [151]

2.1. Du risque [155]

2.1.0. Gérald Wilde : La théorie de l'homéostasie du risque [155]
2.1.1. Mickaël Balint : Les voies de la régression [157]
2.1.2. Vocabulaire de la modernité : risque (routier) [159]
2.1.2.0. Repères historiques et socio-économiques [159]
2.1.2.1. Accident et sinistre [160]
2.1.2.2. Conduite à risque [162]
2.1.2.3. Perception du risque [163]
2.1.2.4. Évaluation et gestion du risque [164]
2.1.2.5. Maîtrise du risque [165]
2.1.2.6. En toute sécurité [166]
2.1.2.7. Fantasme [167]
2.1.2.8. Responsabilité [168]
2.1.2.9. Droit [170]
2.1.2.10. Science [171]
2.1.2.11. Religion [172]
2.1.2.12. Conclusion [173]

2.1.3. L’illusion de sécurité routière [174]

2.2. De la vitesse [178]

2.2.0. Christophe Studeny : L’invention de la vitesse [178]
2.2.1. Paul Morand : L’homme pressé [184]
2.2.2. Claude Pichois : Histoire des littératures comparées [186]
2.2.3. Jean Ollivro : Géographie de la vitesse [188]
2.2.4. Hartmut Rosa : Accélération [189]
2.2.5. Michel Blay : L’homme sans repos [189]
2.2.6. De la vitesse excessive [190]
2.2.6.0. Situation 1 : Suivre un véhicule [192]
2.2.6.1. Situation 2 : S’arrêter avant ou éviter un obstacle sur la chaussée [192]
2.2.6.2. Situation 3 : S’arrêter avant ou éviter un obstacle se déplaçant latéralement et se plaçant sur notre trajectoire [193]
2.2.6.3. Enjeux pédagogiques [194]
2.2.6.4. Discussion [195]
2.2.6.5. Conclusion [196]
2.2.6.6. Subjectivation [196]

2.3. Anti-convivialité automobile [199]

2.3.0. L’automobile : un outil ambivalent [199]
2.3.1. L’inexistence sociale de la convivialité des transports [201]
2.3.2. Les limites pratiques d’un projet d’écologie politique [204]
2.3.3. L’homme à moteur [207]

2.4. Qu’est-ce qu’un conducteur ? [210]

3. Enseigner la conduite [214]

3.0. Les didacticiens de la conduite (médecins et psychologues) [216]

3.0.0. Repères chronologiques [217]
3.0.1. René Bommier (1874-1958) [219]
3.0.2. Louis Baudry de Saunier (1865 – 1938) [221]
3.0.3. Roger Piret [224]
3.0.4. Pierre Chancé [227]
3.0.5. Michel Roche (1921 – 2006) [229]
3.0.6. Blanchard et Neboit [231]
3.0.7. Guy Bourdeau [233]
3.0.8. Esko Keskinen [233]

3.1. De l'impertinence des évaluations [236]

3.1.0. Épreuve Théorique Générale [237]
3.1.1. Le permis de conduire [239]
3.1.2. L'examen du BEPECASER [242]
3.1.3. L'examen du BAFM [243]
3.1.4. L'expert [243]
3.1.5. De l'autorisation de conduire et d'enseigner [244]

3.2. De l'absence de références [246]

3.2.0. Du champ de savoir « insécurité routière » [246]
3.2.1. Des psychologies [249]
3.2.2. De la transposition didactique [252]
3.2.3. La référence à soi-même : l'institution garante d'une compétence [254]

3.3. De la pratique à la théorie [256]

3.4. Du risque de la norme : analyse d'un accident en leçon [260]

3.4.0. Méthode [261]
3.4.1. L'accident [261]
3.4.2. Analyse [262]
3.4.3. Discussion [263]
3.4.4. La cause [264]
3.4.5. La conduite virile [266]
3.4.6. Le courage et le risque [268]
3.4.7. Rapport de force [270]
3.4.8. Conclusion [270]

3.5. De la psychologie à la sociologie du trafic [273]

3.5.0. Le psychologue, le permis à points et la déontologie [274]
3.5.0.0. Le consentement libre et éclairé [274]
3.5.0.1. La formation du psychologue [275]
3.5.1. Une approche sociologique des stages de sensibilisation [276]
3.5.1.0. Des hommes différents qui conduisent à des vitesses différentes [277]
3.5.1.1. Un accident non-responsable [278]
3.5.1.2. Le respect des règles du stage [278]
3.5.2. Sensibilisation du conducteur [279]

3.6. Du permis à points [283]

3.6.0. La vérité du stagiaire [285]
3.6.1. La pratique transgressive de l'animateur [287]
3.6.2. L'institution permis à points [288]

3.7. De l'insatisfaction du client [289]

3.7.0. La satisfaction impossible [289]
3.7.1. Le taux de réussite comme critère de qualité [294]

3.8. L’enseignement de la conduite profane [295]

3.8.0. Le rite [295]
3.8.1. Vocabulaire de formation [297]
3.8.2. Quel intervenant pour la formation d’un conducteur ? [299]
3.8.3. Quel rôle pour les enseignants de la conduite ? [300]

4. La culture du risque routier [302]

4.0. De la production idéologique [304]

4.0.0. La demande sociale de justification [304]
4.0.1. Glissement de science [306]
4.0.2. La participation des constructeurs [310]
4.0.3. Nouage juridique d’une idéologie [313]
4.0.4. Récupération médiatique [316]
4.0.5. Professionnalisation d’agents garants de la vérité [317]

4.1. Reproduction [322]

4.2. De la mort [326]

4.3. La fonction défensive du savoir conduire [328]

4.3.0. Hypothèses : Les stratégies collectives de défenses [328]
4.3.1. La confiance chez Giddens [329]
4.3.2. Organisation 1 [332]
4.3.3. Organisation 2 [333]
4.3.4. Organisation 3 [334]
4.3.5. Une organisation défensive nécessaire : Savoir conduire ? [334]
4.3.6. Savoir conduire, c’est conduire sans savoir [336]

4.4. De la prévention [338]

4.4.0. La santé publique [338]
4.4.1. Mieux [340]
4.4.2. Plus [341]
4.4.3. Prévenir ou guérir ? [343]

4.5. Promotion de la consommation d'automobilité [347]

4.6. Capitalisme, démocratie et féminisme [350]

4.7. Éthique de la conduite et de son enseignement [352]

4.7.0. Éthique de la conduite [352]
4.7.1. Éthique de l'enseignement de la conduite [353]

5. Conclusion et méthodologie [356]

5.0. Conclusion [356]

5.1. Méthodologie [360]

5.1.0. Le fantasme thérapeutique [360]
5.1.1. Le fantasme formateur [361]
5.1.2. Groupe ? [362]
5.1.3. L'intervenant – Le penseur [363]
5.1.4. Légitimation de l'intervenant [364]
5.1.5. Le militant psycho-éducateur [367]

Acronymes [370]

Films [373]

Chartes pour la promotion de la santé [374]

Sites internet [375]

Bibliographie institutionnelle [377]

Bibliographie éducation routière [381]

Rapports de recherche [384]

Bibliographie littéraire [388]

Bibliographie académique [389]

Sommaire simplifié [409]

<u>Annexe 0 : Retranscriptions</u> [413]

0. Entretiens d'explicitation : neuf jeunes de cité qui conduisent sans permis [414]

0.0. Méthode [414]
0.1. Guide d'exploration [418]
0.2. Impressions post-exploratoire [419]
0.3. Entretien Jamal [421]
0.4. Entretien Mehdi [426]
0.5. Entretien Abdel [431]
0.6. Entretien Mohamed [438]
0.7. Entretien Farid [444]
0.8. Entretien Slimane [449]
0.9. Entretien Sundie [454]
0.10. Entretien Mehdi 2 [460]
0.11. Entretien Mustapha [466]

1. Entretiens : cinq formateurs d'enseignants de la conduite [474]

1.0. Tristan [474]
1.1. Évelyne [478]
1.2. Hakam [482]
1.3. Francis [486]
1.4. Édouard [490]

2. Retranscription d'une séquence pédagogique [495]

2.0. Plan de la salle de formation [495]
2.1. Présentation de la journée de formation [496]
2.2. Méthode : organisation et matériel [496]
2.3. Retranscription [497]

3. Extraits d'entretiens : Chateauraynaud et Trabal, 2005 [507]

Annexe 1 : Calculs de vitesses excessives [509]

Annexe 2 : Textes [511]

0. **Nerval : « Le réveil en voiture », 1832 [512]**

1. **Freud : « Excitations mécaniques », 1905 [513]**

2. **Proust : « Sodome et Gomorrhe II », 1922 [514]**

3. **Morand : « Le voyage » - « Voyages en auto », 1927 [517]**

4. **Ionesco : Le salon de l'automobile, 1952 [519]**

5. **Canguilhem : « qu'est-ce que la psychologie ? », 1958 [523]**

5.0. La psychologie comme science naturelle [525]

5.1. La psychologie comme science de la subjectivité [526]

5.1.0. La physique du sens externe [526]
5.1.1. La science du sens interne [527]
5.1.2. La science du sens intime [528]

5.2. La psychologie comme science des réactions et du comportement [530]

6. **Baudrillard, 1968 : « Le système des objets », 1968 [534]**

7. **Foucault : « qu'est-ce que la sécurité ? », 1977 [537]**

8. **Wilde : « La théorie de l'homéostasie du risque », 1994 [538]**

9. **Finkielkraut : « Salaud de platanes ! », 2002 [544]**

Annexe 3 : Évolution du nombre de tués 1970 – 2007 [546]

Annexe 4 : Évaluations [547]

0. **Grille d'évaluation du permis de conduire [548]**

1. **BEPECASER : « Guide de l'examinateur », 2009 [549]**

2. **BAFM : « Guide d'information », 2009 [590]**

Annexe 5 : Cycle de conférences à l'occasion de la soutenance de cette thèse [626]

« C'est seulement par le risque de sa vie qu'on conserve la liberté, qu'on prouve que l'essence de la conscience n'est pas l'être, n'est pas le mode immédiat dans lequel la conscience de soi surgit d'abord, n'est pas son enfoncement dans l'expansion de la vie ; on prouve plutôt par ce risque que dans la conscience de soi il n'y a rien de présent qui ne soit pour elle un moment disparaissant, on prouve qu'elle est seulement un pur *être-pour soi*. L'individu qui n'a pas mis sa vie en jeu peut bien être reconnu comme personne ; mais il n'a pas atteint la vérité de cette reconnaissance comme reconnaissance d'une conscience de soi indépendante. »

Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 1807

***

« Le besoin toujours croissant de bien-être, la soif d'amusement, le goût effréné du luxe, tout ce qui nous inspire une si grande inquiétude pour l'avenir de l'humanité parce qu'elle a l'air d'y trouver des satisfactions solides, tout cela apparaîtra comme un ballon qu'on remplit furieusement d'air et qui se dégonflera aussi tout d'un coup. Nous savons qu'une frénésie appelle la frénésie antagoniste. Plus particulièrement, la comparaison des faits actuels à ceux d'autrefois nous invite à tenir pour transitoires des goûts qui paraissent définitifs. Et puisque la possession d'une automobile est aujourd'hui pour tant d'hommes l'ambition suprême, reconnaissons les services incomparables que rend l'automobile, admirons cette merveille de mécanique, souhaitons qu'elle se multiplie et se répande partout où l'on a besoin d'elle, mais disons-nous que, pour le simple agrément ou pour le plaisir de faire du luxe, elle pourrait ne plus être si désirée dans peu de temps d'ici, — sans toutefois être délaissée, nous l'espérons bien, comme le sont aujourd'hui le girofle et la cannelle. »

Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, 1932

***

« Nous pourrions rassurer l'enseignant ... ou le décevoir, selon son attente, en disant qu'il est bien difficile de comprendre ce que l'autre a compris, l'élève dans le cas présent, puisqu'on ne comprend pas soi-même comment on comprend, même si les études sur l'intelligence artificielle ont pu éclairer quelques uns des mécanismes de la cognition. »

Cordié, *Malaise chez l'enseignant*, 1998

À mon père, Mariano Camiolo

À mon parrain, Christian Gaudioso

O. Introduction et méthode

0.0. Introduction

0.0.0. Cadre théorique

La recherche qui va suivre s'inscrit dans les débats sur la société du risque, sur la production collective des risques et leurs reproductions. Mary Douglas et Aaron Wildavsky décrivent comment les risques sont produits culturellement : « L'idée que la perception populaire des risques et de ses niveaux acceptables sont construits collectivement, un peu comme le langage et un peu comme le jugement esthétique, est difficile à entendre. La thèse centrale que la sélection des dangers et le choix d'organisation sociale fonctionnent main dans la main va à l'encontre d'un pilier de la pensée moderne », (1982 : 186). Après cette définition, précisons le sens dans lequel nous entendons utiliser ce concept. Par « risque », nous entendons la manière dont les acteurs mettent quotidiennement en jeu leur vie individuellement et collectivement. La production de ces risques est imbriquée dans la pratique de la vie quotidienne et la reproduction de ces risques dans les transmissions de ces pratiques. « Bien entendu, les risques ne sont pas une invention de l'époque moderne. Lorsque l'on partait – comme Christophe Colomb – à la découverte de nouveaux pays et de nouveaux continents, on prenait des "risques". Mais il s'agissait de risques *personnels*, et non de situations globales de menace telles celles que représentent pour l'humanité entière la scission de l'atome ou le stockage de déchets nucléaires. A l'époque, le mot "risque" était associé à des notions comme le courage et l'aventure, et pas à l'éventuelle autodestruction de la vie sur la terre », (Beck, 2001 : 39). L'automobilisme se trouve à la croisée du risque personnel associé au courage et du risque global qui structure, depuis la fin des trente glorieuses, la société contemporaine. *La société du risque* de Beck est publiée en Allemagne pour la première fois en 1986, la même année que la catastrophe de Tchernobyl. « Ils [les risques] provoquent systématiquement des dommages, souvent *irréversibles*, restent la plupart du temps *invisibles*, requièrent des *interprétations causales*, se situent donc seulement et exclusivement dans le domaine de la *connaissance* (scientifique ou plutôt anti-scientifique) qu'on a d'eux, peuvent être transformés, réduits ou augmentés, dramatisés ou banalisés par la connaissance, et *se prêtent* donc tout particulièrement *aux processus* de *définition sociale*. Les

médiums et les options de définition du risque occupent par là même des positions clés dans le domaine sociopolitique », (Beck, 2001 : 41).

Jacques Roux nous propose la définition suivante au sujet de ce qu'on pourrait entendre par « culture du risque » à partir du cas des inondations. « Ce que la science établit à l'aide de mises en séries, d'archivage, de recherche de causes qui produisent les mêmes effets – par exemple les orages dits "cévenols" dans le sud de la France -, est inscrit, pour la population résidante, dans une mémoire incorporée, dans un mode d'habiter, dans des formes d'éducation, dans des habitudes de précaution, dans une "culture du risque" », (Roux, 2006 : 150). Si on traduit cette définition à l'objet de notre étude, la culture du risque routier, elle, pourra s'entendre comme ce que la science et la technique ont établi par leurs découvertes, leurs inventions, puis à partir de mises en séries, d'archivage, de recherche de causes qui produisent les mêmes effets, mais aussi comme ce qui est inscrit dans la population des usagers de la voie publique dans une mémoire incorporée, dans les pratiques de conduites et de leurs enseignements, et enfin dans des habitudes de précautions.

La sociologie classique s'est déjà intéressée à la question de la mortalité avant que cette question ne se décline sous le concept de risque. Dans *Le suicide*, Durkheim postule que « chaque société est prédisposée à fournir un contingent déterminé de morts volontaires », (Durkheim, 1999 : 15). Cette idée anticipe celle de la production collective des risques. Même si le père la sociologie française la formule dans le cas de la détermination sociale du suicide, il nous semble que le parallèle avec les accidents de la circulation peut être envisagé[1]. Plus loin, Durkheim conclut au lien entre les progrès de la civilisation et l'augmentation des suicides au XIXème siècle sur un ton optimiste qui laisse entendre que ces suicides pourraient ne pas avoir lieu. « Il y a donc lieu de croire que cette aggravation est due, non à la nature intrinsèque du progrès, mais aux conditions particulières dans lesquelles il s'effectue de nos jours, et rien ne nous assure qu'elles soient normales. Car il ne faut pas se laisser éblouir par le brillant développement des sciences, des arts et de l'industrie dont nous sommes les témoins ; il est trop certain qu'il s'accomplit au milieu d'une effervescence maladive dont chacun de nous ressent les contrecoups douloureux. Il est donc très possible, et même vraisemblable, que le mouvement ascensionnel des suicides ait pour origine un état pathologique qui accompagne présentement la marche de la civilisation, mais sans en être la condition nécessaire », (Ibid., p. 422).

[1] Le suicide n'est pas le risque. Mais il faut bien entendre dans la citation de Durkheim l'idée de « risque de suicide ».

0.0.1. Terrain de recherche

Nous aborderons ces questions à partir de l'étude de l'éducation routière dont nous avons explorés les différentes positions sociales au cours des quinze dernières années[2]. Nous l'entendons au sens d'une institution sanitaire et sociale : la conduite est un enjeu de santé publique et le permis a une fonction de socialisation. « Une bien nommée "sécurité sociale" est devenue un droit pour l'immense majorité de la population, et elle a donnée naissance à une foule d'institutions sanitaires et sociales qui prennent en charge la santé, l'éducation, les incapacités de l'âge, les déficiences physiques et mentales. A tel point que l'on a pu décrire ce type de sociétés comme des "sociétés assurantielles", qui *assurent*, en quelque sorte de droit, la sécurité de leur membre », (Castel, 2003 : 5-6).

Outre l'avantage que nous procure notre posture à l'intérieur du champ de l'éducation routière, l'étude de la transmission de la conduite automobile est tout à fait adaptée à notre sujet : la production et la reproduction d'une culture du risque. L'automobile représente en effet, à titre de symbole de la modernité, un risque partagé par tous les modernes, qu'ils soient ou non automobilistes eux-mêmes. « Disons que le mot "modernité" désigne des modes de vie ou d'organisation sociale apparus en Europe vers le dix-septième siècle, et qui progressivement ont exercé une influence plus ou moins planétaire », (Giddens, 1994 : 11). Ce risque est collectivement produit par les usagers de la voie publique. Ce risque est également reproduit par la transmission de ces pratiques aux générations suivantes de façon informelle par simple observation par les plus jeunes de la pratique de leurs ainés et de façon formelle dans le champ de l'éducation routière qui est entendue comme la promesse d'une voie publique plus sûre pour les générations à venir[3].

En faisant l'inventaire des terrains de recherche de la sociologie du risque, Alain Bourdin assigne à la question du risque routier la place d'un « véritable "testeur" de théorie car, compte tenu des budgets importants accordés à la recherche sur ce sujet, on a pu développer des expérimentations ou enquêtes significatives sur des hypothèses précises. Des résultats obtenus, on tire moins l'idée d'une faillite générale des théories qu'un rappel à l'ordre sur

[2] Le champ de l'éducation routière en France, et en particulier celui des pratiques de formation à la conduite, à l'enseignement de la conduite et à la sécurité routière, constitue le décor dans lequel j'inscris ce questionnement. Pourquoi l'éducation routière ? L'année de ma naissance, mon père, déjà moniteur auto-école, devenait exploitant de son propre établissement d'enseignement de la conduite. J'ai grandi en même temps que cette entreprise dans laquelle je suis devenu moi-même salarié. Mes études universitaires ont toujours été effectuées en parallèle de l'exercice de cette profession. L'enseignement de la conduite a donc fait lien entre ma socialisation primaire du coté de mon père et ma socialisation secondaire du coté de sa profession qui deviendra la mienne avant de devenir le lieu d'une recherche en sciences humaines et sociales.

[3] Les actions de sécurité routière se font aujourd'hui dès l'école maternelle.

l'épistémologie des sciences humaines : les explications trop générales et globales posent toujours problème, et toute régularité établie par les sciences de l'homme ne s'énonce que sous réserve de multiples conditions. Les sciences humaines sont plutôt le cadre d'élucidations localisées et contextuelles, ce qui n'exclut en rien la cumulativité. Leur apport concerne moins la connaissance *directe* du monde que les outils de cette connaissance ou encore une connaisse *indirecte* qui ne peut s'opérationnaliser qu'à travers des dispositifs localisés. La notion de risque, qui s'inscrit facilement dans cette perspective, peut également jouer dans l'autre sens si l'on ne retient que son caractère mesurable (en oubliant qu'il s'agit de probabilités) et l'universalité de sa définition (en oubliant que celle-ci permet justement de rendre compte de diversités et de spécificités). On touche là une des ambiguïtés de la sociologie du risque », (Bourdin, 2003 : 12-13).

Beck a montré que les risques augmentent avec les richesses[4] et l'automobile se trouve à une place privilégiée pour son caractère heuristique, porteuse des contradictions de la modernité dans ses valeurs et ses pratiques. Sur la reproduction sociale des systèmes d'éducation, Bourdieu et Passeron (1970) développent des concepts qui permettent d'appréhender la reproduction des risques à travers la reproduction des inégalités sociales. Le concept de « violence symbolique » exercé par « l'autorité pédagogique » nous permet d'approcher ce qui se joue dans un véhicule auto-école (3.4). La rencontre d'un enfant et d'une automobile est nécessairement accompagnée de peurs. La peur de l'inconnu, la peur d'un monstre d'acier prêt à vous dévorer d'un instant à l'autre, comme il dévore ces kilomètres de bitume. Un conducteur débutant, quel que soit son âge, doit faire face à une réalité qu'il ne connaissait pas ou presque en tant que piéton : il a le pouvoir de donner la mort avec une facilité sans précédent. L'acquisition de ce nouveau pouvoir ne peut se faire sans le réveil d'angoisses habituellement bien masquées. Il faut donc du courage pour apprendre à conduire une voiture, et parfois certains débutants en manquent. C'est alors que l'enseignant usera de son autorité pédagogique pour demander à l'apprenant d'accélérer et de nier sa peur. La violence symbolique de l'enseignement vient ici subvertir une violence réelle qui est celle de la vitesse.

Cette violence transmise par le système d'éducation est à l'opposé du rôle premier de l'éducation routière. C'est là que se noue le paradoxe que nous avons formulé dans la pratique des acteurs de la sécurité routière. Cette thèse s'inscrit dans la continuité de la thèse de la contre-productivité des institutions modernes (Illich, 1975). Durkheim avançait déjà dans *Le*

[4] « Dans la modernité avancée, la production sociale de *richesses* est systématiquement corrélée à la production sociale de *risques* », (Beck, 2001 : 35).

Suicide (1897), cité par D. Le Breton dans *Passions du risque* : « Toutes les fois que de graves réarrangements se produisent dans le corps social, qu'ils soient dus à un soudain mouvement de croissance ou à un cataclysme inattendu, l'homme se tue plus facilement. Comment est-ce possible ? Comment ce qui passe généralement pour améliorer l'existence peut-il l'en détacher ? », (2000 : 16).

La sociologie du risque développe des concepts permettant de penser le champ de l'éducation routière. « Dans la modernité avancée, la production sociale de *richesses* est systématiquement corrélée à la production sociale de *risques*. En conséquences, les problèmes de répartition propres à la société de pénurie et les conflits qui y étaient liés y sont recouverts par les problèmes et les conflits générés par la production, la définition et la répartition des risques induits par la science et la technique » (Beck, 2003 : 35). Dans *La société du risque* Beck propose une théorie de la société structurée par la question des risques collectifs. De sa sociologie générale nous retenons tout d'abord la question du problème de la limite, centrale en matière de sécurité routière. Avec la limite de vitesse et le taux d'alcoolémie comme taux limites les plus connus, le code de la route a, depuis sa création, instauré des limites qui ont varié au cours de l'histoire et qui ont pour origine des réunions de commissions d'experts en sécurité routière. Beck qualifie ces limites de « pauvres artifices » (Ibid., p. 116) et ces experts de « magiciens » (Ibid., p. 126). En effet, les seuils institués socialement témoignent en creux d'une acceptabilité sociale des risques. L'instauration d'une limite de vitesse correspond à l'acceptation de certains risques à propos desquels il est rarement communiqué (Orfeuil et al., 1998). « En vertu de cette définition sociale, ce qui reste possible cesse d'être nuisible – indépendamment de sa nocivité réelle » (Beck, 2003 : 116). C'est ainsi qu'on entendra souvent un conducteur s'exprimer en ces termes alors qu'il tente de justifier devant un tribunal le fait d'avoir renversé un piéton en agglomération : « *Je ne roulais pas vite, j'étais à peine à 50* ».

L'automobile est une invention issue de la technique et de la science. « La pierre de touche de l'autonomie critique de la science réside paradoxalement dans l'institution de *tabous de l'immuabilité* qui accompagne le succès des ambitions scientifiques : plus la scientifisation avance et plus l'opinion publique prend conscience des situations de menace, plus la pression se fait forte sur le plan politique, et plus la civilisation scientifico-technique risque de se transformer en "société des tabous" scientifiquement élaborés. De plus en plus de secteurs, d'instances, de contextes qui en principe devraient être ouverts à la transformation sont systématiquement exclus de tout changement éventuel par l'évocation des "contraintes objectives", des "contraintes du système", des "dynamiques spécifiques". Les sciences ne

peuvent plus désormais camper sur leur position originelle de "*briseurs de tabou"* ; elles doivent aussi assumer le rôle adverse, celui de "*constructeurs* de tabous". Par voie de conséquence, la fonction sociale des sciences oscille entre ouverture et clôture des possibilités d'action, et ces attentes contradictoires venant de l'extérieur entraînent conflits et dissensions internes à la profession », (Ibid., p. 345).

Beck introduit alors les concepts de « tabou théorique » et de « tabou pratique » (Ibid., p. 373). « Qui donc oserait accorder une bouffée d'oxygène à la forêt agonisante s'il faut pour cela imposer aux Allemands la "camisole de force socialiste" que serait une limitation de vitesse sur les autoroutes ? », (Ibid., p. 376). Le tabou auquel Beck fait ici référence est celui des risques socialement légitimés, le droit à la vitesse. Les praticiens de l'éducation routière ont alors la lourde tâche de transmettre au grand public cette légitimation et le tabou des dangers de la vitesse autorisée. La question de la construction du tabou par la science et sa transmission par la formation seront traité aux chapitres 4.0.1 et 3.

0.0.2. Thèse

Le cadre général de mon étude étant posé et son terrain de recherche présenté, voilà ma thèse. Contrairement à ce que ces mesures laissent penser ou espérer, les dispositifs d'éducation routière ont toujours échoué à améliorer la sécurité routière. Ce constat est attesté par les revues de questions internationales, portant sur la deuxième moitié du XXème siècle. Plus qu'échouer, ces dispositifs ont même parfois été suivis d'une augmentation du risque routier par habitant (Wilde, 2001 ; Elvik et Vaa, 2004 ; Brenac, 2004). En dépit de ce constat scientifique, la politique d'éducation routière continue à maintenir et à renforcer les dispositifs de formation à une conduite plus sûre et de répression des transgressions du code de la route avec comme but l'amélioration de la sécurité routière. Elle s'appuie sur l'argument que l'échec des dispositifs antérieurs n'a rien de structurel mais se trouve être la conséquence des limites des dispositifs classiques, limites que les nouveaux dispositifs promettent de dépasser. Une des conséquences de cette politique d'éducation routière est la promotion de la mobilité à travers l'automobile et de la consommation qui en résulte (Duclos, 1976 ; Boltanski, 1975 ; Orfeuil, 1994). Cette thèse s'inscrit dans la continuité des thèses d'Illich concernant la contre productivité des institutions modernes. Pour sa démonstration, il a utilisé les domaines des transports (le vélo va plus vite que la voiture), de l'éducation (l'école déscolarise) et de la santé (les hôpitaux rendent malades). Notre thèse se trouve à la croisée de

ces domaines. L'éducation routière, sans pourtant avoir été étudiée par Illich, comportent à la fois les dimensions du transport, de l'éducation et de la santé publique.

Entre les intentions visées et les effets attendus d'une politique publique et ses effets constatés, ce paradoxe est également vécu par les acteurs, c'est-à-dire par les conducteurs et les professionnels de la sécurité routière. Il semble fonctionner également avec l'appui de toute une série d'illusions qui trouvent leur ancrage dans : le code de la route, l'application qui en est faite par les forces de l'ordre, l'ingénierie automobile, les infrastructures routières et surtout dans les formations des conducteurs et des acteurs de la sécurité routière. En effet, les formations à l'éducation routière sont le lieu de la transmission des valeurs normatives, des illusions et des paradoxes propres à l'usage des véhicules à moteur et à la sécurité routière. Autrement dit, le déni de ce paradoxe se rapporte à une mystification.

Les dispositifs de formation à la sécurité sont rendus inopérants par le fait de tensions entre la logique de l'usager qui désire obtenir un « plus-de-jouir »[5] (le permis de conduire ou l'autorisation d'enseigner), la logique marchande des vendeurs de formations et la logique morale de prescription réglementaire (Cunegatti, 2009 et 2012). Cependant même sans ces tensions, les conduites individuelles sont déterminées par deux niveaux de forces inaccessibles aux actions de formation ou d'éducation : l'inconscient (psychanalytique) et le social (non moins inconscient). Elles sont donc nécessairement vouées à l'échec si on leur assigne comme fin l'atténuation du risque par le biais de la modification du comportement. Les dispositifs d'éducation remplissent leur rôle de transmission culturelle, dont la transmission d'une culture du risque est un aspect parmi d'autres. « Ainsi, la thèse, selon laquelle une meilleure connaissance de la vie sociale (même si cette connaissance est aussi empirique que possible) équivaut à un meilleur contrôle de notre destinée, est fausse », (Giddens, 1994 : 50). Une approche instrumentale de la vie sociale est une illusion en raison de ce que chaque action - dont la mise en place de nouveaux équipements et de nouvelles réformes institutionnelles -, modifie le contexte qu'elle est sensée accompagner.

Nous étudierons ce que Beck nomme une *communauté objective.* « C'est aussi, c'est justement dans ce contexte de déni et d'absence de perception des risques que se créé une *communauté objective* qui est le produit de cette situation de menace globale. Derrière la diversité des intérêts qui sont en jeu, la réalité du risque ne cesse de menacer et de croître, et elle ne connait plus ni différences ni frontières sociales ou nationales. Le danger prolifère derrière les murs de l'indifférence. Cela ne veut pas dire pour autant que l'on assiste à

[5] Sur la question de la jouissance technologique, Jean-Jacques Delfour (2011) : *Télé, bagnole et autres prothèses du sujet moderne*.

l'avènement de l'harmonie face aux risques croissant provoqués par la civilisation. Car c'est justement *dans* la façon de réagir aux risques qu'apparaissent de nombreuses différenciations sociales et de nombreux conflits d'un type nouveau. Or ces différenciations et ces conflits n'obéissent plus au schéma de la société de classe. Ils naissent principalement de l'ambigüité des risques dans la société de marché développée : les risques n'y sont pas de simples risques, ils constituent aussi des *atouts sur le marché*. Le développement de la société du risque s'accompagne de l'apparition d'oppositions entre ceux qui sont *exposés* aux risques et ceux qui en *profitent*. On observe également une évolution de la signification politique et sociale du *savoir* et de l'accès aux vecteurs d'élaboration du savoir (science et recherche) et de sa diffusion (médias de masse). A cet égard, la société du risque est aussi la société de la *science*, celle des *médias* et de l'*information*. En son sein se forge de nouvelles oppositions entre ceux qui *produisent* les nouvelles définitions du risque et ceux qui les *consomment* », (Beck, 2001 : 84).

Un courant de recherche s'oppose à la thèse que nous défendons ici. On peut y trouver une synthèse dans la XXIIème journée internationale sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles intitulée : *L'éducation aux risques, santé-sécurité-environnement* (2000). Ces journées ont été coordonnées par André Giordan[6] et Jean-Louis Martinand[7]. Elles partent du postulat, sans l'interroger, qu'une éducation aux risques est toujours nécessaire et utile, et stigmatise l'ignorance comme cause du danger. Nous réservons dans le travail qui va suivre une autre place au savoir ainsi qu'à l'enseignement. Notre philosophie de l'éducation se rapproche plutôt de celle de Rancière[8] dans *Le Maître ignorant* (2004) dont les axiomes émancipateurs sont « l'égalité des intelligences » et qu' « on peut enseigner ce qu'on ignore ». Plus récemment, *L'éducation à la santé et à la sécurité routière, prévention des conduites à risques,* (Facy[9] et Chatenet, 2009) constitue également une ligne de recherche opposée à la notre. Nous reviendrons sur ces oppositions au chapitre 4 qui sont largement politiques et épistémologiques. Ces chercheurs partent du constat de l'efficacité des politiques actuelles de prévention et postulent une différence entre « conduite sûre » et « conduite à risques » sans interroger la construction sociale de cette ligne de démarcation entre risque et sécurité.

---

[6] André Giordan est directeur du laboratoire de didactique et épistémologie des sciences (LDES) à l'université de Genève.

[7] Jean-Louis Martinand est fondateur du Laboratoire interuniversitaire de recherche en éducation scientifique et technologique (LIREST) à l'université de Paris-sud.

[8] Jacques Rancière est professeur émérite de philosophie de l'université de Paris 8.

[9] François Facy est directeur de recherche à l'INSERM et Françoise Chatenet est directeur de recherche à l'INRETS.

0.0.3. Programme

A l'origine de cette recherche, il y a un mot (sécurité) et le paradoxe pratique qu'il soulève. Il y a également une pratique de conduite et d'enseignement de la conduite. Qu'est-ce que conduire « *en toute sécurité* » ? L'expression est un fétiche du monde de l'éducation routière. Le paradoxe est transmis au moment de l'enseignement de la conduite sous la forme d'une injonction génératrice d'un conflit dont devra se débrouiller le conducteur-apprenant : « *si tu veux ton permis, accélère !* ».

A l'origine de cette recherche, il y a également un conflit entre une croyance (de praticien) et un savoir (scientifique). Les dispositifs d'éducation routière n'ont jamais réduit le nombre et la gravité des accidents de la circulation mais les éducateurs à la sécurité croient en leur métier. La sécurité est un sentiment lorsqu'elle est ressentie dans le présent. Elle est une croyance lorsqu'elle est transmise à un conducteur-apprenant sous la forme d'une promesse, d'un fantasme d'invulnérabilité. Notre pratique de conducteur-apprenant, d'usager de la voie publique et d'enseignant de la conduite a été le lieu de l'expérience de ce conflit, le moteur et le motif du présent travail de recherche.

A partir d'une théorie de la vitesse excessive, nous avons qualifié la conduite « normale » d'une automobile comme étant objectivement suicidaire : le conducteur se place volontairement dans une situation où la probabilité du sinistre échappe tout à fait à la possibilité de son évitement. Dans cette perspective, le concept de risque perd toute sa pertinence concernant ce qu'il est convenu d'appeler le « risque routier ». Les accidents de la circulation ne peuvent plus être entendus comme étant *probables*. Ils tendent vers une détermination qui oblige à les considérer comme étant *nécessaires*. Le seul doute qui persiste se situe dans la temporalité et la localisation d'une situation qui se produira tôt ou tard. Les accidentés vivent alors l'évènement comme un malheur qui laisse des questions révélatrices : *« Pourquoi moi ? Pourquoi maintenant ? »*.

Cette conduite « normale » est transmise par les dispositifs de formation à la conduite et à la sécurité routière. Le moment initiatique de cette transmission se situe aux environs de la réussite du permis de conduire : *« si tu veux ton permis, accélère »*. Elle constitue alors l'expression d'une culture du risque collectivement construite, acceptée et déniée. Le refoulement de cette transmission, de ce moment initiatique permet de maintenir la stabilité sociale par l'ignorance de la violence éducative propre à la situation d'apprentissage de la conduite. Le déni est accompagné d'une rationalisation de la situation : ceux qui exercent la

violence comme ceux qui en font l'épreuve soutiennent qu'il est indispensable socialement d'être titulaire du permis de conduire et par conséquent « normal » d'obéir et d'accélérer à son corps défendant.

Nous soutenons ici la thèse de la contre productivité de l'éducation routière. « La société moderne consent un sacrifice régulier pour conserver une façon de vivre », (Sauvy, 1968 : 87). L'éducation routière apparait alors comme une entreprise de déculpabilisation, de purification du social.

Le premier chapitre analyse la question de l'homme à moteur dans son histoire, la philosophie des techniques qui le soutient et les théories qui ont tenté de le comprendre. Nous discutons dans le deuxième chapitre les questions relatives à l'activité de conduite autour des notions de souffrance, de risque, de vitesse et de convivialité de cette figure moderne de l'homme à moteur. Le troisième chapitre est une monographie de l'enseignement de la conduite en France. Il est introduit par un bref historique et la présentation des grands didacticiens de la conduite. Le quatrième chapitre présente la culture du risque produite et reproduite par l'homme à moteur au moment de son enseignement. Nous formulons l'hypothèse du rôle défensif de l'idéologie[10] de la sécurité routière reproduite par les dispositifs d'éducation routière.

Il nous semble important de multiplier encore les piliers théoriques pour étayer encore davantage cette thèse. Une étude spécifique des champs de la philosophie et la sociologie de la vitesse, du risque[11], de l'accident[12], de la déviance[13], de l'expertise[14] et de l'éducation[15] nous semblent incontournable. En effet, pour argumenter pleinement notre thèse selon laquelle les formations à la conduite et à la sécurité routière ne peuvent pas réduire le risque routier, mais tout au mieux le laisser inchangé - leur rôle étant de transmettre une culture du risque par le biais d'une pratique sociale -, il serait idéalement souhaitable de convoquer les champs cités ci-dessus. Cependant, ce travail de recherche nécessiterait deux ou trois volumes

[10] Cette hypothèse nécessiterait une étude spécifique du champ de la sociologie des religions. Pour le présent travail nous empruntons à Ricoeur (1997) le concept d' « idéologie ». Dans l'attente de cette étude spécifique que nous réaliserons ultérieurement, nous utiliserons les termes de « croyance », « religion » et « religiosité » dans leurs acceptions vulgaires. Le lecteur pourra les entendre au sens de l'idéologie de Ricoeur.

[11] Concernant le champ de la philosophie du risque, les auteurs suivants permettent une première entrée : Denise Brihat (1965), Jean-François Mattéi (2001), Céline Kermisch (2011) et Anne Dufourmantelle (2011).

[12] Nous abordons les questions de la vitesse, du risque et de l'accident au chapitre 2.

[13] Nos recherches sur la déviance commencerons par *Surveiller et Punir* de Foucault et se poursuivrons par la sociologie de la transgression du code de la route, notamment avec Fabrice Hamelin et Claudine Pérez-Diaz.

[14] Ce champ pourra être abordé à partir des travaux de Trépos (1996), Roqueplo (1997) et Delmas (2011) notamment.

[15] Les textes de références concernant la sociologie de l'éducation trouvent deux synthèses intéressantes avec la *Sociologie de l'éducation* d'Alain Gras (1974) et *Les sociologues, l'école et la transmission de savoirs* de Deauvieau et Terrail (2007).

d'introduction et il nous a semblé préférable de reporter ce travail à une date ultérieure à la soutenance du doctorat. Notre travail repose alors principalement sur la philosophie des techniques et sur la sociologie du risque en attendant d'autres développements qui viendront encore le soutenir.

Notre choix s'est porté sur la philosophie des techniques (Simondon, Castoriadis, Stiegler, Galimberti et Sibony) car elle est, selon le mot des auteurs, l'impensé de la philosophie occidentale. En ce sens, elle peut se définir en quelques sortes comme la sociologie de la philosophie. Cette caractéristique de la philosophie des techniques est indispensable à notre démonstration tant une part de la philosophie moderne – positiviste – soutient les paradoxes sociaux et les dérives linguistiques que nous présentons, particulièrement noués dans une épistémologie qui autorise une dérive théologique des découvertes scientifiques. Le présent travail n'ayant pas vocation à être une véritable recherche philosophique, ce domaine sera simplement présenté, par une approche largement chronologique des principaux auteurs, sans être véritablement critiqué ou encore mis en perspective. L'idée sera principalement d'apporter une certaine connaissance de ce champ de recherche en guise de propédeutique à la sociologie du risque.

Concernant le choix de la sociologie du risque[16] (Beck et Douglas) et de fait l'impasse des questions de la déviance et de l'éducation, il s'agit pour nous de mettre en avant la construction collective des risques dans leur production et leur reproduction. La notion de risque nous a semblé plus pertinente en tant qu'analyseur de la modernité.

La méthode principale de notre recherche est l'observation participante, c'est-à-dire la pratique de la conduite et de son enseignement, ainsi que l'analyse de cette pratique. Nous développerons en détails la présentation de cette méthode au point suivant. Nous avons également mené neuf entretiens d'explicitation avec des jeunes de banlieue qui conduisent sans permis (Annexe 0.0) ainsi que cinq entretiens semi-directifs avec des formateurs d'enseignants de la conduite (Annexe 0.1). Concernant la mise en évidence de la production et de la reproduction d'une culture du risque, nous avons également réalisé un recensement bibliographique, ce qui a pour conséquence la présence de citations parfois importantes dans le texte. Leur rôle est de situer l'aspect culturel de la production de risque par le biais des théories de l'automobilisme (chapitre 1) autant que l'aspect culturelle de sa reproduction par la présentation des didacticiens de la conduite (chapitre 3.0). Les textes qui nous ont semblé notables, bien que de moindre importance, figurent en annexe 2.

[16] D. Le Breton réalise une synthèse du champ de la sociologie du risque dans son « que sais-je ? » du même nom en 2012.

Notre étude bibliographique a été effectuée à plusieurs niveaux. Tout d'abord, de façon assez classique, nous avons étudiés les textes relatifs à la sociologie du risque ainsi qu'à la philosophie des techniques. Ces textes, comme les textes des autres disciplines en sciences humaines et sociales concernant l'automobilisme et son enseignement, sont répertoriés dans ce que nous avons appelés la bibliographie académique. L'automobilisme et son enseignement sont des objets de recherche peu étudiés intrinsèquement à chaque discipline mais dont on peut trouver de nombreuses études si on s'ouvre à sa transdisciplinarité en sciences humaines et sociales. Nous avons donc tenté de présenter une synthèse de cette transdisciplinarité autour des théories de l'automobilisme (1.2 et 1.3) avec pour conséquence la présence de longues citations de travaux issus de domaines aussi différents que la philosophie, la sociologie, la psychanalyse, l'histoire, la géographie, la linguistique et l'économie, auxquels il faut encore ajouter quelques essais difficilement classables disciplinairement. Ces détours et ces longues citations nous semblent indispensables car nous pensons avec Giddens que « les découvertes et les concepts sociologiques ainsi que les données empiriques sont des éléments constitutifs de ce qu'*est* la modernité », (Giddens, 1994 : 25). Plus largement, toute pensée sur l'automobilisme nous fournit l'occasion de mieux le connaître en tant que production sociotechnique.

On pourrait s'interroger sur le caractère pluridisciplinaire de l'étude de l'homme à moteur qui va suivre. Nous allons, en effet, tenter de réaliser une synthèse des questions qui définissent notre objet. Cette idée est soutenue par l'appréhension de l'automobilisme en tant que « fait social total ». Voilà comment Marcel Mauss le définit dans son « essai sur le don » de 1950 : « Tous ces phénomènes sont à la fois juridiques, économiques, religieux, et même esthétiques, morphologiques, etc. Ils sont juridiques, de droit privé et public, de moralité organisée et diffuse, strictement obligatoires ou simplement loués et blâmés, politiques et domestiques en même temps, intéressant les classes sociales autant que les clans et les familles. Ils sont religieux : de religion stricte et de magie et d'animisme et de mentalité religieuse diffuse. Ils sont économiques : car l'idée de la valeur, de l'utile, de l'intérêt, du luxe, de la richesse, de l'acquisition, de l'accumulation, et d'autre part, celle de la consommation, même celle de la dépense pure, purement somptuaire, y sont partout présentes, bien qu'elles y soient entendues autrement qu'aujourd'hui chez nous. D'autre part, ces institutions ont un côté esthétique important, dont nous avons fait délibérément abstraction dans cette étude », (Mauss, 2009 : 274).

Notre étude sur les discours s'est également portée sur les rapports de recherche officiels commandés par les pouvoirs publics. Encore, la collusion entre le discours

scientifique et l'action politique a été mis au jour par l'étude d'une bibliographie que nous avons nommé bibliographie institutionnelle. Elle comprend les ouvrages de vulgarisation à destination des professionnels de l'éducation routière mais est surtout utilisée à des fins pédagogiques par les apprenants qui suivent les différentes formations qui préparent les générations de conducteurs et d'enseignants à venir. Enfin, nous avons étudiés des ouvrages non académiques qui concernent notre objet de recherche et nous lui avons donné l'appellation de bibliographie éducation routière. Ces ouvrages sont rédigés par les différents acteurs de l'éducation routière (avocats, présidents d'associations, médecins, conducteurs, journalistes, enseignants, chercheurs, assureurs, inspecteurs) et s'adressent au grand public. Nous avons également analysé les sites internet créés par les principaux acteurs, les chartes d'engagement international pour la promotion de la santé publique et quelques films qui soutiennent notre propos.

0.1. Méthode

0.1.0. Ma pratique

L'histoire de ma pratique des véhicules à moteur commence dans les années 1960 lorsque mes grands-parents, émigrés italiens venus trouver du travail dans les mines de lorraine, s'insèrent dans la modernité et délaissent les bus gratuits qui les menaient au travail pour l'automobile. Mon père passe son permis en 1974 et devient moniteur auto-école peu de temps après. Il crée son auto-école l'année de ma naissance, 1977, et c'est en automobile que je quitte la maternité.

Après l'apprentissage du vélo de deux à quatre ans, débute l'apprentissage de la conduite de mini-motos, petits véhicules à moteur de cross dont la puissance est équivalente à celle des cyclomoteurs (50cm3) mais dont la taille est adaptée aux enfants de 5 ans. Mon enfance sera alors bercée de loisirs motorisés, moto-cross dont la taille et la puissance augmente à mesure que je grandis. A 10 ans, alors que je trépignais d'impatience, j'avais enfin atteint la taille qui me permettait d'atteindre les pédales d'une automobile. J'appris donc à manipuler le véhicule sur la piste privée de l'auto-école, puis dans la circulation puisque la conduite d'un véhicule équipé de doubles-commandes accompagnée d'un moniteur est possible dès 10 ans, l'âge requis pour occuper les places avant du véhicule. A 14 ans débute ma pratique de la conduite des cyclomoteurs. Pour la première fois, je suis seul dans la circulation. A 16 ans, je passe le permis moto 125cm3 et conduis alors une 80cm3 jusqu'à 17 ans, puis une 125 cm3. A 18 ans, le permis moto et voiture m'autorisent à conduire tous ces types de véhicules.

Mon rapport aux véhicules à moteur a été ensuite plutôt stable jusqu'au début de ma psychanalyse à 25 ans, suivie de la rencontre de mon épouse et de sa fille, puis de la naissance de mon fils. Le jeune conducteur épris de vitesse prît de l'âge, des responsabilités et du plomb dans la tête. Mon nouveau rapport aux véhicules à moteur est encore resté plutôt stable jusqu'à mes 30 ans, plutôt légaliste dans un souci de cohérence avec le monde de la sécurité routière. Mais les questions d'écologie politique arrivèrent jusqu'à moi par la mode « écolo » du moment et par la lecture des textes de Ivan Illich. Je ne conduis donc presque plus de véhicules à moteur aujourd'hui. Je suis devenu un conducteur du dimanche qui apprécie plus les longues marches que les tours de circuits sur une moto sportive.

Enfant, j'assistais souvent aux leçons de conduite automobile données par mon père, aux leçons de conduite moto données par mon parrain, ou par d'autres enseignants qui

travaillèrent à l'auto-école. Il fallait bien me ramener au sport, à la musique et rentrer à la maison. Je passais également beaucoup de temps au secrétariat de l'auto-école qui jouxte la salle de code. Vers 10 ans, j'ai commencé à lire les questions du code aux élèves qui venaient s'entrainer et à décrocher le téléphone pour renseigner des clients. Je ne me destinais pas du tout à une carrière dans le monde de la sécurité routière, mais plutôt au monde de la musique. Cependant je passe le diplôme d'enseignant de la conduite et de la sécurité routière (BEPECASER) en 1998 de façon à diversifier mes activités de secrétariat et de lecture du code. Mon activité professionnelle a toujours été exercée à temps partiel en même temps que mon cursus universitaire d'abord en musicologie, puis en sciences de l'éducation, en psychologie et en sociologie.

J'enseigne donc la conduite auto et moto depuis 1998 et mon rapport au savoir-conduire a changé en même temps que ma conduite et pour les mêmes raisons. Ma pratique d'enseignement se développe, à partir de l'auto-école, vers ce qui est nommé la formation « post-permis » en entreprise, pour les assurances ou diverses associations de personnes âgées par exemple. Il s'agit de formations continues du conducteur, dont le but est, comme en formation initiale, la réduction du nombre et de la gravité des accidents de la circulation. En 1985, l'auto-école s'ouvre à une nouvelle activité : la formation des enseignants de la conduite. Encore une fois, j'assiste et participe aux cours d'abord en tant que conducteur-apprenant car les enseignants en formation ont besoin d'élèves, puis en tant qu'intervenant en formation stagiaire. En 2003, je commence à exercer en tant que titulaire (BAFM) dans la formation des enseignants pour laquelle j'interviens encore aujourd'hui. En 2004, je commence l'intervention en stages de sensibilisation aux causes et conséquences des accidents de la circulation, dit stages « permis-à-points ». Toujours en parallèle, je deviens psychologue en 2006, et débute donc une pratique de tests psychotechniques à destination des conducteurs ayant perdu leur permis et désirant le repasser. En 2006, je débute également une pratique d'enseignement à l'université de Nancy à raison de 40 heures par an dans la formation des ergonomes. Ma pratique actuelle se partage donc entre ces différentes activités d'intervention et de recherche à l'exception de la pratique de conduite des véhicules à moteur, et de la pratique de formation initial du conducteur.

Ma pratique d'enseignement et de formation à la sécurité routière, en tant que sous-catégorie de la santé publique, m'a confronté aux questions de la santé, de la sécurité, de l'apprentissage et de l'enseignement, mais aussi de la conduite en tant que comportement et norme. J'ai commencé à pratiquer l'analyse de pratique (des autres) aux alentours de 2003. Je

ne saurais identifier un moment plus précisément, cependant je puis dire quand cela s'est passé pédagogiquement. Dans les diverses formations dans lesquelles j'intervenais, on n'analysait jamais des accidents vécus par les participants, mais toujours des « cas » d'accidents récupérés et analysés par des chercheurs puis mis à disposition à des fins pédagogiques. C'est lorsque j'ai commencé à prendre en compte le « vécu » des apprenants qu'a commencé ma pratique de l'analyse de pratique. C'est le moment de la reconnaissance de l'autre ; la découverte de la différence entre apprentissage et enseignement.

Dans le cadre de ma question de recherche personnelle « qu'est ce que conduire ? », j'ai donc commencé dans mes différentes interventions pédagogiques à demander aux apprenants en plusieurs petits groupes de quatre participants ou en un groupe d'environ douze participants d'analyser leurs accidents vécus, en faire d'abord le récit puis tenter une explication. Je poursuis cette pratique depuis plus de cinq ans. Elle est mon mode de recueil de données pour l'écriture de ma thèse de sociologie. Les points importants sont pour moi la façon qu'a chacun de se raconter et de penser ce qui lui arrive. Lorsque le nombre de mes apprenants dépasse la quinzaine, j'opte pour l'option du travail en petit groupe, puis une restitution sous forme d'exposés au grand groupe. Lorsque le nombre des apprenants est plus réduit, j'opte pour la méthode d'analyse en groupe de Chaumont, Franssen et Van Campenhoudt (0.1.2).

Dans le cadre de ma question de recherche « qu'est ce qu'enseigner la conduite ? », j'analyse également les accidents de la route qui surviennent pendant la formation du conducteur avec des enseignants de la conduite en formation continue. Ces accidents sont particulièrement intéressants pour la question du métier d'enseignant de la conduite, puisque le moment de l'enseignement de la conduite est justement le moment de l'enseignement d'une conduite qui devrait être sûre, donc sans accident.

Dans le cadre de ma question de recherche « qu'est ce que travailler ? », j'analyse des situations de travail qui interrogent les participants dans le cadre de la formation des ergonomes à l'université de Nancy. Toujours avec les mêmes méthodes pédagogiques, chacun des étudiants est invité à choisir une situation professionnelle qui l'interroge et à l'analyser dans le cadre d'une élaboration orale en groupe, puis d'un rapport écrit individuel noté.

Ces pratiques d'intervention et de recherche se heurtent toujours à la question éthique de la demande des participants qui est toujours inexistante dans mes interventions. Plus précisément, la demande des participants n'est jamais d'analyser leur pratique. Ils veulent leur permis dans la formation initiale du conducteur, ils veulent leur diplôme dans le cadre de la formation des enseignants. Ils veulent leurs points dans le cadre des stages permis à points. Ils

sont obligés d'être présents dans le cadre de l'entreprise ou des assureurs. Ils veulent que je leur mette une bonne note dans le cadre des cours à l'université. Lorsque je dis ce qu'ils veulent, je ne dis pas qu'ils ne veulent que ça, ou que tous veulent ça. Mais de fait, les quelques rares participants qui auraient le désir de savoir, n'ont jamais ce désir qu'en « second » désir, et c'est ce qui pose un problème éthique à ma pratique insoluble dans les fonctions actuelles que j'exerce. J'ai donc décidé de débuter la pratique d'un groupe Balint (0.1.3). Le cadre et l'infrastructure sont prêts. Je suis encore aujourd'hui en attente de demandes.

0.1.1. L'analyse de ma pratique

L'analyse de ma pratique, c'est d'abord ma pratique de l'analyse : ma psychanalyse. Une lourde déception sentimentale à 24 ans rendit patente une mélancolie qui m'habitait déjà. J'ouvris alors pour la première fois l'exemplaire de *l'interprétation des rêves* qui décorait la bibliothèque. J'avais compris que ce que je prenais pour la réalité n'était qu'un rêve et cette erreur me plongeait dans une dépression qui inquiétait plus mon entourage que moi-même. Ce mirage de mon bonheur me laissait plein de questions et le moment de l'interprétation était venu. Quel était le sens de cette illusion qui sévissait depuis toujours ? Comment ai-je pu rester si longtemps aveugle de ma condition ?

Quelques mois et quelques pages ont suffi à me permettre de retrouver un semblant de vie sociale. Mais les questions me hantaient toujours. Je devins alors exégète de Freud. Mais plus je lisais, plus je comprenais que cette lecture ne m'apportait que davantage de questions dont le rôle ne pouvait être que de masquer les premières. Presque deux ans après, le moment était venu. Mon alibi était un soi-disant désir de devenir psychanalyste qui nécessitait le passage par le divan, bien que le jugeant tout à fait inutile pour moi. Le hasard m'entraine donc vers la rencontre d'une psychanalyste qui va prendre mon désir au sérieux et m'invite alors à m'allonger pour l'interroger. Je me rendis vite à l'évidence. Je ne savais pas tout de moi-même et le début de mon analyse fut le retour sur toutes mes erreurs de lecture de Freud, qui ne manquaient pas de me mettre en colère contre moi-même, et l'occasion de réactiver une question de départ : comment ai-je pu être si aveugle, malgré la présence objective du texte sous mes yeux ? Comment ai-je pu lire autre chose que ce qui était écrit ? Ce fut alors l'occasion d'un retour sur ma méprise, entre rêve et réalité dans ma vie amoureuse.

J'ai erré deux longues années à divaguer sur l'essence de la psychanalyse et sur les interprétations de mon histoire toute théorique mais à coté de la vérité, comme il se doit ;

jusqu'au jour de cette séance, un retour de vacances, ou je fonds en larme, reprochant à mon analyste de m'avoir abandonné pendant ses vacances. C'était le moment de l'anamnèse. Pendant cette séance, tous les moments où j'avais été abandonné dans ma vie me sont revenus à la mémoire jusqu'à l'âge de deux mois, lorsque ma mère m'a « abandonné » pour son travail. Evidemment, je n'ai pas été réellement abandonné. Ma mère a choisi de travailler. J'ai été élevé par ma grand-mère et l'abandon est la manière dont j'ai vécu la situation. Personne n'aurait rien pu y faire. Mon nœud était là. Chacun l'ignorait. C'est donc lors de cette séance, au moment de l'abréaction, que toutes les strates de mon histoire ont pu atteindre ma conscience autour du signifiant de l'abandon. Je répétais moi-même régulièrement l'abandon pour conjurer le mien et les situations réelles dans lesquelles j'étais effectivement abandonnée (ma déception amoureuse) activaient les symptômes qui étaient l'expression de mon histoire qui ne pouvaient alors être symbolisé par le langage.

A partir de cette séance, j'ai pu faire les liens avec les questions de ma conduite des véhicules à moteur et de ma pratique d'enseignement. Mes prises de risque à moto étaient l'expression de mon impossibilité à abandonner l'enfance pour l'âge adulte, l'impossibilité de devenir un homme et de quitter symboliquement ma mère. Je passais mon temps à quitter tout le monde sauf elle et tous ses représentants symboliques ultérieurs. Je me comportais comme un vilain garçon qui transgressait tout ce qu'il pouvait pour se rendre intéressant de celle qui l'avait délaissé pour son travail. Du point de vue de ma pratique pédagogique je répétais l'abandon avec chaque apprenant. D'abord je ne les considérais pas. Plutôt magistralement, je professais sans prendre en compte que quelqu'un était effectivement présent dans la salle. C'était le cas des analyses d'accidents sous formes d'études de cas extérieurs au groupe. Puis ma pratique s'est renversée dans une pédagogie active dont l'enseignant est absent. Je mettais les apprenants en groupe, leur conseillais de réfléchir et les regardais avec mépris s'il posait une question. Ce n'est qu'à la lumière de mon histoire personnelle que ma pratique pédagogique a changé vers des cours magistraux qui s'adressent effectivement à quelqu'un et la pratique de l'analyse de pratique à partir de situations vécues.

Les trois années d'analyse qui ont suivi cette séance ont été le temps de prendre en compte cette dimension de ma subjectivité dans la responsabilité de mes relations amoureuses et sociales. Cela a également été le moment d'assumer cette découverte de l'inconscient tant d'un point de vue personnel, professionnel que philosophique. Enfin, cela a été le moment de conclure sur la question de la psychanalyse à partir de la question de sa fin.

Ma psychanalyse est finie. Elle est finie parce qu'elle a permis d'ouvrir la question infinie que j'avais oublié : qui suis-je ? Je l'avais oublié en me réfugiant dans un rêve. La

psychanalyse est infinie parce qu'elle pose une question infinie. Mais elle est finie dès que la question se pose. La psychanalyse est infinie parce que les forces qui tendent à fermer la question sont redoutables et travaillent toujours là où on les attend le moins. Elle est finie lorsqu'on n'est plus dupe de la maîtrise de son destin et que l'on peut s'abandonner à l'errance ; à la différance ; à l'autre.

Les dernières années de ma psychanalyse ont coïncidé avec la participation à un cycle de psychodrame psychanalytique de groupe (CEFFRAP). Ce cycle de quatre jours m'a permis de passer de la question « qui suis-je ? » à la question de « ma place dans le groupe ? » : du sujet de l'inconscient au sujet du groupe. La question de cette place est encore à explorer car je ne suis pas satisfait de la formulation de la question, et je poursuivrai cette recherche dans ce sens.

Dans une perspective à plus long terme et avec le souci de me former à l'analyse de pratique. J'ai participé pendant deux ans à un groupe d'analyse de pratiques dirigé par Claudine Blanchard-Laville et Frédéric Teillard (Trans-faire). Cette expérience m'a permis de formuler le nouage des questions soulevées par ma psychanalyse à mon activité professionnelle et également de voire fonctionner un dispositif alliant formation et recherche qui répond aux exigences éthiques nécessaires au respect et au soutien de la parole de l'autre dans son désir.

Au fil des séances, J'ai pu élaborer un peu plus avant ma place au sein de l'équipe de formation où je travaille en lien avec ma place au sein de ma famille. Questions tout à fait essentielle et délicate d'un point de vue subjectif et objectif car l'enjeu est autant psychique pour moi que professionnel, avec des questions tout à fait concrètes qui se posent. Le fait d'être employé par mon père et mon parrain vient activer des questions dans lesquelles enjeux de travail et enjeux affectifs sont à vifs, directs. J'ai pu prendre alors la mesure de l'intrication entre le personnel et le professionnel. Le nœud s'est constitué entre les instances paternelles (père, parrain, directeurs) et moi autour de la rupture épistémologique en sciences humaines. D'un coté une épistémologie positiviste qui fondent toutes les instances officielles du monde de la sécurité routière et de l'autre la découverte de l'inconscient à l'origine d'une épistémologie freudienne que je ne pouvais plus ignorer. D'un point de vue affectif, ce conflit était l'expression d'un reproche aux instances paternelles, celui d'avoir accepté que ma mère m'abandonne pour son travail, d'avoir laissé faire, et plus globalement, d'avoir abandonné leur autorité aux femmes (mères, grand-mères). Je leur faisais payer la facture du manque d'affection que j'associais au manque d'autorité « post-soixante-huit ». La formulation de la

question de ma place dans la famille a permis de calmer ma colère, ma violence et ma haine, car le problème est tout autant social qu'individuel : la question des effets de l'absence d'autorité est bien une question de ma génération. La dramatisation de la question a donc rendu le débat épistémologique possible, un peu moins affecté, sans avoir pour autant perdu tout enjeu affectif. Bien que je sois devenu un homme et un enseignant confirmé il y a quelques années déjà, mon père et mon parrain n'ont accepté que très récemment l'idée que je n'étais plus seulement un fils et un élève.

Les effets principaux de cette dynamique familiale et professionnelle se trouvaient aux niveaux des conducteurs-apprenants et des enseignants-apprenants qui vivaient au sein de la formation les conflits, comme un enfant peut être pris à parti par des parents qui se déchirent. L'apaisement des relations de travail entre enseignants a été suivi récemment d'une meilleure capacité de travail des apprenants dans un climat d'école où le débat d'idée à pris la place qui lui revient : celle de la formulation de la question pour chaque apprenant de ce qu'il en est de sa conception de la conduite et de l'enseignement.

0.1.2. La méthode d'analyse en groupe

La méthode d'analyse en groupe est une méthode sociologique. Elle est formalisée par Van Campenhoudt[17], Chaumont[18] et Franssen[19] en 2005. Les auteurs commencent par discuter le sens de leur méthode à partir de ses appuis théoriques et de l'histoire de sa genèse, puis ils en explicitent ensuite le contenu pratique. Enfin ils présentent les débats principaux que soulève la méthode.

Pour situer leur méthode, les auteurs commencent par retracer les théories, méthodes et objets du travail de production de connaissances sociologiques. Dans l'enquête par questionnaire, la société est entendue comme espace structuré de position, les paradigmes de références sont le structuralisme et le fonctionnalisme, les objets d'études privilégiés sont les pratiques et les opinions, et le sujet est entendu comme un agent, porteur de caractéristiques socialement déterminées. Dans l'entretien semi-directif, la société est entendue comme ensemble de significations subjectives dans une approche compréhensive, l'objet privilégié

[17] Luc Van Campenhoudt est directeur du centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis (Bruxelles). Il est aussi professeur aux Facultés universitaires Saint-Louis ainsi qu'à l'Université catholique de Louvain.
[18] Jean-Michel Chaumont est chercheur qualifié au Fonds national de la recherche scientifique en Belgique. Il est professeur à l'Université catholique de Louvain.
[19] Abraham Franssen est professeur aux Facultés universitaires Saint-Louis (Bruxelles).

d'étude sont les représentations sociales, et le sujet est un individu en tant qu'appropriation singulière d'un univers social. Dans les récits de vie de la sociologie clinique, la société est entendue comme ressource et obstacle de la construction identitaire, on y étudie les trajectoires socio-biographiques, et le sujet est divisé par les contradictions sociales. Dans l'intervention sociologique (actionnalisme), la société est une scène historique, les objets d'études privilégiés sont les actions et mobilisations collectives, et il s'agit d'un sujet historique qui produit son histoire. Dans l'observation participante, la société est une scène théâtrale (interactionnisme), on y étudie les cadres et les codes, le sujet est un acteur.

Le contexte dans lequel va émerger la méthode d'analyse en groupe est celui d'une société en mutation sur la toile de fond de la seconde modernité ou, selon les auteurs, de la post-modernité, l'hyper-modernité, la modernité réflexive ou encore de la société post-industrielle, chaque fois pour décrire le glissement du travail sur la matière à la manipulation de l'information. Dans cette société, les trajectoires individuelles sont désajustées, hésitantes et les frontières entre groupes sociaux sont moins claires. « Le paysage social est éclaté, la reproduction trans-générationnelle des positions devient incertaine, les trajectoires programmées conduisent à des impasses », (Chaumont et al., 2005 : 23). Les inégalités sociales s'étendent et deviennent plus profondes ; en particulier les inégalités matérielles et identitaires. La question sociale n'est plus seulement le problème de l'exploitation mais devient plutôt celui de l'exclusion, de la mise à la marge. Les identités culturelles sont devenues instables, sur des schèmes de reproduction sociale fragiles. C'est l'individu lui-même qui devient l'unité de reproduction de la sphère sociale, dans une montée de l'individualisme. L'individu est alors incertain, il cultive la performance et fatigue d'être lui-même. Il reste que c'est à chacun de se forger ses propres repères lorsque le cadre social ne tient plus, c'est l'avènement du sujet réflexif et décentré qui doit arbitrer entre une pluralité de référence pour se forger ce que Habermas (1987) nomme son identité post-conventionnelle. Il s'en suit une montée du ressenti des situations de mépris et une lutte pour la reconnaissance. La reconnaissance (Honneth, 2000) n'étant plus définie collectivement, c'est en soi que chacun doit trouver les valeurs qui en seront le socle.

Les mutations de la société ont également des incidences sur la scène publique avec la présence de nouveaux dispositifs destinés aux « déficients » ou « déviants », en vue de favoriser leur « (ré)insertion » et leur « autonomie ». Les réponses et les solutions des pouvoirs publics définissent les catégories de populations « à problème », c'est-à-dire déviantes par rapport à la norme. Le dispositif du « permis à points » en est un exemple. Les infracteurs au code de la route sont repérés par le système contrôle sanction, puis on les incite

à suivre un stage de sensibilisation aux causes et conséquences des accidents de la circulation avec l'objectif explicite de changer leur comportement routier par des techniques psychologiques et pédagogiques. « S'inscrivant sur la toile de fond des mutations structurelles et culturelles qui traversent nos sociétés ("nouvel esprit du capitalisme" et "métamorphose de la question sociale"), les faisant chaque fois davantage participer de la "société des individus", les transformations à l'œuvre dans les champs des politiques sociales, éducatives et pénales, ont des implications importantes sur les métiers, les rôles et les identités de ceux qui en sont les opérateurs professionnels et de ceux qui en sont les destinataires usagers », (Chaumont et al., 2005 : 32).

La méthode d'analyse en groupe se propose en tant que renouvellement méthodologique nécessaire dont l'orientation théorique est le constructivisme de Corcuff (1995) et la théorie du sujet, celle du sujet réflexif et critique de l'agir communicationnel de Habermas. Les compétences pratiques, réflexives et critiques des sujets participent à la construction des phénomènes sociaux et à leur analyse. Les acteurs sont alors associés à la construction de la connaissance sociologique par opposition aux méthodes qui clivent l'acteur et le chercheur, praticiens et théoriciens, les uns fournissant des informations, les autres les analysant. L'approche des phénomènes sociaux se fait alors « par le bas », c'est-à-dire qu'on ne part pas d'hypothèses préalables mais de l'expérience des acteurs de terrain, et que l'approche est inductive plutôt que déductive. Il s'agit d'une analyse interactive d'un système de relations : c'est dans le nouage des relations de conflit entre acteurs que se construisent les cadres sociaux, et la dimension groupale de la méthode permet de parler ces relations et, par là, de les rendre visibles. L'idée est de saisir la dynamique des relations sociales qui réunit des acteurs autour d'un enjeu commun. Cette dynamique s'actualise dans la « mise en drame » d'une situation vécue par le récit d'un participant et par les échanges dans le groupe à partir de la situation. La méthode d'analyse en groupe tente encore de faire le lien entre savoirs sociaux et savoirs sociologiques, là où d'autres méthodes y opèrent une rupture épistémologique. Le sociologue n'a pas le monopole du savoir légitime. Enfin, cette méthode organise le débat de manière procédurale, à partir du concept de « raison pratique procédurale » de Habermas. L'idée est d'empêcher les prises de parole d'être des prises de pouvoir. L'animateur est le garant du cadre méthodologique. La méthode n'est pas une méthode d'observation mais bien d'intervention. Elle est régie par les principes suivants : la publicité de la discussion, la liberté et l'égalité des participants au débat, l'argumentation, le consensus, la réversibilité et l'illimitation du débat. Les règles déontologiques de l'absence de

jugement de valeur et de respect du temps de parole visent à permettre la pleine expression du conflit.

La mise œuvre concrète de la méthode comporte trois phases : une phase de préparation de la rencontre avec le groupe, la rencontre avec le groupe proprement dite et enfin le suivi et les rapports après que la rencontre avec le groupe soit terminée.

La méthode d'analyse en groupe est d'abord une méthode d'investigation en sciences sociales, mais elle peut également être utilisée en tant que méthode d'intervention à la demande d'une organisation ou en tant que méthode de formation. En fonction de chaque contexte d'utilisation les questions de l'initiative et de la demande sont ouvertes. Il peut arriver que les projets soient différents en fonction des acteurs et la diversité de demandes ne pose pas de problème lorsqu'elle est explicitée dans le contrat de départ. Elle ne peut être mise en œuvre qu'à la condition de l'indépendance des chercheurs quant aux résultats de leur recherche, au risque de découvertes inattendues et contradictoires avec la commande initiale. Les déplacements de problématiques sont d'ailleurs intégrés dans la procédure de recherche à la 13ème étape. Les groupes sont stabilisés aux alentours de huit à douze participants impliqués dans le problème étudié, mais la diversité des approches sera favorisée si un choix doit se faire sur la sélection des participants ou leur répartition en plusieurs groupes. Les groupes comportant des différences de sexe, d'âge et de convictions politiques sont préférés car ils permettent plus de conflits d'interprétations à partir d'une même situation. La mise sur pied des groupes ne pose aucun problème dans les cas rares où la demande émane directement des acteurs, dans les autres cas les chercheurs tentent de passer par des personnes relais pour être mis en relation avec les acteurs ou de proposer des réunions d'informations sur la recherche à venir. Le temps d'analyse en groupe est au minimum de seize heures réparties sur plusieurs rencontres, idéalement avec quelques jours entre les rencontres, sans limite de temps supérieur. Un des deux chercheurs tient le rôle de l'*animateur*, il distribue la parole, prend peu de notes et tient le cadre du groupe. Le deuxième chercheur tient le rôle de *rapporteur*, il enregistre la séance par écrit et avec un magnétophone. Il intervient peu, il est la mémoire du groupe. Enfin l'organisation matérielle est également à la charge des chercheurs : salle, tables, chaises, papier, pause café, eau, verres, magnétophone.

La première séance comprend une introduction avant de commencer l'analyse en groupe : présentation des chercheurs et des participants, rappel des objectifs et du cadre de travail, exposé du principe général de la démarche, une explication sur la manière dont le groupe a été composé, une explication détaillée des étapes de l'analyse, un exposé des règles

déontologiques à respecter par les chercheurs et les participants, une demande de pouvoir enregistrer les échanges en vue de rédiger le rapport, un information sur le suivi du travail par la forme, le délai et le mode de diffusion du rapport, les informations pratiques concernant les horaires, les repas et les pauses.

La dernière séance consiste en une restitution du rapport final avec réaction des participants. Le rapport doit comprendre : une introduction concernant l'objet du travail, le nombre de séances et le nombre de participants ; les propositions de récits résumés en quelques lignes ; le compte-rendu des analyses partiels (retranscription intégrale des récits et des enjeux, les informations recueillis suites aux questions, les convergences et les divergences, les apports théoriques, les hypothèses et problématiques, et les perspectives pratiques) ; une conclusion générale dans laquelle les chercheurs tirent les enseignements principaux du travail. Avant la dernière séance, les participants ont pour consigne de lire le rapport en portant leur attention sur la vérification de respect de la confidentialité et sur la cohérence entre le travail du groupe et le rapport. Le rapport est ensuite rendu public et peut donner lieu à un colloque à destination des professionnels concernés. Il est très important qu'il donne lieu par la suite à publication pour qu'un débat sur la méthode et ses résultats soit ouvert dans la communauté scientifique.

Première phase : le récit	
1re étape	Propositions de récits
2e étape	Choix des récits analysés
3e étape	Narration
4e étape	Enjeux vus par le narrateur ou la narratrice
5e étape	Questions d'information
Deuxième phase : les interprétations	
6e étape	Premier tour de table
7e étape	Réactions du narrateur ou de la narratrice
8e étape	Réécoute du récit
9e étape	Deuxième tour de table
10e étape	Réactions du narrateur ou de la narratrice
Troisième phase : l'analyse	
11e étape	Convergences et divergences
12e étape	Apports théoriques
13e étape	Hypothèses des chercheurs et nouvelles problématiques
Quatrième phase : perspectives pratiques et évaluation	
14e étape	Perspectives pratiques
15e étape	Évaluation

Van Campenhoudt, Chaumont et Franssen traitent dans la troisième partie de leur ouvrage de questions qui font débat sur la méthode : un débat idéologique, politique, sociologique et épistémologique.

La question du débat idéologique est formulée en ces termes : l'analyse en groupe est-elle gestionnaire ou émancipatrice ? Pour avancer sur cette question, les auteurs comparent la méthode d'analyse en groupe à deux autres dispositifs : les *focus group* des analyses de marché (dans leur version qui réalise des études de marché relevant les préférences de consommateurs à propos d'un produit destiné à la commercialisation) et la *pédagogie de*

l'opprimé de Paulo Freire. « L'hypothèse ici défendue est que la méthode, telle qu'elle se pratique actuellement, représente un *hybride* issu du croisement de deux traditions antagonistes : une tradition *révolutionnaire*, militante, émancipatrice, bénévole, au service du « progrès » et une tradition *mercenaire*, mercantile, utilitaire, une sociologie qui se "vend" - se prostitue diront certains – sur le marché pour optimaliser le fonctionnement de ses clients », (Chaumont et al., 2005 : 176). Contrairement à la méthode d'analyse en groupe, dans le focus group, le participant est un consommateur qui connait mieux que personne ses préférences. Il est une source d'information et pas un sujet réflexif. Il est dument sélectionné en fonction de la représentabilité du groupe, voire manipulé par des questions et par le placement dans la salle. On ne l'informe pas du détail des finalités de la recherche et il est rémunéré pour sa participation. Les participants sortent donc indemnes du focus group, il ne leur est demandé rien de moins que ce qu'ils sont. La validation des connaissances produites se réalise enfin uniquement à partir des résultats opérationnels. Dans la pédagogie de l'opprimé cette fois, et toujours par opposition à la méthode d'analyse en groupe, on vise l'émergence de l' « homme nouveau ». Il s'agit de faire sortir de l'exploitation et de l'oppression. Là où le focus group prend des informations et l'analyse en groupe réalise un échange, la pédagogie de l'opprimé donne les moyens de sortir de sa condition. Le paradigme de référence de Freire est la domination (ennemis de classe) alors qu'il est celui de conflit (adversaires) dans l'analyse en groupe, mais la visée est réformiste dans les deux cas. La pédagogie de l'opprimé exclut la présence des oppresseurs, alors que l'analyse en groupe tente de mettre à table les différents acteurs pour parler les conflits. L'implication des chercheurs est plus grande chez Freire, alors que dans l'analyse en groupe c'est l'implication des participants qui est plus grande. Il reste que l'idéologie de la méthode d'analyse en groupe est réformiste au sens d'une radicalité démocratique.

La question du débat politique tourne autour de l'instrumentalisation possible de la méthode. En effet, elle est souvent mise en œuvre à partir de financement public, soit pour mieux connaitre des administrés soit à partir d'une difficulté particulière. Aucune méthode n'est neutre. Il y a toujours des affinités théoriques, idéologiques et politiques, en plus d'une conception particulière du participant. La méthode d'analyse en groupe possède une certaine efficacité de part la cohérence de son intervention. Elle modifie la situation. Le commanditaire n'est jamais à l'abri des résultats de la recherche. De par le contrat initial, il n'en maîtrise pas les conclusions. Le rapport final se veut être le socle d'un débat public qui ne peut jamais être utilisé par un seul pouvoir. Le rôle de chercheur est de veiller à ce que ses conclusions ne soient pas déformées dans leurs récupérations publiques. Il reste que la

méthode provoque des impulsions et des initiatives qui lui échappent. L'essentiel réside donc plutôt dans la dynamique sociale et politique qu'elle contribue à instaurer.

Le débat sociologique pose la question du type de publics participants à la méthode d'analyse en groupe. Deux types de participants sont systématiquement absents des groupes : ceux qui n'ont pas d'intérêts au conflit et ceux qui n'ont pas la culture minimum du débat d'idée. Ces absences risquent de laisser croire que nous vivons dans une société uniquement régie par la coopération conflictuelle. La méthode permet cependant des échanges argumentés entre acteurs sociaux qui n'auraient probablement jamais débattu sans le dispositif. C'est la règle de l'égalité morale des participants qui vient permettre le débat et garantir l'authenticité de la parole de chacun. Notons qu'il ne peut y avoir de figurants, c'est-à-dire de participants qui resteraient passifs ou transgressifs par rapport aux règles du groupe. Dans de tels cas, les participants transgressifs ou passifs sont exclus des groupes.

Pour finir, le débat épistémologique aborde la question des critères de validité de la méthode d'analyse en groupe. La validité repose d'abord sur la cohérence d'ensemble de la démarche de recherche. Un des avantages de la méthode est d'être totalement et constamment visible par tous. Un écueil important est le risque d'en rester à des vérités « locales » uniquement valable pour un groupe à un moment donné, et les étapes 6 à 12 ont pour objet de tenter une montée en généralité sans laisser de coté les situations particulières de départ formalisées dans les récits. L'autre risque est la production d'interprétations surplombantes et intellectuelles subordonnant le discours des acteurs. En plus de veiller au bon fonctionnement interne de la procédure de la méthode, les dispositifs comprenant plusieurs groupes, ainsi que les débats sociaux à partir du rapport de recherche, permettent de limiter ces écueils. C'est l'intersubjectivité qui est considéré comme le critère de validité ultime du travail scientifique. Ce n'est pas l'analyse en elle-même qui est scientifique, mais l'analyse prise dans le débat de la communauté scientifique et dans le débat concernant les publics concernés (colloques et publications). Il reste que la cohérence de la méthode qui lui confère sa validité peut se résumer comme suit : établir un contrat moral entre commanditaires, participants et chercheurs ; baser l'analyse sur des expériences concrètes et vécues ; viser au respect d'une éthique communicationnelle ; lier les enjeux de connaissance aux enjeux de reconnaissance ; viser une égalité morale, avec une différentiation des rôles, dans une coopération conflictuelle ; et assumer les convergences et les divergences interprétatives.

0.1.3. Groupe Balint

Michaël Balint (1896-1970) est un psychiatre et psychanalyste d'origine hongroise. Il a développé une méthode d'intervention pour la formation à la psychothérapie des médecins généralistes à la *Tavistock Clinic* de Londres. Cette méthode, connue aujourd'hui sous l'appelation de « groupes-Balint », est présentée avec les résultats de ses investigations dans *The doctor, his patient and the illness*, en 1957. Le dispositif de formation se trouve détaillé dans le chapitre en annexe nommé *training*. Nous citerons la traduction française de J.-P. Valabrega de 1966 édité par Payot.

« Tout d'abord, la formation n'est pas obligatoire (compulsory), elle ne se fait pas dans l'intention de préparer un examen. Les médecins forment un groupe de volontaires, personnellement engagés parce qu'ils désirent acquérir une nouvelle aptitude qui les intéresse », (Balint, 1966 : 315). Voilà un premier point fondamental qui circonscrit les groupe-Balint à un cadre particulier et leur interdit par là-même les institutions publiques. L'intervenant ne peut y accepter les participants qu'avec leur consentement libre et éclairé. Il ne peut y avoir de groupe-Balint dans une université, un lycée, un centre de formation professionnel ou encore une entreprise. Pour que l'analyse soit réalisable, analyse toujours individuelle bien que s'appuyant sur un travail collectif, elle doit impérativement commencer par mettre à distance l'institution qui, comme son l'indique, est institué, arrêté, figé dans le marbre de ses statuts. Le titre du livre de Balint n'est pas : le médecin, son malade, la maladie et l'hôpital. Dans les cas où le groupe se déroule dans une institution, nous devons en conclure qu'il ne s'agit pas là d'un groupe-Balint et que le destin de ce groupe sera de transmettre de l'institué là où Balint voudrait de l'instituant.

En pédagogue, Balint fonde sa méthode de formation en réaction aux enseignements antérieurs basés sur la transmission magistrale de connaissances, le plus souvent sous forme de cours et conférences. Il postule un « savoir-faire » psychothérapeutique : *skill*, curieusement traduit par *aptitude* par Valabrega. Or un savoir-faire ne peut s'acquérir que par l'exposition à une situation réelle, et ne peut être, au mieux, qu'introduit par des considérations théoriques. Restent les questions que nous aborderons plus loin (5.1.0) de savoir ce qu'est ce « savoir-faire » psychothérapeutique et de ce qu'il en est de son acquisition.

« Le seul enseignement systématique de formation à la psychothérapie est le système psychanalytique … : l'analyse personnelle, les cours théoriques et le travail pratique sous contrôle », (Ibid., p. 317). Balint se situe du côté de l'école hongroise qui tient l'idée que c'est

l'analyste du psychanalyste-apprenant qui doit procéder à sa supervision pour pouvoir analyser son contre-transfert à ses patients, plutôt que de cloisonner analyse personnelle et accompagnement des premiers pas du clinicien débutant, autrement dit que la pratique soit mise en relation avec l'histoire personnelle du psychanalyste. Après avoir postulé le savoir-faire psychothérapeutique, Balint postule ici la possibilité de son enseignement et prend pour exemple le système psychanalytique pour fonder ses postulats dans une expérience et une théorie existante. Le concept central de cet « apprentissage » est le contre-transfert.

Avec son épouse Enid, il se demande comment intervenir dans la formation des travailleurs sociaux qui font face aux problèmes conjugaux de leurs consultants. Mais le couple Balint désirent leur « économiser » de longues années d'analyse personnelle et ils finissent par conclure que le contre-transfert du travailleur social peut être abordé en groupe directement à partir de leur expérience professionnelle, comme l'est celui du psychanalyste débutant dans le système de formation hongrois. Pour rendre le contre-transfert visible, Balint demande à un participant de présenter un cas rencontré dans sa pratique oralement, sans le soutien d'aucun matériel écrit, d'une manière rappelant l' « association libre », puis aux autres participants de poursuivre les associations. Le même dispositif a été mis en place pour les médecins généralistes.

Balint se propose de remplir deux conditions pour mener à bien son expérience : les médecins doivent pouvoir, dès le début, entreprendre des psychothérapies sous contrôle ; ils doivent pouvoir considérer leur pratique avec une certaine distance pour que s'opère le *changement de personnalité limité, bien que considérable*, qui est pour Balint un critère d'acquisition du savoir-faire psychothérapeutique. Il favorise alors le fait que des médecins soignent d'autres esprits avant de soigner le leur, voir même sans jamais soigner le leur, puisque l'intervention se pose en formation et se défend d'être une psychothérapie. Balint considère que le passage par la psychanalyse, pour un psychothérapeute, est basé sur l'idée : *qui peut le plus, peut le moins*. Donc que la psychanalyse comporte des phases ou parties non nécessaires à la pratique de la psychothérapie. Nous nous demandons plutôt, pour notre part, si elle ne constitue pas, dans son entier et malgré les longs détours qu'elle exige : *le minimum incontournable*. Il nous faudra, pour avancer sur cette question, ouvrir ailleurs celle de la définition de la psychanalyse.

Les réunions se tiennent chaque semaine, dix à douze fois pour chacun des trois trimestres. Le nombre de participants est idéalement de huit pour permettre une participation suffisante de chacun. Chaque médecin qui le souhaite complète sa participation au groupe par une supervision individuelle hebdomadaire. L'atmosphère enseignant-enseigné est évitée dans

la mesure du possible, elle doit être « libre et amicale ». Le but est : d'*aider* les médecins à travailler leur *façon d'écouter* ; de reconnaître *l'écart entre son comportement réel et ses intentions et croyances*. Nous reviendrons plus loin (5.1.1) sur la dimension d'aide et les problèmes qu'elle pose ainsi que sur le désir de changement de l'autre en rapport avec la reconnaissance de ses propres erreurs. « Notre première tâche a consisté à susciter chez les médecins une prise de conscience de ces *patterns* automatiques, puis de leur permettre d'étudier d'une manière de plus en plus détaillée l'influence qu'ils exercent sur l'attitude du patient envers sa maladie et la façon dont ils colorent et même dont ils déterminent la forme de ses relations avec toute personne et, en particulier, avec son médecin », (Ibid., p. 321).

L'histoire du groupe est ponctuée par des « crises » dont le risque est l'isolement d'un participant. Lors de prises de conscience de problèmes liés à sa propre pratique, la difficulté est d'avoir « le courage de sa propre bêtise ». L'atmosphère du groupe doit alors être une atmosphère de soutien et de cohésion suffisante pour permettre à chacun d'exprimer ses errances et d'associer pour repenser sa pratique. Balint associe l'isolement dans le groupe au concept de résistance en psychanalyse. Mais il n'aborde pas la question de la solitude, indissociable de celle de la définition d'un groupe. Qu'est-ce qu'un groupe ? En posant l'isolement comme un problème de cohésion et de sécurité dans le groupe, il passe aussi à côté de l'histoire individuelle. Un groupe est une réunion d'individus seuls. Il nous semble donc que l'isolement des participants est signe d'une singularisation inhérente aux découvertes de chacun, et donc bon signe si le groupe est bien un lieu d'avènement de la vérité de chacun et de la vérité sociale de leur pratique commune. L'isolement n'est alors pas à éviter. Il ira même jusqu'à la rupture, jusqu'au départ de celui qui aura mené à terme l'analyse de sa place dans le groupe : qui est-il en rapport à son activité sociale, ici, soigner ?

Les notions de temps, de moment, proche de l'idée de crise, sont importantes. Il s'agit de ne pas être pressé. Chacun doit pouvoir faire des erreurs, les répéter, essayer autre chose, s'identifier aux autres membres du groupe et finalement porter la responsabilité de ses propres conclusions. Mais le facteur le plus important est l'attitude du leader. C'est là que se joue la transmission du savoir-faire psychothérapeutique. Curieux pour un lieu qui se veut être une formation et pas une psychothérapie. Le savoir-faire psychothérapeutique serait-il commun au savoir-faire de l'intervenant en formation ? Quoi qu'il en soit, dans les groupes-Balint chacun doit pouvoir être lui-même, y compris le leader avec ses doutes, ses erreurs et ses faiblesses.

Le matériel le plus important de cette méthode de formation est le contre-transfert constitué par la personnalité du médecin, ses convictions, ses connaissances, ses réactions habituelles, etc. Les trois aspects du contre-transfert sont : la relation patient-médecin, la

relation médecin-leader et la relation du médecin au reste du groupe. La relation médecin-leader est rarement abordée ou interprétée, comme sont évitées les discussions d'ordre personnel et intime de façon à ce que l'entreprise ne devienne pas ouvertement thérapeutique. « Pour y parvenir, le leader tend dans toute la mesure du possible à se fondre dans le groupe », (Ibid., p. 326). L'attention est portée sur les autres aspects du contre-transfert. « Ce que nous utilisons peut-être le plus souvent, c'est le *contraste entre les méthodes individuelles d'un médecin et celles de ses collègues dans le groupe* », (Ibid., p. 326). L'expression dans le groupe se fait sur un mode agressif-constructif. Le leader n'intervient pas tant que les autres membres du groupe n'ont pas eu largement l'opportunité de le faire avant lui. Il régule la part d'agressivité et de sécurité nécessaire à l'élaboration.

Pour Balint la formation se différencie de la psychothérapie par le fait de ne pas toucher au transfert latent, profond, caché de chaque médecin (Ibid., p. 331). La formation en reste au travail sur le transfert manifeste évident. Mais si ce (contre-)transfert est évident, mérite-t-il vraiment un dispositif spécifique, dont le but est de ne pas passer par la longue et couteuse expérience analytique ? Un jour, alors que je participais à l'un de ces groupes, un animateur m'enseigna qu'un groupe, c'est un « accélérateur ». Peut-être bien alors que le groupe, en accélérant, fait passer tous les participants (animateurs compris) à côté du dévoilement des questions essentielles, et que, d'en rester au superficiel, il est l'expression de la volonté d'ignorance par le biais de tout ce que chacun sait déjà.

Paix à son âme.

1. L'homme à moteur

« Constater l'existence des risques, c'est réaliser une symbiose inconnue encore, non encore exploitée, entre sciences naturelles et sciences humaines, entre rationalité de la vie quotidienne et rationalité des experts, entre intérêt et réalité. On ne les situe jamais d'un côté ni de l'autre, mais toujours des deux à la fois, selon une configuration nouvelle. On ne peut plus agir en spécialiste et isoler ces constatations en faisant abstraction de l'un ou l'autre des paramètres, ni les développer et les fixer par rapport à des critères de rationalité spécifiques. La démarche présuppose une interaction qui transcende les frontières entre disciplines, entre catégories de citoyens, entreprises, administrations et domaines public ou – ce qui est plus vraisemblable – elle finit par se répartir entre ces différents domaines en prenant la forme de définitions contradictoires et de *conflits de définitions* », (Beck, 2001 : 52).

Dans ce chapitre, nous allons tenter la synthèse de différentes approches de l'homme à moteur : son approche historique, son approche par la philosophie des techniques et son approche par les théories de l'automobilisme découpées en deux générations (1957-1976 et à partir de 1994). En particulier, chacune de ces parties présentera les différents courants théoriques dans leurs spécificités ainsi que dans leurs confrontations les unes aux autres à partir de l'idée que les « conflits de définitions » dont parle Beck nous permettrons de nous situer et de définir le risque moderne que constitue « l'homme à moteur ».

Nous entendons la notion d' « homme » dans son acception générale de « condition humaine » ou d' « humanité ». Nous pourrions l'écrire avec un h majuscule pour signifier l'universalité du terme mais nous avons finalement conservé la minuscule. L'homme à moteur est à entendre plus particulièrement dans son acception de « monsieur-tout-le-monde-automobiliste ». Il s'agit d'un être social et lorsque nous l'invoquons nous entendons tout ce qu'il y a d'automobilisme en lui en tant que fait social. Nous laisserons également de côté les questions de genres que la notion d'homme pourrait soulever. La « femme au volant » ne nous intéressera que dans ce qu'elle a d'automobilisme en elle.

L’objet du chapitre qui va suivre, mais aussi du second chapitre, est de tenter une formulation de la culture du risque routier à partir des questions du conducteur (chapitre 1) et de la conduite (chapitre 2). La présentation préalable de cette culture sous forme de textes fondamentaux est indispensable pour envisager (chapitre 4) de discuter sa production et sa reproduction. Tout aussi indispensable qu’une monographie de l’éducation routière le sera (chapitre 3). Pour présenter, donc, cette culture du risque routier, nous en passerons par la présentation d’auteurs et de textes qui prendront à l’occasion l’allure de catalogues et se rapprocheront de l’exercice de la note de lecture comprenant souvent de longues citations. Nous nous situons dans une perspective de sociologie de la connaissance dont nous commencerons par présenter l’état de l’art (chapitres 1 et 2). Le lecteur devra patienter jusqu’au chapitre 4 (et le détour par la monographie du chapitre 3) pour découvrir des analyses qui eurent été bien prématurée si elles avaient directement été adjointes à la présentation de chaque auteur et de chaque concept. L’ambition de ces catalogues (exempts d’analyses) est de présenter des « définitions contradictoires » et des « conflits de définitions » de la culture du risque routier, pour reprendre les concepts de Beck, mais aussi des variations à partir des questions fondamentales du conducteur et de la conduite.

1.0. Histoire de l'automobilisme

La question de l'origine de l'auto-mobilité est indissociable de la question de l'origine de la nature, avant même celle de l'homme. Le fait de se mouvoir par soi-même n'est-il pas déjà une caractéristique fondamentale de la vie ? Ce mouvement autonome de la nature est tout autant dépendant, limité et fini. Que serait la terre sans son soleil ou sa lune ? Qui définit les limites de leurs mouvements ? Quand s'éteindront-ils ? Ces questions métaphysiques et astronomiques ne seront pas abordées ici mais il est important de noter qu'elles sont le socle impensé du texte qui va suivre. Pour l'heure nous nous bornerons à présenter une histoire de l'automobilisme pour resituer le lecteur dans une chronologie introductive à la suite de nos développements.

L'histoire de l'automobilisme est indissociable de l'histoire de la modernité. Elle prend ses racines au moment de la Renaissance à travers la réalisation d'un désir d'auto-mobilité et se poursuit avec l'histoire d'une réglementation et d'une démocratisation du phénomène. En particulier, une tension entre l'anti-automobilisme de Bloy et le futurisme de Marinetti nous semble constituer le conflit originaire de l'automobilisme. Nous rapportons donc ici les textes fondamentaux de ces deux courants, ce qui permettra au lecteur de prendre la mesure de ce conflit dont la connaissance est indispensable à la compréhension des tensions qui traversent les questions de l'automobilisme et de l'éducation routière dans la deuxième moitié du XXème siècle.

Même si nous saisirons l'occasion de discuter sa position au fil de notre travail, notamment autour de la figure du « chauffard », la recherche socio-historique de Patrick Fridenson offre une introduction à la naissance de l'automobile (1890-1914). « Au-delà de ses divisions, la société française a néanmoins été capable d'identifier dès cette période les principales causes d'accidents d'automobiles : la volonté de puissance d'une partie des conducteurs, le contact abrupt entre villes et campagnes, l'alcoolisme. Elle a su également détecter le remède le plus efficace aux excès des chauffards : la limitation de vitesse. Mais elle n'est pas parvenue pour autant à s'imposer une régulation satisfaisante, tant cette élite sociale que les automobilistes et les constructeurs représentent à l'époque a été capable de lutter contre les réglementations existantes ou en projet. La contrepartie a été que la violence automobile a gardé l'image dans l'opinion d'une violence de riches », (Fridenson, 1991 : 312).

1.0.0. Berns : Archéologie de l'automobile

Jörg Jochen Berns[20] a publié en 1996 *Die Herkunft des Automobils aus Himmelstriompho und Höllenmaschine*. La traduction française qui date de 2003 porte un titre évocateur : *Le véhicule des Dieux*. L'histoire de l'automobile en tant qu'objet technique a déjà fait l'objet de nombreuses publications très détaillées et Berns se demande alors quelle est l'origine de l'automobile. Il constate que le désir d'auto-mobilité est antérieur à l'automobile et revient aux moments des premières tentatives d'assouvir ce désir. A la croisé du Moyen-âge et des Temps modernes, la Renaissance est la période des grandes découvertes, tant géographiques que scientifiques et techniques. C'est aux alentours de la fin du XVème siècle et du début du XVIème que naissent simultanément au théâtre les techniques permettant de susciter l'illusion sur scène et l'habitude, pour les hommes de pouvoir, de circuler sur des véhicules à l'aspect mythologique et allégorique. « Chacun à leur manière et à leur degré, *trionfo*, carrosse princier et machine de guerre répondaient, sur le mode allégorico-théâtral, à cette exigence de légitimation. Pour trait fondamental, ils avaient en commun de rechercher par la technique et de simuler par l'allégorie l'automobilité divine. Car, dans toutes les religions, les dieux se révèlent toujours sous un aspect automobile », (Berns, 2003 : 8).

Pour Berns, l'automobile naît du *trionfo* dans les cours de l'Italie du *quattrocento*. Issu lui-même du triomphe antique, le *trionfo* est composé de trois éléments : « le char de triomphe, qui en constitue le centre, les soldats qui précèdent le triomphateur et les prisonniers et les trophées qui le suivent », (Berns, 2003 : 9). Si le pouvoir déchu des autorités religieuses est la condition de la cérémonie, n'oublions pas que le christianisme médiéval s'était déjà approprié le modèle du triomphe antique. Le *trionfo* célèbre plutôt une victoire morale, symbole de libération et représentant Vertus et Vices à travers le défilé des vainqueurs et des vaincus. Les liens entre l'automobilisme et la guerre ont d'ailleurs été fait par tous ses commentateurs quel qu'ait été leur point de vue sur l'automobile. Chacun s'accorde à voire quelque chose de guerrier dans l'histoire et les pratiques de l'automobile, représentée à la Renaissance soit comme *deus ex machina*, soit comme *diabolus in machina*.

Depuis l'Antiquité donc et par delà le Moyen-âge, les automates sacrés légitiment l'autorité. La Renaissance apporte un renouveau technique par ces grandes inventions à cette légitimation du pouvoir. L'automate, spécifiquement lorsque le mécanisme est dissimulé,

[20] Berns est un historien né en 1938, professeur émérite de l'université de Marbourg. Il est l'auteur de nombreux ouvrages qui font autorité sur les fêtes de cour à la Renaissance et à l'âge classique, sur les mécaniques dans les beaux-arts et sur les systèmes mnémotechniques de l'Antiquité à nos jours.

confère un caractère magique, surhumain à celui qui est l'objet du spectacle et on célébrait l'auteur des machines comme l'imitateur de Dieu, voire comme rival prométhéen du Créateur. Le caractère sacré de la technique est alors établi. Le cavalier se mue en chauffeur. Le cheval est dévalorisé et les grands de ce monde s'habituent bientôt à ne plus aller à pied, circulant sous des accoutrements mythologiques et allégoriques. Lorsque les chevaux sont conservés pour tirer la voiture, ils étaient travestis en licorne ou en chevaux ailés.

Avec l'amélioration des techniques, la représentation idéale devenait celle du char des Dieux que rien ne tire. Plusieurs interprétations chrétiennes de l'époque, dont celle de Luther, mettait en scène le Christ se déplaçant sur un char que rien ne tire, symbole de l'ubiquité de Dieu. Les voitures étaient alors entourées de chérubins et dénommées « chars chérubiques ». Puis l'apparition des voitures s'élargît aux festivités. Les mécanismes étaient actionnés le plus souvent par des hommes ou des enfants dissimulés à l'intérieur du char tournant des manivelles ou des pédaliers de manière à transformer l'énergie musculaire en force locomotrice.

Ayant comme origine la guerre, il n'y avait qu'un pas à faire pour que les machines deviennent infernales et soient utilisées elles-mêmes comme machines de guerre dont le rôle était d'affronter des remparts, d'enfoncer des portes ou de lancer des projectiles. Il s'agissait bien d'impressionner l'ennemi avec des machines jaillies de l'enfer. Tantôt imitant des animaux, les véhicules de guerres prennent également la forme de tours mobiles et de véhicules éoliens, transformant le mouvement capté par des moulins à vent. On rencontre également « tout ce qui s'ébranle par réaction à feu ou à vapeur, par combustion ou par explosion, provoquant trainées de feu, gerbes d'étincelles, fumées, gaz, pétarades, hurlements et puanteurs », (Berns, 2003 : 60). La première machine de ce type est du à Ferdinand Verbiest construit dans le palais de l'empereur de chine à Pékin, mais il ne s'agissait alors que d'un jouet. Elle prit la forme d'une simple literie à quatre roues avec en son sein une bouilloire dans laquelle chauffait de l'eau et on utilisait la vapeur pour déplacer le véhicule. Il en décrit le fonctionnement dans « Astronomia Europa » en 1668.

Avant même ce premier dispositif à vapeur, on doit à Hans Hautsch en 1649, un taillandier nurembergeois, la première automobile au sens strict mue par un dispositif uniquement mécanique. Il s'agit d'un char de triomphe, destiné aux princes, capable de se diriger dans toutes les directions. Son seul inconvénient était alors sa lenteur : entre le tiers et le quart de la marche d'un homme. On doit au même auteur la création de chaises roulantes pour infirmes qu'on déplaçait en actionnant une manivelle une fois assis sur le siège. La rencontre des princes et des infirmes peut sembler curieuse au premier abord. Berns

l'interprète de la façon suivante. Les princes sont aux yeux de Dieu des infirmes eux aussi car ils ont besoin d'une prothèse mécanique pour être son égal. Pour notre part, nous y voyons la négation du corps de l'homme. Même les hommes valides se déplacent sur des roues. L'élévation vers les cieux correspond ici à la fin du corps, la mort, ou en tout cas l'amputation des jambes. Voilà qui soulève une question que nous reprendrons plus loin (2.4). Comment l'homme nie-t-il son propre corps à l'occasion de l'automobile ?

« Pour autant, la jouissance triomphale procurée par la conduite n'a pas disparu. Elle s'est intériorisée : sublimée. Assis au volant, nous ne voyons pas les roues qui nous rattachent à la terre ; nous avons ainsi l'illusion – renforcée par une suspension toujours améliorée et un silence toujours accru – de nous déplacer en planant au-dessus du sol, à une vitesse dépassant de loin celle du coureur le plus rapide, de sorte que nous nous prenons toujours pour des dieux, des *dei ex machina*, et oublions que nous ne sommes jamais que de pauvres diables, des *diaboli in machina* », (Berns, 2003 : 73).

1.0.1. Bloy : Anti-automobilisme

Dans un texte méconnu, Léon Bloy[21] publie dans son *Journal* un article inédit du 2 juin 1903 sous le titre : « La revanche de l'infâme » ; introduit par une citation de Voltaire : « Ecrasons l'infâme ». Ce texte, datant de la première grande course médiatique Paris-Madrid peut être lu comme le manifeste du courant anti-automobile.

***

« Il fallait une époque où personne n'a plus rien à faire et ne sait absolument plus où aller, pour que se déchaînât la folie furieuse de la vitesse. Expliquera qui pourra cette anomalie.

Mais voici un homme, dix mille hommes riches n'ayant aucun besoin de gagner leur vie, ni surtout aucun désir d'accomplir quelque chose de propre, vulnérable seulement à l'aiguillon de l'imbécile vanité des sports et qui risquent passionnément leurs carcasses pour arriver n'importe où, deux heures plus tôt que le rapide. A supposer que l'un d'eux eût un *intérêt* quelconque, un intérêt véritable à se trouver le plus promptement possible, en un lieu

[21] Bloy (1846-1917) est un romancier et essayiste français.

déterminé, assurément celui-là quitterait sur-le-champ son automobile, pour sauter dans le premier train. Et ce serait, au cours de sa vie, un trait de lumière – bien inutile.

Ah ! Les cochons ! Les cochons ! Les cochons ! Crevez-vous les uns les autres, dit l'évangile du vingtième siècle. Enfin plusieurs y ont laissé leurs peaux, ce qui est peu intéressant, mais tous ensembles ont écrasé six ou huit personnes. Assassinats collectifs, pour lesquels nul de ces riches ne sera poursuivi. En un pays de progrès industriel et soi-disant scientifique où il est entendu que chacun doit se résigner patriotiquement à être émietté sous le sabot des bisons migrateurs, il serait grotesque de vouloir que n'importe qui fût responsable de n'importe quoi.

"La vérité est en marche", disait le Crétin des Pyrénées. C'est le même truc. Un enfant qui se tord dans l'agonie, ou qui n'a même pas le temps de se tordre, des parents au désespoir, des familles en deuil, des orphelins, des veuves hurlant de douleurs et les bras au ciel, qu'est ce que cela, quand il s'agit de faire triompher le "pneu continental" ou la "voiture Mercédès" ? (L'écrasante voiture *Mercédès* !) Car nous sommes dans le commerce et les affaires sont les affaires.

Et puis, n'est ce pas ? Du moment que Mme du Gast n'y a été d'aucun morceau de sa viande à peinture, de cette carne si chère au prince de Sagan et que notre ami Rodolphe Darzens n'a pas écopé, il est bien sûr qu'on peut s'en battre la paupière. Le pilon est fait pour les pauvres, chacun sait ça.

J'ose dire qu'il y a une évidente fermeté d'âme, un indiscutable *estomac* à rouler sur des tripes humaines, en traversant comme l'éclair les bois et les champs qui n'obtiennent jamais un regard. Songez qu'une petite canaille de rien du tout, un fils de paysan, un saute-ruisseau de rural notaire, tamponné *pour la vie*, aux environ de Versailles ou de Châteaudun, par la première voiture, a pu être trituré, malaxé successivement par les 254 autres voitures qui faisaient du cent ou du cent cinquante à l'heure, dans la direction de Madrid. Les fleurs de la belle propriétaire mangeuse de pauvres ont dû contracter un certain fumet qui n'a pas été, sans doute, pour très-peu dans les dilatations voluptueuses de sa personne. Car le riche ne s'amuse, ne jouit vraiment que lorsqu'il écrase. Cela, c'est d'expérience humaine et soixante fois séculaire. Il faut être bête comme un cycliste ou un automobiliste pour en douter.

L'avenir est, d'ailleurs, celui-ci : Tout individu pris en flagrant délit de lecture, de compréhension, d'imagination ou de pensée sera jugé dangereux et probablement grillagé comme un animal féroce. Quand le crétinisme arrive à ce point de parler, comme on fait au *Journal*, des "hardis pilotes qui ont consacré leur vie au triomphe de la locomotion

mécanique" et "dont l'automobile est la vie", comment l'anthropophagie la plus déchaînée ne deviendrait-elle pas une loi ?

"Oh ! Si tu avais vu le pauvre Marcel [Renault] inanimé sur le bord de la route !" Combien en avait-il assassiné déjà le *pauvre* Marcel ? "L'épreuve à laquelle j'ai pris part a été une bataille où il y a des blessés et des morts", nous dit le même Rodolphe. Si on était plus jeune, ce léger fusain d'un Wagram d'idiots ou de meurtriers déments serait à bondir en gueulant jusqu'au fond du ciel. Au temps où le christianisme n'était pas défunt et où il y avait encore en France un quelconque sentiment d'honneur, les guerriers de cette sorte eussent été branchés avec promptitude et leurs entrailles jetés aux chiens. L'un de ces goîtreux malfaisant a été carbonisé. C'est toujours ça. "On admirait les Mors", dit encore Darzens foudroyé par une attaque d'inconscience. Les voitures dites "de course", hideuse dès leur création, ne sont-elles pas devenues funèbres et, si j'ose dire, de pompes funèbres, ayant pris, décidément, la forme des bières et des corbillards ?

Il est évident que tout automobiliste ambitieux est *un assassin avec préméditation*, puisqu'un tel sport implique, à son escient et à peu près nécessairement, le massacre de toute créature animé qui pourra se rencontrer sur son chemin. Cela est formel, absolu, indiscutable et l'avachissement inouï des contemporains est seul capable d'expliquer l'ignoble patience qui encourage ce meurtrier.

Il y a deux ans, me trouvant dans un pays mortellement affligé d'automobilisme, je conseillai aux cultivateurs exaspérés de saluer au passage les automobiles avec des pompes à merde. J'allai même jusqu'à préconiser l'obstacle devant et l'obstacle derrière, dans les bouts de route isolés, puis la destruction des machines à coup de merlin, sans préjudice d'une capilotade consciencieuse pour les touristes exaltés, mâles ou femelles. Mais tout le monde gueule et personne ne marche. C'est la couardise, la pusillanimité universelle.

Jamais on ne s'est tant fichu des pauvres, c'est sûr, mais jamais les pauvres ne l'ont tant permis. Cela les flatte, semble-t-il, d'être écrasés par des machines qui ont coûtés jusqu'à cent mille francs. Il se dit et il s'imprime que l'industrie des automobiles occupe un nombre incalculable d'ouvriers, qu'elle en occupera demain le double ou le triple, ce qui donne lieu d'espérer qu'à la fin elle occupera tous les ouvriers sans exception. Les deux tiers de la population de la France et des colonies fabriqueront exclusivement des automobiles innombrables au moyen desquelles ils seront écrasés quotidiennement et studieusement par le dernier tiers. Il est possible que tel soit le joli destin. Ce serait la levée en masse pour la bonne guerre du parfait abrutissement français. Il y a dix à peine, la bicyclette semblait avoir atteint

d'un bond ce résultat. Personne déjà, ne lisait plus rien. Mais l'automobile est un instrument de progrès à tout casser, à tout enfoncer, à tout écraser.

Sans doute la culture des champs est abandonnée et il se pourrait assurément qu'on crevât de faim en allant plus vite. J'ignore s'il y a une difficulté inextricable et ce n'est pas à moi qu'il appartient de la débrouiller. Toutefois cette circonstance ne change rien au fait indéniable de l'idiotification d'un peuple qui fut le premier de la terre. Ceci est autrement grave que l'écrasement éventuel des individus ou des multitudes.

Qu'un milliardaire infect enrichi par les plus criminelles spéculations et gavé de la substance des misérables, vienne à s'aplatir bêtement et ignoblement contre un arbre ou contre un mur, désormais impurifiable, en accomplissant, au mépris de la vie des autres, un balourd exploit de vitesse, deux cents journaux, le lendemain, lui décerneront le martyre et glorifieront en cette charogne une victime du *devoir* et de la PENSEE !!! Ne dirait-on pas un faire part du décès de la Raison humaine.

Il y eut, autrefois, la sélection merveilleuse du Sang et de l'Ame qui s'est nommée l'aristocratie des vertus. Il y a aujourd'hui, la sélection de l'argent qui produit naturellement l'aristocratie des imbéciles et des assassins, représentée par les 255 automobiles de Paris-Madrid », (Bloy, 1999 : 482).

***

Dans le débat politique de ce début de siècle, le mouvement anti-automobile avait un poids certain, soutenu plus tard par les associations de victimes, puis les associations de défense de l'environnement à partir des années soixante[22]. C'est alors dans la réglementation qu'on retrouvera l'histoire et l'issu du débat. Mais voyons tout d'abord l'autre versant du phénomène de la modernité automobile.

[22] Un colloque d'histoire spécifiquement centré sur cette question s'est tenu à Paris le 4 juin 2009. Les actes sont publiés sous le titre : *Automobile, les cartes du désamour*, Flonneau, M. (sous la dir.), Paris : Descartes & Cie, 2009.

1.0.2. Marinetti : Manifeste du futurisme

De l'autre coté du débat se trouve le texte de Filippo Tommaso Marinetti[23], publié dans le *Figaro* du 20 février 1909, intitulé le « Manifeste du futurisme ». Il est repris en 1973 par Giovanni Lista dans *Futurisme. Manifestes – Documents – Proclamation*.

***

« 1. Nous voulons chanter l'amour du danger, l'habitude de l'énergie et de la témérité.
2. Les éléments essentiels de notre poésie seront le courage, l'audace et la révolte.
3. La littérature ayant jusqu'ici magnifié l'immobilité pensive, l'extase et le sommeil, nous voulons exalter le mouvement agressif, l'insomnie fiévreuse, le pas gymnastique, le saut périlleux, la gifle et le coup de poing.
4. Nous déclarons que la splendeur du monde s'est enrichie d'une beauté nouvelle : la beauté de la vitesse. Une automobile de course avec son coffre orné de gros tuyaux tels des serpents à l'haleine explosive… une automobile rugissante, qui a l'air de courir sur la mitraille, est plus belle que la *Victoire de Samothrace*.
5. Nous voulons chanter l'homme qui tient le volant, dont la tige idéal traverse la Terre, lancée elle-même sur le circuit de son orbite.
6. Il faut que le poète se dépense avec chaleur, éclat et prodigalité, pour augmenter la ferveur enthousiaste des éléments primordiaux.
7. Il n'y a plus de beauté que dans la lutte. Pas de chef-d'œuvre sans un caractère agressif. La poésie doit être un assaut violent contre les forces inconnues, pour les sommer de se coucher devant l'homme.
8. Nous sommes sur le promontoire extrême des siècles !... A quoi bon regarder derrière nous, du moment qu'il nous faut dénoncer les vantaux mystérieux de l'impossible ? Le Temps et l'Espace sont morts hier. Nous vivons déjà dans l'absolu, puisque nous avons déjà créé l'éternelle vitesse omniprésente.
9. Nous voulons glorifier la guerre – seule hygiène du monde, - le militarisme, le patriotisme, le geste destructeur des anarchistes, les belles Idées qui tuent, et le mépris de la femme.
10. Nous voulons démolir les musées, les bibliothèques, combattre le moralisme, le féminisme et toutes les lâchetés opportunistes et utilitaires.

[23] Marinetti (1876-1944) est un écrivain italien, fondateur d'un mouvement artistique : le futurisme.

11. Nous chanterons les grandes foules agitées par le travail, le plaisir ou la révolte ; les ressacs multicolores et polyphoniques des révolutions dans les capitales modernes ; la vibration nocturne des arsenaux et des chantiers sous leurs violentes lunes électriques ; les gares gloutonnes avaleuses de serpents qui fument ; les usines suspendues aux nuages par les ficelles de leurs fumées ; les ponts aux bonds de gymnastes lancés sur la coutellerie diabolique des fleuves ensoleillés ; les paquebots aventureux flairant l'horizon ; les locomotives au grand poitrail, qui piaffent sur les rails, tels d'énormes chevaux d'acier bridés de longs tuyaux, et le vol glissant des aéroplanes, dont l'hélice a des claquements de drapeau et des applaudissements de foule enthousiaste », (Le Figaro, 20/02/1909 : 1).

***

Entre l'infâme et le futurisme se trouve tendu le paradoxe de la modernité, l'ambivalence de la vitesse et du progrès. Quand Bloy parle de « l'avachissement inouï de ses contemporains », Marinetti chante « l'amour du danger et le mépris de la femme ». Quand le premier qualifie des automobilistes d' « assassins avec préméditation », l'autre glorifie « la guerre » et l' « agressivité ». L'automobilisme en tant que figure de la modernité naît donc d'un conflit, d'une tension, d'un déchirement des valeurs. Et c'est dans cette instabilité que le politique va devoir trancher. Dans ses recherches concernant l'histoire des techniques et des religions, Michel Lagrée (1999) oppose plus généralement les détracteurs et les amoureux de la technique dont l'automobile n'est qu'un exemple. Claudel était un technophile convaincu alors que Louis Veuillot était un technophobe patenté.

1.0.3. Kletzlen : Naissance du code de la route

En 2000, Anne Kletzlen[24] publie *L'automobile et la loi, comment est né le code la route ?* Il s'agit d'une étude de sociologie politique du droit qui revient sur les enjeux de la création et de l'adoption du texte : de la loi du 30 mai 1851 sur la police du roulage et des messageries publiques à l'ordonnance du 15 décembre 1958 portant code de la route. « La décision d'intervenir dans le champ de la circulation automobile fut arrêtée par le ministère des Transports pendant la seconde guerre mondiale à des fins de protection de l'infrastructure routière », (Kletzlen, 2000 : 26). Ce n'est donc pas la sécurité routière mais bien la protection

[24] Anne Kletzlen est politiste et juriste, chercheure contractuelle au Centre de recherche Psychotropes, Santé mentale, société, CNRS (UMR 8136), Inserm (U 611), Université Paris Descartes.

de l'infrastructure et la liberté des échanges commerciaux qui sont à l'origine de notre code de la route moderne. Comme nous le verrons dans l'histoire de la vitesse, les progrès techniques de l'infrastructure ont été un enjeu important de l'accélération du XIXème et du début du XXème siècle. Mais ces ouvrages coûtent chers à la collectivité et l'augmentation de la circulation, de la puissance et du poids des véhicules de transport de marchandises détériore rapidement les ponts et chaussées. Malgré la préférence donnée au rail, l'automobile est un vecteur de relance économique de premier ordre et les infrastructures ferroviaires ont été largement détruites pendant la seconde guerre mondiale. De plus, le droit routier depuis la fin de la première guerre mondial est très instable. Cette époque d'innovations technologiques pose problème car la législation est toujours en retard sur l'innovation technique. Cela rendait les pratiques transgressives et les infractions n'étaient pas sanctionnées au nom du progrès et du redressement économique.

De la même façon, l'institution du contrôle de l'ivresse au volant n'a pas pour origine la prévention des accidents de la circulation mais la prévention de l'alcoolisme, dont l'initiateur est le ministère de la santé publique. L'idée était de détecter à l'occasion de la conduite, d'une infraction ou d'un accident de la circulation les alcooliques pour leur imposer un traitement. Rappelons au passage que les accidents avec présence d'alcool sont rarement du fait des alcooliques, mais plutôt des buveurs occasionnels[25]. C'est au XIXème siècle que l'alcoolisme a été érigé en fléau social par les hygiénistes, mais c'est seulement en 1943 qu'est rédigé le premier projet de loi par le ministère de la santé dans un contexte difficile car les bouilleurs de cru et l'usage de l'alcool sont des éléments ayant un poids économique important en plus de constituer une force électorale conséquente. Les responsables politiques savaient qu'ils risquaient leur carrière en établissant un lien entre alcool et accident.

Dans un contexte de conflit entre les ministères des transports, de la justice, de la santé et de l'intérieur, le retrait administratif du permis de conduire est apparu comme le meilleur moyen d'écarter momentanément les *chauffards* de la circulation. Il nous faudra revenir plus loin (2.4 et 3.2.2) sur cette notion de « chauffard » car elle nous semble centrale dans le processus d'incrimination d'un groupe fantasmé de conducteurs, du point de vue social, et dans le processus de déni de notre responsabilité propre, du point de vue psychologique[26]. L'institution des retraits de permis doit beaucoup à l'*Auto Journal.* « Avant de devenir

[25] On peut se référer aux différentes études de L'ONSER et de l'INRETS sur la question de l'alcool et de la conduite. Il existe différente synthèse de ces études. Par exemple, « La sécurité routière. Livre blanc présenté au Premier ministre », Paris : La Documentation Française, 1989 : 90.

[26] Cette cristallisation sur un individu (ou un groupe minoritaire) déviant permet de faire l'impasse sur un problème collectif structurel.

l'homme politique de droite que l'on a connu, Robert Hersan était député radical et radical-socialiste lorsqu'il fonda un groupe de presse au début des années 1950. Cette position lui permettait de défendre ses objectifs, à la fois sur la scène parlementaire et par le biais de la presse générale et spécialisée. Fin 1953, l'*Auto Journal* devenait le support de l'Auto Club créé au parlement. Conglomérat de tendances politiques diverses, ce groupe de pression était représenté comme le porte-parole des usagers, entrainant l'*Auto Journal* dans ce sillage », (Klentzlen, 2000 : 64).

Absent à l'origine du mouvement de codification des usages de l'automobile, le problème de la sécurité routière s'est alors construit progressivement dans les années 1950 avant de trouver son apogée dans les années 1970 en termes de « gestion des risques ». Jusque là, il s'agissait d'une question administrative appuyée sur l'expertise des Mines et des Ponts et Chaussée, pour l'infrastructure, et sur l'Académie de médecine, pour la question de l'alcool. Les assurances ont alors été un élément de la transformation du problème de la protection de l'infrastructure à la sécurité routière. Leur intérêt va directement à la réduction du nombre et de la gravité des accidents par rapport au nombre d'automobilistes. Plus la route est sûre, plus le nombre d'automobilistes ira en croissant. Il y a là un enjeu économique qui va participer à la reformulation du problème. Les assurances se sont donc organisées, regroupées, ont développé une propagande pour la sécurité routière dans les médias et ont créé en 1949 un organisme national de prévention des accidents qui s'occupera d'éducation routière : la Prévention Routière. Le « problème » des accidents a alors été rendu « public » ; l'outil principal de communication est la « statistique ». Les accidents quittent la rubrique des faits divers pour devenir un fait de société. Assureurs et préventeurs, via les médias, ont construit une « demande » sociale de sécurité routière, par la dramatisation – au sens théâtral du terme – de l'insécurité routière.

Kletzlen conclut que le code de la route a finalement été formulé par des techniciens non-professionnels du droit : ingénieurs des Mines et des Ponts et Chaussées, d'une part et professeurs de médecine et de pharmacie, d'autre part. Les juristes ont servi de porte-plume dans l'adoption d'un texte dont l'histoire a été longue et tumultueuse, au milieu d'enjeux sociaux et politiques fluctuants. La sécurité routière n'est pas une synthèse de ces enjeux. Elle en est la dernière formulation, celle qui semble permettre la légitimation d'une législation qui, bien qu'adoptée à une très large majorité, a été l'objet de nombreuses critiques lors des débats parlementaires précédant l'adoption du texte en 1958. Son processus de création a d'abord connu une longue phase d'émergence. Puis, est arrivé une phase de légitimation, avec la création du « problème » des accidents. Chose étrange, ici la solution préexistait au problème.

Enfin une phase de cautionnement politique et social. On a stigmatisé une certaine catégorie de conducteurs qui porteraient la lourde charge du risque routier : chauffards, alcooliques et assassins, soit tous ceux qui ne sont pas de « bons pères de famille ». C'était là d'ailleurs « le seul point de consensus entre députés et sénateurs qui adoptèrent en première lecture le texte qui leur était proposé », (Kletzlen, 2000 : 174). Dans le vocabulaire d'Howard Becker (*Outsiders*, 1985), les législateurs sont des « entrepreneurs de morale » (chapitre 8) qui procèdent à une labellisation (théorie de l'étiquetage, chapitre 10) des « chauffards ». Le rôle que nous assignons ici à l'éducation routière est de transmettre et de garantir cette morale routière.

1.0.4. Flonneau : Les mondes de l'automobilisme[27]

Mathieu Flonneau[28] publie en 2008 *Les cultures du volant, XXème-XXIème siècles*. Il ne revient pas sur l'histoire de l'automobile, dont il soutient que « tout a été dit », mais sur l'histoire de l'automobilisme, c'est-à-dire des usages de l'automobile, une histoire culturelle dans la tradition de Pascal Ory. « Il s'agit de livrer des éléments d'analyse de la civilisation automobile, de mesurer l'épaisseur historique du désir automobile et d'entreprendre une histoire de la liberté automobile et de ses mythes », (Flonneau, 2008 : 10).

L'automobilisme naît tout d'abord de l'exploit : les records de vitesse pure et l'augmentation des vitesses moyennes lors des premières courses sur routes ouvertes, largement soutenus par les journaux de l'époque. Camille Jenatzy atteint cent kilomètres par heure en 1899 avec sa *jamais contente* et la barre des deux cent kilomètres par heure est atteint en 1906 à Daytona en Floride par l'américain Marriot. Pour les courses, elles se déroulent sur routes ouvertes de 1894, Paris-Rouen, à 1903, Paris-Madrid. Les nombreux et dramatiques accidents de cette dernière – une dizaine de morts - déplaceront les courses, en France, du domaine public aux pistes privées. C'est la naissance du culte de la vitesse individuelle, qui ne tarde pas à se démocratiser. L'industrie automobile date de 1895. Sa création fut suivie de l'invention des voitures de place (équivalent des services de location actuel de limousines), des véhicules de nettoyage et des taxis parisiens qui connaissent leur

[27] Sur la question de l'histoire de l'automobile, ont été publiés également, les actes d'une journée d'étude sous la direction d'Anne-Françoise Garçon en 1998 aux Presses Universitaires de Rennes : « L'automobile, son monde et ses réseaux ».

[28] Mathieu Flonneau est maître de conférences en histoire contemporaine à l'université de Paris I Panthéon-Sorbonne et à Sciences-Po. Spécialiste d'histoire urbaine et de l'histoire des mobilités, il est chercheur à l'IRICE-CRHI, co-anime un séminaire d'histoire de la mobilité et préside le groupe de recherche P2M, « Passé-Présent-Mobilité ».

heure de gloire lors de la bataille de la marne en 1914. La démocratisation se poursuit ensuite avec le mouvement touristique que suscite l'automobile. Le premier congrès international de Tourisme se tint à Paris en 1905. On y trouvait de nombreux conseils sur l'art de mener une automobile, proche dans leur formulation d'un catéchisme. Mais c'est l'adoption de l'automobile par l'Amérique en 1896 à Springfield qui marque sa mondialisation. Dès 1904, la production des États-Unis dépasse la production française et en 1907 la production européenne tout entière. La Fort T, produite de 1908 à 1927 en quinze millions d'exemplaires, symbolise la transition du modèle unique vers la consommation de masse. Directement lié au capitalisme, à la révolution industrielle et au travail à la chaîne, Ford réussit le tour de force de produire un véhicule que ses ouvriers pourraient posséder. L'automobile, objet de luxe et d'exception, est alors en passe de devenir l'objet utilitaire indispensable à la croissance économique, dont l'industrie deviendra le leader du marché mondial. De retour en France, le premier Automobile Club est fondé en 1895 par le Comte de Dion, le baron de Zuylen de Nievelt et Paul Meyan. Membre du Club, le Docteur Bommier (3.0.1) rédiga un *Bréviaire du chauffeur* pour relever le défi de réconcilier la morale et le progrès. La dimension religieuse y est toujours aussi présente. Le traumatisme de la course Paris-Madrid de 1903 eu pour conséquence, comme la catastrophe de 1955 des 24 heures du Mans qui fit plus de 80 morts et près de 200 blessés, une interdiction de toute compétition automobile sur le territoire français. Mais, une fois encore, la passion l'emportât sur la douleur et l'Automobile Club de France organisa son premier Grand Prix en 1906. Il y avait là une association de la science et de l'héroïsme pour pousser toujours plus loin les limites de l'homme à moteur et tester les nouveautés techniques qui équiperont les prochains modèles de séries, même si ce terme est encore anachronique pour l'époque. Les règlements des courses sont assurés par la Fédération Internationale de l'Automobile créé en 1904 et siégeant à Paris. L'exploit n'est pas seulement dans la vitesse, la course et le tourisme. Il se concrétise encore dans le voyage transcontinental : le raid. Le premier de ces raids a lieu en 1907, il s'agit du Pékin-Paris en quatre-vingts jours. En 1907, émerge également le symbole de la prise de pouvoir de l'auto sur la ville : le carrefour giratoire de l'Arc de Triomphe. La circulation dans Paris est très difficile, le sens giratoire vient mettre de l'ordre, l'ordre des automobiles. L'expérience étant une réussite, elle fût reproduite ailleurs dans Paris, à l'étranger et en Province. La construction en 1956-1957 d'un passage souterrain pour les visiteurs de l'Arc de Triomphe marque définitivement la défaite du piéton. L'automobilisme a aussi été sublimé en tant qu'art, en

particulier dans la littérature dont le plus célèbre des poètes fût Proust[29]. L'automobilisme est alors l'occasion d'une découverte du monde et les nouvelles sensations qu'elles procurent sont l'objet d'une description passionnée et minutieuse. Mais la réglementation, la signalisation, en un mot la normalisation de l'automobilisme signaient le début du désenchantement du mythe des premières années.

« Au minimum, l'histoire a vu se succéder deux types de conducteur. L'un que le volant intriguait et intéressait passionnément car le moment de sa conquête l'anoblissait, l'autre, pour lequel la voiture a perdu brutalement sa magie et auquel celle-ci ne s'offrait plus que comme un moyen utilitaire et une contrainte » (Flonneau, 2008 : 96). La passion des premiers aventuriers ne s'est pas tout à fait perdue après la seconde guerre mondiale. Il s'agit plutôt d'un glissement et donc d'une redéfinition du statut de chauffeur/conducteur. D'une majorité d'aventuriers, on est passé progressivement à une majorité d'usagers où l'investissement symbolique est de moins en moins dans l'objet en lui-même et de plus en plus dans la manière de le conduire. Les rallyes-raid n'en ont pas moins perduré abîmant les continents exotiques en même temps qu'ils en permettaient la découverte et la route est devenue mythique sur le modèle de la *route 66*, sacralisée au cinéma par les *road movies*. La victoire de l'auto sur la ville tient sa concrétisation avec l'architecte Le Corbusier en 1925 dont les idées transformeront Paris jusqu'à la fin des années soixante. Après 68 et avec le premier choc pétrolier, la place de l'automobile va céder progressivement aux transports en commun, au vélo et au piéton. Cette période est également l'apogée du romantisme automobile. James Dean et Françoise Sagan en Roméo et Juliette de la passion de la vitesse accèdent au rang d'icônes, derniers martyres romantiques de l'automobile au milieu des années cinquante. Le marché s'installe. Les marques de luxes meurent. Les techniciens sont remplacés par des commerciaux et les voitures du peuples font leur apparition : Austin mini, Fiat 500, 2cv, et bien d'autres. L'héroïsme lié à l'automobile a connu sa fin sur les pistes de vitesses, alors que les courses elles-mêmes ont été sécurisées et que le spectacle est tombé en même temps que le mythe. Le dernier de ces héros, Ayrton Senna, est mort en 1994. Le courant de pensée de l'écologie politique à partir de la fin des années soixante a formulé des critiques fondamentales de l'automobilisme. Ces critiques, celles de Ivan Illich, André Gorz ou encore Bernard Charbonneau, ont rendu insoutenables une défense rationnelle de l'automobile, dont les usages devaient nécessairement être voués à l'utilitarisme. Ce tournant

[29] Annexe 2.2. Dans cet extrait de « Sodome et Gomorrhe II » (1922), le narrateur emmène en promenade Albertine, sa maîtresse, dans une voiture avec chauffeur loué pour la journée. Proust montre comment l'automobile désacralise, démythifie les lieux, en même temps qu'elle prend la « belle mesure de la terre ».

du début des années soixante-dix est encore l'époque où la mort sur la route est devenu inacceptable, comme sortie du champ de la fatalité. L'avocat, défenseur du consommateur américain, Ralph Nader publia en 1965 un livre à charge contre l'industrie automobile qui ne se soucie pas d'informer ses clients des dangers et des caractéristiques particulières de ses véhicules. L'impact social de ce texte a obligé les constructeurs à mettre en œuvre des normes obligatoires de sécurité. Malgré tout, beaucoup de nos sociétés sont dépendantes de l'automobile depuis les trente glorieuses, alors que d'autres font l'impossible pour y parvenir au plus vite, et cet état de fait est bien la marque d'un profond désir qui devra être interprété pour en saisir la portée mythique.

Si l'homme peut, par la technique,
se rendre maître et possesseur de la nature,
peut-il se rendre maître et possesseur de la technique ?
Descartes

1.1. La philosophie des techniques

Après ce bref éclairage historique de l'automobilisme qui aura permis d'introduire les termes du débat et les tensions entre ses protagonistes potentiels, nous allons maintenant recenser la littérature existante sur la question de l'automobile en tant qu'objet technique. De façon à replacer les auteurs qui se sont intéressés à cette question dans leur contexte, nous commencerons par tracer les contours de la philosophie des techniques. On pourra alors mesurer toute l'influence de ce courant sur la pensée de Beck et avoir quelques éclairages sur les questions qu'il soulève : « *la structure concrète du "progrès" (médical) est considérée comme un facteur normal de transformation des conditions d'existence sociale qui ne requiert pas l'assentiment des individus*. Comment est-il possible que ces transformations se produisent, et que l'opinion publique ne s'en prenne qu'*à posteriori* à l'optimisme professionnel d'une petite corporation de spécialiste de la génétique humaine pourtant fondamentalement sans influence, fixés sur leurs seuls problèmes scientifiques ? Comment est-il possible qu'elle ne s'interroge qu'après coup sur les conséquences, les objectifs, les dangers, etc., *de cette discrète révolution sociale et culturelle* ? », (Beck, 2001 : 441). Historien des techniques et des religions, Michel Lagrée répond que « parler de "termes techniques" revient à évoquer un vocabulaire spécifique, plus ou moins accessible au profane, au point de tirer la technique vers un certain ésotérisme, ce qui constitue une première forme de contact avec le fait religieux », (Lagrée, 1999 : 15).

Malgré la recherche sur *Les origines de la technologie* d'Alfred Espinas (1897), la philosophie des techniques a été largement délaissée par les philosophes. Nous y voyons cependant trois courants principaux : le courant essentialiste, le courant naturaliste et le courant constructiviste. Dans le courant essentialiste, il est question de l'essence de la technique. Il s'agit d'une conception instrumentale de la technique, l'homme étant son usager. La philosophie naturaliste de la technique la replace dans l'histoire de l'homme, dans une biologie. Il s'agit de découvrir ce que la technique nous apprend de la condition humaine. Nous n'étudierons pas la conception constructiviste de la technique que nous voyons

commencer à Marx et s'établir à l'école de Francfort[30]. Ce dernier courant nous semble être le mieux connu des trois. Nous y voyons une moindre proximité et un moindre soutien de la thèse que nous présentons ici. Nous remettons en conséquence à une date ultérieure l'étude de ce courant. Il est à l'origine de la conception dominante de la technique et l'objet de ce chapitre est de présenter les critiques de ce courant. Les théories oubliées et minoritaires nous semblent d'un plus grand intérêt sociologique et épistémologique.

1.1.0. L'essentialisme de Heidegger et Ellul

Heidegger[31] s'est intéressé à la question de la technique à différents endroits de son œuvre, mais il a prononcé une conférence le 18 novembre 1953 à Munich qui traite directement du problème (« Die Frage nach der Technik »), publiée en 1954 dans son recueil *Vorträge und Aufsätze*.

Selon Heidegger, l'homme est opprimé, soumis par la technique. Il tente alors d'en questionner l'essence pour préparer un libre rapport à elle. « L'essence de la technique n'est absolument rien de technique », (Heidegger, 1958 : 9). Quelle est alors cette essence ?

La conception courante de la technique, conception marxiste, n'est pas remise en question par Heidegger. La technique est alors un moyen en vue d'une fin et une activité de l'homme. Il appelle cette représentation : la conception instrumentale et anthropologique de la technique. Mais tout en étant exact, cette conception ne dit pas encore le « vrai » de la technique ; elle ne révèle pas encore son essence.

Cependant, si chez Marx la technique est neutre, uniquement instrument de l'homme, Heidegger ne souscrit pas à cette neutralité de la technique. Ainsi l'essence de la technique est intrinsèquement mauvaise. L'homme ne doit pas perdre de vue cette essence malsaine pour s'ouvrir à ce qui sauve là même où se trouve l'extrême péril.

L'essence de la technique, entendue comme moyen, c'est le « dévoilement », car la production se fonde toujours dans le dévoilement. Heidegger place ainsi la technique moins dans le champ du moyen que dans le champ de la vérité (*Wahr-heit*) à travers le « faire » de la poïétique. « La technique est un mode du dévoilement. La technique déploie son être dans la région où le dévoilement et la non-occultation, où la vérité a lieu », (Ibid., p. 19).

---

[30] Notre moindre proximité avec l'école de Francfort reste à interroger. Peut-être qu'un élément de réponse pourrait se situer dans la tendance progressiste de ce courant de pensée, tendance très discutée par la thèse que nous présentons ici.

[31] Martin Heidegger (1889-1976) est un philosophe allemand.

Mais qu'en est-il de la technique moderne motorisée ? Elle est également un dévoilement, mais plus un dévoilement au sens d'une pro-duction comme dans le cas de la poïésis, mais « une pro-vocation par laquelle la nature est mise en demeure de livrer une énergie qui puisse être comme telle extraite et accumulée », (Ibid., p. 20). La technique en se modernisant change alors de statut et passe de la production à la provocation. Elle provoque les énergies naturelles pour pouvoir les « commettre » ailleurs, plus tard. Ce qui est atteint par le dévoilement qui provoque, Heidegger l'appelle le « fonds ». Ce n'est plus seulement un objet, mais tout ce qui peut être contenu de vérité fondamentale en lui. « Ainsi la technique moderne, en tant que dévoilement qui commet, n'est pas un acte purement humain », (Ibid., p. 25). On touche ici à quelque chose de trop profond et qui ne peut plus se soutenir du qualificatif « humain ».

C'est à ce point du texte d'Heidegger que se noue son essentialisme. La technique touchant à quelque chose qui transcende l'humain, il se concentre alors sur l'essence de la technique au lieu de tenir le fil de la production et de la responsabilité humaine qui conduirait au dévoilement de l'essence de l'homme par la technique.

« Maintenant cet appel pro-voquant qui rassemble l'homme (autour de la tâche) de commettre comme fonds ce qui se dévoile, nous l'appelons – l'Arraisonnement (Gestell) », (Ibid., p. 26). L'arraisonnement, c'est le mode par lequel le réel se dévoile comme fonds. C'est ce qui rassemble l'homme dans son interpellation de la nature. La technique place alors l'homme sur le chemin de sa liberté par le dévoilement de ce qui se cache. Elle est ce qui le pousse vers son destin. Heidegger se montre ici plein d'espoir dans la capacité de la technique à libérer l'homme de sa condition humaine. Il a le choix de son destin par la technique et toute technique est donc nécessairement *danger*[32] : danger de se tromper dans le choix de son destin, danger de confondre l'exactitude de la science avec le vrai. « Le destin de dévoilement n'est pas en lui-même un danger quelconque, il est *le* danger », (Ibid., p. 36). Il est le danger suprême, le danger pour l'homme de ne plus rencontrer autre chose que lui-même. L'arraisonnement occulte l'ancien mode du dévoilement et masque la production de la vérité.

Le danger n'est donc pas pour Heidegger dans la technique, mais dans le mystère de son essence, même si l'utilisation des machines peut être mortelle. Le danger suprême est ici la possibilité de ne pas entendre l'appel d'une vérité plus profonde qui serait masquée par l'arraisonnement de la technique moderne. Mais la où nait le danger, croît aussi ce qui sauve. Ce qui sauve, c'est ce qui dure, ce qui se perpétue. « Comment la technique est-dans-son-être,

[32] Heidegger qualifie de « danger » ce qui sera qualifié plus tard de « risque » par Beck et Giddens.

c'est ce qu'on ne peut voir, si ce n'est à partir de cette perpétuation, dans laquelle l'Arraisonnement se produit comme destin du dévoilement », (Ibid., p. 42). « Tout destin de dévoilement se produit à partir de l'acte qui accorde et en tant que tel. Car c'est seulement celui-ci qui apporte à l'homme cette part qu'il prend au dévoilement et que l'avènement du dévoilement laisse-être-et-préserve. En tant que celui qui est ainsi conduit à son être et préservé, l'homme dans ce qu'il a en propre, est assigné à l'avènement de la vérité. Ce qui accorde et qui envoie de telle ou telle façon dans le dévoilement, est comme tel ce qui sauve. Car celui-ci permet à l'homme de contempler la plus haute dignité de son être et de s'y rétablir », (Ibid., p. 43).

L'essence de la technique, dans tout ce qu'elle peut avoir de mystérieux, contient donc d'abord l'extrême danger *et* ce qui sauve. L'important pour Heidegger est donc pour l'homme, de ne pas oublier ce qui dans la technique est essentiel, et de ne pas se laisser fasciner par les choses techniques. « Si nous regardons bien l'essence ambigüe de la technique, alors nous apercevons la constellation, le mouvement stellaire du secret », (Ibid., p. 45).

En France, Ellul[33] est un des fondateurs du courant de pensée de l'écologie politique. Ses critiques de la technique se répartissent dans une trilogie qui montre son intérêt constant pour cette question. L'essentiel de ses idées se trouvent dans son premier ouvrage de 1954 : *La technique ou l'enjeu du siècle.* Il poursuit son travail en 1977 avec *Le système technicien.* Et reprend ses idées de départ à l'appui de l'évolution de la société en 1988 dans *Le Bluff technologique.* Si le ton est très différent de Heidegger, Ellul appréhende la technique avec un œil tout aussi critique que celui-ci, pour insister sur son penchant essentiellement apocalyptique.

Ce qui caractérise d'abord la technique pour Ellul, c'est l'incertitude. Par son ambivalence, la technique est la cause d'effets positifs et négatifs. Les effets négatifs sont inséparables des effets positifs et ne dépendent pas de son usage, car pour cet auteur, l'ambivalence de la technique tient à son essence, au destin dans lequel elle nous entraîne : on ne peut y échapper. Le progrès technique n'est donc jamais gratuit et il soulève des problèmes plus difficiles que ceux qu'il ne résout. Le développement de la technique est imprévisible, mais la société moderne a besoin de prédictions rapides. C'est cela qui empêche le système technicien d'être un système au sens scientifique du terme. Il lui manque un appareil

[33] Jacques Ellul (1912-1994) est professeur d'histoire du droit, théologien protestant et sociologue français.

régulateur qui récupère en feed-back les erreurs du système. Le facteur qui vient sceller l'incertitude est le conflit interne inhérent à la technique, conflit indépassable entre l'économique et l'éthique qui vient la déchirer dans l'action. Les techniques se heuretent à des seuils de contre-productivité qui sont contradictoires avec la croissance économique. Et, dernière contradiction, elles sont fragiles malgré leur puissance[34].

Ellul relève et analyse le discours de la technique moderne pour en montrer le caractère fictif. « Tout discours sur la technique est, veut être, un discours sur l'homme, sur le primat de l'homme, sur l'objectif homme », (Ellul, 1988 : 243). L'homme n'est pas placé seulement au dessus de la technique, mais au dessus de toute chose. Par ces discours se construit une culture technique relayée par une pédagogie qui a pour fonction de transmettre l'idéologie technicienne. Mais une culture technique est impossible car elle se borne à une accumulation de connaissance, ce qui ne peut prétendre à être nommé « culture ». Un autre point essentiel du discours est l'affirmation que l'homme est maître de la technique, entendue en tant qu'instrument passif. Le point rassurant, enfin, est tenu par la « rationalité ». C'est elle qui a fonction à force de statistiques, le plus souvent, de dire à quel point la technique est sûre. Il est alors question de l'idéologie de la science dont Ellul retrace l'historique depuis 1850, idéologie produite et transmise par les experts.

A partir de la philosophie existentialiste de l'absurde, Ellul montre ensuite comment la technique, au départ tout à fait raisonnable et rationnelle, aboutit nécessairement à des situations absurdes dans ses usages sociaux. L'absurdité touche aussi la vie économique puisqu'elle est entièrement organisée en fonction des techniques. Cette absurdité ne peut conduire qu'au désordre universel. Pour Ellul, il ne peut y avoir de philosophie de la technique, car la technique « n'a rien à faire avec la sagesse mais au contraire exprime exclusivement de l'hybris », (Ibid., p. 397). La technique aboutit également à la déraison car la pensée moderne, scientifique, dissocie les phénomènes pour pouvoir les étudier et du coup perd la globalité de la situation et en vient à ne plus pouvoir tenir de discours cohérent sur l'homme. Ellul recense cinq paradigmes de la ruée de l'univers technicien dans la déraison : la volonté de tout normaliser, l'obsession du changement à tout prix, la croissance à tout prix, réaliser toujours plus vite et enfin la récusation de tout jugement sur ce qui est opéré par les techniques. Les principaux lieux de cette déraison sont la pollution, le nucléaire et le tiers-monde. Elle passe par l'univers du gadget, du téléphone, de la télé et de la vitesse. La technique est utilisée pour rendre les gens heureux en comblant leurs besoins. Et s'en suit un

[34] Sur ce point voir aussi, Gras, A. (2003). *Fragilité de la puissance,* Paris : Fayard.

gaspillage sans précédent dont personne n'est responsable. « Et qui voudriez-vous qui fût responsable ? Le scientifique, à l'origine ? Mais il n'a fait qu'une étude théorique ! Les techniciens supérieurs qui ont fait les études et les plans ? Mais ils n'ont fait que donner un avis. Les hommes politiques qui ont pris la décision de les exécuter ? Mais ils ne connaissent rien aux questions techniques, et ils se sont bornés à suivre raisonnablement les travaux des techniciens. Les cadres supérieurs qui ont suivi les opérations ? Mais ils ont obéi aux politiques. Les autres techniciens et maîtres d'œuvres qui ont effectué les travaux ? Mais ce sont de simples exécutants. Personne, strictement personne n'est responsable de rien. Nous nous retrouvons devant la situation indécidable des grands procès de Nuremberg. Personne n'était responsable du massacre des camps de concentration », (Ibid., p. 542). Finalement dans ce triomphe technicien de l'absurde, la productivité est utilisée comme une sorte de magie et d'idéologie qui vient tromper le monde.

Pour Ellul, enfin, l'homme occidental est fasciné par la technique, fasciné par le mouvement moderne de l'information qui trouve son apogée dans la télévision et la télématique. La publicité fondée sur la science psychologique est un vecteur conscient de cette fascination hypnotique. Et le divertissement marque le détournement de l'homme en même temps que son addiction à la société technicienne. Le divertissement est à entendre ici au sens de Pascal. Il s'agit du jeu, du sport, de l'automobile et de Disneyland, puissants vecteurs de perversion de l'homme.

La critique principale que nous pouvons adresser au travail impressionnant d'Ellul par sa culture et sa pertinence, c'est qu'il traite de la technique en tant que technique moderne alors que les techniques existaient bien avant la modernité. Son travail a donc un caractère militant qui fragilise ses thèses, indépendamment de son essentialisme qui sera critiqué de façon général par les philosophes qui vont suivre et particulièrement au chapitre 5.1.5.

1.1.1. Canguilhem : la philosophie biologique de la technique

Canguilhem[35] prononce une conférence au Collège Philosophique de Paris en 1946/1947 qui s'intitule « machine et organisme ». Elle est publiée pour la première fois en 1952 dans un recueil d'articles et de conférences : *la connaissance de la vie*.

Il commence par interroger le sens de la théorie mécaniste qui assimile l'organisme à une machine. Parmi les êtres vivants, seuls les vertébrés présentent des dispositifs qui puissent

[35] Georges Canguilhem (1904-1995) est un philosophe et médecin français spécialiste d'épistémologie et d'histoire des sciences.

donner l'idée d'un mécanisme, entendu comme configuration de solides en mouvement. Mais le mécanisme n'est pas moteur, il dépend d'un autre mouvement. Alors « comment peut-on expliquer qu'on ait cherché dans des machines et des mécanismes, définis comme précédemment, un modèle pour l'intelligence de la structure et des fonctions de l'organisme ? », (Canguilhem, 2009 : 132). Dans le courant des iatromécaniciens, courant médical du XVIIIème influencé par Descartes, le cœur est entendu comme un ressort, lui-même entendu comme un objet *moteur*. Il y a là l'idée, fondamentale pour notre propos concernant l'apparition et le développement du moteur et de l'automobile, que le ressort serait moteur par lui-même. Le mouvement extérieur nécessaire à la compression du ressort est occulté. Comme sera occulté plus tard pour les moteurs l'énergie extérieur dont ils ont besoin, occultation incluse dans l'appellation « auto-mobile », qui se déplace par soi-même, une machine qui n'a pas besoin d'énergie extérieure. Cet *oubli* est expliqué par Canguilhem en tant que décalage dans le temps entre la production d'énergie par le vivant et la restitution par la machine. Chez Descartes, c'est l'animal qui est présenté comme une machine, mais il faut remonter à Aristote pour trouver la même présentation des esclaves en tant que machine. On y trouve la justification de l'utilisation des esclaves, puis des animaux, par les hommes libres. Dans le *Timée,* Platon définit également le mouvement des vertèbres comme celui de charnières ou de gonds. Mais ce n'est qu'à partir de Descartes que l'*oubli* se produit et que la science devient *cause* de la technique. Si dans l'antiquité, la technique était prémisse de toute science, elle subit chez Descartes une sorte de refoulement ou dégradation. Elle devient ce qui est expliqué par la science et finalement, ce qui est déterminé par le savoir. Cette inversion se retrouve socialement dans l'idée qu'il faudrait d'abord savoir avant de savoir-faire (3.3). Nous sommes ici en présence d'un des piliers de la pensée moderne dont nous avons pu éprouver toute l'étendue dans le cas de l'éducation routière.

« Quels sont maintenant, dans la théorie cartésienne, les rapports du mécanisme et de la finalité à l'intérieur de cette assimilation de l'organisme à la machine ? », (Ibid., p. 141). Pour Descartes, le corps et l'âme sont des unités substantielles radicalement séparées et la seule fonction de la pensée est le jugement. Les animaux, ainsi que le corps humain en étant dépourvus, ce sont des machines, des mécanismes. Pour se rendre maître et possesseur de la nature, l'homme doit nier toute finalité naturelle et tenir cette nature, même animée, hors de lui-même, comme un moyen. « La théorie de l'animal-machine serait donc à la vie ce qu'une axiomatique est à la géométrie, c'est-à-dire que ce n'est qu'une reconstruction rationnelle, mais qui n'ignore que par une feinte l'existence de ce qu'elle doit représenter et l'antériorité de la production sur la légitimation rationnelle », (Ibid., p. 145). La tentative de Descartes

d'écarter la causalité et la finalité aristotélicienne ne fait que déplacer une causalité politique vers une causalité technologique qui s'ignore. Les machines doivent alors avec Canguilhem être pensées en tant qu'organes de l'espèce humaine. Il n'y a pas d'opposition entre mécanisme et finalité. Ces mécanismes peuvent avoir un sens patent ou latent et permettent en retour une connaissance de l'homme.

Le rapport traditionnel cartésien entre machine et organisme est alors renversé. « A la limite, on doit reconnaître que, dans l'organisme, la pluralité de fonctions peut s'accommoder à l'unicité de l'organe. Un organisme a donc plus de latitude d'action qu'une machine. Il y a moins de finalité et plus de potentialités. La machine, produit d'un calcul, vérifie les normes du calcul, normes rationnelles d'identité, de constance et de prévision, tandis que l'organisme vivant agit selon l'empirisme. La vie est expérience, c'est-à-dire improvisation, utilisation des occurrences ; elle est tentative dans tous les sens. D'où ce fait, à la fois massif et méconnu, que la vie tolère des monstruosités. Il n'y a pas de machine monstre. Il n'y a pas de pathologie mécanique … », (Ibid., p. 152).

Il faut donc « voir dans la machine un *fait de culture* s'exprimant dans des mécanismes qui, eux, ne sont rien qu'un *fait de nature à expliquer* », (Ibid., p. 155). Les rouages d'une montre tournent d'une façon aussi organique et inconsciente que poussent des fruits sur un arbre. Les premiers outils peuvent être entendus comme le prolongement des organes humains, mais le problème reste entier pour la roue et le feu qui se prête mal à cette théorisation. Il reste cependant que l'histoire des techniques a montré combien la technique était toujours antérieure à la science, jusqu'à ce que celle-ci devienne moderne et permette à la technique d'être repensée et réinventée. La technique est donc un phénomène biologique universel et Canguilhem pose une question que nous reprendrons au chapitre 4 à partir du concept de « culture du risque ». C'est la question de savoir comment la conception cartésienne de la technique a pu naître et surtout s'imposer historiquement et socialement dans la modernité.

1.1.2. La mécanologie de Simondon

Avec Simondon[36], nous restons encore en France. Il est le premier philosophe qui a fait de la technique un problème philosophique central. Il publie en 1958 sa thèse d'Etat : *Du mode d'existence des objets techniques*. Le but de sa mécanologie (ou technologie) est

[36] Gilbert Simondon (1924-1989) est un philosophe français.

d'intégrer la technique à la culture par la reconnaissance de ce qu'il y a de réalité humaine dans les objets techniques qui réalisent la médiation entre l'homme et la nature. Les objets techniques ne sont ni de simples assemblages de matière, ni des robots animés d'intentions hostiles envers l'homme et le degré de perfection de tels objets ne dépend pas de leur degré d'automatisation, mais plutôt de leurs marges d'indéterminations de façon à ce qu'ils soient sensibles aux informations extérieures. L'homme en doit être l'organisateur et l'interprète, le coordinateur et l'inventeur permanent. La réhabilitation culturelle de la technique ne peut se passer d'un enseignement spécifique, d'une véritable éducation technique dès l'enfance et de modifications des normes sociales en fonction des réalités techniques : schèmes de fonctionnement et valeurs corrélatives.

Du point de vue de sa genèse, l'objet technique est un être en devenir. Il devient concret par le biais d'un mode abstrait qui le fait tendre à l'unité fonctionnelle cohérente. L'artisanat correspond au stade abstrait, primitif, de l'évolution technique ; l'industrie, au stade concret. Bien que l'évolution technique ait des causes économiques, ce sont les causes proprement techniques qui déterminent son évolution. « Ainsi, certains constructeurs [d'automobiles] présentent comme un perfectionnement l'emploi d'un automatisme surabondant dans les accessoires, ou un recours systématique à la servocommande même quand la commande directe n'excède nullement la force physique du conducteur : certains vont même jusqu'à trouver un argument de vente et une preuve de supériorité dans la suppression de moyens directs comme la mise en route de secours à la manivelle, ce qui, en fait, consiste à rendre le fonctionnement plus analytique en le subordonnant à l'emploi de l'énergie électrique disponible dans les batteries d'accumulateurs ; techniquement, il y a là une complication, alors que le constructeur présente cette suppression comme une simplification montrant le caractère moderne de la voiture, et rejetant dans le passé l'image stéréotypée, affectivement désagréable, du départ difficile. Une nuance de ridicule est ainsi projetée sur les autres voitures – celles qui conservent une manivelle – car elles se trouvent en quelques manières démodées, rejetées dans le passé par un artifice de présentation. L'automobile, objet technique chargé d'inférences psychiques et sociales, ne convient pas au progrès technique : les progrès de l'automobile viennent des domaines voisins, comme l'aviation, la marine, les camions de transport », (Simondon, 1989 : 26). Le progrès technique se fait alors par bonds successifs dans la recherche de cohérence interne de l'objet en lien causal avec les effets de l'utilisation sur son fonctionnement. Plus la distance qui sépare la science de la technique diminue, plus l'objet technique devient concret et industriel. Le rythme du progrès technique est inégal : les perfectionnements continus sont mineurs, alors

que les perfectionnements majeurs sont discontinus. Les perfectionnements mineurs masquent l'essence technique constitutive et empêchent les véritables progrès structuraux. Ces progrès ou évolutions peuvent être étudiés dans une mécanologie ou technologie car les objets techniques se rapprochent des objets naturels lors de leur concrétisation. La cybernétique, quant à elle, postule la similitude des objets techniques et des objets naturels et passe à coté de processus de concrétisation qui rapproche les objets techniques des objets naturels. Elle voit une équivalence là où il y a une tendance.

« L'évolution des objets techniques manifeste des phénomènes d'hypertélie qui donnent à chaque objet technique une spécialisation exagérée et le désadaptent par rapport à un changement même léger survenant dans les conditions d'utilisation ou de fabrication », (Ibid., p. 50). Il s'adapte alors soit aux conditions humaines de sa production, soit à la tâche pour laquelle il est fait. Certaines hypertélies fractionnent l'objet alors que d'autres conservent son autonomie. Comme l'objet technique est au point de rencontre de l'homme et de la nature, il doit être intégré aux deux milieux. L'évolution ne peut devenir progrès que si l'objet technique est libre, qu'il n'est pas déterminé humainement dans le sens d'une hypertélie fatale en lui faisant perdre sa fonction de médiateur entre l'homme et la nature. Il y a progrès si l'objet technique s'individualise dans ce que Simondon appelle le « milieu associé » : l'endroit où l'objet se conditionne lui-même dans son fonctionnement. Dans son devenir, l'invention originelle et permanente joue un rôle particulier : « L'unité du futur milieu associé dans lequel se déploieront les relations de causalité qui permettront le fonctionnement du nouvel objet technique est *représentée, jouée* comme un rôle peut être joué en l'absence du véritable personnage, par les schèmes de l'imagination créatrice », (Ibid., p. 58). Pour qualifier les objets techniques qui n'ont pas de milieu associé, Simondon introduit le concept d' « élément » technique. L'objet qui possède une structure et un milieu associé est un « individu » technique (qu'on ne peut diviser). Ainsi, l'élément est à l'individu ce que l'organe est au corps humain et la mécanologie se constitue en organologie des machines. La coordination de l'individu et du milieu naturel est regroupé sous le concept d' « ensemble » technique. Les éléments techniques sont les vecteurs de la transmission aux générations suivantes. Même lorsqu'une civilisation s'éteint les éléments techniques sont conservés et permettent d'informer sur son existence passée.

Dans la relation de l'homme aux objets techniques, Simondon distingue deux modes : un statut de majorité et un statut de minorité. Le statut de minorité est celui de l'artisan, celui de l'usage des objets. C'est aussi celui de l'apprentissage et de la nécessité quotidienne. Le statut de majorité est celui de l'ingénieur. Le mode réfléchi de l'adulte libre face à l'objet avec

les connaissances nécessaires à la compréhension de l'objet technique. Pour que l'intégration de la technique à la culture ait lieu, l'homme doit trouver un mode intermédiaire de relation aux objets, entre le mode majoritaire et minoritaire, une relation essentielle qui garde l'usage de l'artisan et intègre les connaissances de l'ingénieur. « Ainsi, la condition première d'incorporation des objets techniques à la culture serait que l'homme ne soit ni inférieur ni supérieur aux objets techniques, qu'il puisse les aborder et apprendre à les connaître en entretenant avec eux une relation d'égalité, de réciprocité d'échanges : une relation sociale en quelque manière », (Ibid., p. 88). Les techniques mineures sont apprises par l'enfant alors que les techniques majeures sont pensées par l'adulte. L'apprentissage précoce des techniques artisanales leur confère un caractère irrationnel qui perdure au cours de la vie de l'artisan, alors que les techniques de l'ingénieur pensées par l'adulte peuvent accéder à la rationalité. Les techniques transmises par la société aux enfants sont les rites de passage, les épreuves initiatiques à travers lesquelles sont transmises ces techniques. Elles donnent aux enfants une intuition presque innée incorporée dans un savoir-faire et l'occasion de devenir des hommes. La technique majeure est symbolisée pour Simondon par l'Encyclopédie, qui est le voult[37] du monde et de la société auquel chacun peut avoir accès. Elle permet à l'individu de posséder le monde. Elle permet d'accéder à l'état adulte et libre de l'individu, parce que la tradition et les coutumes maintiennent l'homme dans un état de tutelle. La nature commune des modes majoritaire et minoritaires, c'est le caractère magique et libérateur des rites d'initiation. En ce sens, la technologie réduit l'aliénation.

Ce qui régule la relation de l'homme au monde des objets techniques, c'est la culture. Chez les encyclopédistes, le progrès est une notion continue de l'évolution positive. Mais cette conception change au XIXème siècle lorsque les machines commencent par remplacer les animaux. Au XVIIIème le progrès est pensé par les travailleurs, au XIXème, il est pensé par les ingénieurs et les utilisateurs. Il devient une aventure collective pleine de risques et d'angoisse. L'homme n'est pas seulement celui qui dirige la machine, mais aussi celui qui la régule. Là où la machine peut conserver la matière, l'homme peut conserver la forme, et le couplage homme-machine décuple les capacités de mémoire nécessaire à la production d'une culture et à sa transmission. Pour étudier le couplage, la philosophie des techniques se doit d'étudier les échanges d'informations entre les deux éléments du couple. Mais cet échange ne permet pas de définir la relation sans faire appel à la forme de l'information. La théorie de l'information est donc nécessaire mais non suffisante à l'étude des relations de l'homme et

[37] Visage.

des objets techniques. Cette étude a besoin de ce que Simondon appelle la « sagesse technique ». Mais peu sont capables d'atteindre cette sagesse car l'utilisation des machines est aveuglante. C'est donc le rôle de la philosophie d'éclairer la société en fondant une technologie, branche de la philosophie.

« L'existence des objets techniques et les conditions de leur genèse posent à la pensée philosophique une question qu'elle ne peut résoudre par la simple considération des objets techniques en eux-mêmes : quel est le sens de la genèse des objets techniques par rapport à l'ensemble de la pensée, de l'existence de l'homme, et de sa manière d'être au monde ? », (Ibid., p. 154). Le mot de genèse est pris ici au sens de l'individuation à la lumière des notions de forme et d'information. Simondon considère l'homme et le monde en tant que système en cours d'adaptation cherchant son équilibre homéostatique. Sa structuration individuante va d'état métastable en état métastable au moyen d'inventions successives de structure. La première phase de structuration est appelée « phase magique ». La technicité de l'homme survient alors en tant que solution à l'incompatibilité fondamentale de l'homme et du monde, puis de solution, elle devient problème lors des changements d'état. La technicité est alors une phase du devenir de l'ensemble homme-monde. La phase est entendue ici en tant que dédoublement d'être s'opposant à un autre aspect. Le déphasage s'effectue alors à partir d'un centre d'équilibre neutre. La phase magique se dédouble en technicité et religieux, qui elles aussi se dédoublent en théorie et pratique. La distance entre la technicité et le religieux donne naissance à la pensée esthétique, qui se trouve alors au point neutre antérieurement à la science et à l'éthique. Le regroupement des phases théorique de la technique et de la religion donne naissance à la science. La distance entre les phases pratiques de la religion et des techniques donne naissance à l'éthique. La pensée philosophique s'insère entre le théorique et le pratique dans le prolongement de la pensée esthétique et de la pensée magique originelle.

La pensée de Simondon est pleine d'espoir dans un futur qui, par l'incorporation de la technique dans la culture, pourrait éveiller les consciences au sujet de l'aliénation des modernes au monde des objets techniques. Il ne s'interroge pas sur les causes et l'histoire de cette aliénation. Et la considère alors comme tout à fait conjoncturelle et transformable.

1.1.3. Castoriadis : création absolue

C'est en 1973 que paraît l'article « Technique » de Castoriadis[38] dans l'Encyclopaedia Universalis. Le texte est intégralement repris dans le tome 1 des *carrefours du labyrinthe* en 1978. Il apporte son soutien philosophique à la thèse historique de Leroi-Gourhan de la naissance simultanée du geste et de la parole, de l'outil et du langage.

Pour atteindre le sens de la technique, Castoriadis revient sur l'utilisation du mot *technè* chez les grecs anciens. Chez Homère déjà le sens de ce mot passe de « produire », « construire » à « causer », « amener à l'existence », toujours dans le sens de l'acte approprié et efficace. Chez Platon, le terme en arrive même à être utilisé comme quasi-synonyme du savoir rigoureux, de l'*épistémè*. La *poièsis* chez Aristote est la création accompagnée de raison vraie de ce que la nature est dans l'impossibilité d'accomplir et qui tient son principe dans le créateur (le poète) et non dans le créé. « A la frontière aristotélicienne, la *technè* est l'autre de la *physis*, mais la *technè* par excellence, la poésie, est imitation d'une *physis* qui n'est pas *physis* tout court », (Castoriadis, 1978 : 295). La conception occidentale contemporaine de la technique est assez proche de la conception grecque où elle est déjà séparée de l'éthique. Tournée vers l'efficacité, la conception grecque se radicalise dans la conception moderne qui écarte les questions de savoir *ce qui* est produit, et *pour quoi* il l'est. Chez Marx, la technique (le travail) est l'acte d'auto-engendrement de l'homme par lui-même. Elle est un déploiement de rationalité et devient aussi un moyen de dompter et dominer les forces de la nature. La technique est donc neutre pour Marx et le moyen du salut de l'humanité, pour peu qu'elle en reprenne le contrôle. Mais pour Castoriadis, ce que la technique amène à être, est « arbitraire » par rapport à la nature. Ce sont des « créations absolues » ; créations d'un type universel, des idées, indépendantes de leurs exemplaires empiriques. C'est ainsi que l'on peut parler de l'« automobile », indépendamment de toutes les automobiles existantes. La technique, comme le langage, construit le réel-rationnel humain et par là, la vie sociale dans son ensemble car le réel n'est pas figé et que l'homme peut s'y insérer comme cause. « La technique est création en tant qu'utilisation arbitraire à la fois de la facture rationnelle du monde *et* de ses interstices indéterminés », (Ibid., p. 303). La technique qui illustre le mieux la séparation qu'opère toute technique entre ce qui ne changera pas de toutes façons et ce qui changera de quelques façons, c'est l'organisation sociale elle-même, en tant que technique de rationalisation des relations entre les hommes. La technique n'est donc

[38] Cornélius Castoriadis (1922-1997) est un philosophe, économiste et psychanalyste français d'origine grecque.

jamais neutre et l'homme n'est jamais libre par rapport à elle, puisqu'il est collectivement cette technique. Elle n'est ni instrument, ni cause mais dimension ou « partie partout dense », car elle s'exprime en chaque endroit de la société sans pourtant la définir exclusivement.

Pour Castoriadis, c'est une thèse de Marx qui domine actuellement encore la question des liens entre la technique et l'organisation sociale : « L'état de la technique à un moment donné détermine l'organisation de la société, car il détermine immédiatement les rapports de production, et médiatement l'organisation de l'économie d'abord, de l'ensemble des *superstructures* sociales ensuite », (Ibid., p. 308). Castoriadis critique alors le caractère déterminant de la technique sur la société. Pour lui, il y a bien coexistence, mais la détermination du premier sur le second n'est pas démontrable. Les objets techniques ne sont jamais des instruments purs et dépendent toujours de l'ensemble technique et des dextérités qui en conditionnent l'utilisation. Le sens de l'ensemble technique dépend du sens de l'ensemble économique et social. Et l'époque contemporaine est marquée par une application de la science moderne à l'industrie. Le sens de la technique, pris ici dans ses échanges avec la science, tient au rapport au savoir de notre civilisation occidentale et diffère en fonction des cultures lorsque diffère le rapport au savoir. Pour l'économie, la technique a toujours été considérée comme un « donné » soit sous forme d'« état », soit sous forme de « développement constant et autonome ». La question est alors de savoir quelle est la technique la plus rentable. Mais l'absence de réponse unique à cette question vient démontrer l'arbitraire politique du choix des techniques. Il n'y a pas qu'une seule technique la plus rentable à un moment donné. Elle a alors été orientée dans le sens de la suppression de l'homme dans le procès de production et elle entre en jeu dans les luttes sociales des entreprises. La technologie est donc « partie partout dense » du capitalisme et l'organisation du travail comporte toujours une part d'indétermination.

Malgré l'importance des questions politiques pour les penseurs depuis Platon, la question de la technologie n'a jamais été ouverte en tant que question politique jusqu'à très récemment. Le changement politique est depuis peu pensé en termes de changement des procès de travail et, par là, de technologie. Le questionnement de la technologie se situe également au niveau des problèmes écologiques, mais il ne peut plus faire l'économie d'un questionnement de politique général. « Ainsi, dans le domaine fondamental du travail, une transformation consciente de la technologie afin que le procès de travail cesse d'être une mutilation de l'homme et devienne terrain d'exercice de la libre créativité des individus et des groupes présuppose la coopération étroite des travailleurs-utilisateurs des instruments et des techniciens, leur intégration dans de nouveaux ensembles dominant la production, par

conséquent la suppression de la bureaucratie dirigeante, privée ou publique, et la gestion ouvrière avec tout ce que celle-ci implique par ailleurs. Le modèle idéal reste, malgré tout, le *sauvage* qui fabrique son outil ou son arme à la mesure de son corps et de ses dextérités propres ; actuellement, il ne s'agit évidemment plus de l'individu isolé, mais du groupe au travail », (Ibid., p. 322). Les problèmes centraux sont alors l'universalisation de la production contre la fabrication artisanale des sociétés autarciques et la taille de ces populations, problèmes devant être posés à l'échelle de la société toute entière.

1.1.4. Stiegler : la faute d'Epiméthée

Stiegler[39] a publié une trilogie intitulé *La technique et le temps*. Le tome 1, *la faute d'Epiméthée* parait en 1994, le tome 2 *la désorientation* en 1996 et le tome 3 *le temps du cinéma et la question du mal-être* en 2001. Le tome 1 est une analyse de la mythologie grecque concernant la naissance de la technique à travers les figures de Prométhée et son frère, Epiméthée. La pensée de Stiegler concernant la technique est reprise dans son ouvrage *philosopher par accident*, publié en 2004. Il soutient qu'il n'y a pas de philosophie de la technique car la philosophie, c'est la technique. La philosophie, à travers son histoire, est le processus de refoulement de la technique, ce qui créé un processus de désorientation générale.

Prométhée et Epiméthée sont deux Titans, des Dieux, frères jumeaux. Ils représentent pour Stiegler la *temporalité*. Prométhée est intelligent, prévoyant, il est en avance sur les évènements. Epiméthée, quant à lui, est presque idiot, il fait beaucoup d'erreurs et s'en rend toujours compte trop tard. Il représente l'après-coup, le retard. Ainsi lorsque Zeus jugea qu'il était temps pour la vie d'arriver sur terre, il chargea les deux frères de distribuer les qualités aux animaux de façon à créer un équilibre écologique de préservation des espèces. Chacune devrait être munie de façon à ne pas être détruite par une autre. Epiméthée insiste pour faire lui-même la distribution des qualités et laisse à son frère le soin de venir vérifier son travail. Prométhée, connaissant son frère, s'inquiète mais accepte cependant. Epiméthée distribue donc les qualités aux différents animaux, donnant la force à certains, la vitesse à d'autres etc. Mais arrivé au tour de l'homme, Epiméthée n'a plus de qualité en réserve. Il a tout distribué. Il a *oublié* de garder une qualité pour l'homme. Prométhée, découvrant la *faute*, se voit contraint d'aller *voler* le feu à Héphaïstos, Dieu créateur des techniques, Dieu forgeron, artisan pour le remettre aux hommes et de leur enseigner la métallurgie et autres arts. La

[39] Bernard Stiegler (né en 1952) est un philosophe français. Il dirige depuis 2006 l'Institut de Recherche et d'Innovation (IRI) du centre Georges Pompidou.

technique, par le feu et les arts, est donc ce qui a été transmis aux hommes par les Dieux dans la mythologie grecque. Elle a pour origine un *oubli*, une *faute* et un *vol*. Prométhée est d'ailleurs condamné par Zeus à être enchainé à un rocher et à voir son foie être dévoré chaque jour par un aigle. L'homme nait ainsi en tant qu'être technique sans qualité et donc sans prédestination. Cette absence de prédestination est l'origine des guerres que se font les hommes entre eux car ils ne sont pas d'accord sur ce qui doit être leur destinée. Zeus charge alors Hermès, Dieu de l'écriture, de leur donner le savoir de la justice et de l'honneur pour qu'ils puissent vivre ensemble sans se faire la guerre, par la transmission de la loi écrite, posant en même temps la question de l'interprétation de cette loi, de l'herméneutique.

L'homme, en tant qu'être qui ne peut se définir par lui-même, procède donc, dans l'histoire du vivant, de l'extériorisation de son être. C'est à partir de Leroy-Gourhan que Stiegler montre que le passage à la station debout à permis de libérer les membres supérieurs pour la construction d'outils. Cette extériorisation technique du vivant est aussi une extériorisation par le langage en tant que technique de l'homme, extérieur à lui et dont l'évolution échappe à son contrôle, mais qui pourtant le définit. C'est la lutte pour la vie qui est l'occasion de l'extériorisation par les armes et par le langage en tant que possibilité de prévention des dangers. Par là, la technique est un vecteur de mémoire « épiphylogénétique » car produit de l'expérience individuelle et transmissible de génération en génération. La technique est la condition de la culture en tant qu'elle permet la transmission de la mémoire, caractéristique absente chez les animaux. L'alphabet et avec lui le droit grec se constituent donc comme mémoire de la pensée, mémoire très précise car permettant d'accéder presque exactement à des situations passées. La « mnémotechnique » permet de conserver le temps sous forme matérielle et de le rendre accessible. La technique est constitutive du savoir humain qui est essentiellement chez Stiegler, contre Platon, associé au « désir » humain. A partir du XIXème siècle, la technique va permettre de retenir des couches de passé beaucoup plus vaste avec la photographie et la phonographie en particulier.

Plus spécifiquement, le lien entre les deux frères titans de la mythologie et la conduite automobile est formulé par Stéphane Callens dans un article de 1996 paru dans le numéro 28 de la revue Alliage : « cent ans d'accidents automobiles ». Malgré une analyse intéressante, nous regrettons que l'auteur soutienne les mesures de retrait des arbres du bord de la route pour des raisons de sécurité, au nom de la « maîtrise du risque routier ». Nous développons les impasses de ces positions aux chapitres 4.0.0 et 2.1.2. Pour une critique de cette position par un autre auteur, voir également l'annexe 2.6.

1.1.5. Galimberti : l'âge de la technique

En Italie, le philosophe Umberto Galimberti[40] s'est intéressé à la question de la technique dans *Psyche e techne*, publié en 1999. Il y aborde la question au fil des chapitres du point de vue symbolique, généalogique, psychologique, phénoménologique, sémiologique, sociologique et anthropologique.

Pour Galimberti, nous habitons l'âge de la technique mais nous l'habitons avec un mode de pensée pré-technologique qui ne nous permet pas de comprendre notre monde. La technique est devenue notre monde. « La technique n'est pas neutre, car elle crée un monde aux caractéristiques déterminées que nous ne pouvons éviter d'habiter et, ce faisant, elle génère des habitudes qui nous transforment inéluctablement », (Psyche e techne, 2007 : 34). Elle est devenue notre environnement et échappe à nos décisions. La technique est alors, c'est là sa thèse principale, l'*essence de l'homme*. Cet essentialisme est différent de celui de Heidegger et Ellul car Galimberti ne cherche pas l'essence de la technique, mais en quoi et comment la technique est devenue l'essence de l'homme. « Par le terme "technique", nous entendons soit l'*univers des moyens* (les technologies) qui dans leur ensemble constituent l'appareil technique, soit la *rationalité* qui préside à leur création en termes de fonctionnalité et d'efficience », (Ibid., p. 34).

L'âge de la technique appelle à une refondation radicale de la psychologie. Qu'elle soit scientifico-naturaliste en tentant d'expliquer le monde ou phénoménologico-herméneutique en tentant de le comprendre, la psychologie est toujours fondée sur l'idée de Platon concrétisée par Descartes du dualisme corps-esprit. Mais en passant à côté de la question de la technique, la première ne peut prétendre à dépasser une éthologie, car l'homme dépourvu d'instinct n'est pas un animal, et la deuxième rester cantonnée à un subjectivisme. La psychologie devra se faire théorie de l'action dans son prolongement technique pour ne plus recourir au dualisme cartésien.

Alors l'homme n'est plus le *sujet* qui tient la technique à sa *disposition*. D'*instrument*, la technique est devenue *environnement* de l'homme. De *moyen*, elle est devenue *fin*. Dans le monde antique la technique était le moyen d'une fin, mais son augmentation quantitative, en rendant possible la réalisation facile de nombreuses fins, lui a fait perdre son caractère de moyen. Elle est devenue une fin en soi et le sujet de l'histoire n'est plus l'homme, mais la technique. La nature est son « fonds » et l'homme son usager (funzionario). Une révision

[40] Umberto Galimberti (né en 1942) est un philosophe et psychanalyste italien, professeur d'anthropologie culturelle à l'université de Venise.

radicale est donc nécessaire en ce qui concerne les concepts de raison, vérité, idéologie, politique, éthique, nature, religion et histoire.

La raison n'est plus l'ordre immuable du monde mais une procédure instrumentale. La vérité n'est plus la conformité à l'ordre du cosmos et des dieux mais l'efficacité. L'idéologie n'est plus la force d'un corps doctrinal mais de simples hypothèses de travail. La politique n'assigne plus leur place respective aux techniques mais s'adapte passivement à l'appareil économique subordonné à l'appareil technique. « Ce n'est plus l'éthique qui choisit les fins et charge la technique de repérer les moyens, mais c'est la technique qui, assumant comme fins les résultats de ces procédures, conditionne l'éthique en l'obligeant à prendre position sur une réalité, non plus naturelle mais artificielle, que la technique ne cesse de construire et de rendre possible, quelle que soit la position soutenue par l'éthique », (Ibid., p. 37). Chez les Grecs, la nature était la demeure des hommes et des Dieux, elle est devenue le domaine des hommes dans la tradition judéo-chrétienne et dans la science moderne ; dans les deux cas, la nature n'entrait pas dans le champ de l'éthique qui s'occupait uniquement des rapports entre les hommes. La religion plaçait les hommes dans un univers de sens encadré par la durée de la vie, la technique par sa définition courte de la temporalité vient priver la religion de la possibilité de formuler ses paroles de salut et de vérité en rapport avec la fin de la vie. Le caractère a-finaliste de la technique orienté uniquement par le résultat de ses procédures marque la fin de l'histoire en tant qu'ordonnancement d'événements dans une trame de sens.

Nous assistons à la suppression de toutes les fins de l'univers des moyens. Le monde des machines a pris la place qu'occupait d'abord la nature, puis Dieu dans la dimension de l'*absolue*, libre de tous liens, de toute production de sens, de toutes limites et de tous conditionnements. L'homme est un être inférieur, inconscient de son infériorité et c'est cette inconscience qui actionne les machines. Pourquoi diable ne *devrait*-il pas faire tout ce qu'il *peut* faire ? L'homme est un usager et son identité résulte de sa fonctionnalité. Il n'est plus sujet car il est aliéné par la technique qui devient sujet faisant de l'homme son exécutant, ignorant de son aliénation qui devient identification aux machines. Une révision radicale des catégories de pensée humaniste est donc nécessaire en ce qui concerne les concepts d'individu, identité, liberté, culture de masse, moyen de communication et psyché.

Le concept d'individu est né avec Platon (anima), puis a été consolidé avec le christianisme, pour mourir à l'âge de la technique. Ce n'est pas le corps qui meurt, ni l'atome social mais le système de valeurs, le sujet conscient de son individualité, de son autonomie, de son indépendance et de sa liberté. L'identité s'exprimait dans les actions comme prolongement de son esprit, alors qu'à l'âge de la technique les actions n'expriment plus que

des possibilités calculées par l'appareil technique. L'identité est devenue simple fonctionnalité. Quant à la liberté comme compétence, ayant comme moyen d'expression l'espace impersonnel des rapports professionnels, elle crée une scission radicale entre « privé » et « public », acclamée comme le critère de cette liberté. L'individu en tant que sujet global entre en collision avec la fonction sociale de l'organisation technique et les hommes font société sans aucun lien de nature personnelle. La société finit alors par se considérer uniquement en termes instrumentaux. Les masses sont atomisées et désarticulées en individualités singulières formées par la production de masse, la consommation de masse et l'information de masse. Elle n'est plus la concentration d'une foule, mais la massification de millions de singularités. Les moyens de communication ont modifié notre de mode de « faire expérience » : nous ne sommes plus en contact avec le monde mais avec une représentation médiatique du monde. Plus rien ne se dit qu'un autre pourrait également dire et l'expérience de la communication s'écroule avec les différences entre les hommes. Exonéré de l'expérience personnelle, la vie psychique devient coextensive au monde des moyens de communication. Sont supprimés les différences entre intériorité et extériorité, profondeur et superficiel, activité et passivité. L'âme dépsychologisée devient incapable de comprendre ce que signifie vivre à l'âge de la technique en s'élevant à la compréhension des choses techniques.

Galimberti projette d'ouvrir à la compréhension la technique dans ce qu'elle a pris la place de la nature et de l'histoire pour l'humanité. Elle a pris cette place en quittant le monde artificiel du laboratoire pour s'ouvrir à celui de la vie quotidienne, et il devient bien difficile de continuer à appeler « expérimentation » ce qui reconstruit un peu chaque jour notre humanité lorsque des conditions posées « par hypothèse » entrainent des effets irréversibles. Que devient alors l'homme dans le monde de l'expérimentation illimitée et de la manipulation infinie ? Sans nature définitivement stabilisée, l'être de l'homme dépend, techniquement et depuis son origine, de ce qu'il fait. Aujourd'hui la perception, les sensations, l'imagination et les sentiments sont inadéquats pour la compréhension de ce qui arrive. Notre capacité de production a dépassé de loin notre capacité d'imagination. Nos sentiments sont incapables de réagir au « nihilisme actif » de notre « faire sans but » et se transforme en « nihilisme passif » qui nous laisse froid. L'expérience nazie est l'évènement qui marque la naissance de l'âge de la technique par l'irrationalité qui jaillit d'une organisation technique parfaitement rationnelle.

1.1.6. Sibony : penser la technique

Enfin Daniel Sibony[41] publie en 1989 *Entre dire et faire*. Le sous-titre de cet ouvrage formule la question : *Penser la technique*. Après les positions essentialistes et naturalistes, ou même constructivistes que nous n'avons pas étudié ici, de Marx à l'école de Francfort, le travail de Sibony n'entre pas dans une des catégories de penser la technique que nous avons pu repérer. Il développe cependant des idées importantes à la croisée des chemins. Il approche la technique par l'idée de l'*accident*, qu'il considère comme une clé de compréhension essentielle ; il tire ses exemples des « procréations assistées », technique ayant pour « objet » l'homme, et des « médias », machineries branchées sur l'homme.

La position de Sibony est d'abord essentialiste. « Ce livre montre en quoi l'essence de la technique est d'être miroir-mémoire de l'homme où il se regarde avec effroi, ennui, jubilation, mais d'où il voit revenir sur lui le défi dément qu'il s'est lancé : parvenir à se refaire, échouer, s'y reprendre, s'y faire prendre ; et trouver au passage des gestes qui l'obligent à se dépasser et par là même à ressentir qu'il se passe quelque chose ; bref qu'il accède à une histoire », (Sibony, 1989 : 7).

Sibony a également une position naturaliste concernant la technique : « elle est un fragment dérisoire mais changeant du vivant. […] Une voiture est un aspect auto-mobile de l'homme ; une émission de télé c'est un de ses aspects "représentants" (de commerce, et un peu d'idées…) ; une opération à cœur ouvert c'est son aspect réparateur manipulant la chose qu'il devient… », (Ibid., p. 21).

Sibony a enfin une position constructiviste car entre le dire et le faire, l'homme se construit par sa technique. « Du coup, entre les gémissements sur l'homme écrasé par la technique, perdant toutes ses valeurs, cherchant frileusement refuge dans le retour aux traditions, d'un côté, et de l'autre les exaltations bêtifiantes sur l'homme ingénieur de l'homme et enfin maître de son avenir, n'y a-t-il pas une troisième voie qui repense l'abîme entre dire et faire, et y trouve de nouvelles ressources ? C'est celle que nous ouvrons ici, à travers les paradoxes où tout ce qui déconsidère une technique (médicale, médiatique, culturelle, machinique…), tout ce qui la rend dangereuse (accidents…) est aussi ce qui lui donne chance de se transmuer, de se déplacer vers d'autres lieux plus créatifs, et de tirer l'homme vers elle. Ce déplacement subtil est éclairé par une machine étonnante, magique – machine d'amour et machination du désir - dont le cœur incandescent concerne un « faire »

[41] Daniel Sibony (né en 1942) est un philosophe, mathématicien et psychanalyste français.

immémorial qui s'appelle faire l'amour. Cette machine s'appelle *Transfert*, elle turbine au cœur du langage, elle pousse à faire, mais elle excède tout ce qu'on peut faire, elle nous propulse, elle nous déplace vers d'autres façons de faire et de penser ; c'est notre machine à trans-faire », (Ibid., p.8).

« On dit que la technique domine l'homme ; c'est faux pour l'essentiel : elle le révèle seulement dominé ou prêt à l'être par un peu près n'importe quoi, par ses symptômes de préférence, puisque c'est lui qui les produit sur mesure ; par son désir d'être dominé, ligoté, débarrassé de lui-même, livré à quelque dieu réel qui s'imposerait en catastrophe et comme de toute nécessité. De sorte qu'il est hypocrite de déplorer la « perte de l'homme » qu'engendrerait la technique… Car l'homme *cherche* cette perte, avec l'espoir qu'à travers elle Autre-Chose s'impose à lui, qui puisse achever l'homme, en finir avec cet infini qui lui fait mal et le fait jouir pourtant. Mais il se doute aussi que cet Autre-Chose n'arrivera pas ; que le message messianique, ce n'est pas la Technique qui pourra le réaliser ; qu'il restera toujours en suspens, bien que des religions aient cru bon de l'incarner – sans succès très bouleversant quant au dépassement de l'humain ou à son simple "salut" », (Ibid., p. 323).

« Une chose est claire ; la peur que l'homme a du technique – c'est-à-dire de ce qu'il a fait – c'est la peur qu'il a de lui-même. Quand l'homme a peur que la technique lui échappe, il dit son vœu d'une technique qui prenne en charge ce qui lui échappe de lui-même, son inconscient. Il dit son vœu d'une technique-fétiche ; et comme c'est lui-même qui l'a créée, il dit son vœu de créer Dieu explicitement, donc aussi de se créer, de refermer sur lui l'échappée de la création. Vœu pieux… », (Ibid., p. 324).

1.2. Les théories de l'automobilisme : de 1957 à 1976

La tentative de synthèse des théories de l'automobilisme qui va suivre ne se veut ni absolument neutre, ni exhaustive. Nous avons, en effet, recensé les théories qui nous semblent pertinentes dans le champ de l'automobilisme. En outre, nous avons totalement délaissé ou presque le champ des sciences exactes. L'idée est de présenter une sélection des textes fondamentaux qui répond à notre rapport aux valeurs. Avant de discuter de la production et de la reproduction d'une culture du risque (chapitre 4), il convient de tenter de présenter et de définir cette culture du risque routier. C'est là l'objet de notre chapitre 1 à partir de la question de la condition humaine et de notre chapitre 2 à partir de la question de l'activité de conduite. Notre démarche implique alors une certaine « neutralité axiologique » (Weber, 1963) : nous avons des préférences, des attachements que l'on se doit d'exposer et de respecter mais qui ne nuisent pas au travail scientifique du moment qu'on les connaît.

Nous n'entendons pas la notion de « théorie » uniquement dans le sens de la théorie scientifique sous forme de modèle, mais nous ne rejetons pas non plus cette acception du terme. Pour ce chapitre et le suivant, il faut entendre la notion de « théorie » au sens large des idées et/ou des connaissances spéculatives et vraisemblables. Elle inclura dans les textes suivants aussi bien les mythologies que les sciences humaines et sociales, des philosophies, des récits de voyages ou encore des théologies.

Lannoy (2003b) s'est interrogé sur l'absence de recherche systématique concernant l'automobilisme dans la première moitié du XXème siècle à partir de l'étude d'une thèse soutenue à l'Ecole de Chicago en 1928 et qui n'a connu aucun écho. On peut s'étonner que ce phénomène de l'urbanisation américaine ait été éludé par des sociologues qui se sont pourtant intéressés à la modernisation des villes. Le chapitre qui va suivre tente de retracer une certaine histoire des idées dans son mouvement, ses évitements, ses refoulements et finalement ses soubresauts.

Pour la présentation de la première génération des théories de l'automobilisme, notre choix s'est porté sur un enchainement chronologique des auteurs, de manière à garder à l'esprit la dimension historique de la théorisation.

1.2.0. Barthes : Mythologie de l'automobile

Faut-il s'étonner que la première théorie de l'automobilisme soit une mythologie ? Roland Barthes[42], en sémiologue, a étudié l'automobile en ce qu'elle représente. Son premier texte concerne « La nouvelle Citroën », extrait de son ouvrage *Mythologies* de 1957. Il est reprit dans le tome I de ses *Œuvres complètes*, page 671, éditions du Seuil en 1993. Barthes poursuit son travail six ans plus tard en 1963 et publie dans son livre *Réalités* une étude qu'il nomme cette fois « Mythologie de l'automobile » (*Œuvres complètes*, Tome II, 2002 : 234).

La nouvelle Citroën, c'est la DS 19 ; la « Déesse », écrit Barthes. Dans son texte de 1957, il commence par la comparer aux cathédrales. « Je crois que l'automobile est aujourd'hui l'équivalent assez exact des grandes cathédrales gothiques : je veux dire une grande création d'époque, conçue passionnément par des artistes inconnus, consommée dans son image, sinon dans son usage, par un peuple entier qui s'approprie en elle un objet parfaitement magique » (*Œuvres complètes*, tome I, 2002 : 788). Il continue en montrant son caractère d'*objet* surnaturel et la compare cette fois au *Nautilus*. Barthes fait alors de Jules Vernes un des pères de l'automobile à travers la création des machines fantastiques de son œuvre littéraire. Il remarque que les observateurs s'intéressent plus aux joints qu'à la substance de l'automobile pour y voir sa perfection. L'idée d'une nature « plus facile » est supportée par la juxtaposition d'éléments « qui tiennent par la seule vertu de leur forme merveilleuse ». Le véhicule est spiritualisé par « l'importance, le soin et la matière des surfaces vitrées ». Sa matière « soutient un goût de la légèreté, au sens magique ». Barthes formule l'hypothèse d'un changement de mythologie à partir de la DS 19. « Jusqu'à présent, la voiture superlative tenait plutôt du bestiaire de la puissance ; elle devient ici à la fois plus spirituelle et plus objective, et malgré certaines complaisances néomaniaques… la voici plus *ménagère*, mieux accordée à cette sublimation de l'ustensilité que l'on retrouve dans nos arts ménagers contemporains… On passe visiblement d'une alchimie de la vitesse à une gourmandise de la conduite. […] Dans les halls d'exposition, la voiture témoin est visitée avec une application intense, amoureuse… L'objet est ici totalement prostitué, approprié : partie du ciel de Métropolis, la Déesse est en un quart d'heure médiatisé, accomplissant dans cet exorcisme, le mouvement même de la promotion bourgeoise », (Ibid., p. 789).

Dans son texte de 1963, cette fois, Barthes ne présente plus une étude spéculative comme en 1957, mais une analyse d'entretiens. « On imagine sans peine, aujourd'hui, la

[42] Roland Barthes (1915-1980) est un critique et sémiologue structuraliste français.

complexité des représentations attachées à l'automobile : pas un homme, à première vue, dans nos sociétés, qui n'en parle (s'il l'a) ou qui n'en rêve (s'il ne l'a pas). Quels sont ces rêves, ces paroles ? Comment s'organise les images mentales de cette automobile que tout homme de maintenant porte "dans la tête" ? Comment ces images évoluent-elles, au gré du développement de la société ? Une série d'interviews libres, menées tout récemment, va peut-être nous permettre d'approcher cet univers intérieur que le Français d'aujourd'hui construit autour de la voiture qu'il possède, qu'il convoite ou qu'il refuse », (*Œuvres complètes*, Tome II, 2002 : 234).

Le premier résultat de ses entretiens est que « chacun sent que l'automobile est un objet-signe, offert à un commentaire général, où prennent place l'homme, les mœurs, la civilisation : en parlant de son auto, le Français philosophe, et il le sait… Cette conscience automobile a deux caractères paradoxalement complémentaires : l'auto est un objet riche à proportion de sa banalité », (Ibid., p. 234). L'auto a cessé d'être un luxe. Elle est devenue un besoin, un objet domestique. Elle est passée de la féerie à la réalité. Elle n'est plus un rêve mais un projet. Elle est donc en passe de devenir « insignifiante ».

Dans les discours, et donc d'un point de vue conscient, « l'auto a cessé de fonctionner comme un signe de standing social », (Ibid., p. 235). Elle est devenue un objet de masse. A l'exception de la « 2 CV », cette uniformisation mythologique (mais pas affective) concerne tout le parc français. Le fantasme reste l'apanage des véhicules étrangers. Lorsque quelqu'un parle de son automobile, il dit ce qu'il pense de la vie, de la famille et de son pays. L'intérêt est surtout porté sur la révélation de la relation père-fils. L'objet est convoité et le modèle, rejeté. « Emprunter l'auto du père est toujours pour le fils un acte ambigu qui témoigne à la fois d'une obligation et d'une sujétion… Elle est donc ici un objet-rite, un objet d'initiation, dont le contact marque le plein avènement de l'adulte », (Ibid., p. 236). L'accent des discours porte également sur des considérations socioéconomiques et politiques : prix de l'essence, incivisme, vignette, etc.).

Pour qu'un objet fasse « signe », il doit comporter au moins deux thèmes opposés. Ce qui fait de l'automobile un objet mythique, c'est l'opposition entre sa fonction sportive et sa fonction domestique. Le « phantasme » sportif semble s'épuiser. Il ne représente plus l'héroïsme des premiers automobilistes dans un mélange de vitesse, d'inconfort et de danger, mais une certaine complication technique de l'engin, le contact privilégié d'un corps et d'une mécanique, lorsqu'on dit qu'on la « pilote ». A la vitesse, on préfère désormais : la puissance. Le sportif, encore, voyage à des heures inhabituelles, il prend l'autostrade juste pour se défouler et retrouver une certaine solitude. La fonction domestique a pris du poids : « l'auto

est une maison », (Ibid., p. 238). On désire simultanément l'auto et la maison : les caractéristiques de l'une s'échangent alors avec l'autre. Leur acquisition marque les moments successifs d'un itinéraire unique. L'« intérieur » de l'auto est un espace à meubler. Elle reproduit le « chez-soi », valeur de détente et de liberté : on y lit le journal, on s'y allonge, on y dort et on peut y dire ce que l'on veut. Et puis on la décore. Le conducteur a une exigence de « netteté », elle doit être « fignolée ». On attache beaucoup d'importance à la finition, à la propreté. On la « bichonne » pour refaire sans cesse sa virginité. Ses surfaces sont senties comme fragiles et individuelles : gare à celui qui les touche. Elle représente une « intimité qui doit être continuellement préservée et restaurée, parce que sans doute elle exprime le sens le plus secret et le plus subtil de la propriété », (Ibid., p. 240). Mais c'est un rêve « ambiguë » qui a, comme tout rêve, la fonction « d'accomplir des contraires que la réalité laisse tristement disjoint : l'auto est une maison qui bouge. » Elle a pour « modèle originaire la maison roulante du nomade ». Elle est « l'archétype maternelle par excellence… le prolongement adulte du jeu enfantin de la cabane. Et du coup le sens de la promotion sociale change : l'auto n'est plus signe de "conquête", mais rêve d'un retrait hors de la société de masse ; ce n'est plus la liberté d'être *l'autre*, c'est la liberté d'être soi », (Ibid., pp. 240-241).

Avec la massification de l'automobile, son sens tient de moins en moins à l'objet tel qu'il a été présenté ici, mais à la façon de la conduire, si bien qu'à la mythologie de l'automobile devra succéder une mythologie de la conduite. Nous aborderons cette question au chapitre 2 d'un point de vue général et 3.8.0 pour le caractère spécifiquement rituel de la conduite.

1.2.1. Gascar : Auto

Pierre Gascar[43] publie en 1967 son essai intitulé *Auto*. Il s'agit d'un récit de voyage. Ce voyage dure une journée, depuis avant l'aube jusqu'après le coucher du soleil. Le récit est entrecoupé de passages théoriques. Gascar nous livre ici une « auto-analyse » inestimable. Dans les passages du récit, il décrit ce qu'il ressent et perçoit de sa conduite et de son voyage. Dans les passages réflexifs, le mouvement de l'auto s'arrête pour laisser la place au mouvement de la pensée. Après le conteur de récit de voyage, Gascar se fait alors philosophe, sociologue, psychanalyste, en bref, penseur de l'automobile. Il nous présente une véritable métaphysique du conducteur lié à son activité propre.

[43] Pierre Fournier, dit Pierre Gascar, (1916-1997) est un journaliste, critique littéraire, écrivain, essayiste et dialoguiste français.

Le premier thème qu'aborde Gascar est celui de la vitesse, son lien avec l'accident, le plaisir, le frisson, l'accélération, le paroxysme du moteur tournant à plein régime, la peur, la vigilance et l'habitude. Il file ce thème jusqu'à la fin de l'ouvrage. La vitesse est présentée dans son caractère intrinsèquement relatif au paysage et au perfectionnement de la mécanique. Accélérer c'est chauffer, attiser les flammes, d'où l'utilisation du substantif « chauffeur », même si les qualités thermostatiques des nouveaux moteurs et le confort des véhicules amènent une vitesse « froide ». Le bout du mouvement reste toujours le même, celui dont on se rapproche d'autant plus vite qu'on presse la pédale : la mort.

Gascar soulève alors un paradoxe : « Paradoxalement, au moment où je cessais de courir des dangers et de connaître la crainte, j'avais le sentiment de redevenir mortel », (Gascar, 1967 : 19). La question est ici celle du sentiment d'insécurité pointée dans sa dimension subjective strictement antinomique à sa dimension objective. Ce paradoxe se retrouve dans les accidents de la circulation : plus une situation semble dangereuse moins elle l'est objectivement[44]. Nous reprendrons ce paradoxe à la lumière de la théorie de l'homéostasie du risque qui en fournit une explication par son concept de « risque cible ». L'automobile conduite tranquillement « berce » le conducteur et occasionne des baisses de vigilance (il alterne du rêve à la réalité) qui est une première explication au paradoxe de la perception et de l'effectivité du danger. Dans ce sens, la mort reste un élément non-représentable pour le conducteur. On peut bien voir des morts mais pas imaginer la sienne. Le tragique, c'est pour les autres. « Nous pouvons nous tuer, nous le savons, mais nous ne serons jamais cet homme allongé sur l'herbe du talus, les yeux fermés, saignant du nez comme à douze ans, la tête contre les brodequins d'un gendarme. Ce n'est pas dans le style de notre destin », (Ibid., p. 25). « Dans la vitesse, au volant d'une voiture, nous ne savons pas que nous tombons », (Ibid., p. 27). Ce phénomène est interprété par Gascar par l'aspect maternel, enveloppant, de l'auto : le « refuge essentiel », ou encore, « l'enveloppe originelle ». C'est ce qui fait qu'on s'y sent « en sécurité » et qu'on va pouvoir « jouer avec la vie ». « Je l'ai montré plus haut rapetissant ses yeux, pinçant ses lèvres, au moment où l'accélération va atteindre son point culminant. Il fait penser à un homme qui vise. Mais, ici, il est, à la fois, le projectile et la cible. En devenant ainsi le seul ennemi de soi-même, il tranquillise son cœur », (Ibid., p. 29).

[44] Hans Jonas propose le concept d'heuristique de la peur pour signifier le mouvement inversement proportionnel de la conscience du risque et de son objectivité : plus grande est la peur, plus claire est la conscience du risque, plus efficaces sont les actions pour y faire face.

Le thème suivant est celui de la compétition. Elle s'organise parfois autour de la question de la « moyenne » : qui mettra le moins de temps pour relier un point A et un point B ? L'automobiliste veut gagner du temps, grâce à son véhicule, « pour rien, pour le plaisir ». La congestion déclenche alors la colère, car on « vole » son temps au conducteur. La compétition se fait aussi autour de la question du standing social, mais « la voiture reflète de moins en moins la catégorie sociale à laquelle appartient celui qui la possède », (Ibid., p. 35). « D'où parfois, …, la naissance de sentiments de frustration ou de revanche qui, …, peuvent conduire à l'agressivité », (Ibid., p. 36). Gascar décrit alors, avec une précision et une justesse merveilleuse, les sentiments du conducteur qui se fait distancé, puis dépassé, puis à ce qu'il songe lorsque lui-même dépasse ou lorsqu'il se retrouve « coincé » derrière un camion. Il s'agit alors de dresser un tableau de la domination entre automobilistes par la vitesse. Mais cette compétition ramène toujours chacun à sa solitude.

Gascar poursuit avec le thème du voyage. L'automobile laisse l'impression de rattraper le temps, de l'arrêter, de le dépasser. C'est comme si on partait à l'assaut de villes inconnues. « Ce faisant, nous amassons quelques preuves de plus de notre existence car, en croyant nous perdre et nous étourdir, nous ne faisons que courir après des miroirs », (Ibid., p. 51). Le voyage est alors une des aventures les plus pures de la solitude où on réinvente la réalité en mettant sa vie en jeu. En accélérant, le conducteur esquisse dans son esprit un être supérieur à celui qu'il est, comme dans le rêve d'une évasion de sa condition humaine. L'automobile introduit dans notre vie, une liberté que Gascar qualifie de « romanesque » en ce qu'elle s'impose en élément décisif du destin : elle nous fait être là où on ne pouvait être et déclenche des rencontres qui n'auraient pas pu avoir lieu sans elle.

L'homme est attaché à sa voiture et cet attachement se construit depuis la plus tendre enfance dans les dessins du petit garçon. « Tout au long de sa vie d'homme, alterneront chez lui, à propos de cet objet "privilégié", le goût de la possession et le goût de l'aventure dont j'ai montré plus haut, chez le bébé à quatre pattes, les premières manifestations », (Ibid., p. 67). Mais l'homme, pour s'élever, doit mettre en jeu ce qui le retient le plus à la vie. Il y est si profondément attaché qu'il peut la reconnaitre parmi plusieurs du même modèle sur un parking et qu'on ne la prête pas à tout le monde. Le sentiment de propriété tend à ce que chacun « personnalise son auto », jusqu'à lui prêter un esprit, même un prénom parfois. Mais l'objet chéri cesse de plaire dés qu'un autre objet, plus neuf ou plus beau, peut le remplacer. Donc, « le sentiment de possession n'est jamais pleinement satisfait. C'est la raison pour laquelle la société capitaliste, c'est-à-dire la société de surproduction et de surconsommation,

a trouvé dans la voiture automobile le plus sûr instrument de mainmise sur l'individu », (Ibid., p. 77).

« Ceux qu'effraie légitimement le nombre des accidents sur les routes et qui conseillent aux automobilistes de rouler moins vite devraient, sans pour autant renoncer à leurs sages mises en garde, ne pas oublier qu'ils prêchent une résignation dont l'homme est devenu incapable. Nous avons droit à la vitesse, et rien, sauf le respect de la vie du prochain, ne peut nous empêcher d'essayer par moments d'acquérir ce surplus d'existence qui, en fait, équivaut à une idéalisation – hélas ! fugitive – de notre condition », (Ibid., pp. 89-90). « Mais il serait plus exact de dire que la voiture joue pour son conducteur le rôle d'un miroir. Il a choisi de se reconnaître ou de se découvrir dans l'image de lui-même qu'elle lui donne. Il y voit un homme libre, virtuellement du moins ; un homme à qui il est donné de partir et, aussi, de rêver ; un homme viril, courageux, adroit, endurant ; enfin, un personnage social prestigieux : le personnage que, par son aspect luxueux, la voiture lui permet d'incarner de temps en temps dans le monde », (Ibid., p. 99).

1.2.2. Charbonneau : L'Hommauto

Première pierre de l'écologie politique des transports, Bernard Charbonneau[45] publie en 1967 : *L'Hommauto*. La voie avait déjà été ouverte par Ellul et la question de la technique, mais ce dernier n'avait pas fait de l'automobile un objet central d'étude du champ des transports. Charbonneau présente en quelques pages une histoire de l'automobile, puis les différentes « espèces et genres » d'automobiles : familiale, taxi, autocar, camion et tracteurs. Il continue par une morphologie de l'automobile qui détaille ses éléments : carrosserie, amortisseurs, pneus, moteur, débrayage et frein. Il donne ensuite une interprétation sociologique de l'automobile dans ses liens à l'économie, la politique, sur les dimensions de la campagne et la ville qui sont alors redéfinies, de travail et de loisir, de nomadisme et de sédentarisme, de capitalisme, de socialisme et de révolution. Il termine par une étude des liens entre mort et automobile autour de la question du religieux, du sacré et du sacrifice.

Pour Charbonneau, l'automobile « préside » à notre société. On retrouve ici l'idée d'Ellul de la domination de l'homme par la technique, idée critiquée par Stiegler et Sibony. Elle serait, pour le fondateur de l'écologie des transports : « notre idéal ». Notre économie est une économie de la bagnole : lorsque l'automobile va mal, c'est la société qui va mal : crise,

[45] Bernard Charbonneau (1910-1996) est un philosophe français, un des fondateurs de l'écologie politique.

chômage et révolution guettent. L'homme dans son véhicule forme une nouvelle entité (d'où le titre du livre) dont le risque est d'en oublier la part de chair et de sang tant l'autre part est objectivable. On trouve dans ce texte l'idée que le conducteur est bien plus conduit par le système de l'automobile, avec ses routes et ses dangers, ses signaux et ses lois, qu'il ne conduit effectivement son auto. Et puisque chacun peut maintenant avoir une auto, chacun se doit de s'en servir.

Bien que l'écologie politique des transports ait été régulièrement, depuis Ellul jusqu'à Illich, « récupérée » par les mouvements anti-automobile, Charbonneau aurait pu donner comme sous-titre à son ouvrage *Vivre et mourir en bagnole*. Il est possible, selon lui, de penser l'automobile et par là de la vivre « autrement », comme d'en faire un mauvais usage et de là, en mourir. Dans cette conception de l'automobile, l'homme est largement maître de son destin ou pourrait l'être s'il ne se laissait dominer par la machine.

Dans sa conclusion, Charbonneau présente déjà l'idée de contre-productivité de l'automobile par rapport au temps de déplacement. Il faudra attendre Illich pour que le concept soit formulé et généralisé. « Le temps que sa rapidité nous donne, elle nous le prend aussitôt pour nous expédier ailleurs. Comme le téléphone ou l'avion, pour une corvée qu'elle nous supprime, elle nous en invente mille. Elle nous mène à la campagne, mais bientôt, l'auto aidant, nous ne trouverons plus à cent kilomètres de voiture la baignade ou la verdure qui nous attendaient à cinq minutes de marche. La bagnole, c'est la liberté de mouvement, individuelle ou familiale ; mais quand cent mille libertés motorisées se ruent au même endroit, c'est le bouchon », (Charbonneau, 1967 : 123-124). La seule « solution » qu'envisage Charbonneau est un « implacable totalitarisme routier » pour ralentir et retarder le phénomène de la congestion. On voit ici les idées qui permettront à Illich de formuler ces concepts. Nous les présenteront plus loin (1.2.6).

Charbonneau nous dit que pour vivre la bagnole, il faut la penser. Mais de nombreux obstacles empêchent cette pensée : le système de justification de l'automobilisme est à l'origine du refus d'y penser. Il est structuré par deux ordres d'arguments. D'abord l'auto est ce qui est et donc ce qui doit être, c'est un fait, une nécessité. Ensuite, « elle est aussi le but suprême : la liberté et le bonheur pour tous, que la société se doit de réaliser », (Ibid., p. 125). Le lien est fait autour de la question de la vitesse, qui est le nouveau tabou dont la construction est soutenue par l'intérêt que les médecins portent à l'automobile et par leur zèle à nier le rapport entre vitesse et danger. Charbonneau, en visionnaire, introduit également ce qui sera plus tard la théorie de l'homéostasie du risque (voir chapitre 2.1.0). Il explique simplement, sans le conceptualiser, le phénomène d'adaptation du comportement des

conducteurs lorsque la situation est modifiée par les innovations techniques qui font que les routes et les véhicules compensent les erreurs de conduite (ceinture, glissière de sécurité, airbag, délimitation des voies...).

Charbonneau formule le paradoxe de la société capitaliste et de la répression sur la question des transports. « Le système consiste à doter n'importe qui d'une fusée, quitte à pénaliser après coup celui qui s'en sert. Et cette répression est d'autant plus difficile que dans une société automobile elle est forcément mal vue. Après avoir promis une auto au peuple, on suspend sur sa tête l'épée de Damoclès du retrait de permis de conduire. Comment ne pas frapper au hasard, et si l'on frappe juste, ne pas être impopulaire ? Comment, "sachant qu'au-dessous de vingt ans les conducteurs ont deux fois plus d'accidents qu'entre trente et cinquante", ne pas faire ce que *Le Monde* (décembre, 1966) appelle sans humour "du racisme anti-jeune" ? », (Ibid., p. 128). L'idée est déjà présente ici que la répression ne peut pas être efficace car elle intervient toujours a posteriori. Là encore, cette idée sera démontrée plus tard par Wilde avec l'appui de l'épidémiologie.

« Tuer en bagnole c'est tuer en rêve ; on comprend que le responsable, presque toujours, se sente innocent, et qu'il trouve que ce soit d'abord à l'assurance de régler la note », (Ibid., p. 129). Tout en décriant les méthodes éducatives de moralisation du conducteur, Charbonneau concède que c'est lui qui est au centre d'un phénomène qui le dépasse. Le véhicule progresse mais pas le conducteur, la sagesse requise pour un autre usage de l'automobile ne peut être atteinte par la majorité des conducteurs. Et puisqu'on n'y arrive pas, même avec l'appui de la religion et de l'idéologie, c'est la science qui va s'en charger. Mais la question est alors posée de la légitimité de la science à décider de questions politiques.

Pour se libérer de la bagnole, Charbonneau propose de commencer par rêver. Il faut de la poésie, mais pour cela il faut s'arrêter car il est interdit de rêver en conduisant faute d'être rappelé à l'ordre par son corps. « L'auto n'est pas la liberté : celle-ci n'est qu'en nous ; la bagnole n'est qu'un moyen de transport, - rien de moins, rien de plus. Seulement il est plus puissant, et par conséquent plus dangereux. L'auto ne tuera plus le jour où elle aura cessé d'être une idole ou un gadget », (Ibid., p. 133). Mais l'enseignement et la répression laissent froid le chauffeur. Ce que Charbonneau propose, c'est une autre bagnole, moins rapide plus banale : un moyen de transport et rien d'une fin en soi.

1.2.3. Sauvy : Les quatre roues de la fortune

C'est en 1968 que l'économiste Alfred Sauvy[46] publie *Les quatre roues de la fortune*, sous-titré *Essai sur l'automobile*. Sa thèse est celle de l'irrationalité économique du choix de l'automobile comme mode de transport et de son monopôle. Voici comment il introduit et présente son travail.

« Il y a déjà deux tiers de siècle, un voiturier peinait sur un chemin qui, pour n'être ni montant, ni sablonneux, ni particulièrement malaisé, ne se laissait pas facilement parcourir. Soudain, après un acte de bonté, classé dans la catégorie des mystères historiques mal éclaircis, notre homme vit surgir une fée, armée de son appareil classique et notamment de la baguette réglementaire.

Bienfaisante ou maléfique ? On pouvait en douter.

"Voiturier, par mon pouvoir surnaturel et par ma décision sans appel, je vais supprimer Cocotte, supprimer ton cheval !"

Maléfique, maléfique évidemment.

"Mais en revanche, je t'en donnerai trente, tu entends, trente ou même davantage !

- Mais où mettrai-je cette harde et comment ferai-je pour la nourrir ?
- Je la ferai tenir dans un petit coin de ta voiture, un tout petit coin, et à l'écurie tu n'auras pas besoin de la nourrir. Mais utilise-la bien OU SINON…"

Ainsi naquit, puis grandit l'automobile dans un délai que la fée n'avait pas fixé, mais suffisamment bref pour bouleverser non seulement le sort du voiturier, mais celui du monde entier.

Plus que d'autres encore, ce progrès proprement technique et au préalable extravagant (procéder à une série de redoutables déflagrations) a modifié non seulement la façon de transporter, mais l'économie de tous les pays, agriculture, commerce, industrie, services et, par là, la répartition des hommes sur le territoire, la médecine, la science, les arts, et bien entendu les mœurs, la façon de vivre, la sexualité, etc. "Et quel temps fut jamais si fertile en miracles !"

Nous nous proposons sinon de mesurer, du moins de juger l'ampleur des conséquences de cette invention et de suivre leur marche dans le temps. Nous nous

[46] Alfred Sauvy (1898-1990) est un économiste, démographe et sociologue français.

préoccuperons aussi de savoir si le don de la fée a été utilisé aussi bien que possible et enfin nous jetterons un regard sur le champ immense et complaisant de l'avenir.

La fortune à la roue unique s'est modernisée ; aujourd'hui, nous la voyons montée sur quatre roues », (Sauvy, 1968 : 5-6).

En s'interrogeant sur la place de l'automobile dans la modernité, Sauvy commence par en signifier la tendance à la dépendance. « Lancée dans le progrès, l'humanité en a besoin comme d'un toxique. Elle ne peut plus s'arrêter, elle est condamnée au progrès à perpétuité », (Ibid., p. 12). Le progrès a été multiple et continu, sauf en espace urbain, d'où les problèmes croissant de congestion. Sauvy présente la déconstruction économiste et statistique de nombreuses idées fausses concernant l'automobile et pose les questions de politique générale qui entraine la société dans une direction, relativement à ces erreurs.

Il commence son étude par un retour sur l'histoire économique de l'automobile. Elle a commencé à toucher de plus larges couches sociales lorsque sa conduite est devenue *intérieure*, ce qui a eu pour conséquence la suppression de la nécessité du chauffeur (appelé dans la première moitié du XXème siècle : le mécanicien). Les voitures de série (depuis 1919 chez Citroën) sont d'abord rejetées pour leur uniformité, avant que l'on s'aperçoive que leur caractéristique première est la *qualité*. Le pétrole était taxé comme une « denrée coloniale » et les quelques voitures paient un impôt jusqu'à la création de l'impôt sur le revenu après la première guerre mondiale, et d'une taxe sur le chiffre d'affaire. Naît alors la représentation toujours actuelle que « l'automobile est en train de devenir une vache à lait et est taxée arbitrairement, ce qui compromet son avenir. Par une bizarrerie zoologique, cette vache laitière, qui plus tard deviendra vache sacrée, est aussi appelée la poule aux œufs d'or, qui va incessamment passer de vie à trépas. *Le complexe de frustration du monde de l'automobile prend naissance dans cet arbitraire des années 20* », (Ibid., p. 20). Cependant la prise de monopole de l'automobile se fait au détriment du rail par le biais des règlements et taxations qui le défavorisent malgré son coût de revient initialement inférieur. Ici, la prise de monopole de l'automobile se fait au détriment de l'intérêt général, mais la voiture triomphante apparait comme le progrès du siècle, renforcé par les pneus et les cartes Michelin et la grande presse d'information, véritable propagande. « Peu à peu les cœurs sont séduits, les esprits captés et le but essentiel est atteint : *empêcher de voir et de réfléchir* », (Ibid., p. 27). « Et c'est ainsi que, pendant ces vingt ans 1919-1939, que l'on peut appeler la période des grandes erreurs, un enfantement prodigieux ne peut se faire que dans la foi et la destruction. Les savants et techniciens qui ont mis au point le plus admirable instrument que l'homme ait jamais fabriqué

ne sont pas relayés par les techniciens et les savants aptes à insérer cette invention dans l'économie, de la façon la plus heureuse », (Ibid., p. 32).

Après la deuxième guerre mondiale la priorité est donnée au développement économique par l'automobile au dépend du logement. Mais une erreur économique est réalisée au niveau politique en refusant la construction française de tracteur et l'exportation des automobiles, erreur que ne commet pas l'Allemagne. « Clairvoyant sur bien des points, les chefs d'entreprise perdent, sur tout le domaine de la circulation et de la route, leur faculté de logique, de discernement, de soucis du juste milieu. Leur attitude n'est plus rationnelle, mais idéologique », (Ibid., p. 40). Ce n'est que pour ses apparences que l'économie est dite d' « abondance ». La foi en l'automobile se concrétise en des avantages fiscaux incomparables alors que l'opinion publique ne cesse de dénoncer le prix de l'essence ou la vignette. Mais les avis contradictoire sont sous le joug d'un tabou, d'une censure. En plus des avantages fiscaux qui vont croissants dans le siècle, l'automobile jouit encore d'un autre privilège : le stationnement sur la voie publique gratuit ou presque, compte tenu du prix du mètre carré habitable ou circulable. Dans une comparaison avec les autres pays industrialisés, Sauvy montre que les privilèges de l'automobile ne se retrouvent nul par ailleurs si puissants qu'en France.

Alors que les données financières correctes sont mises au top secret, les données concernant les accidents sont largement et justement diffusées. Ce sont leurs interprétations qui sont, cette fois, objet d'idéologie. « Chaque fois qu'un malheur survient dans la société, un réflexe multimillénaire nous conduit à accuser d'abord les dieux, le *Fatum*, appelé plus scientifiquement *Aléa*. Si le malheur persiste et se répète, les diverses personnes ou groupes ont congénitalement deux ressources : dégager leur responsabilités et refuser les remèdes qui risquent de leur causer quelque dommage ou ennui », (Ibid., p. 73). En 1968, Sauvy n'a pas encore l'appui des études épidémiologiques d'accidents sur lesquelles s'appuiera Wilde pour montrer le caractère idéologique des choix des indicateurs. Il tombe donc dans les travers habituels de la prévention que nous critiquerons largement plus loin (4.4). Il loue alors l'intervention de Ralph Nader qui a fait plier les constructeurs à intégrer la sécurité dans la conception des véhicules et ouvre des pistes de recherches concernant les liens entre sécurité, infrastructures, travail, alcool et répression. Cependant Sauvy pose clairement la responsabilité de la vitesse dans les accidents, elle aussi marquée du tabou de l'automobile. Il regrette que les mesures de limitations de vitesse ne soient pas prises en France (elles n'entrent en vigueur qu'en 1972) alors qu'elles ont fait leur preuve à l'étranger. Le permis de conduire est contesté dans son lien à la sécurité et Sauvy n'y voit comme seule utilité que

l'aspect répressif de la possibilité de le retirer. La catégorie sociale du « chauffard » a un rôle de déculpabilisation (l'enfer, c'est les autres). « Gain de temps et fierté concourent… tous deux à voiler le risque d'accident », (Ibid., p. 86). « La société moderne consent un sacrifice régulier pour conserver une façon de vivre », (Ibid., p. 87).

Sauvy aborde également la question des assurances. « Puisque vous risquez d'être meurtrier demain, il ne faut pas rester sur cette mauvaise impression. Le remède a été trouvé : l'achat de la bonne conscience par le versement d'un tribut annuel », (Ibid., p. 93). « Tuer chez nous est permis, du moment qu'il n'y a ni préméditation, ni insolvabilité, ni faute grave rarement reconnue », (Ibid., p. 94). Les Français sont prêts à accepter des contraintes jusqu'à certaines limites, mais lorsqu'on touche à leur voiture, toute tolérance disparait pour laisser la place à des créanciers véhéments, même pour des sommes modiques. « Bien traité sur le chapitre fiscal, le possesseur de voiture est surchargé du côté de l'assurance, qu'il a parfois tendance à absoudre un peu légèrement », (Ibid., p. 101).

La cohabitation des usagers est conceptualisée par Sauvy en tant que concurrence pour l'espace. Il traite la question de la défiance de la jeunesse comme un élément « naturel » du passage de l'enfant à l'homme : « Il faut bien que jeunesse se passe ». La théorie des jeux intervient également pour expliquer pourquoi, dans le domaine des accidents de la circulation, tant d'hommes valeureux et habiles périssent. Dans la lutte pour l'espace, le destin des différentes catégories d'usagers réside dans la *conversion* si l'*extermination* échoue. Ainsi les chevaux ont été exterminés de la circulation alors que les piétons, les deux-roues et les camions survivent sur le mode de la conversion. Rares sont les piétons qui ne sont pas (devenus) automobilistes.

L'automobile a également modifié les rapports de pouvoir, en commençant par ceux de la famille. En s'émancipant du chauffeur/mécanicien et des pannes principales, le père est devenu *maître* de voiture, le guide. Sauvy fait le rapprochement entre le conducteur et ses traductions qui ont donné leur surnom aux dictateurs (führer, duce, caudillo). Mais la libération du père fait contagion et s'étend à son épouse qui, une fois arrivée dans son pavillon de banlieue, se trouve bien isolée et réclame elle aussi une auto. Le moment du passage à la majorité des enfants ouvre alors la question de la troisième voiture. Nous voyons déjà en 1968 le début de l'éclatement de la cellule familiale à laquelle contribue largement l'automobile.

Sur un ton ironique, Sauvy imagine, au sortir de la seconde guerre mondiale, un dialogue entre un haut fonctionnaire dont le désir est d'empêcher les parisiens de circuler dans leur ville sans que la population s'en aperçoive, et un technicien de valeur. Voici ce que ce

dernier propose : « 1. Favoriser systématiquement le moyen de transport qui utilise le plus d'espace par personne transportée, c'est-à-dire la voiture individuelle, de dimension aussi grande que possible. Les remorques, les cinq essieux, seront les bienvenus. Autoriser, contrairement au droit public, de loger le véhicule sur la chaussée et au besoin sur les trottoirs. 2. Désavantager systématiquement les transports publics et entraver leur fonctionnement ; se garder d'améliorer le réseau métropolitain, le seul changement souhaitable étant l'augmentation des tarifs. 3. Maltraiter les taxis de toutes les façons possibles, réduire leur nombre discrètement ; s'efforcer de les empêcher d'aller dans les gares au moment de l'arrivée des trains ; refuser toute mesure de souplesse telle que taxis collectifs, petits taxis, etc. Manifester à l'égard des chauffeurs de taxis une rigueur qui serait malséante à l'endroit des conducteurs de voitures privées. 4. Faciliter l'accès dans la capitale par des voies radiales qui apporteront, chaque matin, le plus de véhicules possibles », (Ibid., pp. 143-144). Telle a été l'envers de la politique de circulation routière pendant les trente glorieuses.

Plus loin, Sauvy noue le paradoxe de la libération par l'automobile entre l'*évasion* qu'elle permet et la *servitude* qu'elle construit. Malgré le rêve qu'elle suscite, l'automobile enchaîne les hommes et les aveugle jusqu'à cette curieuse représentation du conducteur : « L'environnement est détestable, l'État est un tyran aveugle, mes roues ont beau n'avoir pas de rais, les bâtons sont constamment mis en travers pour les empêcher de rouler, mais heureusement que moi, je suis là, pour dominer le plus mal possible ces misères », (Ibid., p. 190). La puissance entraine nécessairement le désir infini et la frustration.

1.2.4. Baudrillard : L'automobile dans le système des objets

La question de l'automobile est présente chez Jean Baudrillard[47] tout au long de son œuvre (éditée, médiatique et photographique) et mériterait un travail d'analyse et de recensement poussé. Nous nous limiterons ici à présenter sa participation à ce que nous appelons la première génération des théories de l'automobilisme. Dans « le système des objets », en 1968, Baudrillard donne une place comme les autres à l'automobile et différente à la fois. Il lui consacre une place privilégiée en annexe de sa première partie et l'intitule « le monde domestique et la voiture ». On sent nettement dans son texte les influences de Simondon et de Barthes de qui il prolonge les analyses. Nous reproduisons en annexe 2.6 les quelques pages dans lesquelles il tente de positionner l'automobile dans son système des

[47] Jean Baudrillard (1929-2007) est un philosophe et sociologue français.

objets tant ces pages nous semblent caractéristiques de la culture du risque routier par l'entrée de l'objet automobile. Nous les considérons comme faisant partie des textes fondateurs qui nous donnent à entendre quelque chose de notre rapport à cet objet.

À elle seule, l'automobile représente pour Baudrillard une dimension du système. Elle complète tous les autres objets qu'on ne peut définir tout à fait sans elle. Il n'y a que la sphère domestique qui puisse tenir une place aussi importante. Et pourtant l'automobile résume les caractéristiques de la sphère domestique en lui ajoutant une dimension de puissance. C'est un objet « sublime » en tant qu'il transforme notre rapport au temps et à l'espace. Son déplacement procure une « euphorie dynamique et mécanicienne ».

L'auteur ne manque pas de donner une interprétation aux éléments clés de l'automobilisme. L'aile est le représentant de l'objet dans son entier en tant que « projection phallique ». Le permis de conduire est un « espèce de brevet de citoyenneté ». Son retrait est une forme « d'excommunication, de castration sociale ». La vitesse est « un espèce de bonheur irréel, de suspens de l'existence et d'irresponsabilité ». L'accident est le lieu « où vient culminer dans un hasard, une chance parfois jamais réalisée, mais toujours imaginée, toujours involontairement assumée d'avance, cette intimité avec soi-même, cette liberté formelle qui n'est jamais si belle que dans la mort », (Baudrillard, 1968 : 95). La quotidienneté est l'articulation du binôme voiture/foyer sur le binôme travail/loisir.

1.2.5. Gorz : Idéologie sociale de la bagnole

Dans un article[48] du numéro de septembre/octobre 1973 paru dans le revue *Le sauvage*, André Gorz[49] pose les questions de savoir « pourquoi la bagnole est traitée en vache sacrée. Pourquoi, à la différence des autres biens "privatifs", n'est-elle pas reconnue comme un luxe antisocial ? » Voilà les deux réponses qu'il apporte à ces questions.

« 1. L'automobilisme de masse matérialise un triomphe absolu de l'idéologie bourgeoise au niveau de la pratique quotidienne : il fonde et entretient en chacun la croyance illusoire que chaque individu peut prévaloir et s'avantager *aux dépend de tous*. L'égoïsme agressif et cruel du conducteur qui, à chaque minute, assassine symboliquement « les autres », qu'il ne perçoit plus que comme des gênes matérielles et des obstacles à sa propre vitesse, cet égoïsme agressif et compétitif est l'avènement, grâce à l'automobilisme quotidien, d'*un*

[48] Version intégrale en ligne sur : http://carfree.free.fr/index.php/2008/02/02/lideologie-sociale-de-la-bagnole-1973/

[49] André Gorz (1923-2007), de son vrai nom Gerhard Hirsch, puis Gérard Horst, est un philosophe et journaliste français, un des fondateurs de l'écologie politique.

comportement universellement bourgeois (“*On ne fera jamais de socialisme avec ces gens-là”*, me disait un ami est-allemand, consterné par le spectacle de la circulation parisienne).

2. L’automobile offre l’exemple contradictoire d’un objet de luxe qui a été dévalorisé par sa propre diffusion. Mais cette dévalorisation pratique n’a pas encore entraîné sa dévalorisation idéologique : le mythe de l’agrément et de l’avantage de la bagnole persiste alors que les transports collectifs, s’ils étaient généralisés, démontreraient une supériorité éclatante. La persistance de ce mythe s’explique aisément : la généralisation de l’automobilisme individuel a évincé les transports collectifs, modifié l’urbanisme et l’habitat et transféré sur la bagnole des fonctions que sa propre diffusion a rendues nécessaires. Il faudra une révolution idéologique (“culturelle”) pour briser ce cercle. Il ne faut évidemment pas l’attendre de la classe dominante (de droite ou de gauche) », (Gorz, 1973 : 2).

Gorz défend en conclusion le fait que la politique des transports ne doit jamais être posée seule, mais toujours en liens étroit avec la politique « de la ville, de la division sociale du travail et de la compartimentation que celle-ci a introduite entre les diverses dimensions de l’existence : un endroit pour travailler, un autre endroit pour “habiter”, un troisième pour s’approvisionner, un quatrième pour s’instruire, un cinquième pour se divertir », (Ibid., p. 7). C’est à cette condition qu’un rapport plus rationnel à l’automobile pourra s’établir.

Le militantisme de l’écologie politique fait dire à Gorz que l’automobile est la *cause* (après la division du travail) de la destruction des liens sociaux et qu’elle « coupe l’individu en rondelles, coupe son temps, sa vie, en tranches bien séparées afin qu’en chacune vous soyez un consommateur passif livré sans défense aux marchands, afin que jamais il ne vous vienne à l’idée que travail, culture, communication, plaisir, satisfaction des besoins et vie personnelle peuvent et doivent être une seule et même chose : l’unité de la vie, soutenue par le tissu social de la commune », (Ibid., p. 7). A cela, Stiegler, Galimberti et Sibony répondent que l’automobile n’est que le révélateur de ce que nous sommes, le miroir et la mémoire de l’humanité du XXème siècle.

1.2.6. Illich : Énergie et équité

Ivan Illich (1926-2002) est un penseur de l’écologie politique qui, par les concepts qu’il a rendu célèbres, nous permet de synthétiser de nombreuses idées présentées dans les théories antérieures. Il forge ses concepts à partir du monde de l’éducation, dans *Une société sans école* (1971), du monde de la santé, dans *Némésis médicale* (1975) et enfin, dans ce qui

est l'ouvrage de référence en ce qui concerne les transports : *Énergie et équité* (1975). Illich nomme ces trois ouvrages ses « pamphlets », mais c'est tout au long de son travail publié dans le premier tome de ses *Œuvres complètes* (2005, 2008) qu'il forge ses concepts, depuis *Libérer l'avenir* (1971) jusqu'au *Chômage créateur* (1977), en passant par *La convivialité* (1973). Voyons comment il présente l'écologie des transports dans *Énergie et équité*.

« Aujourd'hui il est devenu inévitable de parler d'une crise de l'énergie qui nous menace. Cet euphémisme cache une contradiction et consacre une illusion. Il masque la contradiction inhérente au fait de vouloir atteindre à la fois un état social fondé sur l'*équité* et un niveau toujours plus élevé de croissance industrielle. Il consacre l'illusion que la machine peut absolument remplacer l'homme. Pour élucider cette contradiction et démasquer cette illusion, il faut reconsidérer la réalité que dissimulent les lamentations sur la crise : en fait, l'utilisation de haut quanta d'*énergie* a des effets aussi destructeurs pour la structure sociale que pour le milieu physique. Un tel emploi de l'énergie viole la société et détruit la nature », (Illich, 2008 : 383). La consommation croissante d'énergie est définie alors comme une drogue, le bien-être comme le nombre d'esclaves mécaniques que les citoyens savent commander. Les énergies dites « propres » ou « renouvelables » ne peuvent pas être une solution car elles maintiennent la dépendance et la destruction des liens sociaux quand bien même elles laisseraient intact l'environnement physique.

Illich introduit le concept de *seuil critique naturel*. A partir d'une certaine consommation d'énergie le système de transport se sature, devient contre-productif, tend à sa propre destruction et augmente les inégalités. « Il se crée à l'échelle du monde entier une structure de classe de capitalistes de la vitesse », (Ibid., p. 401). Sur la question des transports, ce seuil peut être calculé. C'est Jean-Pierre Dupuy, en annexe à *Energie et équité* qui réalise le calcul économique et démontre que ce seuil critique naturel se situe autour de l'allure du vélo (25km/h). Dupuy propose le concept de *vitesse généralisée* pour procéder au calcul de la consommation de temps de l'automobile. Il pose la question de savoir si l'automobile apporte effectivement un gain de temps. Au temps de trajet passé en voiture, comparativement au vélo, il ajoute donc le temps passé à travailler pour acheter et entretenir le véhicule. Une automobile étant approximativement une centaine de fois plus chère qu'un vélo, le résultat final est que, dans le meilleur des cas (pour les autos bas de gammes) l'auto ne constitue aucun gain de temps par rapport au vélo. Par contre, plus l'automobile tend vers le haut de gamme, plus elle constitue une perte de temps par rapport au vélo.

« Le banlieusard captif du trajet quotidien et le voyageur sans souci sont pareillement dépendant du transport. Tous deux ont perdu leur liberté. L'espoir d'un occasionnel voyage

éclair à Acapulco ou à un congrès du Parti fait croire au membre de la classe moyenne qu'il a « réussi » et fait parti du cercle étroit, puissant et mobile des dirigeants. Le rêve hasardeux de passer quelques heures attaché sur un siège propulsé à grande vitesse rend même l'ouvrier complice consentant de la déformation imposée à l'espace humain et le conduit à se résigner à l'aménagement du pays non pour les hommes mais pour les voitures », (Ibid., p. 395). « L'industrie du transport façonne son produit : *l'usager*. Chassé du monde où les personnes sont douées d'autonomie, il a perdu aussi l'impression de se trouver au centre du monde. Il a conscience de manquer de plus en plus de temps, bien qu'il utilise chaque jour la voiture, le train, l'autobus, le métro et l'ascenseur, le tout pour franchir en moyenne 30 kilomètres, souvent dans un rayon de 10 kilomètres. Le sol se dérobe sous ses pieds, il est cloué à la roue. Qu'il prenne le métro ou l'avion, il a toujours le sentiment d'avancer moins vite ou moins bien que les autres et il est jaloux des raccourcis qu'empruntent les privilégiés pour échapper à l'exaspération créée par la circulation… L'usager se trouve tout au bas de l'échelle où sans cesse augmentent l'inégalité, le manque de temps et sa propre impuissance, mais pour y mettre fin il s'accroche à l'espoir fou d'*obtenir plus de la même chose :* une circulation améliorée par des transports plus rapides… Jamais il ne calcule le prix qu'il en coûtera pour être ainsi véhiculé dans un avenir meilleur… Il est incapable d'imaginer les avantages apportés par l'abandon de l'automobile et le recours à la force musculaire de chacun… Abandonné à lui-même, il est immobile, isolé, sans lieu. Devenu un objet qu'on achemine, l'homme parle un nouveau langage. Il va en voiture "retrouver" quelqu'un, il téléphone pour "entrer en contact". Pour lui, la liberté de mouvement n'est que la liberté d'être transporté. Il a perdu confiance dans le pouvoir politique qui lui vient de la capacité de pouvoir marcher et parler. Il croit que l'activité politique consiste à réclamer une plus large consommation de ces services qui l'assimilent à une simple marchandise. Il ne demande pas plus de liberté pour des citoyens autonomes, mais de meilleurs services pour des clients soumis. Il ne se bat pas pour garantir sa liberté de se déplacer à son gré et de parler aux autres à sa manière, mais pour asseoir son droit d'être véhiculé et informé. Il désire de meilleurs produits et ne veut pas rompre l'enchaînement à ces produits. Il est urgent qu'il comprenne que l'accélération appelée de ses vœux augmentera son emprisonnement et, qu'une fois réalisées, ses revendications marqueront le terme de sa liberté, de ses loisirs et de son indépendance », (Ibid., pp. 397-399).

« La circulation totale est le résultat de deux différents modes d'utilisation de l'énergie. En elle se combinent la mobilité personnelle, ou le transit autogène, et le transport mécanique des gens. Par "transit" je désigne tout mode de locomotion qui se fonde sur

l'énergie métabolique de l'homme, et par "transport", toute forme de déplacement qui recourt à d'autres sources d'énergie », (Ibid., p. 393). Illich introduit le concept de *monopole radical* du transport sur le transit, radical parce que caché, retranché et avec un pouvoir structurant sur la société. « Quand une industrie s'arroge le droit de satisfaire, seule, un besoin élémentaire, jusque-là l'objet d'une réponse individuelle, elle produit un tel monopole. La consommation obligatoire d'un bien qui consomme beaucoup d'énergie (le transport motorisé) restreint les conditions de jouissance d'une valeur d'usage surabondante (la capacité innée de transit). La circulation nous offre l'exemple d'une loi économique générale : *tout produit industriel dont la consommation par personne dépasse un niveau donné exerce un monopole radical sur la satisfaction d'un besoin* », (Ibid., p. 411).

Les concepts d'Illich ont pour terrains d'études les transports, l'éducation et la santé. Nous les avons présentés ici comme élément d'une théorie de l'automobilisme mais nous y reviendrons aux chapitres 3 et 4 dans la cadre de notre réflexion sur la situation de l'éducation routière qui se trouve être au confluent des trois terrains privilégiés d'Illich. L'éducation à la sécurité routière ressortit à la fois du domaine de la santé publique, de l'éducation générale et se trouve de fait sur le champ de la circulation publique.

1.2.7. Boltanski : Les usages sociaux de l'automobile

Dans un article paru dans le numéro 2 des *Actes de la recherche en sciences sociales* (1975 : 25-49), intitulé « Les usages sociaux de l'automobile : concurrence pour l'espace et accidents », Luc Boltanski entreprend une étude détaillée du phénomène. Il s'interroge « sur le type de relation qui s'instaure entre la diffusion de l'automobile… et les intérêts spécifiques des différents groupes et des différentes classes ». Ce que Barthes décèle dans les discours, Boltanski va le chercher dans l'évolution du taux de motorisation des catégories socioprofessionnelles en fonction du temps, dans les statistiques sur les attitudes à l'égard de la voiture et de la sécurité, dans les statistiques d'accidents et dans les usages de la voiture. Sur son évolution de 1953 à 1969, l'automobile tend de moins à moins à constituer par elle seule un signe de statut social. Elle est de moins en moins rare et c'est la rareté de l'espace qui prend donc sa place pour la distinction des classes sociales entre elles.

Boltanski commence par présenter les idéologies de l'automobile en ce qu'elles ont en commun, dans leur version vulgaire, « la cécité aux usages différents que des groupes différents peuvent faire d'un même bien », (Ibid., p. 28). Ces idéologies sont au nombre de trois, chacune avec une « caution » scientifique : l'idéologie psychologique (dérive de la

psychanalyse), l'idéologie biologique (dérive de l'éthologie) et l'idéologie techniciste (dérive de la cybernétique). Chacune ignore également les propriétés sociales des agents et veut tenir un discours généraliste et universelle sur l'automobile. Ces idéologies sont précisément celles qui sont transmises par le système d'éducation routière en France. Nous les étudierons plus loin (3.0) au moment de présenter la bibliographie de la pédagogie de la conduite et de la sécurité routière.

Alors, une fois les relations sociales niées au profit de la « situation automobile », l'analyse des conduites (hexis corporelles[50]) devient impossible. En fait, « sur la route, les relations sociales entre agents s'établissent surtout sur le mode de la concurrence, chacun des partenaires cherchant à maximiser ses gains en espace ce qui équivaut à augmenter ses profit en temps. L'intensité de cette concurrence est fonction de la relation entre l'espace disponible et le nombre de véhicules… Sachant que le temps est affecté d'une valeur objective et subjective différente pour ces différents partenaires selon la position qu'ils occupent dans la structure sociale et, qu'ils disposent d'un capital très inégal de puissance mécanique et d'aptitudes selon qu'ils sont dotés de grosses ou de petites voitures et selon la forme de leur apprentissage – variables qui sont elles-mêmes, on le verra, fortement corrélées avec la classe sociale – on voit que la concurrence pour l'appropriation de l'espace routier est largement réductible à un conflit de classe non perçu comme tel », (Ibid., p. 29). Boltanski voit dans cette concurrence pour l'espace une raison qui explique que les conducteurs soient dans l'impossibilité de laisser un espace suffisant de sécurité devant eux. Lorsqu'ils laissent cet espace, un concurrent vient l'occuper. Cette explication coïncide tout à fait avec le discours des conducteurs qui, lorsqu'un autre conducteur vient à se rabattre devant eux, se plaignent qu'on vienne occuper *leur* place. On retrouve une situation similaire pour la recherche de place de stationnement (« *Je l'avais vu le premier* »).

« L'ordre symbolique est le lieu naturel des conflits routiers qui ne l'abandonnent pour l'ordre physique que par "accident" », (Ibid., p. 30). Boltanski a raison de mettre entre guillemets le mot accident, car puisque les conduites sont socialement déterminées, les accidents le sont tout autant. Lorsque la majorité des conducteurs roulent trop près du véhicule qu'ils suivent, ils s'exposent nécessairement à l'impossibilité de pouvoir réagir en cas de dysfonctionnement du véhicule suivi (panne quelconque par exemple). Le fait

[50] « *L'hexis* corporelle est la mythologie politique réalisée, *incorporée*, devenue disposition permanente, manière durable de se tenir, de parler, de marcher, et, par là, de *sentir* et de *penser* », Pierre Bourdieu (1980) *Le Sens pratique*, p. 117. Dans le discours des conducteurs, on retrouve cette idée au moment de l'identification à la voiture (« J'ai éraflé mon aile. »).

d'occuper la voie de gauche sur autoroute, de signifier par le klaxon ou les feux qu'on est pressé, qu'on veut dépasser ou d'empêcher quelqu'un de le faire, font parties de ces conduites symboliques qui sont l'expression de luttes des classes dont l'automobilisme n'est que le média, mais également le fait de ralentir, de serrer à droite et de se laisser dépasser en signe d'humilité et de soumission. La valeur du temps est fonction de la situation sociale. Sur la route les inégalités sociales prennent la forme d'inégalités de puissance et de vitesse. Le conducteur construit une taxinomie des conduites symboliques en fonction des spécificités de l'ensemble homme/véhicule (une caractérologie, une typologie ou une statistique intériorisée) et conforme sa conduite en fonction de sa position sociale. Cette taxinomie est transmise au moment de l'apprentissage et dépend, dans les situations de conduite, du temps dont dispose le conducteur pour identifier son partenaire.

« Des régularités objectives… dominent le marché de l'automobile et… tendent à maintenir l'adéquation entre la hiérarchie des véhicules et la hiérarchie sociale… Mais les propriétés du conducteur ne sont jamais totalement déductibles des propriétés du véhicule… Les propriétés symboliques de l'automobile font que les stratégies de consommation des agents sont souvent inspirées en priorité par le souci d'échapper au repérage social en se dotant de véhicules statistiquement improbables étant donné la position qu'ils occupent dans la structure des classes », (Ibid., p. 36). Pour la fraction ascendante de la classe moyenne, l'idée est d'avoir un véhicule qui correspond à ce à quoi on aspire, plutôt qu'à la position à laquelle on se trouve. Cette caractéristique occasionne une tension entre les dépenses et les revenus, et Boltanski la trouve associée avec un plus grand investissement affectif de l'objet.

« Si le nombre des accidents de la circulation s'accroît à peu près dans les mêmes proportions que le parc automobile donc, toutes choses égales par ailleurs, plus rapidement puisque, dans le même temps, les conditions externes – qualité du réseau routier, sécurité des véhicules, etc. – tendent à s'améliorer, c'est que l'accélération de l'accroissement du nombre des automobilistes – produit d'un processus de translation de la structure de la distribution des voitures entre les classes – accroît le nombre des conducteurs dont l'apprentissage est récent et surtout l'hétérogénéité sociale des agents en interaction sur la route : un tel mécanisme qui tend à séparer par du temps et, au moins dans la logique du long terme, seulement par du temps, l'accès des différentes classes à un même type de biens, rassemble dans le présent et met en compétition des agents dont la socialisation a été d'une durée très variable. Si les chances que possède un conducteur d'être impliqué dans un accident de la route et, s'il est impliqué, d'être tué ou blessé, sont, à kilométrage annuel égal, maxima chez les conducteurs de moins de vingt cinq ans et, d'autre part, s'élèvent quand on descend dans la hiérarchie

sociale, c'est que l'accroissement du nombre des voitures en circulation et de l'hétérogénéité sociale des automobilistes, qui affecte tous les usagers puisque les accidents obéissent à une logique statistique (soit une multiplicité de cause relativement indépendantes agissant sur une multiplicité d'agents relativement séparés) pénalise tout particulièrement les derniers arrivés sur le marché de l'espace routier », (Ibid., p. 41). Les échanges symboliques n'étant pas interprétés de la même façon entre groupes sociaux, ils donnent lieu à des « malentendus symboliques » qui sont à l'origine de nombreux accidents. Dans le cas le d'intersection, « elle opère la rencontre fortuite, en un même point de l'espace physique, d'espaces sociaux différents, régis chacun par des règles propres », (Ibid., p. 44).

Les groupes sociaux se constituent chacun un ethos de classe. Boltanski explique alors les conduites qualifiées de téméraires, dangereuses, à risque en lien avec la classe sociale. Il s'agit plutôt des jeunes et des classes sociales inférieures qui vivent habituellement dans un environnement insécurisé et qui utilisent simplement l'automobile pour exprimer cette insécurité par leur conduite même.

1.2.8. Duclos : L'automobile impensable

Comme pour clore la première génération des théories de l'automobilisme, Denis Duclos publie en 1976 *L'automobile impensable* au centre de sociologie urbaine de Paris, sous-titré *Objet technique, effet d'un code idéologique ou rapport contradictoire au force productive ? Pré-étude sur les conditions d'évolutions des pratiques et des idéologies de l'automobile par les ménages*. Ce travail n'est pas centré sur la problématique de la normalisation par le pouvoir comme Boltanski ou Barthes, mais sur la problématique marxiste des « forces productives ». Voilà comment Duclos les définit : « Les <u>forces productives</u> indiquent le <u>degré d'appropriation et de transformation</u> de la nature par la société humaine. On les mesure par un <u>rapport entre</u> le degré d'<u>utilisation sociale</u> des <u>procédés techniques</u> de production <u>disponibles dans le cadre de rapports sociaux de production</u>, et le <u>degré de mobilisation</u> de la <u>Force de Travail sociale disponible à l'intérieur de ces procédés</u> », (Duclos, 1976 : 4)[51]. La voiture est ici un moyen de transport de la force de travail qui trouve sa source dans un rapport de classe établi entre capital et travail, et dont découle des usages et une structure de reproduction.

[51] C'est Duclos qui souligne.

Duclos commence par présenter l'hétérogénéité de l'automobile : effet et agent de processus sociaux différents. Du point de vue idéologique, le débat anti-automobile et pro-automobile divise depuis les premiers temps les discours. Du point de vue matérialiste, l'automobile se présente comme transport familial et élément de procès de mobilisation de la force de travail. « 1. Dans le moment où la Force de Travail tend à être mobilisée spatialement par le Capital, 2. Et où son mode de résistance marchand à la dévalorisation passe par le maintien d'une structure au moins nucléaire-familiale, des pratiques de reproduction/consommation, 3. L'automobile, ou plutôt certaines séquences dans la gamme des techniques possibles dans le cadre de la production capitaliste, tendent à s'identifier au moyen de transport qui correspond le mieux à l'état de la contradiction entre mobilisation de la Force de Travail et procédures de reproduction, 4. A la condition expresse de pouvoir réguler effectivement cette contradiction en intervenant massivement sur les conditions urbaines, où elle se réalise. Etc. », (Ibid., p. 14). « Notre hypothèse est en tout cas celle-là : l'Automobile comme moyen de transport véhicule (c'est le cas de le dire) en permanence une charge sociale pratiquement non neutralisable (du moins en soi), celle qui reflète la poussée du rapport de Forces entre Capital et Travail vers la position la plus fluide du second envers le premier, vers l'entretien du second de plus en plus réduit aux exigences immédiates de la mobilité spatiale, permettant de suivre la mobilité des emplois », (Ibid., p. 18). L'automobile, vecteur de la mobilité spatiale et socioprofessionnelle de la Force de Travail, « version moderne du véhicule de migration familiale, a d'abord été massivement utilisée comme cela, y prenant un certain nombre de caractères techniques qu'elle a conservés aujourd'hui largement, et surtout en induisant largement un type de rapport entre famille et emploi, et par là un type de dominance d'espace reproductif », (Ibid., p. 20). Elle est aussi un vecteur des réseaux d'entraide familiale par sa « contre-logique du loisir » et se trouve au cœur de « luttes sociales » entre classes et générations.

Duclos continue en présentant le mouvement de l'unité phénoménale à l'unité fondamentale de l'objet-voiture, comme effet-agent de rapports sociaux de consommation. L'automobile en tant que phénomène populaire s'est développé aux Etats-Unis vingt-cinq à trente ans avant la France toujours avec des logiques de mobilité et des idéologies universelles qui fonctionnent sur la dénonciation de la naïveté des autres. Ces idéologies sont constituées de quatre dimensions dans lesquelles se différencient le jeu symbolique : « 1. La voiture comme support de mécanismes symboliques simultanés. 2. La voiture comme support de mécanismes symboliques successifs. 3. La voiture comme support de mécanisme unique, spécialisé. 4. La voiture morcelée, le fétichisme des parties, ou d'organes locaux », (Ibid., p.

58). « Ce n'est… probablement pas d'un mouvement spontané et autonome de l'idéologie que surgit la pression sociale à la dominance d'une forme d'objet technique, ou à la contradiction de cette dominance par l'émergence de contre-logiques d'usage… Ce n'est probablement pas non plus d'une pression interne aux impératifs techniques de fabrication de l'objet-voiture », (Ibid., p. 72). L'unité est encore imposée par la structure de la production, intégrant le choix du marché en unité technique. « En premier lieu, cette unité se manifeste… dans le complexe des transformations de la structure de production correspondant aux transformations de la structure du produit…En second lieu, cette unité est imposée par la demande du produit…Enfin, cette lutte pratique une sorte de judo inconscient, dévoyant la logique première de l'usage de la voiture pour l'adapter au rétablissement de réseaux familiaux anciens, ou à l'instauration d'un temps de loisir reconnu et peu contestable », (Ibid., p. 78).

Duclos termine en présentant l'automobile en tant que reflet de l'unité contradictoire des pratiques familiales. « L'unité de la forme voiture semble résulter d'une accumulation d'évidences : évidence de l'universalisation des principes techniques correspondant aux exigences en matière de limitation des prix de revient à la production ; évidence de la meilleur adéquation possible à une pluralité de fonction exigées simultanément par la demande ; évidence de la fatalité d'une dominance des constructeurs sur le marché ; évidence d'un engrenage des effets urbains d'une option de masse pour la voiture comme moyen de transport privilégié ; évidence enfin de régularités idéologiques et symboliques incluant la demande vers un certain type de véhicule… L'unité de l'objet-voiture est liée essentiellement à la structure des pratiques familiales de reproduction de la Force de Travail. Si… on a… vu émerger la dominance de plus en plus incontestée de l'automobile dans ses caractéristiques « populaires » actuelles… [c'est] parce qu'elle reflète le rapport contradictoire entre le Capital employeur, demandeur d'une Force de Travail mobile et la structure de reproduction de celle-ci, intégrant l'état de la négociation permanente qui l'oppose au Capital. L'unité réelle de la voiture est donc basée sur une dualité : celle qui se manifeste entre le mode d'exigence directe en matière de mobilité des travailleurs par le Capital, et la confrontation, puis l'intégration de ces exigences dans la structure familiale, telle qu'elle est vécue pratiquement et idéologiquement par les travailleurs », (Ibid., p. 82). Le choix de l'automobile n'est donc pas imposée par le Capital mais issue de l'interprétation (fausse) des besoins du Capital.

***

Avant de passer à la deuxième génération des théories de l'automobilisme, il nous faut remarquer, sans bien savoir quoi en penser, que la période de 1976 à 1994 est une sorte de désert culturel concernant les questions qui nous occupent. Désert, à deux exceptions près, c'est à la fin des années 1970 et au début des années 1980 que Wilde publie les articles qui vont constituer le socle de sa théorie de l'homéostasie du risque, et c'est en 1988 que Barjonnet publie sa thèse de psychosociologie de la sécurité routière sous la direction de Serge Moscovici. Ces deux auteurs ont formulés des théories psychosociales concurrentes de l'automobilisme. La première aura eu une influence plus importante sur le présent travail que la seconde produite dans la lignée des recherches de l'INRETS.

L'activité scientifique n'est pas pour autant arrêtée. Les Ponts et Chaussées continuent à exister, ainsi que l'ONSER qui deviendra progressivement l'INRETS et aujourd'hui l'IFFSTAR, mais cette activité scientifique, principalement d'État, n'a pas donné naissance à de nouvelles théories suffisamment structurées pour figurer dans notre synthèse[52]. Alain Bourdin procède à une critique de la constitution du « domaine » de recherche en sécurité routière. Est-ce que « l'appartenance à une forte structure spécialisée n'encourage pas une sorte d'enfermement, qui se traduit par la très faible attention accordée aux comparaisons et à la contextualisation » ? (Bourdin, 2004 : 19). « En se constituant comme domaine, la recherche sur la sécurité routière ne risque-t-elle pas de se stériliser ? […] L'hyperspécialisation centrée sur ce qui n'est que des terrains (en l'occurrence un secteur d'action publique), car les *domaines* des sciences humaines sont d'une autre nature, se régale des logotechniques (comme eût dit Barthes) qu'elle élabore et des réseaux relationnels qu'elle tisse, mais elle risque de déboucher sur une forme d'immobilisme de l'entre-soi », (Ibid., p. 20).

Plus loin, Bourdin pose directement à partir de la recherche en sécurité routière, en particulier à l'INRETS, la question de l'éthique du chercheur. « Lorsque l'on n'appartient pas au sérail, l'observation de la situation actuelle donne un curieux sentiment. Les corporatismes internes au monde scientifique et les groupes de pression extérieurs semblent s'exprimer sans fards et sans états d'âme ; les objectifs scientifiques paraissent subordonnés à ceux des politiques publiques, tout cela sur fond général de scepticisme à l'égard de la connaissance comme de l'action, dans un univers définitivement dominé par ce que disent les médias. La pression – que personne n'ignore – faite sur les chercheurs pour "moraliser" leur expression publique sur des sujets qui ont donné lieu à des financements ne me choque pas, surtout

[52] Nous avons procédés à un recueil bibliographique de ces recherches commandées par les pouvoirs publics concernant l'éducation routière. Nous les avons répertoriés dans la partie « rapports de recherche ».

lorsqu'il s'agit d'observer la réserve qu'impose l'accès à des données confidentielles. La responsabilité du "savant" ne s'évacue pas d'un revers de main et, sans accepter un instant la censure, on peut admettre que toute expression publique mérite l'examen au regard de la déontologie. Mais la déontologie du donneur d'ordre (et la morale de la commande) doit équilibrer celle du chercheur. De cela, il n'est jamais question… Globalement, malgré les apparences institutionnelles, il manque un véritable lieu de régulation de la recherche elle-même et de ses relations avec les acteurs, en particulier avec les financeurs », (Ibid., p. 21).

1.3. Les théories de l'automobilisme : à partir de 1994

Concernant la deuxième génération des théories de l'automobilisme, notre choix s'est porté cette fois sur une présentation disciplinaire pour signifier le caractère inachevé de cette génération, ou du moins de notre incapacité à en juger étant donné notre trop grande proximité avec les derniers textes étudiés. Plus récemment, les questionnements concernant l'automobilisme tendent à se déplacer vers des questions plus générales concernant la mobilité (Lannoy et Ramadier, 2007).

1.3.0. Jean-Pierre Orfeuil : Économie

C'est Jean-Pierre Orfeuil[53] qui, en 1994, ouvre la deuxième génération des théories de l'automobilisme avec *Je suis l'automobile* aux éditions de l'aube. Il s'agit d'un petit ouvrage d'économie des transports. Si le ton est moins engagé que ceux de Sauvy et Illich, la filiation théorique n'en est pas moins patente et confirme, par une radicalisation que masque la neutralité du texte, la thèse du monopole radical de l'automobile et de l'irrationalité économique de la politique des transports.

Après un rappel historique, Orfeuil présente au niveau international les grands chiffres de l'automobile : nombre de véhicules, coûts, emplois, pétrole, pollution et mortalité. Il continue son dénombrement par les acteurs et leurs stratégies : constructeurs, industrie de l'équipement, Etats et collectivités territoriales. Il formule, le premier, la contradiction entre marché et prévention sur l'exemple de la vitesse. « Sa [la DS19] vitesse de pointe n'excédait pas 140 kilomètres à l'heure. C'est celle des plus petits modèles d'aujourd'hui, celle des véhicules moyens se situant aux alentours de 180 kilomètres à l'heure, celle des véhicules puissants allant de 200 à 250 kilomètres à l'heure, *alors que la vitesse maximale autorisée est de 130 kilomètre à l'heure*. Interdire d'un côté ce qu'on autorise de l'autre n'est sans doute pas le meilleur moyen de donner une image cohérente de l'action publique, surtout quand les problèmes posés par la dérive des puissances sont graves », (Orfeuil, 1994 : 71-72). Nous reprendrons plus loin (3.6.0 et 4.6) cette contradiction qui nous semble essentielle pour aborder la question des liens entre économie de marché et politique de prévention.

Orfeuil conclut sur la question de l'occupation de l'espace par l'automobile. « Les principes de base sont simples : là où l'espace est la denrée la plus rare, il s'agit d'accorder la

[53] Ingénieur et de statisticien de formation Jean-Pierre Orfeuil a dirigé pendant vingt ans la Division Economie de l'Espace et de la Mobilité (INRETS). Il est professeur à l'institut d'urbanisme de Paris depuis 1998.

priorité aux modes qui “tiennent le moins de place”. Là où l’échange social est le plus intense, il faut aussi accorder la priorité aux modes les moins nuisants. Comme la vie est bien faite, il se trouve que ce sont à peu près les mêmes : piétons, deux-roues légers, transports publics », (Ibid., p. 75).

1.3.1. Gabriel Dupuy : Géographie

Géographe de l’automobile, Gabriel Dupuy[54] traite la question de la dépendance à son égard depuis le milieu des années 90. Après un premier ouvrage en 1999 qui définit de façon détaillée les différents éléments du système de « dépendance automobile » depuis le début du XXème siècle, c’est en 2006 que Dupuy publie *La dépendance à l’égard de l’automobile*. Il s’agit d’une synthèse à partir de travaux internationaux abordant les questions théoriques et les orientations politiques envisagées et envisageables.

« Délicate pour les décideurs, la question de la dépendance automobile est donc ardue et mérite l’investissement des chercheurs. Celui-ci a déjà abouti à un constat partagé par tous, celui de l’automobilisation massive de la société », (Dupuy, 2006 :16). Dupuy présente « dans le premier chapitre les grands traits de ce constat. Son caractère alarmant a conduit à exprimer de fortes critiques contre la domination du mode automobile. Le chapitre 2 présente ces critiques qui influencent la recherche. Les chercheurs ont adopté plusieurs approches pour caractériser la dépendance automobile. L’une, analytique, s’efforce de différencier les individus, les groupes et les territoires affectés par une plus ou moins forte dépendance (chapitre 3). Une autre approche cherche à élucider les conditions d’une concurrence – ou absence de concurrence – entre les différents modes de transport, concurrence aussi favorable à l’automobile que celle que l’on observe aujourd’hui en France par exemple (chapitre 4). Une troisième approche privilégie dans l’explication de la dépendance automobile les modes d’usage de l’espace et spécialement les faibles densités (chapitre 5). Enfin une dernière approche, plus synthétique, s’efforce de comprendre les rouages et mécanismes multiples qui font de la dépendance automobile un processus cumulatif, donc difficile à contrer (chapitre 6). Face à la situation de dépendance, les responsables s’efforcent de trouver des solutions plus ou moins heureuses, plus ou moins efficaces, plus ou moins cohérente (chapitre 7). Compte tenu des limites apparentes de ces solutions, il ne faut pas négliger les visions d’avenir que peut dégager la prospective. Cette réflexion sur le long terme conduit à revenir sur la notion

[54] Gabriel Dupuy est actuellement Professeur d’Aménagement à l’Université de Paris 1 Panthéon Sorbonne et à l’Ecole Nationale des Ponts et Chaussées.

de dépendance automobile et à ouvrir quelques pistes pour la recherche future (chapitre 8) », (Ibid., p. 16).

1.3.2. Pierre Ansay : Le désir automobile

Comme nous l'avons précédemment montré dans le cadre de la philosophie des techniques, l'automobile a bien été un objet d'intérêt pour ces philosophes mais uniquement à titre d'exemple, à titre d'objet technique parmi les objets techniques. Bien qu'on lui reconnaisse parfois une place à part, l'automobile n'a jamais été prise comme objet de recherche en soi par ces philosophes. Plus récemment, certains s'y sont risqués.

En 1997, Pierre Ansay[55] publie *Le Désir automobile*. Après un positionnement théorique entre les anti- et les pro-automobiles dans lequel il présente la voiture comme « ce qui nous arrive », Ansay, qui s'inscrit dans la filiation du fait social total de Mauss, présente le cas de la voiture en tant que « fait socio-spatial total et permanent ». Il pointe les difficultés de la société à se représenter elle-même, à prendre conscience d'elle-même et érige la voiture en représentation du social qui s'ignore, en analyseur, en révélateur, en miroir. Le potlach est comparé à la circulation. Les chapitres suivant reprennent alors les différentes dimensions par lesquelles Mauss définit son concept : voiture et religion, voiture et économie, voiture et mythologie, expérience et contemplation esthétique, voiture et morphologie sociale, voiture et politique, voiture en tant que part bénite (en référence à la part maudite de Georges Bataille) et enfin, la voiture et la ville.

Pour produire sa théorie générale de la voiture, Ansay part de sa propre expérience, de son rapport à l'automobile, avant de procéder à une montée en généralité. Il nous livre alors une véritable analyse de sa pratique, exercice plutôt rare, pour ne pas dire unique en son genre, et d'une valeur inestimable d'un point de vue pédagogique. Il ne propose pas tant de « connaître » la voiture parce qu'elle est déjà un objet largement étudié, mais de « penser » la voiture en y liant sa subjectivité aux connaissances objectives. Il se souvient enfant avoir joué « parfois à lancer des pierres sur les rares voitures qui traversaient le village, les automobilistes étaient les indiens qui menaçaient le campement », (Ansay, 1997 : 15). Au début des années quatre-vingt (Ansay a alors environ 35 ans), il renonce à la propriété et à l'usage quotidien de la voiture pour effectuer une retraite « hors de la société », (Ibid., p. 16). Une dizaine d'années plus tard, il n'en possède toujours pas, mais en loue une dizaine de fois

[55] Pierre Ansay, né en 1947, est un philosophe Belge.

par an, pour des week-ends ou des vacances. « Un peu comme cette personne à qui le médecin a vivement conseillé de s'abstenir de manger du chocolat durant un certain temps et qui n'y retrouve plus goût quand l'abstinence forcée n'existe plus », (Ibid., p. 17). Voilà les raisons de l'abandon de la voiture qu'Ansay appellent des « rationalisations après-coup » : circulation plus dense et complexe, compétition accrue entre conducteurs, les voitures coûtent cher, la mort vous attend au tournant (il a peur de mourir et il évoque tous les souvenirs que lui évoque la mort et la voiture), de bons transports en commun, une santé suffisante pour marcher et porter (pour le moment), des amis qui possèdent une voiture et qui lui rendent souvent service, la participation à un groupe de travail sur la ville depuis vingt ans (l'atelier de recherche d'action urbaines, ARAU, Bruxelles). Voilà les raisons qui poussent Ansay à louer des voitures : il s'y retrouve enfin seul avec les siens car en société (transports en commun) il faut supporter la proximité physique des autres, la voiture permet de s'échapper du regard des autres (collègues, voisins), et puis conduire, c'est jouir, s'imaginer puissant, exister au sein d'un processus de maîtrise créative, c'est participer en tant qu'acteur et spectateur, participer à une forme de vie à travers un ensemble de règles. La voiture, pour Ansay, est un « sur-objet », destiné à réaliser des combinaisons d'objets (transport quotidien de matériel encombrant). Elle nous insère dans une chaîne d'objets[56]. Elle nous met à la chaîne, nous projette dans le tourbillon de la modernité. Mais alors, sommes-nous lié aux conséquences de nos actes ? Il s'agit, pour l'auteur, d'une question de morale mondiale : « Conduire une voiture chaque jour, c'est s'engager bien au-delà de ce que j'imagine. Notre vie quotidienne s'est mondialisée », (Ibid., p. 34). « Nous avons besoin de développer une écologie plus "intellectuelle" et moins « naturelle », faite de culture scientifique et technique plus assurée et plus documentée, une écologie "grise" plutôt que "verte". Nos actes ne sont plus nos actes mais les actes de presque tous », (Ibid., p. 35).

Ansay prolonge ici implicitement la proposition de Simondon de faire entrer la technique dans la culture, mais se pose alors la question de savoir lesquels parmi les hommes seront capables d'absorber une telle culture qui s'ajoute à la culture classique, déjà impressionnante, de l'histoire de l'humanité. Nous reposerons cette question plus loin (4.1, 4.3.6 et 4.7) à partir du principe responsabilité de Hans Jonas.

Pour Ansay, l'occidental moderne est un adorateur du progrès technique qui déconsidère les religions classiques. Mais la religion organise l'accès au sacré par le rite dans le culte, elle met en ordre, relie l'homme au sacré. « La voiture peut être adorée comme une

[56] Cette dimension de l'automobile pourrait être étudiée dans le cadre de la sociologie des réseaux.

divinité extérieure, ou vénérée, à l'instar d'un saint ou d'un demi-dieu, comme le véhicule qui nous fait passer du profane quotidien à cette sphère sacrée ou intériorisée telle l'hostie ou le garage qui nous permet de faire entrer cet objet sacré dans notre univers domestique », (Ibid., p. 51). La participation à l'univers de la voiture implique un sacrifice, celui du temps et de la monnaie. Mieux vaut alors, dans la perspective religieuse, oublier l'objet de la renonciation, ce qui explique que les automobilistes croient gagner du temps et de l'argent en voiture. La divinité dévore de l'espace et des vies humaines. Le sacrifice moderne se formule comme acceptation du risque. « Certes la voiture nous procure une ivresse. Elle nous apparente un court moment à la divinité. Mais, comme phénomène religieux, elle n'échappe pas à la loi générale qui détermine les comportements du même type. Le sacrifice, qui semblait nous introduire dans le sacré au-delà de l'utile, dans l'extase flamboyante, a pour but caché d'apprivoiser la puissance sacrée, de capter sa fécondité, pour qu'elle vienne s'épancher, fertiliser les sillons de notre existence et de notre milieu de vie, pour qu'elle donne sens à notre destin en éclairant de sa splendeur, que nous avons nous-mêmes constituée par nos sacrifices, la grisaille de notre vie quotidienne. L'inutile, en quelque sorte, est utile à l'utile. Sans religion, pas de pain quotidien qui garde une saveur et pas d'idéal, fût-ce un idéal tronqué. Nous avons toujours besoin d'un supplément d'âme, et l'Homme est, dans les pires de ses déviations comme dans ses plus belles actions, un pèlerin d'Absolu. Il en va de même pour la voiture et son culte. La voiture, si inutile et si luxueuse, Dieu si jaloux et si exigeant, s'avère simultanément un maillon essentiel et des plus utiles dans la systématique de nos existences. Nous comprenons dès lors le sens caché des calculs économiques auxquels nous procédons : par une ruse et un raisonnement circulaire que nous feignons et tâchons d'oublier, nous justifions les folies qu'elle occasionne par l'utilité qu'elle nous procure et l'inverse », (Ibid., p. 55-56). Par le « savoir conduire », nous espérons ruser avec la mort qui n'arrive qu'aux autres car nous sommes de bonne foi. Et puis nous l'expliquons par la fatalité lorsqu'elle frappe pourtant, par la fiabilité mécanique et le sang-froid lorsque nous en réchappons. L'histoire d'Ayrton Senna et de James Dean sont des moments clés de la construction mythique, récupérés par l'automobiliste dans son « savoir conduire en sécurité » : En conduisant, nous produisons le sens de notre vie. Pour conforter nos pratiques rituelles transgressives du code de la route, les forces de l'ordre savent fermer l'œil sur les comportements qui sont aussi les leurs lorsqu'ils sont au volant et les hauts fonctionnaires d'Etat n'hésitent pas à forcer sur la pédale.

« Il faut en outre considérer la voiture comme un élément essentiel de la culture des marchés contemporains, marqués par la domination du couple "technologie et capitalisme".

Ces marchés sont dopés par une mentalité et une culture de l'urgence, par la spéculation boursière et le désir du profit pour le profit, par la négligence concernant leurs externalités, par la myopie du court terme et les exigences pratiques de la mobilité et de l'accessibilité », (Ibid., p. 83). Avec l'automobile, le secteur économique s'étend à la sphère de l'intimité sacrée et de la vie privée par une marchandisation de la culture. Ansay nomme cette extension « processus d'économie élargie ». D'un point de vue économique général, l'automobile participe à la dilapidation des surplus produits par la société mais aussi à l'expression et la régulation d'une violence humaine qui s'exprimait avant son apparition par des guerres et autres conflits meurtriers.

D'un point de vue mythologique, « l'automobile est suggérée par Dieu pour moraliser l'homme. En la créant, l'Homme rejoint celui qui l'a créé à son image, la copie rejoint le modèle. Au surcroît de puissance et d'indépendance qu'elle lui confère, doit correspondre en retour l'avènement d'une moralité exemplaire », (Ibid., p. 89). Elle est un objet tombé du ciel et contient une dimension magique, initiatique d'intronisation au monde des adultes par l'accès à un univers poétique. La voiture apporte des réponses à des questions qu'on ne se pose pas, questions existentielles, sociologiques et psychanalytiques. C'est en cela qu'elle est l'élément central de la construction du mythe de la modernité par la voie d'une socialisation, d'une intégration sociale.

Ansay aborde également le thème de l'expérience de conduite et de la contemplation esthétique en rapport à la question du plaisir. Ce plaisir peut être passif comme dans le cas d'un coucher de soleil mais touche également au domaine de la performance, de l'utilité, un plaisir d'ordre intellectuel, celui de l'esthète amateur et celui de l'actif futur propriétaire. La contemplation de la voiture pourrait bien être un mixte indissociable de satisfaction intéressée et de plaisir désintéressé : vieilles voitures, voitures de sport, le coupé et même la vision légèrement obscène du moteur à l'ouverture du capot. « La voiture comme bel objet est un bel objet pour moi, mais livré à l'appétit de ma propre consommation destructrice. En cela, elle diffère radicalement de l'œuvre d'art, objet d'une contemplation et d'une mise en musée qui doit la protéger plutôt que de l'offrir aux visées prédatrices », (Ibid., p. 103). L'objet nous séduit par son apparente inutilité et sa servilité. Il nous permet, dans la conduite, de partir à l'assaut, comme on part au combat, de chasser les proies faciles que sont les autres conducteurs ou encore de lutter en duel au moment de la rencontre avec un autre fier conducteur. Le prolongement du plaisir de la conduite, c'est le plaisir érotique mille fois associé à l'automobile dans les chansons, au cinéma et dans la littérature du XXème siècle. Cette association est comprise dans l'ambigüité de l'expression « jouir de son automobile ».

La conduite permet de multiplier les visions : celle du tableau de bord et du paysage, si bien que conduire, c'est faire son propre cinéma en se projetant dans le monde pour y jouer sa vie.

Encore à partir de Mauss, Ansay propose une morphologie sociale de la voiture. Elle est en interaction constante avec le milieu de vie et forme la société autant qu'elle est formée par elle. La voiture crée des formes sociales types : réunions en tout genre, accompagnement des enfants à l'école, transformations de places de quartier en parking, attributions de voitures de fonctions dans les entreprises et hypermarchés. Elle impose le règne croissant des signaux : « A la différence du piéton, il [l'automobiliste] aura moins le loisir de se réapproprier la poésie d'un lieu, de se remémorer ce qu'il a pu vivre dans un endroit pour le double motif que la voiture annule rapidement, comme le journal télévisé le fait, la signification d'une information par la succession rapide d'autres informations, et parce que la conduite requiert une attention soutenue pour des raisons de sécurité », (Ibid., p. 123). Si dans l'antiquité, le carrefour symbolisait le choix vital et définitif entre le vice et la vertu, le carrefour moderne symbolise la confrontation, l'opposition par le biais d'une priorité conquise ou cédée, acceptée ou refusée. L'embouteillage est également une forme sociale, ritualisée par sa régularité quotidienne : un rêve d'autonomie perdu dans une forme hétéronome.

Sur les liens entre voiture et politique, Ansay montre comment le monopole de l'automobile, par une dynamique interne, s'est installé en dehors de tout débat politique de fond, de manière pernicieuse, dirigé par des considérations économiques et techniques. Notre rapport au temps et à l'espace en a été modifié. L'auteur distingue la politique, gestion des affaires courantes, et le politique, débat sur ce qu'il convient de faire pour le bien des hommes. Il déplore alors, avec Marcel Gauchet, la désertion du politique sur la question de l'automobile et la réappropriation, par la politique, des taxations et du contrôle social dont elle est l'occasion. Avec Paul Virilio, Ansay présente la « dromocratie » (le pouvoir exercé par les partisans de la vitesse) comme le mouvement de cette révolution silencieuse du XXème siècle. Avec Georges Bataille, il fait de la voiture la part bénie de l'homme en regard de sa part maudite : l'automobile permet la dilapidation des excédants produits par l'avènement du capitalisme. « Au volant de sa voiture, l'homme se sent l'égal d'un Dieu parce qu'il participe à la gloire de la consumation. Le conducteur est le prêtre sacrificiel d'une nouvelle cérémonie dilapidatrice. La voiture lui offre des occasions de transgressions, des manières de se plonger dans le luxe et dans l'ivresse, de s'affranchir des normes de la vie courante, de se défiler des interdits localisés dans les lieux de consommation et de production, possibilité de se goinfrer de puissance en quasi-impunité », (Ibid., p. 154).

Sur le thème de la voiture et de la ville, Ansay rappelle que l'auto est née à la ville (de la ville ?) et qu'elle a contribué largement à son évolution. La congestion est le phénomène, la conséquence, résultant de l'interaction de ce couple moderne. Le paradoxe des politiques de la ville s'énonce lorsque les décideurs disent qu'il faut réduire la mobilité individuelle de la voiture alors que, simultanément, ils l'encouragent par les aménagements et les investissements. Devant ce paradoxe, l'usage de cette voiture par les citoyens est un accomplissement de la démocratie, une réponse pratique collective à la question politique des échanges économiques. Les dictatures ont constamment évité la mobilité, en particulier la mobilité individuelle, en déplaçant des populations et les assignant à résidence. Avec Tocqueville, Ansay montre comment la voiture est le centre de la confusion entre démocratie et individualisme. « La voiture, connectée avec d'autres dispositifs, fonctionne comme opérateur de dissémination sociale », (Ibid., p. 167). « La voiture unit les deux pôles, auparavant moins disjoints, moins séparés, entre le privé interne et le public moins social », (Ibid., p. 168). Le psychisme du citadin est alors remodelé par le déferlement d'informations sans critique. Il blinde son esprit contre les innombrables sources d'énervement causées par la ville comme son corps est blindé dans l'automobile et se rend aveugle dans le même mouvement à la misère du monde. La ponctualité est devenue une valeur centrale dans un mouvement de dépréciation des autres, ceux que l'on croise sur la route, dans la rue ou les transports en commun. Avec la voiture, on est d'accord, on reste et on parle, ou on n'est pas d'accord et on s'en va vers d'autres lieux. Elle permet à l'homme de prendre la mesure de la ville, de traverser les frontières et de fonder une culture sur l'opposition entre sujet et objet.

1.3.3. Régis Debray : Médiologie

Régis Debray, philosophe et écrivain né en 1940, est l'auteur du néologisme « médiologie » qui marque son entrée théorique par le média. La médiologie étudie le domaine des transmissions de sens, ou si l'on préfère les modes de transports des messages et des hommes à travers l'espace et le temps. Dés lors, ses objets de recherche englobent les modes de l'automobilité. Ainsi, Régis Debray fonde en 1996 *Les cahiers de médiologie*, bimensuel, dont plusieurs numéros présentent des études qui constituent une véritable théorie de l'automobilisme : le numéro 2 « Qu'est-ce qu'une route ? », le numéro 3 « Anciennes nations, nouveaux réseaux », le numéro 5 « La bicyclette » et le numéro 12 « Automobile ». En 2004, *Les cahiers de médiologie* seront rebaptisés *Médium*. L'ensemble de ces travaux se trouvent synthétisé dans une conférence prononcée par Régis Debray en 2001 à la

bibliothèque nationale de France qui s'intitule « La dynamique automobile » et publiée en 2002 dans le recueil *Des machines et des âmes*. Nous présentons ici cette conférence qui reprend les points essentiels de la théorie médiologique de l'automobilisme.

Debray commence par postuler le caractère naturel du mouvement. « Nous avons la bougeotte dans l'âme – mais pas comme on a le diable au corps. Elle est dans la nature même du « bipède sans plumes ». C'est ainsi qu'Aristote définissait l'être humain. Le philosophe voyait dans la mobilité la différence spécifique de l'animal, qui le distingue du végétal. Le vivant est par définition auto-mobile, le bipède se meut par lui-même, et l'*âme* est son principe intérieur de mouvement. Les moteurs ont, au siècle dernier, remplacé dans ce rôle l'*anima* d'Aristote en extériorisant ce qui nous était jusqu'alors intérieur, et nous en avons tous profité pour accroître nos aises – choix du lieu de vie, du lieu de travail, et surtout, possibilité de séparer les deux », (Debray, 2002 : 89-90). Il poursuit en montrant comment le transport est le parent pauvre de l'université, un champ d'investigation délaissé que la médiologie compte bien occuper. « Si vous êtes philosophe et que vous voulez réfléchir sur l'automobile, votre première découverte, c'est que vous n'avez aucun classique, aucun texte de philosophie à citer. Ce qui, pour des professionnels, à quelque chose de paniquant », (Ibid., p. 93). Le médiologue tente alors de tenir ensemble les deux bouts de la chaîne : transmission et transport. Pour cela, il s'appuie alors sur Leroi-Gourhan, paléontologue qui montre l'émergence simultanée de l'activité des jambes, de la main et de la bouche : marcher, fabriquer, parler. Le territoire possède une élasticité que le temps n'a pas : on parcourt des distances de plus en plus grandes pour un temps équivalent mais le calendrier et le rythme quotidien restent inchangés. Il est donc impossible de faire l'économie de l'espace pratique pour fonder une écologie de l'esprit.

Le projet de la médiologie est alors de « recoller les pots cassés par l'humanisme, de réajuster le sujet à ses objets ; notre culture à nos techniques », (Ibid., p. 99). Elle tente de se frayer un chemin dans le monde symbolique des objets réels. Car « en définitive, faire groupe, faire culture, c'est toujours *faire territoire* et *faire devenir* », (Ibid., p. 101). La question du transport est centrale parce qu'elle est commune. Pour Debray les moyens de transports sont des idéologies qui s'ignorent. Ils sont des enjeux de civilisation. « La route valorise la liberté individuelle, et la libre entreprise. La voie navigable est du parti des terroirs et des saines traditions. Le rail pense organisation et discipline. L'avion pense mondialiste. L'avion transnational découvre en retour le chemin de fer comme « social-démocrate » ou collectiviste, face à quoi la voiture se pose en libérale, la péniche votant écolo… La bicyclette … a servi dans la première moitié du siècle de propulseur à la démocratie, au féminisme, à la

classe ouvrière comme à l'art cinétique », (Ibid., p. 103). Pour conclure sur la présentation de son projet, Debray prend comme exemple l'histoire des religions pour montrer les enjeux spirituels de la mobilité physique.

Après son introduction sur la mobilité et sur son projet de recherche, le médiologue nous présente les « puissances automobiles ». « Si maintenant nous sautons trois mille ans pour observer les bouleversements culturels produits par un individu technique comme l'automobile, on vérifiera une fois de plus que les *médiations techniques* ne constituent pas des intermédiaires inertes entre l'homme et la nature, mais des agents de transformation, aux effets imprévisibles et saugrenus » (Ibid., pp. 107-108). L'automobile n'est pas un outil de travail car elle est bien plus vécue qu'utilisée. « L'idéal serait d'*avoir* une voiture, et de s'en servir comme besoin. Pour le malheur de la sécurité routière, et hélas ! pour mon bonheur intime, je *suis* ma voiture, et mon cerveau ne fait pas ce qu'il veut avec mes pulsions. Il y a une libido automobile. J'*intériorise* une machine inerte en mouvement de pénétration, en rêve de puissance, en exutoire de violence. C'est pourquoi les pouvoirs en France peines à réglementer, à domestiquer ce diabolique alter ego, à le soumettre au principe de réalité. La menace du gendarme glisse sur le plaisir cinétique comme l'eau sur le canard. Ce qui fait de l' "autoyen" (le citoyen automobiliste) un drôle de paroissien, étrangement réfractaire au bon sens, la chose du monde la moins partagée par les autistes du volant… Peut-on parler d'un *système* automobile, quand ce système a en France trente-cinq millions de pilotes – donc autant de meurtriers et de suicidaires potentiels ? Trente-cinq millions de ratés, de colères et de gestes manqués. Le risque, ici, n'est pas d'ordre technologique mais psychique. C'est-à-dire qu'il en coûtera beaucoup à nos sociétés pour transformer nos voitures individuelles en *moyens de transport*, ce qu'elles devraient être et ne sont pas encore vraiment. Cela suppose une sorte de dressage. Nous devons éduquer la voiture comme un enfant. Ce sont deux pervers polymorphes qu'il nous revient de rendre raisonnables », (Ibid., pp. 108-110). « C'est navrant mais c'est ainsi : des fumistes captent au vol l'innovation décisive, pendant que des esprits très sérieux n'en ont cure », (Ibid., p. 114).

Debray se demande si l'automobile ne travaille pas au recul de la politique, car l'origine de la politique, c'est la *polis*, la place publique sur laquelle on va à pied pour débattre des affaires publiques. « Un Socrate automobiliste, je veux dire speedé et survolté, eut-il eu le temps de dialoguer avec le premier venu, du matin jusqu'au soir ? Les citoyens à pieds s'interpellent et causent, mais les "autoyens" s'engueulent et s'esquivent, peu enclins à dialectiser en plein air », (Ibid., p. 116). Pour soutenir cette hypothèse, il propose de chercher à établir la corrélation entre le taux de motorisation et le taux d'abstention électoral.

L'automobile tendrait alors à diviser les hommes, à faire des citoyens des concurrents et des ennemis. « Elle n'est pas pour rien dans le passage de la "liberté des anciens", faite de participation et de loyauté au groupe, à la "liberté des modernes", comme faculté de tirer au flanc, prendre la poudre d'escampette, fausser compagnie au collectif », (Ibid., p. 118).

1.3.4. Maryse Pervanchon : L'objouet social total

En 1999, Maryse Pervanchon[57] publie *Du monde de la voiture au monde social* sous-titré *Conduire et se conduire*. Cet ouvrage représente, dans la continuité de la première génération des théories de l'automobilisme, la première étude sociologique systématique et compréhensive dont l'objet d'étude est la voiture. Ici, l'objet n'est pas morcelé comme il peut l'être lorsqu'il est un objet d'étude disciplinaire, mais abordé en tant que révélateur du social : il est l'objet social total de Mauss dont les théoriciens de la première génération ont proposé l'étude. Pervanchon recueille son matériel de terrain à partir de son expérience de psychologue dans le champ de la sécurité routière et de psychothérapeute spécialisée en imagerie mentale. En vingt années d'expérience, elle a recueilli les représentations sociales de la voiture à partir de rêves dont l'automobile a été l'occasion. Elle organise alors son propos à partir des expériences vécues de l'automobilisme, poursuit en présentant la voiture en tant que monde imaginaire, puis en tant que système symbolique et véhicule du mythe, avant de conclure sur la liaison de ses dimensions en un objet social total.

Concernant l'expérience de la voiture, Pervanchon la présente tout d'abord comme une évasion possible ou réalisée. Elle permet d'aller ailleurs, de franchir les distances, de livrer et de se livrer. Elle est un outil de notre modernité. Posséder ce bel instrument de pouvoir individuel et social, c'est vivre le progrès, conquérir la vitesse et l'autonomie. L'accident d'enfant se pose alors comme épreuve moderne qui fait un héros de celui qui s'en sort. La voiture, vouée de pouvoirs de vie et de mort, de plaisir et de peur, est un lieu d'ambigüités de toutes sortes, de risques, de hasards. Elle est un autre lieu et un autre temps pour le corps. Au volant, on sent son corps vivre en perdant le sens de la limite entre l'homme et la machine. Le temps y est reconstruit par l'évènement de l'accident. Il y a un avant et un après. La voiture est un lieu de confirmation de l'identité, un mode de la construction identitaire par le média d'une reconnaissance sociale. Elle ouvre de nouvelles façons d'être

[57] Après vingt années de recherches et tant que psychologue dans le domaine de la sécurité routière, et psychothérapeute spécialisée en imagerie mentale, Maryse Pervanchon est actuellement sociologue, maître de conférence à l'Université de Toulouse II le Mirail, et chercheur au laboratoire du CERS à Toulouse.

ensemble, avec la conduite accompagnée par exemple où la conduite des parents se transmet aux jeunes adultes et permet de consommer ensemble de l'espace et du temps comme dans un jeu de société. La voiture est un espace ouvert qui permet de se retrouver dans la marge et la déviation, de séduire pour se rapprocher. Elle est un espace de théâtralité : mimer, masquer, démasquer, faire circuler le secret et sécréter le sacré. « Impossible de douter sur le fait que rouler en voiture se vit comme un supplément d'être, un moyen de donner du sens à la vie et une acquisition d'espace de liberté, d'indépendance et de plaisir mêlés d'angoisse », (Pervanchon, 1999 : 122). La portée réelle de la fonction de l'imaginaire en matière d'automobile se manifeste de trois façons que nous allons présenter : distinguer, relier et confondre.

Concernant les figures de l'imaginaire, la voiture porte tout d'abord des images « thériomorphes, c'est-à-dire de bêtes plutôt sauvages, dans lesquelles chaque conducteur peut se projeter ou qu'il peut porter telles un masque », (Ibid., p. 132). Pervenchon montre comment le cheval nous élève et nous entraîne dans sa chute, comment le taureau suit le cheval dans ces visages du temps, puis le lion, la mante religieuse et enfin la fourmi. Ce bestiaire est recomposé à partir des marques et des noms d'automobile. L'auteur pose la question de l'absence étrange du loup de ce bestiaire. Mais la voiture porte également des images « nyctomorphes, celles qui ne peuvent que renvoyer vers le bas, dans l'obscure lueur des ténèbres, malgré leur polarité diurne », (Ibid., p. 141). Elles sont représentées par la couleur noir et passe par le miroir (vitre, pare-brise et rétroviseur) et la ceinture. La voiture porte encore des images catamorphes qui entrainent dans la chute jusqu'à la digestion et la mort. A l'opposé, enfin, la voiture est aussi porteuse de schème ascensionnel avec son aile, son côté spectaculaire et purificateur. « La voiture qui inclut magistralement le distinguer, cette fonction forte de l'Imaginaire, peut donc être considérée comme une image à part entière et un élément actif de notre pouvoir imaginaire. Nous pouvons être certains maintenant de sa fonction fantastique », (Ibid., p. 161).

Concernant son système symbolique, la voiture permet d'apaiser l'agressivité du bestiaire, de supporter l'angoisse et de désapprendre la peur. Le symbole rassemble, relie. Dans la symbolique psychologique, le désir de voiture est symbole d'exister. La voiture fonctionne comme un « moi-peau » (Anzieu) : y toucher, c'est toucher au conducteur. Dans la symbolique analytique, la voiture est cadre de vie et rupture du cadre simultanément. Elle est objet transitionnel (Winnicott). Dans la symbolique sociale, la voiture sert notre mise en scène, c'est un objet sacré dans le jeu social (Balandier, Caillois, Girard). Elle possède une fonction institutionnelle économique, de progrès industriel et technique, mais aussi éducative.

La voiture rapproche le lointain. Elle nous permet de rejoindre les deux bouts dans une fonction de liaison des extrêmes et de leur conciliation. Elle est notre symbole du contenant : l'endroit où on est bien, au repos. Nous y faisons glisser le contenu et la mort en voiture devient alors l'expérience de la connaissance absolue. L'accident est encore ce qui réunit autour de la victime. « La voiture qui inclut magistralement le "relier", cette fonction symbolique première, peut donc être considérée comme un symbole à part entière et un élément actif de notre pouvoir symbolique. Nous pouvons être certains maintenant de sa fonction symbolique », (Ibid., p. 204).

Concernant le véhicule du mythe, la voiture en est le support. Le serpent mythique se retrouve sur la route en virage. Il se mord la queue. La voiture exprime le temps mythique, le temps premier des fondateurs, le mythe de l'immortalité et de l'éternelle jeunesse. Elle renvoie au Paradis perdu par un retour aux origines, un recommencement absolu. La voiture dévore le temps. Elle renvoie aussi au mythe de l'eau primordiale qui est son principe thermodynamique actif (refroidissement). Puis, elle s'exprime également dans le renversement mythique par l'engloutissement. Elle participe de la sexualité mythique avec Dionysos par le mythe de la bisexualité, les centaures, la nourriture des dieux, Pandore, Eve et les autres divinités. La voiture se fonde encore sur le mythe de la violence fondatrice avec Œdipe, ce héros. Elle se noue enfin dans le mythe du progrès et du bricoleur, le feu de Prométhée pour ne faire confondre le temps et la mort. « La voiture "confond", elle est "véhicule" du mythe, elle assure la fonction du mythe et nous renvoie aux mythes », (Ibid., p. 257).

De ces travaux concernant le distinguer, le relier et le confondre de la voiture, Pervanchon conclut systématiquement sur la possibilité d'une prise en compte de ces dimensions dans une pédagogie de la conduite, dimensions pour le moment absentes en idées et en faits des formations du conducteur en France. Nous reviendrons plus loin (3.2.0) sur la proposition de Pervanchon de faire entrer l'imaginaire, le symbolique et le mythique dans l'enseignement de la conduite.

1.3.5. Pierre Lannoy : La promesse télématique

Lannoy[58] publie en 2003 son travail intitulé *Le problème de la circulation et la promesse télématique*, sous-titré *Essai sur la spécularité institutionnelle*. Il y tente de

[58] Pierre Lannoy est sociologue au centre de recherche urbaine (METICES) de l'Université Libre de Bruxelles.

répondre à la question des conditions de formulation d'une « gestion efficace » d'un « problème public ». Ce travail n'aborde pas l'effectivité de cette gestion ni la question de savoir s'il s'agit effectivement d'un problème ou non. Il tente de décrire comment de telles propositions peuvent être formulées et reçues. Le sens de la gestion est appréhendé à partir de trois pôles : le problème à gérer, la technique de gestion et l'acteur qui gère. L'idée de cette gestion est de rendre la circulation aussi fluide, sûre et salubre que possible. Lannoy commence par présenter la télématique routière et poursuit en présentant ses institutions. Ensuite, il analyse l'intention des acteurs par le biais de l'émergence de leurs projets pour en présenter la conception institutionnelle du sens ainsi que les procédures de ces institutions de sens. Il continue en opérant une déconstruction de la notion de « problème de la circulation » par la présentation de la gérance dont elle procède. Il conclut sur ce qui fait alors « la Police de la Voirie ».

Lannoy commence par présenter ce que recouvrent les expressions de « route intelligente » et de « télématique routière ». « Ce terme recouvre en effet une vaste gamme d'objet et de dispositifs techniques nouveaux faisant appel aux connaissances les plus récentes en matière d'électronique, de télécommunication, de programmation et d'automatisation », (Lannoy, 2003a : 32). « La promesse télématique repose donc sur cette idée selon laquelle c'est précisément le développement d'un dispositif technique qui constitue la figure idéal de l'ordre routier, lequel permettrait, grâce à une capacité de gestion dynamique, de gérer les contradictions entre intérêt individuel et intérêt collectif, postulant l'optimisation du second par la poursuite du premier », (Ibid., p. 38). Ses applications principales sont la conduite assistée (régulateur de vitesse, système anticollision…), la gestion du trafic (télésurveillance, péage automatique…) et la gestion de flottes pour les professionnels du transport. D'un point de vue plus particulier, une de ses applications spécifiques est celle des carrefours « intelligents » notamment par le biais de la gestion de la signalisation lumineuse.

Lannoy poursuit en présentant l'institution de la télématique routière sous la forme d'une chronique qui permet d'en rendre visible les pratiques dans leur logique : donner aux acteurs la maîtrise de la situation. Il la voit débuter en 1984 par le dépôt au Parlement Européen d'un rapport concernant la sécurité routière et le lancement d'un programme de recherche et développement. Il faudra attendre 1994 pour que l'expression « systèmes de transport intelligent » (ITS) soit adoptée mondialement. Se développe alors une véritable communauté, une structuration des représentations.

Lannoy continue en montrant dans quels cadres sont produits les projets de télématique routière et comment ils sont assignés dans leur temporalité et avec quelles

motivations. Les acteurs partagent une « vision technique » qui s'appuie sur une double temporalité : celle du problème sur lequel l'action prétend avoir quelque effet et celle de la planification et du développement de l'action. « Les acteurs techniques se perçoivent mutuellement comme des attributaires, comme des porteurs ou propriétaires d'attributs, dont le premier est immanquablement celui de l'intentionnalité ou de l'autorité d'un projet », (Ibid., p. 133). La lisibilité et le traitement de l'action s'acquiert alors par l'assignation de motifs, en même temps que la construction du « problème » ; l'action gestionnaire est animée par des intentions en interactions.

Les personnes préoccupées par le problème de la circulation forment, pour Lannoy, un collectif d'énonciation dont l'unité doit être cherchée dans la conscience de ces choses qui les met en rapport opératoire : la gérance. Il tente alors une réduction phénoménologique de la prétention gestionnaire. La circulation routière est d'abord comparée à la circulation sanguine pour sa fonction de canal. Elle est également l'objet d'un constat teinté de jugement de valeur : on « déplore » les problèmes existants. Mais elle est aussi l'objet d'une assignation déontique : elle engage une obligation de prise en charge sociale, il « faut » faire quelque chose. L'auteur choisit le terme « d'agence » pour signifier ses dimensions de l'autojustification des projets dans un accord pragmatique.

A partir de la théorie fractale en mathématique et des travaux de Pierce, Lannoy conclut en conceptualisant la structure sémantique de la gestion routière. Et tout d'abord quelle est la signification de la gérance ? « Un problème n'est public que s'il possède un sujet collectif, précisément celui qui nourrit à son sujet une préoccupation », (Ibid., p. 176). Le collectif d'énonciation est le sujet de la télématique routière. L'objet, c'est le « problème » ; le signe, c'est la « circulation » ; le « trafic », c'est le fait brut. « En bref, le problème de la circulation est le signe de l'objet dans la structure signifiante de la gérance », (Ibid., p. 185). Ensuite, le droit a produit la notion de « personne morale » pour rendre compte du caractère collectif du sujet d'une préoccupation. En écho au concept d'homothétie interne en mathématique, la télématique routière possède une structure identique quel que soit le niveau d'observation. Cette structure se dessine dans une spécularité institutionnelle (rapport particulier entre une préoccupation et un statut social) qui, dans le cas du feu de signalisation, est à chercher dans la condition des personnes morales. Aucun acteur ne parle de télématique en son nom propre. L'origine de la gestion est alors une fiction instituée par le droit. Elle s'inscrit dans une habitude institutionnelle en pratiques. L'individu se présente toujours lui-même comme un instrument accomplissant un rôle social. Et cette relation entre

préoccupation individuelle et rôle social est finalement nouée autour d'une rationalisation auto-justificatrice qui se propage par imitation parmi les sujets du collectif.

1.3.6. Gaspard-Marie Janvier : Rapide essai de théologie automobile

Gaspard-Marie Janvier[59] n'est pas théologien, c'est un essayiste qui publie en 2006 son *Rapide essai de théologie automobile*. Il n'étudie pas les religions anciennes mais tente de saisir l'émergence de la religion moderne dans son actualisation automobile.

Dans son premier chapitre « l'opium du peuple », l'auteur commence par formuler le besoin religieux en tant que condition humaine. « Tout homme a donc une religion, même s'il n'en confesse aucune, par quoi il consent au mode d'existence que lui offre sa communauté », (Janvier, 2006 : 10). « Une Eglise se définit comme un ensemble de fidèles observant des rites, se fixant des règles de conduite et vouant une partie de leur existence au service d'un dieu », (Ibid., p. 11). L'usage de l'automobile constitue alors le rite dont le dieu est l'Amérique mythique. Voilà la thèse de l'auteur et suit alors son programme : « Je ne décrirai pas méthodiquement, un à un, tous les caractères de la Religion automobile : ses cultes, ses mystères et ses mythes ; sa théologie, catéchèse, son apologétique ; ses luttes d'influence politiques et guerrières, son économie crapuleuse, ses implications politiques, psychologique, sexuelles, ha ! cessons là : le temps me manquerait, et surtout nous en subirions la nausée. Je ne donnerai ici que les quelques éléments suffisant à ce que l'évidence s'impose, en insistant seulement sur la manière dont chacun de nous, toi, moi, se croit dehors tout en étant dedans, plié dans l'Habitude, *collaborant* à quelque niveau qu'il se trouve au triomphe de la Foi », (Ibid., p. 12).

Le chapitre deuxième explore les dessous de cette « religion », comment « l'enfer est pavé pour l'automobile ». Les notions de liberté et d'égalité républicaines se trouvent au nœud de la descente aux enfers. Les peuples se croient libres d'avoir décapité leurs tyrans, mais ce n'est que pour mieux se soumettre aux nouvelles lois de la circulation. L'enfer est alors l'endroit où l'on croit échapper à l'enfer. Grâce à l'automobile, « je suis partout chez moi », (Ibid., p. 25). Le progrès, l'égalité se trouvent condensés dans cette formule qui abolit les limites et caractérise le colon du XVIIème siècle. Les droits de l'homme ont inventé le bonheur, la justice et la vérité en même temps que le doit à la libre circulation. « Chacun dans sa Ford intérieure, est intimement persuadé : 1. Qu'il échappe à quelque chose : ennui du

[59] Disciple de Bourbaki à l'Université de Nancago (Nancy et Chicago), puis chercheur en mathématiques, Gaspard-Marie Janvier est aujourd'hui essayiste et écrivain.

travail, souci domestique, fatigue, inconfort, insécurité d'un autre moyen de transport ; 2. Qu'il va vers quelque chose : une existence plus rationnelle, un « temps libre » mieux géré, une organisation sociale enfin raisonnée ; 3. Que ce double mouvement est aussi légitime que ces droits à la vie, à la liberté, à la propriété, au bonheur, à la sécurité, qu'il a appris à lire comme les Tables de la Loi… », (Ibid., p. 26). L'enfer n'est donc pas l'œuvre de Dieu mais bien de ceux qui le pavent, ici, les automobilistes par les mouvements de credo au libre-échange et au développement durable. Ce travail passe chez les modernes par une perte de la notion du temps du à « la morale sexuelle négationniste de la nouvelle Religion à Grande Vitesse », (Ibid., p. 33).

Dans le chapitre troisième, Janvier montre comment la ville a annexé la campagne, comment nous sommes passés « de la religion du pied au culte du pneu », de la mort du christianisme attaché au village à l'avènement de la religion nouvelle attaché à la ville. Rappelons que le terme pneumatique vient du grec *pneumos* qui signifie « le souffle ». Le « Giratoire » est un élément cultuel central dont chaque carrefour de France sera bientôt orné « comme naguère d'un calvaire », (Ibid., p. 42). Janvier rapproche le giratoire à la mort de la ville, transformée en musée, et à la figure du touriste, qui fait des tours, en automobile.

Il poursuit, dans le quatrième chapitre avec la servitude volontaire de l'automobiliste. « Nous voilà bien tous criminels en série pour avoir goûté à ces moments délicieux de liberté… Et c'est bien parce qu'elle a toute la séduction d'un rêve qu'elle suscite tant de mythes, lesquels s'agrègent en une mythologie… bien cohérente et bien vivante, ingrédient essentiel de tout fait religieux, qui en tant que telle ne cesse de poser à son époque les questions que celle-ci refuse de voir posées autrement, et qu'il suffit de comparer aux anciennes pour prendre conscience de l'éthique spécifique, paradoxale, de la Religion aux ailes de tôle », (Ibid., pp.63 et 65). « La liberté automobile n'est qu'un rêve opiacé ! Et si la fumée coûte cher, de plus en plus cher, nous sommes prêts à en payer le prix, quoi qu'il en coûte, parce que nous avons dépassé le stade de l'utilité : nous sommes parvenus à ce que les anthropologues du potlach appellent la mentalité sacrificielle », (Ibid., p. 68).

Nous reprendrons plus loin (2.1.2 et 4.0) les considérations de Janvier pour avancer sur la présentation de l'homme à moteur, nouvelle adepte de la Religion nouvelle, et de l'enseignement de la conduite, son nouveau catéchisme.

1.3.7. Gilles Vervisch : Philosophie du code de la route

Vervisch est agrégé de philosophie et professeur en lycée. Il est peut-être l'enseignant de la conduite idéale, celui dont la discipline manque tant à la pédagogie de la conduite (3.2). Il publie en 2011 *Tais-toi et double*.

Son propos est clair et son intention simple. Il s'agit du rompre avec le caractère fastidieux et inaccessible de la philosophie. Le travers de cette démarche est que les questions ne sont pas poussées jusqu'à l'aporie mais il reste qu'il s'agit bien des questions cruciales de la conduite, reformulées à partir des (mauvaises) questions que peut se poser tout conducteur à un moment où à un autre. Nous avons là un champ de questionnement qui pourrait bien inspirer un programme de formation à la conduite si d'aventure un jour la philosophie devait avoir voix au chapitre.

À partir de la question « les radars ne servent-ils qu'à remplir les caisses de l'État ? » (Vervisch, 2011 : 11), l'auteur ramène le débat à la question « la société peut-elle exister sans l'État ? » (Ibid., p.11) et s'appuie notamment sur le travail de Hobbes. Il aborde alors les questions de la définition de l'État, du monopole de sa violence légitime, du dilemme du respect ou de la transgression, des spécificités de la démocratie par rapport à l'anarchie ou la dictature, de la peur du gendarme et de la bêtise du conducteur.

À partir de la question « le code de la route est-il de droite ? » (Ibid., p.31), l'auteur ramène le débat à la question « quelles limites à l'intervention de l'État ? » (Ibid., p.31) et s'appuie notamment sur le travail de Hayek et Rawls. Il aborde les questions de la justice sociale et des valeurs de la démocratie.

À partir de la question « et si je prenais la bande d'arrêt d'urgence ? » (Ibid., p. 51), l'auteur ramène le débat à la question « la morale existe-t-elle ? » (Ibid., p.51) et s'appuie notamment sur le travail de Nietzsche et de Kant. Il aborde les questions de l'égoïsme, du panurgisme, des forts et des faibles.

À partir de la question « pourquoi ne pas supprimer les limitations de vitesse sur autoroute ? » (Ibid., p.73), l'auteur ramène le débat à la question « la liberté, réalité ou illusion ? » (Ibid., p.73) et s'appuie notamment sur le travail de Locke, Descartes et Spinoza. Il aborde les questions de la contrainte en rapport à celle de l'obligation, de l'action spontanée et de la nécessité.

À partir de la question « boire ou conduire, faut-il vraiment choisir ? » (Ibid., p. 89), l'auteur ramène le débat à la question « suis-je responsable de ce dont je n'ai pas conscience ? » (Ibid., p. 89) et s'appuie notamment sur le travail de Platon, Arendt et Spinoza.

Il aborde les questions de la responsabilité en rapport à celle de la culpabilité, de la volonté de faire le mal et de l'erreur.

À partir de la question « pourquoi y a-t-il toujours des bouchons sur ma route *à* moi ? » (Ibid., p.105), l'auteur ramène le débat à la question « maîtrisons-nous la technique ? » (Ibid., p. 105) et s'appuie notamment sur le travail d'Épictète, Descartes et Heidegger. Il aborde les questions de la définition de la philosophie, de la mort en rapport avec son caractère déterminé ou accidentel, de la maîtrise et de la possession de la nature et du monde.

À partir de la question « comment réussir un démarrage en côte ? » (Ibid., p. 123), l'auteur ramène le débat à la question « qu'est-ce que l'homme ? » (Ibid., p. 123) et s'appuie notamment sur le travail de Rousseau. Il aborde les questions de la différence entre l'homme et l'animal, de l'apprentissage entre inné et acquis, de l'habitude comme seconde nature et de la nature humaine en rapport à la culture.

À partir de la question « Pourquoi rouler dans un 4x4 ? » (Ibid., p. 139), l'auteur ramène le débat à la question « qui suis-je ? » (Ibid., p. 139) et s'appuie notamment sur le travail de Pascal, Nietzsche et Descartes. Il aborde les questions de la réussite sociale, de la révélation à soi-même par le risque, de la volonté et de l'illusion de puissance, de la différence entre le corps et l'esprit.

À partir de la question « pourquoi suis-je le seul à savoir conduire ? » (Ibid., p. 161), l'auteur ramène le débat à la question « le réel se réduit-il à ce que l'on perçoit ? » (Ibid., p. 161) et s'appuie notamment sur le travail de Galilée, Berkeley et Pyrrhon. Il aborde les questions du mirage, de l'illusion, de la science moderne, de la perception en rapport avec le jugement et du scepticisme.

À partir de la question « mais pourquoi font-ils du *tuning* ? » (Ibid., p. 179), l'auteur ramène le débat à la question « qu'est-ce que qu'une œuvre d'art ? » (Ibid., p. 179) et s'appuie notamment sur le travail de Baudrillard, Danto et Mickaël. Il aborde les questions du travail, de la consommation et de la transfiguration du banal.

2. Conduire

Après avoir tenté une présentation des travaux théoriques concernant l'homme à moteur, nous allons maintenant nous intéresser plus spécifiquement à l'activité de conduite. Le chapitre précédent et le chapitre qui va suivre s'intéressent aux recherches, certes peu nombreuses, concernant ce qu'on pourrait appeler une sociologie (de la connaissance) de l'automobilisme. Ce champ a été largement travaillé par Arnaud Morange (2001, 2003, 2007) et avant lui par Gilbert Terrades (1978) dans une thèse dirigée par Eugène Enriquez. Il n'était pourtant pas envisageable de faire l'économie d'une exploration de ce domaine avant de s'intéresser plus spécifiquement à la question de la transmission de l'automobilisme au moment de l'acte d'enseignement (que nous développerons au chapitre 3) pour enfin constituer une véritable culture du risque routier (que nous développerons au chapitre 4).

Pour autant, le présent travail ne s'inscrit pas dans ce qui pourrait être une sociologie de l'automobilisme (Boltanski, Duclos) mais bien dans une sociologie de la transmission d'une culture du risque routier (Beck, Giddens). C'est ce qui explique notre absence d'intérêt pour l'analyse des travaux que nous avons pu présenter au chapitre précédent. Notre dessein était plutôt d'en présenter un tableau en guise de propédeutique à une sociologie de la culture du risque routier à l'occasion de sa transmission.

Nous aborderons la question de la conduite par l'entrée de la souffrance liée à ce phénomène social. Nous traiterons ensuite la question du risque routier dans ses dimensions individuelles et collectives. La vitesse donnera lieu a un développement spécifique en tant qu'elle joue un rôle particulier dans l'identité moderne. Nous poursuivrons avec la formulation de l'impossible convivialité de l'automobilisme à partir des thèses de l'écologie politique des transports. Nous conclurons enfin par une formulation des apories métaphysiques et des dimensions qui constituent un questionnement de l'homme à moteur, figure moderne caractéristique.

2.0. De la souffrance

Depuis son invention, l'automobile a suscité des sentiments très ambivalents. Après la passion de la découverte fin dix-neuvième, la population lui réserve un accueil des plus haineux. Les deux guerres mondiales, ensuite, vont s'appuyer sur le phénomène « vitesse ». Ce ne sont plus seulement des guerres de tranchées, mais aussi des guerres technologiques. La victoire est promise à ceux qui possèdent les meilleurs moyens de transport. Le besoin de reconstruction des trente glorieuses, enfin, va installer le « marché » de l'automobile pour en faire progressivement l'instrument de tous les jours qu'elle est devenue aujourd'hui : les hommes aiment leur voiture.

Si au début du vingtième siècle les limitations de vitesse sont respectivement de vingt kilomètres par heure en agglomération et de trente kilomètres par heure hors agglomération, ces prescriptions tombent vite en désuétude sur la pression des lobbies automobiles, prônant aujourd'hui encore l'apologie du progrès au mépris de ses conséquences. Il faudra attendre 1972 pour retrouver l'institution des limites de vitesse. L'homme aurait donc besoin de limites ? Dans quel but ?

Les conséquences les voilà (*La sécurité routière en France, bilan de l'année 2007*, ONISER, 2008 : 16) : jusqu'à 1972, alors que le parc automobile augmente, la mortalité routière augmente de façon parallèle. 1972, 16 545 tués, mais cette fois c'est un ministre qui y laisse son épouse[60]. Il ne s'agit plus alors d'un fléau qui assassine le bas peuple, mais d'un problème de société reconnu pour avoir touché un homme d'Etat, un homme public.

Voilà qui marque alors le début d'une politique de sécurité routière. Limitations de vitesse, ceinture de sécurité obligatoire, renforcement des contrôles d'alcoolémie. En quelques années la courbe de mortalité routière est inversée de manière spectaculaire puis se stabilise dans une légère descente sur trente ans (Annexe 3). 2003 est marquée par une politique de renforcement du contrôle social et connaît depuis lors une nouvelle chute spectaculaire du nombre de tués. Notons que les infléchissements de la courbe du nombre de mort brut sont associés, outre les actions répressives, avec l'histoire économique du pays incluant le taux de chômage (Wilde, 2001 : 71-74). Ils ne sont jamais associés à la mise en place de dispositifs de formation, malgré toutes les évolutions dans les domaines de la pédagogie (Ibid., pp. 85-112) et de la technique (Ibid., pp. 113-130) pendant la même période.

La thèse de la stabilité statistique de la mortalité est développée par Alderson (1981) et commentée par Wilde : «... in most developed countries, the mortality rates associated with

[60] Marie-Antoinette Chaban-Delmas décède d'un accident de la route le 12 août 1970.

violent death – mostly due to accidents – remained virtually unchanged in the first three quarters of the 20th century, with the exception of war period »[61], (Wilde, 2001 : 4). Wilde construit alors sa théorie de l'homéostasie du risque[62]. Nous avons un niveau de risque cible subjectif que nous désirons accepter. Si des modifications sont opérées dans notre environnement et nous ferait prendre moins de risques, alors nous rééquilibrons la situation en prenant plus de risques d'une autre façon, de manière à garder les mêmes niveaux d'acceptation de risque perçu. Sur la question de l'implication de la formation dans la sécurité routière, une revue de questions a montré que, dans le meilleur des cas, une formation à la sécurité routière n'avait aucun effet sur le risque d'accident encouru par un individu. Cependant la formation peut également augmenter le risque d'accident (Elvik et Vaa, 2004 : 866).

Les questions de ce chapitre sont les suivantes. Elles décomposent la question « Qu'est ce que conduire ? » : Quelle est la souffrance spécifique à l'activité de conduite ? Qu'est-ce qu'un accident ? Quels liens avec la pulsion de mort ? Comment appréhender le déroulement séquentiel d'un accident ? En quoi consiste son analyse ? Quel est le rôle de la vitesse dans sa genèse ? Et enfin, qu'est ce qu'apprendre à conduire ? Nous concluons sur la question de l'activité de conduite.

2.0.0. Quelle souffrance ?

« Les savoirs qui nous apparaissent comme des réalités virtuelles sont des images qui procèdent de réalisations, mais dont nous avons oublié les origines. Elles sont l'expression de concrétisations qui leur ont donné une consistance, mais dont nous occultons la singularité. La généralisation procède d'un tel oubli, qui nous autorise à formuler des généralités approximatives », (Rudolf, 2001 : 44).

L'identification de la souffrance associée à l'activité de conduite nécessite pour un conducteur expérimenté une anamnèse concernant : ses premiers contacts avec l'automobile remontant à la petite enfance, ses premiers tours de roues au poste de conduite et la période d'observation intermédiaire. La question du rapport à l'automobile dans la petite enfance reste inexplorée. Notons cependant un essai d'archéologie de l'automobile qui questionne l'origine du désir d'invention d'un véhicule qui se déplace de lui-même : « Les hommes sont saisis du

[61] Dans la plupart des pays développés, le taux de mortalité associé aux morts violentes – principalement du aux accidents – est resté globalement inchangé pour les trois premiers quarts du XXème siècle, à l'exception des périodes de guerre.
[62] Pour une présentation détaillée de cette théorie, voir chapitre 2.1.0.

rêve de ressusciter les dieux et de les imiter en se mouvant comme eux, afin d'avoir le sentiment d'échapper à leur condition de simples mortels », (Berns, 2003 : 99). Notons également le travail de Jacqueline Cornet en 1997 qui fait le lien entre accident de la circulation et la violence éducative pendant l'enfance : *Faut-il battre les enfants ?* « Ces résultats permettent d'affirmer qu'une relation forte existe entre le fait d'avoir reçu une éducation dans laquelle les punitions corporelles étaient coutumières et la tendance à avoir des accidents à répétition. *L'accident,* surtout s'il se répète, pourrait donc prendre valeur de *symptôme d'un système éducatif préjudiciable à l'enfant* », (Cornet, 1997 : 153). Enfin Georges Menahem (2001) explore également dans un article ces liens entre risques adultes et petites enfance mais sur des risques hors champ de la sécurité routière. Il montre comment le fait d'avoir vécu un deuil durant sa jeunesse protège des prises de risques et du risque de maladie.

Le développement qui suit s'appuie sur notre expérience de l'enseignement de la conduite et en particulier de l'observation d'une certaine catégorie d'apprenants entrant en formation initiale avec un niveau zéro de manipulation du véhicule et un désintérêt certain pour l'activité en question, pour beaucoup, des femmes. Pour ceux qui « savent » déjà avant d'entrer en formation, la souffrance des premiers kilomètres a déjà disparu, souvent renforcé par le déni de la peur, caractéristique virile s'il en est.

La souffrance du conducteur débutant c'est d'abord la peur pour soi. La souffrance physique potentielle. La conscience d'un manque de maîtrise dans un environnement dans lequel tout peut arriver, où non seulement vous êtes à la merci des autres, mais aussi de vos propres erreurs. Voilà de quoi régresser aux premières périodes de la vie (2.1.1). Il arrive de voir des apprenants fondre en larme en cas de problème incontrôlé par l'enseignant. La peur pour soi, c'est aussi l'angoisse de mort. S'il est possible d'avoir très mal, il est également possible de ne plus jamais avoir mal. Excepté dans le champ de la pathologie, il n'est pas de sujet apprenant qui ne commence par appréhender l'automobile sous cette perspective. Les conséquences des risques ne sont jamais inconnues au conducteur. « *Effroi, peur, angoisse* (Schreck, Furcht, Angst) sont des termes qu'on a tort d'utiliser comme synonymes ; leur rapport au danger permet bien de les différencier. Le terme d'angoisse désigne un état caractérisé par l'attente du danger et la préparation de celui-ci, même s'il est inconnu ; le terme de peur suppose un objet défini dont on a peur ; quant au terme d'effroi, il désigne l'état qui survient quand on tombe dans une situation dangereuse sans y être préparé ; il met l'accent sur le facteur surprise », (Freud, 2001b : 56).

Cette souffrance, c'est aussi la responsabilité du sujet dans les dommages causés à autrui. A quoi ressemble la vie lorsque l'on est impliqué dans un accident mortel ? Ou lorsque l'on est responsable de la mort de sa famille ? Comme le souligne une campagne publicitaire de sécurité routière : « Toute sa vie, se demander pourquoi ». La responsabilité, c'est ce que le sujet aura à répondre de ce qui arrive. Même si les systèmes de justice et d'assurance « calculent » des responsabilités en termes de dédommagements, la responsabilité réelle, elle, est bien différente.

Un adolescent grille un stop à vélo et se fait faucher par un conducteur, qui lui, conduisait à 50 km/h. La responsabilité juridique du conducteur pourra être écartée, mais qu'en sera-t-il de la responsabilité morale du conducteur ? Notons que cette responsabilité du conducteur existe néanmoins. Il aurait dû ralentir au moment du franchissement de l'intersection (R415-1). Mais sa vitesse de passage au moment des faits ne peut être caractérisée a postériori.

La souffrance c'est encore la perspective des conflits propres aux relations humaines. La domination, le pouvoir, la discrimination, autant de situations difficiles auxquelles devra faire face le conducteur et qui pourront être source de douloureux sentiments. C'est aussi l'usure physique des trajets : les crampes aux jambes, les maux de dos et autres tensions des trapèzes. Et également l'usure mentale liée à l'activité : que l'on débute ou simplement qu'on tente de limiter les risques d'accident, il faut réfléchir. Bref, conduire, ça fatigue.

Retenons pour l'heure que la conduite d'un véhicule à moteur est une activité qui s'exerce dans un environnement hostile et qui génère de la souffrance.

2.0.1. L'accident

En ce qui concerne la définition de l'accident, voyons le point de vue de quelques auteurs. « "Lapsus du lien social", dit D. Sibony. Parce qu'il dément la toute puissance de la modernité, l'accident marque par effraction le retour du refoulé, il restaure le symbolique. Par le sacrifice qu'il impose, il purifie le social à travers une homéopathie dictée par l'aléa. Mais son action est insuffisante, toujours provisoire », (Le Breton, 2000 : 91).

Le lien social sur la route, c'est la conduite cordiale, l'acte civique de s'arrêter au stop pour laisser passer son prochain. Le lapsus est le concept psychanalytique qui comprend les ratés du langage. Comme à son habitude David Le Breton est proche du style de la poésie. Il compare la conduite à un langage et il a, à notre avis, tout à fait raison. Sur la route, on communique. Pour vivre ensemble on respecte (et transgresse) des règles formelles et

informelles. Le lapsus du lien social, c'est quand l'harmonie se brise, quand la communication est en échec, quand s'exprime quelque chose d'inconnu.

Technologie informatique et machine à voyager dans l'espace, la modernité c'est de ne plus avoir à moudre son café le matin, c'est de ne plus aller chercher l'eau à la rivière. Mais c'est aussi de posséder une machine qui vous transporte « librement » à une vitesse vingt fois supérieure à celle de la marche : l'espace géographique à été largement modifié par la révolution automobile (2.2.3). Une représentation populaire tend aujourd'hui à procurer à cette modernité une toute-puissance sans faille. Si un problème se présente on cherche d'abord les solutions techniques. Des voitures quittent la route en virage ? Il faut faire quelque chose ! Alors nous créons un système électronique qui calcule et rééquilibre la direction en virage. Bravo, on peut passer plus vite. Mais, oh surprise, il y a toujours des automobilistes qui quittent la route en virage, cette fois vingt kilomètre par heure plus vite que leurs ancêtres qui conduisaient sans le système en question... La technologie a donc aggravé les choses : l'accident est toujours là, mais à une vitesse plus élevée et donc plus violent au moment du choc.

L'accident dément la toute puissance de la modernité. On invente régulièrement des technologies annoncées comme révolutionnaires au niveau de la sécurité, mais on n'a toujours pas trouvé le moyen d'empêcher les hommes de prendre des risques et d'en mourir. Il nous semble important de se préserver d'une telle solution qui ne pourrait être autre qu'une solution « finale ».

Il est alors le moyen d'expression du refoulé. Encore un concept psychanalytique utilisé par Le Breton. La modernité sert aujourd'hui à camoufler quelque chose, mais quoi ? L'accident est l'expression de ce qui n'a pas su s'exprimer autrement, de choses qu'on ne veut pas entendre, qu'on ne peut pas penser. Mais ces choses sont là et s'expriment malgré une armée d'ingénieurs automobile.

Le sacrifice sur la route c'est aujourd'hui un mort toutes les deux heures, un blessé grave toutes les vingt minutes en France. Le concept de sacrifice nous renvoie aux anciens rites : lorsqu'un malheur survenait, il fallait calmer les dieux et pour ce faire, leur offrir la vie. Le Breton, nous décrit un social impur qui s'inflige à lui-même le tribut à payer.

Si on compare les chiffres de la mortalité et du nombre de véhicules en circulation, on comprend le caractère homéopathique de l'accident. Il peut facilement être réduit à l'inexistence, ou encore, réduit au destin, à la fatalité, à l'aléatoire. Pourtant nous ne saurions nier une part d'aléatoire dans l'accident. Par exemple, prenons un conducteur qui roule constamment à moins de deux secondes des véhicules qui le précèdent. En cas de freinage

d'urgence du véhicule suivi, les chances d'évitement de l'accident seront de zéro car le temps de réaction ne pourrait être inférieur à deux secondes dans une telle situation. Nous savons également que sur une vie de conducteur, la probabilité qu'un véhicule freine en urgence devant nous (à priori sans raison) est proche de un. Ceci ne relève donc pas de l'aléatoire. Ce qui en relève par contre, c'est *quand* l'évènement se déroulera. L'accident est compris dans l'activité de conduite, l'aléatoire c'est le moment où celui-ci rencontrera l'élément déclencheur extérieur. Voilà ce qui nous invite à penser que l'accident, bien que largement déterminé par le sujet, reste cependant évitable.

« Création et chute, l'accident est une œuvre inconsciente, une invention au sens de découvrir ce qui était caché en attente de se produire au grand jour », (Virilio, 2005 : 25). L'idée supplémentaire que nous propose Virilio, c'est le caractère créatif de l'accident. Il est construit, créé, inventé par le sujet du collectif. En tant qu'œuvre inconsciente, l'accident apparaît comme une révélation. On ne voulait pas, mais c'est arrivé sous notre responsabilité, déterminé par ce que nous sommes.

Alors que le Petit Larousse (2005) définit l'accident comme un évènement imprévu, nous voudrions rapprocher cette définition de celle du concept psychanalytique d'acte manqué : « Acte où le résultat explicitement visé n'est pas atteint mais se trouve remplacé par un autre. On parlera d'actes manqués non pour désigner l'ensemble des ratés de la parole, de la mémoire et de l'action mais pour les conduites que le sujet est habituellement capable de réussir, et dont il est tenté d'attribuer l'échec à sa seule inattention ou au hasard. Freud a montré que les actes manqués étaient, comme les symptômes, des formations de compromis entre l'intention consciente du sujet, et le refoulé », (Laplanche et Pontalis, 1967 : 5-6).

C'est donc un désir caché qui s'exprime dans l'accident, une violence profonde, la pulsion de mort. L'activité de conduite, elle, est porteuse de l'ambivalence du risque. Le risque, expression de la pulsion de vie, le risque pour vivre, et ses conséquences dans le déterminisme de l'accident, expression de la pulsion de mort. Si l'activité est bien ambivalente, l'évènement accidentel exprime un compromis qui n'a pas su se dire autrement.

2.0.2. La pulsion de mort

Un petit tour de passe-passe pédagogique nous permet de mettre en évidence la pulsion de mort dans la conduite automobile lors de nos sessions de formation. Nous demandons aux stagiaires de répondre à la question suivante : Vous est-il déjà arrivé en voiture de savoir que telle situation est dangereuse et de tout de même vous y risquer ? Les stagiaires sont unanimes : Oui, c'est déjà arrivé, ou même parfois, ça arrive régulièrement. Nous demandons ensuite à chaque stagiaire de faire l'inventaire de ces situations, avant de les mettre en commun. Une fois la mise en commun réalisée au tableau, nous rappelons aux stagiaires qu'il s'agit ici de risques volontaires. Ce qu'ils admettent volontiers. Nous questionnons ensuite : Mais le risque c'est quoi finalement ? La réponse est unanime : La mort de soi et celle d'autrui. Ces conduites sont donc l'expression de pulsions suicidaires et criminelles.

L'accident de la route est un destin de la pulsion de mort freudienne. Celle ci s'exprime directement dans l'activité de conduite et gardera son potentiel de destruction à l'état de latence en attendant de rencontrer l'élément déclencheur de l'accident. Par exemple, un conducteur qui aura l'habitude de conduire à 50km/h le long d'une file de voiture en stationnement, connaîtra le drame lorsqu'un conducteur ouvrira sa portière pour descendre de son véhicule en stationnement sans contrôler si une voiture arrive... La pulsion s'exprime par la décision de choix de vitesse dans cette situation précise. Elle fonctionne avec le déni de ce qui peut réellement arriver : que cette portière s'ouvre, qu'une autre voiture s'engage, etc.

« Dans le cadre de la dernière théorie freudienne des pulsions, les pulsions de morts désignent une catégorie fondamentale de pulsions qui s'opposent aux pulsions de vie et qui tendent à la réduction complète des tensions, c'est à dire à ramener l'être vivant à l'état anorganique. Tournées d'abord vers l'intérieur et tendant à l'autodestruction, les pulsions de mort seraient secondairement dirigées vers l'extérieur, se manifestant alors sous la forme de la pulsion d'agression ou de destruction », (Laplanche et Pontalis, 1967 : 371). « S'il est vrai que toutes les pulsions organiques sont conservatrices, acquises historiquement, dirigées vers la régression et le rétablissement de quelque chose d'antérieur, il nous faut alors mettre les résultats effectifs du développement organique au compte d'influences extérieures qui le perturbent et le détournent de son but. L'être vivant élémentaire n'aurait dès son origine pas voulu changer et, si les conditions étaient restées les mêmes, le cours de sa vie n'aurait fait que se répéter, toujours le même. Mais ce qui laisse, en dernière analyse, sa marque sur le développement des organismes, devrait être l'histoire du développement de la terre et de sa relation au soleil. Les pulsions organiques conservatrices se sont assimilées chacune des modifications du cours vital qui leur ont été ainsi imposées, elles les ont conservées pour les

répéter de sorte qu'elles nous donnent nécessairement l'impression fallacieuse de forces qui tendent vers le changement et le progrès alors qu'elles ne font que chercher à atteindre un but ancien par des voies à la fois anciennes et nouvelles. On pourrait même indiquer quel est ce but final vers quoi tend tout ce qui est organique. Si le but de la vie était un état qui n'a pas encore été atteint auparavant, il y aurait là une contradiction avec la nature conservatrice des pulsions. Ce but doit bien plutôt être un état ancien, un état initial que le vivant a jadis abandonné et auquel il tend à revenir par tous les détours du développement. S'il nous est permis d'admettre comme un fait d'expérience ne souffrant pas d'exception que tout être vivant meurt, fait retour à l'anorganique, pour des raisons *internes*, alors nous ne pouvons que dire : *le but de toute vie est la mort* et, en remontant en arrière, *le non-vivant était là avant le vivant* », (Freud, 2001b : 90-91).

Dans nos expériences d'analyses d'accidents vécus par des conducteurs-apprenants qui ont soumis leur accident à l'analyse du groupe, il ne nous a pas été donné de rencontrer d'accident dans lequel le sujet ne serait pas impliqué par son action ou son inaction[63]. Il n'y aurait donc pas d'accidentés de la route qui seraient uniquement victimes. Tous sont acteurs de leur accident. Le facteur déterminant étant la confiance en sa propre évaluation des risques.

« Il existe, à coté du suicide conscient et intentionnel, un suicide mi-intentionnel, provoqué par une intention inconsciente, qui sait habilement utiliser une menace contre la vie et se présenter sous le masque d'un malheur accidentel. Ce cas ne doit d'ailleurs pas être extrêmement rare, car les hommes chez lesquels la tendance à se détruire existe, avec une intensité plus ou moins grande, à l'état latent, sont beaucoup plus nombreux que ceux chez lesquels cette tendance se réalise. Les mutilations volontaires représentent, en général, un compromis entre cette tendance et les forces qui s'y opposent et, dans le cas qui se termine par le suicide, le penchant à cet acte à dû exister depuis longtemps avec une intensité atténuée ou à l'état de tendance inconsciente et réprimée », (Freud, 2001a : 227).

Nous distinguons une différence entre le mal et le malheur. Le mal, c'est ce qui se tapit au fond du conducteur, la pulsion de mort freudienne qui s'exprime dans la conduite automobile de tous. Lorsque nous conduisons, le plus grand danger pour nous et les autres, c'est d'abord nous-mêmes. Quoi de plus compréhensible que l'accès à cette représentation soit bloquée par les stratégies de défenses ? La culpabilité guette les plus lucides, mais cette culpabilité peut être également le moteur d'un travail de compréhension du phénomène automobile. Le malheur, c'est ce qui arrive alors que tout avait été fait pour limiter les

[63] Nous tirons ici légèrement le trait pour rendre notre position claire mais il est entendu que quelques rares accidents échappent à toute responsabilité possible du sujet (chute de météorite, tremblement de terre, etc.).

risques. C'est le camion qui tombe sur une voiture du haut d'un pont sur une bretelle d'autoroute. Depuis cinq ans que nous analysons des accidents de la route, nous constatons que le malheur est de l'ordre de l'exceptionnel, alors que le mal est de l'ordre du quotidien, du banal, du « normal » (?).

Pour Beck, les sociétés du risque « ont en elles une *dynamique évolutionnelle qui détruit les frontières et repose sur une démocratie de base,* elles placent uniformément l'humanité dans une situation où elle se met en péril elle-même, par l'intermédiaire de la civilisation », (Beck, 2001 : 86).

2.0.3. Modèle séquentiel du déroulement de l'accident

Un groupe de chercheurs de l'Institut National de Recherche sur les Transports et leur Sécurité (INRETS) font partie du Département Mécanismes d'Accidents (DMA). La méthode mise en œuvre est l'Etude Détaillée d'Accident (EDA). Lorsqu'un accident survient, une équipe de recherche pluridisciplinaire (physique, technique et psychologique) est envoyée sur le lieu en même temps que les secours pour réaliser le recueil de données à chaud. Le psychologue est là pour interroger les personnes impliquées qui sont en état de parler.

Cette équipe de recherche initiée par Ferrandez, Fleury et Malaterre en 1986 a développé un modèle séquentiel de déroulement de l'accident en quatre phases : phase de conduite, phase de rupture, phase d'urgence et phase de choc.

« La phase de conduite est la situation "normale" pour le conducteur. Elle est normale car ses exigences sont sans surprises. L'adaptation du conducteur est efficace, les faits s'enchaînent selon ses prévisions, ses attentes et ses anticipations, il contrôle sa vitesse et sa trajectoire, bref, il est "maître de son véhicule". Plus fondamentalement, cela veut dire qu'il y a adéquation entre les sollicitations et les capacités de réponses des éléments du système les uns envers les autres : tracé, valeur d'adhérence, distance de visibilité, usure et pressions des pneumatiques, états des amortisseurs, vitesse, degré de vigilance du pilote, etc. On notera bien que la "normalité" renvoie ici à l'efficacité, mais pas nécessairement à la conformité à la loi.

L'intérêt de cette phase est de révéler ce que le conducteur estime à la fois souhaitable et réalisable à cet endroit et dans ce contexte. Il faut souligner qu'en dépit de sa "normalité", cette phase appartient déjà au déroulement de l'accident, en vertu du principe déterministe que ce qui va suivre est la suite et la conséquence des conditions antécédentes.

La rupture est un évènement imprévu qui interrompt la phase de conduite en détruisant son équilibre et de ce fait met le système en danger. Cette phase est très brève et correspond

en fait à l'interface entre la phase de conduite qui la précède et la phase d'urgence qui lui succède. L'effet de la phase de rupture est de faire passer les composants d'un niveau de sollicitation tolérable à un niveau de sollicitation brutalement excessif, en regard de leurs limites de fonctionnement : le conducteur doit être capable de comprendre et de réagir en quelques dixièmes de seconde, le véhicule doit être en état de répondre à des sollicitations dynamiques élevées, la liaison véhicule-sol doit être d'excellente qualité...

Nous noterons qu'évènement "imprévu" ne veut pas nécessairement dire "imprévisible", et nous aurons à nous demander dans quelle mesure il était "imprévisible", et le cas échéant pour quelles raisons il a été "imprévu". La phase de conduite révèlera toute sa richesse dans la recherche de cette explication.

La phase d'urgence succède à celle de la rupture. Elle recouvre l'espace-temps compris entre la phase de rupture et le choc. Si la phase de rupture constitue l'énoncé d'un problème vital, la phase d'urgence est le crédit d'espace temps accordé pour le résoudre. Par définition, ce crédit est dramatiquement limité en espace comme en temps. Tout le problème du conducteur est de savoir l'utiliser au mieux et sans gaspillage.

Ce qui caractérise la phase d'urgence relativement à la phase de conduite est le niveau de sollicitation soudainement élevé imposé aux composants du système. Le conducteur doit résoudre en temps imposé un problème auquel il n'a en principe jamais été confronté. L'éventail des solutions dépend de ce que contient l'environnement en termes d'obstacles agressifs, ou en termes d'espace pour un évitement. La capacité du véhicule à réaliser la manœuvre exigée dépend de sa conception, de l'état de ses équipements, mais également de l'état de l'infrastructure pour ce qui est de la liaison véhicule-sol. Une vitesse excessive favorise une perte de contrôle. C'est en phase d'urgence que se révèlent les insuffisances ou défauts de l'un comme de l'autre des composants du système, faiblesses que l'on s'était habitué à tolérer tant que l'on en restait aux sollicitations normalement modérées de la phase de conduite.

La manœuvre d'urgence (ou réponse à la rupture) est la tentative de solution apportée au problème : comme il y a accident, c'est que cette manœuvre échoue, et une phase de choc succède à la phase d'urgence.

La phase de choc englobe la nature du choc et ses conséquences. Elle détermine la gravité de l'accident en termes de dommages matériels et corporels. Là aussi le contenu de la phase dépend de ce qui précède, et des interactions entre les trois composants : une personne âgée est plus fragile, un véhicule de conception moderne absorbe mieux les chocs, un rail de

retenue évite l'impact contre un obstacle agressif, une vitesse réduite diminue la violence de l'impact...

Ce modèle en phase se révèle très fécond à l'usage. La globalité de l'accident nous laisse démuni pour envisager des mesures de prévention. Par contre, le découpage en situations permet des analyses successives qui facilitent l'identification du déroulement de l'accident et de ses mécanismes. Il permet de dépasser le constat de la multi causalité en distribuant les effets des différents facteurs sur les différentes phases. Chaque situation ayant sa spécificité, les angles d'attaque du phénomène en seront multipliés. Enfin, le fait de considérer que chaque situation est conditionnée par la précédente permet d'identifier des mesures de préventions qui portent de plus en plus sur l'amont du phénomène », (Girard, 1999 : 6-8).

L'amont du phénomène c'est évidement la phase de conduite et voilà ce qui nous pousse à questionner l'activité « normale » de conduite afin de comprendre l'origine de l'accident. En gardant le même découpage nous nous centrons donc sur la première phase.

C'est donc la « norme » de conduite qui est à interroger. En effet, malgré les efforts de scientifiques américains du début du vingtième siècle, il n'a pas été possible de distinguer des typologies de sujets dangereux, par rapport à d'autres qui ne le seraient pas (sujets non-dangereux). Dans l'activité de conduite, il s'agira de se demander ce qui est dangereux et ce qui ne l'est pas.

Nous en arrivons donc à la conclusion qu'on ne peut pas savoir ce qu'est le danger. A peine entendu, il se dérobe. De la même façon que la santé, la sécurité reste donc une question, qui occasionne des recherches, des découvertes, des révolutions... mais que l'on ne sait pas résoudre de façon définitive.

Le caractère systémique de l'EDA doit être compris, selon nous, comme descriptif de ce qui se voit et non explicatif de ce qui arrive. De plus dans ce système, nous pensons nécessaire d'ajouter un quatrième élément : le pôle organisation. Comme l'a déjà mis en évidence la psychologie du travail, l'organisation du travail elle-même est porteuse d'éléments qui génèrent l'accident. Nous pensons qu'il en va de même du système institutionnel de la conduite automobile qui a sa part de responsabilité dans les accidents de la route et qui n'est que rarement interrogé.

2.0.4. Analyse de l'accident

On utilisera le système « homme - véhicule – environnement - organisation » pour identifier les facteurs constituant ce qu'on pourrait appeler « la partie visible de l'iceberg ». Aucun classement hiérarchique de ces facteurs n'est possible, la seule personne pouvant s'approcher au plus près de la « vérité », c'est-à-dire du sens que peuvent prendre des évènements pour quelqu'un, étant la victime elle-même. Encore faudra-t-il qu'elle soit dans la position ouverte que développe la psychanalyse faute de quoi elle en sera la personne la plus éloignée.

Concernant le véhicule, il s'agit d'en faire une description la plus détaillée possible à la seconde avant la rupture d'équilibre, ainsi que de retracer l'histoire de ce véhicule, depuis sa conception dans l'idéel d'un groupe de travail jusqu'à l'usine qui a procédé au montage et les conditions commerciales en présence dans la situation. Il convient évidemment d'éclaircir toute la situation : quel groupe de travail ? Quelle usine ? Qui sont les gestionnaires ? Quel point de vente ? Qui est le vendeur ? ... Les questions se multiplient à l'infini. La profondeur de la compréhension de l'accident dépend de la profondeur des réponses à ces questions.

Concernant l'environnement, il s'agit d'en faire une description la plus détaillée possible avant l'accident, ainsi que de retracer l'histoire du lieu, l'histoire des conditions atmosphériques en général et l'histoire des infrastructures routières en présence dans la situation. Encore une fois, les questions dans cette direction se multiplient à l'infini.

Pour le pôle organisation, il s'agit d'étudier le système politique de sécurité routière et de politique générale, le système économique, le système de production des véhicules à moteur et le système de consommation général ; le fonctionnement de la Direction Départementale de l'Equipement et la gestion sociale du réseau routier ; le système de formation à la conduite et éducatif en général, le système de répression routier et général et enfin, les prises de décisions individuelles des acteurs en présence dans la situation de l'accident.

Concernant l'homme, il faudra répondre à la question suivante : que sait-on de l'homme d'aujourd'hui et de son histoire ? Pour la victime, il s'agit de se demander : qui est-elle et que sait-elle de ce qu'elle est ? Ces questions sont valables pour tous les acteurs présents *supra*.

Des réponses définitives à toutes ces questions constitueraient une compréhension de l'accident. Compréhension qui s'articule autour du comment, plus qu'autour du pourquoi. Il y a pourtant une personne qui peut s'approcher de la compréhension de cet évènement de vie : le conducteur lui-même. C'est dans la question du qui-suis-je que se retrouve, pour le sujet,

tous ces éléments de compréhension, articulée à la question du contexte social. Cette question ne peut se passer de la réflexion suivante : quel est son rapport au monde ?

La sociologie du risque a montré que le risque était une plaque tournante du social, un vecteur de changement. « Les situations qui se saisissent comme des contextes à risques entrainent une réorganisation générale de nos systèmes d'analyse, d'action et de décision », (Rudolf, 2001 : 39). L'analyse d'un accident de la route offre une multiplicité d'interprétations possibles qui font pencher certains vers une compréhension systémique de l'évènement et d'autres vers un « choix » concernant un ou des facteurs qui seraient plus importants que d'autres. Une voiture est retrouvée un dimanche matin dans le fossé. Le conducteur, alcoolisé, déclare s'être endormi au volant. Il tentait la veille de noyer le chagrin de son divorce. Lequel de l'alcool, de la fatigue ou du divorce est-il un facteur qui serait plus important que les autres ? Seul le conducteur pourrait procéder à cette analyse. La complexité de la situation permet à chacun individuellement et au social collectivement « d'attraper » l'évènement par le côté qui lui convient et développer son argumentaire, sa rationalisation à partir de ce point de départ arbitraire. Collectivement, l'évènement est aujourd'hui entendu à partir d'une approche systémique qui soutient scientifiquement la production et la reproduction d'une culture du risque.

2.0.5. De la vitesse à l'accident

On a coutume dans le « métier » de ranger les mesures de sécurité en deux catégories : sécurité active, avant l'accident, sécurité passive, pendant l'accident. Les questions que nous nous posons sont les suivantes. A quelle catégorie appartiennent les limitations de vitesse ? A quelle catégorie appartient le choix individuel de vitesse à un moment donné ? Mais, encore faut-il que ce choix individuel ait à voir avec un quelconque rapport à la sécurité. Le conducteur désire-t-il la sécurité ?

Nous pensons avec Assailly que « l'individu n'est pas un évaluateur rationnel du risque », (Assailly, 1992 : 231). De plus, les études détaillées d'accident de Yves Pages (INRETS-MA) nous apprennent que les causes profondes de l'accident restent encore mystérieuses. La conduite d'un véhicule à moteur implique une vitesse de déplacement. Sans vitesse, pas de conduite ; sans conduite... pas d'accident. Par ailleurs puisque c'est le conducteur qui conduit, le choix de conduire est bien une décision et le choix de vitesse en est une autre. Que celles-ci soient rationnelles ou irrationnelles, conscientes ou inconscientes, volontaires ou involontaires, les conséquences de ces décisions existent. En d'autres termes,

notre responsabilité est engagée dans tous nos actes. Le concept de responsabilité est ici à écarter de toutes consonances de justice ou d'assurance, mais à comprendre dans le sens d'une implication dans des évènements de vie.

Voyons maintenant les « facteurs » de l'accident. Quatre jeunes rentrent de boîte, dimanche matin, alcoolisés et fatigués... au dernier virage, le conducteur perd le contrôle du véhicule et atterrit contre un platane, tous les occupants sont morts sur le coup... Assailly dégage quatre facteurs de risque : alcool, fatigue, sur occupation du véhicule et retour de soirée. Nous pensons que le facteur vitesse est ici omis. Une perte de contrôle quelle qu'elle soit sous-entend un choix de conduire et un choix de vitesse préalable, choix inadaptés par rapport à la situation. Si les décisions de prise d'alcool, de conduire en état de fatigue, de sortir en groupe et de rentrer au petit matin sont des décisions déterminantes de l'accident, la décision de ce choix de vitesse à ce moment l'est également.

Nous rejoignons ici l'étude de Paul Barre : *Excès de vitesse, le dernier tabou ?* (Barre, 1999). Notre expérience d'analyses d'accidents et de formation à l'insécurité routière nous laisse à penser que le nombre d'accidents n'impliquant pas la vitesse des protagonistes tend vers zéro. Mais prenons comme exemple encore, le cas extrême de quelqu'un qui s'endort sur l'autoroute. Ce conducteur a décidé de conduire et a décidé d'une vitesse. Il a décidé de prendre l'autoroute, ce qui implique déjà une certaine vitesse. La vitesse est donc un facteur de l'accident au même titre que la fatigue, ou disons pour plus de clarté, le choix de conduire à cette vitesse et le choix de conduire fatigué. Rappelons que l'inventaire des facteurs de l'accident ne prétend pas les classer par ordre d'importance.

Il convient de ne pas confondre facteur de risque et comportement dangereux. L'alcool n'est un facteur de risque que lorsque le conducteur est dans un certain rapport au risque, de même pour la vitesse et tous les autres facteurs recensés. On ne peut détacher un comportement de la personne qui le porte.

Concernant les concepts de sécurité active et passive ou primaire, secondaire et tertiaire[64], ils perdent de leur pertinence lorsqu'il s'agit d'analyser un accident. L'être humain est un système ouvert, de même que l'infrastructure, le véhicule et l'organisation dans laquelle baignent ces éléments. Le système à la réunion de ces quatre éléments sera donc lui aussi ouvert et complexe, il comporte toujours un (au moins) élément inconnu. Nous nous appuyons sur le concept d'« affordance » de Gibson pour signifier qu'un sujet est affecté par

[64] Comme pour la sécurité active et passive, la sécurité primaire, secondaire et tertiaire est une décomposition opérée par les acteurs de l'éducation à la sécurité routière. La sécurité primaire correspond à ce qui est fait pour permettre d'éviter l'accident. La sécurité secondaire correspond à ce qui est fait pour diminuer les conséquences de l'accident. La sécurité tertiaire correspond à ce qui est fait pour empêcher la situation de s'aggraver.

les objets de son environnement. « The *affordances* of the environment are what it *offers* the animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill. […] I meant by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment », (Gibson, 1986 : 127). Pour prendre un seul exemple, le fait de ne pas porter sa ceinture de sécurité influe sur le comportement et donc sur l'accident. Il reste que l'analyse peut se faire uniquement par des entretiens d'explicitations de type clinique par la personne accidentée. Ces entretiens peuvent s'étendre sur plusieurs années car la méthode rencontre ici les résistances bien connues de la psychanalyse, d'un sujet aux prises avec son inconscient.

Le choix de vitesse est donc selon nous un facteur efficient dans tous les accidents. Comment accepter une telle conception de l'insécurité routière dans la culture de la vitesse qui nous éduque depuis 200 ans ? Il semblerait que notre meilleur ami soit aussi notre meilleur ennemi...

Concernant l'analyse d'une situation aussi complexe qu'un accident de la route, il convient de ne pas se hâter dans le tri des paramètres qui seraient plus déterminants que d'autres. Car si un seul des paramètres change, si futile soit-il, toute la situation change. Qui pourra dire quel élément serait plus déterminant qu'un autre ?

L'idée serait alors de pouvoir mesurer l' « affordance » de chaque paramètre sur le conducteur, en termes de quantité et de qualité. Ceci reviendrait à une description détaillée du rapport au risque de l'individu à l'instant « t » de la situation, mais l' « affordançomètre » n'existe pas. Les mots du conducteur sont les seules données utilisables pour la recherche. Concernant sa formation, cependant, ce conducteur aura avancé dans la question du qui-suis-je et pourra adapter son acception des risques à son être profond.

Le conducteur qui s'est endormi au volant avait des sièges en cuir. C'est bien un paramètre de la situation. Plus important ou moins important que la fatigue ? On ne sait pas, et comme d'habitude quand on ne sait pas on s'empresse de trouver une réponse au nom du « bon sens ». Il reste qu'une analyse d'accident ne peut être menée que par le conducteur ayant vécu la situation et sera utile surtout pour lui, s'il veut bien en tirer des conclusions en relation avec son acceptation du risque. Cette expérience pourra par exemple être bénéfique à d'autres conducteurs lors d'échanges verbaux.

2.0.6. Apprendre à conduire

On n'apprend pas à conduire à l'auto-école si on entend l'activité de conduite comme quelque chose de bien plus complexe que la simple manipulation du véhicule ou la connaissance des règles. La formation initiale à la conduite en France permet l'apprentissage de la manipulation du véhicule pour ceux qui en ont besoin, et surtout transmet un système institutionnalisé prescrivant la (bonne) façon de se conduire. Mais puisqu'il en va de leur être, il est de fait que chaque sujet, après l'obtention du titre de conduite, s'empresse de se réapproprier l'activité en question. La formation n'a donc aucune incidence sur la sécurité. Notons que jusqu'à 2003, la France est un des derniers pays développés en matière de sécurité routière[65] et un des premiers en matière de formation à la sécurité routière. Notons encore que les enseignants de la conduite sont impliqués dans les accidents de la route au même titre que d'autres, ce qui met en évidence leur ignorance en ce qui concerne la question de l'accident (source : assurance MASTER).

Mais alors comment apprend-on à conduire ? On apprend à conduire sur la route. D'abord en observant passivement des conducteurs en action, puis en prenant les commandes. Conduire, c'est faire face à ce qu'on ne connaît pas de soi et du monde. Nous apprenons donc de nos erreurs. Et nous voilà face à un problème de taille : sur la route, l'erreur c'est la possibilité de la mort. Heureusement pas à chaque erreur. Ceux qui auront l'occasion de commettre des erreurs mineures, auront l'occasion d'en tirer les leçons. Mais se figure ici, quelque chose qui empêche de réfléchir, l'inconnue entre toute : la perspective de la mort. Nous aborderons cette question au chapitre 4.2.

Dans leur rapport *Conducteurs ordinaires, et extraordinaires, aux prises avec les dispositifs publics,* Chateauraynaud et Trabal analyse des entretiens d'usagers de la voie publique (annexe 0.3). Dans la partie qui traite de l'apprentissage de la conduite, les auteurs concluent que l'apprentissage de la conduite est effectué, le plus souvent, en marge de l'auto-école, accompagné d'un père ou d'un oncle. « Le patriarche constate que le conducteur novice a un défaut dans sa conduite. Cela donne lieu à un sermon qui n'est pas contesté, mais approuvé comme une vérité. Le maître improvisé "prend en main" l'éducation du novice. Les leçons de l'auto-école deviennent obsolètes », (Chateauraynaud et Trabal, 2005 : 92). La réalité de l'apprentissage de la conduite nous amènera au chapitre 3 à reconsidérer le rôle de l'enseignement de la conduite.

[65] Elle comptait parmi les pires pays européens avec la Grèce et l'Espagne en ce qui concerne son taux de mortalité (*La sécurité routière, livre blanc présenté au premier ministre,* La documentation française, 1989 : 67).

Il s'agit donc d'avoir une pratique (la conduite) et de la penser en échangeant avec des pairs faisant face aux mêmes faits spécifiques. Les hommes « doivent aujourd'hui et devront à l'avenir apprendre à s'assoir autour d'une table pour élaborer et mettre en place, par-delà toutes les frontières des solutions aux menaces dont ils sont eux-mêmes l'origine », (Beck, 2001 : 87). C'est dans une citation de Freud que nous découvrons une formulation de ce qui pourrait être cet apprentissage. La pratique en action reste bien individuelle et privée, mais la réflexion se déroule hors pratique et en groupe.

« Les discussions [de l'"Association psychanalytique de Vienne"] ne se proposent jamais de lever les oppositions ou de parvenir à des décisions. Rendus solidaires par l'identité fondamentale de leur appréhension des mêmes faits spécifiques, les différents orateurs se permettent de formuler leurs variantes individuelles avec la plus grande netteté sans se demander s'il existe vraisemblablement une chance de convertir à leur opinion l'auditeur qui pense autrement. Il est fort possible qu'à cette occasion s'engage entre orateurs et auditeurs un dialogue de sourds ; le résultat final est cependant que chacun pour son compte a reçu et donné lui-même aux autres l'impression la plus claire de conceptions divergentes », (Freud, 1984 : 175).

Dans le cas précédent, il s'agissait pour Freud de mettre en œuvre un dispositif permettant aux psychanalystes d'apprendre la pratique psychanalytique. Nous pensons que l'apprentissage de la conduite suit la même démarche. Seuls les « faits spécifiques » sont différents. Cette thèse rejoint une certaine représentation populaire de l'apprentissage de la conduite déjà formulé par Chateauraynaud et Trabal commentant un extrait typique d'entretien avec un jeune conducteur. « Dans cet extrait, l'interviewé reporte sur son père toute la charge de son éducation au volant. Il ne juge pas l'examen mais fait confiance à son père lorsqu'il lui dit qu'il n'a pas les compétences pour conduire. Il continue en disant que l'expérience est la seule à garantir un enseignement efficace. D'ailleurs, on retrouve à maintes reprises dans le corpus l'idée selon laquelle la pratique permettrait non seulement de ne pas oublier mais également de se perfectionner », (Chateauraynaud et Trabal, 2005 : 93). Les auteurs concluent en faisant remarquer que la seule personne à avoir tenu un discours différent concernant l'apprentissage de la conduite était une « monitrice d'auto-école ».

Outre le méthode sociologique d'analyse en groupe (Chaumont, et al., 2005) que nous avons mis en œuvre dans nos investigations, la clinique de l'activité de Clot, nous semble être un cadre dans lequel peut se faire cet apprentissage. La clinique de l'activité (Clot, 2000) a pour objet et méthode, le développement et ses empêchements. La technique d'intervention est celle de l'auto-confrontation croisée. Une personne parle de sa pratique, et explique à un

tiers sa façon de faire. De cette manière, celui qui parle prend conscience d'actions qui étaient automatisées, et celui qui écoute découvre que sa façon de faire les mêmes choses n'est pas la même. Chacun apprend donc de lui-même d'abord et de l'autre ensuite.

Boltanski formule, quant à lui, la question de l'apprentissage du côté de l'ordre des compétences symboliques. « La dispersion croissante des conducteurs sous le rapport des compétences symboliques (et aussi, on le verra, de l'éthos de classe), corrélative de l'augmentation de l'hétérogénéité sociale des usagers de la route est propre à engendrer des malentendus cognitifs (et des conflits d'allure éthique) qui, en interdisant l'établissement d'un accord dans et par l'affrontement symbolique, peuvent avoir pour conséquence de porter accidentellement la concurrence sur le terrain physique. On sait en effet, que nombre d'accidents de la route trouvent leurs principes dans des erreurs de communication entre conducteurs (et/ou dans un mauvais déchiffrement par l'un des partenaires des messages émis par l'espace de circulation lui-même) : Sans ignorer l'efficacité propre de l'acquisition et de l'intériorisation de schèmes de comportements moteurs, on doit remarquer que la conduite d'une automobile n'exige pas, au même titre par exemple que l'apprentissage d'un instrument de musique, le montage de séquence motrices très complexes ou très spécifiques en sorte que l'on peut se demander si la vitesse du conducteur aux stimuli qu'il reçoit de l'espace ou des autres usagers ne dépend pas essentiellement du temps qu'il met à déchiffrer les signaux émis par ses partenaires ou par l'environnement physique ; l'acquisition de la symbolique automobile constituerait alors la partie la plus importante quoique la plus ignorée de l'apprentissage de la conduite », (Boltanski, 1975 : 40-41).

Pervanchon propose de « tenter dès l'apprentissage une *désexualisation* de la conduite en écartant les critères liés au stéréotype de masculinité et en procédant à un traitement inverse pour les individus trop liés au stéréotype de féminité », (Pervanchon, 1999 : 81).

2.0.7. L'activité de conduite

Les modèles de l'activité de conduite sont l'œuvre de la psychologie appliquée. Dans ces modèles l'homme est considéré comme « un opérateur appliqué à la réalisation d'une tâche de déplacement, à l'aide d'un outil de déplacement, dans un environnement évolutif. De façon désormais classique, cette tâche s'analyse en un niveau stratégique d'organisation du déplacement (choix et suivi d'un itinéraire), en un niveau tactique de gestion séquentielle des situations (choix d'une procédure de traversée de carrefour, décision de dépassement) et un niveau opératoire de guidage du véhicule (contrôle de vitesse et de trajectoire par action sur

les commandes). Au cours de la réalisation de cette tâche, cet opérateur fonctionne comme un système de traitement de l'information. Il prélève de l'information (exploration perceptive), il traite ces informations (interprétations, élaboration de décisions, etc.), il traduit ses décisions en actes (notamment en actions sur les commandes du véhicule). Cette séquence opératoire (perception-décision-action) dépend du stock de connaissances de l'opérateur, ainsi que de ses attitudes (variables de personnalité, traits de caractère, humeur du moment). Nous prendrons ici le parti de négliger les attitudes de l'opérateur dans la mesure où elles échappent à notre contrôle », (Girard, 1999 : 8).

Ces modèles sont ceux de Blanchard et Neboit (1977), Rasmussen (1986), puis Siegrist (1999). Ils découpent et modélisent de plus en plus précisément le système de traitement de l'information. Ils sont descriptifs, de l'ordre d'une « spéculation » sur l'être humain. Nous pensons que l'homme n'est jamais seulement un opérateur. Voilà ce qui fait que ces modèles restent descriptifs d'une partie de ce que nous pouvons être mais ils ne permettent pas de comprendre ce qui arrive.

Les travaux du DMA s'appuient sur ces modèles et proposent donc une classification des accidents (Brenac et Fleury, 1999), et même des erreurs de conduite qui déclenchent l'accident (Van Elslande, 2000). Encore une fois, ces classifications *décrivent* ce que l'on voit de ce qui arrive, mais ne peuvent pas prétendre à *comprendre* ce qui arrive. Nous reprenons ici un débat qui fait écho à la naissance de la sociologie compréhensive sur la distinction entre expliquer et comprendre (Weber, 2003) dans le cadre de la fondation des sciences de la culture par opposition aux sciences de la culture.

« C'est donc autour des ces scénarios typiques que nous avons cherché à dégager des profils d'accident présentant un air de famille du point de vue du mécanisme de génération de l'erreur », (Van Elslande, 2000 : 19). Alors que, une même action peut avoir plusieurs explications pour deux sujets différents, nous ne comprenons pas la démarche méthodologique de regroupement d'erreurs qui ont un « air de famille » autrement que dans une tentative descriptive sociologique. Notons que l'auteur se place dans une tentative explicative évènementielle.

« Pourquoi, par exemple, n'arrive-t-on ni à réduire sensiblement le nombre de morts sur les routes françaises, ni à expliquer les différences avec d'autres pays, malgré une surabondance de données statistiques en tout genre sur les facteurs déterminants et aggravants ? En bonne partie parce que l'on répugne justement à admettre qu'il existe un tel rapport entre une pratique technique (la conduite) et la culture en général (ici, la façon d'être français) : on tourne autour, on y fait allusion – le plus souvent en termes moralistes -, mais

on évite en définitive un problème qui mettrait en cause notre vision dualiste du monde. Pourtant, on a montré que, par leur seule façon de conduire, les automobilistes se parlent, tiennent une suite de conversations, négociant un système informel de droits et de devoirs (s'effacer devant un "riche", par exemple, ou au contraire, ne pas se faire dépasser, par défi de classe, etc.). Plus : la brusquerie de tel décrochement, la maladresse de tel virage, l'inopportunité de tel coup de frein, l'inutilité de tel cisaillage qui mime la conduite sportive, l'erreur de perception de tel panneau, etc., sont culturellement inscrites dans une façon générale de se comporter », (Duclos, 1989 : 272-273).

Puisque l'accident est selon nous une production de l'inconscient du sujet, en même temps qu'une construction sociale, les méthodes précédentes ont la lacune de négliger ce que le sujet ne sait pas de lui-même en expliquant que cela « échappe » à leur contrôle. Elles négligent également la construction collective de l'accident telle qu'elle est présentée par Douglas, Beck ou encore Duclos. Nous pensons que cette lacune est déterminante pour la validité des résultats. Il existe cependant une méthode de compréhension individuelle de l'inconscient : le cadre psychanalytique. Il existe également des méthodes de compréhension collective du social : par exemple la méthode d'analyse en groupe de Chaumont ou encore l'analyse institutionnelle de Lapassade[66]. Selon nous, une méthode plus valide de compréhension d'un accident est celle de l'association libre d'idées dans le cadre d'une cure analytique ou d'un travail sociologique d'élaboration institutionnel en groupe. Voilà qui exclut l'analyse des accidents mortels, puisque le sujet n'est plus.

Sur l'analyse d'un accident, la remarque que nous formulons concernant la compréhension de l'évènement est celle de Fagot-Largeault : « Le lien de causalité efficiente ou productrice n'est pas un lien déductif (l'effet ne suit pas la cause comme la conclusion d'un raisonnement découle des hypothèses) », (Fagot-Largeault, 1989 : 1). La logique de production des évènements d'une vie humaine ne suit pas une logique cartésienne. Pour une même action réalisée par deux sujets différents, on trouvera des logiques de réalisation différentes.

Prenons un exemple pour appuyer notre propos. Il arrive à beaucoup de personnes d'oublier leurs clés. Si la question est de comprendre pourquoi on oublie ses clés, avec l'objectif d'une action qui pourra enrayer le phénomène, est-il pertinent de regrouper les oublis ? ...dix pour cent d'oublis dans la voiture, cinquante pour cent d'oublis au travail... Nous concluons que ce regroupement aurait un caractère descriptif mais en aucun cas

[66] Authier et Hess (1981). *L'analyse institutionnelle,* Paris : PUF, « que sais-je ? ».

explicatif, et qu'aucune action de prévention efficace ne saurait être menée sur la base de ces données.

Pour conclure ce chapitre concernant la souffrance propre à la conduite, reprenons l'image du « camion fou » que Florence Rudolf dans *L'environnement, une construction sociale* emprunte à Anthony Giddens et le terme de « pilotage » qu'elle emprunte à Patrick Watier. « Le succès du terme de pilotage dans le langage quotidien attire, par ailleurs, l'attention sur la nécessité de procéder à une réactualisation constante des savoirs dans le domaine de l'action et de la décision », (Rudolf, 1998 : 166). S'il s'agit ici de caractériser la modernité réflexive, on est frappé par l'application possible de cette citation à l'activité de conduite. Le pilotage en est une dimension essentielle. Cette ambigüité d'interprétation dans la lecture confirme le fait que l'automobilisme est un « analyseur » de la modernité et l'activité de conduite un terrain de recherche propice à sa mise au jour. « Le terme de pilotage enfin, constitue un excellent indicateur de l'esprit de notre époque et des transformations qui l'accompagnent », (Ibid., p. 167). Il se pourrait bien alors que la modernité soit ce camion fou mis en scène par Spielberg dans son premier film, *Duel* en 1971. La folle course poursuite est arrêtée au moment où le héros, apparemment couard et pacifiste, se révèle dans une violence et une virilité nécessaire pour faire face au cauchemar.

2.1. Du risque

Nous reviendrons au chapitre 4 sur le risque en tant que concept de la sociologie du risque. Pour l'heure, abordons la question par ses dimensions psychosociologique, psychanalytique et linguistique. Nous commencerons par présenter la théorie de l'homéostasie du risque, si peu connue et pourtant si nécessaire à une compréhension épidémiologique des pratiques sociales notamment à partir de son concept de « risque cible ». Nous présenterons ensuite brièvement les concepts d' « ocnophile » et « philobate » produit par Balint pour tenter de caractériser nos attitudes face au risque du monde qui nous entoure. Nous discuterons ensuite les glissements de sens que nous avons pu repérer dans les discours des acteurs concernant la perception, la gestion, l'évaluation et la maîtrise du risque, ainsi que des concepts d'accident et de conduite à risque. Nous conclurons par la mise en forme collective de l'illusion de sécurité routière.

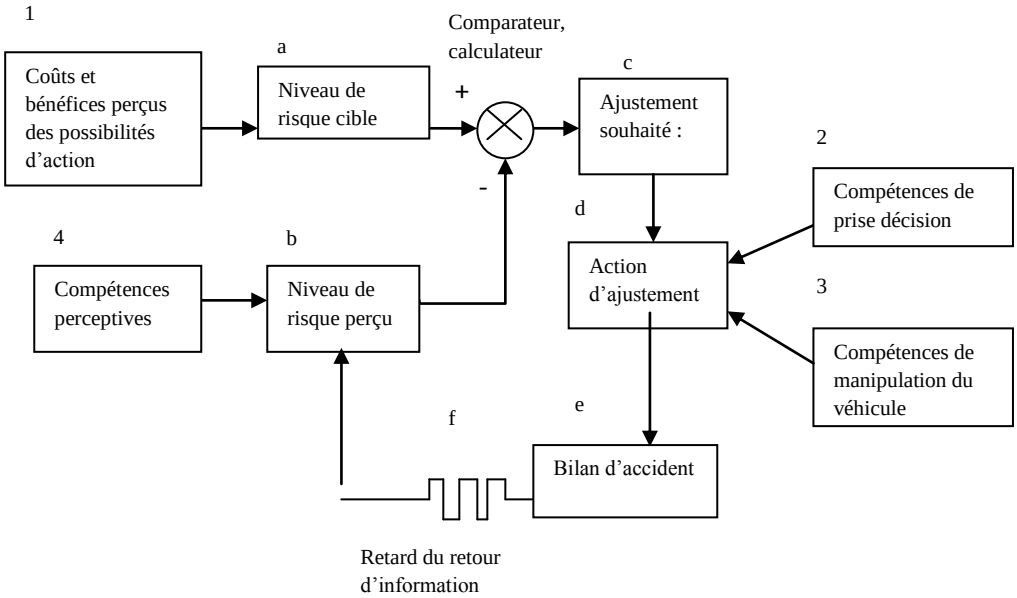
2.1.0. Gérald Wilde : La théorie de l'homéostasie du risque

Nous avons réalisé, pendant notre travail de thèse, la traduction du livre de Gérald Wilde *Target Risk 2*, de 2001 aux éditions PDE de Toronto. La théorie de l'homéostasie du risque qu'il développe est d'une importance capitale pour notre travail de recherche car elle déconstruit méthodiquement l'illusion de sécurité routière, preuves épidémiologiques à l'appui. La formulation de cette déconstruction nous permet de soutenir les impasses des cadres théoriques de la formation à la conduite et à la sécurité routière. Il y a là le premier élément qui nous permet de nous diriger vers l'interprétation du système de formation en tant que production et reproduction d'une culture du risque. En particulier, tout un chapitre du livre de Wilde est consacré spécifiquement à l'éducation routière. Il y démontre comment les dispositifs de formation échouent à améliorer la sécurité routière et même l'aggravent bien souvent. Ces dispositifs transmettent, à leur insu, une culture du risque, un niveau de risque cible construit et accepté collectivement.

La théorie de Wilde date de 1982 sous la forme d'un article publié dans la revue « Risk analysis ». On peut s'interroger sur son absence quasi-systématique du champ de recherche français concernant le risque. Soit elle est simplement ignorée, soit elle est attaquée sur des positions qu'elle ne défend pas, preuve qu'elle n'a pas été sérieusement étudiée. Il s'agit pourtant d'une théorie psychosociologique positive qui utilise la preuve épidémiologique pour soutenir ses résultats. Castel propose un élément d'explication de cet

état de fait. « La cohérence sous-jacente aux approches actuellement dominantes est de saper la possibilité d'interpeller l'efficacité positiviste à partir d'un statut du sujet qui échapperait au modèle de scientificité présenté par les sciences dites exactes, ou aux exigences pragmatiques de l'adaptation à l'environnement », (Castel, 1981 : 204-205). Derrière les concurrences de théories en sciences humaines, c'est une certaine définition du sujet qui est en jeu. Qui aura l'autorité pour dire ce que nous sommes ? Voilà l'enjeu redoutable de la recherche en sciences humaines et sociales.

Nous reproduisons en annexe 2.8 l'introduction du livre que nous avons traduit. Il nous semble que l'auteur, mieux que personne, y présente et soutient sa théorie formulée au début des années 80. Cette théorie a été mise en forme par Wilde dans un schéma qui se trouve présenté et expliqué au quatrième chapitre de son livre. Nous reproduisons ici la traduction française de ce schéma. On peut y voir la boucle fermée de contrôle du niveau de risque cible (a, b, c, d, e et f), ainsi que les éléments extérieurs à la boucle fermée qui pourraient avoir une action de prévention effective (2, 3 et 4) mais qui sont rééquilibrés par la boucle fermée.



Comme toute théorie en sciences humaines, la théorie de l'homéostasie du risque se doit d'adopter une conception de l'homme, une « théorie du sujet » pour construire sa modélisation. L'homme est si complexe et différencié que cette entreprise prête nécessairement le flan à la critique. Pour Wilde l'homme est un « maximisateur » de

bénéfices, un « optimisateur » du risque (Wilde, 2001 : 35). Aussi pertinente que soit cette approche du sujet[67], il nous faut bien admettre que des hommes sont mus par des valeurs qui pourraient bien altérer cette catégorisation. Par exemple un homme pourrait bien accepter d'agir en sachant qu'il n'en tirera aucun bénéfice ou même qu'il y perdrait en raison de valeurs morales plus élevées selon d'autres référentiels. C'est le cas lorsque quelqu'un réalise un don anonyme à une association caritative. Cette critique du sujet de Wilde pose ici la question philosophique du gain et de la perte. Qu'est-ce que « gagner » quelque chose ? Se pourrait-il que les gains et les pertes soient si intimement liés qu'on ne puisse aisément les dissocier pratiquement ? Ne gagne-t-on pas à perdre ? Ces questions si nécessaires au chemin de la connaissance de soi sont malheureusement masquées par la théorisation de Wilde.

Une autre critique que nous adressons à la théorie de l'homéostasie du risque concerne son concept de « perception du risque ». Cette critique est commune à presque l'intégralité du champ de recherche sur le risque. Pour Douglas et Wildavsky par exemple « the perception of risk is a social process », (1982 : 6). Le « percept » est confondu ici avec le « concept ». On peut percevoir un homme qui marche sur le trottoir, mais pour ce qui est de la « possibilité » qu'il traverse au mauvais moment, il s'agit d'un concept, d'une représentation et non pas d'une perception[68]. « Ces représentations ne sont pas réductibles à des perceptions. Si perception il y a, elle n'est que le premier instant de l'appréhension du risque, souvent médiatisé par des instruments ou des institutions : […] le conducteur est alarmé par l'accident d'un proche, le consommateur découvre le prion en lisant le journal. Cette perception déclenche le travail de représentation et lui fournit son premier matériau », (Peretti-Watel, 2000 : 267).

2.1.1. Mickaël Balint : Les voies de la régression

En 1959, Mickaël Balint publie *Thrills and regressions* dans lequel il présente une étude dans laquelle la question du risque est centrale. Pour les citations, nous utiliserons la traduction de Viliker et Dupont de 1972, publiée chez Payot en 2000 : *Les voies de la régression*. Le risque est abordé par Balint en tant qu' « attitude primitive envers le monde qui nous entoure », il questionne cette attitude en tant que « régression » à partir d'observations de « l'adulte moyen ordinaire ».

[67] Nous discuterons la théorie du sujet-conducteur au chapitre 2.4.
[68] Sur le concept de perception, nous nous référons à la *Phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty. Son autre ouvrage *Le visible et l'invisible* traite spécifiquement de cet écart entre perception et représentation.

Balint étudie tout d'abord la sensation de vertige et le frisson que procurent les fêtes foraines. Elles « représentent des soupapes de sûreté pour les émotions réprimées et les besoins pulsionnels qu'un adulte civilisé et bien élevé ne peut se permettre de satisfaire et auxquelles une possibilité de décharge est ainsi périodiquement offerte à un niveau primitif dans les marges de sécurité », (Balint, 2000 : 21). Contrairement à la plupart des situations habituelle de la vie quotidienne, « c'est *nous* qui sommes autorisés à être agressifs et destructeurs ; l'environnement n'oppose aucune résistance, il s'offre même délibérément pour cible ; davantage, il nous récompense d'autant plus que nous faisons preuve d'une grande capacité de destruction », (Ibid., pp. 22-23). « Il s'agit de susciter et de supporter une forme particulière d'angoisse. On peut définir cette sorte d'angoisse comme une perte d'équilibre, de la stabilité, du contact avec la terre ferme, etc. », (Ibid., p. 24). « On peut noter trois attitudes caractéristiques dans tous les divertissements et plaisirs de ce genre : (a) un certain degré de peur consciente ou du moins la conscience d'un danger externe réel ; (b) le fait de s'exposer volontairement et délibérément à ce danger externe et à la peur qu'il suscite ; (c) avec l'espoir plus ou moins ferme d'être capable de supporter et de dominer la peur, de voir s'évanouir le danger et d'être en mesure de regagner sain et sauf la sécurité. Ce mélange de peur, de plaisir et d'espoir confiant face à un danger externe constitue les éléments fondamentaux de tout frisson », (Ibid., p. 25).

Pour revenir sur les attitudes primitives qui permettent de faire face à ce frisson, Balint « propose d'inventer deux termes nouveaux. Mes lecteurs n'ignorent sans doute pas qu'"acrobate" signifie littéralement "celui qui marche sur les extrémités", c'est-à-dire loin de la terre ferme. Prenant ce terme pour modèle, j'ai inventé "philobate" pour désigner celui qui prend du plaisir à ce genre de frisson. […] Nous avons besoin d'un autre terme pour caractériser celui qui semble être le contraire d'un philobate, celui qui ne supporte pas les balançoires et les manèges, qui préfère s'accrocher à quelque chose de solide lorsque sa sécurité est menacée. Je propose à cet effet le terme "ocnophile" qui dérive du verbe grec OKNEO signifiant "se dérober, hésiter, se cramponner, renâcler" », (Ibid., p. 28).

Les concepts de Balint sont à rapprocher des concepts de tendance à la prise de risque et d'aversion au risque qu'on retrouve plus communément en sociologie et en psychologie. Cependant, il nous semble important de noter la précocité du travail de Balint par rapport aux autres recherches en sciences humaines et d'y voir une antériorité et une filiation en termes d'histoire des idées.

2.1.2. Vocabulaire de la modernité : Risque (routier)

Les recherches de Denis Duclos sur le risque aboutissent « à une conclusion paradoxale : les acteurs industriels, techniques, scientifiques et administratifs du risque se sont souvent enfermés dans *une logique qui exclut la pleine reconnaissance de l'incontrôlable, et pour cette raison même,* limite sa crédibilité dans l'espace public. Au contraire, ce n'est que par des initiatives *non conformes* qu'ils parviennent à faire valoir des méthodes de contrôle plus ou moins bricolées, mais où s'expriment les références culturelles qui peuvent fonder une confiance durable dans les technologues, au-delà des critères immédiats – et très partiels – de la fréquence et de la gravité des accidents », (Duclos, 1991 : 11-12).

Ce chapitre est un inventaire critique des discours modernes sur le risque. Il part d'un recueil de données sur le terrain de la sécurité routière dans le cadre d'une observation participante aux différents métiers de l'éducation routière : conducteur, enseignant de la conduite, formateur d'enseignants de la conduite, psychologue du trafic et intervenant pour la prévention des accidents de la circulation en entreprise.

La pratique des métiers de l'éducation routière et l'analyse de cette pratique a donné lieu à la mise au jour d'expressions typiques qui nouent les paradoxes et les fantasmes de la modernité autour de la notion de risque. Ces discours trouvent leur origine dans les paroles d'experts de la sécurité routière et de la prévention, pour ensuite être repris par le pouvoir politique dans la législation, puis par les usagers et pour finir dans les textes d'universitaires en sciences humaines comme base de nouvelles expertises.

Pour relier les discours au fondement de la modernité, il s'agira d'interpréter ce qui soutient l'homme moderne dans son fantasme de sécurité (2.1.3) en rapport avec la question de la responsabilité, du droit, de la science et de la religion à partir des catégories de la perception, gestion, évaluation et maîtrise des risques, ainsi que des concepts d'accident et de conduite à risque.

2.1.2.0. Repères historiques et socio-économiques

L'automobile fêtera bientôt un siècle d'existence en tant qu'outil populaire. C'est dans les années 1920 que Ford crée un modèle à destination de ses ouvriers et donc accessible également à la plus grande partie de la population. Jusqu'ici l'automobile était un produit trop cher pour la plupart des usagers de la voie publique. Les deux guerres mondiales ont alors été l'occasion du développement et de la généralisation de l'industrie du moteur. Elle connaît un essor populaire international au moment des trente glorieuses.

L'apprentissage de la conduite existe depuis que l'automobile existe. Mais les politiques d'éducation et de sécurité routière datent en France des années 50. C'est en 1958 qu'est institué officiellement le premier diplôme de moniteur, le Certificat d'Aptitude Professionnel et Pédagogique (CAPP). Il faut attendre 1971 pour que soit institué le Brevet d'Aptitude à la Formation de Moniteurs (BAFM) qui était réalisé jusque là par des moniteurs implicitement reconnus dans la profession. Les années 1970 ont également connu l'arrivée de l'Epreuve Théorique Générale (ETG) du code de la route. La fin des années 70 ont, quant à elles, connu une modification de l'épreuve pratique qui distingue alors deux grandes parties à évaluer : la maîtrise du véhicule et la maîtrise des situations de conduite. L'étape suivante arrive en 1992 avec l'institution du Programme National de Formation (PNF).

Cependant, contrairement à ce qu'on pouvait penser ou espérer, les revues de questions internationales, portant sur la deuxième moitié du XXème siècle, montrent que les dispositifs d'éducation routière ont toujours échoué à améliorer la sécurité routière. Plus qu'échouer, ces dispositifs ont même parfois été suivis d'une augmentation du risque routier par habitant[69]. En dépit de ce constat scientifique, la politique d'éducation routière continue à maintenir et à renforcer les dispositifs de formation et de répression avec comme but l'amélioration de la sécurité routière. L'effet de cette politique d'éducation routière est la promotion de la mobilité à travers l'automobile et de la consommation qui en résulte[70].

2.1.2.1. Accident et sinistre

Nous faisons cette différence en raison de son importance du point de vue de la promotion d'une culture du risque. Développer une conscience du risque c'est se préparer à rattraper des imprévus et non pas à nier la possibilité de leurs occurrences. « Le concept d'"accident" est en fait la résultante d'un processus de catégorisation qui fait de lui un allant-de-soi inexplicité en tant que tel par la pédagogie de la Sécurité routière », (Couturier, 1996 : 264).

---

[69] Elvik, R., Vaa, T., *The handbook of road safety measures*. Elsevier, Amsterdam, 2004 ; Wilde, G.J.S., *Target risk 2*, Toronto : PDE publications, 2001 ; Brenac, T., « Insécurité routière : un point de vu critique sur les actions de prévention », *Espaces et Sociétés n°118/3,* « *Sécurité routière : les savoirs et l'action »,* Eres, 2004, p. 113-132.

[70] Duclos, D., *L'automobile impensable*, Paris : Centre de sociologie urbaine, 1976 ; Boltanski, L., « Les usages sociaux de l'automobile : concurrence pour l'espace et Accidents », *Actes de la recherche en sciences sociales,* n°2, p 25-49, Seuil, 1975 ; Orfeuil, J.-P., *Je suis l'automobile*, éditions de l'aube, 1994.

Les statistiques publiques ont retenu les notions d'accidents matériels et accidents corporels avec une sous-catégorie pour les accidents mortels. On catégorise ainsi les *accidents* de la route. Les concepts définis scientifiquement délimitent comme il se doit leur objet d'étude, et l'utilisation politique reprend et retient le « problème » des accidents. Mais la véritable définition du mot accident n'est pas le concept et n'inclut pas plus la notion de problème. Un accident peut tout aussi bien résoudre beaucoup de problèmes qu'en poser. Un accident est ce qui échappe au contrôle, c'est l'imprévu. On tombe amoureux par accident.

Le glissement de sens tient ici de la confusion avec le mot « sinistre ». Le concept d'accident matériel ne nous semble alors pas tout à fait *neutre* car il statue déjà sur les causes de ce qui est arrivé. Alors qu'un sinistre peut tout aussi bien être intentionnel voire criminel ou suicidaire. « We are, in fact, so used to the environment being forgiving in a way or another that, when a crash does occur, this is called "an accident" in everyday language », (Wilde, 2001 : 180).

Ainsi l'absence d'accident s'est imposée en tant que critère historique de la définition du bon conducteur. Historiquement les clubs d'automobilistes de la première moitié du vingtième siècle n'acceptaient que des membres qui n'avaient *jamais* eu d'accident. C'est qu'il faut une certaine propension à l'oubli pour être un bon automobiliste. En réalité personne n'a jamais eu d'accident. On n'apprend pas à marcher sans tomber, et on n'apprend pas à conduire sans se tromper, être surpris et sauter sur les freins. Ce qui n'implique pas nécessairement le sinistre, même si les dégâts matériels légers sont extrêmement fréquents.

Autour de la notion d'accident se dessine alors un premier glissement de sens qui part du concept scientifique, passe par le problème politique et s'installe dans le discours commun. Il définit un homme sans faille ; sous contrôle ; un maître ; un Dieu qui tient son pouvoir du dévoilement de la vérité par la science. Il définit également un homme fondamentalement *bon* de sorte que lorsque quelque chose de négatif survient, ce ne peut être qu'indépendant de sa volonté.

Même si un champ de recherche spécifique[71] a développé comme concept central l' « erreur humaine » en tant qu'attribution causale aux accidents, ce n'est pas pour formaliser la responsabilité de l'homme dans son ensemble mais plutôt la pratique des acteurs qui n'ont pas respecté certaines prescriptions. On parle aussi de « facteur humain »[72] pour catégoriser cette approche de l'analyse des accidents. Ce qui est ici en cause, c'est le comportement dans

[71] Selon cette perspective, le lecteur pourra consulter de René Amalberti : *La conduite des systèmes à risque.*
[72] Pour une critique de cette approche des accidents, voire de Christophe Dejours : *Le facteur humain.*

ce qu'il a de modifiable, d'accidentel, et non pas l'essence[73] de l'homme dans ce qu'elle peut avoir de structurelle. Ce champ de recherche a été initié avec l'ergonomie dans la première moitié du XXème siècle aux États-Unis, puis s'est poursuivi dans la deuxième moitié du XXème siècle en France.

2.1.2.2. Conduite à risque

Qu'est-ce qu'un risque ? Question introductive incontournable, elle est également la question finale avec laquelle chacun doit affronter son passé, ses craintes, l'incertitude de son avenir et la finitude de son destin. Les dictionnaires contemporains nous en donne la définition suivante : probabilité d'occurrence d'un évènement négatif. Les sciences en ont fait des concepts, quitte à chacun de faire le tri. Tantôt une statistique dans le discours de l'ingénieur, tantôt l'aléa dans celui du géographe, tantôt un délit dans celui du juriste ; il reste qu'en français, le terme est attaché à la représentation d'un danger potentiel à venir.

Mais qu'est ce qui, dans notre existence, pourrait se soustraire aux risques de la vie ? Rien. Chacun de nos actes, chacune de nos pensées, chacun de nos battements de cœur contient la possibilité d'un évènement négatif. Le risque est indissociable de la vie. Et l'absence de risque ne peut s'entendre que sous le seau de la mort. La culture, par le média de la loi, se propose en réaction à cette caractéristique essentielle de l'humanité.

Qu'est ce qu'une conduite ? Du latin *ducere*, diriger, donner la direction ; ensemble. Il s'agit alors de la politique individuelle et collective ; les actes. Le terme est lourdement attaché à la question morale. On parle facilement de la mauvaise conduite des enfants, des époux infidèles ou lorsque les religions traditionnelles donnaient encore un sens à nos vies, de pêchés.

Errare humanum est, l'homme est un homme qui trébuche ; et aucune de nos conduites, aussi assurées soient-elles, ne peut prétendre à l'absence d'accident, de surprise et d'imprévu.

Que signifie alors la juxtaposition si fréquente de ces deux mots si proches l'un de l'autre ? Il ne peut y avoir de conduite sans risque[74]. Chacun peut en convenir. Le risque

[73] « L'essence, c'est tout ce que la réalité-humaine saisit d'elle-même comme *ayant été* », (Sartre, 1943 : 70).
[74] Nous verrons au chapitre 4.4 les problèmes que posent les conduites motivées par la « réduction des risques ».

nécessite également un mouvement, un comportement, une conduite[75]. L'expression cache en fait la *norme sociale*. Car lorsque nous pointons le non-sens de l'expression, son double apparait : la conduite sûre. Le malaise qui pointait devient alors patent. Nous voilà en plein paradoxe qui signifie l'absence de celui qui parle à la situation dont il parle. Celui qui soutient agir *sans* risque exprime son déni ; le déni de sa propre responsabilité dans les conséquences négatives possibles de son être-au-monde.

Le déni fonctionne également avec la projection de l'objet du déni. On qualifiera les automobilistes qui ne portent pas leur ceinture de conducteurs à risque ; et on soutiendra par là même que, puisque nous la mettons, nous, nous sommes des conducteurs sûrs. Il faut traquer les dangereux citoyens et les emprisonner, ou dans une version plus « éducative », les *sensibiliser*, les *former*, les *réhabiliter*.[76] Le français très récent a même été jusqu'à créer un nouveau mot pour les conducteurs déviant. Ils sont des *infractionnistes*, alors que jusque là, le vocabulaire de la déviance utilisait, à signification égale, le mot d' « infracteur ».

Nous voilà donc arrivé à une fonction centrale du risque. Par son déni, contenu dans l'expression « conduite à risque », il permet de nouer le social autour d'une *norme* qui va lui permettre de se définir, et à ses membres de s'y identifier ; d'y trouver une identité. Fonction tout à fait structurelle et structurante pour la vie de chacun en communauté. Il reste, cependant, que cette norme formule une illusion nécessaire à notre condition humaine dans un mouvement d'amputation d'elle-même.

2.1.2.3. Perception du risque

Beck marque la transition entre les menaces du Moyen-âge « perceptibles » par le biais de l'odorat notamment dans le cas de l'hygiène et le caractère invisible des menaces modernes. « Pourtant, on voit bien là que les menaces de l'époque, contrairement à celles d'aujourd'hui, agressaient justement le nez ou les yeux, c'est-à-dire étaient perceptibles par les sens, tandis qu'aujourd'hui, il est au contraire tout à fait caractéristique des risques apportés par la civilisation qu'ils se dérobent à la perception et résident plutôt dans la sphère des formules chimico-physiques (substances nocives présentes dans les produits alimentaires, menace atomique par exemple) », (Beck, 2001 : 39-40). La menace est ici confondue par Beck avec les « indices » qui pourraient mettre sur la voie de la découverte de la menace.

[75] Au chapitre 2.2.5 nous proposons une taxonomie permettant de lever le pléonasme : conduite prudent, conduite téméraire et conduite suicidaire.

[76] Cette dynamique procède de façon semblable à la « solution finale » du nazisme par le biais de la volonté d'extermination du « mal ». Voir sur cette question : Arendt, H., *Eichmann à Jérusalem*, Gallimard, 2006.

Peut-on voir un risque ? Peut-on le percevoir ? En franchissant un feu vert, on peut percevoir un véhicule arrêté sur l'autre voie au feu rouge. Mais perçoit-on le risque que ce véhicule démarre au feu rouge ? Non. On se le représente ou on le dénie. On imagine sûrement, avec raison, que ce véhicule *pourrait* démarrer au mauvais moment, son conducteur pensant que le feu est passé au vert, alors qu'en fait, c'est le feu piéton qui était passé au vert. On peut donc concevoir une *représentation* d'un risque, une situation prête à basculer à tout moment dans la catégorie du sinistre, mais pas sa perception.

Qu'est ce qui peut bien présider à la naissance et à l'usage d'une expression aussi curieuse que la « perception du risque » ? L'expression serait peut-être alors à entendre dans le sens de recevoir du risque. Etre l'objet d'un don, d'une transmission du risque. Percevoir un risque, c'est être l'objet d'une transmission de vie et en attester. Un homme marche. Lorsque le petit d'homme commence à marcher, on lui transmet les risques liés à la marche à pied ; il les perçoit.

2.1.2.4. Évaluation et gestion du risque

Notre recherche s'inscrit dans la thèse de Castel. Il tente de « baliser un parcours qui, en une douzaine d'année, mène de la critique de l'institution totalitaire à celle du totalitarisme psychologique. Il s'agit de cerner les conditions d'une mutation contemporaine des techniques médico-psychologique pour déboucher sur une première évaluation de ce qui, dans l'ensemble de notre culture, commence à être transformé par l'hégémonie de ce que j'appellerai les techno-psychologies », (Castel, 1981 : 11). Ce champ « psycho-technologique » travaille aujourd'hui « dans trois directions principales : un retour en force de l'objectivisme médical qui replace la psychiatrie dans le giron de la médecine générale ; une mutation des technologies préventives qui subordonne l'activité soignante à une gestion administratives des populations à risque ; la promotion d'un travail psychologique sur soi-même qui fait de la mobilisation du sujet la nouvelle panacée pour affronter les problèmes de la vie en société », (Ibid., p. 15).

L'évaluation du risque, dont une part est tenue dans le champ de l'éducation routière par la psychotechnique, est nécessaire, mais elle ne peut jamais être *toute*. Quelque chose se doit d'y échapper. C'est la définition du vivant. Un *à venir* pas tout à fait écrit. La gestion du risque est donc tout à fait impossible, puisque la gestion implique la connaissance de tous les éléments de l'ensemble à gérer. On peut gérer l'emploi du temps dans une entreprise, l'organisation de la sortie des poubelles dans un immeuble ; pas un risque. Le risque à cette

caractéristique d'irreprésentabilité qui le rend effrayant et attractif à la fois. Ce qui n'est pas représentable est soit ce qui est ignoré, soit ce qui a été refoulé : l'inconnu, la mort, le complexe de castration.

Probablement que l'apparition récente des sciences du risque, les cindyniques[77], n'est pas tout à fait étrangère à l'utilisation de ce vocabulaire. Mais c'est alors le fantasme de la science qu'il faudra discuter dans son origine et sa fonction sociale. Nous y reviendrons plus loin (4.0.1).

Si le risque, c'est la vie, le désir de gestion du risque est le désir d'une gestion de la vie. Une ingestion de la vie par l'homme relève de ses tendances cannibales et représente une part indéniable de notre histoire. Il faut s'en rappeler pour se préserver de l'indigestion. Car il y a bien des choses non digérables. Et c'est bien le cas du risque. On est alors dans le champ de l'errance et pas dans celui de la gérance.

2.1.2.5. Maîtrise du risque

Pour Bourdin, « la demande de maîtrise devient la demande sociale centrale. Elle correspond à des modes sociaux dans lesquels la peur l'emporte sur l'espérance. Elle est omniprésente dans la préoccupation de sécurité et constitue le moteur de la construction des différents dispositifs de confiance. Cette demande de maîtrise, fortement liée au processus d'individuation, mais également au foisonnement des experts et des dispositifs de délocalisation, est porteuse de dangers politiques et sociaux qu'il convient d'examiner sérieusement », (Bourdin, 2003 : 21).

Le comble du paradoxe tient dans cet oxymore. Se rendre maître du risque. La maîtrise signifie le contrôle. Le risque signifie l'imprévu. Il s'agit donc de contrôler l'imprévu, de prévoir l'imprévisible ; qui du coup n'existe plus. Lors de chaque arrêt, à un feu rouge par exemple, on risque de se faire percuter par l'arrière. Ce risque n'est pas maîtrisable. Ce qui ne signifie pas qu'on ne puisse rien faire. Bien sûr, on peut y penser ; regarder dans son rétro et évaluer le comportement du véhicule qui nous suit ; ralentir suffisamment tôt pour avoir de la place devant soi pour accélérer ou se déporter sur le coté le cas échéant. Mais toute cette procédure, si nécessaire et efficace soit-elle, n'empêchera pas quelqu'un de nous surprendre dans bien des cas. Encore une fois ce qui est visé par cette expression est le déni de la

[77] Georges-Yves Kervern.

responsabilité de chacun au regard des conséquences négatives possibles de ses comportements.

Beck relève le caractère symptomatique de cette illusion de contrôle. « Tout cela se passe cependant nécessairement par une “maîtrise” *symptomatique et symbolique* du risque. Les risques doivent en quelque sorte *croître* avec la maîtrise qu’on en a. Il ne s’agit pas d’en éliminer réellement les causes, les sources. Tout doit se dérouler dans le cadre d’un travail *cosmétique* sur le risque : emballage, diminution symptomatique des substances nuisibles, installation de filtre d’épuration mais maintien des sources de pollution. Pas de mesures *préventives*, mais une industrie et une politique de lutte contre la multiplication des risques qui restent purement symboliques. C’est le règne du “comme si”. Tout cela suppose le concours des “pinailleurs alternatifs” aussi bien que celui des scientifiques et antiscientifiques critiques et amoureux de la technologie. Ils sont tous des “agents publicitaires” – tantôt autofinancés (“autodéfense” !), tantôt subventionnés – qui préparent la création de nouveaux débouchés pour le risque », (Beck, 2001 : 102).

2.1.2.6. En toute sécurité

L’expression clés du monde de la sécurité (routière), la voilà : conduire *en toute sécurité*. Mot de passe pour qui veut réussir les examens qualifiant de la profession, formule magique invoquant les Dieux modernes conjurant l’accident, cette expression reflète et synthétise les différentes approches que nous venons de présenter. Cette expression nous permet de « *dénoncer l’inflation du souci de sécurité* parce que cette posture dissout en fin de compte la possibilité même d’être protégé. Elle installe la peur au cœur de l’existence sociale et cette peur est stérile si elle porte sur les aléas incontrôlables qui sont le lot de toute existence humaine. On a souligné que les dérapages récents de la réflexion sur le risque alimentaient une mythologie de la sécurité, ou plutôt de l’insécurité absolue, qui débouche à la limite sur un déni de la vie », (Castel, 2003 : 88).

Il y a deux acceptions principales du mot sécurité aujourd’hui. La première, moderne, tient en une définition statistique du risque. Ainsi, on pourra entendre que le risque d’accident de la route diminue d’année en année ; que la sécurité routière est en progrès constant. L’autre définition et utilisation du mot, c’est la sécurité en tant que sentiment. On se *sent* en sécurité dans sa voiture, comme un enfant dans les bras de sa maman. Et on perçoit alors la dimension illusoire de ce sentiment qui tient de la fragilité du nourrisson qui n’a d’autres moyens pour limiter l’angoisse que de développer ce sentiment de protection. On sait à quel point les

maltraitances sur les enfants viennent dévoiler la dure vérité que, du reste, chaque enfant ressent très clairement au départ. Le sourire béat du nouveau né ne date pas de sa naissance, mais suit le bain, la chaleur et le sein de la mère. De la même façon, tous les conducteurs débutant ont peur ; le sentiment de sécurité et le plaisir viendront ensuite, peut-être, avec le déni.

Concernant l'équivoque du sentiment d'insécurité, Peretti-Watel nous met en garde contre un certain sociologisme ou culturalisme. « A force d'insister sur les déterminants sociaux et culturels des perceptions du risque, il ne faudrait pas les réduire à un pur produit culturel, déconnecté de la réalité, et de l'expérience que les individus en ont. L'étude du sentiment d'insécurité permet d'illustrer ce problème de déconnexion entre perceptions et expériences. En effet, les enquêtes de "victimation" (le fait d'avoir été victime d'une atteinte), lors desquelles on interroge les individus sur les atteintes qu'ils ont subies (agression, vol, cambriolage…) et sur leur sentiment d'insécurité, ont mis en évidence ce résultat apparemment paradoxal : les individus les moins exposés aux risques d'agression ou de cambriolage sont aussi, la plupart du temps, les plus inquiets, les plus préoccupés par l'insécurité », (Peretti-Watel, 2000 : 161). Nous faisons le même constat concernant les accidents de la circulation. Par exemple les femmes se soucient plus du risque routier que les hommes alors qu'elles sont statistiquement moins gravement accidentées. « Une faible dangerosité perçue quelle que soit l'activité considéré se traduit par un cumul des prises de risque », (Ibid., p.179).

2.1.2.7. Fantasme

Conduite à risque ; perception, évaluation, gestion et maîtrise du risque ; voilà les expressions typiques du discours de la mère-modernité *toute sécurisée*. « Le processus de modernisation devient "*réflexif*", il est à lui-même objet de réflexion et problème. Les questions portant sur le développement et l'introduction de technologies (dans le domaine de la nature, de la société et de la personnalité) se doublent de questions de "maniement" politique et scientifique – gestion, détection, intégration, évitement, dissimulation – de risques liés à des technologies qui existent actuellement ou que l'on envisage d'introduire, et ce dans le cadre d'horizon qui restent à définir spécifiquement. Plus les risques augmentent, plus on doit promettre de sécurité, et il faut constamment répondre aux assauts d'une opinion publique vigilante et critique par des interventions cosmétiques ou réelles sur le développement technico-économique », (Beck, 2001 : 36-37).

En fait on peut ignorer un risque, le nier ou le (re)connaître. Si on le reconnaît, on peut l'accepter ou le refuser. L'accepter reviendra inévitablement à accepter la responsabilité qui l'accompagne[78]. Le fait est que le seul moyen de faire disparaître les accidents d'automobile, c'est de faire disparaître les automobiles elles-mêmes ; mais on conservera les accidents de la circulation. Rappelons que l'objet de ce travail n'est pas de formuler des préconisations ou encore de trouver des « solutions » à ce qui serait un « problème », mais plus humblement de *comprendre* un fait social.

L'étrangeté des expressions étudiées cache en premier lieu la question de la responsabilité et son lien avec l'histoire de la démocratie, en second lieu le fantasme de contrôle scientiste dans son lien avec l'histoire des sciences modernes occidentales et enfin le besoin de religion et de croyance de la condition humaine. Nous appréhenderons plus en détails ces considérations au chapitre 4. Comme tout objet de recherche, la culture du risque routier reproduite par les dispositifs d'éducation ouvre des questions qui dépassent les limites du travail que nous nous sommes fixées. Il convient cependant de formuler ces questions avant d'en projeter l'analyse détaillé dans des travaux ultérieurs.

2.1.2.8. Responsabilité

Un homme politique a laissé derrière lui une formule célèbre : « responsable, mais pas coupable »[79]. Cette expression souligne la fuite moderne de la responsabilité. Évidemment la distinction existe mais pas dans le champ de l'action politique. La culpabilité se rapporte à la faute. La responsabilité se définit par le fait d'avoir à répondre de ses actes. Répondre d'une action qui a entrainé des conséquences négatives implique nécessairement la faute de l'homme en fonction de responsabilité dans le champ du politique.

Beck nous présente comment la responsabilité se dissout dans la pensée systémique. « En d'autres termes : cette répartition des tâches hyper-élaborées équivaut à un réseau de complicité générale, laquelle équivaut à une irresponsabilité générale. Chacun est cause et effet *à la fois*, et *personne* ne peut donc être cause de quoi que ce soit. Les causes se dissolvent dans l'interchangeabilité générale des acteurs et des circonstances, des réactions et des contre-réactions. C'est ce qui assure à la pensée du système évidence sociale et popularité », (Beck, 2001 : 59).

[78] Jonas, H., *Le principe responsabilité*, Paris : Flammarion, 1998, version original en allemand, 1979.
[79] Propos tenus par Laurent Fabius concernant son implication dans l'affaire du sang contaminé.

La multiplication des procès de ce type illustre notre propos. Deux adolescentes américaines obèses ont poursuivi une chaine de fast-food en justice. Elles ont eu gain de cause. D'un point de vue individuel cette fois, le thème récurent des débuts d'analyses d'accidents de la circulation est le thème de l'autre ; la *faute* de l'autre. La recherche individuelle de sa propre responsabilité est bien rare, ou alors sur le mode névrotique du « *tout* est ma faute »[80].

Le mot en lui-même subit un glissement de sens semblable au vocabulaire du risque. On parle de responsabilité pénale du point de vue juridique et de responsabilité civile du point de vue des assureurs. Par simplification le mot responsabilité est utilisé dans le sens de ses acceptions pénale et civile, masquant le caractère plus large de la responsabilité qui touche au réel au-delà de la loi républicaine et des codes d'assurances. On pourra donc entendre un conducteur expérimenté dire : « Je n'ai jamais eu d'accident » ; marque du déni, déjà discuté plus haut. A la remarque : « Mais avec votre expérience, c'est quand même curieux qu'il ne vous soit rien arrivé », on atteindra la précision suivante : « Si mais jamais d'accident responsable ». Triste aveu d'un conducteur que de se tenir pour irresponsable. Ce conducteur n'a rien *à répondre* de ce qui lui est arrivé. Il ne s'inclut pas dans le déterminisme des faits.

C'est ce que l'on appelle dans le monde de l'entreprise « ouvrir le parapluie ». Avis de tempête. On se couvre. Une fois couvert on peut agir, travailler, conduire. Lorsqu'on demande à un conducteur qui ne ralentit pas lors du franchissement d'un feu vert pourquoi il passe si vite, il répond que, puisqu'il a vert, en cas de problème, il ne sera pas fautif. Et pourtant il aura bien une responsabilité : en circulant à une vitesse inférieure, il aurait sans aucun doute évité l'étourdi qui a démarré au feu rouge. Mais voilà, il n'y a pas de *preuve* de sa vitesse au moment des faits. On ne retiendra que le franchissement du rouge.

La connaissance du code de la route et du code des assurances joue ici un rôle particulier et on serait tenté d'y voir une pointe de perversion. Un automobiliste a rayé sa voiture tout seul. Il devrait payer les dégâts lui-même. Mais une curieuse idée lui vient à l'esprit : en étant impliqué dans un accident non-responsable, il serait entièrement indemnisé. Dans un autre cas, un homme qui veut mettre fin à ses jours pourra faire passer son suicide pour un accident de la circulation. Les membres de sa famille toucheront alors la prime d'assurance.

Anne Lalo, au sujet des limites de l'État-providence dans la prévention des catastrophes naturelles et à partir de la question des assurances, travaille l'hypothèse que « la

[80] La fable de La Fontaine *la besace* illustre bien notre propos.

procédure d'indemnisation existant en la matière, largement dominée par la philosophie d'un État-providence, a eu tendance à déresponsabiliser les assurés », (Lalo, 2001 : 136). Elle conclut au fait que les acteurs tendent à se renvoyer la balle : les pouvoirs publics attendent une participation citoyenne et les citoyens une prise en charge collective.

La question de la responsabilité est également la question de la citoyenneté. Admettons qu'on ne naisse pas « responsable », reste à savoir comment on le devient ; peut-on inciter quelqu'un à le devenir ? Nous reprendrons cette question au chapitre 4.1.

2.1.2.9. Droit

Il faut encore noter que le déni est prescrit dans le code de la route, si bien qu'il est rendu obligatoire à quiconque désire se déplacer sur la voie publique. Par exemple l'article R414-4 : « avant de dépasser, tout conducteur doit *s'assurer* qu'il peut le faire sans danger » ; il n'y a pas de dépassement sans risque, mais chacun doit faire *comme si* il n'y en avait pas. Il s'agit bien là d'un droit de responsabilité. Il faut l'entendre dans le sens où chacun sera responsable de ce qui arrive pendant qu'il dépasse. Mais la mauvaise formulation du texte officiel en dit long sur le discours moderne du risque dans son lien avec le droit et l'illusion de contrôle qui s'en dégage.

L'histoire du code de la route et de la signalisation routière (Kletzen, 1999) montre que la construction de la législation n'avait pas pour préoccupation première la sécurité mais l'organisation socio-économique. C'est seulement dans un deuxième temps que les règles ont pu être réinterprétées en termes de « sécurité routière ». Au moment du phénomène grandissant de la conduite des automobiles pendant les trente glorieuses, il fallait faire face à la multiplication des problèmes de justice. L'engorgement des tribunaux a donc favorisé la multiplication des règles et des jurisprudences de façon à pouvoir traiter un contentieux de masse. Les litiges dus aux accidents de la circulation étaient d'abord traités et jugés un par un, mais la vitesse déformant la perception des conducteurs, le plus souvent toutes les parties étaient de bonne foi. Il a donc fallu trouver des procédures simples pour régler les différends entre usagers de la voie publique de part l'accroissement considérable de la population des conducteurs au cours du XXème siècle.

Les experts de la prévention ont créé l'usage d'un nouveau terme pour définir les auteurs d'infraction au code de la route. Alors que le français leur réserve le terme d'infracteur. Le terme qui s'est imposé dans le champ de l'éducation à la sécurité routière est celui d' « infractionniste », en particulier dans le dispositif du permis à points et des stages de

sensibilisation. Ce terme ne figure dans aucun dictionnaire. Le code de la route ne l'a pas encore adopté, mais l'arrivé de ce mot nous pose question. Il n'apporte rien de nouveaux par rapport aux appellations en vigueur et on peut se demander quel est le sens de sa création et de son usage. Il se pourrait que ce terme vienne soutenir la stigmatisation du « mauvais » conducteur comme le faisait auparavant le terme de « chauffard » aujourd'hui tombé en désuétude.

2.1.2.10. Science

Depuis les grecs, l'outil de la science, c'est le concept. La construction théorique relève du domaine de l'abstrait. Le concret, le réel, lui, est plein d'impasses, d'apories, de paradoxes. Pour qu'une théorie tienne debout, elle doit forger des concepts à grands coups de sécateur dans le réel. Ces concepts participent alors à la définition de la réalité scientifique. Mais la science est-elle la vérité ? Il semble bien plutôt que la science consiste en un certain éclairage, toujours partiel, d'un phénomène. Nous développerons cette question au chapitre 4.0.1.

La confusion entre science et vérité rode pourtant dans la modernité et les concepts scientifiques sont transmis aux « profanes » pour qu'ils « sachent ». Dans le champ de la didactique, on parle de *transposition* didactique pour rendre le savoir abordable au plus grand nombre. Mais lors de cette transposition, le savoir perd de vue les limites qui accompagnent la construction des concepts, alors que ces limites structurent leur définition. Le vocabulaire scientifique intègre alors le champ de la parole populaire. Mais que reste-il de la science lorsque l'ignorant en astronomie, que je suis, affirme avec conviction que la terre est ronde ? Rien. Rien d'autre que le résultat. Le processus est perdu. La recherche est perdue et la croyance s'installe. Je *crois* que la terre est ronde car je n'ai pas personnellement les moyens de le démontrer.

Ainsi en va-t-il des expressions dont nous tentions une interprétation. Le concept de « conduite à risque » est un concept des sciences humaines qui a pour but l'étude de certains types de comportements par rapport à d'autres qui ne sont pas étudiés[81]. Il en va de même pour l'évaluation et la gestion du risque qui prennent leur sens dans le champ du management. Le risque est perceptible lorsqu'il s'agit de lire une statistique, et la sécurité est « toute » lorsque le risque (statistique) n'est pas significatif. La perception et la maîtrise du risque sont

[81] Howard Becker étudie par exemple dans *Outsiders* les comportements déviants par rapport aux comportements acceptés.

l'aboutissement dans le discours politique de la distorsion des concepts scientifiques sortis de leur champ d'origine.

L'intégration de ces concepts dans le langage commun leur fait perdre leur sens et la croyance qu'elle génère se doit d'être questionnée et interprétée.

Le langage commun, comme celui des experts de la prévention et même des programmes de formation des conducteurs et des enseignants de la conduite jusqu'au code de la route (R212-6 et R223-13) ont adopté un nouveau mot. Il s'agit du mot « accidentologie ». Dans les dictionnaires récents, il s'agit de « l'étude scientifique des accidents », (Dictionnaire Hachette, 2010 : 9).

Mais justement d'un point de vue terminologique et philosophique ce terme pose un problème qui tend à invalider toute découverte qui serait réalisée dans cette nouvelle science. Cette « science » tente de fonder le fantasme que nous avons décrit plus-haut. Il reste qu'elle inclut une contradiction indépassable dans les termes. La science, c'est le savoir. L'accident, c'est ce qui ne peut pas être su et justement qui peut servir à savoir. Il n'y a pas d'apprentissage sans accidents, sans erreurs, sans surprises. On peut bien analyser des accidents dans le cadre d'une biomécanique et d'une sociologie car l'accident révèle bien des choses mais une « science des accidents » est tout à fait inconcevable. Nous y voyons une tendance bien moderne à tout « scientifiser » : sciences de l'éducation, sciences du travail, sciences du risque, sciences du sport, etc. Les cadres disciplinaires tendent à se confondre avec les terrains de recherche et on peut se demander si on y gagne en éclairage.

Il y a là un sujet d'investigation pour la sociologie des sciences. L'accidentologie est née dans les laboratoires des constructeurs d'automobile. En 1954, Renault et Peugeot-Citroën créent le laboratoire de physiologie et de biomécanique pour étudier les effets des accidents. En 1969, ce laboratoire devient le Laboratoire d'Accidentologie, de Biomécanique et d'études sur le comportement humain (LAB). Elle n'a jamais été reprise sur le plan universitaire par des penseurs. Les pères de l'accidentologie sont Renault, Citroën et Peugeot. L'utilisation politique et pédagogique du terme en tant que science nécessite une interprétation sociologique. Nous poursuivrons cette discussion aux chapitres 4.0.1 et 4.0.2.

2.1.2.11. Religion

« Dieu est mort », a-t-on pu écrire. Mais à bien y regarder le comportement de l'homme moderne face à la science est tout à fait proche des comportements religieux. Il y a

bien une entité supérieure en laquelle on a *foi* lorsqu'on ingère des substances chimiques appelées « médicaments » dans le but de guérir, alors que peu d'entre nous avons les connaissances chimiques et biologiques permettant d'attester de la qualité et de l'efficacité du produit.

La conduite d'une automobile, conduite moderne s'il en est, est ritualisée à l'extrême : arrêt au feu rouge, ceinture de sécurité, clignotant. Il y a le *code* de bonne conduite, comme on parlait il y a quelques temps du bon chrétien. Le permis de conduire est un rite de passage dont la ressemblance avec la communion est assez frappante. Le baptême quant à lui est réalisé dés la sortie de la maternité pour se rendre à la maison en voiture.

Dieu n'est pas mort, il a simplement changé de visage et cette découverte nous oblige à postuler un *besoin* de religion pour ce qu'il en est de la condition humaine. L'espoir des lumières de voir s'installer le règne de la raison n'aura donné naissance qu'à une nouvelle obscurité d'autant plus opaque qu'on la croit éclairante.

Ces remarques ont pour but d'ouvrir la question des liens entre modernité et religion. Une étude spécifique sur la question devra être effectuée à partir de la sociologie des religions lors d'un travail ultérieur. Remarquons pour l'heure que nous n'avons pas Giddens de notre côté lorsque nous formulons l'émergence d'une religion nouvelle. « Risque et danger, vécus par rapport à la sécurité ontologique, se sont laïcisés en même temps que d'autres domaines de la vie sociale. Un monde principalement structuré par des risques d'origine humaine ne peut s'encombrer de l'influence divine, ou bien sûr du culte magique des esprits ou des forces cosmiques », (Giddens, 1994 : 117).

2.1.2.12. Conclusion

Pour Ewald et Kessler, « nous n'en finissons pas de célébrer les noces du risque et de la politique », (Ewald et Kessler, 2000 : 55). « Risque ne désigne pas seulement des évènements plus ou moins menaçants, mais une manière de penser la valeur des valeurs dans les domaines de la morale, de l'économie, de la protection sociale ou de l'environnement. Mieux, l'exigence que les politiques modernes se réfléchissent comme allocation optimale des risques. Les programmes comptent alors moins que les modes de gouvernement. Il n'y a pas de politique aujourd'hui qui ne soit politique du risque », (Ibid., p. 72).

2.1.3. L'illusion de sécurité routière

On trouve de nos jours des professionnels de la sécurité en tous genres. La rencontre prend une tournure étrange lorsqu'on leur demande : « Mais concrètement, en quoi consiste votre travail ? C'est quoi exactement la sécurité ? ». La définition du mot sécurité devient alors un enjeu central d'identité professionnelle. C'est le cas, en particulier, pour les enseignants de la conduite et de la sécurité routière (moniteurs d'auto-école). Voilà comment Beck qualifie le risque (routier) moderne et le masque de la sécurité relative. « Dans le cas qui nous occupe, les risques constituent un produit *annexe* de la modernisation résultant d'une *surabondance* qu'il s'agit *d'endiguer*. Le but est soit de les supprimer, soit de les nier, de les interpréter autrement. On a donc, au lieu d'une *logique positive d'appropriation*, une *logique négative de la répartition par l'élimination*, une logique de l'évitement, du déni, de la réinterprétation », (Beck, 2001 : 48).

A la question : « Qu'est-ce que la sécurité (routière) ? », on peut commencer par formuler la réponse suivante. La sécurité routière est le fait de conduire sans risques, elle est une prescription du Programme National de Formation du conducteur. Le rôle des enseignants de la conduite est de former des conducteurs sûrs. Evidemment, cette réponse ne nous convient pas. Il n'y a pas de conduite sans risques car il n'y a pas de vie sans risques. Le risque, c'est la vie. Pas de risques, c'est la mort. Le simple démarrage du moteur porte en lui même le risque de faire exploser ce moteur et tout le véhicule par la même occasion.

Examinons alors une réponse plus sérieuse. La sécurité est la mise en place de dispositifs ou procédures permettant de prendre des risques en conscience selon leur probabilité d'occurrence. On pourra juger, de ce point de vue, qu'il est plus sûr de prendre le train que la voiture pour un même trajet. Dans cette définition, le risque est alors un calcul probabiliste statistique. Il s'agit d'un risque qu'on peut qualifier de collectif qui est bien différent du risque individuel. L'individu moyen n'existe pas et ce calcul objectif est impossible à réaliser par un automobiliste en situation de conduite. Cette réponse est très intéressante, mais elle définit la sécurité d'un point de vue uniquement quantitatif. Notons qu'il serait plus juste que ce qu'on appelle alors sécurité soit nommé « niveau d'insécurité ». Le langage commun a choisi le côté optimiste de la définition.

Laissons de côté la première réponse, elle est un contresens logique. La deuxième réponse connaît quelques failles. Tout d'abord, elle ne prend pas en compte ce qui pourrait être une sécurité individuelle. Un conducteur pourrait dire : « je ne bois pas d'alcool, je roule doucement et je mets ma ceinture pour des raisons de sécurité ». Mais ce type de

comportement a déjà un nom. C'est la prudence. Alors à quoi bon utiliser un nouveau mot pour dire ce que l'on sait déjà dire ? Ensuite, du point de vue sociologique, la définition probabiliste du risque reste enfermée dans une mesure quantitative de la société alors que celle-ci est divisée, contrastée et inégale. Une des limites des approches quantitatives est de réduire le social à la notion de moyenne. On perd alors par un lissage ce que ce social possède de rugosité, d'irrégularité, de détours et d'imprécisions.

L'utilisation individuelle du mot sécurité, ainsi que son utilisation collective qualitative restent en suspend. D'un point de vue individuel, la sécurité est avant tout autre chose : un sentiment. Le sentiment que tout est sous contrôle, que rien de négatif ne peut nous arriver, que le risque est enfin et définitivement « maîtrisé ». Notons au passage que la « maîtrise des risques » est aujourd'hui le maître mot de la politique de prévention alors qu'elle constitue un contresens logique. Il est impossible de maîtriser un risque. Il est seulement possible de le connaître, de l'accepter avec ou sans prudence ou de le rejeter. Il est donc fondamental de commencer par admettre que la sécurité, en tant que sentiment, n'existe pas dans le réel mais uniquement dans l'imaginaire, dans le fantasme. Personne n'est jamais en sécurité nulle part. La question imposée par la vie est donc : « quels risques est-ce que je prends ? ».

Florence Rudolf nous rappelle que le sentiment d'insécurité est une dimension identitaire des sociétés non modernes. « Les sociétés qui valorisent la stabilité, au nom de laquelle elles ont été dénommées sociétés sans histoire, n'ont jamais cessé d'entretenir le sentiment d'insécurité dont jusqu'à peu les modernes semblaient détenir le secret. Bien qu'attentives à la préservation de leurs institutions, elles n'en niaient pas moins l'existence de menaces potentielles susceptibles de rompre l'équilibre naturel ou social. Ces dernières, contrairement à l'interprétation que nous privilégions, étaient tenues pour l'expression d'une transcendance et non comme immanente à l'activité des individus. En vertu de cette différence, que distingue la différence entre risque et danger, la conscience actuelle se distingue du sentiment d'insécurité qui prévalait alors », (Rudolf, 2001 : 45-46).

Si les précautions individuelles accompagnant les prises de risques se nomment prudence, les précautions collectives, elles, se nomment éthiques. Il s'agit alors de définir une éthique pour la culture du risque routier. Le mécanisme de l'illusion réside alors dans une erreur logique entre réel et imaginaire. Les conducteurs n'ignorent pas les risques d'accidents de la circulation. Ils dénient la représentation des risques.

Bourdieu, lui-même, s'y laisse prendre dans un article où il analyse les liens entre habitus, code et codification, et prend la conduite automobile et le code de la route en

exemple. « La codification a partie liée avec la discipline et avec la normalisation des pratiques. Quine dit quelque part que les systèmes symboliques « enrégimentent » ce qu'ils codifient. La codification est une opération de mise en ordre symbolique, ou de maintien de l'ordre symbolique, qui incombe le plus souvent aux grandes bureaucraties d'État. Comme on le voit dans le cas de la conduite automobile, la codification apporte des profits collectifs de clarification et d'homogénéisation. On sait à quoi s'en tenir ; on sait avec une prévisibilité raisonnable qu'à tous les carrefours les gens qui arrivent de la gauche devront céder le passage. La codification minimise l'équivoque et le flou, en particulier dans les interactions. Elle se montre particulièrement indispensable et aussi *efficace*[82] dans les situations où le risque de collision, de conflit, d'accident, où l'aléa, le hasard (mot, qui comme disait Cournot, désigne la rencontre de deux séries causales indépendantes), sont particulièrement importants. La rencontre de deux groupes très éloignés, c'est la rencontre de deux séries causales indépendantes. Entre gens du même groupe, dotés du même habitus, donc spontanément orchestrés, tout va sans dire, même les conflits ; ils se comprennent à demi-mot, etc. Mais, avec les habitus différents, apparaît la possibilité de l'accident, de la collision, du conflit… La codification est capitale parce qu'elle assure une communication minimale. On y perd en charme… Les sociétés très peu codifiées, où l'essentiel est laissé au sens du jeu, à l'improvisation, ont un charme fou et pour y survivre, et surtout pour y dominer, il faut avoir un génie des relations sociales, un sens du jeu absolument extraordinaire. Il faut sans doute être beaucoup plus malin que dans nos sociétés », (Bourdieu, 1986 : 41-42).

Nous disons que Bourdieu s'y laisse prendre car, malgré une analyse très pertinente de la question théorique qui l'intéresse, il préjuge de l'efficacité du code de la route en particulier dans le cas des règles de priorité sur les accidents de la circulation. Les études épidémiologiques sur le sujet ont montré que l'implantation des feux tricolores n'a pas altéré le risque du franchissement des intersections, mais a déplacé ce risque des percussions latérales aux percussions arrière (Wilde, 2001 : 122). Bourdieu conclut encore qu' « on peut poser en loi générale que plus la situation est dangereuse, plus la pratique tend à être codifié. Le degré de codification varie avec le degré de risque » (Bourdieu, 1986 : 41). Nous verrons plus loin (4.0.3) comment le code de la route assure la reproduction des accidents de la circulation par un nouage linguistique ce qui contredit la thèse bourdieusienne de l'efficacité de la codification dans le cas de la conduite automobile[83].

---

[82] C'est nous qui soulignons.

[83] Notons au passage que le monde de l'assurance, fondé par les sciences économiques, n'ignorent pas son impact négatif sur la prévention des accidents de la circulation : « L'aléa moral concerne l'influence de la

Beck, quant à lui, voit dans la notion de *sécurité* le pivot d'un changement de la nature de la communauté. « Même si l'expression politique est ouverte, même si les conséquences politiques sont à double tranchant, on voit s'esquisser dans le passage de la société de classes à la société du risque une véritable mutation de la *nature de la communauté*. Pour formuler cela schématiquement, on observe dans ces deux types de sociétés modernes des systèmes de valeurs radicalement différents. Les sociétés de classes restent attachées, dans la dynamique de leur évolution, à l'idéal de l'*égalité* (auquel on peut donner diverses formulations, qui vont de "l'égalité des chances" aux variantes des modèles de société socialistes). La situation est différente dans le cas de la société du risque. Son contre-projet normatif, qui en est le fondement et le moteur, est la notion de *sécurité*. Le système de valeur de la société "sans sécurité" vient se substituer au système de valeur de la société "inégale". Tandis que l'utopie de l'égalité est riche d'une quantité d'objectifs de transformations sociales à contenu *positif*, l'utopie de la sécurité reste singulièrement *négative* et *défensive* : au fond, il ne s'agit plus d'atteindre quelque chose de "bien", mais simplement d'*empêcher* que ne se produise le pire. Le rêve de la société de classe est le suivant : tous veulent et doivent *avoir leur part* du gâteau. L'objectif que poursuit la société du risque est différent : tous doivent être épargnés par ce qui est toxique », (Beck, 2001 : 89-90).

---

couverture d'assurance sur le comportement de l'assuré. En situation d'aléa moral, les compagnies d'assurance ne connaissent pas le niveau d'auto-protection des assurés après la souscription du contrat. Les agents peuvent être incités à diminuer leur prévention du risque fondamental quand ils bénéficient d'une bonne couverture d'assurance. Dans ce cas, le contrat d'assurance a pour effet d'accroître l'exposition au risque », (Kouki-Zekri, 2011 :18).

2.2. De la vitesse

« Comment distinguer les discontinuités entre institutions sociales modernes et systèmes sociaux traditionnels ? Plusieurs aspects sont à considérer. L'un d'eux est manifestement la *vitesse du changement* inaugurée par l'ère moderne. Certaines civilisations traditionnelles ont peut-être été considérablement plus dynamiques que d'autres, mais la modernité inaugure une extrême rapidité du changement. Le domaine technologique en est peut-être l'exemple le plus flagrant », (Giddens, 1994 : 15).

« Avec l'accélération, il n'y a plus d'ici et là, seule la confusion mentale du proche et du lointain, du présent et du futur, du réel et de l'irréel, mixage de l'histoire, des histoires, et l'utopie hallucinante des techniques de communication, usurpation informationnelle qui longtemps s'avancera masquée par les oripeaux de ces idéologies du progrès, purifiées de tout jugement », (Virilio, 1993 : 55).

La vitesse, en tant que dimension moderne transmise au moment de l'éducation routière, va faire maintenant l'objet d'une investigation théorique. De quoi parle-t-on exactement ? Encore avec l'idée de suivre le conseil de Mauss, nous allons considérer la vitesse en tant que fait social total. Nous l'approcherons tout d'abord du point de vue de son histoire (Studeny), ensuite à partir de l'éclairage de l'essayiste et du romancier (Morand), de l'histoire des littératures comparées (Pichois), sous l'angle de la géographie (Ollivro), de la sociologie critique (Rosa) et de l'épistémologie (Blay). Nous conclurons par une tentative de théorisation de la question de la vitesse excessive.

2.2.0. Christophe Studeny : L'invention de la vitesse

Si l'automobile est aujourd'hui le symbole de la maîtrise individuelle de la vitesse, cette vitesse a d'abord été inventée et acceptée collectivement. Son histoire est plus large que celle de l'automobile. Dans son ouvrage *L'invention de la vitesse* de 1995, Christophe Studeny[84] revient sur l'histoire de cette accélération pour montrer que ce n'est pas parce qu'on a des automobiles que l'on va vite, mais bien qu'on a des automobiles (et autres nouvelles technologies) parce que l'on veut aller de plus en plus vite. Studeny parle de la France du XVIIIème, qu'il nomme le labyrinthe des chemins (à pied), pour ensuite dresser le

[84] Christophe Studeny est agrégé d'éducation physique et docteur en histoire.

portrait de la route au galop (à cheval). Le XIXème siècle connaît alors l'avènement de la vapeur (en train) et le XXème celui du pétrole (en automobile et en avion).

Jusqu'au milieu du XIXème siècle encore, les récits de voyageurs relatent la même épaisseur de la lenteur. La distance est fondue dans une anatomie du corps et du lieu. C'est le rythme du pas qui détermine le déplacement fondé sur le rythme du pouls. On ne parle pas tant des voyages en termes de temps ou de distance, mais plutôt en termes de chemins faciles ou difficiles. L'état du chemin dicte l'effort qu'il s'agira de fournir pour le franchir et les lieux ont une enveloppe porteuse de traditions ancestrales. Chaque village connait une unité du manger, du vêtir, du parler et le passage d'étranger est plutôt rare. Les villes du XVIIIème siècle sont elles aussi enserrées. La rue appartient plus à l'habitant qu'au passant. L'habitat s'ouvre au-delà des limites de la maison et on vit dans la rue, autour de chez soi. Quand la ville est trop grande, elle se divise en quartiers qui se rapprochent du fonctionnement du village. C'est donc dans cette France de la lenteur que l'on chemine.

Malgré le développement des routes départementales et royales, le chemin reste jusqu'au milieu du XIXème siècle le réseau de transit le plus important. « Joindre : le chemin sait le faire, mais pas comme la route qui traverse. Il lace ses attaches ramifiées sur la vie locale, ancré sur le relief dont il épouse les formes, jamais platement posé au sol pour franchir un intervalle, il distribue les terres, arrondit les limites ; il partage et relie à la fois », (Studeny, 1995 : 28). Proche de la terre, le déplacement dépend également de la météo. La moindre pluie retient les voyageurs dans un périmètre restreint, enlisés dans un sol boueux. Les chemins forment alors un labyrinthe où l'on se perd régulièrement lorsqu'on ne verse pas. Que ce soit à pied, à cheval ou en voiture le XVIIIème est encore le siècle de l'allure du pas. La vitesse occasionnelle existe tout de même, comme déjà depuis l'antiquité. C'est la vive allure du galop et de la poste, mais elle garde un caractère exceptionnel et circonstanciel, limité à la qualité de la monture et à la résistance physique du cavalier.

Mais déjà « dès le deuxième tiers du XVIIIème siècle gronde l'appel pressant du lointain : il convie au rejet de l'étreinte du voisinage, invite à dédaigner l'étroite proximité. L'impératif de passage dispute la rue, la route, à l'habitat. Le désir de fuite galope sur les brisées du local, et veut percer les limites, l'énergie tendue, tels ces jockeys anglais, l'attention rivée sur le but distant », (Ibid., p. 63). La cohabitation des usagers devient difficile dans les rues des villes avec l'arrivée des carrosses et des calèches. En 1539, sous François Ier, une ordonnance interdit de lutter de vitesse dans les rues de Paris. Un édit de mars 1597 défend à toute personne voyageant avec des chevaux de roulage de les faire galoper, sous peine de dix écus d'amende et un traité de police de 1719 rappelle la défense aux charretiers

et meuniers de faire courir leurs chevaux et mulets. Les premiers trottoirs à Paris datent de 1780 et marquent la volonté de séparer piétons et voitures, les rues de moins de trente pieds sont rendues interdites à la circulation et l'installation des premiers réverbères à huile apparaissent à la fin du siècle des Lumières, en même temps que le premier plan géométrique de Paris vient sortir la capital de l'embrouillement. La marche recule au profit du déplacement hippomobile et avec lui la rivalité entre les véhicules. C'est à celui qui aura le plus beau carrosse ; le plus rapide aussi. Les injures entre conducteurs sont monnaie courante, et les coups de fouets pas toujours destinés aux chevaux. La mode du grand galop arrive en Angleterre sur les champs de course et en France dans les rues. La haine des voitures naît donc en même temps que la vitesse des écraseurs et l'impossibilité de rendre justice faute de coupable. Les carrosses ne sont pas immatriculés. En même temps que l'effervescence des rues, la route devient la cible du progrès initié par la première carte géométrique de France en 1746. La qualité de la route est un enjeu d'accélération essentiel et la police du roulage de 1724 limite le chargement des rouliers pour protéger la qualité de la route, normalisé en largeur, aligné dans son tracé pour qu'elle soit la plus droite possible, nivelée sur ses reliefs pour en limiter les pentes. Les guides de voyage changent eux aussi et donnent alors les temps de trajet à la minute près, curieuse volonté de précision d'un monde qui n'a pu que doubler ou tripler tout au plus, l'allure du pas.

Si les chemins de France sont encore parcourus à pieds, Paris adopte l'allure du trot en voiture. On trouve de nombreuses justifications à l'utilisation de cette vitesse parmi lesquels l'hygiène des rues qui ne sont plus boueuses. Mais les calèches occasionnent des accidents et une bataille juridique a lieu au XIXème pour la prescription de l'allure du pas. D'un coté on loue les bienfaits de la vitesse, de l'autre on déplore les accidents et la congestion. Finalement le pas s'impose pour le transport de marchandise et le trot pour le transport de personne, mais les pratiques populaires largement transgressives tendent encore à l'accélération. Contrairement à l'idée contemporaine que l'on peut s'en faire, ce n'est pas au XXème siècle avec l'automobile, mais au XIXème siècle avec les voitures à traction hippomobile que sont nés les chauffards. A force de leur imposer des cadences de plus en plus soutenues, les chevaux s'emballent de plus en plus fréquemment avec des conséquences en termes d'accidents. Une compagnie d'assurance est créée en 1839 sur la vie des chevaux et les accidents de voitures. On s'interroge sur l'art de conduire les chevaux et les voitures. Mais cet art reste un mystère et ne s'acquiert qu'avec l'expérience. « L'excès de vitesse offre un motif de conflit particulièrement révélateur. Il met en évidence les seuils de tolérance au risque physique et à la violence. Le problème d'une limitation de la vitesse se pose d'emblée comme

règle de bonne conduite des véhicules, problème réglementaire car les prescriptions doivent s'adapter aux contraintes de la circulation, problème pénal et policier aussi, l'excès de vitesse étant surveillé, problème moral par le délit, problème technique d'appréciation de cet excès par les autorités, par les témoins ; la limitation de vitesse enfin vérifie le passage d'une rapidité concrète à une vitesse chiffrée, puis mesurée. L'histoire du chauffard du XIXème siècle suppose l'observation de la progressive domestication de la vitesse, où la maîtrise de la rapidité passe par la domination du cheval et un accroissement du *self-control* du conducteur », (Ibid., p. 126).

A partir de la monarchie de Juillet le budget de l'Etat concernant les routes royales commence à s'accroitre. On plante des arbres et on installe des bornes kilométriques. En 1818, John London MacAdam invente un nouveau procédé qui permet de garder le sol sec. Les voitures sont l'objet d'améliorations techniques : qualité des routes, freinage et confort. Une ordonnance de 1857 interdit aux cochers parisiens de dormir sur les voitures en marche. Les durées de voyage se raccourcissent, les haltes sont réduites au strict minimum, on voyage même de nuit. Il faut huit jours pour aller de Paris à Toulouse en 1820, quatre en 1830. Mais le trot est encore insuffisant et c'est la poste qui installe l'habitude du galop, même si le conflit est rude entre lenteur et diligence. D'un coté certains entendent ne pas surmener les chevaux, de l'autre on est prêt à tuer pour aller au grand galop. En 1793, les assemblées révolutionnaires, par le Comité des transports, des postes et des messageries, réclament la vitesse « pour la plus prompt accélération des affaires » sur toute l'étendue de la république et seule la malle-poste possède le privilège du galop. Il faut quatorze jours pour aller de Paris à Bordeaux en 1765, sept et demi en 1800, cinq en 1810, trois en 1830. C'est le triomphe de la route, la victoire du galop.

Haussmann ouvre en 1858 Paris au chemin de fer au moment des grands changements architecturaux de la capitale dont les rues s'élargissent. Le tramway remplace l'ancien omnibus. Les vélocipèdes s'y multiplient à partir de 1870. Le nombre de chevaux recule, et on voit naître les premières boucheries hippophages en 1866. Le chemin de fer est alors la phase suivante de l'accélération de la vitesse, il rapproche encore Paris de sa banlieue et de la province. Le rythme des déplacements passe du jour à l'heure. On passe de quinze à quarante kilomètres par heure de vitesse moyenne. Comme pour l'automobile plus tard, les français ont eu peine à accepter le chemin de fer. Les nombreux accidents, explosions et déraillements, ajoutés au bruit étrange de la machine font fuir les passants dans un premier temps. Mais le désir de vitesse sera plus grand que la crainte d'en périr. Là encore la bataille politique fait rage mais la première ligne s'ouvre en 1837 entre Paris en Saint Germain en Laye.

« Subsistent pour longtemps encore toutes les vitesses possibles. Il est vain de chercher des conclusions globales, applicables à l'ensemble du pays ou de la société : l'accélération de la France est indéniable, pourtant il n'y a pas eu passage instantané d'un monde de lenteur à une civilisation de la vitesse généralisée », (Ibid., p. 248). Il semble plutôt que la vitesse naisse dans l'exploit quelque part entre le politique, la richesse et la haine populaire avant d'être librement consentie par tous dans sa commercialisation.

La course devient lieu commun, course à pied, course en fiacres autour de Paris en 1904, courses de vélocipèdes, puis d'automobiles. Pour les trajets en ville, le vélo est de loin le plus rapide, et tous veulent gagner du temps. L'automobile est inefficace en ville. Sa vitesse moyenne dans Paris en 1924, comme aujourd'hui, est de seize kilomètres par heure. Les fiacres résistent à l'automobile jusqu'à la fin de la première guerre mondiale, après laquelle ils seront remplacés par les taxis. Tramways et autobus sont la nouvelle génération de transports urbains. Le métropolitain parisien date lui de 1900. Mais c'est bien l'automobile qui a le plus profondément changé Paris et les parisiens qui deviennent des hommes pressés, du titre du roman de Paul Morand. « A la fin du XIXème siècle, la mobilité publique, massive, déployée par le chemin de fer et les transports en commun est amplifiée par le besoin d'une locomotion libre et autonome qu'exige une population toujours plus avide d'horizon individuels, désireuse de fuir à son gré sur des roues rapides. Ce besoin n'est pas la conséquence directe des inventions techniques ni des progrès de construction des machines : comment expliquer alors qu'on ait attendu le début de notre siècle pour s'intéresser à des prototypes qui existaient, dès 1791 pour le célérifère, 1818 pour la draisienne, 1770 pour le fardier de Cugnot ? », (Ibid., p. 291). La bicyclette est l'intermédiaire entre la vitesse du train et les débuts de la généralisation de l'automobile. Le Touring Club de France promeut l'utilisation touristique de l'automobile et les premiers à en payer le prix de leur vie sont les constructeurs eux-mêmes. Le premier mort en automobile est Levassor en 1897 qui évite un chien, un autre, et non moins illustre constructeur, est Marcel Renault qui perd la vie lors de la course Paris-Madrid en 1903. Mais l'accélération continue et la lutte cette fois se tourne contre la poussière. On inventera bientôt les moyens techniques de la vaincre et par la même occasion de pouvoir augmenter la vitesse. D'ailleurs cette vitesse devient un droit reconnu réglementairement, par l'apposition de limites de vitesse qui paradoxalement en justifie l'usage. En 1899, la vitesse est limitée à vingt kilomètres par heure dans les agglomérations et à trente kilomètres par heure en rase campagne. Mais il est bien difficile d'établir la vitesse d'un véhicule sans moyens de mesures. Les forces de police s'en remettent à une appréciation approximative, ce qui ne manque pas de poser des problèmes lors des jugements. Les paysans

effrayés éprouvent une profonde haine envers les automobiles, symbole de richesse. Après la première guerre mondiale, alors que la mortalité automobile passe en tête des morts accidentelles, on ne limite plus la vitesse. Les « assassins » semblent bénéficier de circonstances atténuantes. Il s'agit également de ne pas entraver le développement de l'industrie automobile et de limiter les injustices liées aux contraventions au vol. En 1919, ce sont les services de police qui vont se motoriser pour pouvoir rivaliser avec les infracteurs qui l'étaient déjà bien avant. Si la vitesse moyenne en 1924 est de cinquante kilomètres par heure, chacun s'adonne à la pointe vitesse. D'un point de vue réglementaire, le conducteur doit rester « maître de sa vitesse ».

En 1920, au moment de la reconstruction, sont construites les routes modernes. Les français détiennent plus de onze millions d'engins personnels de vitesse, vélo compris. Les routes sont encore élargies en 1925 pour des véhicules qui atteignent tous les cent vingt kilomètres par heure. Les autoroutes naissent en Italie la même année. La France compte 125 000 automobiles en 1913, un million et demi en 1930. En 1933, on peut raisonnablement penser que l'automobile n'est plus un sport, mais un moyen national de locomotion. Avant 1928, la vitesse n'est pas un argument de vente, on parle de puissance, en chevaux. Ensuite on passe de la griserie de la vitesse à la griserie des chiffres. C'est à qui dépassera le plus aisément la barre mythique des cent kilomètres par heure. La vitesse permet un plaisir, un frisson.

La période d'accélération suivante est celle de l'aviation, même si ses débuts ont été plutôt lents. Il s'agissait d'abord de quitter le sol. Le 9 octobre 1890, Clément Ader y parvient sur un planeur copiant les ailes animales. Mais il fallait encore tenir la distance, quoi que toujours à une vitesse inférieure à celle du train ou de l'automobile. Blériot traverse la manche en 1909 à la vitesse moyenne de soixante et onze kilomètres par heure. Lindbergh relie New-York à Paris sans escale en 1927 en trente huit heures. À côté des exploits, les lignes commerciales commencent à s'ouvrir et prennent un pas décisif sur le train pour passer les bras de mer et pour les distances supérieures à cinq cents kilomètres. On peut aller de Paris à New-York en vingt-quatre heures en 1946, dix-sept heures en 1953 et huit en 1960. En 1961, Youri Gagarine quitte le sol à la vitesse de huit kilomètres par seconde et réalise le tour du globe dans le temps record d'une heure et quarante huit minutes.

2.2.1. Paul Morand : L'homme pressé

C'est en 1929 que Paul Morand[85] publie son essai *De la vitesse* aux éditions KRA à Paris. « La vitesse a cent ans : l'homme d'aujourd'hui croit qu'il n'a pas encore eu le temps de s'y habituer. Les théories scientifiques, les arts, les sentiments, sont dominés par cette notion que nous acceptons sans l'analyser parce qu'elle nous paraît, en somme, claire et simple. Si le monde va trop vite à notre gré, c'est que, nous ne sommes pas encore adaptés, car la vitesse n'est pas le désordre, mais un ordre nouveau qu'il faut accepter. Examinons ce poncif », (Morand, 1929 : 7).Voilà comment Monsieur l'ambassadeur Paul Morand nous donne en introduction le programme de son essai. Grand passionné lui-même, on pourrait s'attendre à un éloge. Mais c'est une critique acerbe et raisonnée qui suivra.

Bras armé du « progrès », la vitesse est pour l'auteur *le seul nouveau vice*. Il entame son texte en faisant de la vitesse une drogue : « …elle n'est pas toujours un stimulant ; elle est aussi un déprimant, un acide corrosif, un explosif dangereux à manier, capable de faire sauter non seulement nous-mêmes, mais l'univers entier avec nous, … et il n'en résulte que toujours plus de déceptions, toujours plus de besoins, des accidents, des supplices, de nouveaux abîmes… », (Ibid., pp. 8-9).

La vitesse a toujours pour origine une promesse de moindre effort. Mais au lieu de jouir du temps ainsi conquis en loisir, nous l'utilisons pour plus travailler. « La vitesse engendre la surproduction », (Ibid., p. 11) ; « supercherie diabolique de la nature », (Ibid., p. 10). On peut voir à quel point l'analyse de Morand s'est réalisée comme une prophétie dont Illich a soutenu et développé la thèse. N'est-il pas curieux que plus on veuille gagner du temps moins on en ait ?

« Il y a dans l'attrait de la vitesse ce noble désir de faire mieux qui a élevé la race aryenne au-dessus des autres et d'elle-même, mais il y a aussi une excitation terrible qui commence à griser l'humanité, et non seulement les peuples-enfants comme les Noirs, mais aussi les peuples jusqu'ici immobiles, comme les Jaunes », (Ibid., pp. 16-17). C'est alors la question de la qualité de vie qui pointe. Est ce que vivre vite, c'est vivre heureux ? Vivre quatre fois plus vite, c'est plutôt vivre quatre fois moins bien, quatre fois moins fort.

Tout au long de l'essai, l'auteur reviendra régulièrement sur ce que le monde de la vitesse doit aux Américains : le sens du progrès, du *toujours plus* capitaliste, du vrai, du bien et du combat contre le mal, contre la mort de l'immobilité. On en est encore là aujourd'hui

[85] Paul Morand (1888-1976) est un écrivain, diplomate et académicien français.

semble-t-il. Morand est-il un visionnaire ou cette vitesse n'est-elle que là pour mieux nous immobiliser ?

« Une femme de 1880 portait sur elle vingt-deux vêtements ou pièces d'habillement, etc… Une femme de 1929, l'été, en porte trois. L'une se déshabillait en vingt minutes ; l'autre est nue en vingt secondes », (Ibid., p. 33). Morand prend beaucoup d'exemples dans le champ de la sensualité, de la sexualité pour montrer à quel point la vitesse a contaminé l'ensemble de notre monde jusqu'au plus intime et à quel point les hommes ne savent plus prendre le temps de vivre.

« On commence aujourd'hui à s'apercevoir – et la psychanalyse n'a pas été étrangère à cette découverte - que si un continent entier (l'Amérique) est ainsi victime de la vitesse, c'est qu'il se fuit lui-même et qu'il recherche, plus que l'argent, la vitesse en soi, comme moyen de ne pas penser et d'éviter un certain nombre de douloureux problèmes inconscients et de complexes cachés. Délit de fuite », (Ibid., p. 57). Ce cours essai d'à peine soixante pages est très dense. Il se lit rapidement (!) mais nombres d'idées méritent qu'on s'y arrête et qu'on se demande froidement : mais où en est-on aujourd'hui ?

En 1941, Paul Morand utilise une autre forme littéraire pour peindre l'absurdité du monde moderne de la vitesse. C'est dans son roman *L'homme pressé* qu'il nous propose la biographie de Pierre Niox, héros « vélocifférique » des temps modernes. Niox découvrira trop tard que sa fuite en avant ne le rapprochait que plus rapidement de sa propre mort. Une adaptation cinématographique de ce roman fut réalisée en 1977 par Edouard Molinaro.

Deux ans avant son essai de 1929, Morand publie *Le voyage* dans lequel il donne des recommandations aux voyageurs. Voilà le chapitre intitulé « De la vitesse ». Il a très probablement servi d'introduction à l'essai du même titre.

« Avant tout, donnez vos soins à la lenteur, recommande au chef du bureau des communications son subordonné, le directeur de l'OAT (Office antitouristique). Il faut tuer la vitesse, cette tueuse. Tordre son coup à cette forme actuelle de l'éloquence. Les moteurs font du bruit, comme les gens qui n'ont rien à dire. Donc, mon ami, je compte sur vous pour nous rendre une France vivable, désamorcer les citernes d'essence, pour mettre du sable dans les turbines, pour briser le ciment des aires d'atterrissage. Il faut qu'en trois mois nous devenions plus inaccueillants aux étrangers que les anciens Chinois et qu'on cesse de trouver des compatriotes partout. Si les gens veulent se rendre quelque part, ils iront à pied ; ainsi verront-ils les pointes de Chartres monter peu à peu vers eux au bout de la Beauce, au lieu d'être dessus en un dixième de seconde ; ils se rendront à Fez en frappant le chemin de leu bâton et

ne seront plus au bar de l'hôtel quelques quarts d'heure après avoir quitté celui des Invalides ; ils ne seront pas informés sur toutes choses et ignoreront que ce Fez est à deux cents kilomètres à l'intérieur des terres ; ils continueront à croire Hugo et, à l'aide des quatre-vingts rameurs de la galère capitane, ils iront par *mer* de Fez à Catane ! N'oubliez pas de faire incinérer les guides, les cartes, les baedekers. Je veux que notre civilisation se défende, au lieu d'aller cligner de l'œil à tous les coins de rue, de courir, main tendue, après le client ; c'est tout juste si on n'expédie pas Versailles en Bolivie pour éviter aux Boliviens la fatigue du voyage. Allez et faites vite !

-"Faites vite !" Vous l'aimez encore cette vitesse, monsieur le directeur. Mais pas pour les autres !

-Je l'aime en soi. Elle a la beauté noire, luisante, du pistolet, disions-nous, du temps où nous bouchions avec la main les trompettes de jazz du jugement dernier, pour empêcher les démocraties de dormir.

-Aujourd'hui, le son est dépassé ; c'est lui qui nous court après.

-Les dépasseurs du son seront dépassés par les dépasseurs de la lumière. La vitesse est une route semée de morts. C'est une soif perpétuelle, que rien n'assouvit, un supplice omis par Dante. Quoi de plus triste qu'un lendemain de record, qui porte en soi l'annonce de son propre décès ; toute homologation est faire-part. La vitesse est un court délire, plus bref que l'amour. Les rois de la vitesse jonchent le sol. La vitesse est la dernière incarnation de Çiva, tournant sur soi-même à l'infini, jusqu'à ne plus rien voir et penser rien, jusqu'à abolir l'idée même de vitesse. Ce n'est pas une projection au dehors, mais un élan abstrait, vide comme l'égoïsme, ne nourrissant que son être. C'est le repliement suprême, la solitude, la nuit », (Morand, 1994 : 99).

2.2.2. Claude Pichois : Histoire des littératures comparées

En 1973, Claude Pichois[86] publie *Vitesse et vision du monde* aux éditions de la Baconnière à Neuchâtel en Suisse. Son « propos est principalement de montrer ce que la littérature a dû à la métamorphose des paysages sous l'effet de la vitesse… C'est le propos d'un historien des littératures comparées qui a toujours eu la nostalgie d'une certaine sociologie », (Pichois, 1973 : 9).

[86] Claude Pichois (1925-2004) a enseigné la littérature comparée à la Sorbonne Nouvelle.

C'est par un poème de Nerval que Pichois fait débuter la transformation de la littérature par la vitesse. Ce poème de 1832 – Le réveil en voiture[87] – nous livre les impressions d'un homme de lettres en proie aux « progrès » de son époque. La vitesse, génératrice de magie et d'ivresse, est ici associée pour la première fois au symbole du serpent. Pichois continue en présentant des textes de Ruelle, Mme Félix de la Motte, Gautier, Hugo, Gastineau, les Goncourt, Martin, Reynaud, Soulary, Veuillot, Verlaine, Baudelaire et Flaubert. Hugo trouve le train « fort laid » mais change son point de vue après l'avoir emprunté, son mouvement est « magnifique », « charmant ».

L'expression des premières impressions de vitesse est une problématique du XIXème siècle. « Les chemins de fer détruisent les préjugés et permettent aux différents membres de la famille humaine de mieux se connaître ; ils développent la civilisation et maintiennent la paix du monde. A l'inverse, des craintes, des protestations, des condamnations, renouvelées après chaque accident », (Ibid., p. 37). « Les connaissances scientifiques et les applications techniques se sont affirmées alors avec une telle évidence et dans tous les domaines qui relèvent des sciences exacts que les écrivains se sont trouvés placés devant un dilemme : pour ou contre le progrès. L'ensemble de la littérature française de l'époque s'oriente selon ces lignes de force » (Ibid., p.38). D'un côté Lecomte de Lisle fustige le progrès, de l'autre Maxime Du Camp le chante. « Aucun termes de l'antithèse n'était satisfaisant. Comment nier le progrès ? Il était évident. Comment, d'autre part, célébrer les dieux morts de la mythologie ? Ils étaient déjà soupçonnés d'inexistence à la fin du XVIIème siècle », (Ibid., p. 40). La même démonstration est complétée de la littérature étrangère.

Pichois présente ensuite le train comme un lieu moins convivial que la diligence, chacun lit son journal ou son livre et ne lie plus d'amitiés avec les autres voyageurs. Il est associé à la mort violente et à la criminalité : la vitesse devient occasion du suicide dans les romans et dans l'histoire. Fin XIXème, la vitesse entre en scène en tant qu'acteur à part entière de toutes les passions de la vie. La littérature ne manque pas d'en faire le récit. Mais c'est avec l'automobile, la motocyclette et l'avion que le mouvement connaîtra son heure de gloire littéraire au tournant du XXème siècle. « On demandera à l'automobile ce que le chemin de fer nous a pris : le voyage comme moyen d'accès à une culture personnelle qui se propose aussi de servir la culture de la collectivité », (Ibid., p. 79). Débute alors l'ère du vitalisme, la vitesse procure aux hommes un élan, un sentiment de vie, une excitation, puis le fatalisme d'une mort certaine. Proust sera celui qui intégrera le plus profondément à la

[87] Annexe 2.0

littérature la nouvelle vision du monde donnée par la vitesse. Puis s'ouvre un champ à la littérature cinétique à partir des années folles. Cendrars en est l'auteur principal, puis Huxley, Valery et Claudel.

Le travail de Pichois nous présente un florilège de textes commentés qui voient naître la vitesse au XIXème et au XXème siècle. Cet éclairage est très important à côté des éclairages historiques, philosophiques et sociologiques du phénomène. Voyons maintenant le point de vue du géographe de la vitesse.

2.2.3. Jean Ollivro[88] : Géographie de la vitesse

Géographe de la vitesse, Jean Ollivro a publié deux ouvrages sur ce thème : *L'homme à toutes vitesses* en 2000 et *Quand la vitesse change le monde* en 2006.

Dans son premier livre, Ollivro montre « le rôle considérable joué par les déplacements dans l'évolution de la société. Il s'est agi finalement de voir le rôle du mouvement sur la structure, d'étudier la vitesse sur le temps long, de croiser le bilan territorial du temps long à l'amplitude territoriale permise sur un temps court », (Ollivro, 2000 : 176). Les villes sont entendues comme le fer de lance de l'activité économique avec une dynamique interne du *toujours plus vite* connoté positivement. « L'objet est de croiser ces dimensions externes et internes pour suivre sur le temps long l'évolution de la rapidité au sein de nos sociétés. De manière simple, la démarche proposée croise deux approches de l'espace-temps. L'une, fondée sur l'instant, trace le bilan territorial du temps long. L'autre, fondée sur la vitesse, évoque l'amplitude territoriale du temps court », (Ibid., p. 8).

Dans son second livre, Ollivro se demande : « vers où se dirige-t-on ? Pourquoi, aujourd'hui, les gens sont-ils aussi pressés ? Pourquoi est-il toujours plus impérieux de "gagner" du temps alors que l'humanité n'a jamais été aussi rapide ? », (Ollivro, 2006 : 26). Car, « l'essor de la vitesse est sans doute l'élément qui a le plus modifié la vie des gens et depuis quelques décennies, la société connaît une évolution à proprement parler stupéfiante. […] L'évolution est donc "sidérante" et s'est parfois effectuée à l'échelle d'une vie, notamment dans certains pays ou régions concernés tardivement par la modernité », (Ibid., p. 9). Et de conclure, « quatre points semblent plus porteurs. Le premier a trait aux temporalités des révolutions spatio-temporelles. Le deuxième aux espaces de ces révolutions, l'arrivée conjointe des vitesses numériques et des mobilités cumulées étant un enjeu central. Le

[88] Jean Ollivro est un géographe né en 1962. Il est professeur à l'université de Rennes II.

troisième concerne les enjeux intergénérationnels et sociaux nés aujourd'hui de pratiques et d'usages très variables. Enfin, le quatrième point évoque une action utile à promouvoir pour renforcer les liens sociaux en se basant sur le concept d'identité territorial », (Ibid., p. 207).

2.2.4. Hartmut Rosa : Accélération

Hartmut Rosa[89] publie en 2005 *Beschleunigung*, traduit en 2010 par Didier Renault sous le titre *Accélération*. L'auteur nous propose alors une sociologie du temps. Son but est de « contribuer à une compréhension adéquate d'évolutions sociales contemporaines et de problématiques relatives au processus de modernisation et aux débats sur l'existence ou non d'une rupture, dans ce processus, entre une modernité ("classique") et une "modernité tardive", autrement nommée "postmodernité" ou "seconde modernité", ainsi qu'à dégager systématiquement les conséquences politiques et éthiques de cette rupture. Son hypothèse directrice est que la modernisation n'est pas seulement un processus multidimensionnel *dans le temps*, mais qu'elle désigne aussi et avant tout une transformation structurellement et culturellement très significative des structures et des horizons temporels et que le concept d'*accélération* sociale est le plus adéquat pour comprendre la *voie* que prend cette transformation », (Rosa, 2010 : 17).

2.2.5. Michel Blay : L'homme sans repos

Michel Blay[90] publie en 2002 deux ouvrages concernant l'épistémologie de la vitesse. Tout d'abord, *La science du mouvement* est une étude philosophique et historique détaillée de la naissance et du développement des théories qui ont rendu possible l'essor de la vitesse. Ensuite, *L'homme sans repos* reprend les grandes lignes de son travail mais dans une dimension plus sociologique de façon à s'adresser à un plus large public que celui initialement constitué de la communauté des philosophes et historiens des sciences. Si les conclusions de Blay n'apportent rien qui n'avait déjà été formulé par les poètes et romanciers un siècle avant lui, son travail à l'immense qualité de revenir sur le caractère déterminant de la naissance de la physique dans la construction d'une dimension moderne aussi prégnante que la vitesse.

[89] Hartmut Rosa est un sociologue et philosophe allemand né en 1965. Il est professeur à l'université d'Iéna.
[90] Michel Blay, philosophe et historien des sciences, est directeur de recherche au CNRS, UMR 8630 Systèmes de référence temps-espace (SYRTE).

2.2.6. De la vitesse excessive

Les effets locaux des limites de vitesse sur le nombre et la gravité des accidents de la circulation sont avérés. Chaque fois qu'on fixe une limite de vitesse, là où il n'y en avait pas et chaque fois qu'on réduit cette limite de vitesse, la mortalité et la morbidité routière diminuent (Orfeuil et al., 1998). Le code de la route prescrit des vitesses maximales à ne pas dépasser (R413-1 à 16). Il prescrit également au conducteur, en dessous de la vitesse maximale, d'adapter sa vitesse en fonction de la situation (R413-17) et de ne pas rouler à une vitesse anormalement réduite « sans raison valable », sans préciser ce qu'est une « raison valable » (R413-19). Nous tiendrons pour « raison valable », pour ce travail de recherche, de se déplacer à une allure permettant au conducteur de *réagir* en situation d'accident. Puisque moins la vitesse est grande, moins le risque objectif local[91] est grand, il n'est jamais déraisonnable de rouler lentement. Il n'y a pas plus « d'excès de lenteur » que d'excès de prudence en termes de sécurité. La lenteur peut bien constituer une gêne (R413-19) ou une transgression dans le cas de la signalisation qui prescrit parfois (dans un tunnel par exemple) une vitesse minimale obligatoire, mais pas un danger.

L'extrême lenteur, c'est l'arrêt. Un objet ou une voiture arrêtés au mauvais endroit constituent-ils un danger ? En un sens, oui, compte tenu de la vitesse excessive « normale » des conducteurs. Comme les vitesses excessives, les arrêts dangereux sont proscrits par le code de la route (R417-9). Cependant les responsabilités ne sont pas les mêmes. Dans un cas un véhicule est percuté, dans l'autre il percute. Personne n'est à l'abri d'une panne dans un tunnel ou dans un virage. L'espace routier doit être partagé. Les vélos, les tracteurs et les piétons ont le droit de circuler sur les routes de campagne pourtant limitée à 90 km/h. Il s'agit alors d'un rapport de forces entre usagers, un rapport de domination. L'usager dominant est celui qui se tient au plus près de la vitesse « normale » de conduite assimilée par les conducteurs à limite de vitesse (3.5.1). L'usager dominant est celui qui est responsable du danger occasionné (sauf cas particulier de suicide d'un dominé) car il a la possibilité et l'obligation de ralentir, alors que le dominé n'a pas la possibilité d'accélérer. Un tracteur, même derrière un sommet de côte, ne peut guère dépasser les 25km/h.

Chaque conducteur, étant entendu qu'il se tiendra toujours en dessous des limites de vitesse, devra répondre dans sa conduite à la question cruciale : A quelle vitesse puis-je

[91] La théorie de l'homéostasie du risque (2.1.0) a montré que le risque temporel ne dépend pas de la vitesse des conducteurs.

circuler ici et maintenant de façon à pouvoir réagir si un événement imprévu survenait ? Quelle est la vitesse à partir de laquelle, l'accident ne serait plus évitable dans une situation donnée ?

L'activité même de conduite répond à cette question lors de chaque nouvelle situation. La question se repose à chaque tour de roue. La réponse est la vitesse de passage compte tenu de la situation. On peut alors distinguer trois catégories de réponses :

- La conduite suicidaire : Nous la définissons par un choix de vitesse de passage supérieur à la vitesse maximale permettant de réagir en fonction de la situation.
- La conduite téméraire : Nous la définissons par un choix de vitesse égal à la vitesse maximale permettant de réagir en fonction de la situation.
- La conduite prudente : Nous la définissons par un choix de vitesse inférieur à la vitesse maximale de passage compte tenu de la situation. La conduite est d'autant plus prudente que cette vitesse se rapproche de zéro. Comme dit le proverbe, « on n'est jamais trop prudent ».

Pour le monde de l'enseignement de la conduite en France, bien conduire, c'est avoir une conduite téméraire. Le conducteur doit toujours adapter sa vitesse en fonction de la situation, c'est à dire montrer à l'inspecteur du permis de conduire qu'il est capable de conduire aussi vite que possible « en toute sécurité ».

La conduite suicidaire, entendue ici avec Baudry en tant que « dimension socio-culturelle », peut être qualifiée de risque objectif. « Le suicidaire est cette dimension où s'inscrivent des rapports au corps et aux limites, au corps comme limite ou au corps comme véhicule d'un rapport extrême », (Baudry, 1991 : 229). En effet, au dessus d'une certaine vitesse, la réaction n'est plus possible. Par exemple, si un conducteur se tient à moins de deux secondes du véhicule qui le précède et que celui-ci effectue un freinage d'urgence, le véhicule suiveur percutera nécessairement le véhicule suivi. Dans cette situation, et en prenant un temps de réaction idéal de deux secondes, le conducteur du véhicule n'aurait pas le temps de réagir. En cas d'accident (de surprise), le temps de réaction ne peut être inférieur à deux secondes. On peut trouver des temps de réaction inférieur à deux secondes uniquement dans les cas où un sujet anticipe un stimulus. Rappelons au passage la définition du temps de réaction en physiologie : temps entre l'émission d'un stimulus et une réaction enregistrée.

Le risque subjectif, lui, va de la conduite téméraire à la conduite la plus prudente, lorsque la vitesse tend vers zéro. A trois secondes du véhicule suivi, il est possible que le conducteur

du véhicule suiveur ne réagisse pas, mais nous nous accordons à dire que cette réaction est possible.

Rappelons que le risque est permanent lors de l'utilisation d'un véhicule. Le débat ne consiste donc pas à trancher : risque ou pas risque. Cette question n'a pas de sens. Il s'agit plutôt de qualifier le type de risque de façon à pouvoir délimiter le champ d'action d'un être humain en pleine possession de ses moyens.

2.2.6.0. Situation 1 : Suivre un véhicule

Développons à présent le cas de la distance minimum parcourue pendant le temps de réaction. Comme le code le prescrit avec pertinence, il est interdit de se tenir à moins de deux secondes du véhicule qui nous précède (R412-12). Si le temps de réaction simple peut passer sous la barre de la demi-seconde, il en est tout autrement du temps de réaction en situation réelle de conduite et bien encore en situation d'accident. Nous nous accordons avec M. Roche (1961) et R. Piret (1952) pour considérer que le temps de réaction idéal d'un conducteur en situation d'accident est de deux secondes, compte tenu de la complexité et de la gravité de la situation.

Conduire avec un temps inter-véhiculaire inférieur à deux secondes peut alors être qualifié de suicidaire, étant donné que le conducteur se place dans une situation de risque objectif : il n'est plus en mesure de maîtriser la situation. L'accident est uniquement entre les mains d'évènements extérieurs incontrôlables pour le conducteur. On comprend alors pourquoi tant de conducteurs attribuent l'accident de la route à la fatalité. En quelque sorte, ils ont raison. Dans cette situation, l'accident était inévitable. Cependant, nous leur rétorquons qu'ils se sont, eux-mêmes, placés à cette distance trop courte du véhicule suivi et ils en sont responsables.

2.2.6.1. Situation 2 : S'arrêter avant ou éviter un obstacle sur la chaussée

D'autres accidents concernent des véhicules n'ayant pu s'arrêter alors qu'ils s'approchaient d'un obstacle. Il s'agit alors de savoir, en fonction de la distance de visibilité vers l'avant, à partir de quelle vitesse l'arrêt et même l'évitement sont impossibles. C'est le cas par exemple de la conduite de nuit. En feux de croisement éclairant à cinquante mètres, à partir de quelle vitesse, l'arrêt est-il impossible lors de la rencontre d'un obstacle sur la chaussée ? A partir de quelle vitesse l'évitement est-il impossible ?

Ces calculs sont bien connus et ne nécessitent pas qu'on s'y attarde davantage. Ils ont été développés pour la première fois dans le *Précis de sécurité routière* de Pierre Chancé en 1965 et n'ont connu depuis aucune avancée particulière tant il s'agit de règles physiques et de calculs relativement simples. Il s'agit de calculer la distance parcourue pendant le temps de réaction (deux secondes minimum) et de le comparer à la distance de visibilité lorsque l'on parle de l'évitement d'un obstacle fixe. Pour ce qui de l'arrêt avant un obstacle, il s'agit d'ajouter à cette distance parcourue pendant le temps de réaction la distance de freinage minimal du véhicule. Cette distance d'arrêt totale devra être comparée à la distance de visibilité pour savoir si l'arrêt est possible compte tenu d'une certaine distance de visibilité. La vitesse maximale ainsi calculée nous permet de qualifier objectivement ce que nous avons appelé la conduite téméraire. Les vitesses supérieures à cette vitesse qualifient la conduite suicidaire et les vitesses inférieures qualifient la conduite prudente.

2.2.6.2. Situation 3 : S'arrêter avant ou éviter un obstacle se déplaçant latéralement et se plaçant sur notre trajectoire

C'est le cas du franchissement des intersections et de la circulation le long d'un trottoir comportant des piétons susceptibles de traverser à chaque instant. Le franchissement d'un feu vert n'a rien d'une entreprise sans danger. D'ailleurs les règles de priorité ne sont pas des règles de sécurité, elles n'ont jamais protégé personne (2.1.3). Elles ont pour fonction l'organisation de la place publique et la fluidité du trafic, mais n'ont jamais eu pour effet de réduction générale du taux d'accident.

Nous nous plaçons dans le cas où notre véhicule percuterait le véhicule arrivant latéralement et laissons de côté les cas où nous serions percutés. Nous tenterons alors une modélisation de la situation qui permettra de définir la vitesse maximum de passage permettant de garder la maîtrise du véhicule.

Nous avons analysés de nombreux accidents de ce type. Un animal sort de la forêt. Le conducteur n'a pas le temps de réagir et percute l'animal. Parfois, nous avons reçu l'argument suivant de quelques conducteurs qui ne pouvaient admettre l'implication de la vitesse dans la détermination de l'accident. « En roulant plus vite, l'accident n'aurait pas eu lieu car le véhicule serait passé avant que l'animal ne sorte de la forêt ». Cet argument est tout à fait pertinent dans l'analyse d'une situation d'accident. Cependant, la conclusion à laquelle il mène est bien moins pertinente. Si on peut dire qu'en roulant moins vite, le conducteur aurait eu le temps de s'arrêter avant de percuter l'animal, on ne peut soutenir que le fait d'accélérer

serait corrélé à une plus grande sécurité d'une route de forêt. En effet, plus la vitesse est grande, plus la zone qui échappe au conducteur devant lui est grande. De plus, cette notion tend vers l'infini sans qu'on puisse y suggérer une limite, alors que le fait de ralentir se heurte à une limite toute pratique : l'arrêt.

La vitesse maximale permettant d'éviter un obstacle arrivant latéralement sur la trajectoire du véhicule peut être calculée. Elle dépend de la vitesse latérale de l'obstacle (animal, piéton, auto, …) et la distance latérale de visibilité. Nous présentons en annexe 1 les calculs qui permettent de déterminer les vitesses maximales en fonction de la variation de chaque paramètre.

2.2.6.3. Enjeux pédagogiques

Le rôle de l'enseignement de la conduite est d'apprendre à conduire. On y enseigne la prise de risques. Oui, mais quels risques ? L'absence de théorie de la vitesse excessive empêche les enseignants de la conduite d'avoir un discours rationnel sur la question de l'adaptation de la vitesse. Le débat est alors un débat idéologique et chaque enseignant transmet son propre rapport à la vitesse, faute de mieux. Le premier enjeu de notre recherche sera donc de pouvoir dire avec précision, dans une situation donnée, au dessous de quelle vitesse le conducteur devra se trouver pour pouvoir éviter l'accident.

Le deuxième enjeu concerne l'évaluation au permis de conduire. La procédure officielle d'évaluation nous apprend que le conducteur doit adapter sa vitesse, sans pour autant conduire « trop » lentement. Du point de vue de la réduction du risque, il n'y a pas de vitesse « trop » lente. Cependant la dite-procédure ne définit pas ce que serait une vitesse trop lente, et il en va de l'évaluation comme de la formation : chaque inspecteur évalue en fonction de son propre rapport à la vitesse.

Il s'agit donc de préciser les critères d'évaluation du permis de conduire. Notons au passage que des difficultés rencontrées entre enseignants et inspecteurs s'expliquent par leurs rapports différents à la vitesse et par l'absence d'une base théorique pour trancher.

Le dernier enjeu, enfin, est de proposer une base conceptuelle de caractérisation de conduites (suicidaire, téméraire et prudente).

2.2.6.4. Discussion

En aucun cas, notre démarche ne vise à démontrer qu'il ne serait pas dangereux de dépasser les limites de vitesse sous certaines conditions. Les risques de la conduite automobile sont si nombreux et imprévisibles qu'une réduction de la limite de vitesse sera toujours une bonne décision d'un point de vue du nombre et de la gravité des accidents de la circulation. En effet, si on sait aujourd'hui bien mettre en évidence les facteurs d'accidents (description), les causes profondes de ces accidents restent un mystère (explications). Plus la vitesse est basse, moins l'accident est grave lorsqu'il survient. Rappelons encore que la limite de vitesse est un enjeu environnemental dans le cas des pollutions sonores et atmosphériques.

Notre démarche sous-entend constamment le respect des limites de vitesse et pose la question du choix de vitesse du conducteur en dessous de cette limite maximale autorisée. Il s'agit pour nous de déterminer la vitesse à partir de laquelle le risque – qui est constamment présent – devient objectif individuellement. C'est-à-dire de trouver le seuil entre la conduite téméraire et suicidaire, seuil à partir duquel un conducteur perd la maîtrise de la situation. Le sinistre serait alors uniquement entre les mains d'éléments extérieurs.

On pourrait nous objecter encore que, quand même, en situation le conducteur passe son temps à évaluer les risques et que finalement il peut passer plus vite lorsque l'événement qui vient faire rupture dans une situation normale de conduite est « peu » probable. La probabilité qu'un piéton commette un suicide juste devant nous est si faible qu'il ne serait pas nécessaire de ralentir.

Nous suivons sur cette question la philosophie de Jean-Pierre Dupuy. Dans son ouvrage de 2002 au titre évocateur *Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain*, Dupuy défend l'idée que dans nos sociétés modernes, notre dernière chance de prévenir les grandes catastrophes (nucléaire, chimique, routière, …) est de se préparer au pire à chaque instant. En effet, il est certainement peu probable qu'un piéton vienne se jeter sous nos roues, mais il reste qu'il y a en moyenne en France deux piétons écrasés chaque jour, non pas par de dangereux psychopathes mais par des conducteurs que nous n'hésitons pas à qualifier de « normaux ».

Il peut donc sembler exagérer de ralentir à proximité de chaque piéton relativement à la distance latérale à laquelle il se trouve de notre véhicule, mais c'est là le seul moyen d'empêcher la grande majorité des accidents de la circulation.

2.2.6.5. Conclusion

A partir de plusieurs situations de conduite, nous avons pu définir trois catégories de prise de risque : la conduite suicidaire, la conduite téméraire et la conduite prudente. La conduite téméraire est définie par le choix de vitesse correspondant à la vitesse maximum permettant d'éviter l'accident en fonction de la situation. La conduite suicidaire est définie par un choix de vitesse supérieur à cette valeur et la conduite prudente par un choix de vitesse inférieur.

Si nous prenons comme norme la conduite transmise par les professionnels de l'enseignement de la conduite, nous pouvons conclure que, dans l'état actuel des pratiques, la norme de conduite est à l'origine d'accidents de la circulation. Cette idée concorde avec ce que nous connaissons des analyses statistiques d'accidents. Ils sont rarement l'œuvre d'alcooliques mais plutôt de buveurs occasionnels, rarement le fait de dangereux psychopathes mais plutôt de l'employé qui rentre tranquillement chez lui après son travail, ne surviennent pas en des lieux inconnus mais plutôt près de chez soi, non pas dans des situations extraordinaires mais banales… « Dans l'usage banal de mon corps, "je me tue" », (Baudry, 1991 : 230).

Les chiffres auxquels nous arrivons montrent que les pratiques de choix de vitesse considérées comme « sûres », dans le vocabulaire des acteurs de la sécurité routière, posent en fait de vrais problèmes de sécurité collective.

2.2.6.6. Subjectivation

Ces éléments pour une théorie de la vitesse excessive prennent en compte uniquement les distances et les vitesses des usagers de la voie publique. Cette restriction nous a permis de qualifier objectivement des vitesses maximales de réaction dans différentes situations. Cependant, bien d'autres éléments interviennent dont seul le conducteur, en situation, pourra décider. La fatigue et le manque d'expérience sont de ces éléments qui ont pour conséquence une augmentation de temps de réaction et donc un abaissement des vitesses maximales en fonction des situations.

Notre théorie peut donc conclure à une vitesse à partir de laquelle personne ne pourrait échapper à une collision dans une certaine situation et à une certaine vitesse. Elle ne peut cependant définir un « bonne » vitesse dans chaque situation. Trop d'éléments individuels peuvent aggraver la situation et particulièrement pour des conducteurs débutants. Il reste que,

en dessous du seuil défini théoriquement, c'est à chacun que revient la décision du choix de vitesse par rapport à une situation de conduite.

Encore, nos calculs ont pour dessein l'objectivation de la situation. La question est bien plus simple en pratique car l'absence de prise en considération de la vitesse excessive fonctionne avec le déni de représentation du risque pour un conducteur. Il « suffit » de lever ce déni pour que chacun trouve une vitesse convenable pour une situation. Par exemple, lorsqu'un conducteur passe trop vite près de piétons circulant sur le trottoir, cette vitesse excessive est associée à l'absence de prise en compte de la possibilité que le piéton en vienne à traverser la chaussée, même en l'absence d'indices qui préviendraient de son intention. Si on pose la question pertinente au conducteur, il ralentit : « Si ce piéton traversait, auriez-vous le temps de vous arrêter ou de l'éviter ? »

« Ce déni apparaît de façon assez brutale dans les enquêtes d'opinions consacrées à la perception des risques. Les personnes interrogées sont généralement invitées à évaluer un risque donné pour eux-mêmes, puis pour les autres. Leur estimation du "risque pour soi" s'avère presque toujours inférieure à leur estimation du risque "pour autrui" : le cancer, les accidents de la circulation, le sida, le suicide, tous ces évènements arriveraient plus probablement aux autres qu'à soi-même. Ce résultat très général vaut en particulier pour le sida et pour les accidents de voiture. Il est interprété en termes de "biais d'optimisme". Ce biais est souvent présenté comme la conséquence d'une "illusion de contrôle" : nous serions optimistes parce que nous pensons pouvoir contrôler le risque, y faire face mieux que les autres. Le vocabulaire utilisé est ici révélateur : l'individu est considéré comme déraisonnable parce qu'il *perçoit* mal un risque, en se fondant sur un optimisme *irréaliste* et une impression de contrôle *illusoire* », (Peretti-Watel, 2000 : 183).

« Face aux menaces qui le guettent, chacun de nous est optimiste parce qu'il dispose de solides arguments qui mettent le risque à distance. L'examen de ces arguments met en évidence des formes récurrentes. Ces formes contemporaines de dénégation du risque oscillent le plus souvent entre deux pôles, deux façons de mettre le risque à distance : soit l'individu se réclame d'un groupe "sûr" par opposition à un groupe "à risque" (*dénégation collective*), soit il trace une frontière entre lui et "les autres", foule indéterminée et anonyme (*dénégation individuelle*). Même si la dénégation collective recourt à un vocabulaire moderne, elle renoue en fait avec l'antique figure du bouc émissaire, victime désignée qui endosse tous les maux d'une communauté, et dont le sacrifice purifie celle-ci. La dénégation individuelle est plus spécifique aux sociétés contemporaines, car elle s'appuie sur une relativisation du calcul probabiliste qui sous-tend les statistiques de risques. Elle s'apparente en cela à un

troisième mécanisme de dénégation, plus marginal, moins efficace et typiquement contemporain, qui consiste à *relativiser* un risque en le comparant à d'autres : il s'agit d'une forme particulière de dénégation, puisqu'elle différencie les risques que court un même individu, au lieu de différencier les individus face à un même risque », (Ibid., p. 212).

Qu'on vive.

2.3. Anti-convivialité automobile[92]

Après avoir abordé l'activité de conduite du point de vue de la souffrance qui y est attachée, du risque qu'elle représente et de sa vitesse comme dimension indépassable, nous allons maintenant discuter la thèse de la convivialité de l'outil automobile. Pour ce faire, nous cherchons à discerner le passage d'un outil convivial à un outil anti-convivial. Notre propos débute donc par un essai de définition de la convivialité à partir des travaux d'Ivan Illich. Nous montrons en quoi l'automobile peut devenir un outil convivial et en quoi elle l'est déjà. Ces contributions sont replacées dans le cadre d'une réflexion critique de l'écologie des transports et questionnent, de manière plus large, la place de la technique dans le processus de civilisation dans lequel s'inscrit la quête du progrès social. Nous poursuivrons en montrant que le système de transport, dont l'automobile détient aujourd'hui encore le monopole radical, n'est pas convivial et n'en prend pas le chemin. Cette approche nous permet d'introduire la distinction entre progrès technique et progrès social à partir des situations où la performance technique dessert un projet de société. Cette possibilité précise les intentions de l'écologie politique comme projet social[93]. Elle permet, enfin, de repenser les limites de la technique comme limites de l'homme : l'anti-convivialité de l'outil étant l'expression d'une propension de l'humain, toujours enclin à la violence contre lui-même. L'anti-convivialité de l'outil serait, pour reprendre une idée de Georg Simmel, l'expression de la sociabilité inachevée et limitée de l'humanité. Nous élargirons cette lecture sociologique par une interprétation psychanalytique et philosophique de manière à conclure par des considérations générales sur l'homme à moteur. Après que l'automobile ait révélé à l'écologie politique quelque chose de l'homme, que nous révèle, à son tour, l'écologie politique, de ce que nous sommes ?

2.3.0. L'automobile : un outil ambivalent

Penseur de l'écologie politique, Illich, par la puissance et l'érudition de son argumentation indique clairement la voie d'un système de transport convivial. « L'outil juste répond à trois exigences : il est générateur d'efficience sans dégrader l'autonomie personnelle, il ne suscite

[92] Ce chapitre et le suivant (2.4) reprennent les idées que nous avons publiées dans un article du numéro 43-1 (2011) de la *revue d'Allemagne et des pays de langue allemande* intitulé « Anti-convivialité automobile ».
[93] Plus récemment, le projet de l'écologie politique a été formulé par Alain Caillé (2011a et b) sous le terme de « convivialisme ».

ni esclaves ni maîtres, il élargit le rayon d'action personnel », (Illich, 2008 : 470). Pour mieux saisir le passage de la convivialité à l'anti-convivialité, Illich propose de faire la distinction entre le transit et le transport. Le transit correspond au déplacement qui se fait uniquement à partir des forces naturelles de l'homme. Le transport renvoie au déplacement qui s'adjoint un moteur pour augmenter la productivité du transit par le média de la vitesse. C'est dans la vitesse que réside le mouvement de la dépendance au transit naturel (la marche) à la libération par la technique (le vélo), d'une part ; de la libération à la contre-productivité (le moteur), d'autre part ; et de la contre-productivité à l'aliénation (le transport à grande vitesse), enfin. Cette séquence illustrant un des engrenages typiques dans lesquels l'évolution technique est susceptible de s'enferrer. La roue est bouclée.

Selon cette approche, le vélo représente l'outil de transit convivial par excellence. Mise en équation économique par Jean-Pierre Dupuy dans sa postface à *Énergie et équité* (Illich, 2008 : 433), le seuil critique naturel de contre-productivité des transports est défini aux environs de vingt-cinq kilomètres par heure. Jusqu'à cette vitesse, pressentie par Illich, le progrès technique est une libération. Elle arrache l'homme à sa lenteur millénaire sans dégrader son autonomie personnelle : là où le vélo ne passe pas, il suffit d'en descendre et de le pousser. Il est un mode de déplacement du transit des hommes.

En raisonnant de la sorte, Illich ne se positionne pas en opposant à l'automobile et à la motorisation. Il soutient même que l'automobile est une merveilleuse invention pour les handicapés, les malades, les vieillards ou les simples paresseux. Cependant cette automobile ne devrait pas dépasser, par construction, le seuil de contre-productivité généré par la vitesse. Ses capacités devraient être volontairement contenues en-dessous d'un seuil au-delà duquel l'outil bascule d'un état de convivialité à un état d'anti-convivialité. Par ailleurs, elle devrait être équipée pour tous les terrains afin de limiter les coûts engendrés par l'énorme gouffre économique des infrastructures routières. Enfin, selon cette conception de l'automobile, elle ne pourrait se présenter que sous la forme d'un transport en commun.

Pour compléter cette réflexion sur la convivialité possible de l'automobile, il convient de préciser qu'elle accompagne et parfait certains usages sociaux qui vont dans le sens de l'harmonie du vivre ensemble, visée par Illich. Ainsi les vacances en famille, les sorties entre amis et les amours illégitimes profitent utilement de l'automobile. L'automobile se fait conviviale lorsqu'elle emmène en vacances toute la famille, enfin réunie. Les sorties entre amis, entre jeunes amis, les samedis soirs par exemple, sont des cas parmi d'autres de ces formes de convivialité retrouvées, reconstruites comme pour faire un pied de nez à la société. L'automobile est enfin le lieu privilégié des amours illégitimes. Là encore, elle permet de

s'évader et de s'aménager un peu d'intimité. Plus récemment, Dominique Lefrançois a montré dans sa thèse comment les parkings sont devenus dans les grands ensembles un de ces lieux de résistance, semblable aux biens communs des villages de l'Ancien Régime, lieux d'entente, de partage et de collaboration (Lefrançois, 2006). Ces usages révèlent que l'automobile sait être conviviale lorsqu'elle sert à autre chose qu'à se déplacer. Il semble que l'on puisse en tirer quelques avantages secondaires et insoupçonnés sous forme de catachrèses[94] : un détournement de l'usage premier d'un outil. Cet aspect fait contrepoids aux dérives que connaît l'automobile dans son ensemble. Ces dernières sont caractéristiques de la technique moderne en général et illustrent, pour Illich, le processus de destruction à long terme des liens sociaux qui menace l'humanité.

Le détournement de l'outil convivial, défini plus haut en début de chapitre, nous inspire quelques questions. D'où vient le désir de s'équiper d'un outil efficace ? Et pourquoi l'homme devrait-il étendre son rayon d'action personnel ? Comment se fait-il qu'une relation à un outil génère des rapports de domination ? Et pourquoi l'autonomie est-elle si chère à l'écologie politique ? D'ailleurs, qu'est ce qu'un homme autonome ?

2.3.1. L'inexistence sociale de la convivialité des transports

En s'interrogeant sur le vivre ensemble, certains travaux consacrés à la technique se proposent d'accompagner les sociétés dans leur projet d'établissement en les préservant d'une fuite en avant et d'une quête de puissance mortifère. Les critiques de Jacques Ellul concernant la technique se répartissent dans une trilogie qui montre son intérêt constant pour la question. L'essentiel de ses idées se trouvent dans son premier ouvrage de 1954 : *La technique ou l'enjeu du siècle.* Il poursuit son travail en 1977 avec *Le système technicien*, et reprend ses idées de départ à l'appui de l'évolution de la société en 1988 dans *Le Bluff technologique.* Bernard Charbonneau traite plus spécifiquement de la question de la technique à partir du cas particulier de l'automobile dans son essai *L'Hommauto*, publié en 1967. Illich aborde, quant à lui, cette question tout au long de ses écrits rassemblés dans le premier tome de ses œuvres complètes, mais plus particulièrement dans *Énergie et équité*, publié en 1975 pour l'édition française. André Gorz, enfin, traite plus spécifiquement de cette question dans « L'idéologie sociale de la bagnole », un article de 1973. Ces quatre auteurs configurent ce que nous

[94] En rhétorique, une catachrèse est un procédé qui étend l'emploi d'un terme au-delà de ce que permet son sens strict (par exemple : à cheval sur un mur). En ergonomie, il s'agit du fait d'utiliser un outil à porter de main à la place de l'outil dédié à une tâche (par exemple : dévisser une vis avec un couteau de table).

entendons par l'écologie politique des transports[95]. À ce titre, ils permettent de cerner l'écologie politique comme projet, dont notre société pourrait profiter pleinement, mais dont elle ne prend pas le chemin, ainsi qu'en témoigne la complexification technique des véhicules. Cette dernière ne nous entraine pas, bien au contraire, vers une plus grande liberté en ce qui concerne leurs usages. La promesse télématique (Lannoy, 2003) - allégeant un peu plus, à chaque innovation, la tâche du conducteur -, accroit la dépendance de l'homme à l'égard de l'automobile (Dupuy, 2006). Cette dynamique, qui va à l'encontre des propositions d'une écologie des transports, impose de s'interroger sur l'origine de cette résistance.

Ici encore le cas de l'automobile nous permettra d'illustrer une tendance plus générale. Plutôt que de veiller à préserver une certaine maîtrise à l'homme de son outil, les améliorations techniques de l'automobile tendent à déposséder le conducteur de la maîtrise de son véhicule. Les améliorations, apportées constamment à l'outil, servent davantage la relance de la consommation et l'extension d'un marché que les automobilistes. On mesure à la conception, la construction et l'utilisation des outils en général, et des véhicules de transport en particulier, combien le projet de société qui conduit les performances techniques s'écarte de celui de l'écologie politique. C'est le mythe du progrès technique, érigé en voie du salut qui prévaut.

L'histoire de l'automobilisme en France (Flonneau, 2008) nous enseigne que la première moitié du vingtième siècle a connu la naissance sociale de l'automobile et de sa vitesse de pointe. La deuxième moitié du vingtième siècle a accompagné, quant à elle, au moment des trente glorieuses, sa généralisation populaire. Depuis, et quoi qu'on en dise aujourd'hui encore, l'automobile exerce un monopole radical sur les moyens de transport. La société s'est organisée autour de la motorisation nouvelle de ses citoyens. Les médecins ne se déplacent plus à domicile, il est si simple de se rendre à l'hôpital. On n'habite plus à proximité de son lieu de travail puisqu'avec sa voiture on peut choisir un lieu de résidence à distance de ce dernier et peupler les campagnes qui se transforment de la sorte en périurbain… L'automobile s'apparente de la sorte à un progrès technique sans progrès social.

Gilbert Simondon, un des premiers philosophes à s'être intéressé à la question de l'évolution de la technique, permet de préciser la relation entre progrès technique et progrès social. Son projet passe par une réflexion sur l'intégration de la technique à la culture. Il introduit la notion de technologie ou de mécanologie pour souligner l'intérêt de considérer l'articulation entre technique et culture. Le degré d'articulation entre les deux permet d'établir

[95] Franck Michel poursuit plus récemment les travaux de l'écologie politique des transports autour de la question du tourisme, notamment dans le cas de l'automobile (Voyage au bout de la route, L'aube, 2004 :112-130).

s'il y a correspondance entre progrès technique et progrès social. Cette possibilité appelle une précision sur les cas où cette association n'a pas lieu et où on assiste à une disjonction, voire à une compétition entre progrès technique et progrès social. Simondon illustre cette situation de la façon suivante : « Ainsi, certains constructeurs [d'automobiles] présentent comme un perfectionnement l'emploi d'un automatisme surabondant dans les accessoires, ou un recours systématique à la servocommande[96] même quand la commande directe n'excède nullement la force physique du conducteur : certains vont même jusqu'à trouver un argument de vente et une preuve de supériorité dans la suppression de moyens directs comme la mise en route de secours à la manivelle, ce qui, en fait, consiste à rendre le fonctionnement plus analytique en le subordonnant à l'emploi de l'énergie électrique disponible dans les batteries d'accumulateurs ; techniquement, il y a là une complication, alors que le constructeur présente cette suppression comme une simplification montrant le caractère moderne de la voiture, et rejetant dans le passé l'image stéréotypée, affectivement désagréable, du départ difficile. Une nuance de ridicule est ainsi projetée sur les autres voitures – celles qui conservent une manivelle – car elles se trouvent en quelques manières démodées, rejetées dans le passé par un artifice de présentation. L'automobile, objet technique chargé d'inférences psychiques et sociales, ne convient pas au progrès technique : les progrès de l'automobile viennent des domaines voisins, comme l'aviation, la marine, les camions de transport », (Simondon, 1989 : 26).

Le progrès technique se réalise, dans l'exemple précédent, par la substitution du démarrage électrique au démarrage manuel. Le démarrage électrique renforce la cohérence interne de l'automobile d'être un objet qui tend à se mouvoir par lui-même en réduisant la part d'investissement de l'automobiliste, notamment au moment de la mise en marche du moteur. Par conséquent, le progrès technique est fait de bonds successifs, commandés par la recherche d'une cohérence interne de l'objet, en lien causal avec les effets de l'utilisation sur son fonctionnement.

L'identification du progrès technique au progrès social est ainsi critiquée par Beck. « Le consensus est fondé sur la formule lénifiante, universellement admise : *"progrès technique égale progrès social"*. Le présupposé est le suivant : l'évolution technique produit des valeurs d'usage évidentes, que tout individu peut saisir au sens propre du terme, avec les mains, et qui prennent la forme d'allégements dans le domaine du travail, d'améliorations de l'existence, d'augmentation du niveau de vie, etc. », (Beck, 2001 : 432).

[96] Petit moteur électrique.

2.3.2. Les limites pratiques d'un projet d'écologie politique

Il faut bien alors en venir, avec Castel, à la question de la victoire d'un projet de société sur un autre. « L'utopie conviviale couvre une effraction du technicisme jusqu'à des noyaux auparavant préservés de la subjectivité et du commerce avec autrui », (Castel, 1981 : 202). Ce questionnement convoque une réflexion sur la politique et la condition humaine. Y a-t-il des projets de sociétés supérieurs à d'autres ? Probablement. Mais il y a surtout des projets de société qui restent des projets à jamais et d'autres qui se réalisent. Ceux qui se réalisent nous éclairent sur ce que nous sommes. L'écologie politique, dont Illich pose les linéaments, n'est pas une utopie. Ses propositions sont si simples, elles sonnent si justes qu'on n'arrive pas à croire que nous n'avons de cesse de passer à côté. Pourquoi ce raté chaque jour répété ?

Un tel projet de société vient achopper sur quatre points qui le rendent pratiquement inopérant. Premièrement, en formulant son concept de contre-productivité, Illich oublie que les hommes ne sont pas égaux entre eux, qu'ils vivent dans des sociétés qui jouent sur ces différences, qu'elles transforment en inégalités. Il s'ensuit que les membres de ces sociétés s'appuient sur ces inégalités pour se mesurer les uns aux autres. Deuxièmement, sa vision apocalyptique de la technique laisse de côté les situations où elle sauve les hommes d'eux-mêmes. Troisièmement, l'écologie politique confond déni et ignorance lorsqu'elle prescrit à la société de définir un niveau d'autodestruction acceptable. Quatrièmement, enfin, elle raisonne à partir d'une distinction entre sujet et objet qui profite à une victimisation de l'homme. Reprenons maintenant chacun de ces quatre points.

Premièrement, au-delà du « seuil critique naturel », qui est pour Illich le niveau à partir duquel une technique devient contre-productive, la vitesse se retourne contre sa fin et le système de transport paralyse les hommes. A partir d'un certain seuil, la vitesse engendre l'immobilisme, voire la paralysie. Les coûts croissent plus vite que les gains et entrainent la vie sociale dans une spirale soumise à la vitesse : chacun se doit d'être plus rapide que les autres selon une logique sans fin. Cet état des choses sert la lutte des classes qui se trouve organisée selon d'autres critères, en l'occurrence celui de la vitesse, ce dernier cachant le critère du gain de temps et d'argent. Le temps tient un rôle équivalent à celui de l'argent dans leur fonction de nouage symbolique des rapports de domination. Là où la vitesse est la face pratique des inégalités sociales, l'argent en est la face symbolique. L'automobile est historiquement le média de la distinction sociale capitaliste par la vitesse de déplacement. Bien qu'elle perde progressivement cette place depuis la fin des trente glorieuses au profit des

nouvelles techniques de communication, il s'agit toujours de conserver des distinctions à l'intérieur d'un groupe d'hommes.

Deuxièmement, Illich participe à la diffusion d'une vision apocalyptique de la technique qui « menace de destruction le corps social tout entier ». La destruction du corps social, c'est la destruction de l'homme car aucun homme ne peut se définir par lui-même sans rapport à son groupe. L'homme mourra certainement un jour, en tant qu'individu et en tant que groupe, mais en attendant il a toujours mis en place des moyens de préservation et de perpétuation de son espèce. Ces derniers servent à la fois de « poison et d'antidote » (Stengers, 2006) : le recours à des techniques accroît les risques en même temps qu'il en circonscrit d'autres. Les politiques de prévention contre des risques stimulent la dynamique de développement, productrice de nouveaux défis et de nouvelles menaces.

Troisièmement, Illich nous invite à définir un niveau d'autodestruction acceptable socialement ; en d'autres termes, de formuler clairement cet enjeu de manière à ce que chacun en ait conscience. Ici encore, nos sociétés ne suivent pas le chemin ouvert par cette proposition. Il n'est politiquement pas concevable de s'entendre sur un niveau de destruction socialement acceptable bien que ce seuil soit théorisé et techniquement réalisable[97]. En effet, les statistiques qui enregistrent le nombre de morts et de blessés sur la route et les études consacrées aux accidents ne manquent pas. Il reste que ces taux d'accidents ne correspondent pas à ce à quoi Illich fait référence. Illich démontre l'existence d'un seuil critique naturel d'après lequel pourraient s'orienter les hommes et la civilisation technicienne dans des processus dialogiques, c'est-à-dire susceptibles d'accroître la conscience des hommes à l'égard de leurs outils. Mais cette forme de violence peut-elle effectivement être éradiquée par référence à un seuil « naturel » et selon un processus de rationalisation communicationnel ? Nous pouvons en douter. Le comportement des conducteurs, citoyens qui résistent à l'encadrement des outils auxquels ils s'associent, témoigne des limites de ce raisonnement. Il nous semble que cette violence remplit des fonctions qui débordent la question des déplacements et de la mobilité. Cette proposition s'adosse à une conception de l'homme selon laquelle ses engagements ne peuvent être exprimés exclusivement en référence à des logiques stratégiques. Cette lecture s'adosse également à des observations ancrées dans la formation à la conduite au sein d'auto-écoles et de stages « permis à points ». Bien qu'ils se sachent faillibles, les conducteurs soutiennent être de bons conducteurs. L'accès à la conduite automobile passe par un certain nombre de dénis, dont celui d'être faillible. Les conducteurs

[97] Nous pensons ici, par exemple, au bridage des véhicules à 25 km/h.

sont capables de reconnaître les risques lorsqu'on en parle avec eux, mais pas en situation de conduite ou lors de l'achat d'un nouveau véhicule. Ils dénient alors la perception du risque. Le concept du « niveau de risque cible »[98] de Gérald Wilde montre bien comment chaque individu et chaque groupe définissent et entretiennent le niveau de risque qu'ils sont prêts à accepter dans l'espoir d'en retirer quelque chose : nous passons notre temps à optimiser les risques que nous prenons, pas à les annuler. Mais puisque corrélativement, nous ne voulons rien en savoir, quelques théoriciens, dont Illich, ont tôt fait de confondre déni et ignorance[99] : le peuple, du fait de son ignorance, n'aurait pas à endosser une responsabilité de premier plan dans la situation évoquée, alors que le caractère construit et dénié de la violence des hommes fonde, au contraire, sa responsabilité[100].

Quatrièmement, l'argumentation d'un projet d'écologie politique concernant la technique repose sur une conception dualiste du sujet et de l'objet. Lorsqu'Illich étudie la relation de l'homme à son outil pour forger le concept d'outil convivial, il postule que l'outil n'est pas l'homme et que l'homme n'est pas l'outil. Cette distinction repose sur une distribution des rôles entre « humain » et « non humain » selon laquelle c'est l'outil qui est « mauvais » alors que l'homme serait « bon ». L'incrimination de la technique permet de contourner le problème des systèmes sociaux et de la responsabilité humaine. L'intérêt de l'adoption d'une approche symétrique par rapport à une approche qui procède par « purification » entre « non humains » et « humains » est d'accéder aux effets d'interdépendance, constitués par les associations entre « non humains » et « humains », sur chacun des termes en relation. C'est le sens des interventions de Bruno Latour en faveur de l'adoption d'un paradigme de l'hybridation. Selon ce dernier, la distinction entre « humain » et « non humain » doit servir la description de réseaux et non la séparation entre un monde constitué de non humains d'une part et un monde constitué d'humains d'autre part. Il s'agit d'une distinction au service d'une analyse associative. L'analyse des réseaux doit permettre de dire ce que chaque réseau fait ou non aux entités engagées dans ces derniers. Selon cette lecture, l'automobile ne peut se déplacer par elle-même. Elle a besoin de l'homme qui lui est déjà automobile[101], sans sa voiture. La voiture est un outil auquel on ne peut retirer le qualificatif d'humain, dans le sens

[98] En anglais : « Target risk ».

[99] Cette question sociologique de la responsabilité collective rejoint la question, ô combien difficile, en droit pénal, de la détermination de la responsabilité d'un prévenu en fonction de la conscience qu'il avait de ses actes au moment des faits.

[100] Nous nous référons sur cette question aux travaux de Hans Jonas dans « le principe responsabilité » en 1979 pour l'édition originale en allemand.

[101] En dernière analyse, l'homme sans sa voiture n'est pas tout à fait « automobile » non plus dans le sens où il ne saurait se mouvoir sans d'autres hommes qui accompagnent sa route, ni non plus sans son « environnement », c'est-à-dire sans son « monde ».

de « faisant partie de l'humanité » et d'une culture. L'association de l'homme et de l'automobile questionne ce qu'il est advenu de l'homme dans cette situation.

2.3.3. L'homme à moteur

Il nous plaît d'aborder cette question, celle de l'automobiliste ou de l'homme à moteur à partir d'un long extrait de Daniel Sibony. Ce dernier restitue les dérives de la technique moderne par rapport à l'inachèvement de l'homme et à la peur qui en résulte. De cette dernière découle sa propension à s'allier à des non humains et à s'aliéner dans des formes de dépendance.

« On dit que la technique domine l'homme ; c'est faux pour l'essentiel : elle le révèle seulement dominé ou prêt à l'être par à peu près n'importe quoi, par ses symptômes de préférence, puisque c'est lui qui les produit sur mesure ; par son désir d'être dominé, ligoté, débarrassé de lui-même, livré à quelque dieu réel qui s'imposerait en catastrophe et comme de toute nécessité. De sorte qu'il est hypocrite de déplorer la « perte de l'homme » qu'engendrerait la technique… Car l'homme *cherche* cette perte, avec l'espoir qu'à travers elle Autre-Chose s'impose à lui, qui puisse achever l'homme, en finir avec cet infini qui lui fait mal et le fait jouir pourtant. Mais il se doute aussi que cet Autre-Chose n'arrivera pas ; que le message messianique, ce n'est pas la Technique qui pourra le réaliser ; qu'il restera toujours en suspens, bien que des religions aient cru bon de l'incarner – sans succès très bouleversant quant au dépassement de l'humain ou à son simple "salut". […]

Une chose est claire ; la peur que l'homme a du technique – c'est-à-dire de ce qu'il a fait – c'est la peur qu'il a de lui-même. Quand l'homme a peur que la technique lui échappe, il dit son vœu d'une technique qui prenne en charge ce qui lui échappe de lui-même, son inconscient. Il dit son vœu d'une technique-fétiche ; et comme c'est lui-même qui l'a créée, il dit son vœu de créer Dieu explicitement, donc aussi de se créer, de refermer sur lui l'échappée de la création. Vœu pieux… ». (Sibony, 1989 : 323-324).

L'homme du vingtième siècle s'est adjoint un moteur. En utilisant la règle de l' « association libre d'idées », qui doit ses lettres de noblesse à la psychanalyse bien que Freud n'en soit pas directement l'inventeur, l'expression « homme-à-moteur » peut être le point de départ de glissements sémantiques et phonétiques dont pourraient surgir des significations qui échappent à la science.

L'homme à moteur, moderne s'il en est, est un homme « âme-ôteur » : un assassin. Il l'est déjà sans son moteur, mais le dit « objet » (transitionnel) permet de projeter hors de lui la

responsabilité de ses actes : « C'est pas moi ! C'est la machine ! ». En effet, est-il possible de conduire une petite voiture moderne sans accepter la possibilité d'enlever la vie d'autrui ? Non, les vitesses supérieures à la dizaine de mètres par seconde ne tardent pas à ne laisser aucune chance de survie à qui oserait croiser leur chemin. Personne ne peut soutenir ne pas connaître de baisse de vigilance. Dans un article de 1903, Léon Bloy[102], romancier et essayiste français de la fin du XIXe siècle, commente de la manière suivante la propension au meurtre des automobilistes : « Il est évident que tout automobiliste ambitieux est *un assassin avec préméditation*, puisqu'un tel sport implique, à son escient et à peu près nécessairement, le massacre de toute créature animée qui pourra se rencontrer sur son chemin » (Bloy, 1903 : 482). Le chevalier du Moyen-âge comme le gladiateur de l'antiquité partagent cet état de faits. Le média a changé ; l'homme, non. Le meurtre n'a rien d'inhumain. Le meurtre est même ce qu'il y a de plus humain. Freud y voit dans *Totem et Tabou* le fondement même de l'humanité. Car c'est par le meurtre du père que la horde des frères se constitue en tant que groupe institué par la règle de protection et de survie mutuelle : « Tu ne tueras point ». En ce sens, la société est née du meurtre du père et la sociologie est l'étude de l'actualisation symbolique du meurtre dans ses rites.

L'homme à moteur est un homme « âme-hauteur » : il élève son âme. L'automobilisme n'est-il pas une religion[103] ? L'homme n'aime pas ses congénères. Qui oserait soutenir qu'il aime son prochain ? Sommes-nous tous aimables ? Alors l'homme s'enferme dans son sarcophage roulant, il prend de la hauteur avec quatre roues motrices. Il regarde les autres de haut, il les toise comme pour mieux sembler les dominer. Avec la hauteur, il prend de l'avance et supporte mal d'être dépassé, d'être le plus lent, d'être à la traine. Alors il accélère et s'envole vers d'autres cieux. Le monde ici bas ne peut convenir à personne. « La vie telle qu'elle nous est imposée est trop dure pour nous, elle nous apporte trop de douleurs, de déceptions, de tâches insolubles. Pour la supporter, nous ne pouvons nous passer de remèdes sédatifs. Ces remèdes, il en est peut-être de trois sortes : de puissantes diversions qui nous permettent de faire peu de cas de notre misère, des satisfactions substitutives qui la diminuent, des stupéfiants qui nous y rendent insensibles » (Freud, 1929 : 17). L'automobile pourrait bien être un de ces puissants remèdes.

[102] Léon Bloy (1846-1917) rapporte dans son journal intime de nombreuses et précieuses observations concernant la naissance de l'automobile.

[103] Ce point est développé dans le chapitre « voiture et religion » de l'ouvrage de Pierre Ansay : « Désir automobile » publié en 1997 aux éditions CFC de Bruxelles, ainsi que dans l'ouvrage de Gaspard-Marie Janvier : « Rapide essai de théologie automobile » publié en 2006 aux éditions Mille et une nuits.

L’homme à moteur est un homme « âme-auteur ». Il se veut l’auteur de son âme. Il se dirige, il pilote, il conduit sa voiture ; il fait son chemin, comme l’écrivain de son destin. Mais il se fait « homme-à-menteur » et il le sait bien. C’est l’impasse de la liberté. Personne ne peut tout à fait écrire son destin. Le peut-on seulement un peu ? Nous ne sommes pas les maîtres en notre demeure. Le poids de notre corps social, inconscient et naturel nous impose des limites indépassables. Ces limites sont cependant connaissables et c’est déjà précieux de les connaître, même à savoir qu’on n’y change rien.

2.4. Qu'est qu'un conducteur ?

En guise de conclusion, d'ouverture pour ces deux premiers chapitres où nous avons posés les fondements théoriques de la figure de l'homme à moteur et de son activité de conduite, voyons maintenant comment peut être ramassée, découpée la question plus générale du conducteur. Giddens formule quatre réactions d'adaptions possibles de l'homme devant les risques de la modernité : l'acceptation pragmatique, l'optimisme obstiné, le pessimisme cynique et l'engagement radical (Giddens, 1994 : 141-144). Nous allons maintenant aborder les différentes dimensions du conducteur à partir des catégories de réactions que propose Giddens. Son individualité est morcelée par les couples linguistiques qui l'inscrivent dans le social, notamment à partir des pôles risque/prudence, liberté/dépendance et conscience/inconscience. Ces considérations métaphysiques dépassent le cadre de la sociologie. Elles nous semblent cependant un détour nécessaire, bien que trop rapide, pour donner au lecteur une idée de la théorie du sujet-conduisant qui sous-tend notre étude de la culture du risque produite et reproduite par l'éducation routière.

Un conducteur est un homme qui conduit sa vie, pas seulement une automobile. L'automobile n'apporte rien de nouveau à l'homme. Elle lui apporte quelque chose en *plus*. Mais ce *plus*, l'homme se l'adjoint volontairement. Là où la voiture n'a pas droit de cité, ce *plus* ne manque pas. Il est simplement autre. Reste la question du sens social de l'automobile en tant qu'objet à conduire. Ce qu'il y a de nouveauté dans l'automobile est accidentel dans l'histoire de l'homme, non pas essentiel.

Un conducteur est un homme qui prend des risques, qui les mesurent et s'en préservent. Il prend ses risques prudemment et n'oublient pas ceux auxquels il s'expose. Mais une fois représenté, le couple du risque et de la prudence est refoulé, oublié au moment de la conduite. Conduire implique une volonté de puissance et un fantasme d'invulnérabilité. Mais conduire implique également le doute, la crainte et l'angoisse. Cela implique de créer des moyens de supporter cette angoisse.

Un conducteur est un homme politique. Il dirige sa politique personnelle et implique une politique générale. Il en a conscience mais dénie la représentation de sa responsabilité politique. C'est un homme libre. Les dictateurs du XXème ont été affublés du nom de conducteur (guide, führer, duce, caudillo). Le conducteur dicte sa conduite aux autres. En quelque sorte, un conducteur est toujours un enseignant de *sa* conduite. C'est un moniteur. Il

montre comment faire. Il se montre en train de faire. Il donne à voir son savoir-faire et tentera de le justifier par une rationalisation. C'est un constructeur de mythes et de rites, un mystificateur, un simulateur, un dissimulateur.

Un conducteur est un pantin dirigé par son inconscient, par la société et par son corps. Il ne sait pas ce qu'il fait mais cela ne l'empêche pas de le faire quand même. Il roule, il accélère, il s'arrête, il dépasse, il transgresse. C'est un irresponsable. L'essentiel de son destin est déterminé. Il en dépend. Son essence est d'être un chauffard et un infracteur, à un moment ou à un autre, puis de s'en défendre. Il est mû par sa volonté d'ignorance qui a toujours une longueur d'avance sur son désir de savoir.

Un conducteur est un homme qui ne veut pas se poser la question de son essence pour ne pas avoir à affronter la certitude de sa finitude et son angoisse existentielle. Alors il roule, il accélère et répugne à s'arrêter. Mais c'est un homme dont le destin est de voir ses illusions se briser sous la tôle et la chaire pliée. L'accident le révèle à lui-même ; pas tout à fait. L'accident le met sur le chemin de la révélation. Il comprendra ce qu'il peut en comprendre.

Un conducteur est un conflit qui se résout de force dans une pratique nécessaire jusqu'à ce que quelques uns puissent parvenir à la conscience du conflit et à l'étude des forces en présence en tant qu'activité de retrait du monde social et de connaissance de soi.

Un conducteur est un « hybride » au sens de Bruno Latour (1997 : 73), un « cyborg » au sens de Donna Haraway[104] (1991 : 149), l'incarnation moderne du centaure mythologique. Il reste un être imparfait, accidenté en puissance, meurtrier en puissance. Son péché originel, c'est le meurtre originaire de ses propres jambes.

La question importante est de savoir *qui* conduit. Celui qu'on nomme conducteur est un être social. Ces décisions individuelles sont tout autant déterminées collectivement. Le social serait-il celui qui appuie sur le champignon ? La question du conducteur renvoie à la question de son être politique.

Les conducteurs voudraient être des « bons » conducteurs. Cette question est tout à fait impertinente. Elle renvoie au mieux au débat politique, au pire à une compétition entre hommes pour juger de celui qui sera le meilleur. Nous récusons donc la question du « bon » conducteur pour ouvrir la question de savoir ce qu'est un conducteur. Il se pourrait qu'un conducteur soit quelqu'un qui sache qu'il conduit bien peu sa vie, ou pas du tout ; quelqu'un qui sache qu'il est conduit par la vie, éconduit pour la mort.

[104] Née en 1944, Donna Haraway est une philosophe des sciences. Elle détient une chaire d'histoire de la conscience à l'Université de Californie (Santa-Cruz).

En ce sens, un conducteur ne peut être un expert de la conduite car nulle expertise possible de ce qui nous conduit. C'est déjà bien dangereux qu'il soit un spécialiste. Il est préférable qu'il reste un profane, au fait des apories propres à sa pratique.

Beck formule les problèmes que pose l'expertise à la citoyenneté. « Même dans leurs habillages statistiques, ultramathématiques ou technologiques, les discours sur les risques contiennent des assertions du type : *voilà comment nous voulons vivre* – soit des assertions auxquelles on ne peut répondre qu'en transgressant systématiquement les frontières des sciences naturelles et des savoirs techniques. Il faut donc renverser le raisonnement : le fait que la population refuse d'accepter la définition scientifique du risque n'est pas un signe d'"irrationalité", mais atteste au contraire que les prémisses culturelles de cette acceptation contenues dans les assertions technico-scientifiques sur le risque *sont fausses*. Les experts, les techniciens du risque *se trompent* sur la validité empirique de leurs prémisses implicites, ils se trompent sur ce que la population juge acceptable et ce qu'elle juge inacceptable. Le discours sur la perception "erronée, irrationnelle" du risque dans la population est en réalité l'indice d'une erreur inverse : ce sont les scientifiques qui soustraient leurs représentations *protégées* à l'acceptation culturelle de la critique empirique, ce sont eux qui font de leurs opinions un dogme en les plaçant au-dessus des autres opinions, se haussant sur le trône branlant de la rationalité pour fustiger l'"irrationalité" de la population au lieu de s'enquérir de son jugement et d'en faire le fondement de leur travail comme ils devraient le faire », (Beck, 2001 : 104-105).

Dans la continuité de cette critique des experts par Beck, Jacques Roux présente, à partir de la notion de vigilance, comment des habitants d'une zone comportant des inondations régulières s'organisent individuellement et collectivement pour « faire face » à la situation. « En définitive, contrairement à la proposition de M. Sugawara, qui en vient à considérer que la montée en puissance des dispositifs publics de protection des territoires porte avec elle, comme une "insuffisance tragique" incontournable, un abaissement de la vigilance de la population concernée, notre enquête viendrait plutôt à établir que l'engagement du citoyen ordinaire, dans l'activité nécessaire pour sauvegarder sa propre maison et son environnement proche, n'est pas à rapporter à une seule logique privée et individualiste. Au contraire, cette forme de vigilance pragmatique, qui intègre tout autant un faire (et un savoir faire) en urgences, des actes de reconstruction, ainsi que des élaborations compréhensives sur les raisons de la catastrophe, nous parait tout à fait relever d'une vigilance publique de la part de la population, y compris à l'endroit des zones d'ombre ou de défaillance des dispositions publiques de protection. La vigilance attachées aux territoires

soumis à risque trouve là des réserves potentielles de compétences et des forces de mobilisation, qui se manifestent sur le plan pratique des gestes d'urgence au moment même des évènements. Même si cette vigilance active de la population rentre rapidement dans l'ordre silencieux du quotidien – laissant à nouveau l'essentiel du domaine public de la sécurisation du territoire à l'action des autorités -, elle n'en poursuit pas moins son travail mémoriel, dans la durée qui suit les évènements critiques. A l'état de trace, la catastrophe est encore là, qui se prolonge, et dont le territoire affecté et sa population deviennent des archives vivantes. Les témoins rencontrés lors de notre enquête apparaissent aussi bien, à ce titre, comme les gardiens vigilants et salutaires de cette mémoire vive », (Roux, 2006 : 156).

Dominique Lecourt voit dans Prométhée « une figure symbolique de la condition humaine » (Lecourt, 1996 : 185). Mais un autre personnage de la mythologie, qu'on trouve dans *Les métamorphoses* d'Ovide, pourrait bien également symboliser la question du conducteur. Il s'agit de Phaéton.

Les amis de Phaéton le raillent alors qu'il soutient que son père est le Dieu soleil. Il décide donc d'aller à sa rencontre pour qu'il lui procure une preuve de sa paternité. Le Dieu du soleil, Hélios, lui accorde de réaliser un souhait. Phaéton demande de pouvoir conduire le char de son père pendant une journée. Hélios tente de dissuader son fils. Il sait que son fils ne parviendra pas à conduire le char à cause de sa condition de simple mortel. Le danger est trop grand. Mais Phaéton ne change pas d'avis et Hélios doit honorer sa promesse. Phaéton s'élance donc pour son voyage et perd le contrôle du char. Il provoque alors de terribles catastrophes sur terre : les montagnes se renversent et les mers se retirent. Alors la « Mère Terre » poussa un grand cri qui parvint jusqu'au Dieux et Zeus foudroya Phaéton pour stopper le chaos.

Être, en saignant de sa conduite.

3. Enseigner la conduite

Après avoir étudié la figue de l'homme à moteur et de son activité de conduite, voyons maintenant ce qu'il en est de l'activité d'enseignement de cette conduite. Le chapitre qui suit est une monographie du monde de l'éducation routière en tant que profession. Nous commencerons par présenter les grands didacticiens de la conduite dans une dimension historique. Nous montrerons ensuite l'impertinence des évaluations qui structurent ce champ professionnel, en particulier par le biais de l'absence de références et d'un retournement des places respectives de la théorie et de la pratique. Nous poursuivrons par une étude de cas d'accident de la circulation survenu pendant une leçon de conduite. Une présentation de la place des sciences humaines dans le champ de l'éducation routière sera réalisée et discutée, en particulier à l'endroit du dispositif « permis à points ». Nous conclurons ce chapitre sur l'ambigüité de la place du conducteur-apprenant entre client et élève, sur sa nécessaire insatisfaction en tant qu'usager d'un dispositif d'éducation et sur la possibilité d'un enseignement de la conduite profane.

L'enseignement de la conduite a déjà été étudié par différentes approches en sciences humaines et sociales. Hernja (2005, 2007, 2009, 2011) s'est intéressé à l'activité d'enseignement de la conduite par une approche cognitive des processus d'apprentissage en sciences de l'éducation. Poplimont (2009) a étudié le rôle de la formation par alternance également en sciences de l'éducation. Carcassonne et Servel (2004, 2008, 2009) ont abordé le même objet de recherche par une approche sociolinguistique. Prot (2007, 2009, 2011) s'est intéressé à ces questions sous l'angle de l'ergonomie et de la psychologie du travail. Bouteiller et Labruyère (2009) procède à une étude socio-économique du champ. Enfin

Aupetit (2010) a étudié l'enseignement de la conduite des motocyclettes dans le cadre des sciences et techniques des activités physiques et sportives. Nous allons tenter, quant à nous, d'éclairer cette forme sociale à partir de la sociologie du risque.

L'éducation routière peut être comprise – avec Beck – comme une tentative de gestion de la peur et de l'incertitude que les modernes se doivent d'acquérir en tant que *qualification culturelle essentielle* et que c'est bien le rôle des institutions pédagogiques de rendre possible cette qualification. « Les formes traditionnelles et institutionnelles de la maîtrise de la peur et de l'incertitude telles qu'elles s'étaient développées dans le cadre de la famille, du couple, de la répartition des rôles par sexe, dans la conscience de classe et les partis politiques et les institutions qui y étaient liés perdent de leur signification. Parallèlement, on s'est mis à exiger des sujets qu'ils maîtrisent cette peur. Un jour ou l'autre, il faudra bien que des institutions sociales intègrent cette exigence croissante de travail *personnel* sur l'incertitude dans les domaines de la formation, de la thérapie et de la politique. Dans la société du risque, la gestion de la peur et de l'incertitude finissent par constituer une *qualification culturelle essentielle*, tant dans le domaine de la biographie que dans celui de la politique. Former les capacités nécessaires dans ce contexte devient désormais l'une des tâches principales qui incombent aux institutions pédagogiques », (Beck, 2001 : 139). Nous allons voir comment l'éducation routière est plutôt le lieu de transmission du déni de la peur et de la conviction de la certitude de sécurité. « Ce réseau diversifié d'activités d'expertises, d'évaluations, d'assignations et de distribution des populations qui représente une nouvelle formule de gestion du social est maintenant à décrire. Nous assistons à l'avènement de stratégies inédites de traitement des problèmes sociaux à partir de la gestion des particularités de l'individu », (Castel, 1981 : 14).

3.0. Les didacticiens de la conduite (médecins et psychologues)

« Les discours et les arguments à propos de la route sont depuis longtemps produits par les médecins et les psychologues prodiguant conseils et recommandations auprès des responsables de la sécurité routière et des pouvoirs publics. La médicalisation et la psychologisation s'expliquent par une représentation de la conduite comme une activité individuelle et par la réduction des problèmes de sécurité à une question de psychopathologie des comportements », (Renouard, 2000 : 163).

Nous n'entendons pas par « didacticiens » les praticiens qui sont quotidiennement en face à face pédagogique avec des conducteurs et des enseignants mais les théoriciens de la pédagogie de la conduite qui ont laissé des ouvrages didactiques ayant pour but explicite d'orienter politiquement l'éducation routière autant que de participer directement à cet éducation par l'étude du contenu ou des méthodes. Ces didacticiens sont des « scientifiques ». « Leur objet est à ce point "surchargé" d'enjeux que les scientifiques travaillent au beau milieu d'un *puissant champ magnétique politique, économique et culturel*. Ils y sont sensibles, et y réagissent *au sein même* de leur travail : dans leur manière d'élaborer les techniques de mesure, de prendre des décisions sur les seuils de tolérance, de suivre des hypothèses causales, etc. Les lignes de force de ce champ magnétique orientent donc leur travail. Elles permettent à la recherche de s'engager dans des sentiers dont elle n'aura jamais à justifier le choix autrement que du point de vue du contenu. Et ce sont certainement elles qui, en cas de faiblesses dans l'argumentation, alimentent en énergie les signaux clignotants de la carrière. Il ne faut voir là rien d'autre que l'indice de ce que dans le contexte d'une nature sociétisée, les sciences naturelles et techniques – qui extérieurement semblent pourtant relever d'une objectivité inchangée – sont devenues des *succursales de la politique, de l'éthique, de l'économie et de la législation, camouflées sous un habillage de chiffres* », (Beck, 2001 : 149-150).

Après avoir posé quelques jalons historiques de l'éducation routière, nous présenterons les travaux de René Bommier, Louis Baudry de Saunier, Roger Piret, Pierre Chancé, Michel Roche, Blanchard et Neboit, Guy Bourdeau et Esko Keskinen. Comme cela a déjà été le cas dans le premier chapitre principalement, mais également dans le second, la présentation des auteurs qui va suivre pourra prendre à l'occasion l'allure d'un catalogue. Notre dessein est de présenter les diverses approches didactiques sans les commenter ou les critiquer. Cet exposé nous semble indispensable à la compréhension des analyses que nous formulerons dans la suite de ce chapitre et dans le suivant.

3.0.0. Repères chronologiques

L'éducation routière n'ayant pas encore son historien, nous nous bornerons ici à ne donner que quelques repères chronologiques de façon à ce que le lecteur puisse resituer notre propos dans une perspective historique. Pour le chapitre qui va suivre, nous nous sommes référés directement aux textes législatifs ainsi qu'à un numéro spécial de la revue professionnelle *Formation & Sécurité* (Chanois[105], n° 96, nov. 2003). Deux articles du didacticien Christian Lefebvre[106] (1996, 2001) pour des revues en sciences humaines présentent également l'avantage d'introduire leur propos par un bref historique de l'éducation routière en France, ainsi que les thèses de Hugues Cunegatti[107] (2009) et de jean Orselli[108] (2008).

Le 21 mai 1873, la première « autorisation de circuler pour un véhicule à moteur mécanique » est délivrée à Amédé Bollé. Un « certificat de capacité de conduite des véhicules à pétrole » est ensuite institué à Paris le 14 août 1893, puis généralisé à la France le 10 mars 1899. C'est à partir de cette date qu'est née la « carte rose ». Il faudra attendre le 31 décembre 1922 pour que le certificat de capacité devienne le « permis de conduire » délivré par un « expert ». Il est intéressant de noter que, par la force des choses, les chauffeurs recevaient une autorisation de circuler dont la décision dépendait d'un administratif qui ne pouvait être lui-même un chauffeur puisque les premiers chauffeurs furent les inventeurs, constructeurs et réparateurs d'automobiles.

Dans son fascicule « l'examen pour le permis de conduire » (1930), Baudry de Saunier explique que les premiers examens se déroulèrent sous l'égide du service des mines. Mais avec l'importance grandissante du nombre de candidats, cette responsabilité fut transférée, par les arrêtés du 4 avril 1924 et du 8 juillet 1926, à l'Union Nationale des Associations de Tourisme (UNAT) qui « comprend 15 grandes associations touristiques qui, dans leur ensemble, comportent 700 000 membres », (Braudry de Saunier, 1930 : 5). Ce fascicule a pour but l'harmonisation des pratiques sur le territoire français. Un service central est créé de façon à conserver l'historique de chaque permis de conduire.

---

[105] Jean Chanois est un formateur d'enseignant de la conduite, directeur de publication de la revue *Formation & Sécurité.*

[106] Christian Lefebvre est un psychologue intervenant dans la formation des enseignants de la conduite.

[107] Hugues Cunegatti est sociologue et chargé d'enseignement à l'Université de Nantes, Centre Nantais de Sociologie (CENS – EA 3260).

[108] Jean Orselli est ingénieur général des Ponts et Chaussées et docteur en histoire contemporaine.

En 1939, 350 000 permis sont délivrés dont 80 000 à des femmes ; les hommes partaient au front. En 1944, 43 000 permis sont délivrés ; en 1949, 383 000. En 1969, un million de permis sont délivrés. A partir de cette date, le nombre de permis délivrés est resté stable entre 700 et 900 000 permis par an. Ce chiffre correspond à l'arrivée annuelle à la majorité d'une classe d'âge. Un service national des examens du permis de conduire (SNEPC) est créé en 1971.

Les premiers examens étaient très brefs et consistaient en la démonstration par le chauffeur de la maîtrise de l'engin. Une interrogation orale dans la voiture s'est ensuite ajoutée. Puis l'épreuve fut fixée à 12 minutes. En 1972, l'interrogation théorique est dissociée de l'épreuve pratique. Elle devient audio-visuelle. L'épreuve pratique passe de 12 à 20 minutes, puis à 35 minutes en 2003. Les 40 questions de code sont instituées en 1975. Cinq erreurs sont admises. En 1978, l'épreuve prend son nom actuel et devient l' « Epreuve Théorique Générale ». Elle se réalise avec des boitiers à perforer à partir de 1982. Le permis à points[109] est institué le 10 juillet 1989, le permis probatoire[110] en 2004.

La première auto-école (Versigny) ouvre en 1917 Porte Maillot à Paris. Avant cette date, les moniteurs étaient les garagistes qui vendaient et réparaient les véhicules. Un des arguments de vente était que le prix du véhicule comprenait la formation à sa conduite. A. Roux, connu pour avoir laissé ce qui est peut-être le premier livre de pédagogie de la conduite, ouvre une auto-école en 1926, rue de Rennes, à Paris. Entre les deux guerres, les garagistes et les auto-écoles sont en concurrence au sujet de la formation des conducteurs. En 1939, on dénombre 400 écoles de conduite en France, 3 500 en 1958, 10 000 en 1973, 12 000 en 2003 et 8 810 exploitants d'auto-écoles en 2010. En 1972, le Doubs comptait une auto-école pour 5 405 habitants, le Jura une pour 5 459 et la Haute-Saône une pour 4 783 habitants[111].

Le Certificat d'Aptitude Professionnel Pédagogique (CAPP) est institué en même temps que le premier code de la route, en 1958. Avant cette date, être moniteur ne demandait aucune qualification particulière. La formation obligatoire minimum des enseignants était de 150 heures. En 1978, on dénombre 10 876 moniteurs de conduite dont 4 318 femmes et 3 806 employés. Dans la majorité des cas, les auto-écoles ne comprennent qu'un seul moniteur qui

[109] Les permis de conduire de conduire sont crédités de douze points qui pourront être retirés en fonction des infractions commises. A zéro, le permis de conduire est invalidé par défaut de points. Le conducteur désirant repasser son permis doit passer préalablement une visite médicale et un test psychotechnique.

[110] Les permis des jeunes conducteurs ne sont crédités temporairement (deux ou trois ans) de six points seulement.

[111] Le numéro 42 de la revue professionnelle « Autofocus » (ANFA, Oct. 2009) fait le point sur l'évolution récente de la profession.

exploite son établissement. Le CAPP est remplacé en 1980 par le Certificat d'Aptitude Professionnel à l'Enseignement de la conduite (CAPEC). Le moniteur devient un enseignant de la conduite. Sa formation minimum obligatoire est portée à 300 heures. A cette date, l'exploitant travaillant seul représente 59% des établissements ; les établissements avec un exploitant et un salarié 20% ; un exploitant et deux à cinq salariés 16% et 5% des établissements comportent plus de cinq salariés. En 1986, le CAPEC est remplacé par le Brevet pour l'Exercice de la Profession d'Enseignent de la Conduite Automobile et de la Sécurité Routière (BEPECASER). La formation minimale obligatoire des enseignants passe alors à 600 heures. Le Brevet d'Aptitude à la Formation de Moniteur est, quant à lui, institué en 1971 et n'a connu à peu près aucun changement depuis cette date. L'Apprentissage Anticipé de la Conduite (AAC) qui permet de conduire à 16 ans avec un accompagnateur est généralisé en 1988 et le Programme National de Formation (PNF) est institué le 23 janvier 1989. Un livret d'apprentissage officiel devient obligatoire pour les élèves le 14 décembre 1990. Le Guide pour la Formation des Automobilistes (GFA) est publié en 1990.

La formation des syndicats et des associations, montrant les luttes internes à la profession ainsi que l'absence de leur représentativité, nécessiterait une étude historique à elle seule. En effet, le taux de syndicalisation a toujours été très bas. Les premiers syndicats sont créés en 1950 en même temps que l'association « La Prévention Routière » dont Michel Roche[112] sera la figure la plus importante. La « Ligue contre la violence routière » est créée en 1983. Deux conventions collectives sont signées en 1971 et en 1987 par les représentants de la profession. Depuis 1992, les métiers de l'éducation routière sont rattachés à la convention collective des métiers de l'automobile.

A la lecture des discours des représentants de ces groupements d'enseignement, il est intéressant de constater une véritable demande d'une « doctrine (sic) d'apprentissage » (Chanois, 2003 : 10) pour pouvoir faire valoir la profession et généraliser une évaluation équitable et nationale.

3.0.1. René Bommier (1874 - 10/11/1958)

Bommier soutient sa thèse de médecine à Lille en 1897. Il signe ensuite ces ouvrages concernant l'automobile du nom de « Docteur Bommier ». Il publie quatre ouvrages d'importance qui seront réédités plusieurs fois : « le chauffeur à l'atelier » et « hygiène du

[112] Voire chapitre 3.0.5.

chauffeur » en 1907, « le bréviaire du chauffeur » en 1908 et « sur la route » en 1912. La préface de son dernier ouvrage resitue ses anciens textes et formule également l'idéologie de l'automobile naissante.

***

« En réunissant dans un volume les articles que j'ai publiés dans la *Revue du Touring-Club de France*, et en y ajoutant quelques textes législatifs, j'ai pensé compléter les ouvrages que m'avait inspirés l'automobile.

Il ne suffit pas de connaître sa voiture, de savoir procéder aux menues réparations, d'avoir les quelques notions d'hygiène qu'indique un sport nouveau, toutes choses que le "Bréviaire du Chauffeur", "le Chauffeur à l'atelier", "l'Hygiène du Chauffeur" ont longuement développées, il faut être encore un conducteur adroit très au courant de ses devoirs et de ses droits.

Or, on peut être un excellent mécanicien et un déplorable conducteur.

Beaucoup parcourent les routes sans connaître exactement leurs devoirs, et il m'est souvent arrivé de constater un égal irrespect de la machine, des règles mécaniques élémentaires, des voyageurs transportés, des usagers de la route et des règlements administratifs. On conduit au "petit bonheur".

Rien n'est plus près du "petit bonheur" que le malheur. Le malheur des automobilistes peut affecter les formes les plus diverses depuis la panne la plus légère jusqu'à la culbute dans le virage.

Bien des lecteurs soucieux de conduire rationnellement leur voiture se sont étonnés de n'avoir pas trouvé dans mes précédents ouvrages les principes leur permettant de tirer de leur voiture le meilleur parti possible et de rester constamment d'accord avec la mécanique, la bienséance et la police…

Le volume même de ce travail leur prouve qu'il eût été difficile de l'ajouter à l'un quelconque de ses aînés.

Je crois leur avoir donné cette fois un conseiller fidèle. En exposant comment on doit démarrer, changer de vitesse, monter ou descendre une côte, virer ou s'arrêter ; - en leur disant comment on doit comprendre son rôle dans les croisements, les déplacements, les rencontres avec les obstacles animés ou inanimés ; - en leur mettant en main les textes législatifs, en résumant par quelques figures simples les cas les plus fréquents et leur solution,

j'espère avoir répondu aux préoccupations légitimes d'une très grosse majorité de conducteurs qui veulent toujours être des "gentilshommes".

Quand les règlements sont muets, j'ai cité les règles d'une sorte de droit coutumier qui très heureusement naît plus vite que les textes officiels.

De sorte que ce modeste ouvrage, s'il n'arrive toujours à éviter des ennuis, serait comme le Code complet du chauffeur en tant que conducteur, touriste, accusé ou accusateur si l'ombre de Themis passe dans son existence.

Dans toutes les spécialisations de l'activité humaine, il y a des règles de civilité puérile et honnête. Ce sont ces règles que je me suis efforcé d'exposer.

Si à quelques-uns elles apparaissent puériles, ils ne pourront leur refuser l'honnête souci de résumer pour chacun ses droits et ses devoirs.

Un peu plus de joie, de sécurité, d'entente tomberait, comme une miette de bonheur, de ces feuillets entr'ouverts que l'auteur s'en trouverait largement récompensé », (Bommier, 1919 : IX, X et XI).

***

Bommier fait œuvre de pédagogie par ses textes et propose dans chacun de ses ouvrages un encart où il est fait mention d'une adresse postale que les lecteurs pourront utilisés pour demander des renseignements supplémentaires.

3.0.2. Louis Baudry de Saunier (1865 – 1938)

Baudry de Saunier n'est ni médecin, ni psychologue. Il est le seul de nos didacticiens, et non des moindres, à écrire de sa place de journaliste. Il ne manque cependant pas plus que les autres de faire acte de vulgarisation. Il laisse une importante bibliographie concernant l'automobile. Nous retenons en particulier l'*Automobile théorique et pratique* de 1899 à 1901, *Les recettes du chauffeur* en 1922, *Mon automobile dépense trop* et *L'examen du permis de conduire* en 1925, *L'art de bien conduire* en 1933 et enfin une *Initiation à l'automobile* en 1937.

Les premiers écrits sont essentiellement des présentations de la mécanique automobile. Il s'agissait en premier lieu de faire connaissance avec cette nouvelle machine qui d'objet de création était devenu marchandise. La haine et la peur de l'automobile des premières années du XXème siècle sont largement corrélées avec l'ignorance de la machine. La question de la

conduite ne se pose que dans un deuxième temps, après la question de la sélection des conducteurs par le biais d'un examen. Si *l'Automobile théorique et pratique* est un traité de mécanique automobile, *Les recettes du chauffeur* s'orientent déjà vers l'entretien et la réparation. Baudry de Saunier se propose directement ses services de pédagogue. « J'ai écrit dans tous mes ouvrages, et je le réécris bien volontiers ici, que je suis à la disposition de mes lecteurs pour leur donner tous les conseils dont ils peuvent avoir besoin », (Baudry de Saunier, 1922 : 11). L'auteur définit également la différence entre un bon et un mauvais conducteur. « L'ignorance, la fatuité et l'indolence s'allient d'ailleurs quelquefois pour former, avec une précision d'exécution dont la nature seule est capable, le "crétin d'automobile" », (Baudry de Saunier, 1922 : 12).

Dans son livre de « recettes », Baudry de Saunier parle du « métier » de chauffeur. Il lui assigne pour fonctions celles d' « apôtre et de convertisseur », (Baudry de Saunier, 1922 : 28). Il s'agit de prêcher la bonne parole automobile et de convertir les gens à son usage. L'attitude du bon chauffeur est de devoir « chercher à se faire excuser » (Baudry de Saunier, 1922 : 29) du bruit qu'il fait, de la poussière qu'il soulève, du nouveau spectacle qu'il impose, « d'être riche, de prendre un plaisir envié de presque tous ceux qu'il rencontre, mais que presqu'aucun ne pourra jamais s'offrir , […] d'être une exception dans la circulation, une exception dont la satisfaction ou la joie ne va pas sans un peu ou beaucoup d'ennuis pour les autres », (Baudry de Saunier, 1922 : 30). Son attitude doit être celle d'un homme « bien élevé ». « Il faut au bon chauffeur de sérieuses qualités morales. S'ils ne les possèdent pas, qu'il s'exerce à les conquérir ! Je regrette de n'en pas tenir boutique pour les lui fournir », (Baudry de Saunier, 1922 : 43).

Dans le fascicule *L'examen du permis de conduire* en 1925, Baudry de Saunier est chargé de rédiger un « précis » concernant les matières de l'examen. « Cette brochure a été éditée pour permettre aux candidats de connaître les manœuvres qui peuvent être exigés d'eux et les questions qui peuvent leur être posées lors de l'examen », (Baudry de Saunier, 1925 : 7). « Le candidat doit posséder en effet : 1. *Des connaissances pratiques* sur la conduite et l'entretien du véhicule. Cette partie de l'examen a une grosse importance nécessairement puisqu'elle comporte toutes les manœuvres même de la conduite sage et habile d'un véhicule ; 2. *Des connaissances techniques* sur le mécanisme du véhicule pour la conduite duquel il se présente à l'examen. Ces connaissances peuvent n'être que rudimentaires, pour la raison que leur méconnaissance ne met guère en danger le public. Cette partie de l'examen n'est qu'un élément d'appréciation de la valeur du candidat. Elle ne peut, à elle seule, motiver son échec ; 3. *Des connaissances administratives* sur les règlements de police, de toute nature,

qui concernent la circulation des véhicules tant dans les agglomérations que sur les routes libres. Il n'est pas nécessaire de souligner *l'importance capitale* de cette épreuve.

Le permis de conduire, en effet, N'A PAS D'AUTRE RAISON D'ETRE QUE LA PROTECTION DU PUBLIC contre les conducteurs inexpérimentés ou incapables », (Baudry de Saunier, 1930 : 6 et 7). L'idée de la sécurité publique et de la sélection des « bons » conducteurs par l'évaluation est déjà présente. Cependant, on constate ici que la pratique est placée avant la théorie, ce qui ne sera plus le cas après la deuxième guerre mondiale.

L'ouvrage le plus important de Baudry de Saunier concernant la conduite date de 1933. Il s'agit de *L'art de bien conduire* publié chez Flammarion. Selon Baudry de Saunier, sauf cas extrême, « tout le monde » peut conduire mais « bien » conduire est un art. Il présente dans son introduction les traits essentiels de la bonne conduite. Bien conduire, c'est d'abord faire usage d'une « vitesse de qualité » et non pas d'une « vitesse grossière », c'est avoir « l'esprit de conscience », c'est-à-dire le sens de l'effort et des responsabilités. Bien conduire, c'est avoir « l'esprit de prudence », faire preuve de « sang-froid ». Le bon conducteur fait preuve de « dignité », de « finesse » ; il est « psychologue » pour deviner les intentions des autres usagers, « philosophe », il ne couvre pas d'injure un sourd qui ne peut entendre son arrivée. Il a « un peu d'esprit scientifique » et possède des notions de physique et de physiologie. Il doit devenir un « automate » qui a pris de bonnes habitudes.

Dans le premier chapitre, Baudry de Saunier traite de la façon de démarrer le moteur. Dans le deuxième chapitre, il s'agit de présenter comment « prévenir » en cas de changement de direction ou d'allure, changements qui sont des « perturbations » pour les autres usagers. La façon d'utiliser le signal sonore, les gestes de la main et de lire la signalisation routière (forme et couleur) est présentée. Une fois le moteur démarré et les autres prévenus, le chapitre trois traite de la façon de démarrer le véhicule, de le faire avancer (adhérence, démarrage en rampe, enlisement). Le chapitre quatre explique comment changer de vitesse, le chapitre cinq comment freiner. Le chapitre six expose la façon de réaliser les manœuvres (braquage, marche arrière, dérapage).

Le chapitre sept traite de la conduite en elle-même. Il présente les caractéristiques physiques de la route, mais aussi morale. « L'idée fondamentale de la route est l'idée de transport, pour quelque cause qu'il se fasse. C'est l'idée d'un transport *toujours possible* et exécuté avec *rapidité* et *sécurité*, donc l'idée de *libre circulation*. […] La route appartient à *tout le monde* et *à titre absolument égal*. Le droit et la possibilité d'en faire usage avec commodité et sécurité ont pour contre-partie les obligations que définissent les règlements. L'usage de la route doit en outre être rendu agréable et facile par les *concessions mutuelles* et

la *prudence* que les usagers sont tenus de pratiquer *tous* et en *toutes circonstances*. […] Il est interdit de rendre à qui que ce soit difficile ou désagréable, même momentanément, l'usage de la route, par mauvais esprit sportif ou désir déplacé de démontrer une supériorité quelconque. […] L'usage de la route ne peut s'exercer que compte tenu de la *tranquillité* et du *sommeil* des habitants des lieux traversés. Il est obligatoire de ne nuire aux riverains de la route, par odeur, par bruit ou par lumière, qu'au minimum normalement possible », (Baudry de Saunier, 1933 : 81). Ce chapitre traite également des croisements, intersections, dépassements, virages, côtes, passages à niveau, ravitaillements en essence, du sommeil, des phénomènes atmosphériques, de la conduite en montagne, de nuit et en ville.

Le chapitre huit est consacré à la vitesse et à la moyenne. « La seule raison d'être de l'automobile, c'est la *vitesse*. […] Or le mot *vitesse* charme bien des hommes mais en terrifie un bien plus grand nombre. Vitesse, pour beaucoup, c'est Folie. […] Mais, si on l'analyse, on s'aperçoit que, pour être toujours "maître de sa vitesse", il faudrait qu'un automobiliste fût vainqueur des lois éternelles de la Nature, que son corps et celui qu'est sa voiture n'eussent plus de masse, qu'à n'importe qu'elle allure il pût s'arrêter *instantanément*, au sens mathématique du mot ! », (Baudry de Saunier, 1933 : 140). L'auteur soutient que la vitesse relative, seule, est dangereuse. Il étudie précisément le phénomène de la tenue de route, le rodage, la notion de moyenne. Il formule le principe majeur suivant : « *Tout conducteur doit pouvoir s'arrêter complètement dans la longueur de chaussée qu'il voit libre devant lui* », (Baudry de Saunier, 1933 : 149).

Le chapitre neuf est consacré aux accidents et à leurs causes. Il les classe en cinq catégories : les accidents dus à des défauts de la route elle-même, les accidents dus à des défaillances des machines (les moins nombreux), les accidents dus à des fautes matérielles des conducteurs (les plus nombreux), les accidents dus à des défaillances physiques ou mentales et les accidents dus aux fautes d'usagers de la route autres que les conducteurs eux-mêmes. Baudry de Saunier, nous livre des analyses d'accidents très intéressantes avec schéma explicatif, notamment dans le cas des accidents au moment d'ouverture de portières. Le chapitre dix est consacré à la question de la politesse et de la muflerie en automobile.

3.0.3. Roger Piret

Roget Piret est docteur en psychologie expérimentale, professeur à l'université de Liège. Il nous laisse en 1952, une magnifique *Psychologie de l'automobiliste et sécurité*

routière aux éditions Eyrolles à Paris. Ses autres ouvrages sont consacrés à la psychotechnique et aux accidents du travail.

Pour être le premier, Piret nous montre, par un travail et une bibliographie détaillée, tout l'apport de la psychologie américaine pour la sécurité routière. Elle lui semble avoir atteint son objectif de son côté de l'atlantique en étant à l'origine d'une forte réduction des accidents de la circulation, ce qui serait un « bienfait » qu'il nous faut connaître et adapter à notre culture. Tous les thèmes fondamentaux de la conduite sont passés en revue. On mesure à quelle point aucune découverte n'est venue changer le paysage de la sécurité routière depuis et également l'importance de l'influence de cette psychologie (qui est en fait une psychotechnique) dans ce qui est aujourd'hui le Programme National de Formation (PNF) du conducteur. Les aptitudes à la conduite sont présentées, évaluées et précisément référencées. Ces études sont à l'origine de l'obligation en France de se soumettre à la passation des tests psychotechniques pour les conducteurs ayant perdu leur permis et désirant le repasser. « Les principales aptitudes qui interviennent dans la conduite des automobiles sont les suivantes : rapidité de réaction, coordination sensori-motrice, attention diffusée, intelligence concrète, résistance à l'émotivité », (Piret, 1952 : 13). L'auteur aborde ensuite le thème de la fatigue et de l'alcool. Il conclut à la nécessité de l'abstention d'alcool pour la conduite. Cette conclusion se conçoit bien à partir de l'approche systémique de Piret. Pour conduire *en sécurité*, on doit intervenir sur tous les paramètres possibles. L'alcool et la fatigue sont de ces paramètres du « facteur humain »[113]. Un autre chapitre est consacré à la « psychanalyse de l'automobiliste ». L'auteur n'est pas spécialiste de la question et on peut regretter le manque de référence de ce chapitre bien moins pertinent que les autres. Le chapitre suivant est consacré à la psychologie de l'automobiliste. Il y analyse principalement le « plaisir de conduire » et « l'instinct de puissance » de l'automobiliste. L'avant dernier chapitre traite de la question des rapports entre frustration et agression. Le dernier chapitre traite des rapports entre automobiliste et piéton. Le chapitre de conclusion est consacré à la « pédagogie de la sécurité ».

Le livre de Piret est crucial pour la compréhension historique de l'influence américaine sur la pédagogie de la conduite en France, notamment avec l'introduction de la pédagogie par objectif[114]. L'introduction et la conclusion nous montre ce qui a présidé à sa publication. L'ouvrage est inspiré par un technicien (André Laurent) qui, « ému par

[113] Voire la distinction entre accident et sinistre au chapitre 2.1.2.

[114] La pédagogie par objectif est la pédagogie officielle de l'enseignement de la conduite depuis la publication du Programme National de Formation en 1989. Elle procède par une décomposition de la tâche de conduite en petits objectifs à atteindre. Pour une étude détaillée concernant cette pédagogie, voire Hameline (1979) *Les objectifs pédagogiques*.

l'accroissement du nombre des accidents de la circulation, déclencha une campagne de sécurité au cours de laquelle il lança notamment un appel aux psychologues », (Piret, 1952 : IX). La démarche scientifique et politique américaine de sécurité est considérée comme étant un « succès éclatant : le nombre de mort par véhicules-miles ("indice de sécurité") est trois fois moins élevé qu'il y a trente ans », (Ibid., p. X). Depuis, la critique de Wilde concernant le choix de l'indice de sécurité est venue ternir le tableau. Le taux d'accident par heure d'utilisation n'a pas diminué[115]. Le travail de Piret est un travail de « haute vulgarisation » (Ibid., p. XII) qui apporte une « première contribution à cette œuvre sociale à laquelle sont voués tant d'hommes de bonne volonté », (Ibid., p. IX).

Piret, l'automobiliste, n'échappe pas aux organisations de pensées que nous avons décrites (1.7.9). Il y a les bons et les mauvais conducteurs. « Or, à côté des professionnels avertis, à côté des automobilistes prudents et pondérés, il existe un certain nombre de conducteurs présomptueux qui doivent être mis à la raison par tous les moyens, et notamment par l'ironie », (Ibid., p. XIII). L'auteur projette sur une « machine dangereuse » sa souffrance d'automobiliste. Nous avons largement constaté ce phénomène, mais cet automobiliste-là y va de la science pour rationaliser ses défenses. On connaissait les chauffards. Piret nous présente, entre autres, les « écervelés » (Ibid., p. XIII) et les « moi-mon-cher » (Ibid., p. 147).

Dans son dernier chapitre « pédagogie de la sécurité », l'auteur donne des *conseils* de pédagogie et d'éducation. « Il est hors de doute que l'éducation de l'esprit de sécurité doit commencer bien avant l'âge de la "puberté automobilique" » (Ibid., p. 137). Le rôle des parents et celui du père en particulier est très détaillé. Quel exemple donne-t-il à son fils ? Comme les bons et les mauvais conducteurs, il y a les bons et les mauvais pères. Il se pourrait que dans ce livre, Piret nous en dise bien plus long sur sa propre psychologie que sur celle des automobilistes. Les accidents sont considérés comme un « fléau » auquel « il n'est pas permis de se résigner », (Ibid., p. 149). « Ce livre n'a eu d'autre ambition que de servir la cause de la sécurité routière. Il visait simplement à documenter le lecteur sur certains points, à lui faire prendre conscience de ce qui se passe en lui quand il est au volant, à le mettre en garde contre la redoutable facilité de l'automobile ; facilité de la conduite, facilité de la belle route droite, facilité de l'imprudence et de la présomption », (Ibid., p. 150).

[115] Le débat concernant l'indice de sécurité discute la pertinence de la « mesure » de la sécurité. Le nombre de mort brut, le taux de mortalité par habitant, par unité de distance, par unité de temps ou encore le taux de gravité (nombre de mort pour cent accidents) sont autant de moyens d'évaluation de l'insécurité qui produisent des résultats contradictoires. Le choix de l'indice de sécurité est donc un enjeu politique de critique ou d'autojustification de mesures de prévention.

3.0.4. Pierre Chancé : Précis de sécurité routière

En 1965, le Docteur Pierre Chancé publie son *Précis de sécurité routière*, dont les sous-titres évocateurs sont *biologie logistique* et *cybernétique de la conduite*. Il s'agit du premier mouvement de théorie systémique de l'automobilisme. L'auteur est médecin, délégué général de l'institut national de médecine routière. « L'homme et son véhicule sont le centaure de l'ère moderne, mais ce monstre de chair et de métal est d'abord un « être » au sens général du terme ; un être qui vit et meurt, se déplace et réagit, selon des lois physiques, physiologiques et psychologiques tout à fait singulières », (Chancé, 1965 : 1). La synthèse de ces sciences est tentée dans une topologie, véritable logistique de la conduite. Chancé entend faire, par sa « doctrine de la conduite », (Ibid., p. 2), la culture psychophysiologique de l'automobiliste pour accomplir « un progrès décisif dans l'hygiène de la conduite », (Ibid., p. 5). Voilà comment il introduit le plan de son travail : « Après un premier chapitre traitant des aspects physiques du déplacement et notamment des implications de la vitesse, nous exposons la physiologie et la psychologie de la conduite. Sans renoncer à certaines notions générales telles que l'intelligence, l'affectivité et la personnalité, nous insistons sur les critères spécifiques de « facultés » que sont la sensation, la perception, l'attention et la vigilance. Ces fonctions sont discutées et analysées de façon concrète dans le dessein de définir ce que nous appelons la capacité sensorielle et la capacité psychologique. Ces éléments – seuls survivants d'un criblage serré qui a successivement éliminé tous les autres – sont les conditions nécessaires et suffisantes pour l'intégration correcte de l'environnement. Leurs combinaisons sont illustrées par des schémas topologiques qui valident cette alchimie conceptuelle et ne laissent dans l'ombre aucun secteur du champ entourant le conducteur. Pour terminer, un chapitre est consacré aux situations de pré-collision et de collision qui sont étudiées de manière originale selon la méthode précédemment décrite ; enfin, une discussion cybernétique rassemble ces données pour en faire la synthèse », (Ibid., p. 7).

Dans sa première partie, Chancé aborde quelques aspects physiques de la conduite, en particulier autour de la notion de vitesse. A l'appui de formules physiques et mathématiques, abaques, graphiques et autres tableaux, il présente en détails les notions de : distances parcourue pendant une seconde, distances d'arrêt cinétique, distances d'arrêt total, l'incidence de l'adhérence et du temps de réaction, et enfin la notion de champs d'occupation des voies. Presque un demi-siècle plus tard, d'où nous écrivons, ces formules, comme l'essentiel des autres chapitres, font office de références dans le monde de la sécurité routière. On peut les retrouver sur tous les dépliants qui concernent le sujet, sans jamais y voir mentionnés, ce qui

est regrettable, leur auteur d'origine. Dans l'introduction de sa deuxième partie psychophysiologique, Chancé aborde les questions d'accélération et de décélération dans leurs effets sur le corps humain. Il tente d'intégrer la physique et la psychophysiologie autour du concept de « gravité ». Il présente ensuite des synthèses générales concernant les grands concepts de la psychophysiologie : sensation, perception, attention, vigilance, l'effort de la fatigue, l'intelligence et la psychométrie, l'affectivité et la personnalité. Ces thèmes constituent aujourd'hui les programmes de formations des conducteurs et des enseignants de la conduite. Dans ses troisième et quatrième parties Chancé présente la théorie des ensembles (topologie) d'abord d'un point de vue général, puis dans ses applications à la conduite au regard des notions présentées dans les deux premiers chapitres. Les formules topologiques permettent alors la présentation de situations complexes de conduite sous la forme de formules logico-mathématiques. Les distances de sécurité minimales et la situation de dépassement se trouvent alors théorisées et objectivées, définissant ainsi des zones de collisions évitables et inévitables. Enfin, dans sa dernière partie, l'auteur présente une modélisation des rapports de domination aux intersections, relativement à la notion de priorité.

Le travail aussi intéressant qu'exact du Docteur Chancé présente des intérêts théoriques et pédagogiques indiscutables. Cependant, l'origine de son travail connaît une erreur qui n'invalide en rien ses développements mais qui en relativise l'utilité pour la population des automobilistes. L'auteur justifie l'intérêt universel de son travail de la façon suivante. « Chacun croit savoir ce qu'est la vitesse et comment on la contrôle, mais les sondages révèlent que la moitié des conducteurs mésestiment les distances d'arrêt, tout comme le héros de la Mythologie », (Ibid., p. 12). Il est ici fait référence à Icare, qui se serait brûlé les ailes de s'être trop approché du soleil. La démonstration ne tient pas car les conducteurs ont été *sondés* et pas *observés* en situation réelle de conduite[116].

Si on demande à un buveur de thé la température de sa tasse, il se trompera assurément. Mais il saura tout de même quand boire son thé. Il en va de même pour l'évaluation des distances et des vitesses. Comme la vitesse déforme la perception des distances, qui n'a rien de très précise même à l'arrêt, les conducteurs (aujourd'hui encore) ignorent le métrage des distances d'arrêt parcourues. Cependant, ils s'arrêtent à hauteur de la ligne de stop. L'ignorance théorique n'empêche pas la réalisation pratique. La théorie de

[116] Notre chapitre concernant la méthode (0.1) et la méthodologie (5.1) aborde la question de l'authenticité de notre propre discours au sujet de l'observation participante théorisée dans un discours sociologique. Dans le cas de la conduite automobile et de son enseignement, l'authenticité des discours (fussent-ils scientifiques) sont toujours en cause car les enjeux impliquent la vie, la mort et la responsabilité des acteurs sociaux.

l'homéostasie du risque a démontré et étudié à quel point les conducteurs étaient plutôt de bons évaluateurs (intuitivement) des risques et des adaptations nécessaires à différentes situations de conduite, y compris la question des distances d'arrêt. Notre pratique d'enseignement de la conduite abonde encore dans ce sens. Nous avons rencontré de nombreux automobilistes qui, pour différentes raisons, ignorent tout des applications physiques et psychophysiologiques à la conduite, mais qui n'en savent pas moins, quand les accidents sont évitables et quand ils ne le sont plus ; pour peu qu'on leur pose la question en situation réelle de conduite.

3.0.5. Michel Roche (1921 - 03/08/2006)

Michel Roche a été probablement la figure la plus importante de la pédagogie de la conduite en France dans la deuxième moitié du XXème siècle. Il a eu une activité d'enseignement et recherche par sa fonction de directeur du « Centre de Recherche et d'Applications » de l'association la « Prévention Routière ». Son influence de psychologue a été décisive dans la publication des ouvrages institutionnels à la « Documentation Française » que nous signalons dans la bibliographie professionnelle. Nous allons ici présenter les ouvrages qu'il a publiés à titre individuel. Déjà dans la bibliographie du livre de Piret, on peut trouver la trace d'une communication de Roche datant de mai 1952 faites aux journées d'études des psychotechniciens français à Paris. Cette communication est intitulée « Les accidents de la circulation, recherches sur leurs causes ».

Le premier live de Michel Roche date de 1961. Il s'intitule *L'homme et la route*, édité chez Hachette dans la collection « les grands problèmes ». Ici encore, c'est l'émotion liée à l'augmentation des accidents, ce « fléau social » (Roche, 1961 : 5) qui est à l'origine du livre. Il s'inscrit dans une démarche de recherche systémique. « Des recherches sont entreprises pour connaître les véritables causes des accidents ; des statistiques de plus en plus précises sont publiées. On propose des mesures visant à accroître la sécurité : amélioration du réseau routier, meilleure éducation des usagers, perfectionnement des véhicules, réglementation plus stricte…», (Ibid., p. 5). La volonté est d' « acquérir une connaissance exacte de ce qu'est la conduite et de ses dangers » de façon à « diminuer les risques auxquels il s'expose », (Ibid., pp. 5 et 6). Les informations de ce livre « visent parfois plus à effrayer qu'à instruire. De la nécessité d'une information complète, vivante et précise est né cet ouvrage qui condense les apports essentiels de nombreux travaux français et étrangers sur la psychologie des conducteurs et les causes des accidents », (Ibid., p. 6). Comme chez Piret, on retrouve la

notion de l' « effort » à fournir pour que la circulation devienne « sûre » ; « il faut bien constater que ces quelques efforts ne sont pas toujours faits », (Ibid., p. 242). Le titre de ce dernier chapitre qui qualifie sans la nommer l'idéologie sous-jacente à ce *plus* de *sécurité* s'intitule « science et confiance ».

En 1970, Michel Roche publie chez Dunod *Vivre avec l'automobile ?* En radicalisant ses positions du précédant ouvrage, Roche fait ici le constat de l'amour entre l'homme et l'automobile. Observateur privilégié par sa position d'enseignant, il pose la question de la raison de la persistance de l'ignorance des conducteurs quant aux éléments objectifs de la conduite : physique, physiologie, technique. Notre propre expérience d'enseignement nous montre que cette ignorance s'est encore accrue. Malgré tous les efforts des didacticiens que nous présentons ici, l'automobile est de moins en moins connue par les automobilistes. Qui pourra nous expliquer comment fonctionne l'ESP[117] qui équipe la plupart des voitures actuellement en circulation ?

En 1978, Michel Roche publie aux Codes Rousseau *Pédagogie pour l'école de conduite*. Dans cet ouvrage sont exposées les méthodes pédagogiques qui permettent de consommer au mieux cette union de l'homme et de la route. Il s'agit de savoir comment apprendre à vivre avec l'automobile. « L'école de conduite est une école technique puisqu'on y apprend à utiliser une machine. Elle est aussi une école de civisme puisqu'on y apprend à mieux vivre ensemble, sur la route et dans les rues. Elle est encore, et surtout, une école de sécurité. *Bien conduire fait partie de la culture de l'homme moderne* », (Roche, 1978 : 4). Ce projet est très intéressant mais comment oublier que ceux qui ont la charge de cette « école » sont titulaires d'un diplôme de niveau IV. L'importance du projet social est étrangement incohérente avec le niveau de qualification de ceux qui ont la charge de ce projet[118]. Le projet de Roche sera imposé aux enseignants avec le Programme National de Formation du conducteur en 1989.

En 1980, Roche publie un « que sais-je ? » aux PUF *La conduite des automobiles*. Mis à part quelques mises à jour statistiques, ce texte n'apporte rien de nouveau par rapport aux ouvrages précédents. En 1992, enfin, Roche revient avec une publication aux Codes Rousseau (comme pour son premier livre) : *Le Savoir Conduire*. Il s'agit cette fois d'un petit manuel

[117] L'ESP ou Electro-Stabilisateur Programmé est une innovation technique récente (1995) destiné à récupérer les erreurs de conduite d'une automobile. En cas de passage à une vitesse trop élevée dans une courbe, l'ESP corrige les vitesses de rotation respectives des roues motrices. Ce dispositif augmente de fait la vitesse de décrochage en virage. Il est présenté par les constructeurs comme un dispositif de sécurité active.

[118] Nous verrons plus loin que la fonction assignée aux enseignants de la conduite est de travailler des questions que leur propre formation ne leur a jamais donné l'occasion de se poser, pour eux-mêmes. La majorité des enseignants n'ont suivi aucune étude supérieur ni même suivi un cours de philosophie au lycée.

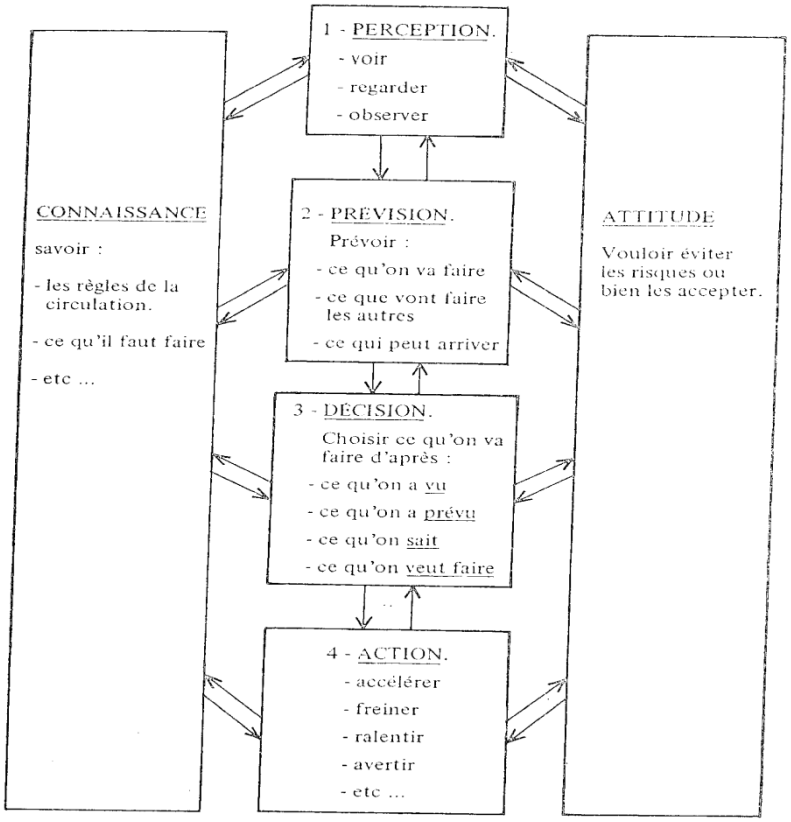
avec beaucoup de photographie et des couleurs dont le but est la vulgarisation des techniques de conduite.

3.0.6. Blanchard et Neboit

C. Blanchard et M. Neboit sont des psychologues de L' « Organisme National de Sécurité Routière » (ONSER) membres du « Laboratoire de Psychologie de la Conduite » (LPC). Ils publient aux Codes Rousseau un *Manuel de pédagogie de la circulation automobile* en 1980.

En introduction, Blanchard et Neboit conclut à l' « importance de la formation du conducteur dans l'amélioration de la sécurité routière » (Blanchard et Neboit, 1980 : XIII) par la déduction suivante : « des accidents sont dus à l'inexpérience […] un des buts de la formation est d'accélérer l'expérience de l'élève en apprentissage », (Ibid., p. XIII). Si la première acception est référée à des statistiques publiées par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), la deuxième acception est présentée comme un postulat. Le rôle social de l'*accélération* a été étudié récemment par Hartmut Rosa (2.2.4). Les dispositifs d'éducation n'échappent pas à cette accélération sociale.

Les auteurs partent de leurs recherches concernant l'exploration visuelle du conducteur, construisent une modélisation du comportement visuel du conducteur, proposent une formation à cette exploration visuelle et finalement une formation générale du conducteur. Cette modélisation du comportement sera celle qui fera autorité dans la profession jusqu'à Keskinen et la matrice GDE que nous présentons plus loin (3.0.8). « Dans cette perspective globale on considérera que le **but intermédiaire** de la formation à la conduite est d'entraîner les différentes activités précitées en essayant de définir aussi précisément que possible la place de ces activités dans les différentes situations de conduite », (Ibid., p. 66). Cette schématisation du modèle se trouve à la page 13.



Ce modèle du comportement est appelé la « tâche » de conduite dans la profession. Il est le modèle utilisé pour les dispositifs de formation. Par exemple, une des épreuves du BEPECASER consiste à conduire en commentant sa conduite. Le guide de l'examinateur reprend cette modélisation. Pour produire une note sur vingt, le candidat se voit donc attribuer cinq points pour ses qualités de perception, cinq pour ses qualités de prévision, cinq autres pour ses qualités de décision et enfin cinq derniers pour la qualité de ses actions (voire annexe 4).

Ce découpage analytique du comportement du conducteur est très intéressant mais comme toute modélisation théorique, elle a ses limites et les auteurs en sont conscients. « Bien sûr, cette analyse est une abstraction par rapport à la réalité. On acceptera provisoirement de séparer ces différentes activités tout en sachant qu'elles fonctionnent de façon intégrée », (Ibid., p. 66). Cet aveu rend l'adhésion à la méthode problématique. Il semble peu pertinent de faire de cette « théorie » un « modèle » pour une pédagogie. Les situations de conduite sont très complexes et il n'est pas possible de pouvoir les comprendre par le biais d'un seul éclairage. Les évaluateurs qui ont pour fonction de juger la qualité de la conduite commentée d'un candidat au BEPECASER ont bien des difficultés pour répartir les points par critère (perception, prévision, décision, action) suite à vingt-cinq minutes

d'épreuve. On mesure ici à quel point la conduite est un art qui ne peut se laisser modéliser par une science. Son approche technique et pédagogique nécessite pour la fonder une philosophie mise en œuvre dans une politique, alors que dans le cas présent c'est la science qui détermine une politique ; pas tout à fait une science en fait, une science appliquée. Ici, il s'agit de la psychologie appliquée à la pédagogie.

3.0.7. Guy Bourdeau

Le général Guy Bourdeau a publié dans les années 1980 et 1990 quelques ouvrages concernant la vitesse, la vision, le bruit et la relation entre économie d'énergie et sécurité routière[119] en tant que chargé de mission de prévention et sécurité routières dans les Armées. Ces travaux ne révèlent aucune découverte particulière mais ont la qualité didactique de réaliser des synthèses exhaustives des sujets traités. Il a d'ailleurs reçu deux prix de médecine routière en 1988 et 1993. Notons au passage que l'éducation routière connait également un traitement militaire dont l'étude serait heuristique dans sa mise en perspective avec son traitement civil. Pour l'heure retenons que les publications de Bourdeau sont connexes aux publications civiles du point de vue de leur contenu comme du point de vue de la culture du risque qu'elles produisent et reproduisent.

3.0.8. Esko Keskinen

Keskinen est un psychologue Finlandais. Il produit en 1996 un nouveau modèle théorique du comportement du conducteur : le modèle hiérarchique. Ce modèle est introduit dans la recherche en sécurité routière en 1999 au moment de la constitution d'un groupe de travail européen (projet GADGET). Si nous quittons la France pour finir cette présentation de quelques didacticiens de la conduite, c'est que l'heure est à l'européanisation du permis de conduire et de la formation des conducteurs et des enseignants. En particulier le rapport MERIT (Minimum European Requirements for driving Instructor Training) en 2005 reprend ce qui est alors appelé la matrice GDE (Goals for Driver Education) pour formuler ce que devra être la formation minimum des enseignants de la conduite européens. La matrice GDE est sur le point de devenir la nouvelle référence théorique déterminante en ce qui concerne la politique d'éducation routière européenne. Voilà cette matrice GDE :

[119] Voire la bibliographie éducation routière.

Niveau hiérarchique du comportement	Contenu de l'éducation du conducteur :		
	Connaissances et compétences	Facteurs d'accroissement du risque	Autoévaluation
Projets de vie et aptitudes	Connaissances pour appréhender/maîtriser de quelle façon les projets généraux de vie et les valeurs, le style de comportement et les normes de groupe affectent la conduite automobile.	Connaissances pour appréhender/maîtriser les risques liés aux projets de vie et aux valeurs, au style de comportement, à la pression sociale, à l'abus de drogues, etc.	Conscience de ses tendances personnelles concernant le contrôle des impulsions, les motivations, le style de vie, les valeurs, etc.
Objectifs et contexte de la conduite	Connaissances et compétences concernant les éléments relatifs au déplacement (effet des objectifs, choix de l'environnement, effets de la pression sociale, évaluation des contraintes, etc.).	Connaissances et compétences concernant les risques liés aux objectifs du déplacement, au contexte de conduite, à la pression sociale, aux buts de la conduite, etc.	Conscience des facteurs personnels concernant les compétences de planification des déplacements, les objectifs spécifiques de la conduite, les motivations, etc. Développement de l'autoévaluation.
Maîtrise des situations de circulation	Connaissances et compétences générales concernant les règles, l'adaptation de la vitesse, les marges de sécurité, la signalisation, etc.	Connaissances et compétences concernant la vitesse inappropriée, les faibles marges de sécurité, le non-respect des règles, les conditions de circulation difficiles, les usagers vulnérables, etc.	Conscience des facteurs personnels concernant les compétences, le style de conduite, la perception des risques, du point de vue des forces et des faiblesses.
Maniement du véhicule	Connaissances et compétences élémentaires concernant le maniement, les caractéristiques, l'adhérence du véhicule.	Connaissances et compétences des risques relatifs au maniement, aux caractéristiques, à l'adhérence du véhicule, etc.	Conscience des forces et des faiblesses personnelles concernant les compétences élémentaires de conduite, la maîtrise du véhicule dans des situations dangereuses.

Le comportement du conducteur est hiérarchisé en quatre niveaux : le maniement du véhicule, la maîtrise des situations de circulation, les objectifs et le contexte de la conduite et enfin, les projets de vie et aptitudes. L'idée est encore d'analyser (découper) le comportement du conducteur et de cibler les différentes interventions pédagogiques en fonction des différents niveaux hiérarchiques. On peut noter que le niveau 4 n'a plus aucun rapport avec la conduite elle-même. Très récemment, les mêmes chercheurs qui ont produit cette matrice ont tenté d'intégrer un cinquième niveau, un niveau social.

La théorie de Keskinen, autant que les rapports GADGET, MERIT et bien autres encore, continue à être fondée sur la possibilité d'une définition scientifique d'une conduite *en toute sécurité*. La matrice GDE a but de définir les connaissances et les compétences d'une conduite sûre. Même si la nouvelle politique européenne n'est pas encore mise en œuvre, il nous semble bien que les démarches de recherche et de prise de position politique vont dans le

même sens technocratique de la définition scientifiques de *pratiques sûres* pour les prescrire *politiquement* au nom de questions de sécurité (routière).

Il ne s'agit pas ici de critiquer la démarche scientifique elle-même qui au demeurant est très intéressante. Il s'agit de rendre visible une collusion entre science et politique qui par un glissement de sens produit et reproduit une idéologie dont le rôle social est défensif. Ainsi, on prescrit à des enseignants de la conduite la mission de service public impossible de devoir « former de conducteurs sûrs » (GFA, 1991 : 7). Au-delà de la question de savoir quelle mission il serait préférable de leur prescrire, ce qui au demeurant sort du champ de la recherche critique que nous proposons ici et entre dans le champ du politique, nous posons au préalable la question de savoir s'il est pertinent pour un État de « prescrire » un « mission » à ce que Becker (1985) appelle des « entrepreneurs de morale ». Se pourrait-il que le rôle de l'éducation d'État ne se rapporte finalement qu'à la seule fonction de « contrôle social » ? Se pourrait-il que ses autres fonctions espérées d'émancipation et de prévention soient vouées à un destin contreproductif ? Est-il temps pour la politique d'éducation routière, comme le propose Illich à partir de l'école publique, d'« en finir avec l'institution scolaire », (Illich, 2008 : 209-239) ?

3.1. De l'impertinence des évaluations

« Dans la vie courante, une machine puissante, même fixe, ne peut être confiée qu'à un personnel spécialisé. De sévères épreuves sont parfois imposées, des tests répétés. Cette loi préventive est observée partout, sauf sur la jungle routière. Débordée par le nombre, les millions de postulants, l'autorité publique se borne à exiger un permis, accordé pour la vie. L'utilité de ce permis a été contestée ; ce document donne, a-t-on dit, une fausse sécurité à son possesseur. Au cours de ses leçons et de son examen, il n'a jamais dépassé le 50km/h et dans des conditions très particulières. Lancé sur la route, les épreuves l'attendent. Tout dépend alors de son tempérament plus encore que de son adresse. De même que le danger d'une route résulte non de ses anomalies, non de la différence entre le risque réel et le risque apparent, de même est dangereux sur la route non celui qui est plus ou moins adroit, a des réflexes plus ou moins prompts, mais *celui qui dépasse ses capacités, quelles qu'elles soient*. De médiocres pépères ruraux n'ont pas eu d'accidents en cinquante ans de conduite et des pilotes remarquables, comme le coureur Stirling Moss, ont causé de telles catastrophes qu'il a fallu leur retirer leur permis.

Et du coup est apparue l'utilité véritable de ce fameux permis : *la possibilité de le retirer*. Grave sanction devant laquelle les tribunaux et commissions hésitent. Le nombre des retraits de « permis de vivre » est moins élevé, mais définitif, de sorte que l'effectif des conducteurs est diminué davantage par ce procédé radical. Peut-être la perspective de vivre sans rouler est-elle plus dure à supporter que la probabilité de décès », (Sauvy, 1968 : 83).

Après avoir posé quelques jalons historiques nous permettant d'avoir en tête quelques grandes dates ainsi que plusieurs auteurs ayant constitué le champ de l'éducation routière, voyons maintenant en quoi les évaluations qui le structurent sont impertinentes. Nous présenterons et discuterons les examens de l'Épreuve Théorique Générale (le code), du permis de conduire (la conduite), du BEPECASER et du BAFM. Nous conclurons par des considérations générales sur la place de l'évaluateur en tant qu'expert et sur la notion d'autorisation. « Ainsi, la pédagogie officielle de la Sécurité routière repose-t-elle sur une contradiction : elle recommande d'empêcher des comportements "fautifs", sans pouvoir établir les "causes" de ces comportements », (Couturier, 1996 : 191).

Une thèse récente concernant spécifiquement l'enseignement de la conduite des motocyclettes en France arrive aux résultats suivant. « Les situations de formation sont peu nombreuses, les théories d'apprentissage à cette formation sont "rudimentaires", basées sur la répétition excessive des situations d'examen », (Aupetit, 2010 : 189).

3.1.0. Épreuve Théorique Générale

Alors qu'une certaine connaissance des règles du code de la route semble nécessaire à la conduite d'une automobile, il reste à définir lesquelles de ces règles ne peuvent être ignorées quand d'autres peuvent l'être sans conséquences ou du moins avec des possibilités de compensation de cette ignorance. Le Programme National de Formation du conducteur (PNF) ne distingue pas ce qui doit être su de ce qui peut être ignoré.

p. 75 : « Avoir des notions sur les principaux textes réglementant la conduite automobile en France. »

Cette formulation est suffisamment floue pour que chacun puisse y voir ce qu'il veut. Les modalités de l'épreuve théorique générale (le code) ainsi que la qualité des questions formulées viennent trancher et préciser l'objectif général prescrit par le PNF. Ces questions sont formulées historiquement par des enseignants de la conduite qui répondent à des appels d'offre du ministère des transports, puis le choix des questions est effectué au ministère par le bureau de l'éducation routière.

L'homéostasie du risque de Wilde nous a montré que la prescription réglementaire et législative n'avait pas d'incidence sur la sécurité. L'histoire du code de la route de Kletzlen nous a montré qu'historiquement le code n'avait pas été conçu pour des raisons de sécurité mais pour des raisons économiques de protections des infrastructures et pour des raisons de gestion du contentieux de masse dû aux accidents. Notre expérience d'enseignement nous montre le très faible niveau de connaissance du code de la route des conducteurs. Nous comprenons alors que le niveau de connaissance que nécessite la conduite d'une automobile soit relativement bas. Il est le plus souvent acquis avant dix ans. Cette estimation nécessiterait une investigation particulière sur le modèle des recherches de Piaget sur le développement des enfants.

Ce niveau de connaissance permet déjà aux enfants de moins de huit ans, passagers d'automobiles, de faire des remontrances à leur parents lorsqu'ils ne respectent pas le code, aux enfants de plus de huit ans de circuler en vélo sur la voie publique (R412-34) et aux jeunes gens de quatorze ans de circuler en cyclomoteur (R211-2) sans avoir passé l'épreuve théorique générale. Nous avons eu l'occasion d'observer des enfants de quatre ans jouer aux

voitures. Dans leur jeu, le bouclage de la ceinture et les arrêts au feu rouge tenaient une place qui montre déjà la maîtrise de ces règles.

Pour l'essentiel les règles sont donc apprises très tôt par les enfants. Il s'agit des règles principales de priorité, des panneaux de signalisation les plus fréquents, des limites de vitesse et de généralités concernant l'alcool et la conduite.

Dans la pratique, les règles du code de la route sont mêlées et parfois supplantées par des règles informelles de conduite. Par exemple en cas d'embouteillage, les véhicules ayant pour obligation de céder le passage seront invités à passer malgré tout de manière à ce que la circulation se fluidifie sous la forme d'une fermeture éclair.

Encore l'ignorance est protectrice lorsque le savoir accompagne des prises de risques plus grandes. Chacun possède une certaine conscience de l'importance de ses connaissances sur un sujet et adapte son comportement en conséquence. C'est ce qui va faire dire à Wilde que les connaissances et les compétences sont en dehors de la boucle fermée de contrôle homéostatique du niveau de risque cible (2.1.0).

Lors d'un entretien d'explicitation, nous avons rencontré un jeune homme de banlieue qui conduisait sans permis. Ce jeune homme conduisait très prudemment, beaucoup plus prudemment que la plupart des conducteurs titulaires du permis ou que les autres jeunes hommes ayant réalisés nos entretiens d'explicitation de leur pratique. Il s'agit de Sundie[120] dont l'entretien figure en annexe 0, chapitre 0.9. Une fois l'entretien terminé, nous lui faisons part de notre surprise au sujet de son excellente façon de conduire et lui en demandons les raisons. Il nous avoue alors ne savoir ni lire, ni écrire, être emprunt de doutes sur le sens des panneaux de signalisation. Le cas de Sundie nous a enseigné à quel point l'ignorance peut être protectrice alors que jusqu'ici nous avions rencontré tant de conducteurs aussi savants qu'imprudents. En particulier, ceux des conducteurs qui ont la meilleure connaissance du code de la route sont les conducteurs qui le transgressent le plus[121]. Nous avons pu rencontrer ces conducteurs lors de l'intervention en stage de sensibilisation dans le cadre du permis à points. Enfin, Il y a une dernière catégorie de conducteurs exemplaires que nous avons pu rencontrer. Il s'agit des conducteurs qui conduisent sans permis suite à une annulation ou une invalidation de leur permis. Ces rencontres ont lieu au moment de la passation de tests psychotechniques qui doivent leur permettre d'obtenir l'autorisation de repasser leur permis. Ils nous expliquent alors comment leur conduite est devenue exemplaire. En effet, la moindre

[120] Les prénoms ont été modifiés pour conserver l'anonymat.
[121] Soulignons que nous ne faisons pas ici l'éloge de l'ignorance mais que notre objet est de montrer les liens entre risques et connaissances.

petite infraction ou le moindre accrochage aurait pour eux des conséquences sociales catastrophiques.

Les centaines de pages du code de la route ne contiennent donc pas de connaissances nécessaires à une conduite raisonnée, prudente et respectueuse. L'enseignement et l'évaluation de ces connaissances ne représentent aucun enjeu de sécurité routière. Nous comprenons mieux maintenant l'absence de demande sociale de ce qui serait un enseignement théorique précis de réglementation routière. Les règles les plus importantes sont apprises très tôt de manière informelle par observation et imitation du comportement des autres conducteurs.

Nous ne voulons pas soutenir ici que le code de la route et l'épreuve théorique générale n'ont aucune utilité. Nous voulons soutenir que le code de la route, pour l'essentiel, n'a pas d'utilité concernant la sécurité des citoyens et que l'épreuve théorique générale n'a pas pour utilité d'évaluer un savoir indispensable et nécessairement antérieur à la pratique de la conduite automobile. Il nous faudra, plus tard (chapitre 4), revenir sur ces considérations et proposer une interprétation de ces discours et pratiques si largement acceptées socialement.

3.1.1. Le permis de conduire

PNF, p.7 : « Dans nos sociétés occidentales, l'accès à l'automobile justifie un projet éducatif exigeant et moderne dont les enjeux en terme de sécurité routière sont de première importance. »

GFA, p.7 : « La finalité de la formation des automobilistes est l'amélioration de la sécurité routière. »

L'évaluation pratique du permis de conduire est une épreuve de trente-cinq minutes. Nous reproduisons en annexe (4.0) la grille d'évaluation qui permet de se faire une idée des différents items évalués. Cette évaluation a pour but de sanctionner un apprentissage et de décider de l'acquisition de connaissances et de compétences par un conducteur. Elle permet la sélection des conducteurs. L'inspecteur est un expert (voire feuille d'évaluation en annexe).

En 2005, Jean-Pascal Assailly réalise un rapport de recherche intitulé *Revue de questions sur le continuum éducatif*. Voilà ce qu'il conclut concernant cet examen : « Les jeunes qui se tuent sur la route ont tout autant leur permis voire plus facilement que les autres » (2005 : 90). Notre expérience de terrain confirme cette conclusion basée sur des données épidémiologiques que nous ne reprenons pas ici. Le lecteur se rapportera au chapitre

de Wilde sur la formation (2001, chapitre 6) et au rapport d'Assailly pour le détail des études. Nous développons plus loin (3.4) la nécessité de faire preuve de son « courage viril » au moment du passage de l'examen du permis de conduire. Cette virilité s'exprime par la confiance en soi et le fait de conduire au maximum de la vitesse autorisée si la situation le permet, selon les critères de l'évaluateur. Rappelons encore que la théorie de la vitesse excessive que nous avons formulée montre que des critères décisifs de ce choix de vitesse dépendent de la subjectivité de chacun et échappent donc à toute évaluation.

L'examen du permis de conduire échoue dans sa fonction de sélection des conducteurs. Il ne peut en être autrement. L'examen du permis de conduire laisse la possibilité à la simulation. Les conducteurs que nous avons rencontrés ont été clairs sur la question. A l'auto-école on apprend à passer le permis. Demandez à un conducteur où il a passé le permis. Il ne vous répondra pas le nom d'une ville ou d'un quartier. Il vous répondra par un nom d'auto-école. Quand quelqu'un entre dans une auto-école, il ne dit pas : « bonjour, je voudrais apprendre à conduire ». Il dit bien plutôt : « bonjour, je voudrais m'inscrire au permis. » Le contrat est clair, le client demande un permis, l'auto-école lui vend une organisation pour l'obtenir en lien direct avec la préfecture. Même si quelques enseignements ont lieu ici et là, les pratiques et les discours des clients comme des enseignants et des inspecteurs sont clairement orientés par l'apprentissage de la réussite au permis de conduire. On peut encore entendre dire que *le permis coûte cher*. Là encore, cette expression marque le fourvoiement général. Ce qui coûte si cher en fait, c'est l'enseignement de la conduite, le véhicule, l'enseignant, le secrétariat, etc. Le passage de l'examen en lui-même ne coûte pas grand-chose.

En définitive la sagesse populaire l'emporte encore. C'est bien le permis qui coûte cher. Pendant la deuxième moitié du XXème siècle, le monde de l'éducation routière, organisé et réglementé autour des évaluations, est devenu si technique, si spécifique qu'il est presque impossible d'obtenir son permis sans un bachotage minutieux effectué par un spécialiste (un enseignant) de l'examen qui connait l'inspecteur. Pour ça, les vingt heures de formation pratique minimum obligatoires ne sont pas de trop. De plus, la réglementation de l'enseignement de la conduite est si spécialisée que plus aucun citoyen ne s'y aventure (véhicule aménagé, assurance spécifique, …).

Si aucune évaluation ne peut sélectionner les bons des mauvais conducteurs, c'est que chaque conducteur a du bon et du mauvais en lui. Chacun peut bien masquer ses propres défauts lorsque la situation le demande. Aussi, la simulation accompagne largement la dissimulation au moment du passage de l'épreuve. La pierre ne peut vraisemblablement pas

être jetée au candidat qui veut son permis. Il semble plus pertinent de questionner un système d'évaluation qui tente d'évaluer quelque chose qui n'est pas évaluable. Ailleurs (2.3), nous avons qualifié cette caractéristique humaine, ces mauvais côtés, par le terme d'anti-convivialité. Cette anti-convivialité est automobile, elle se déplace par elle-même, mais chacun peut la désactiver au moment voulu. Nombre de conducteurs transgressent volontairement la limite de vitesse mais ralentissent à l'approche d'un radar fixe. Pour le permis, il s'agira de bien se tenir pendant trente-cinq minutes.

Ce constat est encore soutenu par le fait que les conducteurs titulaires du permis, une fois le titre en poche, change de façon de conduire. Ils adaptent leur conduite à ce qui leur semble juste et pas à ce qu'ils ont appris à l'auto-école ou ce qu'ils ont fait le jour de l'examen. Les observations de conduite réalisées dans le cadre de la formation continue des conducteurs montrent que la plupart des conducteurs expérimentés échoueraient à l'épreuve du permis de conduire s'ils devaient le repasser et qu'ils conduisaient de la façon qui leur semble juste. Ce fait marque le déséquilibre du système d'évaluation. Une évaluation qui n'est pas en accord avec les pratiques réelles moyennes ne peut pas s'attendre à générer autre chose que de la simulation et de la dissimulation.

Encore la formation des enseignants vient compléter ce hiatus entre évaluation et pratique réelle. Les enseignants comme les inspecteurs que nous avons rencontrés échoueraient s'ils devaient se faire passer eux-mêmes l'examen sans faire usage de simulation et de dissimulation.

On peut alors trouver ici une piste de compréhension à la formidable angoisse générée par le passage de cet examen que la grande majorité de la population finit par réussir. En allant conduire d'une façon qu'on sait ne pas être ce que font nos aînés et ce que nous ferons nous-mêmes, la crainte d'être démasqué pèse lourd. Cependant cette nécessaire dissimulation de la vérité pratique est déjà formulée par Beck dans le cadre de la théorie générale de la modernité réflexive. « Dans la société du risque globalisé, il s'agit en conséquence de l'*obsession de simuler le contrôle de l'incontrôlable* à tous les niveaux, dans la politique, dans le droit, dans la science, dans l'économie, dans la vie quotidienne », (Beck, 2003 : 31).

Nous en venons alors à formuler l'hypothèse suivante. L'examen du permis de conduire n'est pertinent ni pour la définition, ni pour l'amélioration de la sécurité routière comme le voudraient les textes officiels. C'est bien de le retirer qui aurait très probablement des effets positifs sur la sécurité et la cohérence du système de formation. Les conducteurs qui

se rendraient alors dans les auto-écoles s'y rendraient avec une véritable demande de formation et non pas avec une demande de réussite au permis.

Cependant notre recommandation n'est pas réaliste, pas plus que raisonnable ou réalisable. Le marché de l'éducation chuterait de façon significative et l'économie générale du pays en souffrirait. Une étude économique spécifique devra être réalisée pour chiffrer l'importance de cette souffrance pour l'économie de la France. Les professionnels quant à eux n'en souffriraient pas. Il nous semble même que cette décision leur serait bénéfique. Les conditions de travail d'un enseignant qui a pour fonction d'enseigner à quelqu'un qui n'a pas de véritable demande d'apprentissage sont très difficiles. Son salaire est médiocre et il manque d'une reconnaissance sociale, manque tout à fait justifié compte tenu de la situation actuelle. Il reste la question du changement de professions de milliers d'enseignants, exploitants et inspecteurs.

Encore, aucun changement de fond dans la situation actuelle ne peut être envisagé sans de profonds changements économiques, politiques et sociaux généraux. Mais l'importance sociale de cet examen du permis de conduire a pour avantage de nous révéler une part de notre société du risque. Il nous faudra interpréter pourquoi l'essentiel des citoyens acceptent et valident ce système de formation et d'évaluation inopérant.

3.1.2. L'examen du BEPECASER

Comme le permis de conduire est une évaluation incohérente au regard des pratiques banales de conduite, le BEPECASER, qui valide l'entrée dans la profession d'enseignant de la conduite, évalue un enseignement qui, pour l'essentiel, n'existe pas en pratique dans les auto-écoles. L'écart entre le prescrit du PNF et les pratiques réelles d'enseignement est très important. Les centres de formation d'enseignants tombent alors sous la même critique que les auto-écoles. Ils enseignent la réussite à l'examen et ne proposent pas de véritable formation à l'enseignement. Une fois l'examen en poche, les enseignants apprennent à enseigner sur le terrain en côtoyant des enseignants expérimentés. Ils sont seuls avec l'élève dans la voiture. Du reste, les enseignants-apprenants ont conscience très tôt de cet écart entre évaluation et pratique effective. En plus d'avoir eux-mêmes vécus la formation à la conduite dans une auto-école et le passage du permis, ils sont enseignants stagiaires dans une auto-école durant le temps de leur formation.

En conséquence, le moment du passage du BEPECASER, comme pour le permis, donne lieu à simulation et dissimulation. Cette approche de l'examen est nécessaire à qui veut

envisager la réussite car les évaluateurs (des enseignants et des inspecteurs) ne maîtrisent pas la pratique d'enseignement idéale formulée en critère détaillé dans le guide de l'examinateur. Les évaluateurs connaissent les critères d'examens mais savent bien qu'ils ne les appliquent pas dans leur profession d'enseignants car cette application serait en contradiction avec la demande des clients d'une auto-école.

On remarque que cette évaluation se profile en miroir de l'évaluation du permis de conduire, mais à un niveau supérieur. Et il nous faut encore conclure à l'impertinence de cette évaluation.

3.1.3. L'examen du BAFM

La contradiction devient de plus en plus inconfortable à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie de l'éducation routière. Le BAFM autorise l'intervention dans la formation des enseignants. Il tombe sous les mêmes critiques que le permis de conduire et le BEPECASER avec un niveau d'incohérence encore accentué, c'est-à-dire que la réalisation des performances pédagogiques décrites dans le guide d'information (annexe 4.2) relève bel et bien de quelque chose qui s'apparente plus encore à du théâtre. Par exemple, le candidat doit en vingt-cinq minutes donner un cours de pédagogie de la conduite en salle à six enseignants en formation initiale qu'il ne connait pas. Les acteurs attestent de l'impossibilité de la réalisation de la performance demandée, comme celles demandées au BEPECASER et au permis de conduire.

3.1.4. L'expert

Pour comprendre ces écarts entre prescrit et réel, il nous faut revenir à l'origine de la construction des évaluations. Ce travail relève de la sociologie de l'expertise et nécessiterait une investigation détaillée dans ce domaine que nous réaliserons dans un travail de recherche ultérieur. Nous proposons tout de même une piste à suivre sous forme d'hypothèses. Nous poursuivrons l'investigation de cette hypothèse à partir des travaux de Trépos (1996), Roqueplo (1997) et Granjou (2003). Déjà avant ces travaux, la *Sociologie de la compétence professionnelle* questionnait : « Qui a compétence pour parler de la compétence et pour l'évaluer ? Tout le monde assurément », (1992 : 7). Et plus récemment, « faut-il expertiser les expert ? », (Delmas, 2011 : 3).

L'association erronée qui a été faite d'un lien entre éducation et sécurité a donné lieu dans les années 1970 en France à des appels d'offres pour la production de « bonnes pratiques » de conduite et d'enseignement. Ces bonnes pratiques une fois formalisées par des psychologues et des pédagogues furent prescrites par le code de la route. Cependant, les praticiens (conducteurs et enseignants) n'ont pu accepter ces prescriptions. L'écart s'est alors creusé entre une certaine « technocratie » de l'éducation et des pratiques « profanes » quotidienne et largement répandues. La conséquence en a été la formation d'un système éducatif fondé sur la duperie ayant pour inconvénient de rendre impossible toute formulation des enjeux fondamentaux de la conduite et de son enseignement. De nombreux avantages en découlent pourtant comme un brassage d'argent très intéressant pour la vie économique d'un pays et la constitution d'une idéologie qui permet de contenir des peurs et des angoisses collectives.

Pour Thoenig, « une technocratie, dont les Grands Corps de hauts fonctionnaires servent de principale vivier, tend à gouverner l'Etat et à s'approprier les fonctions dirigeantes dans la société. On peut discuter de l'ampleur de son pouvoir, s'interroger sur les alliances qu'elle passe avec d'autres milieux, nuancer le paysage. Son existence pourtant est indéniable », (Thoenig, 1987 : 299).

3.1.5. De l'autorisation de conduire et d'enseigner

Mis à part une visite médicale incluant la passation de tests psychotechniques pour détecter des pathologies ou des niveaux d'aptitudes psychomotrices trop faibles, personne ne saurait décider de la sélection des conducteurs dangereux. Pour cause, tous les conducteurs sont dangereux. Qui alors peut décider de l'autorisation de conduire ? Tout d'abord, le véhicule lui-même. Lors de la rencontre d'un homme et d'une machine, rien ne peut attester de façon certaine que cet homme sera capable de manipuler la machine. C'est donc dans un premier temps à la machine de décider si un homme est autorisé à l'utiliser. Dans un second temps, le social tient le rôle d'évaluateur. Une fois la machine maîtrisée, il reste encore à se confronter aux autres. Là encore, rien ne peut laisser présager de façon certaine que quelqu'un qui maîtrise un véhicule pourra se mouvoir parmi les autres conducteurs sur la voie publique. Nous avons rencontré des conducteurs de province qui, par exemple, se refusent à conduire à Paris. *« Les gens sont fous là-bas, c'est trop dangereux »*. Dans ce cas, le contexte social interdit à certains de participer à la circulation. Ils ne prennent pas assez de risques.

Mis à part les mêmes restrictions médicales, personne ne saurait décider de la sélection des enseignants de la conduite. Personne, excepté les apprenants eux-mêmes. Que quelqu'un ignore quelque chose (manipuler un véhicule), qu'il se présente à un maître (un pilote) avec une demande d'apprentissage, qu'il en ressorte avec un savoir-faire, il y aura bien eu enseignement.

Nous ne savons alors que penser des formateurs d'enseignants tant les niveaux inférieurs sont déjà si sujets à caution. On se demande bien d'ailleurs pourquoi en est-on resté là. Pourquoi n'existe-il pas de formateurs de formateurs d'enseignants ? Et pourquoi pas de formateurs de formateurs de formateurs d'enseignants ? On entend à mesure de répétition l'effet grandissant de *déformation* qu'implique la duperie des dispositifs de formation et d'évaluation.

Notre système moderne d'éducation est un système fondé sur la science psychologique en tant que compréhension de l'homme et application à son changement de comportement par des dispositifs cognitifs. La pédagogie de la conduite relève alors des mêmes critiques que Canguilhem adressa à la psychologie en 1958 dans son article « Qu'est ce que la psychologie ? »[122] : « C'est pourquoi il faut en venir à la question cynique : qui désigne les psychologues comme instruments de l'instrumentalisme ? À quoi reconnaît-on ceux des hommes qui sont dignes d'assigner à l'homme-instrument son rôle et sa fonction ? Qui oriente les orientateurs ? », (Canguilhem, 1958 : 10).

Beck formule quant à lui les liens tissés entre risques et connaissances. « En d'autres termes : les sources des dangers ne sont plus l'ignorance, mais le *savoir*, plus une insuffisante maîtrise de la nature, mais une maîtrise *perfectionnée* de cette même nature, plus ce qui se soustrait à l'intervention humaine, mais le *système de décision* et les contraintes objectives nées avec l'ère industrielle. La modernité joue, en plus de son propre rôle, celui de son partenaire – la tradition dont il s'agit de venir à bout, les contraintes naturelles qu'il faut maîtriser. Elle est à la fois menace *et* promesse de suppression de la menace qu'elle crée elle-même », (Beck, 2001 : 399-400).

[122] Annexe 2.5.

3.2. De l'absence de références

Si nous avons dû, dans ce travail de recherche, en passer par de si longs détours historiques et théoriques, c'est parce que le champ de l'éducation à la sécurité routière manque de références, ou du moins ces références sont ignorées. Notre expérience de terrain en atteste, comme les cinq entretiens semi-directifs que nous rapportons en annexe 0.1. En effet, les formateurs d'enseignants interrogés ont eu beaucoup de peine à référer leur pratique à des auteurs. Les questions de l'origine du savoir-conduire et du savoir-enseigner reste mystérieuses pour les praticiens et pour nous également, malgré un long travail de recherche bibliographique que nous poursuivons aujourd'hui encore. Cette absence de références permet d'entendre l'impertinence des évaluations et la (re)production d'une idéologie de la conduite et de la sécurité routière par le biais de ce que Beck nomme la *bureaucratie du savoir*. « La bureaucratie du savoir se révèle là dans toute sa splendeur, avec ses longs couloirs, ses salles d'attente, ses haussements d'épaules mi-absents mi-concernés, incompréhensibles, et ses comportements condescendants. Il existe des entrées principales, des entrées secondaires, des sorties secrètes, des trucs et des (contre-)informations : recettes d'accès au savoir, de comportement à adopter, mais le tout bien mixé, rectifié, tourné dans tous les sens et finalement joliment présenté de façon à ne pas dire ce que l'on dit tout en disant ce que l'on préfèrerait garder pour soi. Tout cela serait moins dramatique et plus facile à ignorer s'il ne s'agissait pas là de dangers qui nous concernent de très près », (Beck, 2001 : 98).

Pour certifier cette absence de références nous allons commencer par présenter le champ de savoir « insécurité routière », puis par y étudier la place de la psychologie en tant que science de référence fondamentale. Nous poursuivrons avec une discussion de la notion de transposition didactique qui nous semble être un mécanisme typique de déformation des connaissances et nous conclurons sur la place de référent que s'adjuge finalement l'institution. « La pédagogie [de la conduite] proposée par les formateurs de formateurs, aux futurs formateurs, consiste à leur proposer des concepts définitifs et intangibles, à empiriser en quelque sorte un savoir scientifique », (Couturier, 1996 : 170).

3.2.0. Du champ de savoir « insécurité routière »

Malgré de nombreuses tentatives, il n'existe pas de science de la conduite sur laquelle pourrait s'appuyer un enseignement. La création de l' « accidentologie » par les laboratoires de recherche des constructeurs automobiles, pas plus que les « cindyniques » (sciences du

risque) n'ont pu aboutir à la constitution d'une véritable discipline universitaire. Elles participent bien plutôt à l'éclatement des disciplines fondamentales depuis la prise d'indépendance des sciences modernes par rapport à la philosophie.

Les connaissances auxquelles renvoie l'enseignement de la conduite ont des origines très nombreuses. On peut citer :

- la technique automobile dont la mécanique et l'entretien du véhicule ;
- la physique dont la statique et la mécanique des solides (différente de la première) ;
- la biologie dont la physiologie, l'anatomie, la chronobiologie et la traumatologie ;
- le droit avec en particulier le code de la route mais aussi le code des assurances, le code civil, le code pénal, le code de la santé publique et le code de l'éducation, outre les connaissances générales relatives à la justice et à l'administration française ;
- les sciences humaines et sociales dont la psychologie, l'ergonomie, la sociologie et la didactique ;
- les techniques de manipulation de véhicule reposent aujourd'hui encore sur le savoir-faire des pilotes de circuit.

Denis Duclos nous donne une piste de compréhension concernant le choix et la validité de ces savoirs plutôt que d'autres. « N'est reconnu comme savoir valide que ce qui est soigneusement épuré de toute influence profane étrangère au domaine, aux méthodes, aux paradigmes en vigueur dans le milieu de spécialistes », (Duclos, 1989 : 271).

Cette liste n'est pas exhaustive et les connaissances nécessaires sont mal circonscrites dans chaque discipline malgré l'effort du Programme National de Formation (PNF) dans le sens d'une formulation des grands items à acquérir. Un travail didactique reste à effectuer. Nous nous y attellerons après la production de cette thèse de sociologie. Il s'agit de circonscrire les éléments de savoir propre à chaque discipline et de les resituer dans leur champ épistémologique et historique en lien avec la conduite automobile. Remarquons que les premiers pédagogues à avoir affronté ce difficile travail pluridisciplinaire ont d'abord été des médecins (René Bommier, Louis Baudry de Saugnier et Pierre Chancé), puis des psychologues (Michel Roche, Michel Neboit, Esko Keskinen). Les médecins et les

psychologues ont pour habitudes de se trouver à la croisée de différentes disciplines pour tenter de les intégrer dans une pratique.

Trois grandes disciplines sont absentes de ce champ de savoir : la philosophie[123], la psychanalyse et la sociologie compréhensive. Ces absences nous révèlent l'orientation positiviste du PNF jusque dans son usage de la sociologie : « Cet enseignement doit jouer un rôle central dans l'éducation du futur automobiliste, afin qu'il dispose d'une vision complète du système de circulation. Il a pour objectif de développer le sens de la responsabilité, de la solidarité et de faire mieux comprendre les enjeux sociaux de l'insécurité routière », (PNF, 1989 : 71). Ainsi, pas de questions philosophiques au programme, pas d'inconscient individuel pour les conducteurs, pas de mythe fondateur du groupe, mais une sociologie positiviste et quantitative qui expliquera le système et l'insécurité. Ce qui constitue un problème par le biais d'une assignation idéologique, ce n'est pas que la philosophie positiviste[124] serve de fondement à une action sociale, mais que cette assignation idéologique soit rendue obligatoire pour tous par le biais d'un Programme National de Formation et par la constitution d'un corps de métier dont le rôle sera de transmettre et de défendre cette philosophie. Nous sommes ici en présence du mécanisme social de transformation d'une philosophie en idéologie. « On constate un glissement général de tous les dispositifs médico-psychologiques, tendant à imposer un modèle de l'homme et de l'action sur l'homme qui fait l'impasse sur la dimension de l'inconscient, l'épaisseur du social et le poids de l'histoire », (Castel, 1981 : 201).

Dans la terminologie de Beck, l'éducation routière est fondée par une « scientifisation simple » (qui s'apparente à une forme de dogme). Les disciplines que nous proposons d'intégrer et dont nous regrettons l'absence constitueraient une refondation du champ de l'éducation routière par le biais d'une « scientifisation réflexive » (épistémologie, histoire des sciences, sociologie des sciences, …). « Cette logique a deux conséquences : tout d'abord, il faut *également* considérer le processus de scientifisation qui a prévalu du XIXème siècle à nos jours comme une *dogmatisation*, comme une phase de rodage des "article de foi" prétendant à la validité sans questions de la science. D'autre part, la *précarité* des "dogmes" de cette scientifisation primaire est de toute autre nature que celle des instances (religion et tradition) contre lesquelles les sciences se sont affirmées : *elles portent en elles les critères de leur*

[123] La philosophie morale tient encore une place plus importante que les autres branches de la philosophie pour le sujet qui nous occupe. Nous trouvons une synthèse pertinente chez René Simon en 1961 intitulé *Morale* et sous-titré *Philosophie de la conduite humaine.*

[124] Auguste Comte (1798-1857) publie, parmi ses cours de philosophie positive, des leçons sur la sociologie qu'il considère comme la science qui serait capable d'effectuer la synthèse de toutes les autres pour formuler une vision globale du monde et de l'homme.

critique et de leur disparition. A cet égard, l'évolution scientifique, parce qu'elle est faite de succès répétés, mine les délimitations et les fondements de son propre domaine. Le *succès* et la généralisation des normes d'argumentation scientifique aboutit à une transformation radicale de la situation : la science devient *incontournable* et se voit privée dans le même temps de ses prétentions originelles à la validité. Les "problèmes pratiques" en sont attisés d'autant. La lutte méthodique de la science contre ses propres certitudes dans ses rapports à l'intérieur et à l'extérieur provoque un *déclin de son pouvoir*. Il en résulte une *tendance à l'égalisation* entre experts et profanes dans le modèle de la rationalité, qui est à l'origine de nombreux conflits (l'augmentation des poursuites judiciaires contre les "erreurs médicales" en est un indicateur). Mais il y a plus : les notions qui reflétaient traditionnellement la hiérarchie des pouvoirs se révèlent *impuissantes* à rendre compte de cette réalité : modernité et tradition, experts et profanes, production et exploitation des résultats. *Ce scepticisme sans frontières* dans le contexte de la scientifisation réflexive se matérialise sur le plan *épistémologique dans la pratique de la recherche* », (Beck, 2001 : 358-359).

3.2.1. Des psychologies

La psychologie tient aujourd'hui une place particulièrement importante dans le champ de l'éducation routière. Les psychologues ont la charge de la sensibilisation des conducteurs dans le cadre du permis à points et la passation des tests psychotechniques pour évaluer et sélectionner les conducteurs dont les aptitudes psychomotrices seraient trop faibles pour conduire. Nous avons pu faire l'expérience d'une certaine « aura » des « psy ».

Les enjeux fondamentaux de la conduite d'une automobile et les problèmes sociaux que posent ces enjeux, notamment au niveau des évaluations, définissent l'impossibilité de l'activité d'enseignement de la conduite. Chaque enseignant constate clairement que les apprenants veulent surtout leur permis et conduisent différemment après la réalisation de leur désir de permis. L'enseignant, lui-même, ne conduit pas comme il enseigne à le faire. Il met en scène son métier d'enseignant (Goffman, 1973). Et pourtant l'institution vient prescrire ce qui lui apparait bien comme impossible (former des conducteurs sûrs). C'est que cela doit bien être possible. Sinon, pourquoi ce métier existerait-il ? Pourquoi percevrait-il un salaire de son travail ? Alors, les enseignants projettent dans la figure du psychologue ce savoir (parfois violemment pour les psys qui se laissent prendre au jeu). Le psychologue serait celui qui sait pourquoi les conducteurs roulent si mal et comment il conviendrait de faire pour que cela cesse. Le psychologue, sujet supposé savoir fait peur.

Qu'on se rassure, le psychologue est tout autant ignorant que les autres de l'origine et des causes de l'anti-convivialité automobile. Et quand bien même il en saurait un bout, il ne saurait l'enseigner puisque cette anti-convivialité est refoulée sur le mode du déni. Dites à quelqu'un sa vérité et les paroles s'envolent, elles s'oublient ou bien elles créent le trouble chez celui qui était en disposition d'en entendre quelque chose. Marquons un détour par la question de la psychologie.

Nous reproduisons en annexe 10 l'article de Canguilhem « Qu'est-ce que la psychologie ? » de 1958. Cet article nous servira d'étalon à la mesure duquel juger de l'écart entre le rôle social de la psychologie et son fondement épistémologique et historique. La psychologie a acquis une telle importance dans le champ de l'éducation à la sécurité routière, la vulgarisation des concepts est si intégrée dans notre vie quotidienne que cet article tient lieu d'une véritable interprétation sociologique de notre monde moderne d'éducation aux risques. La tentative d'unification de la psychologie par Lagache en 1947 est déjà la réponse à une question posée par un pédagogue, Claparède en 1936. La psychologie est alors la synthèse de ses variantes dans une théorie générale de la conduite humaine. « Cette unité ressemble davantage a un pacte de coexistence pacifique entre professionnels qu'à une essence logique, obtenue par la révélation d'une constance dans une variété de cas », (Canguilhem, 1958 : 2). Canguilhem montre que « la » psychologie n'existe pas en tant que telle. Ses origines et ses orientations sont multiples, impossible à rassembler dans un projet commun. Pour s'orienter le psychologue a besoin de s'attacher à une efficacité toujours discutable. Cet article formule l'échec de la psychologie à se rassembler dans une théorie générale de la conduite. Elle est vouée au morcellement car son objet d'étude, l'homme, est lui-même morcelé. Aucune science n'a jusqu'ici été capable d'intégrer les différentes facettes de l'homme. Il reste donc une question adressée à la philosophie.

L'article de Canguilhem n'a pas empêché la psychologie, malgré son impossibilité à être défini comme une science, de devenir la science soutenant la pédagogie de la conduite automobile. La réalisation de ce glissement de sens s'est opérée par l'assimilation d'*une* psychologie à *la* psychologie. En effet, la psychologie du comportement s'est imposée comme théorie de l'homme pour être appliquée à la pédagogie en passant par une politique d'éducation. Mais le comportement de l'homme n'est pas le tout de l'homme. La science comportementale montre un morceau de l'homme. Les pédagogues ont affaire à des hommes et pas uniquement à leurs comportements. De même, la politique générale embrasse une totalité dans son projet.

Canguilhem se propose de nous éclairer sur les raisons de l'avènement de la psychologie en tant que biologie du comportement humain au détriment des autres psychologies. « D'abord des raisons scientifiques, à savoir la constitution d'une Biologie comme théorie générale des relations entre les organismes et les milieux, et qui marque la fin de la croyance en l'existence d'un règne humain séparé ; ensuite, des raisons techniques et économiques, à savoir le développement d'un régime industriel orientant l'attention vers le caractère industrieux de l'espèce humaine, et qui marque la fin de la croyance en la dignité de la pensée spéculative ; enfin, des raisons politiques qui se résument dans la fin de la croyance aux valeurs de privilège social et dans la diffusion de l'égalitarisme : la conscription et l'instruction publique devenant affaire d'état, la revendication d'égalité devant les charges militaires et les fonctions civiles (à chacun son travail, ou ses œuvres, ou ses mérites) est le fondement réel, quoique souvent inaperçu, d'un phénomène propre aux sociétés modernes : la pratique généralisée de l'expertise, au sens large, comme détermination de la compétence et dépistage de la simulation », (Ibid., p. 8).

A la fin de son article, Canguilhem donne un conseil d'orientation au psychologue. « Quand on sort de la Sorbonne par la rue Saint-Jacques, on peut monter ou descendre ; si l'on va en montant, on se rapproche du Panthéon qui est le Conservatoire de quelques grands hommes, mais si on va en descendant on se dirige sûrement vers la Préfecture de Police », (Ibid., p. 11). Les psychologues du trafic en exercice ont pris la voie de la préfecture. Les stages permis à points gratifient les conducteurs de quatre points et les tests psychotechniques autorisent un conducteur à passer son permis. Nous verrons dans un autre chapitre (3.5.0) les problèmes déontologiques que pose la pratique du psychologue du trafic.

Il nous faut alors nous demander quel est le sens social de ce glissement de la science au politique ? Robert Castel nous montre « les principales directions selon lesquelles les cartes se sont récemment redistribuées : retour à l'objectivisme médical et au positivisme scientifique, promotion de nouvelles technologies de gestion des "populations à problèmes" (c'est-à-dire qui posent des problèmes aux responsables du maintien d'un ordre social et idéologique), développement de techniques d'intensification psychologique au-delà de la coupure du normal et du pathologique », (Castel, 1981 : 199). Concernant la « gestion des populations à problèmes », Castel anticipe l'arrivée en France en 1989 du système du permis à points en tant que traitement d'un contentieux de masse, identification d'une « population à risque » et mise en œuvre de son traitement médico-psychologique sous forme de stage de sensibilisation ou de « réhabilitation » des conducteurs.

3.2.2. De la transposition didactique

Il y a bien un champ de savoir que les enseignants transmettent. Cependant, ces connaissances ne sont pas référencées. On parle d'énergie cinétique, de force centrifuge, de temps de réaction, d'éthanol, de tâche aveugle, mais d'où viennent ces concepts ? Ils proviennent des disciplines que nous avons listées plus haut avant de passer par le mécanisme de la transposition didactique[125].

La transposition didactique est un concept des sciences de l'éducation que nous pouvons associer à l'idée de vulgarisation. Il s'agit de rendre la connaissance scientifique accessible au plus grand nombre. Au moment de transition, il arrive que la connaissance soit déformée. La conséquence en est que le plus grand nombre y entend quelque chose mais que ce quelque chose est faux. Avec la prescription technocratique des bonnes pratiques et le bachotage d'examen dont les évaluations ne sont pas pertinentes, la transposition didactique vient compléter la mécanique d'une transmission idéologique par un enseignement institutionnalisé. L'enseignement n'est plus le discours d'un maître que quelques élèves viendraient entendre mais le mode de transmission culturel général et obligatoire.

En plus de la retrouver dans les discours des praticiens que nous avons rencontrés, la trace objective de cette vulgarisation se trouve dans une bibliographie professionnelle éditée par « la documentation française » et par quelques éditeurs spécialisés dont le représentant historique est « codes rousseau ». A côté de la bibliographie académique du présent travail de recherche, nous présentons une bibliographie professionnelle du champ de l'éducation à la sécurité routière.

Prenons un exemple de cette transposition didactique. Pour les physiologistes du XIXème siècle jusqu'à nos jours, le temps de réaction est le temps qui s'écoule entre l'émission d'un stimulus et une réaction enregistrée. Le phénomène commence avant la perception du stimulus par le sujet. Dans les ouvrages spécialisés de sécurité routière, la définition du même concept est devenue le temps entre la perception et l'action. Nous reconnaissons la collusion avec le premier modèle de comportement du conducteur connu. Il s'agit du modèle de Neboit qui décompose la tâche de conduite en quatre phases : la perception, l'analyse, la décision et l'action. Ce modèle est exposé dans le même ouvrage qui

---

[125] Verret, M. (1975), *Le temps des études*¸ Paris : Librairie Honoré Champion.
Halbwachs, F. (1975), « La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève », in *Revue Française de Pédagogie*, n°33, INRP, Paris, pp19-29.
Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique,*Grenoble : La pensée sauvage.
Develay, M. (1996), *Peut-on former des enseignants ?*, Paris : ESF, coll. « Pédagogies ».

préconise et théorise l'utilisation de la pédagogie de la conduite encore en vigueur aujourd'hui : *Manuel de pédagogie de la circulation automobile* (1980).

Ce glissement de sens, adossé à l'impossibilité pour les praticiens de citer les références correspondantes, même lorsqu'il s'agit de leur psychologie de prédilection, permet de ramener l'activité de conduite à une activité maîtrisé par le conducteur. On peut entendre que le temps de réaction « moyen » est d'une seconde. Mais quel est le temps de réaction minimum ? Qu'en est-il en cas de surprise (d'accident) ? Le glissement de sens des découvertes scientifiques par le biais de la vulgarisation et de la pédagogie occulte toute la part d'ignorance qui était à l'origine de la recherche scientifique et que celle-ci ne comble jamais tout à fait. En effet, les évènements de conduite se produisent avant la perception du conducteur et beaucoup échappent même complètement à sa conscience. Ce savoir-là, celui de la limite des découvertes scientifiques brille par son absence dans toute la bibliographie professionnelle que nous avons consultée.

Cette absence de référence mêlée aux glissements de sens des connaissances soutient la pensée d'une conduite *en toute sécurité*. Le conducteur *maîtrise* le véhicule et le risque. Aucune part d'ombre de vient pâlir le tableau. Les accidents restent le seul révélateur à nous montrer le chemin de la déconstruction de l'illusion de sécurité routière. Mais l'origine de ces accidents est attribuée aux chauffards, aux mauvais conducteurs, aux fous du volant. Pour ceux-là, le monde de l'éducation à la sécurité a inventé un nouveau mot. Ce sont des *« infractionnistes »*. Ils sont détectés et *« réhabilités »* par le système du permis à points. Le stage de sensibilisation est destiné à « éviter la réitération de comportement dangereux » (R223-5). L'illusion de sécurité routière peut alors perdurer. Elle s'inscrit dans une logique qui refuse l'accès aux éléments révélateurs, ces éléments qui échappent à l'explication. L'idéologie a pour rôle d'expliquer ce qui arrive. L'éducation a pour rôle double de transmettre ces explications et d'inciter les mauvais conducteurs à devenir bons, c'est-à-dire, à entrer dans la norme.

La transposition didactique est alors accompagnée de l'invention d'un nouveau vocabulaire, un jargon professionnel, par le biais de l'adoption du néologisme *« infractionniste »*. Ces inventions verbales peuvent être interprétées comme la tentative pour un champ spécifique de s'autonomiser. L'idée est de faire de la sécurité routière un champ particulier avec ses effets de champ, dissociées du champ de la sécurité générale, de la santé publique et finalement de la politique économique. Dans cette perspective, l'insécurité routière nécessiterait des mesures spécifiques indépendantes. Cependant, l'accident de la circulation n'est que l'expression de causes individuelles et collectives profondément ancrées

dans la civilisation. Interdire les voitures n'empêcherait en rien les accidents de la circulation. Wilde (2001 : 68) rappelle comment de 1870 à 1910 la mortalité routière hippomobile a été remplacée par la mortalité automobile, tout en conservant une stabilité générale.

3.2.3. La référence à soi même : l'institution garante d'une compétence

Dans la formation des enseignants, on ne parle pas vraiment d'élèves-conducteurs ou de conducteurs-apprenants. On parle de *« cobaye »*. Cette qualification se fait sur le ton de la plaisanterie entre collègues. On parle également d' *« élève-test »*. La formulation est plus neutre mais l'idée est la même. L'enseignant en formation n'est pas encore titulaire du BEPECASER et on ne saurait lui reconnaitre une pratique d'enseignant. Du coup les conducteurs-apprenants qui viennent *« servir »* à la formation des enseignants ne sont pas véritablement là pour suivre un enseignement mais pour *« rendre service »*. Ce vocabulaire révèle la représentation de la nécessité du diplôme comme gage de la compétence de l'enseignant et de son autorisation à pratiquer. L'enseignement profane est de ce fait déconsidéré. Encore le guide d'information BAFM est plus clair. Les formateurs d'enseignants doivent le jour du passage du BAFM donner un cours de pédagogie en salle à des enseignants en formation initiale (non titulaire du BEPECASER). Ces enseignants en formation sont appelés dans le guide de l'examinateur des « élèves BEPECASER », (Annexe 5, p. 24). La collusion entre la formation de l'enseignant et son examen est ici affichée et révélée. Partout ailleurs, dans les documents officiels, la séparation entre formation et évaluation est très clairement formulée. Ce sont les « usagers » qui venaient nous dire la vérité des pratiques, mais au moment du BAFM, le paradoxe est trop fort et s'inscrit directement dans un guide édité par le ministère à destination des évaluateurs. A cet endroit, une formulation institutionnelle rejoint le discours populaire : *« J'ai passé mon permis chez … »*, suivi d'un nom d'auto-école, *« j'ai passé mon BEPECASER chez… »*, suivi d'un nom de centre de formation d'enseignant.

Ces discours et ces pratiques soulèvent la question de savoir à quel moment on devient conducteur et à quel moment on devient enseignant. La réponse donnée par les acteurs répète celle de l'institution : c'est l'institution par l'organisation de l'évaluation et l'attribution d'une autorisation administrative décide de l'entrée officielle dans le groupe des conducteurs et dans le groupe des enseignants. Mais cette réponse est invalidée par la pratique de ceux qui conduisent sans permis et de ceux qui enseignent sans BEPECASER. Ces personnes ont également un savoir-faire qui peut même être possiblement supérieur aux titulaires. Les

conducteurs sans permis sont bien plus attentifs à leur conduite et au respect des règles en particulier. Les enseignants non-titulaire (parce qu'ils sont encore en formation) sont bien plus attentifs à leur élèves que nombre d'enseignants titulaires usés par les années de pratique.

«J'ai le permis », « je suis moniteur », « je suis BAFM », « je suis psy ».

Un fait curieux a particulièrement attiré notre attention. Les formateurs d'enseignants se présentent en associant le diplôme qu'ils ont obtenu à un titre : *« je suis BAFM »*. Pourtant le BAFM est un examen qu'on passe, un diplôme qu'on reçoit mais en aucun cas un titre, comme c'est le cas pour le titre de psychologue. Nous y voyons dans les cas du permis de conduire, du BEPECASER, du BAFM et des psychologues, la référence à soi-même autorisé de l'institution d'Etat comme garante d'une compétence. De plus, les interventions dans le cadre du permis à points se font en binôme : un psychologue et un titulaire du BAFM. Des enjeux de pouvoir au sein du binôme posent la question de la vérité du conducteur. Est-elle détenue par la psychologie ou par la pédagogie ? Les psychologues ont leur titre. Les BAFM se sont inventé le leur, peut-être en réaction. Signalons que dans d'autres pays le traitement des conducteurs ayant commis des infractions est laissé uniquement entre les mains des psychologues.

En fait, ces diplômes signifient seulement qu'une compétence a été reconnue le jour du passage d'un examen avec toutes les limites que comportent ces évaluations. Certains n'exercent pas du tout malgré la réussite de l'examen pour des raisons diverses. Il y a également le cas de ceux qui échouent de quelques points alors que d'autres réussissent avec juste la moyenne.

On s'autorisait autrefois d'un maître et d'un savoir-faire. On s'autorise aujourd'hui de soi-même et d'une institution. Nous laissons le soin au lecteur de juger si cela constitue effectivement un progrès.

3.3. De la pratique à la théorie

Beck formule l'impuissance de la théorie scientifique. Sa « thèse est la suivante : l'origine de la critique de la science et de la technique, et du scepticisme que l'on développe à leur égard n'est pas à chercher dans l'"irrationalité" de ceux qui les critiquent, mais dans l'impuissance de la rationalité scientifico-technique à répondre à l'expansion des menaces et des risques liés à la civilisation. Or, cette impuissance n'est pas du domaine du passé, elle est d'une actualité brûlante, et menace de se prolonger dans l'avenir. On commence même tout juste à percevoir toute son ampleur. Il ne s'agit pas non plus de l'impuissance de scientifiques ou de disciplines isolés, mais bien d'une impuissance qui a son origine *systématique* dans le rapport institutionnalo-méthodique des sciences aux risques. Les sciences telles qu'elles ont été conçues – avec leur répartition du travail ultraspécialisée, leur appréhension des méthodes et de la théorie, leur absence totale de rapport avec la praxis – *se révèlent totalement incapables* de réagir de façon adéquate aux risques liés à la civilisation, pour la bonne raison qu'elles participent activement à leur naissance et à leur développement. Elles se muent bien plutôt – que ce soit avec la bonne conscience de la "scientificité pure" ou avec des scrupules croissants – en *protecteurs et légitimateurs* » (Beck, 2001 : 107) des risques et de leurs conséquences.

Les discours et les pratiques dans le champ de l'éducation routière en France sont orientés par une conception de l'apprentissage qui fait précéder la pratique de la théorie. Ici, le savoir précède le savoir-faire. Nous présentons tout d'abord comment s'actualise cette conception dans les discours et les pratiques avant de procéder à sa critique et de formuler quelques réflexions sur un autre agencement possible des dispositifs de formation.

Le Programme National de Formation des conducteurs (PNF, 1989 : 9) regroupe les objectifs de formation en trois catégories : connaissances, compétences et attitudes. L'ordre de ces objectifs est à souligner. Dans le discours des professionnels on parle de savoir, savoir-faire et savoir-être. La théorie est inscrite au programme *avant* la pratique. Les deux premières catégories d'objectifs sont complétées par une troisième concernant un travail pédagogique sur les attitudes des conducteurs. Il s'agit de *faire changer* quelqu'un pour qu'il devienne *conscient* de différentes choses. Cette catégorie d'objectif pose des problèmes déontologiques et techniques qui dépassent le propos de ce chapitre et qui seront traités ailleurs.

L'examen du permis de conduire comprend une épreuve théorique générale (le code) qui doit être obtenue *avant* d'être autorisé à passer l'épreuve pratique de conduite (R221-3). Les enseignants de la conduite organisent la formation du conducteur en conséquence et vont même parfois jusqu'à refuser de donner la moindre leçon pratique tant qu'un apprenant n'a pas encore réussi son code.

L'examen du BEPECASER qui autorise l'enseignement de la conduite à titre onéreux (R212-2 et 3) est composé de deux parties. La première partie d'amissibilité est entièrement théorique. Elle comprend une épreuve écrite et orale d'expression française. La deuxième partie dite d'admission est encore une fois introduite par un questionnaire à choix multiples un mois environ *avant* le début des épreuves pratiques d'enseignement. Ceux qui interviennent dans la formation des enseignants organisent la formation en conséquence. Il arrive que plusieurs mois de formation s'écoulent, en passant par la réussite des épreuves d'admissibilité, sans que l'enseignant-apprenant ne soit monté dans un véhicule pour qu'y soit évalué sa pratique de conducteur et d'enseignant débutant. La formation des enseignants se déroule de septembre à juin, mais aucune leçon de conduite n'est jamais donnée avant le mois de mars par les enseignants en formation. Chaque année, ces premières leçons de conduite sont l'occasion pour les formateurs d'enseignants de découvrir que quelques uns ne pourront pas exercer cette profession. Mais comment dire à quelqu'un qui est en formation depuis huit mois et qui va passer son examen terminal deux mois plus tard que les deux mois de formation restant ne seront pas suffisant pour lui permettre d'atteindre le niveau requis ?

L'examen du BAFM qui autorise l'intervention dans la formation des enseignants est composé de deux parties (Arrêté du 23/08/71). La première partie d'admissibilité est entièrement théorique. Elle comprend trois épreuves écrites de droit, réglementation et psychopédagogie. La partie d'admission comprend deux épreuves pratiques (pédagogie) et une épreuve théorique (mécanique). Ne sont autorisés à se présenter à l'épreuve d'admission uniquement les candidats ayant réussi l'épreuve d'admissibilité. La formation de ces formateurs suit également cette logique de la théorie vers la pratique avec les mêmes écueils que pour la formation initiale des enseignants. Seulement les conséquences de ces écueils sont plus importantes. Le nombre de personne en formation de formateur d'enseignants qui sont très loin du niveau exigé au moment de l'admission est plus grand encore.

Enfin, le titre de psychologue est obtenu suite à une formation universitaire de cinq années dans un cursus de psychologie. La place des stages dans cette formation est tout à fait inférieure à la place réservée aux théories psychologiques. Soulignons au passage que le titre de psychologue en France est un titre généraliste obtenu à partir de nombreuses formations

initiales (psychologie du travail, de la santé, sociale, clinique, etc.). Aucune de ces formations n'existe concernant la spécialisation en psychologie du trafic. Pour la passation de tests psychotechniques, aucune autre forme de formation n'est exigée que celle qui donne accès au titre de psychologue. Pour l'intervention en stage permis à points, une formation complémentaire de quelques semaines est nécessaire. Il ne s'agit pas d'un nouvel examen mais simplement d'une obligation de formation. Cette formation comprend une partie pratique qui, encore une fois, arrive bien tard dans le cursus de formation des psychologues.

Notre expérience de terrain et l'analyse des documents officiels de la profession nous révèlent que la théorie tient une place antérieure à la pratique dans l'idéologie de la pédagogie de la conduite. Cependant Goethe marque son désaccord avec cette conception de l'apprentissage : « Au commencement était l'action ». Il nous semble en effet que cette conception est plus juste et peut tout à fait s'appliquer à la conduite automobile et à son apprentissage. Comme on apprend à parler avant d'apprendre à écrire, comme on apprend à marcher avant d'apprendre à préparer et suivre un itinéraire, on apprend à conduire avant de comprendre les enjeux de la conduite.

L'analyse des pratiques d'enseignements de la conduite montre que c'est par l'enseignement que l'enseignant pense sa propre pratique de conduite. De même, c'est au moment de la formation des enseignants qu'un formateur va « théoriser » sa propre pratique d'enseignement. Ces théorisations qui sont nécessaires à la transmission se font toujours dans l'après-coup de la pratique. Il ne peut en être autrement car toute construction théorique pertinente à besoin de s'appuyer sur une expérience pratique.

La conception de l'apprentissage qui fait précéder la pratique de la théorie est attachée au sentiment de sécurité. Elle en est une composante. Pour conduire *« en toute sécurité »*, il faut d'abord savoir avant de savoir-faire et d'adopter la conduite sûre prescrite par le PNF. Immanquablement les tentatives de renversement de cette conception déclenchent alors une certaine angoisse. Les représentations des risques deviennent conscientes et les sujets (conducteurs et enseignants) doivent avancer dans le doute, avec une certaine part d'incertitude quant au résultat.

Nous soutenons encore que ce doute, cette angoisse, ces incertitudes et ces accidents sont salutaires autant à la sécurité des sujets qu'à la possibilité de l'apprentissage lui-même. La conscience du risque est nécessairement accompagnée d'une certaine culpabilité. Elle est la condition de la possibilité de mise en œuvre des moyens de prévention justement transmis par le système de formation à la conduite automobile. Hans Jonas dans *le principe*

responsabilité (1995) nomme cette caractéristique « heuristique de la peur ». Il s'agit du pouvoir révélateur de la peur et de son passage obligé pour atteindre la conscience. Giddens propose comme antithèse à la confiance la notion de « défiance », ou mieux encore « l'angoisse ou la terreur existentielle », (Giddens, 1994 : 106).

Cependant la peur, l'angoisse et l'accident ont très mauvaise presse chez les professionnels de l'enseignement de la conduite. Le bon conducteur est un conducteur qui a confiance en lui et qui conduit *« en toute sécurité »* ; donc quelqu'un qui dénie les représentations des risques qu'il prend et encourt.

Nous concluons sur l'idée que la conduite est toujours une conduite *à risque* et que la pédagogie de la conduite se doit d'être une heuristique de la peur si elle a la prétention de transmettre une culture du risque à des sujets conscients des risques qu'ils prennent. En effet, seule cette conscience des risques permet d'envisager la production d'une pensée propre à chaque conducteur sur les risques qu'il prend et encourt.

Il ne serait cependant pas raisonnable de changer la formulation actuelle du PNF (pédagogie de la conduite sûre) pour la formulation inverse (pédagogie de la conduite dangereuse). Dans les deux cas ces adjectifs n'apportent rien de plus à la notion même de conduite. Il nous semble raisonnable de retirer ces adjectifs qui ne manquent pas de tirer vers un versant idéologique une activité pédagogique qui a besoin de neutralité pour pouvoir transmettre une culture du risque qui ne s'ignorerait pas.

Il reste que la proposition que nous formulons ici nous semble tout à fait irréalisable dans le seul champ de l'éducation routière tant ce phénomène, déjà largement développé par Illich dans *Une société sans école*, nous semble intriqué dans toutes les strates de la société. Il est illusoire de croire en des changements ponctuels dans certains champs spécifiques. Le mince espoir qui pourrait survivre ne peut en passer que par la construction d'une nouvelle théorie de la société et son application politique. Mais nous dépasserions ici l'objet de ce travail de recherche qui ne se propose que de comprendre notre société dans le cas de la transmission de la culture du risque routier.

3.4. Du risque de la norme : analyse d'un accident en leçon

Après un détour historique chez les didacticiens de la conduite, une formulation de l'impertinence des évaluations qui structurent le champ, de son absence de référence constitutive et du retournement des places respectives de la théorie et de la pratique dans la façon d'aborder l'apprentissage de la conduite, nous allons maintenant procédés à l'étude de cas d'un accident de la circulation survenu pendant l'enseignement de la conduite.

« Il ne faudrait pas opposer insécurité et protections comme si elles appartenaient à deux registres contraires de l'expérience collective. L'insécurité moderne ne serait pas l'absence de protections, mais plutôt leur envers, leur ombre portée dans un univers social qui s'est organisé autour d'une quête sans fin de protections ou d'une recherche éperdue de sécurité. Qu'est-ce qu'être protégé dans ces conditions ? Ce n'est pas être installé dans la certitude de pouvoir maîtriser parfaitement tous les risques de l'existence, mais plutôt vivre entouré de systèmes de sécurisation qui sont des constructions complexes et fragiles, et portent en eux-mêmes le risque de faillir à leur tâche et de décevoir les attentes qu'ils font naître. La recherche des protections créerait ainsi elle-même de l'insécurité. La raison en serait que le sentiment d'insécurité n'est pas une donnée immédiate de la conscience. Il épouse au contraire des configurations historiques différentes, parce que la sécurité et l'insécurité sont des *rapports* aux types de protections qu'une société assure, ou n'assure pas, d'une manière adéquate. Autrement dit, aujourd'hui *être protégé, c'est aussi être menacé* », (Castel, 2003 : 6-7).

Les accidents en formation sont des révélateurs des limites des cadres théoriques auxquels se réfèrent les centres de formation à la conduite automobile, voire des incohérences et des impasses de la transmission d'une conduite « sûre ». Nous voudrions aujourd'hui attirer l'attention sur un accident de la circulation pendant la formation initiale à la conduite sanctionnée par l'examen du permis de conduire. L'étude de cas d'un de ces accidents, que nous considérons comme typique, nous permettra de proposer des considérations concernant la norme sociale de conduite transmise par la formation.

Le premier objet de notre démarche est de proposer une mise au jour de la partie de la vérité objective, des pratiques de l'enseignement et de l'évaluation de la conduite automobile en France, qui n'apparaît jamais aux acteurs dans sa vérité entière ; méconnaissance qui, avec Bourdieu, est au fondement de l'autorité pédagogique :

« 2. En tant que pouvoir symbolique s'exerçant dans un rapport de communication qui ne peut produire son effet propre, i.e. proprement symbolique, que pour autant que le pouvoir

arbitraire qui rend possible l'imposition n'apparaît jamais dans sa vérité entière et en tant qu'inculcation d'un arbitraire culturel s'accomplissant dans un rapport de communication pédagogique qui ne peut produire son effet propre, i.e. proprement pédagogique, que pour autant que l'arbitraire du contenu inculqué n'apparaît jamais dans sa vérité entière, l'action pédagogique implique nécessairement comme condition sociale d'exercice *l'autorité pédagogique* et *l'autonomie relative* de l'instance chargé de l'exercer », (Bourdieu, 1970 : 26). Notre fil conducteur est alors cette question de recherche de cette vérité que méconnaissent les acteurs de la formation à la conduite en France.

3.4.0. Méthode

Nous avons mené quatre entretiens semi directifs avec l'enseignant de la conduite impliqué dans l'accident analysé. Ces entretiens ont permis de reconstituer avec précision les caractéristiques topographiques de la situation d'accident, puis de mener une investigation concernant sa genèse. Les véhicules, l'infrastructure et les conditions météorologiques étant hors de cause, nous avons concentré notre investigation sur les facteurs humains (physiologique et psychologique) et organisationnels (les métiers d'enseignant de la conduite et d'inspecteur du permis de conduire).

3.4.1. L'accident

Posons tout d'abord le lieu. Il s'agit de la traversée d'un village : Une chaussée de 6 m de large bordée par des trottoirs de 2 m de large et des habitations accolées les unes aux autres sur toute la traversée, une longue ligne droite d'une centaine de mètres puis une légère courbe sur la droite d'une cinquantaine de mètres. Dans la courbe, des voitures sont stationnées à cheval sur le trottoir et la chaussée masquant une partie de la visibilité. 35 m après la ligne droite, un homme (M. A) sort sa voiture de son garage, rate son démarrage et se retrouve au milieu de la chaussée... en pleine courbe.

« On roulait tranquillement. Tout allait bien. 50 dans le village, je lui demande de ralentir pour le virage. Je me sentais en sécurité. Et tout à coup, c'est la surprise. Je n'ai pas eu le temps de réfléchir, juste le temps de piler... » (M. E).

L'enseignant (M. E), qui a deux ans d'expérience d'enseignement de la conduite, donnait une leçon de conduite à une conductrice-apprenante (Mlle C) en fin de formation. M. E n'était pas fatigué, son attention était portée sur l'absence de visibilité dans la courbe et il

n'avait pas consommé de produits psychotropes. A 50 km/h dans la ligne droite, M. E demande à Mlle C de ralentir un peu à cause la courbe. Mlle C ralentit donc à 45 km/h avec l'accord tacite de M. E. Quand M. E perçût la voiture de M. A, il effectua un freinage d'urgence et immobilisa le véhicule école à quelques centimètres de l'obstacle. Mlle C n'a pas réagi, glacée d'effroi face au danger. Malheureusement, la conductrice (Mme S) du véhicule qui suivait le véhicule école n'a pas pu s'arrêter. C'est la percussion arrière. Notons que Mme S avait 3 m de moins que M. E pour s'arrêter, ce qui correspond à la longueur du véhicule école.

Plus de peur que de mal, il n'y a eu que de la casse matérielle. M. A rentre vite son véhicule intact et s'enferme chez lui, il était visiblement alcoolisé. M. E appelle la police pour prendre M.A en défaut. Mme S est confuse et Mlle C, choquée.

Bien sûr, M. A devrait moins boire et Mme S maîtriser son véhicule. Mais M. E ne contrôle pas ces paramètres. Ils s'imposent à lui. Et c'est à M. E que revient la tâche de conduire et d'apprendre à conduire sans accident. Au delà de l'apparente inévitabilité de l'accident de M. E, nous nous proposons de suspendre un temps les conclusions et d'analyser plus avant les circonstances dans le but de chercher un éventuel moyen pour M. E d'éviter l'accident.

3.4.2. Analyse

M. E a effectué un freinage d'urgence (avec ABS, ce qui a permis de garder la direction en courbe de la voiture école). A 45 km/h, la distance de freinage minimum[126] est de 10 m. Mais avant de freiner, il fallait réagir. 35 m de visibilité moins 10 m de freinage, il reste donc 25 m de réaction. 45 km/h équivalent à 12,5 m/s, ce qui nous fait donc 2 secondes de réaction. Il nous semble que ce temps de réaction correspond à l'attention dont faisait preuve M. E. Dans une telle situation, une réaction de 2 s correspond à une réaction idéale, compte tenu de la complexité de la situation.

A priori le comportement de M. E est irréprochable, mais pourtant il reste un paramètre sur lequel il aurait pu agir et qui aurait évité l'accident. En effet en réduisant la vitesse à 30 km/h au lieu de 45 km/h au bout de la ligne droite, la situation aurait été bien différente. Avec deux secondes de réaction, la distance d'arrêt minimum[127] à 30 km/h aurait

[126] La distance de freinage (Df) est calculée de la façon suivante : $Df = \frac{V^2}{2.g.Cad}$; où v est la vitesse en m/s, g la gravité soit 9,81m/s² à Paris et Cad le coefficient d'adhérence soit 0,8 dans nos calculs.

[127] La distance d'arrêt minimum est la somme de la distance parcourue pendant le temps de réaction minimum et de la distance de freinage minimum.

été de 21,5 m, ce qui aurait laissé 13,5 m (35 – 21,5) à M. E pour dépasser la voiture de M. A, ou bien de rester immobilisé à cet endroit qui était visible de beaucoup plus loin dans la ligne droite, ce qui aurait permis à Mme S d'avoir le temps de réagir.

Rappelons que Mme S n'a pas eu le temps de réagir. Elle roulait, selon son témoignage, à 50 km/h et n'avait que 32 m (35 – 3) pour s'arrêter, ce qui est physiquement impossible. La distance minimum d'arrêt à 50 km/h avec une réaction idéale de 2 s est de 40 m ! Le choc était donc pour elle inévitable à moins de ... rouler moins vite à l'approche de cette même courbe. Si Mme S était vraiment à une vitesse excessive (50 km/h), M.E était à une vitesse correcte : il a réussi à s'arrêter sans percuter M. A ; mais il était quand même à une vitesse excessive compte tenu du fait qu'il était suivi par Mme S et qu'il était alors forcé de s'arrêter à un endroit d'où il ne pouvait être vu : en courbe.

La question que j'ai donc posée à M. E lors de notre troisième entretien, après l'analyse topographique, est donc la suivante : pourquoi rouliez-vous si vite ?

3.4.3. Discussion

« *Vite ? Mais je roulais pas vite. Bon c'est vrai que si j'avais été moins vite l'accident n'aurait pas eu lieu, mais en roulant moins vite ce serait impossible d'avoir l'examen. En roulant comme ça, l'élève se ferait ajourner...* » (M. E).

La réponse est sans appel et confirmée par tous les enseignants et inspecteurs lors de nos entretiens : un conducteur qui passerait à 30 km/h à cet endroit et adapterait sa vitesse de la sorte dans d'autres situations n'aurait aucune chance d'obtenir son permis de conduire. Si M. E s'accorde à dire qu'il était en vitesse excessive, il ne peut se résoudre à dispenser une formation qui amène ses apprenants à l'échec.

L'évaluation au permis de conduire est soumise à des critères répertoriés dans *La procédure d'évaluation de l'épreuve du permis B* (1993). Mais le critère concernant la vitesse est plutôt vague. En effet le conducteur doit « adapter sa vitesse aux situations ». Ce manque de précision ne nous étonne pas pour la bonne raison qu'il n'existe pas de théorie de la vitesse excessive. Si le respect de la limite réglementaire de vitesse est facilement réalisable, l'identification des vitesses trop élevées bien qu'inférieures à la limite, reste difficile. Comme de coutume, lorsqu'il manque un fondement concret et commun, il en va de l'appréciation de chacun. Mais il y a plus. Il s'agit de cette idée de conduire « trop lentement ». Il n'y a évidemment pas non plus de théorie de la lenteur et nous concevons mal comment un

conducteur soucieux de sa sécurité pourrait aller trop lentement. Il reste que dans les examens du permis de conduire que nous avons observés, des erreurs « d'adaptation de la vitesse » sont imputées à des vitesses qualifiées de trop élevées et d'autres « trop lentes » (sic).

Ici intervient un autre critère : le conducteur ne doit pas gêner. Une vitesse trop basse pourrait gêner les autres conducteurs et constitue un motif d'ajournement. Cependant il est d'expérience commune que beaucoup de conducteurs pratiquent l'excès de vitesse, ainsi que la vitesse excessive. Celui qui voudra être respectueux de la limite de vitesse et qui voudra également la réduire quand la situation l'exige, devra nécessairement « gêner » les autres conducteurs amateurs de vitesses excessives. Ce critère présente donc un paradoxe : il faut conduire en respectant les règles, sans gêner ceux qui ne les respectent pas. Il en résulte des situations impossibles pour le conducteur qui pourra nécessairement être pris en défaut, et un pouvoir de décision arbitraire de l'inspecteur qui doit trancher. Nous prenons ici toute la mesure subjective d'une part de l'évaluation du permis de conduire.

3.4.4. La cause

Remarquons notre étiologie de l'accident. Nous nous centrons sur ce qui est contrôlable par M. E en situation, en évacuant les éléments extérieurs de l'accident : M. A et Mme S. Il s'agit alors d'une analyse subjective de l'accident. Rater un démarrage en sortant de chez soi, c'est déjà arrivé à chaque conducteur, mais il n'y avait pas forcément quelqu'un qui arrivait à ce moment-là. Perdre le contrôle de son véhicule, se trouver en vitesse excessive, c'est également déjà arrivé à chaque conducteur, mais il n'y avait pas une voiture arrêtée dans un virage à ce moment-là.

Cet accident est un concours de circonstances. Mais dans le cas de M. E, le paradoxe c'est qu'il n'y a pas d'erreur du point de vue du métier d'enseignant de la conduite. Un autre en aurait fait autant. La cause de l'accident se trouve bien à l'endroit du rapport de M. E avec son métier. Et il apparait alors que M. E porte une part de responsabilité dans la survenue de l'accident, mais cette responsabilité est à partager avec tous les enseignants et inspecteurs qui cautionnent et encouragent la pratique de M.E. Seul un travail de mise au jour théorique concernant la pratique d'enseignement de la conduite permet alors d'atteindre les causes de cet accident, relativement à M.E.

Voilà les conclusions que tirent Beck à partir des exemples des risques industriels sur la santé publique. Elles nous semblent décrire également la situation des accidents de la circulation. « Ces exemples permettent d'établir deux types de conclusions : d'une part, les

risques liés à la modernisation interviennent à la fois de façon géographiquement déterminée et de façon *non* spécifiquement *universelle*. D'autre part ces risques empruntent des voies *indéterminables, imprévisibles*. Dans le cas des risques liés à la modernisation, on établit donc des relations causales liées au contenu concret, à la localisation et au temps, et dans un même temps on prend en considération le contexte de responsabilité sociale et juridique. Cependant – comme nous le savons au moins depuis Hume -, les présomptions causales se soustraient par définition à la perception. Elles relèvent de la théorie. Il faut toujours y introduire la dimension de la pensée, de la vérité, de la conviction. C'est aussi en ce sens qu'il faut comprendre le caractère *in*visible des risques. La causalité supposée reste toujours plus ou moins incertaine et transitoire. A cet égard, lorsque l'on prend conscience au quotidien de l'existence des risques, c'est d'une conscience *théorique* et par là même *scientifisée* qu'il s'agit », (Beck, 2001 : 50-51).

Remarquons encore que lorsque nous disons qu'il suffisait de rouler moins vite, nous entrons dans une logique du « il n'y avait qu'à » complètement à coté de la réalité des situations de conduite. *Si* M. E avait été moins vite, *toutes choses égales par ailleurs*, l'accident n'aurait pas eu lieu. Mais nous savons que cette situation de changement d'un seul paramètre dans la situation est plus qu'irréaliste. En changeant un paramètre, on en change souvent d'autres. Et pour changer ce paramètre, il fallait changer tout un assemblage qui constitue les pratiques, soit intervenir dans un réseau d'acteurs et d'actants plus ou moins touffus et complexe. Par exemple, en roulant à 30 km/h, M.E aurait peut-être été moins vigilant, son temps de réaction aurait été allongé, et la situation aurait pu être la même ou même pire.

Cependant cet argument ne vient pas invalider notre démonstration. Notre but n'est pas de montrer du doigt M. E, pas plus que l'institution d'évaluation et de la formation à la conduite en France, mais bien de dégager les responsabilités réelles des accidents de la circulation en formation et plus largement sur la route en général. Il s'agit de rendre compte de la manière dont des sociétés et des pratiques en particulier, des domaines ou champs d'activité génèrent des risques, produisent en d'autres termes des aléas avec lesquels il faut compter. Or dans la pratique éducative, on pourrait s'attendre à ce que ce type d'effets non intentionnels des pratiques soit enseigné et pris en compte dans l'enseignement de la conduite.

Évidemment le partage des responsabilités légales opéré par les assureurs ne peut que passer à coté de l'essence étiologique de cet accident. Pour anecdote, toute la responsabilité

légale de cet accident a été imputée à Mme S. M. A[128], M. E et les institutions de formation à la conduite française sont complètement hors de cause, selon les assureurs. Cette simplification étiologique tient pour beaucoup à la méthode d'analyse employée : qu'il s'agisse du constat amiable ou du rapport de police, ces méthodes négligent la parole des sujets et ignorent les responsabilités politiques, collectives et institutionnelles.

Selon la théorie de l'homéostasie du risque de Wilde (2001), il ne suffit pas de « manipuler » un des paramètres pour « éviter » un accident. Les hommes s'adaptent aux situations, de sorte qu'un changement suffit à contribuer à une autre situation. Nous avons, selon Wilde, un niveau de risque *cible*, le plus souvent inconscient, à partir duquel nous ajustons notre comportement en permanence de façon à nous trouver au plus près de ce niveau de risque recherché. C'est ce qui fait qu'un conducteur qu'on force à rouler moins vite au moyen d'un durcissement de la répression, va être moins attentif à sa conduite et aura tendance à rêver... pour réajuster son niveau de risque subjectif accepté ; ou bien qu'un autre qui aura consommé de l'alcool roulera plus lentement qu'à son habitude. La cause de l'accident n'est donc pas dans le comportement, comme par exemple celui du choix de vitesse de M. E, mais à rechercher dans ce qui motive ce comportement.

Cependant cette manipulation du choix de vitesse est *théoriquement* possible. Elle est en outre prescrite par le code de la route (R413-17) et il n'en faut pas plus pour y voir la responsabilité du sujet. Chaque conducteur doit ajuster sa vitesse aux situations de conduite. Ce choix aurait permis d'éviter l'accident, même si Mme S avait été gênée par le ralentissement du véhicule auto-école.

3.4.5. La conduite virile

Le conducteur-apprenant doit *« toujours aller au maximum de la vitesse en fonction de la situation »*. Voilà une phrase que l'on retrouve dans la bouche de chaque enseignant et inspecteur. Pourquoi ? *« Pour montrer qu'il est capable d'adapter sa vitesse »*. Mais, comme l'aperçoit déjà Léon Bloy en 1903, « il est évident que tout automobiliste ambitieux est *un assassin avec préméditation*, puisqu'un tel sport implique, à son escient et à peu près nécessairement, le massacre de toute créature animé qui pourra se rencontrer sur son chemin. Cela est formel, absolu, indiscutable et l'avachissement inouï des contemporains est seul capable d'expliquer l'ignoble patience qui encourage ce meurtrier », (1999 : 482).

[128] Constatant les dégâts, M. A a rentré son véhicule intact dans son garage et à refuser d'ouvrir lorsque M. E et M.S ont frappé à sa porte pour lui demander des comptes.

Comme Dejours l'a montré dans le monde du travail (1998), la formation à la conduite impose de dénier sa peur. Celui qui a peur d'accélérer sera rejeté, considéré comme inapte à l'exercice de la conduite. Pour entrer dans le groupe des automobilistes, il faut être capable de faire le mal, aller jusqu'à donner la mort même, si un piéton imprudent venait à se présenter. Les enseignants de la conduite nous racontent comment certaines personnes n'auront jamais leur permis de conduire parce qu' *« elles manquent de confiance en soi »*.

« L'usage *raisonné*, voire rationnel, de la violence contre son propre corps, pour forger le courage et vaincre la peur, a en effet, à son tour, une série d'incidences, auxquelles on n'accorde pas suffisamment d'attention. D'abord l'endurance à la douleur et à la souffrance – fût-elle réglée – a pour conséquence une familiarisation avec la violence, qui pose à son tour un problème éthique spécifique. Car pour acquérir l'endurance à la souffrance, il faut bien un partenariat avec un agent infligeant la souffrance, la violence et l'épreuve de la peur. L'apprentissage du courage passerait donc par l'apprentissage de la *soumission* volontaire et la complicité avec ceux qui exercent la violence, fût-ce à ce titre "didactique" !

La deuxième conséquence, c'est le risque de *justifier* la violence, puisque, dans certaines conditions, elle serait censée pouvoir être mise au service de la vertu.

La troisième conséquence, après la familiarisation, l'apprentissage de la soumission et la justification paradoxale de la violence, c'est le risque de déboucher sur une forme redoutable de parachèvement de l'apprentissage du courage, à savoir : celui d'être capable, à son tour, d'infliger la violence à autrui :

- Soit pour des raisons pédagogiques (il est justifié d'infliger la souffrance à quelqu'un pour lui apprendre l'endurance et le courage),
- Soit pour des raisons relevant de la cohérence interne des processus psychologiques, à savoir que l'homme courageux, devenu capable de neutraliser la peur que la menace de violence déclenche en lui, doit aussi pouvoir être capable d'assister au spectacle de la souffrance, dans sa totalité et sa crudité, sans vacillement, sans réaction émotionnelle ni affective. Il n'est totalement courageux que s'il est capable non seulement de neutraliser la peur en lui, mais de rester de marbre devant la peur d'autrui, c'est à dire d'être capable de vaincre en lui les sentiments de pitié, de compassion, d'horreur, de dégoût, de nausée, que provoque le spectacle de la souffrance qu'il doit, au titre de combattant, savoir infliger à l'ennemi. Et, finalement, est totalement courageux l'homme qui peut faire la *preuve* de sa capacité à extirper de lui toute compassion à la douleur de l'autre. Cette preuve irréfutable, inévitablement, c'est la capacité d'aller jusqu'au bout de l'acte violent contre autrui menaçant, sans

défaillir, malgré le sang, les cris, la douleur, la souffrance de la victime. Est courageux l'homme qui est capable, *lorsque les circonstances l'exigent,* de se conduire en bourreau », (Dejours, 1998 : 161).

Voilà une description du monde du travail qui s'applique largement à l'automobilisme, ses pratiques et son apprentissage. L'évènement « initiatique », c'est l'injonction de l'enseignant sur l'apprenant d'accélérer. Ce geste, pourtant anodin, cette légère pression du pied est le moment de la transmission de la capacité à infliger la violence. C'est quand un conducteur-apprenant appuie pour la première fois, la peur au ventre, dans une situation qu'il jugeait dangereuse, que le pas est franchi. Celui-là est un « bon » élève : il l'aura, lui, son permis. C'est ainsi que nous connaissons nombres d'humanistes, ne présentant pourtant ni tares congénitales, ni déficiences intellectuelles (au contraire), bien incapable d'espérer un jour décrocher leur permis de conduire.

Un fait est encore à rapprocher de l'assise du courage du conducteur. Lors de la formation continue du conducteur, nous avons pour habitude de demander aux stagiaires quels types d'actions pédagogiques seraient susceptibles de les sensibiliser aux dangers de la route. Une réponse unanimement masculine se dégage : « *la diffusion vidéo d'accidents de la route* ». Ces conducteurs y vont de leur virilité et entendent mettre à l'épreuve leur courage, d'en faire la preuve, en se montrant capable d'endurer un tel spectacle sans broncher.

Comme le disait un automobiliste (Darzens), en un temps où les courses se faisaient sur route ouverte : « L'épreuve à laquelle j'ai pris part a été une bataille où il y a des blessés et des morts », (Bloy, 1999 : 482).

Adapter sa vitesse, avoir confiance en soi, voilà le vocabulaire du courage viril de la conduite automobile.

3.4.6. Le courage et le risque

« J'ose dire qu'il y a une évidente fermeté d'âme, un indiscutable *estomac* à rouler sur des tripes humaines, en traversant comme l'éclair les bois et les champs qui n'obtiennent jamais un regard », (Bloy, 1999 : 482). « Le courage serait, en effet, à la fois vertu et défaillance. D'où la faiblesse affectant intrinsèquement sa dynamique » (Hamraoui, 2001 : 176). La question n'est pas de savoir si l'on prend des risques ou pas. Le risque est une caractéristique de la vie même et il est inconcevable de ne pas en prendre sans être, par la même occasion, défunt. La question concerne plutôt la « valeur » des risques encourus

volontairement dans un but, celui de la promesse d'un monde meilleur, que chaque génération doit à la suivante.

Il s'agit alors pour chaque conducteur d'affronter les questions suivantes : Quels risques est-ce que je prends quand je conduis ? Et pourquoi ? Ces considérations sont absentes du système de formation à la conduite en France. Nous interprétons ce manque comme le déni collectif de la représentation du risque, repris dans l'expression clé de l'enseignement de la conduite : *« en toute sécurité »*.

E. Hamraoui explique cette acceptation collective du risque en référence à l'imaginaire ordalique[129] collectif de D. Le Breton. « Or, cette acceptation relève elle-même du consentement », (Hamaroui, 2003 : 34). L'auteur parle du risque au travail mais sur la route, ce consentement est clair. La vitesse tient la place de ce qui pourrait être fait pour qu'il en soit autrement. Pour dire les choses autrement, il n'y a pas, ou presque, d'accident de la route sans vitesse. Et en conséquence, chaque accident est soumis à la remarque suivante : Avec quelques km/h de moins juste avant l'accident, aurait-il eu lieu ? Nous répondons par la négative. Bizarrement, avec quelques km/h de plus, l'accident pourrait ne pas avoir lieu non plus, car le véhicule passerait avant que la situation ne se déclenche. Le dernier argument est davantage de l'ordre de la boutade car il pourrait rencontrer une situation plus critique encore. Mais bien insensé serait celui qui soutiendrait qu'il faut aller plus vite pour éviter les accidents. Cet argument est d'ailleurs invalidé par la fuite vers l'infini de l'augmentation de la vitesse, alors que la réduction de la vitesse, elle, se cogne à une limite toute humaine et somme toute bénéfique : l'arrêt.

La norme de conduite, entendue comme la conduite à tenir au moment du passage de l'examen du permis, recherche ce « seuil de la ligne d'ombre » et tente d'ailleurs de se tenir juste avant cette limite de manière à conduire « en toute sécurité ». Mais le cas que nous présentons démontre que cette limite, si elle existe, est franchie. L'accident se produit alors même que M. E ne commet pas d'erreur du point de vue de son métier. L'accès à la conduite est bien un rite de passage où le risque de sa vie vient donner une limite physique là où la limite sociale symbolique a disparu[130].

---

[129] « L'ordalie est donc un rituel de conciliation sociale qui favorise la résolution d'une tension durable entre le sujet et le groupe à travers le procédé, sommaire mais efficace, du "tout ou rien". Seule manière de trancher parfois un dilemme qui semble insoluble et introduit un long malaise dans la communauté. L'ordalie est la résolution certaine d'un paradoxe qui ne propose aucune autre issue », (Le Breton, 2000 : 49).

[130] Jean-Pierre Lebrun s'est intéressé aux mécanismes qui ont conduit à la perte de limite dans son ouvrage de 1997 : *Un monde sans limite, essai pour une clinique psychanalytique du social.*

3.4.7. Rapport de force

« 0. Tout pouvoir de violence symbolique, i.e. tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa force propre, i.e. proprement symbolique, à ces rapports de forces », (Bourdieu, 1970 : 18).

Le rapport de force au fondement de l'enseignement de la conduite est le suivant : une automobile peut être conduite en dessous de la vitesse maximum autorisée de façon à permettre aux passagers de profiter du paysage ou de saluer des piétons *et* une automobile peut être conduite au maximum de la vitesse autorisée (quand la situation le permet). Selon les enseignants et les évaluateurs, l'apprenant doit montrer qu'il est *capable d'aller au maximum de la vitesse autorisée.* Mais pourquoi quelqu'un qui serait capable de rouler à une allure plus lente n'aurait pas le droit de conduire ?

Chaque nouveau conducteur qui passe par ce système d'enseignement ajoute donc sa force propre à ce rapport de force. Notons encore que ce rapport de force dont le système d'éducation est l'occasion se trouve déjà à l'œuvre au moment de la circulation routière. Les conducteurs qui viennent d'obtenir leur permis et qui se retrouvent au milieu des conducteurs expérimentés sont en quelque sorte contraints de se plier à la norme de conduite qui se trouve sans nul doute au dessus de leurs compétences de débutant. En ce sens, la violence transmise par l'enseignement de la conduite est une bonne préparation à la violence des échanges entre conducteurs.

« There are strong forces at work that compel inexperienced drivers to drive at a certain speed and at a certain following distance, and to do other things similar to what the more experienced majority does. Thus, in order to acquire experience, they have to drive above their own level of competence and comfort, and that is why they experience more risk when driving », (Wilde, 1981 : 188).

3.4.8. Conclusion

En dépit de la « sécurité routière» et de la « conduite sûre », le système de formation initiale à la conduite transmet une conduite à risque. A l'auto-école, on apprend à prendre des risques et à se persuader qu'on n'en prend pas. Dans le langage d'Howard Becker, les

enseignants de la conduite sont des « entrepreneurs de morale » en tant qu'ils font appliquer les normes.

Cette méconnaissance marque le point d'arrêt de l'élaboration des enseignants, et par conséquent des conducteurs, sur la question du savoir conduire et qui fait que la plupart des formations à la conduite ne réduisent pas le risque des apprenants par rapport à d'autres qui apprendraient à conduire seuls ou sans encadrement professionnel. Notons que certaines formations augmentent le risque d'être impliqué dans un accident de la circulation, alors qu'aucune ne réduit ce risque (Elvik et Vaa, 2004 : 866). Peretti-Watel reformule encore : « de nombreuses expériences antérieures soulignent que la diffusion du savoir ne modifie pas forcément les conduites dites "à risque" », (Peretti-Watel, 2001 : 84-88). Il consacre quelques pages à la présentation de ces études.

Le cas que nous venons d'analyser n'est pas un cas isolé. Selon l'assurance MASTER qui assure la majorité des établissements d'apprentissage de la conduite en France, il y a un mort par an, un blessé par mois et vingt accidents matériels par jour, pour beaucoup, des percussions arrière. Nous pensons qu'une grande partie de ces percussions arrière sont directement imputables à une vitesse excessive du véhicule école, vitesse imposée en tant que *norme* de conduite.

Beck soutient notre conclusion. Il montre comment les risques sont légitimés en les considérant comme des « effets induits latents ». « Tout cela suppose cependant que l'existence des risques ait été socialement reconnue à l'issue d'un processus réussi. Tout d'abord, les risques constituent des biens qu'il s'agit d'éviter, *dont on soutient la non-existence jusqu'à ce qu'on soit contredit* – en vertu du principe selon lequel en cas de doute, il faut préférer le progrès, ce qui équivaut à dire que, en cas de doute, mieux vaut détourner les yeux. Dans le même temps, c'est là un mode de légitimation qui se distingue nettement de la répartition inégale des richesses. Car on peut légitimer l'existence des risques en affirmant qu'on a *ni vu, ni voulu* leur production. Dans notre civilisation marquée par la science, les situations de menaces doivent donc briser le rempart de tabous qui les entoure, et "accéder à l'existence scientifique". A l'issue de ce processus, le risque prend généralement le statut d'"effet induit latent", une expression qui admet la réalité de la menace tout en la légitimant. Ce que l'on n'a pas vu, on n'a pas non plus pu l'empêcher, on l'a produit en toute bonne foi, ce n'est qu'une conséquence malheureuse dont il faut bien s'accommoder après coup. La logique de "l'effet induit latent" institue en fait une norme de sauf-conduit, une sorte de *destin naturel* qui serait le produit de la civilisation, et qui permet à la fois de reconnaître, de répartir de façon sélective et de justifier les dommages effectués », (Beck, 2001 : 62). L'accident de la

route qui survient pendant la formation des conducteurs est considéré comme un effet induit latent. Il légitime le risque routier en même temps que sa transmission.

Dans sa réflexion autour de la notion de vigilance, Roux formule également cette idée selon laquelle le risque est produit par les normes de sécurité. La vigilance « peut bien apparaître comme un vecteur de socialisation et de diffusion d'une norme du risque. Les appels à la vigilance, l'intégration de la surveillance dans les conduites des affaires humaines, individuelles ou collectives, font de la vigilance non seulement un état de fait, mais un opérateur performatif. Parler de vigilance, c'est encourager, légitimer, entretenir l'idée d'une société immergée dans le risque. La vigilance se retourne contre elle-même, dans la mesure même où la mise en œuvre de ce mot d'ordre serait créateur de risque à son tour », (Roux, 2006 : 27).

3.5. De la psychologie à la sociologie du trafic

« La recherche de la sécurité absolue risque d'entrer en contradiction avec les principes de l'Etat de droit et basculer facilement en pulsion sécuritaire qui tourne à la chasse aux suspects et s'assouvit à travers la condamnation de boucs émissaires », (Castel, 2003 : 89). Voyons maintenant selon quelles modalités sont traités les « boucs émissaires » dans le cadre de l'éducation routière.

Les stages de sensibilisation aux causes et conséquences des accidents de la route, dans le cadre du permis à points, ont récemment connu un remaniement théorique et pratique. En effet, la première formule de stage, orientée par la psychopédagogie, a été remplacée par une nouvelle formule, orientée par la psychosociologie et la psychologie de la santé, dans laquelle la transmission de connaissances, qui était le socle de la première, a vu son importance diminuer considérablement.

La première formule de stage orientée par la psychopédagogie s'appuie sur la transmission de connaissances. Le dispositif du permis à points sélectionne les infracteurs. Les stages ont pour but de *« réhabiliter »* (selon l'expression des concepteurs de cette formation) ces conducteurs. Le moyen de cette « réhabilitation » est alors l'apport d'informations présentées de façon didactique. Elle permet aux participants de se voir expliquer les raisons qui justifient l'existence et la légitimité du code de la route, avec l'idée que, une fois comprises, les règles seront mieux respectées.

La formation initiale des intervenants en stage permis à points a connu en 2007 une modification qui marque une réorientation théorique et pratique des stages. La psychologie sociale expérimentale et la psychologie de la santé sont alors les disciplines qui soutiennent l'action des intervenants. Les accidents de la circulation sont maintenant entendus comme un problème de santé publique. Cette fois, l'intervenant a à sa disposition des *« outils »* (selon l'expression des concepteurs de cette formation) choisis parmi les méthodes expérimentales de la psychologie sociale pour leur caractère heuristique et pédagogique. Cette nouvelle approche permet la prise en compte du participant en tant que sujet. Le but des « outils » est de susciter la parole et de donner la possibilité à chacun d'apporter son point de vue et d'entendre celui des autres participants.

Une des motivations de ce chapitre est de procéder à une formulation des impasses de l'approche psychologique de ces stages, et en particulier à partir de la question de la déontologie du psychologue qui y intervient. En guise de réflexion sur les pratiques alternatives pouvant être envisagées, une méthode d'intervention sociologique trouve sa place

pour ses qualités heuristiques et pédagogiques : *La méthode d'analyse en groupe* de Jean-Michel Chaumont, Luc Van Campenhoudt et Abraham Franssen (2005). Enfin, nous terminerons sur une tentative d'élaboration de la question de la sensibilisation et de la formation du conducteur. « Tout en poursuivant un programme stable de transformation, la modernisation a contribué à l'effondrement des institutions et formes de légitimation dont étaient équipées les sociétés traditionnelles. La modernité, peut-on dire pour conclure, entretient une attitude ambigüe à l'égard du changement : elle le célèbre comme arrachement au donné et le redoute ainsi qu'en témoigne l'extraordinaire stabilité des principes et des programmes qu'elle applique. Elle procède selon la réalisation d'un plan et l'imprévu, lorsqu'il se présente, est vécu comme un accident, soit comme une erreur qu'il convient de rectifier, et non du projet lui-même. Ce sont la répétition des effets non voulus de planification et l'absence de réflexivité qui ont contribué au retournement métaphysique qui se dessine actuellement », (Rudolf, 2001 : 45).

3.5.0. Le psychologue, le permis à points et la déontologie

Il y a deux aspects principaux de la pratique d'un psychologue dans le champ de la sécurité routière. Les tests psychotechniques, pour la mesure des aptitudes du conducteur et l'animation de stages de sensibilisation du conducteur dans le cadre du permis à points. Ces stages, mis en place en 1992, permettent aux conducteurs qui les suivent de récupérer quatre points sur leur permis de conduire. Ces stages peuvent également être à caractère obligatoire. C'est par exemple le cas des détenteurs d'un permis probatoire à six points. Lorsque ces derniers commettent une infraction à trois ou quatre points, le stage leur est imposé par le code de la route (L223-6). C'est le cas aussi des peines complémentaires. Certains conducteurs ayant commis un délit peuvent se trouver dans l'obligation de suivre un de ces stages de sensibilisation (L221-2, L223-5, …).

Il s'agit pour nous de questionner la pratique des psychologues qui acceptent d'intervenir dans ce genre de stage. Nous prendrons alors comme fil conducteur de notre réflexion le code de déontologie des psychologues.

3.5.0.0. Le consentement libre et éclairé

Dans les principes généraux, en introduction du code de déontologie, on peut lire la phrase suivante sous le titre « 1. Respect des droits de la personne » : *Il n'intervient qu'avec*

le consentement libre et éclairé des personnes concernées (Castro et Santiago-Delefosse, 2001 : 302).

Sur ce point, les stages de sensibilisation sont donc contraires à la déontologie, en ce qui concerne les stagiaires qui sont là par obligation. Le stage est une sanction, et la pratique du psychologue constitue cette sanction. Mais les stagiaires contraints par la loi de participer au stage sont minoritaires. La plupart des stagiaires participent à ce stage sur la base du volontariat. Cependant, à chaque début de stage, les participants se trouvent très étonnés d'entendre de la bouche du psychologue que le but officiel du stage, en ce qui concerne sa pratique, n'a aucun rapport avec la récupération de points. Tous les stagiaires sont bien d'accord, ils sont là d'abord pour les points. Pour ce qui est de la sensibilisation, c'est secondaire dans le meilleur des cas. Sinon pour beaucoup de stagiaires, et cela même après le stage, *« c'est qu'une question de fric »*, ils sont venus à ce stage *« uniquement pour racheter des points »*.

Là encore, on peut en conclure que ce qui était considéré comme leur « consentement » à suivre le stage n'était pas « éclairé ». En effet, la représentation populaire des stages de « rachat » de points est largement partagée. Les réseaux, eux-mêmes, vendeurs de stages, n'hésitent pas à titrer leur publicité : « stages de *récupération* de points ». D'un point de vue commercial et selon nos entretiens avec plusieurs directeurs de centre de formation : « la sensibilisation aux accidents, ça fait fuir les clients ». D'un point de vue politique, il s'agit de vendre de la sécurité à des conducteurs qui n'en veulent pas. Voilà de quoi confirmer l'absence de consentement libre et éclairé pour la plupart des participants à ces stages.

3.5.0.1. La formation du psychologue

<u>Article 5</u> : *Le psychologue exerce dans les domaines liés à sa qualification, laquelle s'apprécie notamment par sa formation universitaire fondamentale…* (Castro et Santiago-Delefosse, 2001 : 305).

Quelle est la formation universitaire fondamentale du psychologue intervenant dans le cadre du permis à points ? Toutes. C'est-à-dire, plus précisément, aucune. Il n'y a pas en France de formation universitaire qui inclut ce type d'intervention, dans le champ particulier de la sécurité routière. Il n'y a pas non plus de laboratoire de recherche qui aurait développé une méthode d'intervention particulière à ce qui pourrait être son objet de recherche.

Bien que dans d'autres champs, ce type de formations existe pourtant. Ce sont les méthodologies d'interventions psychosociologiques et sociologiques. Ces méthodes de recherches-actions constituent une véritable action sociale, fondée sur une théorie et appuyée le plus souvent par une formation universitaire. Pour ne citer que quelques exemples : L'analyse des pratiques professionnelles de Claudine Blanchard-Laville, la méthode d'analyse en groupe de Jean-Michel Chaumont, les interventions psychosociologiques d'Eugène Enriquez et l'analyse institutionnelle de Michel Hautier et Rémi Hess (Mendel et Prades, 2002). Il reste que sur le terrain, les psychologues du permis à points ont des formations initiales bien différentes mais qu'aucune ne peut prétendre à fonder théoriquement son action.

Conclusion

Malgré un récent changement dans la formation qui constitue la validation ministérielle de l'autorisation d'intervenir dans le cadre du permis à points, les problèmes de fond restent une entrave à l'action éthique du psychologue dans le champ de la sécurité routière. Depuis 1992, l'orientation des stages était clairement tournée vers la transmission de connaissances, alors que les récentes modifications ont vu apparaitre des techniques d'interventions issues de la psychosociologie. C'est une avancée incontestable, même si l'orientation actuelle reste encore très « expérimentale » au détriment des orientations plus cliniques d'une autre psychosociologie (Kaës, Anzieu et Thomas, 1997).

3.5.1. Une approche sociologique des stages de sensibilisation

Le sous-titre du livre *La méthode d'analyse en groupe* des sociologues belges Chaumont, Franssen et Van Campenhoudt est : *Application aux phénomènes sociaux*. La conduite automobile est bien un phénomène social et peut être approchée par des explications entre acteurs. En quoi consiste cette méthode ?

Dans un premier temps, un des participants du groupe fait le récit d'une situation de conduite vécue. Il peut s'agir d'un accident quelle qu'en soit la gravité, d'une transgression au code de la route constatée ou non par les forces de l'ordre, ou encore de n'importe quelle situation de conduite. Dans un deuxième temps, le groupe dégage les enjeux de la situation exposée. Ces enjeux prennent la forme de questions aux autres participants. Dans un troisième temps, ces questions sont soumises à un tour de table. Chacun des participants a l'occasion de donner son point de vue et de le confronter à celui des autres participants. Dans un quatrième temps, les intervenants du stage de sensibilisation effectuent une transmission de connaissances en fonction des débats soulevés lors du tour de table. Il peut s'agir de rappels

de règles du code de la route, de connaissances scientifiques (lois physiques appliquées à l'automobile, physiologie du conducteur, réglementation, …). Enfin, le participant qui avait fait le récit de la situation de départ fait un bilan de tous les échanges auxquels ont donné lieu sa situation.

Cette méthode a un versant heuristique et un versant pédagogique. Elle permet une révélation au chercheur et à tous les participants des problèmes sociaux rencontrés sur la voie publique. C'est alors une méthode de recueil de données, en groupe. Une certaine liberté de parole entre les participants est nécessaire, car c'est là que vont se nouer les représentations dans des conflits le plus souvent insolubles. Cette méthode a également un versant pédagogique lorsqu'elle permet une transmission de connaissances. Pour ne prendre qu'un seul exemple, lorsque la majorité des participants est d'accord sur une conception erronée du code de la route, les intervenants transmettent ce qui en est effectivement de la règle. Il arrive souvent que les stagiaires soient unanimes sur la question de la vitesse autorisée. Ils soutiennent alors que 50 km/h signifie qu'il *faut* rouler à 50 km/h. La transmission intervient ici pour souligner que le code ne prescrit pas la vitesse à tenir en tant que *norme* mais simplement la vitesse à ne pas dépasser en tant que *limite*.

3.5.1.0. Des hommes différents qui conduisent à des vitesses différentes

Une situation fréquemment évoquée est exposée ainsi par un participant : « *Moi ce que je ne supporte pas, c'est les gens qui se traînent sur la route. Après on est obligés de dépasser, même par la droite parfois et de prendre plus de risque à cause d'eux*. »

Le tour de table démarre alors sur la question suivante : « Comment réagissez-vous lorsque vous rencontrez quelqu'un qui conduit plus lentement que vous ? » Il s'agit bien entendu de la question du respect des autres usagers de la voie publique qui se dessine dans la parole de chaque participant sur cette question en réaction à la situation de départ. Chaque participant décrit donc son comportement lors de cette situation, mais aussi, à la surprise du participant ayant exposé la situation de départ, lors de la situation inverse, c'est-à-dire lorsque quelqu'un qui roule plus vite que lui se présente derrière lui. S'engage alors un débat souvent intergénérationnel entre des conducteurs pressés et d'autres (plus rares) qui sont à la retraite ou encore en vacances. Il est remarquable, en dernière analyse, que chacun des participants est susceptible, à un moment ou à un autre de se retrouver dans telle situation ou telle autre, tour à tour pressé ou vacancier. Après le tour de table, le débat se poursuit sur des questions plus

larges ouvertes par la situation : qu'est ce que vivre ensemble sur la voie publique ? Quels sont les comportements de domination du conducteur pressé ?

3.5.1.1. Un accident non-responsable

Voyons maintenant le récit d'une situation d'accident. Un jour un participant évoque l'accident suivant : « *Je roulais tranquillement dans un village désert entre 70 et 80 km/h, lorsqu'une voiture sort du stop juste devant moi. Je n'ai pas pu l'éviter, c'est un accident non-responsable* ».

A l'occasion du récit de son accident, ce participant est persuadé, avec le soutien des conclusions de son assureur, qu'il n'en est pas responsable. La question de l'évitement de l'accident est proposée à l'assemblée : s'engage un tour de table. Et quelle ne fût pas la déconvenue de l'accidenté lorsqu'il du se rendre à l'évidence : son interprétation ne faisait pas, et de loin, l'unanimité. Pas un seul des participants ne soutenait sa version. Tous incriminaient sa vitesse trop élevée lors du franchissement de l'intersection. Cette fois le débat a été ouvert sur la question du paradoxe de la responsabilité. Là où l'assureur n'en retient aucune, le conducteur naïf reconnaît qu'il existe un moyen évident d'éviter l'accident. Le problème tourne alors autour de la question de la preuve. Evidemment, ce conducteur n'avait pas fait part à son assureur de sa vitesse de déplacement quelques instants avant l'accident.

3.5.1.2. Le respect des règles du stage

Les stages de sensibilisation sont réglementés par le code de la route. Bien qu'ignorant, le plus souvent, ces règles, les stagiaires y sont soumis. Leurs attitudes par rapport aux règles du stage permettent donc de discuter le rapport à la loi de chacun. Article L223-5 du code de la route : « Elle (la formation) est organisée sous la forme d'un stage d'une durée minimale de seize heures réparties sur deux jours consécutifs ». Et plus loin, article R223-8 : « La personne responsable … délivre … une attestation de stage à toute personne qui l'a suivi dans sa totalité ».

Comme sur la route, le stage est donc l'occasion de transgressions. Les stagiaires doivent *suivre* le stage dans sa *totalité*. Les retards sont donc interdits, comme les cas de stagiaires qui s'endorment pendant le stage, ou qui auraient une activité autre que celle de participer au stage (par exemple utiliser son téléphone, lire un journal, …). Lorsqu'une

transgression est constatée pendant le stage, par exemple un retard, l'acte posé sert de point de départ à une discussion sur le respect des règles du stage. Doit-on sanctionner la transgression constatée ? Les règles doivent-elles être appliquées fermement ? Quelles sont les conséquences de l'acceptation tacite des transgressions ? Si tolérance il doit y avoir, qui fixe la marge acceptable des transgressions ? Toutes ces questions sont bien ramenées à l'ici et maintenant de la situation de stage pour pouvoir en appréhender les conséquences.

Un malaise s'installe le plus souvent lorsque ces problèmes sont soulevés car l'idée émerge alors du lien entre tolérance et injustice. Plus on accepte une marge par rapport à la loi, plus l'injustice augmente car cette marge est toujours arbitraire et dépend de la personne exerçant le pouvoir au moment de la situation. En effet, qu'est-ce qu'un retard tolérable ? Certains, souvent minoritaires, nous répondent qu'aucun retard n'est tolérable. D'autres nous répondent quelques minutes, d'autres encore plusieurs heures, d'autres encore que ça dépend de la raison du retard. Oui, mais qu'est-ce qu'une *bonne* raison d'être en retard ? Le débat s'ouvre alors parfois sur la question du fondement de la démocratie et donc du vivre ensemble. Du rôle de la loi dans la structuration de la vie en commun et des conséquences collectives de « petits » écarts individuels, a priori sans conséquences.

Beaucoup de participants (et d'intervenants) ne supportent pas que soit pointée la question du rôle de la loi dans la vie individuelle et collective, probablement pour des raisons qui relèvent de leur histoire individuelle. Mais, puisque le lien entre code de la route et prévention des accidents est au fondement de l'existence même du stage, l'économie de cette question ne peut être faite, ne serait-ce que pour soutenir le cadre du stage sans lequel aucun travail n'est envisageable du côté des participants comme des intervenants.

3.5.2. Sensibilisation du conducteur

La méthode d'analyse en groupe est peu ou pas connue dans le milieu des intervenants en stage de sensibilisation du conducteur. Elle n'est presque jamais mise en pratique. Mais il reste qu'elle se prête tout à fait aux objectifs de ce genre de stage, conformément à la législation en vigueur. Article R 223-5 du code de la route : « La formation spécifique … est destinée à éviter la réitération des comportements dangereux ». Plus loin, article R 223-6 : « La formation doit comprendre un enseignement portant sur les facteurs généraux de l'insécurité routière ; un ou plusieurs enseignements spécialisés dont l'objet est d'approfondir l'analyse de situations ou de facteurs générateurs d'accidents de la route ». Le programme de

ces stages est formulé dans l'arrêté du 25 juin 1992 et correspond, le plus souvent, aux thèmes abordés par les participants dans leur choix de situations vécues à analyser.

Mais entrons à présent dans ce qui fait le fondement de l'action de sensibilisation. Qu'est ce que sensibiliser quelqu'un ? S'agit-il de le rendre sensible ? Il serait donc insensible ? Beaucoup de troubles entourent ces questions dont un intervenant en formation ne peut faire l'économie. On imagine mal un conducteur qui ne serait pas sensible aux accidents de la circulation. Et encore plus qu'il puisse suffire de lui rappeler que conduire est dangereux…

Stanley Kubrick dans son film *Orange mécanique* (1972) nous donne un aperçu de ce que pourrait être une reprogrammation de délinquants dans le but qu'ils adoptent un comportement normatif. Nous y voyons un autre exemple de la dimension formative de la violence éducative. Il semble qu'il y ait une part de ce fantasme de reprogrammation dans ce type de stage. En réalité les stagiaires permis à points sont des conducteurs comme les autres à la différence près que, eux, ils se sont fait *pincés* (sic). La transgression est socialement constituée en tant que norme. Mais comme il n'y a pas (encore) un agent de police à chaque coin de rue, beaucoup passent au travers des mailles du filet.

Se faire pincer ou pas est aussi une question de savoir-faire. Les stages sont aussi le lieu où les participants s'enseignent entre eux comment transgresser sans se faire prendre. Échanges d'expériences sur un mode réflexif, une chose est sûre, ils sont loin d'être idiots. On peut y entendre parfois : « *Moi je me suis fais prendre bêtement pour la ceinture, mais quand je fais de la vitesse à moto, je ne me fais jamais prendre. Là où je vais, dans les virages, il n'y a jamais de radars.* » Comment bidouiller le montant des chèques pour ne pas se faire retirer les points ? Comment donner le numéro de permis d'un autre conducteur pour que l'infraction soit attribuée à un autre (une mère, une épouse, …) ? Le conducteur transgressif développe tout un savoir-faire qui fonctionne sous l'égide du « pas vu, pas pris ».

Les stages sont donc le lieu où peut s'élaborer entre participants une certaine conception de la norme sociale de transgression du code de la route *toléré*. Mais, jusqu'où aller trop loin ? Les stagiaires, eux, ont été plus loin que trop loin, ou bien avec moins de chance ou de savoir-faire que les autres. Régulièrement des participants nous racontent comment leurs verbalisations sont en fait des règlements de compte personnels. L'agent de police se sert parfois de son pouvoir et pourra même en abuser à l'occasion pour des raisons tout à fait étrangères à la prévention des accidents de la route.

Cette conception du stage et des stagiaires nous oblige à abandonner toute espérance pour ce qui est du changement de comportement des participants suite au stage. On peut espérer soigner la tuberculose parce qu'on a une vraie connaissance physiologique de la maladie. Le

médecin est bien détenteur d'un savoir que le patient ignore qui pourra être utilisé pour sa guérison. Mais quelles sont les raisons qui nous poussent à la réitération de comportements routiers dangereux ? L'investigation de ces raisons relève de la psychanalyse du point de vue individuel et de la sociologie du point de vue collectif. Elles ne peuvent pas faire l'objet d'une transmission de connaissances directe. L'intervenant n'a donc pas l'autorité du médecin dans sa pratique et doit se cantonner à la place du chercheur qui attend que (parfois) quelque chose émerge, sans omettre qu'il n'est ici que l'oreille du changement et pas du tout l'origine.

La conduite du stage a un intérêt du point de vue du sociologue de l'usage de la voie publique et du point de vue du conducteur qui *désire* effectuer un travail sur lui-même pouvant être appelé « formation continue du conducteur ». La formation procure alors un cadre et une méthode pour effectuer ce travail. Le problème essentiel du permis à points réside dans le fait que la grande majorité des participants ne désire pas effectuer ce travail mais plutôt simplement rattraper des points. Les points étant alors garants d'une certaine tranquillité d'esprit pendant quelques temps. Certains disent : « *je suis venu pour rattraper mes points par sécurité* (sic) ; *comme je pars en vacances la semaine prochaine, je risque de me faire prendre encore* ». Ce discours révèle que la personne ne désire aucunement changer de comportement, mais simplement remonter son capital point de façon (justement) à ne pas changer de comportement. « *Il faut tenir* ! ».

Mais tenir contre quoi ? Il y a bien aujourd'hui plus qu'hier une violence d'Etat légitime qui passe par la répression des comportements routiers dits dangereux et une certaine éducation routière qui pense que les infracteurs ignorent les risques qu'ils encourent. Et pourtant l'inefficacité des mesures éducatives et répressives a déjà été largement démontrée par Wilde dans sa théorie de l'homéostasie du risque (Wilde, 2001). Selon Wilde, l'homme est capable de s'adapter à des modifications de son environnement sans changer son niveau de risque cible, c'est-à-dire la quantité de risque qu'il désire prendre. Ainsi, pour un trajet identique, un conducteur aura tendance à conduire plus vite en faisant moins attention avec une ceinture et des airbags.

Le risque zéro n'existe pas et donc la vie est une prise de risque permanente faite de choix quotidiens concernant ces risques. « Ne pas prendre de risques » est une autre formulation de « être mort ». Si on interdit à un homme de prendre des risques d'une certaine façon, il en prendra d'une autre. Ceux qui, par exemple, ont un jour essayé d'arrêter de fumer savent bien que le plus difficile est de ne pas remplacer l'ancienne mauvaise habitude par une autre. Depuis 2002, alors que la Sécurité Routière était proclamée « grande cause nationale » par Jacques Chirac, les conducteurs français ont changé de comportements routiers pour ne pas

perdre leur permis de conduire et certainement pas parce qu'ils se trouvaient trop dangereux. Il est donc légitime de se demander quel a été le destin de la violence qui s'exprimait sur la route et que tant de conducteurs ont réprimée.

3.6. Du permis à points

« Les campagnes de prévention ne parviennent pas à modifier les comportements des automobilistes, qui pour la plupart estiment bien conduire, et ne se sentent donc pas concernés par la prévention : d'après un sondage de 1996, 90% des automobilistes français se considèrent comme de bons ou de très bons conducteurs. A partir des années quatre-vingt, la sécurité routière infléchit sa politique : il s'agit maintenant de responsabiliser le conducteur, donc au préalable de le comprendre, en mobilisant les sciences humaines. Les travaux réalisés depuis ont mis en relief des résultats dont certains font aujourd'hui figures de lieux communs. D'abord, la voiture n'est pas un simple moyen de transport, elle symbolise la liberté et la réussite individuelles. Ensuite, un certain consensus social semble s'être établi autour du risque routier. Celui-ci serait un "risque moyen", banalisé, conçu comme inévitable, et accepté parce que diffus dans le temps et dans l'espace. Evidemment, on soupçonne que ce risque est surtout bien accepté parce que chaque conducteur s'estime assez habile, attentif ou prudent pour l'éviter », (Peretti-Watel, 2000 : 248).

Le permis à points est un système d'éducation routière qui a connu un succès grandissant dans le monde au cours du XXème siècle. La France l'adopte quant à elle relativement tard, en 1989, mais son application effective s'effectue en 1992. Aujourd'hui, un permis à points européen est à l'étude. L'idée est d'instituer un type de sanctions différent de l'argent et une formation sous forme de stage pour les infracteurs au code de la route en échange de quatre points pour le système français. Comme le souligne Beck, « ce ne sont plus les personnes exposées qui recherchent les experts du risque, mais les experts eux-mêmes qui choisissent les personnes exposées », (Beck, 2001 : 96). Bernard Couturier a réalisé en 1996 une étude détaillée du système du permis à points. Il l'a étudié au moment de sa conception et formalisé dans une thèse en sciences de l'éducation. Le lecteur qui souhaite une présentation détaillée du permis à points peut alors s'y référer. Nous ne reprendrons ici que les grandes lignes de ce dispositif éducatif en fonction des critiques que nous lui adressons et la fonction que nous lui assignons dans la production et la reproduction d'une culture du risque.

Notre pratique d'intervention en stage permis à points à commencer par se conformer à la norme d'intervention mais la rencontre avec les stagiaires, au fil du temps, a été décisive.

Nous avons pu nous rendre compte à quel point, dans un stage, la vérité[131] était du côté des stagiaires bien plus que du côté des animateurs. C'est donc des participants aux stages que nous tirons les enseignements qui vont suivre.

Nous avons déjà signalé que le permis à points avait pour fonction sociale de sélectionner les conducteurs dangereux, puis de les inciter ou de les obliger à suivre une formation dont le but est d'éviter la réitération des comportements dangereux. Ce dispositif procède d'une forme de stigmatisation d'une catégorie de conducteur : ceux dont les transgressions du code ont été constatés. En effet la pratique quotidienne de l'automobile implique des transgressions collectivement acceptées : léger excès de vitesse, stationnement sur les trottoirs et même appel de phare pour signaler un radar à nos collègues infracteurs. Nous n'avons pour ainsi dire jamais rencontré de conducteur qui respectait scrupuleusement le code de la route. Nous avons rencontré beaucoup de conducteurs qui déclaraient respecter le code. Mais une courte observation de leur conduite suffisait toujours à nous convaincre du jeu de dupes qui s'installait. Alors même que les conducteurs se savent observés, la lutte contre leur conduite habituelle ne tarde jamais à céder sous le poids de l'habitude de transgression, qui, une fois pointée, donnait lieu à une quantité infinie de rationalisations.

Pour en avoir le cœur net et dans une perspective proche de Garfinkel (2007), nous avons tenté l'expérience dans notre pratique de conducteur d'un respect scrupuleux du code en guise d'exercice et sous forme d'expérience sociologique. Les réactions des autres conducteurs ont été de nous klaxonner, de nous insulter, de nous scruter avec inquiétude ou dédain. Les réactions de nos proches ont été également de l'inquiétude pour notre santé mentale et physique *(« Tu vas te faire casser la gueule »*). Les réactions de nos collègues de travail ont été beaucoup d'embarras car ils savaient bien que nous ne faisions que faire ce qu'eux-mêmes disaient qu'il fallait faire mais ne réussissaient pas à appliquer dans leur propre conduite. Ils condamnèrent néanmoins notre pratique en promettant un échec certain aux permis de conduire à qui oserait se conduire de la sorte.

Finalement, nous avons adopté cette attitude de conduite avec quelques aménagements[132] pour *ne pas se faire casser la gueule*, car elle a l'immense avantage pédagogique de faire la démonstration à des conducteurs et à des enseignants que,

[131] Nous entendons par vérité une certaine authenticité, pertinence du point de vue du vécu et des pratiques. En somme, ils ont la raison de leur côté. « La philosophie se conduit, ce faisant, avec sa naïveté constitutive, si peu semblable à la niaiserie quelle n'exclut pas un cynisme provisoire, et qui l'amène à se retourner, une fois de plus, du côté populaire, c'est-à-dire du côté natif des non-spécialistes », (Canguilhem, 1958 : annexe 2.5.2, avant dernier paragraphe).

[132] Il s'agit essentiellement de faire profil bas lors de rencontres de conducteurs virulents qui ne comprendraient pas notre démarche.

contrairement à leur rationalisation principale, le code de la route est bel et bien applicable. Elle a également l'immense avantage sociologique de faire parler les acteurs sur leurs pratiques. Il n'y a qu'en mouvement que le social se laisse découvrir.

Peretti-Watel confirme la tendance banale à la transgression des automobilistes. « En effet, bon nombre d'automobilistes (et pas simplement les jeunes) considèrent que le code de la route ne doit pas toujours être appliqué à la lettre. Au contraire, bien conduire ce serait avant tout être capable d'indexer la règle à la situation lorsque cela est nécessaire : celui qui applique aveuglément le code de la route est un mauvais conducteur. Selon les circonstances, l'automobiliste estimera tout à fait normal et sans danger de transgresser la règle générale, ou même jugera dangereux le strict respect de cette règle (Renouard, 2000). Goffman (1973) cite d'ailleurs vingt-quatre bonnes raisons pouvant justifier le fait de brûler un feu rouge, sans que la liste soit exhaustive. La sécurité au volant reposerait donc sur la maîtrise individuelle. Dès lors, certains conducteurs peuvent très bien enfreindre souvent le code de la route, sans pour autant avoir le sentiment d'être des délinquants », (Peretti-Watel, 2001 : 94-95).

3.6.0. La vérité du stagiaire

Mais revenons au stage permis à points tel que nous le révèle le stagiaire : *« Je suis venu faire ce stage par mesure de sécurité. Il ne me reste plus que quelques points sur mon permis »*.

Cette phrase typique que nous avons si souvent entendue en stage nous semble circonscrire l'attitude gestionnaire d'un conducteur transgressif à l'endroit de *ses points*. Les stagiaires gèrent leurs points. Aucune formation à la sécurité ne peut avoir lieu sans demande du participant. Or, les participants en stage permis à points n'ont pas de demande de sécurité. Ils ont une demande de points. Mais qu'est-ce qu'un point sur un permis ? Puisqu'ils sont si chers aux yeux des stagiaires, nous leur avons posé la question.

« Moi vous savez, je fais beaucoup de kilomètres et j'ai autre chose à faire qu'à regarder mon compteur en permanence. Mais je fais quand même gaffe, je ne me fais pas avoir souvent. Alors je viens ici pour racheter quatre points et avec ça, je pourrai tenir trois ans. »

Le lecteur pourrait nous objecter que, dans leur situation, les stagiaires ne disent pas vraiment ce qu'ils pensent. Ils diraient ce que nous voudrions bien entendre. Mais le dispositif

officiel du stage (pour les animateurs qui le suivent, nous y viendrons plus bas) garantit la liberté et l'authenticité de la parole des participants. En fait, l'attribution des points supplémentaires sur le permis ne dépend en rien du discours des participants. Un participant pourrait bien être en désaccord complet pendant toute la durée du stage (deux jours) avec les intervenants, qu'il se verrait quand même attribuer ses points. Il lui suffit d'être présent et de participer sans déranger le déroulement du stage. Une application stricte de ces dispositions et une information spécifique sur ce point par courrier avant le stage nous permet de penser que la parole des participants est bien authentique. Ils n'ont pas de raison de nous dire autre chose que l'état actuel de leur pensée puisque celle-ci n'a aucune conséquence sur ce qu'ils sont venus chercher.

Les points, dans l'attitude gestionnaire qui nous semble être l'attitude principale des participants aux stages, symbolisent alors le *droit* de commettre des infractions, droit que l'Etat autorise à *acheter* par le biais des stages. *« D'ailleurs votre stage, je m'en passerais bien. Je préfèrerais payer pour mes points et repartir. Je ne vous ai pas attendu pour apprendre à conduire. »* Au vue du prix du stage, aux environs de 250 euros, on comprend que les personnes qui y viennent soient le plus souvent des personnes ayant une certaine aisance financière. Le stage coûte cher, mais d'y participer signifie qu'on possède également un type de véhicule (plutôt rapide) qui favorise les infractions et qu'on a probablement payé déjà plusieurs contraventions pour en arriver à ce solde de points réduit. Ce constat rejoint celui de Beck concernant les liens entre richesse et risque : « Dans la modernité avancée, la production sociale de *richesses* est systématiquement corrélée à la production sociale de *risques* » (2001 : 35). Wilde a fait la démonstration épidémiologique de cette corrélation (2001 : 68).

« De toute façon votre stage, c'est qu'une histoire de fric ! »

Les stages sont en effet très lucratifs pour les animateurs et pour les organisateurs. Les stagiaires (qui ont le sens des affaires) font régulièrement le calcul : *« alors vingt personnes, 250 euros, ça nous fait… »*. Ce stagiaire nous dit : « *votre* stage ». Il atteste encore de son absence de demande de formation. Comme dans le cas des auto-écoles, il nous semble bien que ces stagiaires aient raison. Sans demande de leur part, ce fut une erreur que d'espérer « normaliser » ces conducteurs très intelligents. Ce fut une erreur similaire que de penser que la pédagogie ou la psychologie y pourrait quelque chose. La sociologie ne fera pas mieux, mais elle aura atteint un autre but au passage : celui de se connaître un peu moins mal.

Le paradoxe atteint son comble lorsque ce stagiaire nous dit venir au stage pour des raisons de *sécurité*. Nous serions alors tentés de conclure à une demande de sécurité. Mais non, la sécurité pour ce stagiaire, ce n'est pas le fait de conduire sans risque. Ce pléonasme-là est réservé aux préventeurs. La sécurité pour ce stagiaire est représentée par un surplus de points sur son permis garant du fait qu'il ne le perdra pas. *« Comment je fais moi sans permis ? Sans permis, plus de boulot, sans boulot, ma femme se casse et je ne verrai plus mes enfants. Il ne me resterait plus rien. »* On peut entendre ici la dépendance à l'automobile étudié économiquement par G. Dupuy (1.3.1) et philosophiquement par I. Illich (1.2.6).

3.6.1. La pratique de l'animateur

Comme les conducteurs sur la route, comme les enseignants dans les auto-écoles, les animateurs de stages de sensibilisation sont pris dans l'illusion moderne de sécurité et dans l'idéologie psycho-éducative de sa transmission. Les animateurs sont transgressifs. Sur la route, tout d'abord, de part leur conduite « normale ». Nous dirions « normalement transgressive », comme tout le monde. Mais il y a plus, les animateurs transgressent également au moment du stage.

Un stage de sensibilisation dans le cadre du permis à points est réglementé dans le code de la route (R223-5 à 13) et par arrêté (25/06/1992)[133]. La pratique d'intervention en stage comprend des transgressions. Alors que les stages doivent durer seize heures répartis sur deux jours consécutifs, l'usage veut que cette durée soit réduite à sept heures par jour. En effet, les animateurs pensent que huit heures par jour, « *c'est trop long* ». Alors que les stagiaires doivent participer à tout le stage, les animateurs acceptent des stagiaires en retard. *« On ne va pas le refuser pour un petit retard quand même »*. Nous relevons le même discours des conducteurs au sujet du *petit* excès de vitesse.

Comme pour la conduite automobile, nous avons décidé, pour des questions de déontologie cette fois, de respecter les règles du stage. La conséquence en a été que la plupart des animateurs ont dés lors refusé de travailler avec nous. Comment espérer enseigner la conduite lorsqu'on ne sait pas se conduire soi-même ? Comment accompagner une réflexion sur la transgression du code de la route lorsque l'on transgresse le cadre de ce qui devrait être le lieu de cette réflexion ?

[133] Une nouvelle version de cet arrêté est parue le 26/06/2012. Nous discutons ici le rapport à la loi des animateurs en lien avec la réglementation précédant ce récent changement.

Entendons bien que nous discutons ici la pratique des animateurs les plus consciencieux, ceux qui font « bien » leur travail. Nous laissons de côté toutes les pratiques plus rares, mais bien réelles, de transgressions évidentes et manifestes qui ont pu donner lieux à des sanctions administratives à l'occasion. Il arrive que certains stages aient lieu sur une seule journée et/ou avec un seul animateur au lieu de deux.

3.6.2. L'institution permis à points

Outre l'infantilisation manifeste que représente le dispositif du permis à points, son orientation s'explique sur le même modèle que celui de l'enseignement de la conduite. Il s'agit d'une application psychopédagogique de théories comportementales rendues obligatoires par prescription réglementaire.

Ce dispositif est fondé sur la confusion entre le déni et l'ignorance. Or, les conducteurs n'ignorent pas les risques qu'ils prennent. Ils les connaissent bien et depuis longtemps. Le mode de refoulement de la conscience du risque pendant l'activité de conduite est celui du déni. Le déni implique le savoir et le masque de ce savoir. La psychopathologie a montré qu'il était bien inutile de dire à une femme sous le jouc d'un déni de grossesse qu'elle est enceinte. De la même façon, un conducteur qui passe à côté d'un accident ralentit, puis quelques kilomètres plus tard, reprend son rythme habituel. L'inquiétude liée à la conscience forcée du risque ne tarde pas de retourner à son état inconscient.

3.7. De l'insatisfaction du client

Pour Castel, « c'est l'économie de protections elle-même qui produit une *frustration sécuritaire* dont l'existence est consubstantielle aux sociétés qui se construisent autour de la recherche de sécurité. Et ceci doublement. En premier lieu parce que les programmes protecteurs ne peuvent jamais être pleinement accomplis et produisent déception et même ressentiment. Mais aussi parce que leur réussite, même relative, en maîtrisant certains risques, en fait émerger de nouveaux. C'est le cas aujourd'hui avec l'extraordinaire explosion de cette notion de risque. Une telle exaspération de la sensibilité aux risques montre bien que la sécurité n'est jamais donnée, ni même conquise, parce que l'aspiration à être protégé se déplace comme un curseur et pose de nouvelles exigences au fur et à mesure que ses objectifs antérieurs sont en voie d'être atteints. Ainsi une réflexion sur les protections civiles et sur les protections sociales doit-elle conduire aussi à s'interroger sur la prolifération contemporaine d'une *aversion au risque* qui fait que l'individu contemporain ne peut jamais se sentir totalement en sécurité. Car qu'est-ce qui nous protégera – à part Dieu ou la mort – si pour être pleinement en paix, il faut pouvoir maîtriser complètement tous les aléas de la vie ? », (Castel, 2003 : 8-9).

L'enseignement de la conduite à but lucratif représente ce que Beck nomme une exploitation des risques. « L'exploitation des risques dans le cadre de l'expansion du marché contribue à entretenir un mouvement d'oscillation général entre opacification et dévoilement des risques – avec pour conséquence qu'à la fin, personne ne sait plus ce que est "problème" et ce qui est "solution", qui profite de quoi, dans quels cas les suppositions causales dévoilent ou dissimulent des responsabilités, et si tout ce discours sur le risque n'est pas en fin de compte l'expression d'une dramaturgie politique déplacée qui poursuit en réalité un objectif radicalement différent », (Beck, 2001 : 85). Nous allons montrer comment à partir de cette exploitation la satisfaction du consommateur/client est impossible dans le cadre de l'éducation routière et le rôle que jouent les taux de réussite aux examens dans cette économie de l'insatisfaction.

3.7.0. La satisfaction impossible

Un client satisfait en fin de formation dans une auto-école est un client qui a obtenu le permis de conduire. Sur le moment, il pourrait embrasser son enseignant à qui il croit devoir beaucoup. En fait, il ne lui doit rien. Il s'en rend compte plus tard. Il a bien assez payé pour

l'avoir ce permis. Et finalement, ce client se dit que *« c'est quand même cher le permis »*. Les discours associent permis et auto-école. Les conducteurs qui ne sont pas en formation (avant ou après), et à qui on donne la possibilité de parler librement, disent leur mécontentement. Ils ne sont pas dupes (avant comme après la formation) de l'importance du côté économique de la formation : *« Tout ça, c'est qu'une histoire de fric »*. Ils sont dupes avant la formation du rôle qu'elle tient dans leur sécurité, tant qu'ils ne savent pas faire, mais le sont moins, ou plus du tout, une fois qu'ils ont appris à conduire. Ils se rendent compte que ce n'est pas si compliqué que ça et que ce qui est demandé au permis est en décalage avec la réalité. Comme l'a montré un chercheur au sujet de l'enseignement de la conduite des motocyclettes, les conducteurs voient bien « la relative pauvreté de cette formation très fortement centrée sur la préparation à la réussite aux épreuves de permis de conduire », (Aupetit, 2010 : 189). Par conséquent, ils sont conscients du prix excessif du permis, compte tenu du temps de bachotage nécessaire à la réussite mais inutile à la conduite réelle : *« C'est quand même cher le permis »*. Ils ne disent pas que c'est cher d'apprendre à conduire et pourtant le paradoxe institutionnel que nous décrivons dans ce travail de recherche est celui-ci : ce qu'ils paient effectivement, officiellement, c'est leur apprentissage de la conduite. Ils l'ignorent.

Un jour que nous enseignions la conduite des motocyclettes[134] sur route, un apprenant se plaint des arrêts pédagogiques trop fréquents pour *discuter* des situations de conduite. Il dit qu'il a *payé* pour *rouler* deux heures mais qu'il en a à peine *roulé* une seule. Il demande à être remboursé. Nous lui répondons qu'il n'a pas payé pour *rouler* deux heures mais pour *apprendre à conduire* pendant deux heures et que cet apprentissage n'a d'intérêt que par le biais d'une *discussion* à partir de ce qui arrive. La promenade en moto n'est pas l'objet de la formation. Cet apprenant a bien admis qu'il savait déjà conduire et qu'il aurait tout le loisir de rouler dès qu'il aurait obtenu son permis. Le malaise ici est à son comble car l'absence de demande d'apprentissage a été révélée. Son insatisfaction fut patente et cette situation est problématique d'un point de vue commercial. Cette personne pourrait ne pas faire une bonne publicité à l'auto-école en question. A moins qu'il ne comprenne son erreur et qu'il change son point de vue sur l'enseignement de la conduite. C'est très peu probable.

Un client satisfait en fin de formation à l'enseignement de la conduite est un client qui a obtenu le BEPECASER. Sur le moment, son formateur est le meilleur des formateurs. C'est grâce à lui qu'il a obtenu son examen. Il croit lui devoir beaucoup. En fait, il ne lui doit rien. Sa formation était financée par des fonds publics. Il se rend vite compte que sa formation était

[134] Pour un travail ethnographique sur le motocyclisme, voire Duret et Vigarello (1991) ainsi que les travaux plus récent de François Oudin (2004).

décalée par rapport à la réalité du travail de bachotage qu'effectuent les auto-écoles. Du malaise dans la formation des enseignants, déjà formulé par Blanchard-Laville (2000b) dans le cas de l'éducation nationale, il passe au malaise de l'enseignant, déjà formulé par Cordié (1998). Il arrive dans une jeune profession exercée par des jeunes comparable aux employés de chez McDo, aux hôtesses de l'air ou au G.O. du club Med (Cuche, 1991). Le métier d'enseignant de la conduite est loin d'être une sinécure. Il connait un turn-over très important dû à des conditions de travail difficile pour un salaire qui ne dépasse pas beaucoup le salaire minimum, sans parler de l'absence de reconnaissance sociale et du paradoxe qui est l'objet du présent travail de recherche entre son prescrit d'enseignement et son réel de bachotage.

Nous avons rencontré de nombreux ex enseignants qui nous ont fait part des difficultés qu'ils avaient rencontrées et des raisons pour lesquelles ils avaient cessé d'exercer. Pour avoir exercé nous-mêmes cette profession, nous souscrivons tout à fait aux explications des ex enseignants. Ceux qui exercent longtemps cette profession sont bien rares. Le plus souvent les membres de la profession qui restent longtemps en exercice ont diversifié leurs activités. Ils sont devenu chef d'entreprise en ouvrant leur auto-école et s'occupent de gestion, ils ont passé des mentions et enseignent la conduite des motocyclettes et des poids lourds, ils sont devenus inspecteurs du permis de conduire ou formateur d'enseignants de la conduite, ce qui leur permet alors d'intervenir dans le cadre du permis à points. Cette diversification des activités d'intervention dans le champ de l'éducation routière permet de rendre le travail intéressant par sa diversité et par l'augmentation de la rémunération qui va pouvoir atteindre ou s'approcher du double du salaire minimum. Remarquons encore pour finir que les enseignants de la conduite n'arrivent pas dans cette profession par vocation mais par nécessité alimentaire et sur la promesse de l'ANPE de trouver du travail (sans expliquer la raison des disponibilités de ces postes d'enseignant de la conduite).

Un client satisfait en fin de formation de formateur d'enseignant est un client qui a obtenu le BAFM. Il y en a très peu. Le taux de réussite moyen à l'admissibilité varie entre 10 et 20%. Le taux de réussite moyen à l'admission varie de 30 à 50% (annexe 5). Le BAFM est une sorte de consécration dans la profession. Les enseignants qui arrive en formation avec le souhait d'obtenir ce diplôme explique vouloir faire autre chose que de la voiture. Ils ne savent pas encore que les difficultés propres à la formation des enseignants sont pires encore et l'augmentation du salaire ne suffit pas à les apaiser. Finalement peu de titulaires du BAFM exercent effectivement à long terme dans la formation des enseignants. Beaucoup se dirigent ou se consacrent même parfois au permis à points moins couteux en temps et plus lucratif.

Un client satisfait en stage permis à points est un client qui récupère quatre points sur son permis. Son but est de réduire au maximum les deux jours de stage obligatoires en utilisant ce temps de la façon la plus ludique possible et en s'assurant bien de ne rien y apprendre au passage.

Les vendeurs de formation se doivent de satisfaire le client. La démarche économique vient sceller les paradoxes des formations dans le sens de l'obtention des autorisations administratives. Ainsi les auto-écoles vendent des permis. C'est du moins ce qu'on peut lire sur la vitrine du commerce (Permis B : 790 euros). Les centres de formation vendent des diplômes. C'est du moins ce que l'on peut lire sur leur site internet (BEPECASER : 3900 euros). Ils vendent aussi des points. C'est du moins ce que l'on peut lire sur leu publicité (Récupérez 4 points sur votre permis pour 240 euros).

Il apparait ici que la logique marketing va dans le sens de la demande réelle du public et non pas dans le sens de ce qui est prescrit pour l'éducation à la sécurité routière. Il reste que les entreprises de formation sont dans l'impossibilité de répondre aux prescriptions réglementaire de formation sous peine de ne pas satisfaire leur client ce qui les mènerait irrémédiablement à la faillite ou du moins à de mauvais résultats financiers. Quel commerçant aura la déontologie suffisante pour refuser un stagiaire permis à points ayant quelques minutes de retard sachant qu'il y perd 240 euros par la même occasion ? Quel directeur s'autorisera à mécontenter un client qui paie pour « rouler » alors qu'il devrait apprendre à conduire ?

La question du processus de proposition et d'adoption de la législation de l'éducation routière doit également être posée. Le paradoxe est si patent pour les praticiens qu'il génère un certain malaise dans la profession. Cependant de telles lois ont été votées et perdurent. Les acteurs font fonctionner toute une politique d'éducation basée sur des incohérences fondamentales avec leur pratique quotidienne. Le « discours de la servitude volontaire » de La Boétie nous donne quelques pistes de compréhension de ce paradoxe. Le peuple se soumet volontairement au pouvoir d'un tyran pour l'époque du texte, au pouvoir d'une idéologie construite et validée démocratiquement de nos jours. La conséquence en est que les transgressions ou les écarts aux prescriptions sont collectivement pratiqués, acceptés et transmis aux générations suivantes dans un mouvement d'amplification idéologique. « La *confiance* dans les systèmes prend la forme d'*engagements anonymes* où est entretenue la foi dans le fonctionnement d'une spécialité dont le profane est quasiment ignorant », (Giddens, 1994 : 94). « Il semble d'ailleurs que l'individu, en tant que sujet de la culture, soit

actuellement celui qui en subisse le plus durement les contradictions : la langueur des mouvements de consommateurs, la faiblesse de l'écologisme, la frilosité syndicale dans la critique technologique, la passivité routinière de l'administration devant le risque, l'hésitation des communautés scientifiques et techniques devant les grands choix, bref tout ce qui peut apparaître comme une impuissance du social devant le risque peut en effet s'interpréter aussi à partir de la difficulté de chaque individu à se vivre comme un participant actif de la destinée collective. Ce à quoi ne l'aide guère le modèle d'une société exclusivement composée de rôles spécialisés ou renvoyant au contraire chacun à la déploration fusionnelle de la mort de Mère Nature », (Duclos, 1989 : 275).

De fait, une formation à la conduite et à la sécurité routière, telle qu'elle est prescrite par le programme ne peut pas satisfaire l'apprenant. Laissons de côté l'apprentissage de la manipulation du véhicule et la connaissance des règles. Ces apprentissages-là sont possibles et peuvent conduire à une certaine satisfaction de l'apprenant. Conduire, c'est aussi se conduire. Dans le meilleur des cas, l'apprenant est quelqu'un qui sait déjà se conduire en société. Son éducation lui a enseigné alors qu'il était bien plus jeune. Il suffira d'actualiser ces bons comportements sur la voie publique, ce qui tombera sous le sens une fois acquis la manipulation du véhicule et les règles de conduite. Pour les autres cas et avec toutes les nuances qu'on pourra imaginer, l'apprenant est quelqu'un qui a des problèmes de comportement en société : transgression des règles, conflits, disputes, … Ces caractéristiques ne manqueront pas de s'actualiser dans la conduite automobile et le rôle de l'enseignant sera à minima d'inhiber ses comportements au moins le temps de la formation. Le Programme National de Formation prescrit au conducteur de *comprendre et* [de] *savoir appliquer la réglementation* (p.19) ou encore d'*être conscient de la liaison entre frustration, agressivité et prise de risque au volant* (p.58). Le code de la route impose au conducteur d'*adopter un comportement prudent et respectueux* (R412-6). Dans ces conditions le conducteur sera nécessairement mécontent de se voir interdire sur la route des choses qu'il s'autorise habituellement ailleurs. Si l'enseignant porte cette interdiction comme c'est officiellement son rôle, c'est à lui que sera adressé ce mécontentement.

Pour ne pas tomber dans cet engrenage de faillite, la stratégie des enseignants est de répondre à la demande d'examen et de bachotage des clients. Pour ce qui est de l'évaluation de la qualité d'une formation, nous pourrions soutenir la thèse suivante. Si les participants sont très satisfaits de la formation, c'est probablement qu'il n'y a pas eu de formation. Pour qu'il y ait effectivement formation, de l'espace doit être ouvert pour le doute, pour le débat et pour la différence.

3.7.1. Le taux de réussite à l'examen comme critère de qualité

Dans les discours que nous avons pu entendre lors de notre pratique professionnelle, l'idée s'est imposée que le critère de qualité d'un établissement de formation se mesure par son taux de réussite à l'examen. Cette idée révèle encore l'absence de demande de formation et le caractère de la demande d'autorisation administrative. Cette association est-elle fondée ?

Nous soutenons que le taux de réussite à l'examen ne dépend que très peu de l'enseignement dispensé mais plutôt de la population se présentant à l'examen et de l'évaluateur. Il est intéressant de noter la place qu'a prise la statistique dans les décisions de la vie quotidienne. « Quelle auto-école choisir ? Celle-ci est plus près, celle-là est plus loin de chez moi mais son taux de réussite est meilleur. Je vais donc aller à la seconde ». Ce type de raisonnement s'exprime largement à tous les niveaux du champ de l'éducation routière. Celui qui tient ce raisonnement se considère comme faisant partie d'un tout dont il serait une partie indéfinie sans caractéristique propre. Voilà qui soulève la place de la science en générale et de la statistique en particulier dans les nouveaux modes de compréhension du monde qui nous entoure. Cette question déborde les limites de ce travail de recherche et devra donner lieu à d'autres développements.

3.8. L'enseignement de la conduite profane

Comme Beck l'a fait dans le cas de la médecine, nous venons de montrer dans ce chapitre comment l'éducation routière use de son monopole pour apporter les solutions d'un problème qu'elle crée. « Un groupe professionnel qui réussit à combiner ainsi science, formation et pratique ne dispose plus seulement d'une "stratégie professionnelle" spécifique de garantie de ses offres sur le marché – notamment un monopole juridique ou une maîtrise exclusive des contenus et des diplômes de formation, etc. Il dispose aussi d'une poule aux œufs d'or nettement plus performante, qui pond inlassablement des possibilités de stratégie sur le marché. Cette assise de l'organisation de la profession équivaut à une *"stratégie de marché réflexive"*, parce qu'elle permet à ce groupe professionnel qui détermine l'évolution cognitive de *produire en permanence de nouvelles stratégies professionnelles* dans le domaine d'activité dont il a le monopole : il profite des risques et des situations de dangers qu'il produit, et étend continuellement son propre domaine d'action par les innovations technico-thérapeutiques qui s'y rapportent », (Beck, 2001 : 450). Pour conclure ce chapitre concernant l'enseignement de la conduite, nous allons maintenant aborder la question de savoir ce que serait un *autre* enseignement : un enseignement de la conduite profane.

Nous utilisons l'adjectif profane par opposition à un savoir « expert » que prétendent posséder les préventeurs du risque routier (enseignants, inspecteurs et psychologues). La sécurité routière est un mythe actualisé par des rites. La dimension morale de la conduite, entendue au sens de « se conduire », renvoie immanquablement à une dimension religieuse. Cette idée mérite une investigation spécifique à partir de la sociologie des religions mais nous ne ferons ici que noter quelques pratiques dont la ritualité nous semble trop évidente et révélatrice d'une fausse expertise pour ne pas être présentée. Dans sa thèse en Sciences de l'Éducation, Couturier a déjà fait ce constat avant nous. Il critique « la formulation et la rationalisation du discours officiel, du "discours sacré" quant aux contenus de la pédagogie à observer dans l'Auto-école », (Couturier, 1996 : 172).

3.8.0. Le rite

Dans la démarche de bachotage de l'examen du permis de conduire, il est demandé au conducteur d'effectuer toujours la même procédure pour tous les déplacements latéraux sur la chaussée : intérieur, extérieur, angle mort et clignotant. Ce rituel nous rappelle le signe de

croix que faisaient les dévots du moyen-âge à la moindre occasion : au nom du père, du fils et du saint esprit, amen. En réalité, ces vérifications n'ont bien souvent aucune autre utilité dans la situation de conduite que de montrer qu'on a bien appris sa leçon. D'ailleurs les conducteurs expérimentés ne s'y trompent pas. Ils effectuent beaucoup moins de contrôle que ce qu'on peut attendre d'un candidat au permis de conduire. « En ce sens, le traitement scientifico-technique des risques liés à la civilisation s'accompagne toujours d'une bonne dose de *critique* inavouée *de la civilisation*, et la prétention des sciences et des techniques au monopole de la rationalité dans la perception du risque ressemble beaucoup aujourd'hui aux prétentions à l'infaillibilité d'un pape converti à la religion réformée », (Beck, 2001 : 106). « Ici, on perçoit très nettement l'aspect *"contre-moderne"* de la croyance au progrès. C'est une sorte de *religion terrestre de la modernité*. Toutes les caractéristiques de la croyance religieuse s'y appliquent : confiance dans l'inconnu, le non-vu, l'intangible, confiance teintée de mauvaise foi, ignorante du chemin à suivre et du comment de chemin. La croyance au progrès, c'est la modernité qui a confiance en elle, en sa propre technique devenue puissance créatrice. Les forces productives et ceux qui les développent et les administrent – la science et l'économie – ont remplacé Dieu et l'Église », (Beck, 2001 : 455).

Si, ce que nous appelons l'idéologie de la sécurité routière constitue bien un mythe (4.0) alors nous venons, au long de ce chapitre 3, d'en présenter quelques rites. A l'appui de la *Philosophie de l'argent* de Simmel, Giddens rapporte ces croyances à la dimension de la confiance. « Ainsi, si un paysan doutait de la capacité du champ qu'il ensemence à produire, cette année comme les années précédentes, des céréales, il ne sèmerait pas. La confiance dans l'argent implique davantage qu'un calcul sur la probabilité d'évènements futurs. Il y a confiance, affirme Simmel, lorsqu'il y a "croyance en" quelqu'un ou quelque principe : "Elle [la confiance] exprime le sentiment qu'il existe entre l'idée que nous avons d'un être et l'être lui-même un rapport et une unité déterminés, une certaine cohérence dans la conception que nous en avons, une assurance et une non-résistance dans l'acceptation par l'Ego de cette conception, qui peut reposer sur des raisons particulières, qui pourtant ne l'expliquent pas". Bref, la confiance est une espèce de "foi" dans laquelle l'assurance des résultats probables exprime un engagement plutôt qu'une simple compréhension d'ordre cognitif », (Giddens, 1994 : 35). L'éducation routière est, avec Giddens, un « système expert » auquel les usagers accorde leur confiance, ils ont « foi » en l'authenticité d'un savoir-expert qu'ils ne sont généralement pas capable de vérifier par eux-mêmes. Cette vérification pourrait être réalisée par la constitution d'un groupe test et d'un groupe témoin dans le cadre d'une étude épidémiologique longitudinale.

Glibert Rist voit, quant à lui, dans le « développement », un autre « élément de la religion moderne » (Rist, 2007 : 48). « Le paradigme du “développement” s’est ainsi transformé en croyance également partagée par tous les responsables des Etats-Nations (donc par toutes les organisations internationales), par la quasi-totalité des technocrates de l’économie et par de très nombreuses populations. Certes, en privé, chacun peut se surprendre parfois à douter : telle est en effet la condition commune de tous les fidèles, qui ne les empêche pas de prier d’une même voix lorsqu’ils participent aux rites collectifs. Car toute croyance s’accommode et se nourrit de ces incertitudes temporaires, qui ne remettent pas en question le consensus social ; on a beau hésiter personnellement, on estime malgré tout qu’on ne peut pas faire autrement, puisque chacun croit que tout le monde y croit. De cette croyance partagée naît la contrainte sociale, qui s’exprime sous la forme de pratiques obligatoires qui renforcent l’adhésion. Ainsi se trouve définit le cercle à l’intérieur duquel s’inscrivent la définition des problèmes et les moyens de les résoudre. Il n’y a guère de différence entre le croyant qui tient la maladie pour une conséquence de la faute commise à l’égard de Dieu (ou des ancêtres) et fait du pardon le premier pas vers la guérison, et l’économiste qui identifie le chômage avec une faiblesse de la demande et considère la relance de la croissance (et de la consommation) comme le remède. Dans les deux cas, c’est le présupposé qui fonde le credo initial et détermine la réponse à la question posée. Le dispositif de crédibilité confirme nécessairement la croyance puisque celle-ci ne peut être réfutée : personne ne saurait prouver que Dieu n’existe pas », (Ibid., pp. 440-441).

3.8.1. Vocabulaire de formation

Jusqu’à récemment (1989), les enseignants de la conduite étaient connus sous le nom de « moniteurs » : celui qui montre. Un changement institutionnel est venu changer cette appellation. A l’appui d’un programme détaillé, l’enseignant se doit de transmettre. A-t-on gagné à ce changement ? Ceux qui interviennent dans la formation des enseignants se qualifient de « formateurs » par opposition aux « enseignants », ex moniteurs, pour marquer la différence de qualification qui autorise ces deux activités. Le terme « formateur » semble bien, dans la profession, avoir une connotation d’expertise supérieure à l’enseignement. Avec lui, le terme de « formé », celui qui est formé, est attribué aux apprenants.

Pourtant l’expérience de l’enseignement de la conduite montre à quel point les apprenants abandonnent les enseignements qu’ils ont pu suivre pendant leur formation une fois que le permis, le BEPECASER ou le BAFM sont obtenus. Le terme de formateur

(format, formater un formé) ne vaut donc que pour ce qui est du bachotage d'examen. On forme bien quelqu'un qui va passer un examen. Mais il ne peut y avoir de formateur de conduite et de sécurité routière. Formateur implique l'idée de donner une forme. Les hommes ne fonctionnent pas ainsi, ils apprennent autrement car ils ont quelque chose d'*informatable*, un monde personnel et inaccessible de l'extérieur, une certaine liberté. On peut former, construire, programmer une machine. Ici, le programme (fut-il national et de formation) s'imprègne directement et complètement sur la machine ainsi formée. L'homme est autre chose. Il a ce quelque chose au fond de lui qui l'autorise à dire « non ». Cette chose est primordiale car c'est la voie de l'éthique.

Il y a pourtant bien apprentissage. Il peut bien y avoir enseignement. Mais la distinction ne peut être comblée. Un enseignant de la conduite ne peut jamais être tout à fait sûr que le conducteur débutant finira par savoir conduire. L'exemple de ceux qui ne parviennent jamais à apprendre à conduire et à réussir le permis nous en fait la démonstration. Il y a des personnes pour qui l'apprentissage de la conduite restera toujours inaccessible quelque soit la qualité de l'enseignement. Ou plutôt, il y a des stades de développement qui ne permettent pas encore l'apprentissage de la conduite. L'enseignant devra alors attendre le bon moment pour dispenser son enseignement. Le travail de Chateauraynaud et Trabal (2005 : 92-93) marque bien ce fossé entre les représentations commune et populaire de l'éducation routière et la représentation des professionnels (Annexe 0.3). L'entretien de la « monitrice d'auto-école » révèle qu'elle pense être la « bonne » personne pour parler de cela. Elle pense « savoir conduire », alors que les autres conduisent très mal. On y lit également la fierté de posséder ce diplôme de moniteur (son seul diplôme) et l'importance identitaire de l'expertise qu'il confère.

Il reste qu'il y a une formation, c'est celle de celui qui apprend. Quelqu'un peut intervenir dans cette formation mais jamais la diriger et la définir tout à fait. On peut donner une voiture et un parking désert à un débutant mais pas « former » son rapport au risque futur. Pourtant ce rapport au risque est bien formé pour et par quelqu'un. Cette formation se déroule avant six ans au moment des premières socialisations du nourrisson. Mais nous sortons ici du champ de la formation des adultes dans lequel se déroulent les formations du conducteur. Une part de cette formation est celle de l'apprentissage de la confiance. « Pourquoi tout le monde n'est-il pas dans un état critique d'insécurité ontologique, étant donné l'immense potentiel de menaces existentielles de ce type ? Le sentiment de sécurité éprouvé par la majorité des gens, par rapport à ces auto-interrogations potentielles, remonte la plupart du temps à certaines expériences vécues dans la prime enfance. Les individus "normaux" reçoivent une dose de

confiance “de base”, au début de leur vie, qui supprime ou atténue cette fragilité existentielle. Ou bien, autre métaphore, ils reçoivent un vaccin émotionnel qui les protège des angoisses existentielles auxquelles tout être humain est potentiellement sujet. L’agent de ce vaccin est la personne qui prend le plus soin de lui pendant la petite enfance : pour la grande majorité des individus, c’est la mère », (Giddens, 1994 : 100).

L’enseignement de la conduite a donc une dimension morale indéfectible. L’idée du formateur marque la volonté d’intervention et de contrôle institutionnel et individuelle des hommes sur eux-mêmes. Cette conclusion autorise une montée en généralité à partir du terrain de la sécurité en entreprise. Viot et November ont suivi, « à travers le travail d’un consultant en charge d’une campagne de prévention des dangers en entreprise, les étapes d’une problématisation de la vigilance comme ré-apprentissage ou éveil d’une compétence à l’attention envers l’environnement particulier du travail industriel », (Viot et November, 2006 : 123). On note ici le problème que pose la formulation de l’apprentissage, qualifié de « ré-apprentissage » ou en « d’éveil d’une compétence ». Ces difficultés de formulation nous semblent être le signe du caractère « fictif » ou « dogmatique » concernant *ce* qui serait à transmettre dans sa dimension morale : la sécurité.

3.8.2. Quel intervenant pour la formation d’un conducteur ?

L’institution impose par le biais de la réglementation une seule voie d’apprentissage : l’apprentissage encadré et contrôlé par des experts. Or, malgré cette expertise nous avons vu que les dispositifs d’éducation n’avaient pas de conséquences positives sur la sécurité. Les conséquences sont même parfois négatives. Une des explications tient du fait qu’on a tenté de maîtriser par la science et l’expertise quelque chose qui par définition se trouve là où on ne l’attend pas, quelque chose qui bouge justement au moment où on l’attrape. Nous l’avons appelé l’anti-convivialité automobile.

Pour enseigner la manipulation du véhicule et la connaissance élémentaire des règles, il suffit donc d’être soi-même conducteur. Chaque conducteur, s’il en a le désir, peut, techniquement, aller sur un parking ou une piste privée et enseigner la conduite à quelqu’un qui ne possède pas ce savoir. C’est déjà ce que l’on fait en voiture lorsqu’on répond aux questions des enfants sur le sens des panneaux. Réglementairement, c’est plus compliqué. Nous regrettons que le législateur ait rendu quasi impossible cet apprentissage élémentaire profane. Nous comprenons bien que cet enseignement « familial » ait été proscrit pour des

raisons économiques. Suivre les propositions que nous développons ici conduirait à un ralentissement de la croissance et à une augmentation du taux de chômage.

Au-delà de la manipulation du véhicule et de la connaissance des règles, l'enseignement expert cherche à atteindre les attitudes du futur conducteur. Mais des siècles d'échec doivent bien finir par apporter des conclusions un jour ou l'autre. Déjà dans l'antiquité, on se demandait que faire contre ces jeunes gens qui s'adonnaient à des courses de chevaux en pleine ville. L'enjeu ici est de grandir, de devenir un homme responsable et conscient des conséquences politiques de ses actes, un adulte. La question devient alors : comment devient-on un homme ? Comment se forme le sens des responsabilités ? Comment se constitue une conscience politique ? Ces questions ouvrent également sur la question de l'adolescence. Dans les sociétés dites « primitives », il n'y a pas de statut d'adolescent. Les membres de la tribu passent de l'enfance (celui qui ne parle pas) à l'âge adulte par le biais d'un rite de passage. On peut se demander, dans notre modernité, quel est le sens le la formation et de l'allongement de cet état transitif qu'est l'adolescence.

Les prises de risques volontaires, ordaliques[135] peut-être, des jeunes hommes en transition vers la maturité constituent une limite, une caractéristique structurelle de l'humanité. Refuser cette limite, c'est refuser la liberté des hommes. Accepter cette limite, c'est circonscrire un espace de formation privé et borner l'activité de l'éducateur à poser la question clé lorsque le moment est venu. Dans le cas de la conduite, ce moment se situe après les apprentissages élémentaires de manipulation du véhicule et de connaissance des règles. Il reste que cet enseignement là est tout à fait à la portée d'un profane éclairé.

3.8.3. Quel rôle pour les enseignants de la conduite ?

Ces considérations pourraient laisser penser qu'il faut bonnement et simplement fermer les auto-écoles. Les choses ne sont pourtant pas si simples. Si une grande partie de la population pouvait apprendre à conduire avec des proches (parents, amis, …), il resterait des cas particuliers qui éprouveraient le besoin de se rendre chez un spécialiste (et pas un expert) de l'enseignement de la conduite automobile. Ces personnes auraient cette fois une véritable

[135] « L'ordalie est une procédure de pacification qui dénoue certaines tensions à l'intérieur d'un groupe. La juridiction suprême de Dieu lève les réticences qu'une justice purement humaine n'aurait pas manqué de soulever. L'ordalie est un rite judiciaire approprié à des sociétés restreintes où le terreau social est fait de groupes humains à la recherche permanente d'un *modus vivendi*, d'un consensus sur les pulsations de son fonctionnement toujours à la merci d'une dissidence individuelle ou collective. De surcroît, le rite ordalique a l'avantage inappréciable de résoudre le conflit en sauvegardant la face des parties en opposition », (Le Breton, 2000 : 51-52).

demande et un enseignement, un accompagnement serait envisageable. Il s'agit des personnes ayant des difficultés psychomotrices ou des handicaps qui nécessitent un matériel particulier. Les champs des sciences du travail et du sport s'intéressent déjà à ces questions de pratiques par rapport aux difficultés psychomotrices ou psychotechniques en général. Il y a également des personnes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage des règles élémentaires du code de la route en lien avec des problèmes de langage ou de calcul. Les sciences de l'éducation constituent un champ théorique qui pourrait s'intéressé à ces cas particuliers. De la même façon, les travailleurs sociaux pourraient également accompagner et orienter ces apprentissages.

Il nous semble qu'un enseignement profane ne peut être considéré comme inférieur à un enseignement expert car ce dernier tend à ignorer les limites de son savoir et de son champ d'action politique. Le système d'éducation à la sécurité routière est aujourd'hui réglementé de façon très détaillée. Cette réglementation empêche la naissance du désir de savoir (conduire) pour un apprenant et l'oriente plutôt vers le désir d'avoir (le permis). Les liens entre les établissements de formation et la préfecture sont donc dommageables à l'enseignement.

La mort occulte.

4. La culture du risque routier

Après avoir étudié la figure de l'homme à moteur, l'activité de conduite et de son enseignement, nous allons maintenant tenté de montrer comment ces trois dimensions modernes s'entremêlent pour constituer une culture du risque routier. Nous la voyons débuter par le biais d'une production idéologique de sécurité et continuer par sa reproduction. La question de la jeunesse y sera centrale, flanquée de la question la mort. Le savoir, ou plutôt le rapport au savoir, tient également une place culturelle importante que nous aborderons sous son aspect défensif adossé à la question plus générale de la prévention. Nous poursuivrons avec une étude de la promotion de la consommation de mobilité dans ses liens avec le capitalisme, la démocratie et le féminisme avant de conclure sur les questions éthiques de la conduite et de son enseignement.

Jacques Roux nous propose la définition suivante au sujet de ce qu'on pourrait entendre par « culture du risque » à partir du cas des inondations. « Ce que la science établit à l'aide de mises en séries, d'archivage, de recherche de causes qui produisent les mêmes effets – par exemple les orages dits "cévenols" dans le sud de la France -, est inscrit, pour la population résidante, dans une mémoire incorporée, dans un mode d'habiter, dans des formes d'éducation, dans des habitudes de précaution, dans une "culture du risque" », (Roux, 2006 : 150). Si on transpose cette définition à l'objet de notre étude, la culture du risque routier, elle pourra s'entendre comme ce que les sciences appliquées au phénomène routier, à l'automobile et les techniques qui en résultent ont reformulées sur la pratique par leurs observations, enregistrements des accidents, expérimentations, expertises des infrastructures, découvertes, leurs inventions, puis à partir de mises en séries, d'archivage, de recherche de causes qui produisent les mêmes effets, mais aussi comme ce qui est inscrit dans la population des usagers de la voie publique dans une mémoire incorporée, dans les pratiques de conduites et de leurs enseignements, et enfin dans des habitudes de précautions.

Patrick Peretti-Watel propose quant à lui la définition suivante de la culture du risque. « Au sein d'une société d'avantage orientée vers le futur qu'ancrée dans le passé, les individus ont gagné en autonomie mais aussi en indétermination, chacun de nous étant exhorté à prendre sa vie en main, à gérer lui-même sa trajectoire biographique plutôt qu'à reproduire celle de ses parents. Pour cela, il nous faut coloniser le futur, scruter l'avenir, découvrir les menaces et les opportunités qu'il recèle, les évaluer et prendre dés à présent les décisions qui permettront d'anticiper les unes et les autres », (Peretti-Watel, 2003 : 130). À côté de l'approche par la science, la technique et les acteurs de Roux, la définition de Peretti-Watel rapporte la dynamique culturelle aux personnalités sociales, c'est-à-dire sur le type de personnalité forgé par une culture, statistiquement parlant, et aux modifications de la temporalité propre à la modernité réflexive. Il rappelait deux ans plus tôt que « cette culture du risque s'appuie sur le calcul probabiliste », (Peretti-Wattel, 2001 : 19) et l'étudiera plus tard sous l'angle d'un rapprochement entre sociologie et économie « en précisant les marqueurs sociaux de sa diffusion, et en examinant certaines des difficultés qu'elle rencontre et les paradoxes qui en résultent », (Peretti-Wattel, 2005 : 373). Cette dimension est bien évidemment à prendre en considération dans notre tentative de définition de la culture du risque routier.

4.0. De la production idéologique

« Dans le cadre de l'évolution effrénée de la civilisation, on observe l'apparition de situations quasi révolutionnaires qui elles aussi sont *données*. Elles constituent un "destin civilisationnel" conditionné par le processus de modernisation. Elles ont donc d'une part le déguisement de la *normalité*, d'autre part le pouvoir *que confèrent les catastrophes*, et qui est tout à fait susceptible de croître avec les dangers, jusqu'à atteindre, voire dépasser, le rayon d'action politique des révolutions. La société du risque n'est donc pas une société révolutionnaire, elle est bien plus que cela : elle est une *société de la catastrophe*. L'*état d'exception* menace d'y devenir un *état normal* », (Beck, 2001 : 143). Voyons dès lors comment est produite l'idéologie de la société du risque à partir de la demande sociale de justification et du rôle qu'y tiennent la science, la technique, le droit, les médias et les professionnels de l'éducation routière.

4.0.0. La demande sociale de justification

Au commencement était le drame. Puis, un coup de fil, une mauvaise nouvelle sonne le réveil d'une souffrance jusque là solidement enfermé dans un inconscient bien gardé. Les défenses tombent et le social avec elles. Il reste alors la douleur et la question : pourquoi ? Comme une quête de guérison. Il faudra bien une réponse alors l'homme regarde. Il voit une carcasse de voiture, une route et un arbre. Il ne voit plus l'être cher et perdu.

L'arbre, pourquoi pas lui ? Que faisait-il ici ? N'aurait-il pu disparaître lui, plutôt ? La douleur produit alors une idée désespérée : cet arbre est la cause de sa perte et de la terrible souffrance qui l'accompagne. Un coupable identifié, il reste encore à agir, à ritualiser pour conjurer le sort. Il reste à produire une nouvelle réponse, une nouvelle défense. « Salaud de platanes ! »[136], titrait Finkielkraut dans un chapitre de *L'imparfait du présent* (2002 : 216). Il explique comment des hommes en sont venus, y compris par la loi, à décider de couper des arbres pour « des accotements plus sécurisés ». La thèse d'histoire de Jean Orselli (2009) propose également un historique détaillée du phénomène.

La logique adoptée sur le coup de l'émotion est la suivante : Si l'arbre n'avait pas été présent, le drame n'aurait pu avoir lieu. « *Coupons les arbres, des accidents seront évités* ». Cette logique est réductrice et par conséquent, fausse. Si l'arbre n'avait pas été là, les choses

[136] Ce texte est reproduit en annexe 2.7.

auraient été bien différentes. Concernant le choix de vitesse par exemple, les conducteurs adaptent leur vitesse à l'environnement et par conséquent ont tendance à rouler plus vite sur des routes qui ne sont pas bordées d'obstacles. De plus, la théorie de l'homéostasie du risque a largement fait la démonstration de la compensation des comportements pour conserver un niveau de risque stable. Les routes dont les platanes ont été retirés n'ont pas vu leur risque diminué (Wilde, 2001 : 232).

Cette logique trouve encore crédit d'un point de vu scientifique dans la théorie des systèmes. Le système est composé de nombreux éléments sur lesquels on se doit d'agir en vu d'obtenir un effet. L'arbre fait partie de ce système. Concernant le risque routier, il s'agit du système « homme-véhicule-environnement ». Remarquons immédiatement que le social est absent des analyses d'accidents de la circulation. L'homme, ici, c'est l'individu avec ses caractéristiques propres. Il a un statut similaire au véhicule et à l'environnement, le tout faisant système en interaction.

Les religions et les mythes ont joué jadis le rôle explicatif de « ce qui arrive » (Virilio, 2002). Aujourd'hui ces grands récits ont perdu leur monopole. C'est ce qu'il est convenu d'appeler « la modernité » qui propose un nouveau cadre explicatif. La science joue un rôle important dans cette nouvelle construction mythique. En fait pas la science elle-même, mais bien plutôt « ce qui est dit » de la science, toujours en deuxième main : les usages sociaux de la science. Le rôle joué par la vulgarisation que nous avons développé au chapitre 2.2.2 est essentiel. L'intégration démocratique de la transposition didactique, au sens de « populaire », vient alors se nouer à l'endroit du juridique. Au passage, le discours est accroché et diffusé par les médias. Et finalement une professionnalisation d'agents s'opère en tant que garants de la vérité sociale à transmettre aux générations suivantes.

Nous faisons ici l'hypothèse d'un certain besoin religieux dont l'analyse nous emporterait trop loin de la sociologie du risque mais qui doit cependant être formulé en guise de piste de recherche à venir. Il s'agira d'étudier le champ de la croyance dans sa construction collective. Notre expérience de terrain nous permet, tout au moins, d'attester d'une absence de demande sociale d'éducation routière pour soi et d'une demande d'explication et d'intervention envers les autres conducteurs, y compris par le biais de l'éducation. C'est ce qui fait dire à un conducteur *injustement* verbalisé pour excès de vitesse : *« On me casse les pieds pour des vétilles et pendant ce temps-là, on laisse filer les vrais délinquants ».*

Avant de remettre à plus tard une étude détaillée sur les liens entre croyance, modernité et religion, filons encore la métaphore. La figure du militant psycho-éducateur (5.1.5) peut être associée au prêtre dans sa fonction apostolique. La figure de Dieu est tenue

par la science. Les conducteurs sont les nouveaux pêcheurs et les accidents de la circulation, le sacrifice. La politique de prévention par le biais de l'action publique s'apparente à une nouvelle philosophie morale de la citoyenneté.

Le chrétien du moyen-âge se rendait à confesse lorsque le malheur croisait son chemin. Le moderne va s'allonger sur le divan d'un psychanalyste[137]. Il veut « savoir ». En tant qu'élément le plus important de la production de l'idéologie moderne dans le cas de l'éducation routière, nous faisons l'hypothèse d'une demande sociale de « vérité » par le biais de la science exacte de façon à conjurer la souffrance et la mort. Comment s'étonner, au vue de la folie de ce projet, que l'homme moderne courre à sa perte ? Ses jambes n'y suffisaient pas. Il s'est adjoint un moteur pour la précipiter.

4.0.1. Glissement de science

D'un point de vue général, Denis Duclos montre « en effet que le "très subtil système" d'échange entre ressources et expertise dont parle C. Mukerji[138], qui est censé : "permettre aux scientifiques d'atteindre leurs objectifs intellectuels", et qui : "aide à définir un équilibre du pouvoir hautement nuancé entre les scientifiques et l'État", est simplement en train de se dégrader en faveur d'une inféodation à la logique administrative, dans laquelle la science disparaît lentement. Inféodation à laquelle les instances nouvelles (de type parlementaire, fondation privée, etc.) ne semblent apporter que de faibles contre-feux », (Duclos, 1991 : 251).

Plus particulièrement, dans sa thèse de philosophie qui complète sa thèse de médecine, Anne Fagot-Largeault analyse ce qu'est une explication étiologique à partir de l'étude de la façon dont sont établies les causes de la mort (Vrin, 1989). Les didacticiens (vulgarisateurs) de l'éducation routière étant des médecins et des psychologues comportementalistes, on comprend comment l'étiologie médicale est érigée en référence absolue pour les analyses d'accident de la circulation. On recherche les « causes » de l'accident, comme on recherche les « causes » de la maladie et de la mort, toujours dans le but explicite de les conjurer. Fagot-Largeault dévoile la dérive épistémologique qui est réalisée en médecine lors de l'étude des causes de la mort : « L'explication causale réduit un évènement nécessaire à un évènement accidentel », (Fagot-Largeault, 1989 : 1). Nous avons déjà montré le glissement de sens

[137] Suite aux récents débats entre *Livre noir de la psychanalyse* et *Anti livre noir de la psychanalyse*, il convient d'éclairer notre position : la psychanalyse est une science fondée par Freud et dont l'épistémologie à été formulée par Lacan.
[138] Chandra Mukerji (1989). *A Fragile Power : Scientists and the State*, Princeton : PUP, p. X (préface).

autour de la notion d' « accident » dans le champ de la sécurité routière au regard de la notion de « sinistre » (1.5.2).

« Réduire un évènement nécessaire à un évènement accidentel : c'est ce que fait le diagnostic étiologique de la mort, en désignant comme cause une circonstance telle que (1) elle peut ne pas se réaliser, (2) si elle ne se réalise pas, les chances de mourir sont faibles – bien qu'on puisse toujours mourir d'autre chose, (3) si elle se réalise, la mort devient presque inévitable – bien qu'une intervention thérapeutique puisse enrayer dans certains cas l'évolution fatale », (Ibid., p. 1).

Lorsqu'un ministre en charge des transports explique que l'implantation des radars automatiques permettra de sauver des centaines de citoyens car toutes les expériences similaires d'autres pays ont produit un tel résultat (Orfeuil et al., 1998), « il désigne une cause de mort qu'une politique de prévention devrait pouvoir, sinon éradiquer, du moins réduire, étant entendu que [l'implantation des radars], même si ces chances de succès ne sont pas complètement négligeables, est extrêmement couteux pour la collectivité », (Ibid., p. 1). « Une cause de mort apparait donc en général comme une circonstance contingente, par rapport à laquelle la mort est, elle-même, un évènement contingent », (Ibid., p. 1). En fait, « Le lien de causalité efficiente ou productrice n'est pas un lien déductif (l'effet ne suit pas la cause comme la conclusion d'un raisonnement découle des hypothèses) », (Ibid., p. 1). L'auteure prend l'exemple du tabac pour montrer comment les médecins opèrent un glissement de sens entre « facteur de risque » et « cause » de façon à ce que le message soit bien compris par tous. Ce glissement sémantique est similaire à ceux que nous observons dans le champ de l'éducation routière.

Comment mesurer la sécurité sur les routes ? D'un point de vue scientifique, la question n'est pas vraiment réglée. Wilde formule un état des lieux du débat concernant la définition de l'indice de sécurité (Wilde, 2001 : 55 - 66). Est-il plus pertinent de compter le nombre de « morts brut », ou bien le taux de mortalité par kilomètre parcouru, le taux d'accident par heure d'usage de la voie publique ou bien le taux de mortalité par habitant ? Certains soutiennent que le taux de gravité (nombre de morts pour cent accidents) est un bien meilleur indice de sécurité. Il reste que les « lunettes » qu'on chausse pour « observer » l'insécurité routière déterminent les conclusions qu'on pourra en tirer. Historiquement, en France, l'indice de prédilection est le nombre de « morts brut ».

La deuxième moitié du XXème siècle a connu la création d'organismes de recherche par les pouvoirs publics pour faire face au « fléau » des accidents de la route. L'Organisme

National de Sécurité Routière (ONSER) a publié ses « cahiers d'études » de 1962 à 1985, date de création de l'Institut National de Recherche sur les Transports et leur Sécurité (INRETS)[139]. Un bilan annuel de statistique est publié à la Documentation Française par l'Observatoire National Interministériel de Sécurité Routière (ONISER). Il s'intitule « la sécurité routière en France, bilan de l'année… ».

Pour conserver une cohérence logique, les organismes d'État se doivent de se positionner par rapports à des choix théoriques et de s'y tenir. Aussi pertinent que soit ce choix, il n'en reste pas moins que les orientations théoriques ne manquent pas concernant les recherches sur les accidents de la circulation. L'approche retenue est l'approche systémique. Chaque chercheur, dans son domaine apporte sa compréhension à un phénomène global. L'INRETS est un modèle de pluridisciplinarité. L'École Nationale des Ponts et Chaussées (ENPC) et le Centre d'Etude sur les Réseaux, les Transports, l'Urbanisme et les constructions publiques (CERTU) procèdent de la même dépendance à l'État avec les mêmes conséquences épistémologiques que dans le cas l'INRETS. « Les cadres du ministère de l'équipement apparaissent comme de vrais technocrates. Ils en présentent tous les signes : une fièvre corporatiste aigüe, une mobilisation collective d'une intensité rare, l'appropriation de politiques publiques pour des usages d'intérêt de carrière, le remodelage de la société et de la politique autour de leur monopole. Ingénieurs des Ponts, mais aussi ingénieurs des T.P.E. et de d'autres agents publics, sont saisis par le tracassin et montent à l'assaut, drapeau en tête », (Thoenig, 1987 : 300).

En annexe 3, nous présentons un graphique produit dans le bilan annuel 2007 de l'ONISER. Ce graphique comporte la courbe du nombre de tués sur les routes de France de 1970 à 2007. Une flèche indique sur la courbe les mesures politiques clés en fonction de l'année de mis en œuvre. La courbe est globalement descendante. On peut lire par exemple au gré de cette descente : juin 1973, limitations de vitesse ; décembre 1983, alcool à 0,8 g/l de sang ; novembre 2003, installation des radars automatiques ; etc.

Cette courbe (ONISER, 2007 : 16) illustre notre propos. Des études scientifiques sont réalisées dans une optique systémique et pluridisciplinaire, une publication officielle synthétise les résultats et les diffuse. Cependant aucune des études à l'origine de cette courbe n'a explicitement évalué le lien entre mesure de prévention et baisse de la courbe du nombre de tués. La courbe est effectuée à partir de statistiques générales d'accidents. L'évolution est

[139] Le 1ier janvier 2011, le Laboratoire Central des Ponts et Chaussées (LCPC) et l'Institut National de REcherche dans les Transports et leur Sécurité (INRETS) ont fusionné pour donner l'Institut Français des Sciences et des Technologies des Transports, de l'Aménagement et des Réseaux (IFFSTAR).

attribuée à la politique de prévention sur le seul argument que les dates concordent et que d'autres études ont mis en évidence l'objet de la mesure comme facteur de risque.

Encore, « on estime à 26,9% le nombre de tués qui auraient été sauvées si aucun des conducteurs n'avait conduit avec un taux d'alcoolémie positif ». « Si tous les conducteurs respectaient les limites de vitesse, ce sont près de … 900 vies sauvées. […] On estime par ailleurs à 393 le nombre de vie qui pourraient être sauvées si tous les occupants bouclaient leur ceinture. […] Environ 2,5% des accidents mortels auraient pu être évités si tous les conducteurs avaient respecté la législation concernant la consommation de cannabis », (Ibid., p. 22). Les actions de prévention proposées sont la communication, l'amélioration des véhicules et de l'infrastructure, les contrôles et le permis à point.

La logique mise en œuvre ici n'a absolument plus rien de scientifique. Tant de personnes sont mortes sans la ceinture, *donc* elles ne seraient pas mortes avec. Tant de personnes sont mortes avec une alcoolémie positive, *donc* sans cette alcoolémie elles ne seraient pas mortes, etc. « Car pour pouvoir appréhender les risques comme des risques, et pour s'y référer dans la pensée et dans l'action, il faut *croire* à l'existence de relations causales invisibles entre des éléments souvent très disjoints du point de vue de leur contenu, de leur ancrage dans l'espace et le temps, il faut *croire* à des projections plus ou moins spéculatives, *être* quasi *immunisé contre les objections éventuelles*. Ce qui veut dire que ce qui est invisible, ou plutôt ce qui se dérobe fondamentalement à la perception, ce qui n'est corrélé, calculé que dans le champ théorique, *devient, dans la conscience civilisationnelle de la crise, une composante non problématique de la pensée, de la perception et de l'expérience personnelle*. La "logique de l'expérience" qui est à l'œuvre dans la pensée quotidienne est tout bonnement renversée. On ne part plus d'expériences personnelles pour aboutir à des jugements généraux ; c'est un savoir général sans expérience personnelle qui devient déterminant pour l'expérience personnelle », (Beck, 2001 : 131).

Le travail de Wilde reprend méthodiquement toutes les études épidémiologiques qui démontrent que ces conclusions sont erronées. Elles sont fondée sur le principe qu'en intervenant sur un facteur *toutes choses égales par ailleurs* la situation auraient été différente. Cependant, les conducteurs ne sont pas des machines. Obligez un motard à porter un casque et il conduira *plus vite* que sans ce casque parce qu'il se sentira *plus protégé*.

Il ne s'agit pas ici de reprendre toute la démonstration de Wilde mais simplement de montrer le glissement de sens qui s'opère au moment de la vulgarisation scientifique par un organisme d'État, fut-il organisme scientifique.

Pour conclure sur l'évolution du nombre de tués, il a été montré que cette évolution dépend principalement de facteurs économiques. Plus l'économie se porte bien, plus le nombre de tués (chiffre brut) augmente. Cette évolution est également inversement proportionnelle au taux de chômage (Wilde, 2001, 68 – 75). Du reste ces découvertes sont cohérentes avec le constat de Beck. « Dans la modernité avancée, la production sociale de *richesses* est systématiquement corrélée à la production sociale de *risques*. » (Beck, 2001 : 35). Encore Peretti-Watel montre comment les modalités de prises de risque changent en fonction des conditions matérielles sans que soit remis en cause leur attachement à aux risques en général. « Ce qui distinguerait les jeunes des plus âgés, c'est que les premiers ne disposent pas de ressources matérielles des seconds, de sorte que leurs prises de risque sont moins organisées, moins sécurisées, ont un caractère plus transgressif. Par exemple, l'adolescent qui prend un risque au volant d'une voiture volée en dépassant sans visibilité sur une route départementale et l'adulte qui assouvit son goût de la vitesse sur un circuit de kart expriment peut-être le même attachement aux valeurs contemporaines qui exaltent la maîtrise de soi et de son environnement, même si le premier est un délinquant, et même si objectivement il s'abandonne encore au hasard. Il est donc possible que le niveau de ressources matérielles ait une incidence non pas sur le fait de prendre un risque, mais sur les modalités de cette prise de risque », (Peretti-Watel, 2003 : 132-133).

Le glissement de « science » que nous présentons ici est caricatural mais il vaut pour toutes les recherches à caractère « militant ». Les résultats de ces recherches constituent la formulation de la vérité du « psycho-éducateur militant » que nous avons présenté au chapitre 5.1.5. Ils forment le contenu pédagogique à transmettre ou à induire. Ils sont le « bien » vers lequel chacun doit être dirigé. Beck formule quelque peu différemment ce que nous venons de présenter. « Lorsqu'elles affrontent les risques civilisationnels, les sciences ont toujours déjà abandonnée leur fond de logique expérimentale et conclu une union polygame avec l'économie, la politique et l'éthique – ou, pour être plus précis, elles vivent dans une sorte de "concubinage durable" avec tous ces domaines », (Beck, 2001 : 53).

4.0.2. La participation des constructeurs

Comme les responsables politiques, les constructeurs se doivent de répondre à la demande sociale de justification. Les politiques doivent satisfaire leurs électeurs. Les vendeurs doivent satisfaire leurs clients. Denis Duclos décrit « la pulsion de l'ingénieur pour imposer l'idée d'un système presque parfait… quitte à bouillir de violence retenue (ou non

retenue) envers le “facteur humain” qui ose faire chuter le bel équilibre d’un simple geste (supposé pas assez ferme sur la poignée d’accélération ou de frein…) », (Duclos, 1989 : 274).

Pendant la première moitié du XXème siècle les considérations de sécurité sont tout à fait absentes du domaine des constructeurs d’automobile. On s’attache à la qualité, au confort et au luxe des véhicules. En 1954, Renault et Peugeot-Citroën créent le laboratoire de physiologie et de biomécanique pour étudier les effets des accidents. En 1969, ce laboratoire devient le Laboratoire d’Accidentologie, de Biomécanique et d’études sur le comportement humain (LAB). L’introduction dans le champ scientifique du terme « accidentologie » tient une importance considérable sur la tentative de maîtrise par la science de « ce qui nous échappe », ici les accidents, déjà confondus avec les sinistres (voir chapitre 2.1.2). Un demi-siècle plus tard, la tentative de création d’une nouvelle science n’a toujours pas abouti. On constate plutôt d’autres tentatives du même genre avec plus récemment les cindyniques.

L’histoire de l’ergonomie française est liée à ce laboratoire. Alain Wisner y est affecté en 1954. Son but était d’améliorer les conditions de travail des ouvriers, mais on lui demande de commencer par améliorer le véhicule. Wisner a conçu les premiers sièges réglables avant de quitter Renault en 1962 (Wisner, 2002 : 146).

L’arbre est une cible idéale pour la projection des angoisses des conducteurs (voir chapitre 1.6.8). Mais elle n’est pas seule. Le véhicule se voit, lui-aussi, capable d’occuper cette place d’accusé, de cause des accidents. En 1965, après 13 ans d’enquête, l’avocat américain Ralph Nader publie « unsafe at any speed ». La traduction française est publiée la même année sous le titre « ces voitures qui tuent ». Suite au grave accident d’un de ces amis, il constate que le véhicule n’est juridiquement jamais mis en cause lors des procès qui font suite aux accidents de la circulation. « Cela m’a semblé injuste », dit-il (Nader, 1965 : 7).

Cette publication connut une très grande résonance sociale si on en juge par le nombre d’exemplaires vendus. Sa thèse fut l’objet de décisions juridiques et légales qui ont conduit à l’obligation pour les constructeurs de respecter des « normes » de sécurité. Nader symbolise alors la naissance de la sécurité des véhicules : système de freinage, ceinture, système antiblocage et bien d’autres.

L’idée de Nader est simple et on la trouve déjà chez Baudry de Saunier (2.0.2) : des défaillances mécaniques causent des accidents. Cela semble être l’évidence même. Une voiture est en mouvement, un pneu éclate et c’est le ravin qui réceptionne le véhicule et les occupants. La question porte ici de savoir *qui* est *responsable* de cet éclatement de pneu. Avant Nader, le seul responsable était le conducteur. Après Nader, la responsabilité devra être partagée avec le constructeur.

« Il faut que le contrôle de l'automobile, la lutte pour améliorer la sécurité automobile, passe par trois stades : une prise de conscience par le public, qui exigera ensuite que des mesures soient prises, le stade où des lois seront adoptées et celui de la mise en vigueur permanente », (Ibid., p. 237).

« Pour être vigilant, il suffit de comprendre un certain nombre de faits concernant la sécurité automobile. D'abord que des mesures de sécurité ne nécessitant pas la coopération volontaire et continue du public, sont plus efficaces que les autres. Ensuite, que même sans avoir pleinement percé les causes d'un accident, il est parfaitement possible de l'empêcher. Que l'on applique à la sécurité routière ces deux principes fondamentaux, qui ont fait leurs preuves dans la lutte contre les épidémies et les accidents industriels, et l'on s'apercevra du rôle joué par la conception du véhicule. D'ailleurs, notre société est infiniment mieux qualifiée pour construire des machines plus sûres que pour inciter les conducteurs à bien conduire dans des situations d'une grande variété dont les exigences dépassent souvent les capacités de l'automobiliste. Avec les vingt à quarante millions d'accidents qui surviennent chaque année, seul un véhicule à l'épreuve des chocs peut réduire la gravité d'une collision. Ne serait-ce que parce qu'elles sont plus faciles à corriger, les déficiences mécaniques sont plus importantes que les déficiences humaines. Et l'état dans lequel les automobilistes conduisent, lorsqu'ils heurtent un autre véhicule, ne diminue en rien la responsabilité des constructeurs qui doivent construire des voitures moins dangereuses », (Ibid., pp. 237-238).

Nader est agi par l'émotion et la conviction. Il n'a pas d'études détaillées sur lesquelles s'appuyer. Il constate que cela a fonctionné dans d'autres domaines (épidémies et accidents industriels) en commettant la même erreur que celle décrite au chapitre précédant (3.0.1). Un demi-siècle plus tard nous pouvons affirmer que Nader avait tort. Les améliorations techniques des véhicules n'ont jamais réduit le risque horaire d'accident (par heure d'usage de la voie publique) mais seulement le risque spatial (par kilomètre parcouru). Elles l'ont parfois aggravé (Wilde, 2001 : 113-130). La route étant devenue plus « sûre », nous conduisons plus et finalement l'effet possiblement positif est annulé[140]. Mais, malgré son erreur, le mouvement qu'il symbolise s'est amplifié et radicalisé. Que reste-t-il aujourd'hui de la responsabilité du conducteur ? Comme nous l'enseigne la philosophie des techniques, l'homme doit connaître lui-même sa machine et en être entièrement responsable. C'est la figure idéale du sauvage de Castoriadis (1.1.3) et de Weber. « Le sauvage au contraire connait

[140] Le nombre de morts brut est le critère statistique le plus souvent retenu pour la définition de la sécurité routière. Il a été divisé par 4 de 1972 à 2012. Ce critère de définition de la sécurité est déterminé par l'économie générale (Wilde, 2001 : 68-78). Cet indicateur est d'une moindre pertinence par rapport aux autres, notamment le taux de gravité (nombre de morts pour cent accidents) ou le taux de mortalité par tête (Ibid., 58-60).

incomparablement mieux [que le moderne] ses outils », (Weber, 1963 : 89). Depuis Nader et le mouvement de la sécurité des automobiles, un divorce s'est progressivement installé entre l'homme et la voiture. Nous ne connaissons plus grand-chose des engins que nous guidons et nous n'aimons plus vraiment les conduire non plus.

Le texte de Nader nous donne encore l'occasion de remarquer l'expression d'un fantasme d'invulnérabilité qui révèle une angoisse collective dont il faut se défendre. Il appelle de ses vœux « un véhicule à l'épreuve des chocs ». Seule la foi dans une technique magique peut laisser s'exprimer un tel souhait adoubé par la démocratie sous la forme de législations. Ce qui est encore oublié, c'est le mouvement de l'homme, sa capacité d'adaptation à la technique de façon à dire ce qui doit se dire par le moyen d'un accident de la route ou par quelque autre moyen non moins violent. En particulier les États-Unis, si brillant en matière de prévention des « accidents » ont fort à faire dans la deuxième moitié du XXème avec une violence qui s'exprime par le biais des armes à feu. Chaque culture produit ses propres médias pour exprimer sa violence.

L'épisode Nader est à resituer dans un mouvement de procédures américaines à l'encontre de grands industriels. Après l'automobile, ce fût le cas de l'industrie du tabac et plus récemment celui des fast-foods. Dans le cas de l'automobile, le marché n'en a que très peu souffert. Les clients demandent de la sécurité. L'indice de circulation a continué à augmenter tout au long de la deuxième moitié du XXème siècle. En effet, plus le véhicule est sûr, plus des personnes s'autorisent à le conduire alors qu'elles s'y refusaient lorsqu'elles trouvaient cette activité bien trop dangereuse. Faute d'avoir un véritable effet sur les sinistres, la sécurité du véhicule est devenu un marché. Aujourd'hui Renault investit annuellement 100 millions d'euros pour la recherche et le développement en matière de sécurité.

Le grand perdant de ce mouvement, c'est la responsabilité individuelle. Nous pouvons maintenant formuler l'hypothèse de la production de l'irresponsabilité des citoyens par la modernité et sa culture du risque. Un autre des paradoxes qui vient empêcher les formations du conducteur est celui-ci. On assigne comme rôle à l'éducation routière de *responsabiliser* le conducteur alors que la modernité tend à le déresponsabiliser au profit d'entités désincarnées : l'Etat, les constructeurs et les ingénieurs des Ponts-et-Chaussées.

4.0.3. Nouage juridique d'une idéologie

L'arbitraire du code de la route a déjà été formulé par Bourdieu dans son article sur les liens entre habitus, code et codification. « La codification rend les choses simples, claires,

communicables ; elle rend possible un consensus contrôlé sur le sens, un *homologein* : on est assuré de donner le même sens au mot. C'est la définition du code linguistique selon Saussure : ce qui permet à l'émetteur et au récepteur d'associer le même son au même sens et le même sens au même son. Mais si vous transposez la formule au cas des professions, vous voyez aussitôt que ce n'est pas aussi simple : tous les membres d'une société s'accordent-ils pour accorder le même sens aux mêmes noms de profession (enseignant) et pour donner le même nom (tout ce qui s'en suit, salaire, avantage, prestige, etc.) aux mêmes pratiques professionnelles ? Une part des luttes sociales tient au fait que, précisément, tout n'est pas homologué et que, si homologation il y a, elle ne met pas fin à la discussion, à la négociation, voire la contestation (même si les instances qui produisent les *classements sociaux juridiquement garantis*, comme les instituts de statistique et la bureaucratie d'Etat, se donnent les apparences de la neutralité scientifique). En effet, si le code la route (comme le code linguistique) s'impose sans grande discussion, c'est que, sauf exception, il tranche entre des possibilités relativement arbitraires (même si, une fois instituées dans l'objectivité et dans les habitus, comme la conduite à droite ou à gauche, elle cesse de l'être) et qu'il n'y a pas de grands intérêts en jeu, d'un côté ou de l'autre (c'est une conséquence ignorée de « l'arbitraire du signe linguistique » dont parlait Saussure). Dans ce cas, les profits collectifs de calculabilité et de prévisibilité liés à la codification l'emportent sans discussion sur les intérêts, nuls ou faibles, attachés à l'un ou l'autre choix », (Bourdieu, 1986 : 41).

Le code de la route connaît l'inconvénient non négligeable de ne pas définir ce qui est entendu par le terme de « sécurité ». « Les véhicules doivent être construits, commercialisés, exploités, utilisés, entretenus et, le cas échéant, réparés de façon à assurer la sécurité de tous les usagers de la route. Des décrets en Conseil d'Etat déterminent les conditions d'application du présent article », (L311-1). Les responsabilités de tous les acteurs concernant le véhicule sont ici définies. Prenons le cas de l'entretien du véhicule qui incombe au conducteur. Aucun décret ne spécifie ce dont il s'agit. Ainsi, la définition de ce qu'est un *bon* entretien du véhicule pourra être sujette à fluctuation. De même, « les véhicules doivent être utilisés de façon à assurer la sécurité », (L311-1). La répétition de l'*assurance* de la *sécurité* nous semble significative du caractère moral de la formulation. Ici, le déni de la représentation du risque est prescrit par une loi. Aucune utilisation d'un véhicule ne peut prétendre à l'impossibilité de l'accident. Cependant, le conducteur *doit* faire *comme si* tel était le cas.

« Tout conducteur … impliqué dans un accident de la circulation doit s'arrêter aussitôt que cela lui est possible, sans créer de danger pour la circulation », (R231-1). Là encore, tout arrêt comporte un risque. Le législateur aurait pu formuler : « s'arrêter en prenant toutes les

précautions d'usage que nécessite cette manœuvre ». Que la préférence de formulation s'oriente vers *l'absence* de danger nous semble caractéristique du nouage idéologique.

« L'un au moins des dispositifs de freinage doit agir sur des surfaces freinées fixées aux roues rigidement ou par l'intermédiaire de pièces donnant une sécurité suffisante », (R315-1). Quand est-ce que la sécurité n'est plus suffisante ? Quand le risque est-il trop important ? L'ajout du mot *suffisant* ramène la définition de la sécurité à quelque chose de l'ordre du *niveau*, ce qui nous semble plus clair. Reste encore à définir ce niveau, mais les différents aspects techniques du grand nombre de dispositifs de freinage possible rendent la tâche presque impossible.

« Tout véhicule à moteur … doit être construit … de telle manière que le champ de visibilité du conducteur soit suffisant pour que celui-ci puisse conduire avec sûreté », (R316-1). Intervient alors le terme de *sûreté*. Il nous semble que l'idée reste la même pour le législateur. Il s'agit de l'idée (toute théorique) d'une conduite *sans* risque. Une autre formulation eut été envisageable : « Le champ de vision du conducteur ne doit jamais être obstrué au point que la visibilité devienne insuffisante ». A l'absence de définition du terme de *sécurité* vient s'ajouter la même absence de définition du terme de *sûreté*. Qu'est ce qui justifie ce changement de concept ?

« En circulation, tout conducteur ou passager d'un véhicule doit porter une ceinture de sécurité … », (R412-1). Les études épidémiologiques montrent que le port de la ceinture, qu'il soit prescrit ou non, n'a pas d'effet de réduction du risque[141] d'accident (Wilde, 2001 : 137-142). Le choix de l'appellation de ce système de retenu n'est pas neutre. Il exprime dès l'origine un jugement sur les effets du dispositif avant que toute évaluation ait pu être mise en œuvre.

« Celui-ci [le conducteur] doit, à tout moment, adopter un comportement prudent et respectueux envers les autres usagers des voies ouvertes à la circulation. Il doit notamment faire preuve d'une prudence accrue à l'égard des usagers les plus vulnérables », (R412-6). Qu'est-ce que le respect ? Qu'est-ce que la prudence ? La suite du texte laisse penser qu'il s'agit encore une fois d'un niveau puisque cette prudence doit être *accrue* à l'égard des usagers les plus vulnérables. Alors dans ce cas, quel est le *bon* niveau de prudence ? Pourrait-on être *trop* prudent ?

[141] Ni en nombre, ni en gravité. Nous entendons ici un raisonnement en termes de taux de mortalité par habitant par opposition au taux de mortalité par kilomètre parcouru.

« Avant de dépasser, tout conducteur doit s'assurer qu'il peut le faire sans danger », (R414-4). On trouve le même type de formulation dans le R415-3, 6 et 7. Comme précédemment, le déni de représentation du risque est prescrit au conducteur.

« Les dispositions du présent livre relatives aux règles de circulation des véhicules ne sont pas applicables aux conducteurs des véhicules d'intérêt général prioritaires lorsqu'ils font usage de leurs avertisseurs spéciaux dans les cas justifiés par l'urgence de leur mission et sous réserve de ne pas mettre en danger les autres usagers de la route », (R432-1). Ce texte exprime l'idée qu'il est techniquement possible de transgresser le code de la route en sécurité puisque certains usagers y sont autorisés. Le paradoxe de la sécurité et son nouage idéologique mène à des formulations de prescriptions dont le sens relatif aux autres articles est incohérent. On trouve le même type de formulation dans les articles R432-2, 3, 4 et 5. Dans ces textes, le code de la route s'avoue discrètement à lui-même que sa fonction sociale n'est pas la réduction du risque, comme la montré Anne Kletzlen (1.0.3) à propos de son origine, mais un nouage idéologique. Dans le cas de la « sécurité routière », nous entendons par nouage idéologique la préservation de l'ignorance et d'une protection contre l'angoisse liée à la conduite d'un véhicule à moteur.

4.0.4. Récupération médiatique

« Notre propos ne revient ni à dire que l'époque de la société industrielle a moins connu de risques, ni à affirmer que la société du risque ait tout simplement remplacé la société industrielle. C'est plutôt la différenciation entre risques quantifiables et insécurité non quantifiable, entre risque et conscience du risque qui en vient à s'estomper. C'est cette universalisation de l'insécurité et de dangers de second ordre, et l'omni-conscience publique de ce risque, parce que mis en scène par les mass média, qui créent cette différence faisant date », (Beck, 2003 : 31).

Pour ce travail de recherche, nous n'avons pas procédé à l'analyse des discours des médias mais il nous semble important de noter leur rôle en tant qu'élément participant à la production idéologique de la sécurité routière. Le lecteur pourra se référer au matériel présenté dans la thèse d'Hugues Cunegatti (2009 et 2012) qui a analysé les discours produit dans les journaux télévisés. « Les questions d'insécurité routière sont abordées dans les médias et le public du point de vue moral », (Brenac, 2004 : 114). Déjà en 1969, Claude Vielfaure interroge les publicités pour les automobiles dans un article de la revue « Communications et langages ». La sociologie des médias s'est également intéressée à la

question de la sécurité routière (Marchetti, 2008) et demandera d'être étudiée spécifiquement dans un travail ultérieur.

Les médias, sauf quelques rares journalistes d'investigation qui proposent une approche critique du phénomène, utilisent le même vocabulaire de vulgarisation que celui qui est produit par les didacticiens (techniciens) de la conduite (2.0) sous l'effet de la transposition didactique (2.2.2). Duclos décrit « la propension du journaliste à survaloriser la technicité et la compétence… pour mieux se réserver l'expression du sentiment public, et en jouer sur toute la gamme allant de l'intense effroi à la scientolâtrie extatique », (Duclos, 1989 : 274). Paul Virilio, quant à lui, soutient que « les médias industriels jouissent d'une dépravation singulière des lois démocratiques. En effet, si la télévision et, par osmose, la presse ne disposent pas, *a priori*, de la liberté d'annoncer de fausses nouvelles, notre législation leur accorde par contre le pouvoir exorbitant de mentir par omission, en censurant et frappant d'interdit celles qui ne leur conviennent pas ou pourraient nuire à leur intérêts », (Virilio, 1993 : 13).

4.0.5. Professionnalisation d'agents garants de la vérité

Nous avons développé au chapitre 2.4 et 3.8 les qualités d'une conduite et d'un enseignement profane. Dans l'idéologie de la sécurité, dont nous présentons ici la production moderne, profane ne s'oppose pas à sacré mais à « professionnel ».

Dans ce qu'il appelle ses « pamphlets », Illich a soutenu la thèse de la contre-productivité des transports rapides qui, au-delà d'un seuil critique, ralentissent les déplacements (*Énergie et équité*), celle de l'éducation générale qui empêche certains apprentissages (*Une société sans école*), et celle de la médecine qui aggrave la santé publique (*Nemesis médicale*). Nous soutenons ici la thèse de la contre-productivité de l'éducation routière. L'insécurité routière est d'abord produite puis aggravée par les mesures de prévention. L'éducation routière est contre productive car elle empêche le dévoilement des apories propres à la santé et à la sécurité individuelle et collective. Ces apories sont pourtant des moments incontournables de la prise de conscience individuelle des risques de la vie quotidienne et d'une culture du risque collectivement produite, reproduite et tacitement acceptée.

Le concept de « contre productivité » est intimement lié à celui de « professionnalisation » chez Illich. Ce sont les dispositifs modernes de transports, d'éducation et de soins qui sont en cause. L'automobile et le TGV exercent un « monopole

radical » sur les transports, si bien que la possibilité de se déplacer par soi-même est mis à mal. Le seul endroit légitime de l'apprentissage est devenu l'école. Les enseignements profanes, comme ceux des parents ou ceux des anciens métiers, tendent à disparaitre. Le seul endroit légitime pour être soigné et mourir est l'hôpital. Les remèdes « de grands-mères » se perdent un peu plus chaque jour. En d'autres termes des questions aussi essentielles que celles du transport, de l'éducation et de la santé sont remis entre les mains de professionnels qui exercent un monopole radical sur ces activités et tendent à faire disparaitre les approches non-professionnelles liées à ces dernières et les liens sociaux qui y sont attachés. Ces approches profanes sont pourtant plus efficaces que les « services » proposés par des « experts ». Personne ne peut mieux s'occuper de sa sécurité que le conducteur lui-même. Peut-être même est-il le seul à pouvoir s'en occuper vraiment. Les enseignants de la conduite ne réalisent pas un travail de meilleure qualité que ce que feraient de simples parents en ce qui concerne l'enseignement de la manipulation d'une automobile et de la connaissance des règles du code de la route.

Nous avons esquissé aux chapitres 1.0 et 3.0 l'histoire de l'automobile et de l'éducation routière. Les premiers conducteurs étaient les inventeurs, des aventuriers. Leur intérêt n'était autre que la découverte en elle-même pétris de fantasmes prométhéens. La professionnalisation de la conduite des véhicules à moteur n'est intervenue qu'en second temps par le biais d'une politique de généralisation des *bienfaits* de l'automobile. Les métiers de chauffeur taxi, de constructeur, de vendeur et de réparateur ne datent pas de la naissance de l'automobile. Ils n'arrivent que dans un deuxième temps. De même, les métiers de l'éducation routière sont eux-mêmes issus des métiers de l'automobile. Les premiers enseignants étaient les garagistes et les premiers inspecteurs étaient des ingénieurs des mines. La transition dura approximativement le temps de l'entre deux-guerres.

A la fin du XIXème siècle, on peut conduire une voiture parce qu'on la construit soi-même, ce qui atteste largement de la connaissance qu'on peut en avoir. Dans la première moitié du XXème siècle, on se met à acheter des voitures. Un ami, un parent ou un garagiste nous aura enseigné les rudiments de sa conduite. Dans la deuxième moitié du XXème siècle, l'apprentissage de la conduite nécessite de passer par un corps de métier, des experts de l'éducation routière, pour accéder à une autorisation de conduite délivrée à la suite d'un long rituel prouvant plus la docilité du client d'auto-école et sa soumission à la culture du risque moderne que de l'incorporation de valeurs durables de respect et de prudence.

Partons du découpage de l'apprentissage présenté en introduction du PNF (p. 9). Il s'agit de savoir manipuler le véhicule, de connaître les règles de circulation ainsi que des

savoirs scientifiques vulgarisés (physiologie, physique, mécanique) et enfin savoir adopter une attitude positive concernant la sécurité routière.

L'enseignant de la conduite du XXIème siècle est-il un meilleur pédagogue que le garagiste qui remplissait le même office un siècle avant lui ? Concernant la manipulation du véhicule, assurément que non ; conduire est un jeu d'enfant que chacun peut acquérir aux alentours de dix ans. Cet apprentissage peut même se produire dès quatre ou cinq ans si le véhicule est adapté à la taille de l'enfant. Ainsi les compétitions de moto-cross débutent à partir de cinq ans sur des mini-motos. Concernant la connaissance du code de la route, les connaissances élémentaires sont extrêmement simples. De fait, elles se doivent d'être comprises immédiatement et par tous. La signalétique se doit de s'adapter aux plus simplets des usagers de la voie publique. Cet apprentissage se réalise également bien avant dix ans et ne nécessite pas de grandes qualités pédagogiques. Pour ce qui est de l'attitude positive envers la sécurité routière, nous avons montré au fil du chapitre 3 à quel point cette attitude n'était pas évaluable. Elle dépend, une fois encore, d'une éducation reçue par le conducteur bien avant qu'il soit en âge d'être autorisé à conduire une automobile. Elle dépend de sa socialisation primaire (Berger et Luckmann, 2006).

L'inspecteur (expert) du XXIème siècle est-il un meilleur évaluateur que l'ingénieur des mines (non-conducteur) qui remplissait le même office un siècle avant lui ? Il n'est pas nécessaire de savoir conduire pour pouvoir attester que quelqu'un sait conduire, pas plus qu'il n'est nécessaire de savoir cuisiner pour attester de la qualité d'un cuisinier ou encore de savoir nager pour apprécier les prouesses d'un grand nageur. Nous avons montré au fil du chapitre 3 comment les contenus de l'enseignement étaient dévoyés de leur sens simple et orientés vers un rituel qui ne correspond pas aux pratiques effectives de conduite et d'enseignement. Dès lors, l'enseignement consiste principalement en un bachotage d'examen dont l'incohérence n'échappe pas aux clients qui viennent *acheter* leur permis.

Alors quel est le sens de cette professionnalisation qu'a connu le XXème siècle des métiers de l'automobile et de l'éducation routière ? Notre hypothèse est la suivante. Cette professionnalisation a pour fonction la production et la reproduction d'une culture du risque par le biais d'une idéologie de la sécurité, véritable écran à la souffrance propre à la condition humaine. Il serait d'ailleurs plus juste de parler de « culture du danger ». Les conséquences de nos conduites sont aussi certaines que le fait que toute vie trouve son destin dans la mort et l'idée de « risque » implique une incertitude. Cependant les modernes voudraient pouvoir croire qu'ils peuvent échapper à ces conséquences. C'est pourquoi l'idée de « culture du

risque », dans son glissement de sens du danger au risque, nous semble plus pertinente à exprimer ce que nous sommes.

Voilà le programme que propose Illich en 1977 dans *Le chômage créateur* : « 1. Décrire le caractère d'une société hyperproductrice de marchandises dans laquelle c'est précisément l'abondance des produits hétéronomes qui paralyse la création autonome de valeurs d'usage ; 2. Montrer que les professions jouent un rôle occulte dans ce type de société en modelant ses besoins ; 3. Dénoncer certaines illusions et proposer quelques stratégies pour mettre des bornes au pouvoir des professionnels qui perpétuent la sujétion à l'égard des produits qu'ils normalisent », (Illich, 2005 : 27).

Illich propose une conceptualisation de la crise. « Le terme grec *krisis*, signifiant "choix, moment décisif", a été repris par toutes les langues modernes pour signifier : "Chauffeur, appuyez sur le champignon" […] La crise comprise comme une nécessité de se procurer plus d'essence ne se limite pas à confier au conducteur une puissance accrue, tout en resserrant d'un cran la ceinture de sécurité des passagers ; elle justifie également la dégradation de l'espace, du temps et des ressources au bénéfice des véhicules motorisés et au détriment des gens qui veulent se servir de leurs jambes », (Ibid., p. 29).

Illich se positionne radicalement par rapport à la fonction sociale des professionnels. « Je propose d'appeler le milieu du XXème siècle l'Age des Professions mutilantes. Je choisis cette dénomination car elle engage ceux qui l'emploient. Elle dénonce les fonctions antisociales que remplissent les pourvoyeurs les moins discutés : éducateurs, médecins, spécialistes de l'assistance sociale, scientifiques et autres "types bien". Simultanément, elle dévoile la complaisance mise par les citoyens à s'asservir eux-mêmes en se faisant clients de toute sorte », (Ibid., p. 45).

Face à ce constat, une nouvelle organisation de la recherche en sciences humaines apparait nécessaire. « Mais il ne suffit pas de dévoiler et de dénoncer les fabricants de l'imagination sociale et des valeurs culturelles – l'on propose aussi une stratégie en dénommant plutôt le dernier quart du XXème siècle l'Age de l'Autoritarisme professionnel. Il importe, en effet, d'aller au-delà de la redistribution du gaspillage spécialisé – cheval de bataille du Professionnalisme radical, marqué au coin de la "sagesse" des "types bien". La stratégie ne demande pas moins que le démasquage de l'*ethos* professionnel. La crédibilité de l'expert, qu'il soit savant, thérapeute ou gestionnaire, est le talon d'Achille du système industriel », (Ibid., p. 46).

Les institutions sont présentées dans la tendance à la dépendance qu'elles génèrent. « Les illusions qui ont permis aux professions de s'arroger le rôle d'arbitres des besoins sont maintenant de plus en plus évidentes au sens commun. On comprend souvent assez bien de quoi il retourne dans le secteur des services – ce sont des tranquillisants ou des rituels qui dissimulent, dans la galère pourvoyeur-consommateur, l'antinomie entre l'idéal au nom duquel le service est fourni et la réalité que crée ce service. […] Un fait existe : les corps de spécialistes qui président, de nos jours, à la création, à l'adjudication et à la satisfaction des besoins constituent un nouveau genre de cartel. Faute de le reconnaître en tant que tel, l'on ne saurait déjouer les défenses qu'ils sont en train d'élaborer », (Ibid., p. 50).

Illich formule, enfin, la place des professions dans la construction de nouvelles croyances. « La transformation d'une profession libérale en profession dominante est équivalente à l'institution d'une Eglise. Les médecins métamorphosés en biocrates, les professeurs en gnosocrates, les entrepreneurs de pompes funèbres en thanatocrates, sont bien plus proches des clergés subventionnés par l'Etat que des syndicats. En tant qu'instructeur diffusant ce qui est conforme à l'orthodoxie scientifique, le professionnel agit comme un théologien. En tant qu'entrepreneur moral, il joue le rôle d'un prêtre : il crée le besoin de sa médiation. En tant qu'aide militant, il joue le rôle du missionnaire et traque les déshérités. En tant qu'inquisiteur, il proscrit les déviationnistes : il impose ses solutions au récalcitrant qui se refuse à reconnaître qu'il est un problème. Cette investiture multiple, jointe au devoir de soulager une incommodité spécifique de la condition humaine, fait de chaque profession l'équivalent d'un culte établi. L'acceptation des professions dominatrices par le public constitue ainsi essentiellement un évènement politique. La nouvelle profession crée une nouvelle hiérarchie, de nouveaux clients et de nouveaux proscrits, ainsi qu'une nouvelle ponction sur le budget. En outre, les devoirs politiques de légiférer, juger et gouverner perdent un peu plus de leur caractère particulier et de leur indépendance avec chaque nouvelle institution d'une légitimité professionnelle. Les affaires publiques passent des pairs élus par le profane à une élite qui s'est investie elle-même de sa mission », (Ibid., p. 58).

Malgré la grande responsabilité qu'Illich attribue aux institutions modernes, elle n'enlève rien à celle des individus. « Jamais les professions n'auraient pu devenir dominantes et mutilantes si les gens n'étaient pas prêts à ressentir comme un manque ce que le spécialiste leur impute comme un besoin. Leur dépendance réciproque en tant que tuteur et pupille résiste dorénavant à l'analyse en raison de la corruption du langage qui la masque », (Ibid., p. 60).

4.1. Reproduction

Après avoir observé la production idéologique de sécurité, voyons comment elle est reproduite en particulier à partir de la question de l'adolescence en tant que période de transition qui tend à devenir un état en soi de par son allongement en constante progression.

Lors des analyses de pratiques que nous avons pu mener, nous avons souvent entendu l'idée que la génération à venir avait la charge de faire changer les choses car la génération actuelle ne serait pas capable de changement. Nous voyons dans cet « espoir » une expression de l'irresponsabilité des modernes. Les études spécifiques d'Illich dans *Une société sans école* en 1971 et de Bourdieu et Passeron dans *La reproduction* en 1970, nous montre comment le système scolaire moderne opère le maintien des formes sociales en particulier à partir des rapports de force dominants/dominés.

Une loi du code de la route de 1957 intègre l'enseignement du code de la route à l'éducation nationale, mais cet enseignement ne sera pas dispensé. C'est en 1997 que cet enseignement prend un sens nouveau avec le Brevet de Sécurité Routière (BSR). Depuis cette date, les jeunes de quatorze ans souhaitant conduire un cyclomoteur sur route doivent posséder l'Attestation Scolaire de Sécurité Routière (ASSR) de premier niveau passée en classe de cinquième et suivre une formation pratique dans une auto-école. Une ASSR de deuxième niveau est réalisée en classe de troisième. Elle est nécessaire pour la présentation au permis de conduire. Avec l'Attestation de Première Education Routière (APER), ce qu'on appelle le « continuum éducatif » fait débuter « l'éducation à la sécurité routière » dès l'école primaire[142].

La lecture des documents pédagogiques adressés aux enfants nous semble proche de ce qui pourrait être un endoctrinement. La transposition didactique des connaissances à transmettre est radicalisée à l'extrême. Il n'en reste que des slogans tapageurs qui ont rôle explicite de marquer les esprits. On peut y retrouver toutes les dérives linguistiques et illusions que nous avons déjà mises en évidence aux chapitres 2.1.2 et 2.1.3.

En fait les questions philosophiques qui doivent nécessairement être posées par quelqu'un qui entend découvrir son rapport au risque ne peuvent se poser avant (ou juste avant) d'être soi-même un adulte impliqué politiquement dans sa vie quotidienne. Dans le cas

[142] Le lecteur pourra consulter le site de l'éducation nationale dédié à cette partie du programme : http://www.education-securite-routiere.fr/spip.php?rubrique9 ; et aussi : http://eduscol.education.fr/pid23357-cid45642/l-education-a-la-securite-routiere-au-college.html

contraire, ces questions se heurtent au déni (des adolescents) ou à l'incapacité génétique de conceptualisation nécessaire (des enfants). Mais comment devient-on un adulte responsable ? L'enfant, c'est étymologiquement celui qui ne parle pas. Il n'a pas voix au chapitre. Le rôle de la collectivité est de le protéger mais les hommes modernes souhaitent le « responsabiliser », « l'éduquer à la santé, à la sécurité et à la citoyenneté » alors que les adultes (leurs parents) sont de moins en moins des adultes responsables. A partir de Giddens, Peretti-Watel formule un certain lissage des prises de risques entre « adolescents » et « adultes » qui laisse penser que les « adultes » ne le sont plus vraiment et nous amène à formuler l'hypothèse d'une certaine irresponsabilité moderne des plus anciens (pour ne pas utiliser le mot d'adulte). « Les prises de risques serviraient d'exutoire à une anxiété diffuse propre à la société du risque, qui déborderait largement la sphère professionnelle ou l'adolescence, et qui concernerait donc aussi les adultes apparemment bien intégrés », (Peretti-Watel, 2003 : 139-140).

La situation suivante a souvent été le point de départ d'analyses dans les groupes d'enseignants de la conduite expérimentés dans lesquels nous sommes intervenus. Les élèves sont pour beaucoup des jeunes gens, parfois dépendant financièrement de leurs parents. Il arrive que certains parents pensent que l'auto-école ne présente pas leur enfant au permis de conduire de façon à donner plus d'heures de conduite qu'il n'en faut et gagner plus d'argent au passage. L'enseignant pense que le conducteur-apprenant n'est pas prêt et échouera à l'examen du permis de conduire et le parent pense son « enfant » est prêt. L'élève/enfant acquiesce à l'autorité parentale ou pédagogique en fonction de s'il se trouve à la maison ou à l'auto-école. Mais c'est le parent qui demande à l'auto-école de tenter le passage de l'examen contre l'avis de l'enseignant. Cette situation conflictuelle marque l'ambigüité de la place du conducteur-apprenant dans son apprentissage. Officiellement, l'enseignement est une formation d'adulte en école de conduite. Mais les élèves sont pour beaucoup des adolescents. Cette situation révèle un conflit d'autorité. Ecoles de conduite et parents se disputent la dépendance de l'élève/enfant. Dans un cas il dépend de l'enseignant qui l'informe de son niveau et de la possibilité de passer son permis, dans l'autre il dépend de ses parents financièrement. Il est de plus en plus fréquent que des parents inscrivent leur enfant dans une auto-école contre leur gré car ils « doivent » passer le permis.

La modernité a inventé une période de transition entre l'âge de l'enfance et l'âge adulte. Il s'agit de l'adolescence qui cause tant de soucis aux parents et à la société en termes de « surmortalité ». Cet âge de transition est absent des autres cultures qui la réduisent au rite de passage. On est un membre de la tribu ou on n'en est pas un. Avec l'adolescence, nous avons acquis un statut intermédiaire qui tend à s'allonger. L'entrée dans la vie active se fait de

plus en plus tard. Cette longue période de transition pose problème au niveau de l'attitude à adopter. Les enfants doivent être protégés. Les adultes doivent être responsables. Cela semble peu discutable. Mais qu'en est-il des adolescents ?

Qui se souvient de sa propre adolescence (encore faut-il l'avoir quitté) peut se souvenir du malaise propre à l'absence d'identité, malaise qui s'exprime précisément à l'endroit de la prise de risque car elle est un jeu avec la vie et la mort qui permet de juger ici et maintenant du sens d'une vie. On sait également que les périodes de séparations amoureuses sont des périodes où les accidents sont plus fréquents. C'est une question d'identité. Il y a quelque chose qui est en suspend et qui doit être tranché. Lorsque la société ne joue pas son rôle intégrateur et tranchant ou plutôt tant qu'elle ne le joue pas, ce quelque chose doit s'exprimer à un niveau existentiel. On ne peut pas dès lors s'étonner de l'importance de la mortalité juvénile sur les routes ou ailleurs. La question est plutôt de savoir quelle société est-ce qu'on lègue aux nouveaux arrivants et surtout comment on les autorise à y entrer.

Depuis l'antiquité, la question de la mortalité des jeunes est soulevée. L'espoir d'une société meilleure dont le critère est ici une mortalité moins importante est sans cesse renouvelé. Chaque étude sur l'éducation aux risques dans le but de les réduire part du constat de l'échec des interventions précédentes pour mieux proposer un nouveau dispositif d'éducation. L'impasse est systématiquement faite sur la philosophie de l'éducation. Cette impasse est très dommageable et demande une investigation spécifique que nous réaliserons après le présent travail de recherche. En effet, cette investigation demande de mobiliser un nouveau champ de recherche qui nous porterait hors des limites du travail que nous nous sommes fixé dans le cadre de cette thèse de sociologie.

Notre intuition actuelle est que l'éducation doit être entendue comme une socialisation primaire, dispensée avant l'âge de six ans. Après, la place doit être laissée à l'instruction puis au débat démocratique. Nous avons étudiés ici la question de la conduite et de son enseignement mais il se pourrait que la question de l'éducation soit l'envers de la question de la conduite. *Ducere* en latin signifie conduire, guider. É-duquer, c'est interdire à un enfant des conduites. C'est l'éconduire. Encore dans l'antiquité le pédagogue était l'esclave qui conduisait les enfants à l'école.

Hans Jonas assigne à l'éducation un but : être adulte. Ce faisant, il fait justement l'impasse sur la question de l'adolescence pour se centrer sur celle de la responsabilité. « Certaines différences du rapport à l'avenir entre la responsabilité parentale et la responsabilité politique sautent aux yeux. Le fait d'être parent a affaire à des hommes qui sont

seulement en devenir et ce devenir a ses phases déterminées, qui doivent être traversées chacune en son temps, et il a sa fin prédéterminée, être adulte, avec lequel cesse le statut d'enfant et par le fait même la responsabilité parentale. (Ce qui lui succède ne fait plus partie du débat présent.) Tout ceci est su par avance dans sa généralité structurelle et également voulu par avance à travers le consentement au dynamisme biologique autonome. L'éducation a donc un but matériel déterminé – l'autonomie de l'individu, qui inclut essentiellement la faculté d'être responsable – et une fois qu'il est atteint (ou qu'est atteinte sa présomption) elle atteint une fin déterminée dans le temps. Cette fin arrive suivant sa loi propre et non suivant l'avis favorable des éducateurs – pas même suivant la mesure de leur succès, car la nature y collabore et elle concède une unique fois un laps de temps déterminé à l'intérieur duquel l'éducation doit avoir accompli sa besogne. Après cela l'objet des responsabilités antérieures devient lui-même un sujet de responsabilités et quoique cela précisément ait été inclus dans son ouverture non anticipable dans l'horizon d'avenir de la responsabilité parentale, son ouverture veut dire précisément que la responsabilité n'existe plus maintenant en tant que tâche et qu'elle peut tout au plus se demander, au vu de l'évolution de l'existence ainsi anticipée, si jadis elle s'est bien ou mal acquittée de sa tâche. Mais bien ou mal, elle a dû se plier au rythme temporel de la croissance organique, à laquelle est liée également la croissance personnelle, de telle sorte qu'ici l'historicité et la nature s'interpénètrent profondément dans l'objet », (Jonas, 1995 : 211-212).

Si on rapporte la responsabilité parentale à celle de l'enseignant de la conduite, Jonas signifie que la responsabilité de l'enseignant cesse lorsque l'apprenant devient titulaire de l'autorisation de conduire. Le but de l'éducation est l'autonomie et la responsabilité qui advient « suivant sa loi propre et non suivant l'avis favorable des éducateurs ». Jonas ici est proche de l'idée que nous avons formulée de l'impertinence des évaluations en matière de conduite (3.1) qui est essentiellement validé par le véhicule lui-même et les conditions de circulation principalement matérialisées par les infrastructures et les autres usagers de la voie publique. Encore faut-il que cette éducation se déroule au bon moment, c'est-à-dire dans un laps de temps déterminé.

4.2. De la mort

Après avoir observé la production idéologique de sécurité et sa reproduction à partir de la question de l'adolescence en tant que période de transition qui tend à devenir un état en soi de par son allongement en constante progression, nous allons questionner la place de la mort dans cette dynamique de production et de reproduction de la culture du risque routier.

La violence semble bien être une dimension essentielle de l'homme à laquelle la culture est une tentative de réponse. Si on en juge à l'aune de la culture moderne du risque, cette réponse, ce moyen de nous défendre de notre violence revêt les traits d'un masque dont le rôle est la dissimulation de la violence, sa transformation en une violence légitime, socialement construite et acceptée.

Prenons les mesures les plus extrêmes, comme par exemple la prescription d'Illich de brider les véhicules à 40km/h par construction, on verra certainement le risque d'accident de la route diminuer mais qu'en sera-t-il de cette violence humaine qui s'exprimait à l'endroit de la conduite et qu'on a simplement interdite d'accès. Où surgira-t-elle ? Il ne fait aucun doute qu'elle s'exprimera ailleurs. Là où elle peut : violence conjugale, accidents domestiques, accidents du travail, etc. Les déterminants des comportements sont complexes et obscurs. La possibilité de la mort se croise à tous les coins de rues. En tant que « comportement » qui échappe au contrôle, l'accident est également déterminé par l'acceptation sociale d'un certain niveau de risque « normal ».

Les résultats décevants de toutes les tentatives modernes de conjurer les risques nous amènent à formuler l'hypothèse qu'aucun « progrès » n'a été effectué en ce qui concerne la transition du Moyen-âge à l'époque moderne. Peut-être même la qualité de vie a-t-elle pâti de la culture technoscientifique en délaissant les anciens rites et les anciennes croyances. Ou bien est-ce simplement un des mouvements de l'homme qui cherche encore à retrouver son équilibre théologique avant de le perdre encore pour un autre avec fracas ?

Voilà comment Beck pose la question du progrès. « On a souvent insisté sur le fait que l'"ancienne" société industrielle était focalisée sur le progrès. En dépit de toutes les critiques – du préromantisme à nos jours -, on n'a pourtant jamais remis en question cette croyance *latente* au progrès qui est devenue précaire aujourd'hui avec la progression des risques : la croyance en la méthode de l'essai et de l'erreur, la croyance en la possibilité de maîtrise systématique de la nature intérieure et extérieure qui finit peu à peu par s'imposer en dépit des revers et des problèmes (un mythe présent aussi jusque très récemment au sein de la gauche,

en dépit de toutes les critiques sur “la croyance au progrès propre au capitalisme”). D’un autre côté, cette musique de fond de la critique civilisationnelle n’a pas ôté aux transformations sociales accomplies sous le signe du “progrès” *un centième de leur puissance d’affirmation*. On voit bien là les conditions spécifiques dans lesquelles les transformations sociales pouvaient se réaliser “incognito” : “le progrès” est bien plus qu’une idéologie ; il est une *structure de transformation sociale extraparlementaire permanente*, institutionnalisée, et considéré comme “normale”, qui permet à la limite – et c’est assez paradoxal – de recourir à la puissance d’ordre étatique pour imposer une transformation des conditions en vigueur jusqu’alors contre les résistance qui voudraient maintenir ce qui est en place », (Beck, 2001 : 429-430).

A cela, on nous oppose habituellement le recul de la mortalité infantile et l’augmentation de l’espérance de vie. Soit. Mais quel est le sens d’une vie ? Quelle est sa valeur ? Toute vie, pourvu qu’un cœur batte, vaut-elle d’être vécue ? Ces questions étaient autrefois réglées par la sélection naturelle. Aujourd’hui la santé est devenue un droit (4.4.0). Un médecin qui ne sauve pas son patient sera assigné au tribunal. Un enseignant de la conduite ou un inspecteur dont l’apprenant ou le candidat meurt sur la route quelques jours après la réussite du permis de conduire est un professionnel coupable de ne pas avoir su former et sélectionner un conducteur sûr.

La mort, la maladie, la souffrance, l’accident, le hasard sont devenus inadmissibles. Au début du XXème siècle on enseignait encore dans les écoles de médecine à distinguer un malade d’un mourant de façon à l’adresser au prêtre ou à dispenser des soins. Aujourd’hui on tente l’opération aussi petite que soit les chances de réussites. Aujourd’hui, encore, on pourra entendre : « J*’ai mon permis, (donc) je sais conduire* ».

Ni le recul de la mortalité infantile, ni l’augmentation de l’espérance de vie ne peuvent porter un quelconque espoir si la vie ainsi gagnée (en quantité) perd son sens et sa valeur. L’immortalité même était déjà un calvaire pour les Dieux. La question moderne nous est posée par Morand : quel est le sens de la course infiniment accélérée du sujet moderne ? Voilà la réponse que les adolescents apportent à cette question : « *Un instant de bonheur dans l’extase vaut mieux que mille ans d’ennui* ».

La mort, c’est l’inconnu. Pourquoi devrions-nous la craindre ? De l’absurdité de la vie sartrienne et la castration freudienne, la mort est simplement l’évènement nécessaire de la fin de la vie. Evènement potentiellement salutaire étant donné les difficultés propres à la condition humaine. La mort n’est pas non plus à souhaiter, sauf à un mourant. Elle est un

point de repère, comme la naissance, la puberté et le mariage. Il faut être aveugle et moderne pour oublier que l'homme à une fin. Et cet oubli est la cause de bien des maux.

4.3. La fonction défensive du savoir conduire

A côté de l'adolescence et de la mort, le savoir occupe une place de choix dans la culture du risque routier. Nous allons discuter cette place du savoir en tant que défense, tentative de réponse à un malaise, à une souffrance, à une angoisse existentielle. L'acceptation, l'intégration de ce savoir est réalisée autour de la notion de confiance dont nous emprunterons la théorie à Giddens. Nous présenterons ensuite trois organisations défensives que nous avons pu repérer lors de nos rencontres avec les conducteurs et les professionnels de l'éducation routière. Nous conclurons enfin sur les liens entre conduite et savoir.

Au chapitre 2.0, nous avons formulé ce qu'il en est de la souffrance liée à la conduite d'un véhicule à moteur. Pour pourvoir conduire, il est indispensable de s'en défendre. Bien que propres à chacun, ces défenses sont construites collectivement. Elles induisent directement le niveau de risque socialement accepté. Pour Jean-Jacques Delfour, c'est notre « jouissance technologique » que nous défendons. « On veut protéger une jouissance dont on ne peut plus se passer », (Delfour, 2011 : 12).

Beck montre comment les conditions de vie quotidienne et la production de connaissance dépendent l'une de l'autre. « La conséquence est la suivante : écrire une sociologie politique et une théorie de la société du risque, c'est par définition écrire une *sociologie du savoir*, non pas une sociologie de la science, mais bien une sociologie de *tous* les mélanges, de tous les amalgames, de tous les acteurs qui sont en jeu dans le domaine du savoir, avec leurs connexions et leurs affrontements, leurs principes, leurs ambitions, leurs erreurs, leurs irrationalités, leurs vérités et leurs incapacités à savoir ce qu'ils prétendent savoir », (Beck, 2001 : 99).

4.3.0. Hypothèses : Les stratégies collectives de défenses

Lors de nos rencontres avec des conducteurs analysant leurs pratiques, nous avons repéré trois types d'organisations des stratégies de défense en systèmes de pensées. Nous les avons rangées selon une hiérarchie allant de l'organisation psychique la plus fermée, jusqu'à la plus ouverte en passant par une organisation intermédiaire que l'on pourrait qualifier de transitoire. Du point de certitude sur la question du savoir conduire, jusqu'au point

d'ignorance, c'est la vie de l'activité de conduite qui est en jeu. Lorsque l'on sait conduire, l'activité est morte, elle ne bouge plus, ne change plus, elle est figée. Au contraire, lorsque l'on doute, on est à l'affût des changements qui s'opèrent. L'activité vit.

Comme le montre la clinique du travail, une activité figée sur un point de certitude est pathogène pour le sujet qui porte l'activité. Le caractère pathogène dans le cas de la conduite automobile s'exprimera en termes de mortalité routière : c'est le « lapsus du lien social ». On pensait faire le bien en conduisant « bien » et voilà l'accident, imprévu, impensable. Nous considérons l'accident comme le révélateur, l'analyseur d'une pratique, voire d'une société.

Nous en déduisons que la qualité majeure de celui qui aura l'espoir de limiter les risques d'accident de la route est le doute. Nous proposons également un moyen de mesure subjectif du niveau de risque individuel : plus vous avez confiance en votre véhicule, plus vous avez confiance en votre environnement, plus vous avez confiance dans les autres conducteurs, et surtout, plus vous avez confiance en vos évaluations des risques, plus votre niveau de risque est élevé. Dit plus simplement, plus on croit savoir conduire et plus on est dangereux. Avant de développer les organisations défensives propres au rapport au savoir, voyons comment Giddens conceptualise la confiance et les notions qui s'y rapportent.

4.3.1. La confiance chez Giddens

Le rapport au savoir des conducteurs peut être abordé à partir de la notion de confiance théorisé par Giddens. La citation qui suit en donne une définition détaillée qui nous semble précisément décrire ce que nous avons pu observer sur notre terrain de recherche. Nous présenterons ensuite les organisations défensives pour qui la confiance est *totale* sous l'égide de l'affirmation d'un « savoir conduire », *nulle* dans le cas de l'affirmation d'une « ignorance qui inhibe l'action », *critiquée* dans le cas de ceux qui conduisent dans le doute, sans savoir, pour savoir.

« 1. La confiance est liée à l'absence dans le temps et dans l'espace. On n'a pas besoin de faire confiance à quelqu'un dont les activités sont visibles en permanence et dont les modes de raisonnement sont transparents, ni de faire confiance à un système dont les rouages sont parfaitement connus et compris. On a dit que la confiance était un "outil permettant d'affronter la liberté des autres", mais la première situation exigeant un besoin de confiance n'est pas l'absence de pouvoir, mais l'insuffisance d'information.

2. La confiance est fondamentalement liée, non au risque, mais à la contingence. Est toujours présente dans la notion de confiance l'idée de pouvoir compter sur quelque chose

face à certaines contingences, que ces dernières soient dues aux actions d'êtres humains ou au fonctionnement de systèmes. Dans le cas de la confiance envers des agents humains, la présomption de fiabilité implique l'attribution de "probité" (honneur) ou d'amour. C'est pourquoi la confiance en des êtres humains a des conséquences psychologiques pour l'individu qui *fait* confiance : on s'en remet au hasard.

3. La confiance n'est pas la foi dans la fiabilité d'une personne ou d'un système. Elle dérive de cette foi. La confiance est précisément le lien entre la foi et le sentiment de sécurité passif, et c'est ce qui la distingue du "savoir induit". Ce dernier serait une sorte de sentiment de sécurité justifié par la maîtrise des circonstances. *Toute* confiance est d'une certaine manière confiance aveugle !

4. On peut parler de confiance envers des gages symboliques ou des systèmes experts, mais cela repose sur la foi en la validité de principe que l'on ignore, et non sur la foi en la "droiture morale" (les bonnes intentions) d'autrui. Bien sûr, la confiance en quelqu'un a toujours un certain rapport avec la foi dans les systèmes, mais elle concerne leur *bon* fonctionnement plutôt que leur fonctionnement en tant que tel.

5. Nous arrivons maintenant à une définition de la confiance. La confiance est un sentiment de sécurité justifié par la fiabilité d'une personne ou d'un système, dans un cadre circonstanciel donné, et cette sécurité exprime une foi dans la probité ou l'amour d'autrui, ou dans la validité de principes abstraits (le savoir technologique).

6. Dans la modernité, la confiance existe dans le contexte (a) d'une conscience générale que l'activité humaine – cette expression incluant l'impact de la technologie sur le monde matériel – est d'origine sociale, et non naturelle ou divine ; (b) d'une très grande capacité de transformation de l'action humaine, conséquence du dynamisme des institutions sociales modernes. Le concept de risque remplace celui de *fortuna*, mais cela ne veut pas dire que les agents des temps pré-modernes ignoraient la différence entre risque et danger. Cela représente plutôt une altération dans la perception de la détermination et de la contingence, d'où il résulte que les impératifs moraux humains, les causes naturelles et le hasard, ont supplanté les cosmologies religieuses. L'idée de hasard, au sens moderne, apparaît en même temps que l'idée de risque.

7. Le danger et le risque sont étroitement liés, mais ils ne sont pas identiques. Le risque ne se distingue pas du danger par la gestion consciente des différentes alternatives, par la réflexion et le choix d'une attitude particulière. Le risque présuppose le danger (mais pas forcément la conscience du danger). Quiconque prend un risque s'expose au danger, le danger signifiant une menace planant sur un résultat attendu. Quiconque prend un "risque calculé" est

conscient de la menace ou des menaces dues au choix d'une attitude spécifique. Mais il est tout à fait possible à des individus d'entreprendre des actions ou d'être placés dans des situations à risques inhérents, sans qu'ils soient conscients de l'importance de ces risques. En d'autres termes, on peut être inconscient du danger que l'on court.

8. La confiance servant normalement à réduire ou à minimiser les dangers inhérents à certains types d'activités, risque et confiance sont indissociables. Dans certaines circonstances, les risques sont institutionnalisés, entourés par des garde-fous de sécurité (investissement boursier, sports physiquement dangereux). Ici, le savoir-faire et le hasard sont d'importants facteurs de limitation du risque, mais le risque est normalement consciemment calculé. Dans tous les contextes de confiance, le risque acceptable dépend du "savoir induit", et il y a presque toujours équilibre entre confiance et calcul du risque. Le risque "acceptable" – le danger minimal – varie selon les contextes, mais c'est généralement la base de la confiance. Par exemple : On peut considérer les voyages aériens comme une activité dangereuse, puisque l'aviation défie la loi de la gravitation ; mais les professionnels de la navigation aérienne peuvent démontrer statistiquement la faiblesse du risque aérien, en nombre de mort par kilomètre/passager.

9. Le risque n'est pas seulement un problème d'action individuelle. Il y a des "environnements à risque" affectant collectivement des masses importantes d'individus – dans certains cas, tous les habitants de la planète, face par exemple au risque de catastrophe écologique ou de guerre nucléaire. On peut définir la "sécurité" comme une situation où les dangers on été supprimés, ou minimisés. L'expérience de la sécurité repose généralement sur un équilibre entre confiance et risque acceptable. Au sens factuel et expérientiel, on peut parler de sécurité à propos de groupes ou collectivités de grandes villes – et même de sécurité mondiale – ou d'individus.

10. Dans ce qui précède, je n'évoque pas le *contraire* de la confiance – qui n'est pas […] uniquement la méfiance. Ces différentes remarques négligent également les facteurs instaurant ou supprimant la confiance », (Giddens, 1994 : 40-43).

Couturier assigne aux formateurs en sécurité routière une mission de confiance. « La mission – au sens administratif "d'ordre de mission" – des formateurs est d'annuler les représentations de sens commun des conducteurs. Le savoir scientifique du Formateur est mis en opposition à un non-savoir irrationnel dans ses représentations, ses attitudes et ses comportements », (Couturier, 1996 : 333).

4.3.2. Organisation 1

Le rapport au savoir[143] du sujet dans cette première organisation de pensées est centré sur un point de certitude : Il sait conduire. Lui, il n'est pas dangereux, il « *fait gaffe* ». Les autres eux, oui ils sont dangereux, mais lui, a son permis, il « *sait conduire* ». D'ailleurs l'obtention du titre de conduite n'a souvent été qu'une formalité tellement le sujet maîtrise l'activité. Sur la base de cette considération, le sujet, pris dans cette organisation psychique, pourra d'ailleurs nous expliquer ce qu'il faut faire et ne pas faire dans telle ou telle situation : c'est un spécialiste de la sécurité routière et il ne prend pas de risque.

Lorsqu'un accident survient, l'explication est simple : c'est la faute du verglas, les arbres ont encore tué cinq jeunes dans les landes, le brouillard a encore fait des victimes. On reconnaîtra aisément les titres de faits divers de journaux régionaux. Les journalistes en effet sont des conducteurs comme les autres et sont pris dans la stratégie de défense.

La souffrance initiale générée par la conduite est trop forte par rapport aux possibilités qu'ont les conducteurs de la penser et de la parler. Elle est donc simplement réprimée pour ne pas stopper l'activité. Une fois le refoulement opéré, il faut défendre la forteresse. Toutes les questions qui pourraient ramener la mémoire des moments difficiles seront éludées.

Trois concepts issus de la psychologie nous permettent de conceptualiser davantage les réflexions ci-dessus. Le premier a trait au déni de perception du risque, développé par la psychodynamique du travail. Il s'agit de bien faire la différence entre ignorance et déni. Ces conducteurs ne sont pas des « *inconscients* » comme une critique moraliste pourrait les nommer. Ils ont été informés du danger, ils le connaissent, mais ne veulent rien en savoir. La psychodynamique du travail érige ce déni en facteur décisif de la prise de risque au travail. Il participe par ailleurs de la virilité du sujet et en serait une caractéristique principale.

Le locus externe de contrôle caractérise ensuite ce type d'organisation psychique. Pour ne pas penser, il faut se convaincre que l'on contrôle tout. Cela nécessite une théorie explicative de ce qui arrive : l'accident. Selon cette dernière, l'accident qui survient ne peut être accepté comme un évènement susceptible de nous enseigner quelque chose car cela signifierait que le sujet ne contrôlait pas la situation. L'accident est analysé, par conséquent, en-dehors de son contexte, avant même qu'il ne se produise et la cause est immédiatement identifiée à des éléments déclencheurs comme des intempéries par exemple. C'est la faute du verglas, etc. Ce qui est toujours mis à l'écart, ce sont les facteurs déterminants de l'accident

[143] Sur le concept de rapport au savoir, voire les travaux de Claudine Blanchard-Laville en sciences de l'éducation.

du sujet lui-même. Ils sont omis. Le sujet contrôle ce qui lui arrive en impliquant les facteurs externes à lui-même. La notion de locus de contrôle a été initiée par Rotter en 1966.

Nous ajoutons enfin le mécanisme de projection du danger généré par le sujet lui-même sur un objet extérieur. Le sujet va, dans son discours et tout en soutenant que lui n'est pas dangereux, incriminer un objet extérieur. Par exemple si le sujet est jeune, il aura tendance à incriminer les personnes âgées ; s'il est motard, les automobilistes ; s'il est un homme, les femmes... Le danger que représente le sujet lui-même est rejeté à l'extérieur. Le danger, selon les sociologues du risque, est toujours extérieur au sujet. Le risque, en revanche, est construit par un faisceau de circonstances. On pourra entendre dire que le brouillard ou l'alcool ont encore tué ce week-end.

La projection est « l'opération par laquelle le sujet expulse de soi et localise dans l'autre, personne ou chose, des qualités, des sentiments, des désirs, voire des « objets », qu'il méconnaît ou refuse de lui. Il s'agit là d'une défense d'origine très archaïque et qu'on trouve à l'œuvre particulièrement dans la paranoïa mais aussi dans des modes de pensée « normaux » comme la superstition », (Laplanche et Pontalis, 1967 : 343). Le sujet externalise.

M. X qui ne se prive pas de boire quelques verres avant de conduire estime que les jeunes qui font de la vitesse devraient être mis en prison.

M.Y qui pousse de temps en temps sa Mercedes au dessus de deux cents kilomètres par heure soutient que l'alcool est la seule cause de mortalité routière.

Il est souvent impossible et toujours inefficace de dénoncer la projection comme une perception erronée. Ce que ces stagiaires dénoncent est justifié. Ce jugement porté sur autrui à pour fonction de se mettre hors de cause. La projection est donc une méconnaissance de soi.

4.3.3. Organisation 2

Si par une écoute de l'organisation 1, on interroge les contradictions qu'elle soulève, le sujet... prend peur. Ce qui tenait la peur à l'écart, c'était le déni de perception. Si un questionnement habile passe à travers le déni, la peur surgit. Le sujet déclare alors l'activité impossible dans ces conditions : tout est dangereux, si je pense à ça je ne conduis pas, il ne reste plus qu'à se mettre dans son lit et ne plus en bouger.

Concernant l'explication de l'accident, sont alors invoqués, le destin, la fatalité : je n'y peux rien, ça peut arriver à n'importe qui n'importe quand, et ce n'est pas en parlant que ça va changer quelque chose. Pour ceux qui auraient une croyance religieuse, la situation est simplifiée : c'est Dieu qui décide quand c'est l'heure de le rejoindre.

Le sujet a ici une conscience du danger, mais qui, faute de solutions, le conduit à un rejet total de l'activité. Il dénie alors sa liberté individuelle et son autonomie. Il n'a plus, selon lui, de capacité de décision. Je ne contrôle pas tout, donc je ne contrôle rien. On est passé du tout blanc, au tout noir et l'investigation de la vérité du sujet n'a toujours pas commencé.

4.3.4. Organisation 3

Le passage de l'organisation 1 à l'organisation 2, a été générateur de troubles anxiogènes mineurs car hors situation de conduite. Il est fortement déconseillé de favoriser cette transition pendant l'activité de conduite. Pour quelques sujets, l'angoisse peut alors être le moteur d'une recherche, en vue d'une stabilisation sans anxiolytiques. Il s'agira alors de répondre à la question suivante : qu'est ce que savoir conduire ?

Conduire, c'est prendre des risques et ma responsabilité est impliquée à chaque tour de roue. Je ne sais pas conduire sans faire d'accident. L'accident est une production de l'inconscient, du social, et sera par définition une surprise. Il s'agit donc de réfléchir ma pratique de conduite pour en tirer le plus d'enseignements possibles. Je profite de chaque situation rencontrée pour apprendre un peu mieux à conduire et me connaître. Conduire est un art de vivre à réinterroger en permanence.

Le point marquant de cette organisation est l'incertitude, le doute. On ne sait pas ce qui va arriver. Beaucoup de choses peuvent se produire. Le conducteur devient un chercheur en sécurité routière, sa sécurité routière. Il sait maintenant que ce qui règne sur la route, c'est l'insécurité. La sécurité est une lutte, un idéal qu'on n'atteint jamais complètement. Le sujet a aussi pleinement conscience de sa responsabilité dans les situations de conduite. Si quelque chose arrive, il aura à répondre de ses actes.

Cette organisation implique une philosophie de vie qui inclut une réflexion sur la mort. En d'autres termes, la construction d'un système de défense parallèle qui permettra de faire face à l'angoisse de mort.

4.3.5. Une organisation défensive nécessaire : Savoir conduire ?

La psychodynamique du travail nous apprend que les stratégies collectives de défenses sont nécessaires à la réalisation de toute activité (Dejours, 2000). Les enseignants de la conduite sont pris dans ces défenses comme les autres conducteurs. Ils transmettent les défenses aux apprenants, qui, débutants, acceptent la parole de l'autre supposé savoir. Nous

pensons cependant qu'un système pédagogique différent permettrait l'apprentissage en faisant face aux problèmes concrets posés par l'activité, au lieu de recourir à leur refoulement.

Nous nous appuyons ici sur la célèbre citation de Freud qui scelle le caractère nécessaire mais impossible de l'action éducative: « Ne peut être un éducateur que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile, et nous adultes ne comprenons pas les enfants, parce que nous ne comprenons plus notre propre enfance », (Freud, 1984 : 212). Les enseignants de la conduite transmettent ce qu'ils appréhendent de l'activité. Mais rares sont ceux qui ont une idée juste de ce que sont la peur et le danger. La question se pose évidemment de savoir ce que serait un tel dispositif pédagogique dans le cadre d'un tel revirement de disposition à l'égard de la pratique.

Revenons à l'activité de conduite, peut-on bien conduire en étant pris dans les organisations défensives 1 et 2 ? Il s'agirait d'abord de dire ce que c'est que « bien » conduire. La question ne peut pas être entendue comme une question générale, mais reste bien une question individuelle sur laquelle on tente de se mettre collectivement d'accord à travers la réglementation et la formation. Mais tous les conducteurs ne participent pas à la construction de cette réglementation et ne la comprennent pas. Ce qui explique en partie les difficultés de respect de la réglementation. En effet, pourquoi respecteraient-ils une règle qu'ils trouvent foncièrement idiote ? Nous avançons l'hypothèse que des règles formulées sans l'implication des praticiens sont faibles, fragiles, susceptibles de ne pas être suivies. Nous soutenons que le fait que les conducteurs soient tenus à l'écart de la constitution des règles accroît les difficultés rencontrées dans le domaine de leurs applications.

Bien conduire, c'est conduire en limitant les risques, c'est agir dans le doute, agir sans tout savoir, pour savoir. Ceci nous emmène à l'organisation défensive 3 et répond donc à la question. Il n'est pas possible de bien conduire dans l'organisation 1 et 2. La première empêche l'activité. Le sujet se censure (sent sûr) de lui. Il n'y a pas de place pour l'inconscient. Pas de découverte, pas d'apprentissage. De plus, le sujet cèdera plus facilement à l'escalade de la violence dans l'organisation 1. Puisqu'il sait, et que l'autre est dangereux, il doit s'en défendre, même s'il doit utiliser la violence. L'autre étant dans la même organisation défensive, la situation dégénère facilement.

L'organisation 3 est-elle encore une organisation défensive ? Dans cette organisation, le sujet se trouve dans une position d'accroissement de sa subjectivité dans le champ de la conduite automobile, en situation permanente d'apprentissage. Mais la peur de la mort reste présente et il s'agit seulement d'apprendre à y faire face. Pour y faire face, on choisit d'apprendre à limiter les risques quotidiennement. Il s'agit donc bien d'une organisation

défensive, on apprend un peu mieux chaque jour à défendre sa peau et à optimiser les risques pris en conscience.

Nous n'avons que peu d'espoir de voir évoluer ces organisations défensives pour la simple raison que les décideurs politiques, les forces de l'ordre et les intervenants en formation à la sécurité routière se trouvent ancrés dans la première organisation défensive de manière à pouvoir continuer à conduire eux-mêmes. A partir de cette considération, toutes les décisions politiques qui pourraient être prises, les actions de répression menées et les dispositifs pédagogiques déployés risquent d'être neutralisés, voire enrayés, par cette disposition car les principaux acteurs de ces actions se heurteront au mur de leur propre résistance au changement. La seule ouverture que nous pouvons formuler réside dans l'ouverture d'un débat social sur la question du « savoir conduire », question fermée socialement il y a bien longtemps : depuis qu'on apprend à conduire pour passer le permis et savoir conduire une fois le titre obtenu.

4.3.6. Savoir conduire, c'est conduire sans savoir.

La souffrance générée par l'activité de conduite, c'est d'abord la peur pour soi. Pour faire face à cette souffrance originaire, le sujet devra construire des compétences de manipulation du véhicule et une organisation psychique défensive. Si les défenses sont trop fortes, l'activité est empêchée. L'énergie est bloquée dans le sujet qui ne peut s'exprimer. Mais elle s'exprimera tout de même, de force, dans l'activité de conduite elle-même. C'est la violence routière, l'agressivité au volant, l'accident. « En fin de compte, tant que l'on considère que savoir signifie faire l'expérience consciente de quelque chose, alors *personne* ne peut rien savoir des risques », (Beck, 2001 : 132).

« Lorsque je sors d'une maison pour monter en voiture, j'entre dans un environnement entièrement pénétré de savoir "expert" – design, ingénierie, automobile, génie routier, signalisation. Tout le monde sait que la conduite automobile est une activité dangereuse, où plane le risque d'accident. En choisissant de circuler en voiture, j'accepte ce risque, mais je compte sur les spécialistes des disciplines précitées pour minimiser ce risque. Je sais très peu de choses sur le fonctionnement de la voiture, et si elle a des problèmes je ne suis capable d'effectuer que des réparations mineures. Je ne connais presque rien aux techniques de construction et d'entretien des routes, aux ordinateurs permettant de réguler le trafic. Et lorsque je gare ma voiture à l'aéroport et que je prends l'avion, j'entre dans un autre univers

de systèmes experts, dont ma connaissance est encore plus rudimentaire », (Giddens, 1994 : 36).

Hans Jonas traite de la question de la prédiction sur la base d'un savoir analytique des causes, autrement dit de la question de l'anticipation si chère à l'éducation routière, comme à la politique en général. « Le rôle de la théorie dans tout cela ne saurait être méconnu, mais il est complexe. Manifestement, de prime abord et globalement, l'analyse moderne des causalités sociales et économiques est incomparablement supérieure à tout savoir antérieur et permet des extrapolations en direction de l'avenir qui, quel que soit leur degré d'incertitude, libèrent la pensée de l'avenir comme telle de la simple analogie avec le passé, et qui font passer de l'induction répétitive de l'expérience à la déduction de ce qui ne fut pas encore ; donc de la divination au calcul de l'avenir. Simultanément – non sans lien avec le savoir, mais en tant que fait *sui generis* – le pouvoir des contrôles publics exercés sur l'évènement social, c'est-à-dire l'intervention de la causalité propre du vouloir politique, bref, le pouvoir de l'Etat sur la société, a connu une croissance extraordinaire, ce qui de nouveau profite à la puissance de la prédiction et de la programmation. Construire les conditions futures à la manière des ingénieurs semble être devenu en principe possible et les modèles de pensée correspondants sont disponibles. A cela s'oppose pourtant la complexité, chaque jour moins transparente, des processus sociaux qu'il faudrait maîtriser théoriquement et pratiquement (et donc celle des modèles requis) ; le nombre des inconnues s'accroît à proportion de l'inventaire des grandeurs connues – une étrange course de compétition entre le savoir et le mouvement propre de l'objet, le feedback psychologique du savoir momentané (présumé ou effectif) venant de surcroît encore s'ajouter aux inconnues de son propre calcul. La question de savoir si le résultat final est que la prédiction qui est tellement mieux informée est de fait devenue plus sûr, reste en suspens[144]. Mais cela ne change rien au fait qu'aujourd'hui un apport bien plus grand de savoir théorique, comprenant un horizon temporel bien plus ample vers l'avant, est enchevêtré avec la direction des destins collectifs, et qu'il doit être, conformément à la responsabilité qu'aucun art de gouverner d'autrefois ne pouvait rêver », (Jonas, 1995 : 219-220).

La formule suivante pourrait bien servir de conclusion aux rapports du savoir et de l'ignorance : Si le savoir est une sphère, plus elle augmente, plus sa surface avec l'inconnue augmente.

[144] Jonas précise en note que son avis personnel est : non.

4.4. De la prévention

Après avoir discuté la place de l'adolescence, de la mort et du savoir dans la production et la reproduction de la culture du risque routier, voyons ce qu'il en est de la question de la prévention.

« Cette augmentation des dangers donne jour à de *nouveaux défis pour la démocratie*. La société du risque a tendance à générer un *totalitarisme "légitime" de la prévention* qui, sous couvert d'empêcher que ne se produise le pire, finit par créer, selon un mécanisme bien trop familier, les conditions d'apparition de ce qui est encore pire. Les "effets induits" politiquement par les "effets induits" de la civilisation menacent le système politico-démocratique dans son fondement même. En face des dangers systématiquement produits, on se retrouve coincé entre le Charybde du renoncement et le Scylla de la destruction des principes démocratiques de base, sapés par l'autoritarisme et la répression. Sortir de cette alternative, voilà l'une des tâches principales de la pensée et de l'action démocratiques dans le futur contemporain de la société du risque », (Beck, 2001 : 145).

Dans le cas particulier de la prévention des risques en entreprise, November et Viot remarquent « que c'est paradoxalement la prévention qui ici créé le risque. Un des effets pervers de ce processus est que le problème est avant tout pensé comme étant à résoudre et pas comme devant induire un débat sur l'éventail de questionnement qu'il pourrait susciter », (Viot et November, 2006 : 119).

Mais le plus grand danger de la prévention n'est pas constitué par ses effets pervers et contreproductifs mais par sa radicalisation idéologique. Nous avons tenté de préciser les nœuds de cette idéologie de la prévention à partir du cas de l'éducation routière (4.0). La littérature des champs connexes semble nous permettre de généraliser à la santé publique et à la sécurité nos résultats. Le numéro 30 de la revue médicale *Agora*, dirigé par Maheu (1994), s'intitule « idéologie de la prévention ». Elle comprend des articles concernant les mesures de santé publique comme la syphilis, les vaccins ou les maladies cardio-vasculaires autant que des articles plus généraux concernant l'histoire et la philosophie de la prévention. Dans le champ de l'insécurité et de la délinquance, Bailleau et Gorgeon (2000) ont dirigé un ouvrage collectif intitulé *Prévention et sécurité : vers un nouvel ordre social ?* Il traite des questions de violences urbaines, d'incivilité, de la place et de l'efficacité des professionnels de la prévention et des initiatives politiques locales et nationales. Ces études extérieures à notre champ d'investigation confirment que la prévention s'est constituée en idéologie qui masque son inefficacité en même temps qu'elle aggrave la situation existante.

4.4.0. La santé publique

La sécurité routière est une question de santé publique au même titre que les maladies cardio-vasculaires. Pour comprendre les enjeux de la prévention du risque routier, nous nous proposons de revenir sur les enjeux de la mondialisation de la santé publique. Pour ce faire nous allons procéder à une analyse des conférences internationales pour la promotion de la santé, organisées par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Les textes adoptés par tous les pays signataires sont les suivants : La conférence sur la santé de New-York en 1946 qui marque la création de l'OMS, la déclaration d'Alma-Ata en 1978 concernant les soins de santé primaires, la charte d'Ottawa pour la promotion de la santé en 1986, les recommandations d'Adélaïde concernant les politiques de santé en 1988, la déclaration de Sundsvall en 1991 titrée *Des environnements favorables à la santé*, la déclaration de Jakarta en 1997 sur la promotion de la santé au XXIème siècle, la déclaration de Mexico en 2000 et la charte de Bangkok en 2005 *Pour répondre aux enjeux de la santé mondiale*.

L'OMS reconnait les accidents de la route comme un de ces thèmes de santé et opère dans sa définition le même glissement de sens que nous avons analysé plus haut (1.5.2). L'accident n'est plus la surprise, la révélation de la vérité ce qui échappe à notre contrôle. « Un accident de la route, entraînant un traumatisme mortel ou non, résulte d'une collision sur la voie publique[145] ». Ici la collision n'est plus un résultat potentiel d'un accident. Au contraire, c'est l'accident qui résulte d'une collision.

Depuis la conférence de New-York (1946), la santé est entendue comme « un état de complet bien-être physique, mental et social [qui] ne consiste pas seulement en l'absence de maladie ou d'infirmité ». Si la sécurité routière dénie l'accident et l'erreur comme dimension essentielle de l'homme, l'OMS dénie de la même façon la maladie et l'infirmité. Pour Canguilhem dans *Le normal et le pathologique*, « l'état de santé c'est l'inconscience où le sujet est de son corps », (1966 : 52). L'état normal du corps est bien constitué par la maladie et l'infirmité. Le « complet bien-être », c'est l'absence de conscience de soi et des autres.

Pourtant sur la base de cette définition, le mouvement international de promotion pour la santé assigne à chacun le « droit » et le « devoir » de se soigner. « Tous les gouvernements se doivent d'organiser un plan national », (Alma-Ata, 1978). Il faut « promouvoir l'idée », « conférer des moyens », « servir de médiateur », « élaborer une politique publique saine »,

[145] http://www.who.int/topics/injuries_traffic/fr/

« créer des milieux favorables », « renforcer l'action communautaire », « acquérir des aptitudes individuelles », « entrer dans l'avenir » (Ottawa, 1986). La santé est « un défi pour l'avenir » (Adélaïde, 1988). Elle « appelle à l'action », pour la création « d'environnements favorables » par un « renforcement de l'action sociale » dans une « perspective globale » et une « responsabilisation mondiale » (Sundsvall, 1991).

Une étude détaillée du champ de l'éducation à la santé publique reste indispensable mais elle ne saurait être entamée dans ce travail. Nous nous risquons à une montée en généralité à partir de nos observations et réflexions concernant l'éducation à la sécurité routière : l'éducation à la santé pourrait, dans le meilleur des cas, n'avoir aucune incidence sur la santé, ou, le plus souvent, aggraver la santé. Pour poursuivre cette étude, nous aborderons la question de la construction sociale des problèmes de santé publique à partir des travaux d'Emmanuel Henry (2007, 2008 et 2009).

4.4.1. Mieux

Il y a dans la démarche d'éducation à la santé l'idée de la supériorité d'un « savoir » sur l'autre et l'investigation d'une « mission » dont sont porteurs les gens de « bien ». La définition de la santé et de la sécurité n'est pas formulée par le sujet mais par un autre supposé savoir. On reconnait la démarche éducative dont un enfant à besoin pendant les premières années de sa vie pour opérer sa socialisation. Le déplacement de cette dimension adressé cette fois à des adultes ou à des populations étrangères pose questions et révèle un esprit de supériorité de celui qui apporte le « bien(-être) » par le biais de la « bonne » parole. Pourtant la reconnaissance et le respect d'un autre implique de lui laisser le premier et le dernier mot concernant sa santé et sa sécurité. Ce qui n'exclut en rien la possibilité de tendre une main. La question éthique soulevée par cette situation est de savoir si un « bien », toujours défini culturellement, doit être imposé à une autre culture alors que cette culture est différente. Ne faisons-nous pas preuve d'ethnocentrisme en ouvrant des écoles et des hôpitaux dans les pays dits « sous-développés » ?

Le « mieux » est alors à resituer dans une certaine « religion du progrès » à laquelle Michéa donne une interprétation historique et sociale. « Il se pourrait, après tout, que l'avenir radieux s'avère finalement plus sombre que prévu et qu'il faille – devant la leçon impitoyable des faits – en rabattre sur les rêves millénaristes d'un monde futur où il n'y aurait "plus rien de semblable à la vieille histoire". Mais, même dans ce cas, l'essence de la religion du progrès n'en serait pas fondamentalement affectée, comme le prouve d'ailleurs l'existence – à

première vue contradictoire – d'écologistes *de gauche* (autrement dit, d'"écologistes" pour lesquels, à l'instar de Georges Bush, la croissante reste "la solution" et non "le problème"). Ce paradoxe s'éclaire dès que l'on prend conscience que le "désir d'avenir" (autrement dit, l'attirance positive pour telle ou telle forme du "meilleur des mondes") n'a jamais représenté que le moment second (voire facultatif) de la croyance au progrès. En réalité, le premier moteur psycho-idéologique de cette conviction religieuse a toujours été le rejet et la haine du passé (qu'il s'agisse du passé collectif ou de son propre passé individuel et familial) et la conviction que ce dernier, avec son cortège de coutumes absurdes, de préjugés ridicules et de superstitions meurtrières, représentait tout ce à quoi les individus devaient *s'arracher* s'ils voulaient enfin connaître la paix (civile ou intérieure), la liberté (politique ou personnelle) et – pour les plus exigeants – le règne triomphal de la Raison. C'est pourquoi le développement, à partir du XVIIIème siècle, d'une croyance consolatrice en un "sens de l'histoire" ne serait guère compréhensible sans le *traumatisme originel* des guerres civiles de religions des XVIème et XVIIème siècles – traumatisme dont la traduction première avait été (pour reprendre une formule rhétorique que la gauche nous a rendue familière) une philosophie du *plus jamais ça*. Seule cette terrible expérience permet effectivement de comprendre pour quelles raisons l'esprit progressiste repose beaucoup moins, en définitive, sur un intérêt réel sur le monde à venir (ou pour les générations futures) que sur le désir préalable d'échapper à tout prix à un passé psychologiquement insupportable et sur la certitude obsessionnelle qu'aujourd'hui tout va forcément mieux qu'hier. Certitude si profondément enracinée dans l'inconscient de l'homme de gauche qu'elle en est venue à constituer une véritable *forme a priori de son entendement* à laquelle il ne pourrait renoncer sans renoncer à lui-même, c'est-à-dire (pour utiliser ses propres distinctions conceptuelles) sans être confronté au sentiment dévastateur et terrifiant qu'il est en train de devenir *un peu réac sur les bords*, voire *limite facho* », (Michéa, 2011 : 15-17).

4.4.2. Plus

En écho à la satisfaction impossible du conducteur-client (2.7.0), une autre dimension s'exprime encore dans le matériel que nous avons étudié. Il s'agit de la dimension du « toujours plus » révélatrice du « jamais assez ». En matière de santé publique, on n'en fait jamais assez. L'objectif des pays nordiques (la référence en matière de sécurité routière) est de réduire le nombre de mort sur la route à zéro. Si cet objectif devait être atteint, on en viendrait à vouloir réduire le nombre de blessés à zéro. Si nous spéculons vers la poursuite de

ce « toujours plus », nous rejoignons la perte de l'homme dans sa dimension accidentelle. Ce « plus » résonne comme une incantation pour conjurer un « moins » constitutif de l'essence des hommes.

Duclos avait déjà formulé cette dimension positive à propos de la civilité et son rôle dans la détermination des catastrophes. « La civilité, cette présence personnelle à la politique, n'est certes pas capable de contredire de front les tendances issues de la pure nécessité : faim, survie des siens, etc. Mais elle agit au niveau culturel : quand un fils de paysan rêve depuis son enfance de quitter la ferme familiale, ce n'est pas toujours, loin de là, une inexorable nécessité. C'est aussi parce qu'il subit, comme tout humain, la forces des images, des captivations par l'argent et la force. Bien sûr, en devenant cadre du Crédit agricole, il se met alors au service d'une puissance non imaginaire, qui va à son tour contribuer à modifier les conditions matérielles du monde agricole, en l'encadrant dans la dette et le conseil d'investissement. Mais à chaque étape, dans chaque situation, il y a toujours à nouveau l'idéal qui va déclencher *un peu plus* que nécessaire. Et c'est dans cet "un peu plus" que le moteur de la catastrophe de long terme s'amorce. C'est pourquoi la civilité, malgré son aspect fragile, faible, individuel, culturel, peut jouer un rôle de grande portée. Une once de modération, de retenue, de diversion par rapport au projet déstabilisant, peut faire, dix ans après, toute la différence entre une région vidée de ses habitants et un pays qui peut réaccueillir des humains pour une production de qualité, sur des terres non épuisées. Voilà pourquoi, d'après moi, la civilité n'est pas un supplément culturel, mais une contre-puissance effective, qui place la liberté individuelle à la base de changements volontaires dans les comportements de masse », (Duclos, 1993 : 305-306).

A ce sujet, l'histoire de l'accident du Titanic relaté par exemple dans le film de James Cameron en 1997 offre un bel exemple de ce *un peu plus* dont parle Duclos et qui est déterminant dans la survenue de l'accident. Tous les acteurs, devant la grandeur de la performance du nouveau bateau, en demande encore *juste* un peu plus.

Gilbert Rist formule cette dimension positive de la modernité à travers la notion de « développement ». Elle « est inscrite au plus profond de l'imaginaire occidental. Que la croissance ou le progrès puissent se développer infiniment, voilà une affirmation qui distingue radicalement la culture occidentale de toutes les autres. Cette caractéristique, aussi étrange que moderne, détermine entre les peuples une fracture dont la gravité l'emporte largement sur toutes celles qui ont été forgées au cours de l'histoire pour justifier, de manière sociocentrique, la prétendue supériorité de l'Occident (sauvages/civilisés ; culture de l'oralité/culture de l'écrit ; société sans histoires/sociétés historiques, etc.). Pour toutes sortes

de raisons, qui relèvent notamment de la domination militaire, économique et technique, cette anticipation d'un avenir forcément meilleur grâce à l'accroissement constant des biens produits s'est aujourd'hui répandue partout. Toutefois, cette hégémonie du "développement" n'a pu s'installer qu'à la faveur d'une double illusion. La première est sémantique et repose sur la construction et la diffusion de la notion de "sous-développement". En rompant avec la tradition de la dichotomie, on a fait croire à l'universalisation possible du mode de production occidental, et l'usage euphémique du terme de "pays en développement" pour dire ce que l'on qualifiait d'abord de "sous-développés" n'a fait qu'amplifier l'espoir d'une prospérité matérielle à laquelle tous pourraient avoir part. La seconde est d'ordre substantiel car elle dissimule le fait que le "développement" ne peut advenir qu'en prélevant sans cesse de nouvelles ressources énergétiques qui ne sont pas inépuisables : ainsi, loin de réaliser l'abondance promise, la croissance économique ne peut conduire qu'à la pénurie généralisée », (Rist, 2007 : 439-440).

Rist propose ici une formulation sociopolitique d'un constat que Freud avait formulé concernant la vie organique. « Il est certainement impossible d'établir l'existence, dans le monde animal ou végétal, d'une pulsion d'ensemble vers un développement plus élevé, même si dans les faits une telle direction du développement est indiscutable. Mais, d'une part, déclarer qu'un stade de développement est supérieur à un autre ne relève souvent que de notre opinion et, d'autre part, la science du vivant nous montre qu'un développement plus élevé en un point très souvent se paye ou se compense en un autre par l'apparition de formes rétrogrades », (Freud, 2001b : 95).

4.4.3. Prévenir ou guérir ?

« La vie est un risque parce que l'incontrôlable est inscrit dans son déroulement. Il faudrait s'interroger plus avant sur l'inflation actuelle du souci de prévention, qui est strictement corrélée à l'inflation du souci de sécurité. Sans aucun doute vaut-il mieux prévenir que guérir, mais les technologies efficaces de prévention sont en nombre limité, et rarement infaillibles. Dès lors l'idéologie de la prévention généralisée est condamnée à la faillite. Mais le désir éperdu d'éradiquer le danger qu'elle porte nourrit une forme d'angoisse sans doute spécifique à la modernité, et qui est inextinguible. Sans céder au *pathos* il est salubre de rappeler que l'homme se caractérise par sa finitude, et que savoir qu'il est mortel est pour lui le commencement de la sagesse », (Castel, 2003 : 88).

« Mieux vaut prévenir que guérir », soutient l'adage populaire. La question n'est pourtant pas si simple et mérite bien de rester ouverte. Un autre adage soutient que « ce qui ne tue pas, rend plus fort ». Ce dernier adage inspire peut-être le programme de prévention des risques en matière d'éducation routière et dans bien des pratiques de rationalisation de la modernité. Nous l'avons montré dans le cas de l'éducation routière. C'est le cas également concernant les risques au travail (Goguelin, 1996 : 5).

Apprendre, guérir et vivre ensemble sont des actes réalisés dans la solitude. Ils servent de guide aux actes d'enseigner, soigner et gouverner. Pour être solitaires, ces actes n'existent pas pour autant par eux-mêmes. Ils sont construits collectivement et adressé à quelqu'un. Mais ils sont à chaque fois une épreuve individuelle dans laquelle personne ne peut intervenir. Les enfants sont inconsolables. Lorsqu'ils sont attristés, rien d'autre que la solitude et le temps ne peuvent leur permettre éventuellement de s'en remettre. Cela peut prendre plusieurs heures. Les conducteurs-apprenants sont seuls avec leurs deux jambes et leurs deux bras. Personne d'autre ne peut les bouger au bon moment dans la bonne direction. Ils doivent seuls intégrer cette coordination si impressionnante à quelqu'un qui ne la possède pas et si enfantine à quelqu'un qui la possède.

Cet apprentissage, on peut bien l'empêcher, en interdisant à quelqu'un l'accès au poste de conduite de la voiture, en lui soutenant qu'il n'y arrivera jamais, en lui faisant si peur qu'il regrettera son désir de conduire. Mais cet apprentissage ne peut être agi de l'extérieur. C'est une épreuve solitaire. La conduite ultérieure procède du même mouvement. C'est un acte solitaire réalisé ensemble. Il comporte des risques. Wilde nous a montré comment chacun choisit tout à fait inconsciemment son niveau de risque cible. Est-il possible d'intervenir sur ces risques ? Bien sûr. Mais celui qui eu l'intelligence de passer de l'état de non-conducteur à celui de conducteur aura l'intelligence de contourner les interventions extérieures de prévention. La prévention en tant qu'acte dans la vie d'autres hommes est donc vouée au mieux à l'échec, au pire à la contre-productivité.

Il reste la prévention orale. L'homme a une histoire. Il peut la conter aux générations à venir. C'est alors une construction mythique. L'enjeu de prévention est alors l'état de la connaissance que les conducteurs ont d'eux-mêmes et leur capacité à transmettre cette conscience de leur expérience pour qu'un petit d'homme avance pas à pas dans l'inconnu à ses risques sur un chemin ouvert par les anciens. La prévention nécessite alors une transmission intergénérationnelle que la modernité a rendue impossible par son *accélération* (Rosa, 2010). Aujourd'hui ce sont les plus jeunes qui expliquent aux plus anciens le dernier « cri » de la technologie. Les plus jeunes avancent alors sur un terrain jamais emprunté. Ils ne

peuvent profiter de l'expérience des anciens. De leur côté les anciens n'ont plus rien à transmettre et il ne leur reste plus qu'à vivre « comme les jeunes » : célibat, voiture, face book, I phone…

On entend dire que la prévention doit surtout être adressée aux plus jeunes pour « assurer » leur avenir. Nous pensons que c'est une erreur. La prévention doit être de la responsabilité des adultes qui protègent les enfants et transmettent leur connaissance d'eux-mêmes pour leur ouvrir le chemin d'une vie « risquée » à venir. Reste la question de l'adolescence, notion toute moderne qui n'est pas sans poser de problèmes conceptuels.

Dans le monde moderne obscur que nous venons de décrire, bien plus obscur que les cultures non-modernes qui n'ont rien perdu de leurs modes de transmission intergénérationnel, Jean-Pierre Dupuy propose d'adopter l'attitude du *catastrophisme éclairé* (2002). « Le temps des catastrophes, c'est cette temporalité en quelques sortes inversée. La catastrophe, comme évènement surgissant du néant, ne devient possible qu'en se "possibilisant", pour parler comme Sartre qui, sur ce point, à bien retenu la leçon de son maître Bergson. C'est bien là la source de notre problème. Car s'il faut *prévenir* la catastrophe, on a besoin de croire en sa possibilité *avant* qu'elle ne se produise. Si, inversement, on réussit à la prévenir, sa non-réalisation la maintient dans le domaine de l'impossible, et les efforts de prévention en apparaissent rétrospectivement inutiles. Je défends dans ce livre la thèse que ce qui se pense aujourd'hui sous le nom de "précaution" face à ce que l'on appelle, à tort nous le verrons, des "risques", bute sur cet obstacle majeur. L'urgence est donc conceptuelle, avant d'être politique ou éthique. Je propose une nouvelle façon d'aborder ces questions » (Dupuy, 2002 : 13).

Un conducteur franchit un jeu vert. Il ralentit en pensant que quelqu'un pourrait passer malgré le feu rouge. Avant de ralentir, il regarde derrière car un conducteur inattentif aurait pu le percuter par l'arrière. Penser qu'un conducteur à l'arrière pourrait être inattentif et qu'un autre pourrait démarrer au feu rouge sont des précautions[146]. Cependant, en adoptant une telle conduite, on mesure la rareté de ces spéculations. Il est bien rare qu'un conducteur passe au feu rouge au moment où on arrive, comme il est bien rare qu'un conducteur à l'arrière soit inattentif. Et pourtant nos analyses d'accidents nous font découvrir un très grand nombre de sinistres aux intersections. Dupuy nous éclaire sur ce paradoxe. En imaginant la percussion

[146] Notons que notre travail fait l'impasse d'une notion importante qu'il nous faudra étudier dans une recherche ultérieure, c'est la notion de « principe de précaution » (Géhin et Bronner, 2010). Le fait qu'elle ne soit pas en usage, pour le moment, dans le monde de l'éducation routière n'en fait pas moins une dimension essentielle de la société du risque.

arrière, on a ralentit plus tôt à l'approche de l'intersection ce qui a *attiré* l'attention du conducteur derrière nous comme de celui qui était arrêté au feu rouge. C'est en imaginant la catastrophe qu'on la rend peu probable. Mais alors cette conduite est qualifiée de *trop* prudente à juste raison. Puisqu'aucune collision n'advient, c'est qu'on pourrait bien en faire plus. Comment trancher ? Notre théorie de la vitesse excessive (1.4.5) ainsi que les analyses d'accidents de la circulation (2.4) peuvent ici nous servir de lanterne. On se base alors sur l'expérience des autres. On tiendra pour *possible* ce qui est déjà arrivé à quelqu'un et dont on ne voit pas de raison pour que cela ne puisse pas nous arriver *sauf* à inventer une technique de conduite qui intègre une situation probable pour la rendre impossible.

Encore il nous faut distinguer le mal du malheur selon les concepts de Hannah Arendt (2006). Le malheur est ce qui arrive en dehors du contrôle des hommes alors que le mal est une production humaine. A la position catastrophiste, selon Dupuy, que nous proposons en formation des conducteurs, on nous rétorque à juste titre que si on devait prévoir tous les risques cela aurait pour effet l'inhibition de la conduite. Nous répondons que le catastrophisme doit être éclairé par les analyses d'accidents et une rationalisation de la vitesse excessive. Il est inutile de penser qu'un météorite vienne s'écraser sur notre véhicule pendant la conduite car, pour être probable, cette situation n'est pas évitable par le conducteur. Elle relève du champ du malheur[147] et non du mal. De même pour l'avion qui viendrait s'écraser sur la voiture et du tremblement de terre. Ces situations sont hors de portée des possibilités d'actions d'évitement du conducteur. Par contre, un piéton qui s'engage au dernier moment, le franchissement d'un feu rouge ou un conducteur inattentif derrière nous sont des situations tout à fait banales qui relèvent de la catégorie du mal et non du malheur. Elles peuvent être intégrées dans une technique de conduite en adoptant une stratégie de prise d'information et un choix de vitesse de passage.

[147] Le concept de « malheur » chez Harendt s'apparente à celui de « danger » chez les sociologues du risque.

4.5. Promotion de la consommation d'automobilité

Après avoir discuté la place de l'adolescence, de la mort, du savoir et de la prévention dans la production et la reproduction de la culture du risque routier, voyons maintenant comment la mobilité est promue en tant qu'objet de consommation. Les gens « "consomment" tout simplement les innovations technologiques dans le but d'améliorer leur performance et de maximiser leur bénéfice net », (Wilde, 2001 : 61). « Par conséquent, au lieu de penser ces interventions comme des "mesures de sécurité", il serait plus approprié de les concevoir comme des "mesures de promotion de la mobilité" », (Ibid., p. 66).

Florence Rudolf formule la distinction entre risque et danger. « Contrairement à la figure du danger qui, dans sa version idéal-typique, est investie d'une transcendance qui dépossède l'humanité de ses responsabilités et de son pouvoir d'action, le risque poursuit l'entreprise de rationalisation des modernes par l'attribution de responsabilités et de causes aux menaces qui pèsent sur le présent. A cet égard, le risque est bien un produit de la modernité en tant qu'il permet de rendre des comptes, de fournir des explications, de construire des scénarios et de restituer les catastrophes dans un contexte rationel. S'il garantit une certaine continuité de la modernité, il introduit cependant une inflexion par rapport au fonctionnement des principales institutions des modernes. Cette dernière est lié à la reconnaissance croissante de l'incertitude *via* la figure du risque, dont la survenue demeure toujours hypothétique. Même lorsqu'un risque est dit avéré, on demeure dans l'expectative quant à son actualisation : un risque actualisé n'est plus un risque, c'est un évènement », (Rudolf, 2006 : 259).

Nous avons vu que la sécurité routière contribue à faire naitre et à renforcer le *sentiment* d'être à l'abri du danger, voire du risque, et l'*institution* d'une idéologie sociale produite et reproduite collectivement. La sécurité n'est pas l'absence d'aléas. Elle est défensive. En ce sens, elle est un moyen d'oublier leur existence, de nier la survenue d'un accident. En procédant de la sorte, elle ne place les conducteurs ni en situation de dangers auxquels il faut être prêt à faire face ni en situation de risque qu'il convient d'anticiper pour mieux les négocier au cas où ils se produiraient. Elle handicape les possibilités d'action de chacun pour faire face aux risques en ce qu'elle comporte de tranquillité d'esprit excessive. Le danger c'est le météorite, le risque c'est le piéton qui débouche, le conducteur arrière inattentif ou pris d'un malaise. Mais cette distinction peut faire elle-même l'objet d'une discussion approfondie. Quelle est la pertinence de ces frontières ? Ce danger est l'homme lui-même, le con-ducteur, celui qui se dirige *avec* les autres. Le déni de ce qui est l'essence de

l'homme (souffrance, violence et accident) oblige ce qui est essentiel à s'exprimer autrement à son insu. La sécurité routière a donc l'avantage de proposer une certaine sérénité, une tranquillité d'esprit et l'inconvénient de nous placer dans une situation d'ignorance *plus dangereuse encore*.

Pourtant le mouvement de sécurité reproduit par l'éducation routière est porteur de sens. Il promeut la consommation de mobilité dominante : l'automobilité. La production idéologique sécuritaire s'inscrit dans les canons d'une société capitaliste portée par les valeurs de croissance et de développement. Si la ceinture n'est pas un élément de sécurité, elle permet néanmoins de faire travailler les gens qui la fabrique et ceux qui la vendent. Si les formations à la sécurité sont sans effet sur le risque d'accident, elles permettent néanmoins de faire exister des professions qui n'existeraient pas dans d'autres circonstances. En somme, « il se pourrait que l'ère du progrès ne soit qu'un leurre pour faire avaler par tout le monde l'immondialisation en cours et qui ne sert que les intérêts d'une minorité mercantile », (Singleton, 2001 : 11).

« Autrefois, on pouvait attribuer ces risques à un *sous*-approvisionnement en technologie de l'hygiène. Aujourd'hui, c'est un phénomène de *sur*-production industrielle qui en est à l'origine. Les risques et les menaces actuelles se distinguent donc fondamentalement de ceux du Moyen-âge, qui extérieurement leur ressemblent, par leur caractère *global* (homme, animal, plante) et par leurs causes *modernes*. Ce sont des risques liés à la *modernisation*. Ils sont le *produit global* de la machinerie industrielle du progrès, et ils sont *systématiquement* amplifiés par la poursuite de son développement », (Beck, 2001 : 40).

« Cependant, la diffusion et la commercialisation des risques ne rompt aucunement avec la logique de développement capitaliste ; elle la porte bien plutôt à un degré plus élevé. Les risques liés à la modernisation relèvent du *big business*. Ce sont eux, ces besoins insatiables recherchés par les économistes. On peut apaiser la faim, satisfaire les besoins, mais les risques liés à la civilisation constituent un *réservoir de besoins sans fond*, insatiable, éternel, qui s'autoproduit. Avec les risques – pourrait-on dire avec Luhmann -, la société devient *"autoréférentielle"*, indépendante du contexte de la satisfaction des besoins humains. Mais cela signifie que c'est la société industrielle qui, en exploitant économiquement les risques qu'elle déclenche, produit les situations de menaces et le potentiel politique de la société du risque », (Beck, 2001 : 42).

Il a été montré que cette évolution dépend principalement de facteurs économiques. Plus l'économie se porte bien, plus le nombre de tués (chiffre brut) augmente. Cette évolution est également inversement proportionnelle au taux de chômage (Wilde, 2001, 68 – 75). Du

reste ces découvertes sont cohérentes avec le constat de Beck. « Dans la modernité avancée, la production sociale de *richesses* est systématiquement corrélée à la production sociale de *risques* », (Beck, 2001 : 35). Encore Peretti-Watel montre comment les modalités de prises de risque changent en fonction des conditions matérielles sans que soit remis en cause leur attachement aux risques en général. « Ce qui distinguerait les jeunes des plus âgés, c'est que les premiers ne disposent pas de ressources matérielles des seconds, de sorte que leurs prises de risque sont moins organisées, moins sécurisées, ont un caractère plus transgressif. Par exemple, l'adolescent qui prend un risque au volant d'une voiture volée en dépassant sans visibilité sur une route départementale et l'adulte qui assouvit son goût de la vitesse sur un circuit de kart expriment peut-être le même attachement aux valeurs contemporaines qui exaltent la maîtrise de soi et de son environnement, même si le premier est un délinquant, et même si objectivement il s'abandonne encore au hasard. Il est donc possible que le niveau de ressources matérielles ait une incidence non pas sur le fait de prendre un risque, mais sur les modalités de cette prise de risque », (Peretti-Watel, 2003 : 132-133).

L'école de conduite de ces points de vue est inscrite dans la dynamique générale de l'éducation dont Illich a déjà montré la contre-productivité dans *Une société sans école*. Jean-Claude Michéa, quant à lui, inscrit la dynamique de l'école dans le mouvement économique et social. « L'éducation de masse, qui se promettait de démocratiser la culture, jadis réservée aux classes privilégiées, a fini par abrutir les privilégiés eux-mêmes. La société moderne, qui a réussi à créer un niveau sans précédent d'éducation formel, a également produit de nouvelles formes d'ignorance. Il devient de plus en plus difficile aux gens de manier leur langue avec aisance et précision, de se rappeler les faits fondamentaux de l'histoire de leur pays, de faire des déductions logiques, de comprendre des textes écrits autres que rudimentaires », (Lash, 2000 : 169). « Le mouvement qui, depuis trente ans, transforme l'Ecole dans un sens toujours identique, peut maintenant être saisi dans sa triste vérité historique. Sous la double invocation d'une "démocratisation de l'enseignement" (ici un mensonge absolu) et de la "nécessaire adaptation au monde moderne" (ici une demi-vérité), ce qui se met effectivement en place, à travers toutes ces réformes également mauvaises, c'est *l'Ecole du capitalisme total,* c'est-à-dire l'une des bases logistiques décisives à partir desquelles les plus grandes firmes transnationales – une fois achevé, dans ses grandes lignes, le processus de leur restructuration – pourront conduire avec toute l'efficacité voulue *la guerre économique mondiale de XXIème siècle* », (Michéa, 1999 : 39).

4.6. Capitalisme, démocratie et féminisme

La production et la reproduction de la culture du risque routier s'exprime non seulement à travers ses dimensions de l'adolescence, de la mort, de la prévention et de la consommation de mobilité, mais aussi par un nouage autour de celles de capitalisme, démocratie et féminisme.

« L'ordre social de la modernité est *capitaliste* non seulement dans son économie, mais dans ses autres institutions. Le caractère mobile et agité de la modernité est interprété comme une résultante du cycle investissement-profit-investissement qui, associé à la tendance générale à la baisse du taux de profit, contraint le système à l'expansion constante », (Giddens, 1994 : 20).

Nous venons de voir qu'un des effets de la culture moderne du risque était la promotion de la consommation d'automobilité. Cette promotion s'inscrit dans une logique capitaliste centrée sur l'idée de croissance économique. En ce sens, tout ce qu'Illich a pu développé de « mutilants » dans les professions modernes tient une fonction sociale de premier ordre : permettre à une organisation collective de perdurer. Ceci n'enlève rien aux dégâts collatéraux de la contre-productivité, mais cela procure une certaine sérénité. L'inconvénient majeur est que cette tranquillité d'esprit (sécurité) est fondée sur une dynamique du toujours *plus* et du toujours *mieux* qui la voue à une fin certaine identifiable à la capacité sociale de supporter les effets de la contre-productivité en lien avec un niveau d'acceptation de la violence.

L'automobilité représente un enjeu démocratique. Elle est au cœur de la notion de liberté. Lorsque nous présentons les travaux d'Illich et de Dupuy qui démontrent que le vélo est toujours plus rapide, les conducteurs répondent qu'en voiture, ils sont « libres » de partir quand ils veulent. L'automobilité est au cœur du sentiment de liberté de circuler. Ce sentiment est d'ailleurs inscrit dans la loi (4.0.3). Dans les régimes dictatoriaux, la circulation n'est pas libre. La notion de « couvre feu » vient la limiter. Le développement du réseau routier a également ouvert la possibilité d'aller « où on veut », presque sans conditions météorologiques.

L'automobilité est également au cœur de la notion d'égalité. L'histoire de l'automobile est tendue vers cette notion. Le temps des « héros » a laissé progressivement sa place au temps des « citoyens ». Aujourd'hui tout citoyen peut conduire tout type de voiture, ou presque. Nous sommes devenus égaux devant l'automobile qui pourtant, début XXème, est un objet qu'on ne devrait pas pouvoir prêter. Elle était construite sur mesure pour son

propriétaire. Aujourd'hui, une des qualités d'une auto est d'être adaptable. L'histoire de l'ergonomie joue un rôle très important dans cette relation entre l'automobile et l'égalité. Nous avons déjà évoqué le cas de Wisner dont les travaux anthropométriques ont produit les premiers sièges réglables. Pour tendre vers cet idéal démocratique d'égalité, l'automobilisme (route, signalisation, véhicule …) a du se constituer sur l'adaptation au plus bas niveau. La manipulation du véhicule doit être un jeu d'enfant pour que chacun soit égal, de même la signalisation doit être lisible par un analphabète.

L'automobilité est enfin au cœur de la notion de fraternité en particulier dans le champ de l'éducation routière. Cette fraternité s'exprime en termes de partage de la route, de respect, de prudence, en particulier envers les usagers les plus vulnérables. Elle s'exprime aussi autour de la notion de « sécurité », aussi dévoyée soit-elle. La sécurité a la fonction de « colle » entre les citoyens autour de la notion de fraternité. Le lien social est porté à son paroxysme morbide et peut être qualifié de « ciment social ». Il s'agit de ne pas écraser son prochain en même temps que de refouler le rôle de l'arme qui a servi au meurtre du père originaire.

Inscrit dans les valeurs républicaines de liberté, d'égalité et de fraternité, l'histoire de l'automobilisme est en lien avec le mouvement féministe. Historiquement, les femmes étaient moins libres que les hommes, elles étaient différentes. La femme n'était pas l'égal de l'homme, elle ne faisait pas partie du groupe de frères, et donc n'était pas incluse dans la notion de fraternité. Avec l'automobilisme et sa démocratisation, la différence des sexes tend à disparaître. Le véhicule est devenu fiable, il ne tombe pas souvent en panne, il comprend des moyens de protection (ceinture, airbag …) qui rassurent les femmes. Une femme moderne peut sortir seule la nuit, elle rentre chez elle dans son auto. Elle possède la même puissance qu'un autre. Elle est devenue « automobiliste », un hybride asexué.

Technique, croissance économique, valeurs républicaines, et féminisme constituent le champ de force de la modernité dont les tensions se résolvent à l'endroit de l'automobilisme et des dispositifs d'éducation qui ont la charge de sa reproduction culturelle. Ce champ de force nécessite une étude détaillée qui dépasse la recherche que nous proposons ici. Dans un travail ultérieur, il nous faudra donc revenir sur l'histoire de la démocratie et du féminisme en lien avec le développement du capitalisme et les dispositifs modernes d'éducation.

4.7. Éthique de la conduite et de son enseignement

Après avoir étudié la production et la reproduction d'une culture du risque routier dans ses dimensions d'adolescence, de mort, de prévention, de consommation de mobilité et ses rapports avec le capitalisme, la démocratie et le féminisme, il est temps de conclure ce chapitre avec les questions de l'éthique de la conduite et de son enseignement.

« Le Prométhée définitivement déchainé, auquel la science confère des forces jamais encore connues et l'économie son impulsion effrénée, réclame une éthique qui, par des entraves librement consenties, empêche le pouvoir de l'homme de devenir une malédiction pour lui. […] La promesse de la technique s'est inversée en menace, ou bien […] celle-ci s'est indissolublement alliée à celle-là », (Jonas, 1995 : 15).

4.7.0. Éthique de la conduite

Voyons comment Beck pose la question du vivre ensemble à partir des risques liés à la modernisation. « Mais il ne suffit pas de mettre en rapport des éléments disjoints en posant l'existence d'un lien causal. Les risques dont on fait l'expérience présupposent un *horizon normatif* de sécurité perdue, de confiance brisée. C'est pourquoi les risques, même lorsqu'ils apparaissent muets, recouverts d'un habillage de chiffres ou de formules, restent par définition *liés à un point de vue* ; c'est pour cela qu'ils demeurent des poétisations mathématiques de visions déçues de la vie qui mériteraient d'être vécue. Or ces poétisations elles-mêmes demandent à être *crues*, ce qui équivaut à dire qu'on ne peut en faire l'expérience *comme ça*. En ce sens, on peut dire que les risques sont en négatif les images concrétisées des utopies dans lesquelles est conservé et revitalisé ce qu'il y a d'humain dans le processus de modernisation, ou du moins ce qu'il en reste. Malgré toutes ces transformations, cet horizon normatif qui seul permet de rendre perceptible ce qu'il y a de risqué dans le risque, on ne peut l'évacuer par le recours aux mathématiques ou à l'expérimentation. Tôt ou tard, quelle que soit l'intensité de cette concrétisation, s'impose la question de l'*acceptation*, et avec elle l'éternelle question, toujours d'actualité : *comment voulons-nous vivre ?* Qu'y a-t-il de proprement humain chez l'homme, de proprement naturel dans la nature, qu'il s'agirait de préserver ? Parler de la "catastrophe", c'est en ce sens exprimer de façon exacerbée, radicalisée, appliquée au concret, que cette évolution n'est *pas voulue* », (Beck, 2001 : 51).

La conduite implique une dimension morale. Elle est son essence. La manipulation du véhicule et la connaissance des règles du code de la route sont des dimensions tout à fait négligeables. Elles participent de l'activité mais ne jouent aucun rôle déterminant dans le comportement des hommes. La dimension morale de la conduite s'entend dans le fait de *se* conduire en société. On peut encore la formuler sous l'étiquette de la bienséance et de la politesse. Les différences autour de ces codes sociaux sont caractéristiques de différentes cultures et de conflits de classes à l'intérieur d'une même culture. La présomption moderne voudrait qu'on puisse mener une action effective sur des individus ou des groupes dont l'identité et la personnalité sont déjà stabilisées. C'est évidemment un leurre. Ce fait est encore une autre explication aux échecs des dispositifs d'enseignement de la conduite lorsqu'on lui assigne de toucher à cette dimension morale dans le but de réduire le risque d'accident. L'enseignement de la conduite peut constituer une réussite éventuelle lorsqu'on parle d'apprentissage de la manipulation du véhicule et de connaissance des règles. Il est un échec certain lorsqu'on parle de se conduire. Le problème étant que cette dimension de la conduite en est la dimension essentielle.

Constituer une éthique de la conduite équivaut à la naissance d'une nouvelle religion[148]. Les grands livres saints comme la Bible ou le Coran constituent différentes éthiques de la conduite qui ont guidé les peuples en leur temps. A partir de l'exemple de la conduite et de son enseignement et autour des questions de la science et de la technique, nous faisons l'hypothèse qu'une nouvelle religion est en train d'être formulée. L'usage de la voie publique et en particulier de l'automobile qui détient le monopole radical de la mobilité, tient une place essentielle dans la constitution de cette nouvelle religion. C'est à son endroit qu'est formulée une part importante de sa doctrine concernant le bien et le mal. Nous avons vu que les conducteurs sont catégorisés par les auteurs soit en tant que « saints » (sûrs) soit en tant que « pêcheurs » (dangereux).

4.7.1. Éthique de l'enseignement de la conduite

Pièce de ce tableau, l'enseignement de la conduite est le lieu de la conversion des mécréants. Comme nous l'avons souvent entendu dans le métier : « *Il faut y croire* ». Un jour une jeune titulaire du BAFM vint écouter une conférence pendant laquelle je présentais mes recherches. Elle me confia ensuite qu'elle était tout à fait d'accord avec moi et qu'elle se

[148] Ce n'est pas le cas des agnostiques. Mais l'agnosticisme ne peut en aucun cas être une forme sociale. Il ne peut qu'être envisagé dans la solitude de l'ignorance pour les rares individus qui le supporte.

réjouissait de ne pas m'avoir rencontré avant de passer ses diplômes. Elle soutenait que mon discours lui aurait ôté toute la croyance nécessaire à la réussite des examens.

On ne peut pourtant rien voir de problématique dans les croyances et leurs enseignements. Les hommes ont besoin de croyances pour supporter les difficultés de la condition humaine. Concernant l'éducation des jeunes enfants, l'enseignement des croyances d'une culture constitue une part essentielle de leur socialisation. Cependant lorsqu'il s'agit de citoyen, la question est différente. Une obligation de formation équivaut à une obligation de conversion. Dès lors, le sujet disparait. La possibilité de produire ses propres croyances est rendu interdite par voie légale. C'est le rôle que joue un programme de formation (PNF) lorsqu'il s'impose par voie législative. Les professions de l'éducation remplissent alors une fonction apostolique. Qu'une église propose ses croyances et qu'un homme accepte volontairement de l'adopter est une chose. Que le monde entier (OMS) impose une croyance collective unique à tous par voie de législation, en est une autre.

Un danger bien plus grand guette ceux qui prétendent échapper aux risques d'accidents de la route : la pensée unique, qui n'est autre qu'une pensée morte, arrêtée et finalement qui n'est plus du tout une pensée mais le souvenir d'une pensée.

À la question de savoir si l'éducation ne serait pas le plus sûr moyen d'agir contre le suicide, voilà la réponse que formule Durkheim : « Mais c'est prêter à l'éducation un pouvoir qu'elle n'a pas. Elle n'est que l'image et le reflet de la société. Elle l'imite et la reproduit en raccourci ; elle ne la crée pas. L'éducation est saine quand les peuples eux-mêmes sont à l'état de santé ; mais elle se corrompt avec eux, sans pouvoir se modifier d'elle-même. Si le milieu moral est vicié, comme les maîtres eux-mêmes y vivent, ils ne peuvent pas n'en être pas pénétrés ; comment alors imprimeraient-ils à ceux qu'ils forment une orientation différente de celle qu'ils ont reçue ? Chaque génération nouvelle est élevée par sa devancière, il faut donc que celle-ci s'amende pour amender celle qui suit. On tourne dans un cercle. Il peut bien se faire que, de loin en loin, quelqu'un surgisse, dont les idées et les aspirations dépassent celles de ses contemporains ; mais ce n'est pas avec des individualités isolées qu'on refait la constitution morale des peuples. Sans doute, il nous plaît de croire qu'une voix éloquente peut suffire à transformer comme par enchantement la matière sociale ; mais, ici comme ailleurs, rien de vient de rien. Les volontés les plus énergiques ne peuvent pas tirer du néant des forces qui ne sont pas et les échecs de l'expérience viennent toujours dissiper ces faciles illusions. D'ailleurs, quand même, par un miracle inintelligible, un système pédagogique parviendrait à se constituer en antagonisme avec le système social, il serait sans effet par suite de cet

antagonisme même. Si l'organisation collective, d'où résulte l'état moral que l'on veut combattre, est maintenue, l'enfant, à partir du moment où il rentre en contact avec elle, ne peut pas n'en pas subir l'influence. Le milieu artificiel de l'école ne peut le préserver que pour un temps et faiblement. À mesure que la vie réelle le prendra davantage, elle viendra détruire l'œuvre de l'éducateur. L'éducation ne peut se réformer que si la société se réforme elle-même. Pour cela, il faut atteindre dans ses causes le mal dont elle souffre », (Durkheim, 1999 : 427-428).

5. Conclusion et méthodologie

5. Conclusion

Historiquement, l'apprentissage de la conduite des automobiles est né en même temps que ces automobiles elles-mêmes. L'apprentissage fait partie intégrante du processus d'invention d'un nouvel objet technique. L'enseignement de la conduite, quant à lui, n'est intervenu que dans un second temps. Il a été réalisé par les créateurs d'automobile devenus également vendeurs et réparateurs, garagistes. L'évaluation, la délivrance d'une autorisation de conduire est revenue aux autorités administratives. Le drame dont la circulation routière est devenue le théâtre s'est alors constitué en problème publique dont l'éducation à été élevée au rang de « solution ». « Le contrôle social de la compétence devient donc un enjeu central dans la modernité constamment renouvelée de la science », (Duclos, 1989 : 272). Par le biais de l'éducation routière, « l'État s'est dessaisi de certaines tâches qui sont aussi bien ou mieux assumées autrement et à un meilleur coût, tout en renforçant son monopole sur la définition des grandes options impératives, la planification de la carte d'ensemble des services, et le contrôle *a posteriori* de la conformité des réalisations aux objectifs qu'il a posés. Il existe ainsi une relation entre le resserrement de nouvelles formes de contrôles centralisés, à travers en particulier les systèmes informatiques, et le développement de secteurs en liberté sous surveillance, c'est-à-dire invités à auto-gérer les contraintes qui leurs sont imposées. Conjonction, donc, d'un pôle d'organisation stricte et d'un pôle d'initiatives circonscrites », (Castel, 1981 : 207).

A partir de la deuxième guerre mondiale, chaque fois que le « constat » du « problème publique » a été formulé, il a été accompagné d'une critique des dispositifs d'éducation « classiques » et de la promotion de dispositifs d'éducation « modernes », qui eux, seront « vraiment » efficaces. Cette logique de modernisation de la « solution » d'un « problème » a une constante : l'échec des dispositifs d'éducation. Il nous semble alors nécessaire, au regard du présent travail de recherche, de conclure à l'impossibilité d'une formation d'un conducteur sûr. Premièrement parce qu'un tel conducteur ne peut exister, la vie est un processus de prise de risque dont la seule fin est la mort. Deuxièmement parce qu'aucun enseignement ne peut atteindre la part de « libre arbitre » constitutive d'une certaine humanité. Une formation est néanmoins indispensable à la transmission culturelle mais l'institutionnalisation du fantasme

d'une sécurité qui serait *toute* entraine l'homme vers la perte de lui-même par le biais d'une volonté de contrôle effrénée.

Les forces sociales qui maintiennent les institutions d'éducation à la sécurité routière pourraient bien être de l'ordre de la défense contre une souffrance bien réelle mais mal formulée à l'endroit de l'accident de la circulation. Notre conception de la sociologie n'est pas celle d'un remède à cette souffrance car nous pensons avec Giddens que « le discours de la sociologie et les concepts, théories, et découvertes des autres sciences sociales "vont et viennent" continuellement par rapport à leur objet : ils restructurent ce dernier, qui a de son côté appris à penser en termes de sociologie. *La modernité est profondément et intrinsèquement sociologique*. Une part importante de l'inconfort du sociologue professionnel, en tant que le pourvoyeur d'un savoir expert sur la vie social, vient du fait qu'il ne devance guère les praticiens profanes éclairés de la discipline », (Giddens, 1994 : 49). Notre ambition aura été de formuler la souffrance et les défenses propres à la culture du risque routier transmise par les dispositifs d'éducation routière.

L'intention principale de ce travail a été de mettre en évidence un paradoxe, d'en décrire les tenants et les aboutissants historiques et quotidiens, c'est-à-dire les moments clefs dont procèdent des bifurcations importantes dans l'ordre des représentations et les routines qui les renforcent constamment dans l'ordre du quotidien. Comment les conducteurs produisent le risque routier et comment les acteurs de la sécurité routière le reproduisent. Comment on assiste (comme diraient Berger et Luckmann) à une coalition (sans prendre cette expression au pied de la lettre au sens de la théorie du complot) des acteurs agissant ensemble et de concert avec des actants appropriés pour faire advenir un monde plutôt qu'un autre. Notons que les acteurs de l'éducation à la sécurité routière sont toujours avant tout des conducteurs et donc commencent par produire le risque routier avant de le reproduire.

Le principe responsabilité de Jonas (1998), nous permet de penser la responsabilité de chaque acteur dans cette production et reproduction de l'insécurité routière. La conscience de chacun de cette responsabilité, accompagnée de peur et de culpabilité, pourra être le moteur d'actions de prévention plus justes et pourra endiguer leurs effets contre-productifs. L'automobile est une des figures du « Prométhée définitivement déchainé » qui a cruellement besoin d'une éthique pour guider ses pas dans la modernité avancée. En revenant sur chaque pratique des acteurs de l'éducation routière en France, les nouveaux linéaments d'une éthique encore à construire ont été esquissés. Sur la question de l'éducation et du contrôle du

comportement, Jonas indique des voies susceptibles de nous accompagner dans la formation de sujets responsables dans des contextes hautement technicisés et programmés.

Nous nous sommes proposé, en fonction des découvertes faites au fil de la démarche, de poser des questions à plusieurs acteurs dans le but de renouveler les formulations de la politique d'éducation routière. Tout d'abord ce travail s'est adressé au législateur et a questionné sur le sens du code de la route par rapport aux différents effets qu'il génère. Ensuite, nos questions se sont dirigées vers les acteurs de la sécurité routière pour la mise en évidence des fondements de leur activité de construction de véhicules, de routes et leurs actions de formation du conducteur et des acteurs de la sécurité routière. Enfin, nos questions ont été adressées aux conducteurs et elles ont concernées les fondements de leurs choix quotidiens en matière d'usage de la voie publique et des conséquences de ces derniers.

La culture moderne du risque, étudiée à partir du cas de l'éducation routière, nous a permis d'entrevoir l'importance de l'ignorance et des constructions idéologiques, voire leur supériorité sur les connaissances et les vérités dans la vie sociale. Notre propos rejoint la critique que fait Rancière[149] du modèle dominant de la pensée qui se dit subversive à partir de l'histoire des pratiques de l'émancipation ouvrière au XIXème siècle. « Cette pensée dit que les gens sont assujettis parce qu'ils sont ignorants, qu'ils sont exploités parce qu'ils sont ignorants c'est-à-dire parce qu'ils méconnaissent la façon dont ils le sont. Je fais partie de la critique de ce modèle qui était aussi bien présent dans la théorie marxiste que dans la théorie de Bourdieu, modèle qui dit que les dominés sont assujettis parce qu'ils ne savent pas. Ils ne savent pas la place de ce qu'ils font, ils ne savent pas la place qu'ils occupent dans un système global de relations, ils n'ont pas l'intelligence du monde dans lequel ce qu'ils font se situe. Cela entraine, disons, une réciproque à savoir que s'ils ne le savent pas c'est bien sûr qu'ils sont assujettis car à cette place-là, ils n'ont pas la possibilité de voir l'ensemble du système, des relations, etc. Dans ce modèle classique il y a une circularité entre ne pas savoir et être assujettis ; la solution, le recours, c'est qu'un savoir vienne de l'extérieur permettre à ceux qui sont là de savoir pour comprendre où ils sont, pourquoi ils le sont et ainsi de suite. C'est le modèle classique de la science dominante, du Progrès, de la libération, de l'affranchissement, etc. », (Rancière, 2010 : 412).

Le centre de formation qui nous accueille actuellement intervient dans la formation des conducteurs et des acteurs de la sécurité routière. L'intérêt pratique de notre projet est de contribuer à des formations qui intègrent une connaissance de la culture du risque dominante.

[149] Jacques Rancière (né en 1940 à Alger) est professeur émérite de philosophie à l'université de Paris 8.

La formation pourrait alors devenir le lieu de la transmission de la connaissance des limites de la connaissance. De plus, une pratique déontologique nécessite de n'accepter en formation que les apprenants dont le consentement à apprendre à conduire est libre et éclairé.

Nous avons soutenus ici la thèse de la contre productivité de l'éducation routière. « La société moderne consent un sacrifice régulier pour conserver une façon de vivre », (Sauvy, 1968 : 87). L'éducation routière est alors apparue comme une entreprise de déculpabilisation, de purification du social car « la communauté des situations de menace place la structure par organisations d'intérêts devant un problème insoluble. Elle jette le trouble dans la routine des compromis négociés et inculqués », (Beck, 2001 : 87). Cette thèse nous amène à poser de nouvelles questions sociohistoriques en rapport au phénomène de l'apparition de la question des risques dans les discours et du constat de son déni dans les pratiques. Les transformations de notre rapport à la mort devront être étudiées pour mettre en évidence la transition d'une conscience et une acceptation d'une finitude de la vie à son refoulement et au refus de la mort à tout prix.

5.1. Méthodologie

5.1.0. Le fantasme thérapeutique

La notion d' « aide » est au croisement des différentes méthodes d'analyse de pratique et plus généralement commune aux « cliniques du social ». Elle est fondée philosophiquement par l'école de Francfort et pratiquement par la psychanalyse américaine. Nous nous proposons d'interroger le désir d'aider son prochain.

Un sans-domicile-fixe gît dans le froid de l'hiver. Voilà que le désir d'aider nous saisit, on lui tend la main. Il la refuse, à notre plus grande surprise. Alors que faire ? Que faire de ce désir qui ne trouve pas sa possibilité d'expression ? Faut-il statuer sur le « bien » pour l'autre et utiliser la force pour « sortir » un homme de sa triste condition vouée à une souffrance insoutenable et une mort certaine ?

Le désir d'aide, c'est le désir de rendre l'autre dépendant ; de le retenir en soi ; de ne plus le laisser partir. Aider quelqu'un, c'est ne pas lui reconnaître la possibilité d'exister lui-même et lui imposer d'exister à travers un autre, c'est masquer sa souffrance par celle d'un autre et en même temps lui rendre impossible toute reconnaissance de cette souffrance pour lui-même en lien avec son histoire pour lui donner un destin propre. L'acte qui se soutient du désir d'aide exprime la supériorité de celui qui aide et l'infériorité de celui qui accepte d'être aidé.

Dans cet acte, la souffrance perd sa noblesse. Elle est déchue au rang de déchet, de chose à éradiquer. La mort doit être évitée à tout prix, on lui préfèrera quelque moyen de survie que ce soit. La vie est la valeur première, supérieure à toutes. Tant qu'il y a de la vie, il y a de l'espoir ; et du désespoir. Comment des psychanalystes, soient-ils kleiniens, ont-ils pu oublier l'ambivalence du désir d'aider et son fondement sur le négatif de la pulsion de mort ? Car vouloir aider l'autre, c'est lui vouloir du mal, avant de lui vouloir du bien. C'est lui vouloir du mal, plus que de lui vouloir du bien, tant ce mal est masqué ; et bien masqué ; socialement masqué. Comment diable tant d'hommes puissent-ils accepter et même demander d'être aidés ? Il nous faut y voir la préférence de l'homme pour la soumission aux uns par la domination des autres.

L'acte thérapeutique est un fantasme en ce qu'il ne trouve pas son mouvement ailleurs que dans le sujet. Certes, on panse une plaie. Mais la cicatrisation, ou pas, tient au corps. Alors le panseur serait, dit-on, un « soignant ». C'est se méprendre sur l'origine du mouvement thérapeutique et nouer le fantasme thérapeutique dans l'ignorance du sens de son acte pour un sujet « soignant ». Je ne veux pas soutenir ici qu'il ne faudrait pas « panser », mais qu'il est

aisé de se fourvoyer sur le pouvoir du pansement ; car la pensée est un mensonge. Je veux soutenir que de panser, là où il n'y a pas de plaie conduit à la nécrose des tissus sains ; que de trop panser, là où il y a une plaie, stoppe la circulation sanguine.

Balint pense qu'il joue un rôle dans la guérison de ses malades. Il ignore jouer le rôle que chaque malade lui attribue. Il pense alors détenir un savoir-faire psychothérapeutique (skill), une compétence, une aptitude, mais il s'est fait avoir. Il parle de la sélection des participants à ses groupes, mais ce sont tout autant les participants qui le sélectionnent, lui. Il n'y a pas de « savoir-faire » psychothérapeutique. Il y a bien une psychothérapie, Freud n'en était pas dupe. Mais c'est la psychothérapie du sujet sur lui-même par le biais d'un autre qui ne tient pas lieu d'autre chose que de support, de miroir, d'acteur ; et qui, s'il n'ignore pas le rôle qu'on lui fait jouer, ne peut en rien agir sur le scénario.

Le mouvement psychothérapeutique, c'est la réalisation du scénario par l'acteur principal ; mais de se réaliser l'ancien scénario est réécrit dans un mouvement tout aussi inconscient que le premier.

5.1.1. Le fantasme formateur

Je suis salarié. Sur ma fiche de paie on peut lire : formateur. Formateur ? Qu'est-ce à dire ? Je forme des âmes. Je leur donne une forme. Evidemment elles ne l'avaient pas avant. Auraient-elles pu l'avoir sans moi ?

Comme pour la psychothérapie, l'origine du mouvement de révélation d'une connaissance ne saurait se trouver ailleurs que dans le sujet de la connaissance. Il y a bien des enseignants et un enseignement, mais l'apprentissage, loin d'être automatique et sûr, dépend de celui qui apprend et pas du tout de celui qui enseigne. L'acte d'enseignement n'est qu'un média.

La notion importante concernant la formation en « clinique du social » est l'idée de « changement ». Il faut changer. Les cliniques du social se demandent comment « faire » changer. Comme le désir d'aider, le désir de changer part d'une bonne intention mais se trouve être la matière première des pavés de l'enfer. Un homme change. Tout seul. Bien sûr, il y a les autres, mais pour ces mouvements trop important de notre vie pour être anodins, les autres sont mis à une place de choix ; une place qu'ils ne contrôlent pas. Et que de s'y croire, on pourrait s'y laisser prendre.

Une participante à un de mes groupes me dit : « *c'est grâce à vous si j'ai réussi mon examen.* » Et moi de lui répondre : « *Est-ce également à cause de moi que d'autres ont échoué ?* ». De la séduction, du fantasme, du copinage, voilà où nous en sommes. Rien de

plus. Je suis un enseignant, je transmets des connaissances à qui veut (et peut) bien les recevoir.

Transmission, soit. Mais y a-t-il effectivement quelque chose à transmettre ? Dans le cas de Balint, et plus généralement des cliniques du social, la réponse est claire : non. Il n'y a rien à transmettre et toutes les formations dans le champ ont un rôle social qu'il nous faut interpréter ailleurs. Puisqu'il n'y a pas de « savoir-faire » psychothérapeutique, il ne peut y avoir de transmission de ce savoir-faire, sauf à être dupe. Puisque le mouvement d'acquisition d'une connaissance se trouve dans le sujet-apprenant et pas dans le sujet-enseignant, il n'y a pas non plus de « savoir-faire » de l'enseignant et il ne peut pas y avoir de formation des enseignants qui ne soit un leurre. Nous traitons ailleurs de la question de savoir qu'est-ce qu'enseigner.

Dans les formations en « cliniques du social », nous retrouvons également l'idée récurrente de la supériorité du savoir sur l'ignorance. Il y a des choses que les participants ignorent, cette ignorance est la *cause* de leurs déboires. On se doit d'y remédier. Mais le savoir est mis ici à une place idéale, alors qu'il y a bien des choses qu'il est préférable d'ignorer pour vivre, aimer et travailler. Dans bien des cas l'ignorance est une vertu et le savoir un fardeau. C'est le fantasme de la transparence. Tout le monde devrait tout savoir sur tout le monde, et ainsi le bonheur régnerait sur la planète bleue. Quelle jolie histoire.

5.1.2. Groupe ?

Nous sommes sur des chaises, une douzaine pendant de longues minutes. Quatre murs, une fenêtre, la porte est fermée. Sommes-nous un groupe ? Oui, il y a bien une réunion de corps dans un lieu fermé. Oui, tous avaient rendez-vous à la même heure. Mais cela suffit-il pour faire groupe ? Non.

J'interviens dans un groupe d'analyse de pratiques d'ergonomes à l'université. Quelques uns parlent. D'autres écoutent. D'autres encore rêvent. Certains regardent par la fenêtre. D'autres se tournent les pouces et constatent une tâche sur leur pantalon. Il faudra penser à en changer.

Un groupe, cette chose n'existe pas. Elle n'existe pas ailleurs que dans la tête du leader du groupe. Ce qui amène des participants à un groupe, c'est le désir du leader. Voilà ce qui fait groupe, mais qui ne se trouve être que le fantasme d'un seul : le sujet du collectif.

Un participant peut bien changer dans un groupe, il peut bien se soigner en groupe, il peut bien croire que le groupe est *cause* de son mouvement, mais le groupe est simplement *lieu* de

son mouvement. Ce lieu, il l'a choisi et il y est resté. Ce n'est pas rien. Mais puisque ce lieu est le désir d'un autre, le désir du leader, le groupe est pour le participant une institution qui ne peut, comme toute institution, que se borner à transmettre ce que tout le monde sait déjà et veut continuer à ignorer.

Même pour la psychanalyse (en couple), lorsque l'on passe deux heures par semaine pendant dix ans sur un divan, il va bien finir par s'y passer quelque chose à un moment ou à un autre, ne serait-ce que « par hasard ». Mais la psychanalyse n'est pas la *cause* de ce qui arrive, et c'est déjà beaucoup d'en être le *lieu* (de l'inconscient).

5.1.3. L'intervenant – Le penseur

Les intervenants en groupe se qualifient presque toujours d' « animateurs ». Comme le terme « formateur », il renvoie à l'action du leader et donc plonge dans la duperie. L'animateur serait celui qui anime, qui donne vie, qui met en mouvement. Voilà le mensonge, le mouvement ne dépend pas du leader. Aussi préférons-nous le terme d' « intervenant » pour qualifier la présence et l'action du leader du groupe. L'intervention, c'est de venir au milieu de quelque chose qui serait là sans nous ; c'est l'interrompre, le couper, le découper pour le penser : l'analyser.

Lorsque le désir de l'intervenant est de « former » et/ou d' « aider » les participants, nous soutenons qu'aucune révélation ne pourra avoir lieu chez aucun des participants. Il leur sera plutôt transmis l'inconscient du leader et ce mouvement participera de la reproduction sociale (Bourdieu). Ces désirs de formation et de psychothérapie viennent empêcher le sujet d'advenir. Ils ont pour fonction le collage, le colmatage social, le nouage du lien pour toujours.

Bion conseille d'être « sans mémoire et sans désir » ; il conseil d'être mort. Mais lorsque l'intervenant est présent dans le groupe, son corps est là et son cœur bas : il désire. De quel désir peut alors se soutenir le leader du groupe ? Du désir de savoir et de s'avoir ; de ça voir, mais sans rien faire, au risque de se faire avoir. L'intervenant en groupe, comme le psychanalyste, ne peut trouver sa place que dans la lutte contre sa volonté d'ignorance. L'intervenant ne peut être qu'un chercheur ; un chercheur en sciences humaines : un penseur. De cette place, le psychanalyste erre dans les marasmes de la théorie psychanalytique avec cette question qui le hante : qu'est-ce que l'inconscient ? De cette place, l'intervenant en groupe est un sociologue interprète du social, pas pour le soigner, mais pour le révéler. Que le

sociologue ne prenne pas trop son métier à cœur, à peine révélé, le social, comme l'inconscient, se dérobe sous nos pieds.

Le sociologue n'est pas un clinicien, il n'est pas au chevet de la société car nul ne peut dire ce qu'est une société malade. Toutes les sociétés sont malades. L'absence de comparaison entre une société saine et une société malade interdit l'usage de telles idées. Il y a bien la clinique individuelle. On peut comparer l'homme qui a la tuberculose et celui qui ne l'a pas. Mais une telle comparaison entre sociétés est impossible. Nous nous voyons alors dans l'obligation de récuser tout aspect « clinique » à la sociologie.

Balint place comme objet central d'étude dans ses groupes : le contre-transfert du médecin à ses patients. D'aucuns pourra également parler du contre-transfert de l'animateur au groupe. Mais qu'est-ce que le contre-transfert ? Il s'agit du transfert du leader en réponse au transfert des participants. C'est un transfert. De lui donner un autre nom permet de simplifier un peu la discussion et de savoir directement de quoi on parle, mais au fond le leader est un homme aux prises avec son inconscient qui ne manque pas de transférer son histoire à ses patients.

La révélation du social au sociologue se fait par le biais de ce transfert aux membres du groupe, et un travail psychanalytique individuel n'a rien de superflu pour cet intervenant en groupe. Au-delà de la question du transfert/contre-transfert, la révélation se fait par le biais d'une rencontre. La rencontre d'un groupe détenteur d'un savoir qui ne se sait pas et d'un penseur qui se veut être le porteur et le témoin de la révélation de ce savoir.

5.1.4. Légitimation de l'intervenant

Qu'est-ce qui peut bien « légitimer » la place du sociologue intervenant dans un groupe duquel il attend une révélation d'une tranche du social ? D'où tient-il son « autorisation » ? Un diplôme ? Non. Une formation ? Certainement. Mais laquelle ?

La décision d'intervenir en groupe ne peut relever d'ailleurs que du sujet lui-même. La formation de son inconscient qui mènera à la création d'un groupe peut néanmoins être décrite sous la forme d'une éthique de l'intervention. Le passage par l'expérience psychanalytique relève de la nécessité pour faire le point sur ses fantasmes thérapeutiques et formateurs ; pour observer également le destin de ces fantasmes et du désir d'intervenir en groupe. Il en va de même pour la participation à des groupes dans le champ de la clinique du social, ainsi qu'à des activités de recherche par publication scientifique et d'échanges lors de journées d'études.

La modernité a la particularité d'avoir professionnalisé des activités qui ne l'étaient pas auparavant et qui sont regroupées sous la catégorie freudienne des « métiers impossibles » : éduquer, gouverner, psychanalyser. L'intervenant en groupe ne saurait donc être un professionnel. S'il est formateur ou psychothérapeute, il tombe sous le joug des fantasmes que nous avons décrits plus haut et ne peut espérer se défaire de la reproduction sociale. S'il est chercheur, son activité est la pensée et l'écriture. L'intervention n'est pas son activité en tant que telle, bien qu'elle soit une dimension incontournable de la recherche, la dimension de l'expérimentation.

L'histoire de la professionnalisation, dans l'histoire de la modernité, doit être mise en lien avec l'histoire de la démocratie et du féminisme. La liberté est devenue une nouvelle forme d'esclavage. Nous sommes libres de prendre des décisions sur lesquelles nous ne pouvons trancher et il ne nous reste plus qu'à nous en remettre à la science. L'égalité, en tant que normalité, gomme les différences jusqu'à la différence des sexes. La fraternité institue le meurtre du père par la horde des frères depuis la révolution française. Or la révélation ne peut jaillir que de la différence dans la solitude d'une pensée propre. Il reste que l'intervention en groupe ne saurait être une profession car elle ne peut être instituée sans empêcher dans le mouvement de son institution sa raison d'être.

La science tient la place qu'occupait la religion au moyen-âge. Elle guide les hommes. Elle détient une vérité incontestable sur les hommes car invérifiable, sauf à être soi même initié aux mathématiques et aux méthodes particulières de chaque science. Il serait bien difficile de trouver quelqu'un pour contester que la terre soit ronde, tout aussi difficile que de trouver quelqu'un capable de reproduire la démonstration de sa rondeur. Les enfants savent que la terre est ronde, même s'il la voit plate. Ils n'en doutent pas. Ils l'ont appris à l'école.

Le féminisme procède du même mouvement d'une catégorie dite dominée. Mais ce mouvement de fausse libération est un aveuglement, une institution de l'empêchement de la vérité d'advenir, un refoulement. Quelques rares femmes pourront s'élever au niveau de la question bien difficile qui s'offre en présent à leur nouvelle liberté : qu'est ce qu'une femme ? Une fois libéré des hommes, lesquelles seront capables de se libérer du féminisme ? La situation concernant l'instruction est assez similaire. On sait lire et écrire, la belle affaire. Mais d'être alphabétisé ne fait pas encore un lettré. Quels hommes pourront faire leur la terrible question : qu'est ce qu'apprendre ? Lesquels ne feront pas l'économie de la question : qu'est ce que travailler ? Il faut en conclure que nous ne sommes pas plus libres que jadis et que les dépendances ont changé de visage au prix d'un nouveau masque.

Les cliniques du social se réfèrent à la psychanalyse de langue anglaise et à l'école de Francfort : psychodynamique du travail, sociologie clinique, psychosociologie clinique, analyse de pratiques, et d'autres. Elles soulèvent alors la question de savoir ce que vient faire la psychanalyse dans une institution (entreprise, université, …) ? Le concept de « souffrance sociale » formalisé par E. Renault (2008) nous semble être central pour ces « cliniques ». Comme le concept jungien d' « Inconscient collectif », le concept de « souffrance sociale » ne peut avoir de sens. Il ne peut avoir d'autres sens que celui de soutenir conceptuellement, philosophiquement, une idéologie. L'inconscient est toujours individuel et collectif. De la même façon la souffrance est toujours individuelle, vécue dans un corps individuel. Son expression a des conséquences sociales, mais toujours à partir du groupe psychique qui constitue l'inconscient d'un seul. Comme nous le signale le poète : « La ville est dans l'homme, comme la branche est dans l'oiseau qui la quitte ».

La psychanalyse se veut le lieu de l'Inconscient, le lieu de la révélation pour un seul d'un passé immémorial. En psychanalyse, le groupe est la psyché. Mais si on s'intéresse au groupe en tant que collectif, en tant que société d'individu, on quitte le champ de la psychanalyse pour entrer dans celui de la sociologie. La question serait à approfondir et ce n'est pas ici le lieu de le faire, mais il ne me semble pas qu'il y ait la place pour une psychosociologie ou d'une psychologie sociale qui serait plus, ou même seulement autre, qu'une sociologie.

Nous soutenons donc qu'une institution ne peut jamais être le lieu de l'inconscient et de sa révélation, si ce n'est au sociologue. Les groupes dans les institutions sont voués à la reproduction sociale. D'expérience, les cliniciens racontent et mettent en garde leur cliniciens-apprenants contre le risque de dérive syndicale des discussions de groupe. Pour éviter les dérives, les discutions doivent être suffisamment orientées et référées à quelque chose qui puisse servir d'idéologie sans en passer explicitement par le débat politique. Mais ces dérives nous livrent le sens de l'émergence et du développement des groupes à partir des années 1920 aux Etats-Unis, puis ailleurs. La vie de citoyen est dépolitisée, de plus en plus. On y croit de moins en moins au beau rêve révolutionnaire. Nous sommes dans l'impasse démocratique. On vote de moins en moins. Les dirigeants deviennent des stars médiatiques pour séduire les électeurs. Les débats politiques de fond intéressent de moins en moins les citoyens et les lieux d'expression politique sont rares. C'est tout naturellement que lorsqu'on instaure un lieu de parole en groupe par le média d'une écoute, la vraie question du groupe s'ouvre immédiatement, la question politique : qu'est ce que vivre ensemble ?

Les cliniques du social sont alors le mouvement de défense d'une société dépolitisée pour préserver des lieux de discussions inutiles. Pas si inutile que ça en fait, car ils sont la matière

première de l'idéologie philosophico-scientifique qui permet d'entretenir la fausse liberté cruellement acquise de la révolution française. L'homme a besoin de croyances.

Une institution ne peut être le lieu d'une révélation car une institution est fondée sur le meurtre du père par le groupe des frères. L'institution tient son sens du refoulement du mouvement meurtrier de sa fondation. Tout dans une institution tend vers l'ignorance de sa fondation, y compris la constitution des groupes de paroles quels qu'ils soient. La vérité ne peut être dite dans une institution. Qu'advient-il à celui qui entre dans une église en criant que Dieu n'existe pas ? Il est chassé et si ce n'est pas possible pour une raison ou pour une autre, il est mis au placard, ignorer, stigmatisé, fait passé pour fou. Il ne lui reste plus qu'à se taire (Hirschman, 2011) et à écrire son savoir sous forme de roman pour que d'aucuns puissent n'y voire qu'une fiction, ou sous forme de science ou de philosophie pour rendre le texte suffisamment illisible.

5.1.5. Le militant psycho-éducateur

Pour conclure sur ces considérations méthodologiques, nous voudrions présenter une figure de la modernité incarnée par le *militant psycho-éducateur*. Même les plus démunis vous le diront, apprendre à lire et à écrire serait la voie du salut. C'est ignorer à quel point l'alphabétisation est le média de la reproduction de l'idéologie dominante (Illich, Bourdieu). Alors il faut que tous, pour leur propre bonheur, pour leur liberté indispensable, leur égalité pleine de promesse et leur fraternité mensongère, soit des citoyens alphabétisés. Comment devient-on un bon citoyen alphabétisé ? On a recourt à l'éducateur de l'Etat. Sa ferveur et son zèle, sa dévotion semblent indispensable à son équilibre psychique. L'éducateur est également un militant. Il milite pour les valeurs républicaines.

L'éducateur est également devenu un *psycho*-éducateur. La psychologie est sa science de référence. Pétris des fantasmes thérapeutique et formateur, les psycho-éducateurs pensent qu'ils ont une mission de santé publique, de salut public même. Mais qu'est ce que la psychologie ? La psychologie n'existe pas[150]. Elle n'est pas *une*. Elle est coupée par la philosophie dualiste initiée par Platon et formalisée par Descartes. La psychologie est au cœur d'un enjeu moderne fondamental : dire son mot sur l'homme qui ne soit pas de la croyance mais du savoir, dire son mot sur l'homme qui ne soit pas politique. Un savoir est utilisable politiquement pour l'exercice du pouvoir. Mais lorsque la science passe au politique, elle

[150] Canguilhem, annexe 2.5.

n'est plus science, car la science n'est jamais qu'un mince faisceau de lumière dans les ténèbres. Les psychologies ne disent jamais rien sur la totalité de l'homme, mais seulement sur des morceaux de ci de là.

La politique est devenue scientifique ; l'enseignement est devenu scientifique, même s'il se prévaut de Freud plutôt que de Skinner. Il « sait » toujours à l'avance et pour les autres ce que doit être le militant psycho-éducateur pour remplir sa mission, il sait ces valeurs normalisatrices et les cliniques du social n'y échappent pas. Lorsque Balint veut économiser de longues et couteuses années d'analyse aux travailleurs sociaux, il cherche à leur transmettre l'essence de la psychanalyse, c'est-à-dire son idéologie, sans faire l'épreuve de la psychanalyse, pratique et théorique. Il veut accélérer le mouvement et se perd dans le tourbillon de la vitesse moderne. Mais comme toutes les accélérations, elle ne permet pas de voir le paysage et de comprendre la démarche scientifique de Freud. Son destin est alors de transmettre une idéologie freudienne d'autant plus séduisante qu'on la croit culpabilisante pour les pères.

On a pu dire que les sciences de l'éducation s'intéressaient aux « élèves en refus par rapport à la tâche », et que la solution était de les placer dans des dispositifs d'élaboration permanente. Il faut y entendre : les élèves en refus par rapport à l'*attache*. En effet, ceux là sont intéressants, mais au lieu de tendre l'oreille et de se laisser enseigner de ce qu'ils ont à nous apprendre sur la société moderne, on les somme de changer, de guérir ; on leur promet les foudres de l'enfer (social) s'ils persistent dans leur dévoiement. Ils nous révèlent en fait que les politiques d'éducation, fondées sur les sciences de l'éducation, sont des politiques d'attachement à l'état maternel qui veut garder près de lui ses dociles agneaux. Il faudra empêcher chacun de devenir un homme fondant son identité sur lui-même en l'endoctrinant dès trois ans (cf. les programmes scolaires). Heureusement, ça ne marche pas toujours.

Le monde de l'éducation va du bricolage à la compromission dans une ambiance d' « entre-tutoiement » général. On reconnait dans le tutoiement, le copinage fraternel de ceux qui préparent les opérations. Le vouvoiement mettrait trop de distance entre collègues, dit-on. Alors chacun bricole son dispositif pédagogique pour plier les « formés » aux valeurs républicaines, et par là masquer les interrogations de ces valeurs. Pour bricoler, il faut faire des compromis, car une institution (l'éducation nationale) a toujours des murs. Et puis, il faut bien « faire » quelque chose, non ? Alors, du compromis, on glisse dans la compromission sur fond d'espoir et d'attente de jours meilleurs. « Ah, si seulement l'autre idéologie pouvait être au pouvoir, nous vivrions tous dans la paix et la joie. » Une idéologie est toujours défensive.

Outre l'histoire et la philosophie des techniques que nous étudions par ailleurs, nos investigations devront se poursuivre dans les champs de l'histoire de la démocratie, de l'histoire du féminisme et de la pédagogie orientale.

Pour ne pas sombrer dans la transmission idéologique, un enseignement ne peut se soutenir d'un lien étatique. Un enseignant ne peut être qu'indépendant politiquement pour pouvoir transmettre non pas des idées ou des savoirs, mais bien des questions. Le but d'un enseignement ne peut pas être que l'apprenant en sache plus après l'enseignement qu'avant, même s'il n'est pas exclu que ce phénomène se produise. Le but d'un enseignement est de mettre entre les mains de l'apprenant : les questions cruciales de la discipline enseignée et la possibilité d'y répondre par l'expérience propre et par la construction théorique. Ainsi, un enseignant n'est jamais responsable du niveau des apprenants, mais bien plutôt de la qualité des questionnements dont est porteur l'apprenant.

Acronymes

- AAC : Apprentissage Anticipé de la Conduite
- ANFA : Association Nationale pour la Formation Automobile
- ANPE : Agence Nationale Pour l'Emploi
- ANPER : Association Nationale pour la Promotion de l'Education Routière
- APER : Attestation de Première Education Routière
- ASSR : Attestation scolaire de sécurité routière
- BAFM : Brevet d'aptitude à la formation des moniteurs.
- BEPECASER : Brevet pour l'Exercice de la Profession d'Enseignant de la Conduite Automobile et de la Sécurité Routière.
- BSR : Brevet de Sécurité routière
- CAPEC : Certificat d'Aptitude Professionnel à l'Enseignement de la Conduite
- CAPP : Certificat d'Aptitude Professionnel Pédagogique
- CERTU : Centre d'Etude sur les Réseaux, les Transports, l'Urbanisme et les constructions publiques
- ENPC : Ecole Nationale des Ponts et Chaussées
- ENPC : Editions Nationale du Permis de Conduire
- GDE : Goals for Driver Education

- GFA : Guide pour la Formation des Automobilistes
- IDSR : Inspecteur Départemental de la Sécurité Routière.
- INRETS : Institut Nationale de Recherche dans les Transports et leur Sécurité
- INSERR : Institut Nationale de Sécurité Routière et de Recherche
- LAB : Laboratoire d'Accidentologie, de Biomécanique et d'études sur le comportement humain
- LPC : Laboratoire de Psychologie de la Conduite
- MASTER : Mutuelle d'Assurance des Techniciens en Education Routière.
- OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques
- OMS : Organisation Mondiale de la Santé
- ONISER : Observatoire Nationale Interministériel de Sécurité Routière
- ONSER : Organisme Nationale de Sécurité Routière
- PDASR : Plan Départemental d'Actions de Sécurité Routière.
- PNF : Programme Nationale de Formation des conducteurs
- PPRR : Plan de Prévention du Risque Routier.
- SNECER-UNSA : Syndicat National de l'Enseignement de la Conduite et de l'Education Routière, Union Nationale des Syndicats Autonome.
- SNEPC : Service National des Examens du Permis de Conduire

- UNAT : Union Nationale des Associations de Tourisme

Films

- *L'homme pressé*, adaptation du Roman de Morand réalisé par Edouard Molinaro en 1977 avec Alain Delon et Mireille Darc (chapitre 2.2.1).

- *Orange mécanique*, réalisé par Stanley Kubrick en 1972 (chapitre 3.5.2).

- *Duel*, réalisé par Steven Spielberg en 1971 (chapitre 2.0.7).

- *Titanic*, réalisé par James Cameron en 1997 (chapitre 4.4.2).

Chartes pour la promotion de la santé

- 1946, conférence sur la santé (New-York). Elle date la création de l'OMS.
- 1978, déclaration d'Alma-Ata concernant les soins de santé primaire.
- 1986, charte d'Ottawa pour la promotion de la santé.
- 1988, recommandations d'Adélaïde concernant les politiques de santé.
- 1991, déclaration de Sundsvall : « Des environnements favorables à la santé ».
- 1997, déclaration de Jakarta sur la promotion de la santé au XXIème siècle.
- 2000, déclaration de Mexico
- 2005, charte de Bangkok : « Pour répondre aux enjeux de la santé mondiale ».

Sites internet

- http://eduscol.education.fr/cid46789/l-education-securite-routiere-ecole-college.html
- http://www.securite-routiere.gouv.fr/
- http://www.preventionroutiere.asso.fr/
- www.legifrance.gouv.fr
- www.codesrousseau.fr
- www.ediser.com
- www.enpceditions.fr
- www.piarc.org
- http://www.who.int/fr/
- http://www.who.int/topics/injuries_traffic/fr/
- www.bepecaser.org
- www.lepermis.com
- www.cnpa.fr
- www.lorrainesecuriteroutiere.fr
- www.inserr.org
- http://carfree.free.fr/index.php/2008/02/02/lideologie-sociale-de-la-bagnole-1973/

- http://www.expert-accidentologie.fr

- www.association-marilou.org

- http://www.anper.info/

- http://www.masterassurance.fr/

-

Bibliographie institutionnelle

La Documentation Française

- (1986) Code de la conduite. Aide-mémoire des automobilistes.

  Page 2 : L' « aide mémoire des automobilistes » a été élaboré par le groupe de travail « Code de la conduite », avec l'aide de nombreux enseignants qui forment des conducteurs et des moniteurs. Cette réalisation a bénéficié du concours technique de l'association « La Prévention Routière ». Le groupe de travail, animé par Yves Fourot et Michel Roche, a réuni : Bernadette Blazy, Yvon Chich, Jacques Debaussart, Odile Grisaud, Robert Lafont, François Leygue, Francis Rouyer, Danielle Sutour, Francis Viard, Gene Vidal-Tauzias et Yves Systermans.

- (1989) La sécurité routière. Livre blanc présenté au premier ministre.

- (1996) Programme Nationale de Formation à la conduite.

  Annexe à l'arrêté du 23 janvier 1989.

- (1990) Guide pour la formation des automobilistes.

  Page 2 : Ce guide a été élaboré sous l'égide du bureau de la Pédagogie, Sous-Direction de la Formation du conducteur, Direction de la Circulation et de la Sécurité routières.

  Quatrième de couverture : Le Guide pour la formation des automobilistes a été rédigé à l'intention des *enseignants de la conduite*. Cependant, il sera utile aussi à tous ceux qui participent, à des titres divers, à la formation ou au perfectionnement des automobilistes. De plus, il rendra particulièrement service aux *étudiants qui préparent le BEPECASER ou le BAFM*.

- (2001) Grands Thèmes de la sécurité routière en 2000. Observatoire Nationale Interministériel de Sécurité Routière (ONISER).

Page 2 : La rédaction du présent document a été coordonnée par : Jean Chapelon, secrétaire général de l'Observatoire, et Maryse Lagache, adjointe du secrétaire général et chargée d'études à l'Observatoire.

Quatrième de couverture : Elaboré par l'Observatoire, ce document contient les principaux chiffres et commentaires de l'insécurité routière par grands thèmes : les catégories d'usagers, les classes d'âge, les comportements (vitesse, alcool, ceinture, casque), les réseaux, les conditions climatiques, les comparaisons internationales.

- (Depuis 1996) La sécurité routière en France. Bilan annuel, ONISER.

- (1996) Livrets d'apprentissage A, AAC, B, C, D, E.

- (1993) La procédure d'évaluation du permis B.

- Annales QCM

- (2008) « BEPECASER » de Roger Strassen, éditions Vuibert.

Le code de la route

- Editions Dalloz
- Editions du Journal Officiel
- Editions La Baule
- Editions Références

Codes Rousseau (Depuis 1937)

Catalogue « grand public » sur le site www.codesrousseau.fr

Edition Sécurité Routière (EDISER – depuis 1992)

Catalogue sur le site www.ediser.com

Editions Nationales du Permis de Conduire (ENPC – depuis 1996)

Catalogue sur le site www.enpceditions.fr

Revues

- Formation & Sécurité (Jean Chanois - SNECER)
- La lettre de l'éducation routière (ministère de l'écologie)
- Circuler autrement (association : la Prévention Routière)
- La Prévention Routière dans l'entreprise (association : la Prévention Routière)
- Echo (Institut Nationale de Sécurité Routière et de Recherche – INSERR)
- Sécurité Routière (ministère de l'écologie)
- Equipement magazine (ministère de l'écologie)
- La tribune des Auto-écoles
- Roads (Association Mondiale de la Route) – www.piarc.org
- Autofocus, La lettre de l'observatoire de l'ANFA

Actes de colloques

- Les actes du congrès « accident de la route et médecine » (11/2004) organisé par l'automobile-club médical de France au technocentre Renault – Guyancourt (78).

- « La prévention des accidents de la route est-elle une affaire de culture, de formation ou de dissuasion ? ». Actes du colloque organisé à l'occasion du cinquantième anniversaire de la Prévention Routière. Paris 3 et 4 mai 1999.

- « Le livre blanc de l'enseignement de la conduite », édité par le CNPA en mai 1993.

ANPER

- « L'enseignement de la conduite automobile, Tome 1, Aspects pédagogiques », 1988, Orléans.

Bibliographie éducation routière

Axa prévention (2003). *Petit livre sympa pour rouler en toute sécurité,* Paris : Axa Prévention.

Antilogus, P. et Festjens J.-L. (1992). *Guide de self-control à l'usage des conducteurs,* Paris : Presse de la cité.

Barjonet, P.-E., Lagarde, D. et Serveille, J. (1992). *Sécurité routière,* Paris : Presses de l'ENPC.

Barre, P. *La vitesse, facteur déterminant dans 80% des accidents,* non paru.

Barre, P. (1999). Excès de vitesse, le dernier tabou ?, *Formation et sécurité,* n°60, novembre.

Bennani, A. (2007). *La conduite conviviale,* Genève : éditions Jouvence.

Berga, M. (1998). *Conduite, déjouez les pièges de la route,* Paris : Balland/ Jacob-Duvernet.

Bourdeau, G. (1988). *La vitesse : rêve et réalité,* AGPM.

Bourdeau, G. (1995). *Le front de l'absurde,* Ministère de la défense.

Bourdeau, G. (date non communiquée). *Vision et sécurité routière,* Nantes : ENPC.

Cagnat, G. (1999). *Heureux au volant,* Paris : Gutenberg.

Cellier, C. (2003). *Touche pas à ma voiture !,* Paris : Ramsay.

Chanois, J. (2003). L'histoire des écoles de conduite de France, *Formation & Sécurité,* n° 96, novembre.

Collard, J. (2003). *Accidentés de la route, vos droits,* Paris : Albin Michel.

Colom, J.-D. (1990). *Permis de détruire,* Paris : Plume.

Couturier, B. (1999). *Prévention routière ou conscience civique ?,* Mouans-Sartoux : PEMF.

Da Costa, P. (2008). Sécurité routière et circulation, la responsabilité des différents acteurs, *La gazette des communes, des départements, des régions,* Cahier détaché n°2-06/1920, 11 février, rapport au conseil économique et social, coll. « documents ».

Darniche, B. (2005). *Citoyens de la route,* Paris : Bourin.

Demesse, T. (2006). *L'alcool au volant : métabolisme, dosage et détection…,* Paris : Publibook.

Duval, C. (2012). *Anti Pilote de Ligne Droite,* The Book Edition.

Fournier, J.-L. (2000). *Roulez jeunesse,* Paris : Payot.

Gallot, D. et de Maillard, J. (1996). *Les automobilistes politiquement incorrects,* Paris : Albin Michel.

Gérondeau, C. (1979). *La mort inutile,* Paris : Plon.

Haguenoer, M. (2001). *Un coup de pied dans la fourmilière, de l'auto-école au permis de conduire : la mission impossible !,* auto-édition.

Held, J.-F. (1967). *Je roule pour vous,* Paris : Seuil.

Koenig, G. (2011). *Leçons de conduite,* Paris : Grasset.

Leroy, A. (1963). *Je roule sans accident !,* Verviers : Gérard & Cie.

Nader, R. (1965). *Ces voitures qui tuent,* Paris : Flammarion.

Poinsot, P. (2004). *Pour Marilou,* Tourcoing : Imprimerie Dermaut.

Ranjon, B. et Vernerie, Y. (2011). *Permis de conduire, tout savoir pour le conserver,* Paris : éditions de l'Opportun.

Robin, J. (2005). *Le théâtre d'Anastase pour l'éducation à la sécurité routière des enfants et des adolescents,* Malestroit : Jacques Robin édition.

Roche, M. (1992). *Le savoir conduire,* Les Sables d'Olonne : Codes Rousseau.

Sadaune, G. (2000). *Du rififi dans le permis de conduire,* Le Blanc-Mesnil : La Grange aux Loups.

Uzureau, J.-Y. (2004). *La route cent risques,* Angers : Le polygraphe.

Vaudin, S. et Chabrol, A. (2002). *La route en toute sécurité,* Paris : Jacob-Duvernet.

Rapports de recherche

Européens

- Rapport ASSAILLY, 1995

  ASSAILLY J.P., CHATENET F., LEROUX P., Formation des automobilistes et systèmes des permis de conduire en Europe, Rapport établi par les membres du Forum des Instituts Européens de Recherches sur la Sécurité Routière, soutenu par la Direction des Transports de la Commission Européenne, 1995.

- BLANCHARD C. et FONDARAI J., L'évaluation des élèves conducteurs entrant en formation dans les auto-écoles : comparaison entre la méthode officielle actuelle et une batterie de tests informatisés (les sécuritests routiers), rapport de convention, INRETS. 1998.

- Rapport GADGET, 1999

  SIEGRIST S. (Ed.), Formation et évaluation du conducteur, obtention du permis de conduire. Vers une gestion théoriquement fondée du risque routier des jeunes conducteurs. Résultat du projet européen GADGET, Groupe de travail n°3, Berne 1999.

- Rapport DAN, 2000

  BARTL G (ed.), Résultats du projet de l'Union Européenne : Description et Analyse des mesures post-permis relatives au conducteurs Novices. Publié par le Bureau Autrichien de la Sécurité Routière.

- Rapport ADVANCED, 2002

  Le Projet de l'Union Européenne ADVANCED, BARTL G., BAUGHAN C., FOUGERE J. P., et al., Description et analyse des formations postpermis des conducteurs d'automobiles et de motocyclettes. Publié par CIECA-Commission Internationale des examens de Conduite Automobile.

- Rapport MERIT, 2005 (en cours de publication)

GREGERSEN N. P., BARTL G., Projet de l'UE MERIT, Documents de travail pour l'atelier 1 – 21 janvier 2005, Formation des moniteurs de conduite en Europe : une vision à long terme : contenu de la formation des moniteurs de conduite à l'égard du comportement de conduite et de la sécurité routière, sur la base de la matrice GDE ; compétences et méthodes d'apprentissage, 22 novembre 2004.

SANDERS N., Résultats de l'enquête menée dans le cadre du projet MERIT de l'U.E. (Minimum European Requirements for driving Instructor Training – Normes relatives aux moniteurs d'autoécole en Europe), 10 novembre 2001.

Nationaux

- SAAD F., WEILL-FASSINA A., Rapport de fin de convention INRETS/DRAST N°930007, Construction des savoir-faire pédagogiques des moniteurs d'auto-école, collaboration INRETS-Laboratoire de Psychologie de la Conduite et EPHE-Laboratoire d'Ergonomie Physiologique et Cognitive, 1996.

- LEROUX P., Vers une nouvelle génération de formateurs. Pédagogie pour une maîtrise du risque en conduite automobile, rapport interne du Laboratoire de Psychologie de la Conduite, INRETS, 1996.

- Rapport VERRE, 1997

Table ronde sur la formation des usagers de la route et sur la formation des conducteurs. Rapport par Jean VERRÉ, avril 1997.

- Rapport CHATENET, 1999

CHATENET F., LEROUX P., Evaluation qualitative d'un mode de formation : l'apprentissage anticipé de la conduite, convention DSCR Thème 6, novembre 1999.

- WOOLLEY J., In-car Driver Training at High Schools : A literrature Review. Report n° 6/2000, Safety Strategy, Transport S.A. Walkerville, 2000.

- Rapport MIQUEL, 2002

  MIQUEL, G., Rapport d'informations – Commission des finances, Sécurité routière : développer la recherche pour sauver des vies. Les rapports du Sénat, n° 29, 2002-2003.

- RAPPORT VTI 491A 2003

  ENGSTRÖME I., PETTER GREGERSEN N., HERNETKOSKI K., KESKINEN E., NYBERG A., Jeunes conducteurs novices, Education et formation du conducteur. Rapport, Université de Turku (Finlande), 2003.

- INRETS, Les fiches de l'Inrets, fiche de l'Inrets n°33, « Insécurité routière : un cadre méthodologique pertinent pour une approche globale des comparaisons internationales », Inrets, rapport annuel 2003.

- INC/DSCR, Enquête mystère sur les écoles de conduite, juin 2004.

- Rapport MARNE LA VALLEE, 2004

  Rapport de cadrage du Laboratoire Organisation et Efficacité de la Production (OEP) de l'Université de Marne-La-Vallée, Convention d'étude DSCR/ Ministère de l'équipement, des transports, de l'aménagement du territoire, du tourisme et de la mer, Approche socio-économique des écoles de conduite, novembre 2004.

- GRANIE, M.A., L'éducation routière chez l'enfant : évaluation d'actions éducatives. Rapport INRETS n° 254, Editions de l'INRETS, Arcueil, 2004.

- Rapport ASSAILLY, 2005 – Convention INSERR/INRETS

  Assailly J.P., Revue de questions sur le continuum éducatif, janv. 2005.

- Rapport LEST/ORM /CEREQ

  Bouteiller, J., Dondeyne, C., Labruyère, C., & Mossé, P. (2005). *Métiers et filières de formation de la sécurité routière. Une analyse en région PACA*. [En ligne : www.lest.cnrs.fr/ IMG/.../2003-2006_maj_30-05-2007.doc]

- Clot, Y., Littim, M., Zittoun, M., & Prot, B. (2007-2008). *Éducation à la conduite et à la sécurité routière*. Rapport d'étude, Ministère de l'Équipement, Direction de la conduite et la sécurité routière. Paris.

- Prot, B., & Tomàs, J.L. (2009). *Concevoir un référentiel à partir de l'exercice du métier. Avec des enseignants de la conduite automobile*. Rapport à la Délégation à la Sécurité et à la Circulation Routières.

- Sous la direction de Poplimont, C. (2009). *Le rôle de la formation par alternance dans le cursus de formation des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière (BEPECASER/BAFM).* Rapport d'étude GO3, Ministère des transports, Paris.

- Bouteiller, J., Labruyère, C. (2009). *La refonte de la filière de formation professionnelle des enseignants de la conduite et de la sécurité routière*. [En ligne : http://www.inserr.org/images/stories/CRV/filierebafmnetdoc58.pdf]

Bibliographie littéraire

Ballard, J. G. (1974). *Crash !*, Paris : Calmann-Lévy.

Blanc J.-N. (2008). *Virage serré,* Paris : Archipoche.

Guimard, P. (1967). *Les choses de la vie*, Paris : Denoël.

Kundera, M. (1995). *La lenteur*, Paris : Gallimard.

McBain, E. (2001). *Leçons de conduite*, Paris : Payot.

Morand, P. (1941). *L'homme pressé,* Paris : Gallimard.

Vogel, P. (2010). *Mes leçons de conduite*, Toulouse : PUM.

Bibliographie académique

Alderson, M. (1981). *International mortality Statistics,* New-York : Facts On File, Inc.

Amalberti, R. (2001, 1ère édition 1996). *La conduite des systèmes à risque,* Paris : PUF.

Ansay, P. (1997). *Le Désir automobile,* Bruxelles : CFC-éditions.

Arendt, H. (2006, 1ère édition 1963). *Eichmann à Jérusalem,* Paris : Gallimard.

Assailly, J.-P. (1992). *Les jeunes et le risque,* Paris : Vigot.

Authier, M. et Hess, R. (1981). *L'analyse institutionnelle,* « Que sais-je ? », n° 1968, Paris : PUF.

Aupetit, S. (2010). *Étude ergonomique de l'apprentissage de la conduite moto dans une perspective de prévention,* Thèse en Sciences et techniques des Activités Physiques et Sportives : Orléans.

Bailleau, F. et Gorgeon, C. (eds) (2000). *Prévention et sécurité : vers un nouvel ordre social ?,* Paris : DIV.

Balint, M. (1957). *The doctor, his patient and the illness,* London : Churchill Livingstone.

Balint, M. (2000, 1ère édition 1959). *Les voies de la régression,* Paris : Payot.

Barjonet, P. (1988). *Vitesse, risque et accident ; psychosociologie de la sécurité,* Caen : Paradigme.

Barthes, R. (2002), *Œuvres complètes,* Paris: Seuil.

Bataille, G. (1949). *La part maudite,* Paris : Editions de Minuit.

Baudrillard, J. (1968). *Le système des objets,* Paris : Gallimard.

Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation,* Paris : Denoël.

Baudry de Saunier, L. (1922). *Les recettes du chauffeur,* Paris : Dunod.

Baudry de Saunier, L. (1930, 1ère édition 1925). *L'examen du permis de conduire,* Paris : Flammarion.

Baudry de Saunier, L. (1933). *L'art de bien conduire une automobile,* Paris : Flammarion.

Baudry de Saunier, L. (1937). *Initiation à l'automobile,* Paris : Flammarion.

Baudry, P. (1991). *Le corps extrême,* Paris : L'Harmattan.

Beck, U. (2001, 1ère édition 1986). *La société du risque,* Paris : Flammarion.

Beck, U. (2003). « La société du risque globalisé revue sous l'angle de la menace terroriste », in : *Faut-il une sociologie du risque ?,* 27-33, Cahiers internationaux de Sociologie, Vol. CXIV, janvier-juin, Paris : PUF.

Becker, H. (1985, 1ère édition 1963). *Outsiders,* Paris : Métaillé.

Berger, P. et Luckmann, T. (2006, 1ère édition 1966). *La construction sociale de la réalité,* Paris : Armand Colin.

Bergson, H. (2008, 1ère édition 1932). *Les deux sources de la morale et de la religion,* Paris : PUF.

Berns, J.-J. (2003, 1ère édition 1996). *Le véhicule des Dieux,* Paris : Editions Desjonquères.

Blanchard, C. et Neboit, M. (1977). *La formation du conducteur,* cahier d'étude ONSER n°41.

Blanchard, C. et Neboit, M. (1980). *Manuel de pédagogie de la circulation automobile,* Les Sables d'Olonne : Codes Rousseau.

Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (éd.) (2000a). *Analyser les pratiques professionnelles,* Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (éd.) (2000b). *Malaise dans la formation des enseignants,* Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance,* Paris : PUF.

Blay, M. (2002a). *La science du mouvement,* Paris : Belin.

Blay, M. (2002b). *L'homme sans repos,* Paris : Armand Colin.

Bloy, L. (1999, 1ère édition 1903). « La revanche de l'infâme », in : *Journal I. 1892-1907,* Paris : Robert Laffont.

Boltanski, L. (1975), « Les usages sociaux de l'automobile : concurrence pour l'espace et accidents », *Actes de la recherche en sciences sociales,* n°2, p. 25-49, Paris : Seuil.

Bommier, R. (1907). *Le chauffeur à l'atelier,* Paris : Dunod et Pinat.

Bommier, R. (1907). *Hygiène du chauffeur,* Paris : Dunod et Pinat.

Bommier, R. (1913, 1ère édition 1908). *Le bréviaire du chauffeur,* Paris : Dunod et Pinat.

Bommier, R. (1919, 1ère édition 1912). *Sur la route,* Paris : Dunod et Pinat.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction,* Paris : Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique,* Paris : Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1986). « Habitus, code et codification », *Les actes de la recherche en sciences sociales*, n°64, p. 40-44, Paris : Seuil.

Bourdin, A. (2003). « La modernité du risque », in : *Faut-il une sociologie du risque ?*, 5-26, Cahiers internationaux de Sociologie, Vol. CXIV, janvier-juin, Paris : PUF.

Bourdin, A. (2004). « La sécurité routière, un analyseur pour la recherche », in : *Sécurité routière : les savoirs et l'action*, 17-22, Espaces et Sociétés, 118-3, Paris : Eres.

Bouteiller, J. et Labruyère, C. (2009). « La refonte de la filière de formation professionnelle des enseignants de la conduite et de la sécurité routière », *Net.doc, 58*. [en ligne : www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-58.pdf]

Brenac, T. et Fleury, D. (1999). « Le concept de scénario type d'accident et ses applications », *Recherche, Transport et Sécurité,* n° 63.

Brenac, T. (2004), « Insécurité routière : un point de vu critique sur les actions de prévention », in : *Sécurité routière : les savoirs et l'action*, Espaces et Sociétés, 118-3, Paris : Eres.

Brihat, D. (1965). *Risque et prudence*, Paris : PUF.

Bronner, G. et Géhin, E. (2010). *L'inquiétant principe de précaution*, Paris : PUF.

Caillé, A. (2011a). *Pour un manifeste du convivialisme,* Lormont : Le bord de l'eau.

Caillé, A., Humbert, M., Latouche, S. et Viveret, P. (2011b). *De la convivialité,* Paris : La Découverte.

Callens, S. (1996). « Cent ans d'accidents automobiles », *Alliage*, n°28.

Camiolo, M. (2011). « Anti-convivialité automobile », *La revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, p. 119-129, n°43-1, Strasbourg : la Société d'Etudes Allemandes.

Canguilhem, G. (2009, 1ère édition 1965). *La connaissance de la vie,* Paris : Vrin.

Canguilhem, G. (1958). « Qu'est ce que la psychologie ? », *Revue de métaphysique et de morale, n°1, Paris.*

Carcassonne, M. et Servel, L. (2004). *Apprendre à se conduire,* Action concertée incitative « Sécurité routière et société », Séminaire des 27 et 28 octobre : Paris.

Carcassonne, M. et Servel, L. (2008). *Formation à la conduite routière : approche socio-langagière des leçons de conduite,* Université de Paris Dauphine.

Carcassonne, M. et Servel, L. (2009). « Analyse de discours et trajectoire d'apprentissage : l'enseignement de la conduite routière dans une auto-école d'insertion », Actes du colloque international (Felix C. et Tardif J., éd.), Nice, *Le travail social comme geste éducatif et éthique : accompagner, former, restaurer*.

Castel, R. (1981). *La gestion des risques,* Paris : Les éditions de minuit.

Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale*, Paris : Seuil.

Castoriadis, C. (1978). *Les carrefours du labyrinthe 1,* Paris : Seuil.

Castro, D. et Santiago-Delefosse, M. (2001). *Pratiques déontologiques en psychologie,* Paris: Hommes et Perspectives.

Chancé, P. (1965). *Précis de sécurité routière,* Paris : Gauthier-Villars.

Charbonneau, B. (1967). *L'Hommauto,* Paris : Denoël.

Chateauraynaud, F. et Trabal, P. (2005). *Conducteurs ordinaires, et extraordinaires, aux prises avec les dispositifs publics,* Paris : Doxa, rapport RMT05-025.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique,* Grenoble : La pensée sauvage.

Clot, Y. (2000). « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Education Permanente,* n°146.

Comte, A. (2011). *Leçons de sociologie, cours de philosophie positive, leçons 47 à 51,* Paris : Flammarion.

Corcuff, Ph. (1995). *Les nouvelles sociologies,* Paris : Nathan.

Cordié, A. (1998). *Malaise chez l'enseignant,* Paris : Seuil.

Cornet, J. (1997). *Faut-il battre les enfants ?,* Revigny : Hommes et Perspectives.

Couturier, B. (1996). *Savoirs communs et savoirs savants en pédagogie de la sécurité routière : Ethnologie des échanges formatifs dans une expérience de mise en place du permis à points,* Thèse en Sciences de l'Education : Bordeaux.

Cuche, D. (éd.) (1991). *Jeunes professions, professions de jeunes ?,* Paris : L'Harmattan.

Cunegatti, H. (2009). *Une impossible éducation nationale à la conduite automobile, sociologie du permis de conduire,* Thèse de Sociologie, Nantes.

Cunegatti, H. (2012). *Passer son permis, sociologie d'une formation déniée,* Paris : L'Harmattan.

Cunegatti, H.et Suaud, C. (éd.) (2012). *La sécurité routière : enjeux publics et société civile,* Paris : L'Harmattan.

Deauvieau, J. et Terrail, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission de savoirs,* Paris : La dispute.

Debray, R. (2002). *Des machines et des âmes,* Paris : Descartes & Cie.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France,* Paris : Seuil.

Dejours, C. (2000). *Travail usure mentale,* Paris : Bayard.

Dejours, C. (2002, 1ère édition 1995). *Le facteur humain,* Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 2996.

Delfour, J.-J. (2011). *Télé, bagnole et autres prothèses du sujet moderne*, Toulouse : Eres.

Delmas, C. (2011). *Sociologie politique de l'expertise,* Paris : La découverte.

Develay, M. (1996). *Peut-on former des enseignants ?,* Paris : ESF, coll. « pédagogies ».

Douglas, M. and Wildavsky, A. (1982). *Risk and culture,* London : University of California Press.

Duclos, D. (1976). *L'automobile impensable,* Paris : Centre de Sociologie Urbaine.

Duclos, D. (1989). *La peur et le savoir,* Paris : La découverte.

Duclos, D. (1991). *L'homme face au risque technique*, Paris : L'Harmattan.

Duclos, D. (1993). *De la civilité,* Paris : La découverte.

Dufourmantelle, A. (2011). *Eloge du risque*, Paris : Payot.

Dupuy, G. (2006). *La dépendance à l'égard de l'automobile,* Paris : La documentation française.

Dupuy, J.-P. (2002). *Pour un catastrophisme éclairé,* Paris : Seuil.

Duret, P. et Vigarello, G. (1991). « La machine et la chute », in : *violence, brutalité, barbarie*, Éthnologie Française, n°3, p. 314-316, Paris : Armand Colin.

Durkheim, E. (1999, 1ère édition 1930). *Le suicide*, Paris : PUF.

Ellul, J. (1988). *Le bluff technologique,* Paris : Hachette.

Elvik, R. et Vaa, T. (2004). *The handbook of road safety measures,* Amstedam : Elsevier.

Espinas, A. (1897). *Les origines de la technologie,* Paris : Félix Alcan.

Esterle-Hedibel, M. (1997). *La bande, le risque et l'accident,* Paris : L'Harmattan.

Ewal, F. et Kessler, D. (2000). « Les noces du risque et de la politique », *Le Débat,* n°109, p. 55-72, Paris : Gallimard.

Facy, F. et Chatenet, F. (eds) (2009). *L'éducation à la santé et à la sécurité routière, prévention des conduites à risques,* Sèvres : EDK.

Fagot-Largeault, A. (1989). *Les causes de la mort,* Paris : Vrin.

Ferrandez, F., Fleury, D. et Malaterre, G. (1986). « L'Etude Détaillée des Accidents, une nouvelle orientation de la recherche en sécurité routière », *Recherche, Transport et Sécurité,* n° 9-10.

Finkielkraut, A. (2002). *L'imparfait du présent,* Paris : Gallimard.

Flonneau, M. (2008). *Les cultures du volant, XXème-XXIème,* Paris : Autrement.

Flonneau, M. (éd.) (2009). *Automobile : les cartes du désamour,* Paris : Descartes & Cie.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir,* Paris : Gallimard.

Freud, S. (2001a, 1ère édition 1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne,* Paris : Payot.

Freud, S. (1984, 1ère édition 1912). « Pour introduction la discussion sur l'onanisme », in : *Résultats, idées, problèmes, I, 1890-1920,* Paris : PUF.

Freud, S. (1984, 1ère édition 1913). « L'intérêt pour la psychanalyse », in : *Résultats, idées, problèmes, I, 1890-1920,* Paris : PUF.

Freud, S. (2001b, 1ère édition 1920). « Au delà du principe de plaisir », in : *Essais de psychanalyse,* Paris : Payot.

Freud, S. (2001c, 1ère édition 1923). *Totem et tabou,* Paris : Payot.

Freud, S. (2002, 1ère édition 1929). *Le malaise dans la culture,* Paris : PUF.

Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population ; cours au Collège de France 1977-1978,* Paris : Seuil/Gallimard.

Fridenson, P. (1991). « La société française et les accidents de la route (1890-1914) », in : *violence, brutalité et barbarie*, Ethnologie Française, n°3, p. 306-313, Paris : Armand Colin.

Galimberti, U. (2007, 1ère édition 1999). *Psiche e techne,* Milan : Feltrinelli.

Garçon, A.-F. (éd.) (1998). *L'automobile, son monde, ses réseaux*, Rennes : PUR.

Garfinkel, H. (2007, 1ère édition 1967). *Recherches en ethnométhodologie,* Paris : PUF.

Gascar, P. (1967). *Auto,* Paris : Gallimard.

Gibson, J.-J. (1986, 1ère édition 1979). *The ecological approach of visual perception,* London : Lawrence Erlbaum.

Giddens, A. (1994, 1ère édition 1990). *Les conséquences de la modernité,* Paris : L'Harmattan.

Giordan, A. et Martinand, J.-L. (2000). *Education aux risques, santé-sécurité-environnement*, Actes des XXIIème journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles.

Girard, Y. (1999). *Introduction à l'accident de la circulation et à son analyse,* non paru.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne,* Tome 1, Paris : Éditions de minuit.

Goguelin, P. (1996). *La prévention des risques professionnels,* « que sais-je ? », n° 3082, Paris : PUF.

Gorz, A. (1973). « L'idéologie sociale de la bagnole », in : *Le sauvage,* septembre/octobre, Paris.

Granjou, C. (2003). « L'expertise scientifique à destination politique », in : *Faut-il une sociologie du risque ?,* Cahiers internationaux de Sociologie, p. 175-183, Vol. CXIV, janvier-juin, Paris : PUF.

Gras, A. (1974). *Sociologie de l'éducation,* Paris : Larousse.

Gras, A. (2003). *Fragilité de la puissance,* Paris : Fayard.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel,* Paris : Fayard.

Halbwachs, F. (1975). « La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève », *Revue Française de pédagogie,* n° 33, p. 19-29, Paris : INRP.

Hamelin, F. (2008). *Les radars et nous,* Paris : L'Harmattan.

Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques,* Paris : ESF.

Hamraoui, E. (2001). « Les courages : variantes d'un processus d'androsexuation de la vertu », *Travailler,* n° 7, p. 167-188.

Hamraoui, E. (2003). « Risque, accident et contingence dans l'expérience du travail », in : Hubault, F., *Travailler, une expérience quotidienne du risque ?,* p. 34-43, Paris : Octares.

Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs and women,* New-York : Routledge.

Harendt, H. (2006, 1ère édition 1963). *Eichmann à Jérusalem,* Paris : Gallimard.

Hegel, G. (1993, 1ère édition 1807). *Phénoménologie de l'esprit,* 2 tomes, Paris : Gallimard.

Heidegger, M. (1958, 1ère édition 1954). « La question de la technique », in : *Essais et conférences,* Paris : Gallimard.

Henry, E. (2007). *Amiante, un scandale improbable,* Rennes : PUR.

Henry, E. (éd.) (2008). « Sécurité routière », *Réseaux,* n°147, Paris : Lavoisier.

Henry, E. et Gilbert, C. (éd.) (2009). *Comment se construisent les problèmes de santé publique?,* Paris : La découverte.

Hernja, G. (2005). *Les modes de raisonnement en jeu dans la maîtrise des situations d'apprentissage de la conduite automobile,* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation : Nancy.

Hernja, G. (2007). « Approche cognitive des comportements des élèves des écoles de conduite face aux situations d'apprentissage », *Recherche, Transport, Sécurité,* n° 97, p. 271-282.

Hernja, G. et Higelé, P. (2009). « La compréhension des situations de conduite et les prises de risques chez les conducteurs novices », *Recherche, Transport, Sécurité,* n° 98, p. 13-37.

Hernja, G., Higelé, P. et Sieffer, N. (2011). « Analyse qualitative des pratiques pédagogiques des enseignants de la conduite et de l'effet de l'expérience du métier », *Recherche, Transport, Sécurité,* n° 27, p. 19-33.

Hirschman, A. (2011, 1ère édition 1970). *Défection et prise de parole,* Bruxelles : Université de Bruxelles.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance,* Paris : Le Cerf.

Illich, I. (2008). *Œuvres complètes,* Tome 1, Paris : Fayard.

Illich, I. (2005). *Œuvres complètes,* Tome 2, Paris : Fayard.

Janvier, G.-M. (2006). *Rapide essai de théologie automobile,* Paris : Mille et une nuits.

Jonas, H. (1995, 1ère édition 1979). *Le principe responsabilité,* Paris : Flammarion.

Kaës, R., Anzieu, D. et Thomas, L.V. (1997, 1ère édition 1975). *Fantasme et formation,* Paris : Dunod.

Kermisch, C. (2011). *Le concept de risque*, Paris : Lavoisier.

Kervern, G.-Y. (1995). *Eléments fondamentaux de cindyniques,* Paris : Economica.

Keskinen, E. (1996). « Why do young drivers have more accidents », *Berichte der Bundesanstalt für Strassenwesen : Mensch und Sicherheit Heft M 52*, Bergisch Gladbach.

Kletzlen, A. (2000). *L'automobile et la loi,* Paris : L'Harmattan.

Kletzlen, A. (2007). *De l'alcool à l'alcool au volant,* Paris : L'Harmattan.

Kouki-Zekri, M. (2011). *Analyse du risque en assurance automobile : nouvelles approches,* Thèse de doctorat en Sciences Economiques : Paris 2.

La Boétie (1963). *Œuvres politiques,* Paris : Editions Sociales.

Lagrée, M. (1999). *La bénédiction de Prométhée, Religion et technologie,* Paris : Fayard.

Lalo, A. (2001). « Le débat public sur l'indemnisation des inondations », in : *Pour une nouvelle culture du risque,* p. 129-152, Alliage, n°48-49.

Lannoy, P. (2003a). *Le problème de la circulation et la promesse télématique,* Paris : Publibook.

Lannoy, P. (2003b). « L'automobile comme objet de recherche, Chicago, 1915-1940 », *Revue Française de Sociologie,* n° 44-3, p. 497-529.

Lannoy, P. et Ramadier, T. (eds) (2007). *La mobilité généralisée,* Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.

Laplanche, J. et Pontalis, J.-P. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse,* Paris : PUF.

Lasch, C. (2000, 1ère édition 1979). *La culture du Narcissisme,* Paris : Climats.

Latour, B. (1997, 1ère édition 1991). *Nous n'avons jamais été modernes,* Paris : La Découverte.

Latour, B. (2006, 1ère édition 1993). « Les cornéliens dilemmes d'une ceinture de sécurité », in : *Petites leçons de sociologie des sciences,* Paris : La découverte.

Le Breton, D. (2000). *Passion du risque,* Paris : Métaillé.

Le Breton, D. (2012, 1ère édition 1995). *Sociologie du risque,* Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 3016.

Lebrun, J.-P. (2004, 1ère édition 1997). *Un monde sans limite. Essai pour une clinique psychanalytique du social,* Ramonville Saint-Agne : Eres.

Lecourt, D. (1996). *Prométhée, Faust, Frankenstein,* Paris : Livre de Poche, n° 4275.

Lefebvre, C. (1996). « La conduite automobile : un espace potentiel pour l'apprentissage, la socialisation, l'insertion », *Pratiques Psychologiques,* n° 2.

Lefebvre, C. (2001). « Vers une formation à la conduite automobile intégrant des connaissances conceptuelles et des métaconnaissances », *Recherche, Transport et Sécurité*, n° 70, janvier-mars.

Lefrançois, D. (2006). *Le parking dans le grand ensemble,* Thèse de doctorat en urbanisme : Paris 12.

Lista, G. (1973). *Futurisme : Manifestes, documents, proclamations,* Paris : Age D'Homme.

Marchetti, D. (ed) (2008). *Communication et médiatisation de l'État*, Grenoble : PUG.

Maheu, E. (ed) (1994). « Idéologies de la prévention », *Agora*, n° 30, printemps, Paris : AGORA-CREMSS.

Mattéi, J.-F. (2001). « Le risque et l'existence éthique », in : *Pour une nouvelle culture du risque*, 181-187, Alliage, n°48-49.

Mauss, M. (2009, 1ère édition 1950). *Sociologie et Anthropologie,* Paris : PUF.

Menahem, G. (2001). « Quand avoir vécu un deuil durant sa jeunesse protège des prises de risques et du risque de maladie », in : *Pour une nouvelle culture du risque,* 113-119, Alliage, n°48-49.

Mendel, G. et Prades, J.-L. (2002). *Les méthodes de l'intervention sociologique,* Paris : La découverte, coll. « Repères », n° 347.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception,* Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible,* Paris : Gallimard.

Michéa, J.-C. (1999). *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Paris : Climats.

Michéa, J.-C. (2011). *Le complexe d'Orphée,* Paris : Climats.

Morand, P. (1929). *De la vitesse,* Paris : KRA.

Morand, P. (1994). *Le voyage,* Paris : Editions du rocher.

Morange, A. (2001). « Socio-anthropologie de la conduite sous l'empire d'un état alcoolique », p. 43-66, *MANA*, n°8.

Morange, A. (2003). *Socio-anthropologie du risque routier,* Thèse de sociologie : Caen.

Morange, A. (2007). « Entre respect et dépassement des limites », p. 61-85, *MANA*, n°14-15.

Ollivro, J. (2000). *L'homme à toutes vitesses,* Rennes : PUR.

Ollivro, J. (2006). *Quand la vitesse change le monde,* Rennes : Apogée.

Orfeuil, J.-P. (1994). *Je suis l'automobile,* Paris : Les éditions de l'Aube.

Orfeuil, J..-P., Cohen, S., Lassarre, S. et Duval, H. (1998). *Limitations de vitesse,* Paris : Hermes.

Orselli, J. (2008). *Usages et usagers de la route : pour une histoire de moyenne durée (1860-2008),* Thèse d'histoire : Paris 1.

Oudin, F. (2004). « Les motards comme figure du risque et de l'incivilité ? », *Le Portique* [En ligne], Archives des Cahiers de la recherche, Cahier 2, mis en ligne le 15 avril 2005. URL : http://leportique.revues.org/index480.html

Peretti-Watel, P. (2000). *Sociologie du risque,* Paris : Armand Colin.

Peretti-Watel, P. (2001). *La société du risque,* Paris : La découverte, coll. « Repères », n°321.

Peretti-Watel, P. (2003). « Interprétation et quantification des prises de risque délibérées », in : *Faut-il une sociologie du risque ?*, p. 125-141, Cahiers internationaux de Sociologie, Vol. CXIV, janvier-juin, Paris : PUF.

Peretti-Watel, P. (2005). « La culture du risque, ses marqueurs sociaux et ses paradoxes », p. 371-392, *Revue économique*, n°56-2, Paris : Presse de Sciences Po.

Pérez-Diaz, C. et Kellens, G. (éd.) (1997). *Le contrôle de la circulation routière dans les pays de la CEE*, Paris : L'Harmattan.

Pérez-Diaz, C. (1998). *Jeux avec des règles pénales*, Paris : L'Harmattan.

Pervanchon, M. (1999). *Du monde de la voiture au monde sociale*, Paris : L'Harmattan.

Pichois, C. (1973). *Vitesse et vision du monde*, Neuchâtel : Editions de la baconnière.

Piret, R. (1952). *Psychologie de l'automobiliste et sécurité routière,* Paris : Eyrolles.

Prot, B., Clot, Y., Littim, M. et Zittoun, M. (2007-2008). *Éducation à la conduite et à la sécurité routière*. Rapport d'étude, Ministère de l'Équipement, Direction de la conduite et la sécurité routière. Paris.

Prot, B., et Tomàs, J.-L. (2009). *Concevoir un référentiel à partir de l'exercice du métier. Avec des enseignants de la conduite automobile*. Rapport à la Délégation à la Sécurité et à la Circulation Routières, Ministère de l'écologie, de l'énergie, du développement durable et de l'aménagement du territoire. Paris.

Prot, B. (2011). « Apprentissage de la conduite et sécurité routière : Un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant », *Activités*, 8-2, p. 189-201, http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf

Rancière, J. (2004, 1ère édition 1987). *Le Maître ignorant*, Paris : Fayard.

Rancière, J. (2010). « Choses (re)dites », in : Derycke, M. et Peroni, M. (éd.), *Figures du maître ignorant : savoir et émancipation,* 407-427, Publication de l'université de Saint-Etienne.

Rasmussen, J. (1986). « A framework for cognitive task analysis in systems design », in : E. Hollnagel, G. Mancini, and D.D. Woods (éd.), *Intelligent decision support in process environments,* Berlin : Springer-Verlag.

Renault, E. (2008). *Souffrances sociales,* Paris: La Découverte.

Renouard, J.-M. (2000). *As du volant et chauffards,* Paris : L'Harmattan.

Ricoeur, P. (1997, 1ère édition 1986). *L'idéologie et l'utopie,* Paris : Seuil.

Rist, G. (2007). *Le développement, histoire d'une croyance occidentale,* Paris : Presses de Sciences Po.

Roche, M. (1961). *L'homme et la route,* Paris : Hachette.

Roche, M. (1970). *Vivre avec l'automobile,* Paris : Dunod.

Roche, M. (1978). *Pédagogie pour l'école de conduite,* Les Sables d'Olonne : Codes Rousseau.

Roche, M. (1980). *La conduite des automobiles,* « Que sais-je ? », n° 1847, Paris : PUF.

Roqueplo, P. (1997). *Entre savoir et décision, l'expertise scientifique*, Paris : INRA.

Rosa, H. (2010, 1ère édition 2005). *Accélération,* Paris : La découverte.

Rotter, J.-B. (1966). « Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement », *Psychological Monographs,* n° 33-1, p. 300-303.

Roux, J. (2006). « L'espace performatif de la vigilance », in: Roux, J., *Être vigilant, l'opérativité discrète de la société du risque*, p. 13-29, Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Roux, J. (2006). « Plus de protection publique produit-elle moins de vigilance de la part du public », in : Roux, J., *Être vigilant, l'opérativité discrète de la société du risque*, p. 143-157, Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Rudolf, F. (1998). *L'environnement, une construction sociale,* Strasbourg : PUS.

Rudolf, F. (2001). « La dimension collective et individuelle de la société du risque », in : *Pour une nouvelle culture du risque*, p. 39-55, Alliage, n°48-49.

Rudolf, F. (2006). « Glissement de sens autour de la notion de vigilance », in : Roux, J., *Etre vigilant, l'opérativité discrète de la société du risque*, p. 255-268, Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Sauvy, A. (1968). *Les quatre roues de la fortune*, Paris : Flammarion.

Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant,* Paris : Gallimard.

Sibony, D. (1989). *Entre dire et faire*, Paris : Grasset.

Simon, R. (1961). *Morale. Philosophie de la conduite humaine*, Paris : Beauchesne et ses fils.

Simondon, G. (1989, 1ère édition 1958). *Du mode d'existence des objets techniques,* Paris : Aubier.

Singleton, M. (2001), « Hatari Sana ! Les risques et les périls d'un primitif », in : *Pour une nouvelle culture du risque*, p. 11-25, Alliage, n°48-49.

Stengers, I. (2006). *La vierge et le neutrino*, Paris : La découverte, collection Les Empêcheurs de penser en rond.

Stiegler, B. (1994). *La technique et le temps 1. La faute d'Epiméthée,* Paris : Galilée.

Stiegler, B. (2004). *Philosopher par accident,* Paris : Galilée.

Studeny, C. (1995). *L'invention de la vitesse,* Paris : Gallimard.

Terrades, G. (1978). *Les accidents de la route*, Thèse de sociologie sous la direction d'Eugène Enriquez : Paris X Nanterre.

Thoenig, J.-C. (1987). *L'ère des technocrates*, Paris : L'Harmattan.

Trépos, J.-Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle,* Nancy : PUN.

Trépos, J.-Y. (1996). *Sociologie de l'expertise*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Van Campenhoudt, L., Chaumont, J.-M. et Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe,* Paris : Dunod.

Van Elslande, P. (2000). « L'erreur humaine dans les scénarios d'accident : cause ou conséquence ? », 7-33, *Recherche Transport et Sécurité*, n°66.

Verret, M. (1975). *Le temps des études,* Paris : Librairie Honoré Champion.

Vervisch, G. (2011). *Tais-toi et double,* Paris : Max Milo.

Vielfaure, C. (1969). « Psychanalyse de la publicité automobile », p. 107-117, *Communications et langages,* n°1, Paris : Centre d'étude et de promotion de la lecture.

Viot, P. et November, V. (2006). « "La sécurité est l'affaire de tous" : accompagnement sociologique d'une campagne de réduction des risques et de promotion de la vigilance collective en entreprise », in : Roux, J., *Etre vigilant, l'opérativité discrète de la société du risque,* p. 109-126, Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Virilio, P. (1993). *L'art du moteur,* Paris : Galilée.

Virilio, P. (2002). *Ce qui arrive,* Paris : Galilée.

Virilio, P. (2005). *L'accident originel,* Paris : Galilée.

Weber, M. (1963, 1ère édition 1919). *Le savant et le politique,* Paris : 10/18.

Weber, M. (2003, 1ère édition 1921). *Économie et Société,* 2 tomes, Paris : Pocket.

Wilde, G. (2001). *Target Risk 2,* Toronto : PDE publications.

Wilde, G. (2012). *Le risque cible,* Fernelmont : Intercommunication, traduit de l'anglais par Marc Camiolo.

Wisner, A. (2002, 1ère édition 1996). « Itinéraire d'un ergonomiste dans l'histoire de la psychologie contemporaine », in : Clot, Y. (éd). *Les histoires de la psychologie du travail,* Toulouse : Octares, p. 143-153.

Production et reproduction d'une culture du risque : Le cas de l'éducation routière.

Résumé [2]

Remerciements [3]

Sommaire [5]

0. Introduction et méthode [19]

0.0. Introduction [19]
0.1. Méthode [32]

1. L'homme à moteur [50]

1.0. Histoire de l'automobilisme [52]
1.1. La philosophie des techniques [67]
1.2. Les théories de l'automobilisme : de 1957 à 1976 [88]
1.3. Les théories de l'automobilisme : à partir de 1994 [114]

2. Conduire [133]

2.0. De la souffrance [134]
2.1. Du risque [155]
2.2. De la vitesse [178]
2.3. Anti-convivialité automobile [199]
2.4. Qu'est-ce qu'un conducteur ? [210]

3. Enseigner la conduite [214]

3.0. Les didacticiens de la conduite (médecins et psychologues) [216]
3.1. De l'impertinence des évaluations [236]
3.2. De l'absence de références [246]
3.3. De la pratique à la théorie [256]
3.4. Du risque de la norme : analyse d'un accident en leçon [260]
3.5. De la psychologie à la sociologie du trafic [273]
3.6. Du permis à points [283]
3.7. De l'insatisfaction du client [289]
3.8. L'enseignement de la conduite profane [295]

4. La culture du risque routier [302]

4.0. De la production idéologique [304]
4.1. Reproduction [322]
4.2. De la mort [326]
4.3. La fonction défensive du savoir conduire [3328]
4.4. De la prévention [338]
4.5. Promotion de la consommation d'automobilité [347]
4.6. Capitalisme, démocratie et féminisme [350]
4.7. Éthique de la conduite et de son enseignement [352]

5. Conclusion et méthodologie [356]

5.0. Conclusion [356]
5.1. Méthodologie [360]

Acronymes [370]

Films [373]

Chartes pour la promotion de la santé [374]

Sites internet [375]

Bibliographie institutionnelle [377]

Bibliographie éducation routière [381]

Rapports de recherche [384]

Bibliographie littéraire [388]

Bibliographie académique [389]

Sommaire simplifié [409]

Annexe 0 : Retranscriptions [413]

0. **Entretiens d'explicitation : neuf jeunes de cité qui conduisent sans permis [414]**
1. **Entretiens : cinq formateurs d'enseignants de la conduite [474]**
2. **Retranscription d'une séquence pédagogique [495]**
3. **Extraits d'entretiens, Chateauraynaud et Trabal, 2005 [507]**

Annexe 1 : Calculs de vitesses excessives [509]

Annexe 2 : Textes [511]

0. **Nerval : « Le réveil en voiture », 1832 [512]**
1. **Freud : « Excitations mécaniques », 1905 [513]**
2. **Proust : « Sodome et Gomorrhe II », 1922 [514]**

3. **Morand : « Le voyage » - « Voyages en auto », 1927 [517]**
4. **Ionesco : « Le salon de l'automobile », 1952 [519]**
5. **Canguilhem : « Qu'est-ce que la psychologie ? », 1958 [523]**
6. **Baudrillard : « Le système des objets », 1968 [534]**
7. **Foucault : « Qu'est-ce que la sécurité ? », 1977 [537]**
8. **Wilde : « La théorie de l'homéostasie du risque », 1994 [538]**
9. **Finkielkraut : « Salaud de platanes ! », 2002 [544]**

Annexe 3 : Évolution du nombre de tués 1970 – 2007 [546]

Annexe 4 : Évaluations [547]

0. **Grille d'évaluation du permis de conduire [548]**
1. **BEPECASER : « Guide de l'examinateur », 2009 [549]**
2. **BAFM : « Guide d'information », 2009 [590]**

Annexe 5 : Cycle de conférences à l'occasion de la soutenance [626]

Annexe 0

Retranscriptions :

0. Entretiens d'explicitation : neuf jeunes de cité qui conduisent sans permis [414]

0.0 Méthode [414]

0.1.Guide d'exploration [418]

0.2. Impressions post-exploratoire [419]

0.3. Entretien Jamal [421]

0.4. Entretien Mehdi [426]

0.5. Entretien Abdel [431]

0.6. Entretien Mohamed [438]

0.7. Entretien Farid [444]

0.8. Entretien Slimane [449]

0.9. Entretien Sundie [454]

0.10. Entretien Mehdi 2 [460]

0.11. Entretien Mustapha [466]

1.0.Entretiens : cinq formateurs d'enseignants de la conduite [474]

1.1. Tristan [474]

1.2. Évelyne [478

1.3. Hakam [482]

1.4. Francis [486]

1.5. Édouard [490]

2.0.Retranscription d'une séquence pédagogique [495]

2.1. Plan de la salle de formation [495]

2.2. Présentation de la journée de formation [496]

2.3. Méthode : organisation et matériel [496]

2.4. Retranscription [497]

3.0.Extraits d'entretiens : Chateauraynaud et Trabal, 2005 [507]

0. Entretiens d'explicitation : neuf jeunes de cité qui conduisent sans permis.

0.0.Méthode

En marge de l'observation participante que je mène au sein de mon activité professionnelle d'intervenant en formation et de psychologue dans le champ de la sécurité routière, j'ai réalisé en 2004 une série d'entretien d'explicitation selon la méthode de Vermersch.

Il s'agissait d'une observation de conduite d'environ 10mn. Elle m'a permis d'évaluer le pourcentage de temps d'exposition aux risques objectifs. L'observation fut ponctuée et suivie d'un entretien d'explicitation, mettant en évidence la qualité de prise d'informations du sujet et de sa construction cognitive du risque (Là, qu'avez-vous regardé ? A quoi pensiez-vous ?). L'entretien comprenait également un élargissement de l'explicitation aux représentations du sujet sur le risque en général, la confiance et l'accident, son corps, la santé et son véhicule.

Après la première observation de conduite, la grille que j'avais construite (p.3) s'est révélée inutilisable. Le conducteur était en situation de risques objectifs (quasi) permanente et il était impossible de quitter la route des yeux. Il est à noter que je suis intervenu oralement pour la sécurité du véhicule dans toutes les observations de conduite et directement aux doubles commandes dans cinq des neufs observations. J'ai donc décidé de me munir de deux chronomètres pour les observations suivantes : un pour le temps de conduite et l'autre pour l'exposition aux risques objectifs. Ainsi je n'ai pas de trace de la qualité du risque. Le résultat est binaire : risque objectif ou non-risque objectif.

La recherche de la population a été satisfaisante. J'allais en voiture auto-école dans le quartier et je demandais simplement aux jeunes de la cité de bien vouloir participer à l'étude. Après quelques jours, ma venue était directement comprise et quelqu'un montait dans ma voiture sans plus d'explications de ma part... les nouvelles vont vite dans le quartier. Les premiers temps ont été cependant difficiles : on m'a pris pour un « flic » en civil, le premier jeune à tenter de recevoir de l'argent ou de se faire payer un « Mac Do »... Pour les derniers sujets la situation était claire, « je vais faire un tour en bagnole avec le moniteur et lui dire ce que je pense... ». Etant moi-même originaire de cette cité, le contact a été plus facile et le statut de « moniteur » confère une certaine autorité de compétence.

Les jeunes ont entre 16 et 25 ans, sans emploi ni cursus de formation en cours. Ils sont capables de manipuler un véhicule à moteur sans être titulaire du permis de conduire. Il est à noter que ma fonction d'enseignant de la conduite me permet de faire conduire légalement des sujets non titulaires du permis de conduire dans un véhicule aménagé aux doubles commandes.

La cité

Behren-Les-Forbach (57460) est une petite agglomération constituée d'une cité et d'un village. Elle a connu une forte immigration étrangère, de part la proximité des mines de charbon : les Houillères de Bassin de Lorraine. Les nationalités d'origines sont diverses.

Le langage des jeunes est un mélange assez étonnant. Il allie les expressions typiques des banlieues à des expressions d'origines allemandes. L'histoire de l'Alsace/Moselle a laissé des dialectes divers et variés. Celui des environs est le « Platt ». Ainsi on ne s'étonnera pas de trouver des « Oyé » dans les entretiens.

Modalités d'exploration

- Observation de conduite (15mn)
- Entretien (15mn)

L'observation m'a permis d'identifier des risques objectifs et l'entretien d'approfondir les questions en rapport avec les situations rencontrées ainsi que d'explorer les représentations du sujet. Lorsque les conducteurs n'avaient pas conscience des risques encourus, je tentais de dégager les mécanismes qui empêchent la prise de conscience. Pour que le sujet se souvienne bien des situations, j'ai fait des arrêts (3) pendant l'observation pour interroger directement dans la voiture sur les prises d'informations, les traitements de ces informations et sur les décisions de conduite. Les questions que j'utilisais furent les suivantes :

- Dans cette situation (en rappelant et décrivant) qu'avez-vous regardé ? Pourquoi ça ?
- A quoi pensiez-vous ? Pourquoi ?

La grille d'observation m'a permis de relever les risques objectifs encourus. L'axe des abscisses correspond au temps, environ 10mn. Bien que cela soit rare voire même très rare pour les limitations de vitesse, il se peut que certaines infractions ne correspondent pas à un risque objectif et j'ai relevé ces cas particuliers dans la case « autre ». Ce qui nous intéresse ici est bien le rapport au risque du sujet et non pas son rapport à la règle. Rappelons que les règles du code de la route n'ont pas comme seul souci la sécurité, mais aussi l'organisation de l'espace et de la circulation, la pollution et d'autres critères encore qui relèvent de la politique générale.

Cette position d'observateur est particulière car je me tenais au siège passager du véhicule. La neutralité de l'observation nécessaire à la validité de ma démarche est entachée d'interventions de ma part. Il est évident que des risques sont encourus par le véhicule et donc par moi-même puisque que c'est cela même qui est observé. Mes interventions orales et/ou aux doubles commandes du véhicule dépendaient de mon niveau d'acceptation des risques encourus. Ce niveau est arbitraire et très variable. J'ai noté au-dessus de la grille la temporalité et la qualité de mes interventions. Elles ont pu servir de point d'explicitation durant l'entretien.

Mes interventions	
Autres	
Virages	
Circulation en file non-décalée	
Dépassements	
Arrêts et ralentissements	
Déplacements latéraux	
Distances de sécurité	
Franchissements d'intersections	
Vitesses excessives	
Excès de vitesse	
Ceinture	

Début 5mn 10mn 15mn →

	Age	Fratrie	Ecole/ Formation	Emploi	Psychotropes	Fatigué	Permis	Désir accident	Potentialité accident	Tps conduite (mn)	Tps d'exposition (mn et %)	Confiance en soi déclarée	Risques volontaires Hors obs.
Jamal	?	?	Non	Non	?	?	Oui	?	?	?	? (env. 100%)	10/10	Vitesse, Téléphone
Mehdi	19	1ier	Non	Non	Non	Non, pas trop...	En formation	Non	Non	?	? (env. 100%)	?	?
Abdel	18	1ier	Non	Non	Non	Non	En formation	Non	Oui	?	? (env. 50%)	8/10	?
Mohamed	19	2ème	Non	Non	Non	Non	En formation	Non	Non	?	? (env. 80%)	5/10	Jamais
Farid	23	3ème	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	9,55	8,15 (85%)	7/10	Aucun
Slimane	17	5ème	Oui	Non	Non	Un peu ouais...	Non	Non	Oui	?	? (env. 100%)	8/10	?
Mehdi2	22	2ème	Non	Non	Oui (shit)	Non	Oui	Non	Oui	8,12	7,28 (90%)	7-8/10	Cannabis, Alcool
Sundie	17	3ème	Non	Non	Non	Un peu hein...	Non	Non	Oui	12,32	2,40 (20%)	6/10	Vitesse
Mustapha	26	5ème	Non	Non	Non	Non	Non (invalidation)	Non	Oui	10,28	4,21 (41%)	10/10	Vitesse, Ceinture

1. Tableau récapitulatif

0.1.Guide d'exploration

Questions préliminaires à la conduite (1mn) :

Prénom, âge, sexe, place dans la fratrie ?

Avez-vous consommé des psychotropes (alcool, drogues, médicaments) dans les dernières 48h ? Si oui, précisez votre consommation.

Etes-vous fatigué ?

Vous sentez-vous en état de conduire ?

Etes-vous capable de manipuler une automobile ?

Etes-vous titulaire du permis de conduire ?

Désirez-vous avoir un accident durant le parcours ?

Pensez-vous que nous pouvons avoir un accident pendant le parcours ?

Consignes/Conduite (15mn) :

« Vous allez conduire pendant environ 15mn, le parcours est libre. Je prendrai des notes et je me permettrai d'intervenir oralement ou manuellement en cas de nécessité, ce véhicule étant équipé de doubles commandes. »

Entretien (15mn) :

- Pensez-vous avoir pris des risques particuliers ?
- Pensez-vous que cette situation a représenté un risque ? (je rappelle une situation)
- Avez-vous confiance en vous lorsque vous conduisez ? Positionnez-vous sur une échelle de 1 à 10 et donnez votre opinion sur le rapport entre confiance et accident.
- Prenez-vous des risques dans d'autres situations de conduite ? Lesquelles ? Pouvez-vous détailler ?
- Avez-vous des commentaires sur ces situations ?

- Que pensez-vous de votre corps ?
- Que pensez-vous de la santé ?
- Que pensez-vous de votre véhicule ?
- Avez-vous des commentaires généraux sur votre conduite ?
- Avez-vous des commentaires sur cet entretien, ou d'autres commentaires généraux ?

0.2.Impressions post-exploratoire :

Jamal :

Devant la difficulté à trouver des sujets qui acceptent de se prêter à la démarche, je suis allé directement dans la cité et me suis arrêté avec mon véhicule pour demander aux gens que je trouvais là et qui correspondaient à la description. Je suis muni d'un véhicule auto-école, et le groupe de jeunes a tout de suite reconnu l'entreprise et moi-même par la même occasion (je suis le fils du directeur et originaire de cette même cité). J'ai dû commencer par diviser le groupe en ne prenant que une personne en voiture, et en proposant de revenir après. Malgré cela, l'observation a été prise comme un jeu, une heure de conduite gratuite.
Une fois la personne isolée, j'ai pu expliquer la démarche qui s'est déroulée. Cependant je n'ai pas pu procéder comme je le désirais. La conduite de cette personne représentait une élévation du niveau de risque difficilement acceptable pour moi. Je n'ai pas rempli ma grille car cette conduite était en permanence qualifiable d'objectivement risquée, toutes les situations, du début à la fin. Je suis intervenu oralement une dizaine de fois, sur les pédales un peu moins de dix fois, et après l'entretien, sur le retour, j'ai du me saisir des commandes et inviter Jamal à quitter le véhicule, alors qu'il me réclamait de l'argent ou un Mc Do. J'ai eu droit à de belles insultes en échange de ma main tendue pour le remercier. J'ai donc décidé de laisser ce groupe là, et que ça suffisait pour aujourd'hui...
L'entretien a été fait dans la voiture, enregistré par mon ordinateur portable.

Pour ce type de conduite (observé), on ne peut pas vraiment parler de risque. Le conducteur se met dans une situation où c'est le hasard qui décidera de son sort, son destin... Avec une telle conduite quotidienne, l'accident est certain et ne dépend que du « quand » il rencontrera un déséquilibre dans le système. Ca arrivera, c'est une question de temps...

Mehdi :

En formation à l'auto-école, conducteur débutant. Ce cas n'est pas utilisable, le sujet n'a pas les compétences de manipulations minimum nécessaires pour la validité de l'entretien d'explicitation.

Abdel :

En formation de préparation au permis de conduire, c'est le premier a ne pas être en constante situation de risque objectif (50%). Cette observation m'amène à modifier ma méthodologie. Pour les observations suivantes, je me munirai de deux chronomètres, pour prendre la durée totale de conduite avec l'un et la durée d'exposition au risques objectifs avec l'autre. Pendant que un chrono tourne, je déclenche et arrête l'autre le temps de la durée des risques objectifs.

Moahmed :

Aussi en formation, (80%) d'exposition aux risques objectifs, il est également pris dans le « conduire pour l'examen » et donc pas « libre » de conduire comme il l'entend, ce qui était le cas de Jamal et Medhi. Par la suite je choisirai des sujets n'étant pas en formation initiale. Soit qui conduisent sans permis, soit avec. Je tenterai ainsi d'isolé la variable « influence de la formation initiale officielle ».

Farid , slimane , Mehdi2 ,Sundie , Mustapha (08/05/04)

Après midi pluvieuse, je suis retourné piocher dans la cité. Je commence à trouver les mots, mais la peur du traquenard d'un flic en civil est grande...
Slimane à accepté de conduire avec un très faible niveau de manipulation, je n'ai pas pu prendre le chronomètre en main, le risque était permanent.

0.3.ENTRETIEN JAMAL

Jamal, merci d'avoir accepté de faire ça

Y a pas de quoi !

Donc par rapport à la conduite qu'on vient de passer, quand on a pris le rond point la haut à Forbach, qu'as-tu regardé ?

S'il y avait des voitures qui venaient, par ou je passe, j'ai regardé mon rétro intérieur, pour voir ... pas qu'une voiture me colle et puis voila ...

Est-ce que t'as .. est ce qu'il y avait quelque chose de particulièrement dangereux ?

Oui, passage piéton parce que des fois y a des piétons qui passent, mais la y en avait pas : on a eu de la chance !

Ouais

Et dans toute la conduite qu'on vient de faire, t'as pris des risques particuliers ?

Euh non j'crois pas ...

C'était bon ?

Oui

T'as pris aucun risque ?

Aucun .. Non aucun ! J'ai eu de la chance ...

Alors y a un moment où on était dans la rue , là ou on était dans la rue ou on était pas sur la bonne voie, où il y avait des voitures garées des deux cotés, est ce que tu penses que là c'était dangereux ?

Ca dépend .. ça dépend comment ils sont garés !

Mais comme ils étaient garés là !?

Non non c'était pas dangereux ...

OK

Y avait même un bus qui pouvait passer !

Est-ce que t'as confiance en toi quand tu conduis ?

EH OUI !! c'est en moi que j'ai le plus confiance !! ... (rires) j'me vante pas mais c'est comme ça ... c'est quand c'est un autre que ça me fait peur !

Et si tu devais te mettre une note de 1 à 10 ?

Un 10 bien sur (rires) bien sur !! 10 ! 10 !!

Sérieux ?? 10 ?

10 bien sûr !!!

Et à ton avis, qu'est ce qu'il y a comme rapport entre la confiance et l'accident ?

Quand on est trop confiants, c'est là qu'on fait des pets, qu'on fait des accidents. Et faut pas trop avoir confiance ... Faut toujours faire attention, et ça j'le fais, c'est pour ça que j'me mets un 10 ... je suis confiant tout en faisant attention ..

D'accord ... Est-ce que dans la vie, dès fois quand tu conduis ... Est ce que t'as le permis d'abord ?? est ce que t'es entrain de passer le permis ??

ouais ! Non ... ils me l'ont pas donné ! ILS ME L'ONT PAS DONNE !! BENOIT !!! ..

D'accord !! ...

Non, la vérité, c'est pas vrai : je l'ai le permis !!

Et alors ? ça fait combien de temps ?

Je l'ai depuis pas longtemps, c'est comme si je l'avais pas en fait ... parce que je roule pas souvent

Ca fait combien de temps ?

Depuis quelques mois

D'accord ...

Est-ce que dès fois à part ce qu'on vient faire, dans d'autres situations, est-ce que tu prends des risques quand tu conduis ?

Quand j'double, quand j'double dans une nationale tu vois ? là j'prends des risques
Quand j'double à vive allure ... à 180 km/h sur une nationale : là j'prends des risques !!

Quand tu doubles à 180, c'est là que tu prends des risques ??? ... et y a d'autres situations ou tu peux détailler quand tu prends des risques ?

Euh .. laisses moi réfléchir ... Ouais quand y a des ralentisseurs quand j'les prends un peu de coté comme çà si y a des gens qui veulent passer çà fait un peu juste !! ben ouais ils mettent trop de ralentisseurs !!! Cà fait ralentir ...des fois les gens sont pressés ils ont que 5 minutes pour aller au boulot ou pour aller là ... à une destination et puis ils ont pas l'temps hein .. eh oui !! et le temps c'est de l'argent !!! Cà c'est pas moi qui l'a inventé !

D'autres situations ?

Quand tu roules avec un taux de THC affolant (rires)

C'est-à-dire ?

euh non j'déconne et çà il faut l'enlever çà ...

Y a personne qui entendra .. y a que moi ..

Non non mais çà faut l'enlever c'est pas vrai

Pourquoi, tu fumes pas ?

non moi j'fume pas, j'fume la clope, j'fume pas de shit : ma copine me l'interdit, sinon elle me jette

sérieux ?

AUTREMENT ELLE ME VIRE !!!

Ouais .. d'autres situations ?

Ou quand je parle au portable ...

Au portable quand tu conduis ?

Ben quand t'en as un qui t'appelle quand tu conduis et t'apprends un mauvais truc là t'es mal et là tu fais plus attention à la route ! ou avec mon poste dès fois, dès fois y a un problème et dès fois je suis obligé de rester longtemps dessus et çà m'évite de voir la route pendant quelques secondes et pendant quelques secondes sur la route à vive allure : c'est dangereux !! Mais vous inquiétez pas je suis un bon conducteur !

Moi je m'inquiète pas ...

Et y a quoi d'autres comme questions ?

Bon attends, là y avait le dépassement, le téléphone, est ce qu'il y a encore d'autres choses où dès fois tu prends encore des risques ?

Dès fois euh non ... ouais ... çà arrive, dès fois y des gens qui mettent pas leur clignotant, ils tournent au dernier moment. Cà c'est un risque aussi et moi je suis derrière. J'ai une bonne distance de sécurité mais c'est quand même trop tard et puis voilà des trucs comme çà ! y en a plein ...

Ben tu veux continuer ? puisqu'il y en a plein ...

Ben non y en a trop, je vais pas commencer à tout détailler !

D'accord ...

Qu'est ce que tu penses de ton corps ?

(Rires)

Oyééé ... je me note : 10/10 !!! et puis voilà !!

Des choses particulières ???

Ouais faut je coupe plus souvent les cheveux !! Faut que je me brosse plus souvent les dents !!! ouais faut que j'aille me faire soigner une dent, regarde, j'ai une carie ! il faut euh que je me rase là .. il me faut du gel, une petite coupe au gel ... et puis voilà !! et bien manger et là j'ai faim là ; et là va aller manger au Mac Do vous inquiétez pas !!

D'autres choses sur ton corps, d'autres commentaires sur ton corps ?

J'ai mal au dos quand je roule, et çà me prend la tête, il me faut un bon siège en cuir quand je roule, il faut me le faire sur mesure ; tête de ma mère ,,, parce que t'es comme çà, t'as mal au dos ... comme çà ouais çà va comme çà ...

Qu'est ce que tu penses de la santé ?

La santé de qui ... la mienne ?

En général ...

La santé, c'est quand on fait le moins attention que c'est le mieux !! c'est quand on fait trop attention à la santé, qu'on perd la santé !! qu'on a plus la santé

C'est-à-dire ?

Si on fait trop de chichis ... tu vois ? tu mets des crèmes ... toutes ces conneries !! tu fais attention à ton poids et puis voilà ... un peu de sport .. tu manges un peu de tout UN PEU DE TOUT !!! Si ! Un peu de tout : c'est réglé !

OK qu'est ce que tu as comme voiture ?

Une CAB, une FORD CAB, elle est à vendre ... si c'est vrai !

Et qu'est ce que tu penses de ta voiture ?

Oyé elle est trop forte : ELLE EST BELLE !

Ouais ?

Ouais elle est bien ...

Et qu'est ce que t'aimes bien ?

J'aime bien la boite, le volant, elle a les pneus larges, une bonne petite paire de jantes, elle tient bien la route, elle a une bonne tenue de route tu vois c'est çà ce que j'aime bien et puis c'est une injection XR3i et elle fuse ELLE FUSE ... comme une fusée quoi !!! (silence plusieurs secondes). Oyé c'est tout ? .....

Est ce que t'as des commentaires généraux sur cet entretien ? Des choses que t'as pensé sur tout çà ... ?

Euhh non ... ouais ... c'est bon en général ... c'est bon ... !

Ou des commentaires généraux sur ta conduite ?

Rien à dire, j'ai rien à dire : elle est parfaite !! si tout le monde roulait comme moi, y aurait pas de morts sur la route !!! Si c'est vrai, je me vante pas : c'est la vérité !! Si y aurait que des pilotes comme moi et Schumacher ce serait bon !! ... et mario ... et mario ...

(rires)

OK

Bon ben merci Jamal

Pas de problèmes ...

0.4.ENTRETIEN MEHDI

En fait, c'est anonyme, mais j'ai juste besoin de savoir ton prénom, quel âge t'as, et si t'es l'aîné, le deuxième ou le troisième ...

Je suis l'aîné, j'ai 19 ans, je m'appelle Mehdi

Moi c'est Marc

Est-ce que t'as pris de l'alcool ou des drogues dans les dernières 48 heures ?

Non

Est-ce que t'es fatigué là ?

Non, pas trop ...

Est-ce que tu te sens en état de conduire ?

Ouais

Est-ce que t'es capable de manipuler un véhicule, levier de vitesse, pédales ..

Les vitesses, je sais passer les vitesses, mais je vais pas jusqu'en 5ème ...

D'accord ...

4ème ...

Si on va faire un petit tour, est ce que tu veux qu'on ait un accident ?

Non

Est-ce que tu penses qu'on peut avoir un accident pendant le parcours ?

Non, si je fais attention : non

---------- CONDUITE ----------

Nous voilà de retour, après la conduite ... les questions sont là :

Mehdi, est ce que tu penses avoir pris des risques particuliers pendant qu'on a conduit ? si tu veux détailler ...

Avec la boite à vitesse ... j'ai mal pris ... j'ai pris la 5ème au lieu de la 3ème, j'ai du mal à les passer quoi ...sinon ...

Quand t'as pris les commandes la première fois, y avait une grande montée, est ce que dans cette rue là, qu'est ce que t'as regardé ?

C'était souvent ... comment dire ? priorités à droite, y avait beaucoup d'intersections, et ...

Est-ce que là c'était dangereux ? comme t'es passé ...

Non

Est-ce que tu t'es dit des choses particulières dans cette grande ligne droite avec la montée ?

J'aurais dit : Que des intersections, quoi

Et comme on est passés, est ce que ça représentait un risque particulier ?

Non, priorités à droite de toutes façons, on laisse passer

Ok

Est-ce que t'as confiance en toi quand tu conduis ?

Pas trop .. je suis pas à 100%, quoi

Tu peux expliquer un peu ?

Ben j'arriverais pas à conduire tout seul quoi ... j'suis pas en confiance .. s'il y avait quelqu'un à coté de moi, je serais plus rassuré

D'accord

Qu'est ce que tu penses qu'il y a comme rapport entre confiance et accident ?

Si on fait attention, alors il y aura moins d'accidents, mais si on a confiance en soi, on prend moins de risques ... les accidents, c'est comment dire ... si on roule comme un malade : y'a beaucoup d'accident, c'est normal ...

Et donc le rapport entre la confiance et l'accident : c'est ? ...

Le rapport c'est : avoir confiance en soi-même... je sais pas comment dire ...

Est-ce que des fois quand tu conduis, en dehors de l'auto école, y a d'autre fois où tu prends des risques particuliers ?

Non, parce que je roule souvent dans des coins (comme à bellevue) ou y a moins de voitures, ou y a moins de risques

Et en temps que passager dès fois ? quand t'es passager, est ce que tu es dès fois dans des situations où le conducteurs prend des risques particuliers avec toi dans la voiture ?

Non ... à part sur l'autoroute quoi ... avec la vitesse, c'est normal on panique un peu quoi ...

Et à partir de combien çà devient dangereux sur l'autoroute ?

130 .. moi je dirais

Cà c'est la règle ! Mais toi, à partir de combien tu paniques ?

Ahh ... ! 150 – 140 ... parce que des fois, y a des voitures qui viennent en face y en a une qui ralentit et des fois ... plusieurs fois ... quoi ça...

Ok ... Qu'est ce que tu penses de ton corps ?

Mon corps ? physiquement ... ou ??

En général ..

Bien !!

C'est-à-dire ? tu peux détailler ?

Je suis grand, je peux déjà mieux voir la route en face, devant et .. j'sais pas, je suis bien, un bon gabarit on va dire ...

Oui, et en général ? sans la conduite ? si on met de côté la conduite ? qu'est ce que tu penses de ton corps en général ?

Je suis bien ... je trouve que je suis bien !

Tu peux détailler un peu ?

C'est-à-dire ? pour le sport je touche ?

Oui ...

Ben quand je fais du foot, je suis un peu costaud on va dire ... comment dire çà ? J'ai un gabarit qui me pose pas de problèmes on va dire, je peux faire ce que je veux !

D'accord

Est-ce que tu te trouves plutôt beau gosse ?

Normal.

Normal ?

Hmm

Et est ce que tu te trouves plutôt fort physiquement ?

A l'intérieur je suis un peu faible, on va dire.

C'est-à-dire ?

Parce que je suis... J'ai beaucoup de fatigue.

D'accord.

Hmm

Qu'est ce que tu penses de la santé ?

Santé ? C'est important. Santé en général, ou ?

En général.

La santé, c'est important. Si on fait du sport c'est encore mieux, comme ça, on prend soin de soi-même. Ben si on se met à fumer, ben on perd tout hein.

Si quoi ?

Si on se met à fumer. La santé elle part. C'est normal. Les poumons...Et comme... comme avec l'alcool, à force de boire, le corps il suit plus, hein.

Ouais, ok.

C'est important.

Qu'est ce que tu vas avoir comme voiture ? Imagine que t'as autant de sous que tu veux, qu'est ce que tu t'achètes comme voiture ?

Franchement ? Voiture ? BMW 525.

Et laquelle, et pourquoi ? Et est ce que tu peux décrire ce que tu en penses ?

Parce que c'est une bonne voiture, parce que on sera mieux à l'aise dedans. Plus c'est gros, plus on est à l'aise. Mais pour la route, ça sera plus dure qu'un petit gabarit quoi. Genre 306 quoi. Parce que on pourra mieux circuler avec une 306 qu'avec une BMW. Genre si on veut se garer, parking. Ca dépend des personnes, quoi.

Bon, est ce que tu as des commentaires généraux sur ta conduite ou sur cet entretien ?

C'était un test que j'avais pas pensé, et j'avais pas trop confiance en moi, et bon, j'essaierai d'améliorer ma conduite.

D'accord. Ok donc ben juste ce qui est à noter, je le dis juste pour moi. C'est que Mehdi, t'es en formation à l'auto-école, t'avais pas encore pris d'heure de conduite, Et euh t'avais juste roulé quelques fois avec des copains ou ton père,

Mon oncle.

Avec ton oncle, sur des endroits où il y avait pas trop de monde. Voilà. Ok, ben merci d'avoir ...

Merci à vous,

0.5.ENTRETIEN ABDEL

Alors, si tu veux me donner ton prénom ...

Abdellak

Ton age

18 ans

Est ce que t'es l'aîné, le deuxième, le troisième, de la famille ?

Je suis le premier

Comme là on va conduire, est-ce que t'as pris dans les dernières 48 heures, de l'alcool, des drogues, ou des médicaments ...

Non non non ... Je fume pas, j'fais rien ...

Est-ce que t'es fatigué ?

Non, en forme

Est-ce que tu te sens en état de conduire ?

Hmm

Est-ce que t'es capable de manipuler une automobile ?

Bien sûr

Ok. Est-ce que t'es titulaire du permis de conduire ?

Oui

T'as le permis ?

Non, je suis entrain de le passer

Tu le passes où ?

Chez Rahmoun à Behren, chez moi à Behren

T'as combien d'heures ?

12

12, d'accord

Est-ce que, pendant qu'on va conduire, tu veux qu'on ait un accident ?

Non ... non !

Est-ce que tu penses qu'on peut avoir un accident pendant qu'on va conduire ?

Bien sûr !!

Tu penses qu'on peut avoir un accident ?

Ben oui, on peut hein ...

Ok, bon voilà. Donc le petit parcours qu'on faire faire là, c'est pas l'auto école. C'est-à-dire que moi je suis pas moniteur, et tu roules, si tu savais déjà rouler avant de venir à l'auto école, eh bien tu roules comme tu veux, tu vois ? Tu roules pas comme on te dit de conduire à l'auto école, tu roules, enfin tu roules comme toi tu penses que c'est bien ... çà marche ?

Hmm hmmm

Eh ben on va aller conduire alors ...

---------- CONDUITE ----------

Bon ben voilà Abdel, on a fini de conduire, merci ...

Y a pas de problèmes ...

Par rapport aux situations qu'on a rencontrées, un moment on est descendus de l'autoroute, et y avait un rond point. Est-ce que tu peux me dire ce que t'as regardé, entre le moment où t'es sorti de l'autoroute et le rond point ?

Oui, j'ai regardé les voitures qui venaient déjà du rond point, si une voiture venait, je l'aurais laissée passer à cause de la priorité de gauche, et surtout aussi les passagers, à cause du passage piétons aussi ...

D'accord, ok. Quand on est à Oeting, et qu'on monte vers Behren tu vois, d'abord on est montés et ensuite on est redescendus, juste quand on sort de Behren avant d'entrer dans Oeting, y a une ligne droite là tu vois ? tu te rappelles ? Est-ce que tu peux me dire ce que t'as regardé ?

Là aussi j'ai surtout regardé les priorités, les priorités et les passages piétons

Ok, est ce que t'as des commentaires particuliers sur la conduite que tu viens de faire

Non, j'ai rien à dire, juste quand on était en montée là, c'est çà mon handicap à moi, accélérer, tout de suite mettre la première, surtout çà ...

D'accord, ... est ce que tu penses que t'as pris des risques particuliers pendant ce que tu viens de conduire ?

Non non j'ai pas pris de risques

T'as pas pris de risques particuliers ?

Non

Ok. Est-ce que t'as confiance en toi quand tu conduis ?

Oui, j'ai confiance en moi.

Tu te mets combien sur 10 ?

Sur 10 ? je mets 8

D'accord. Et qu'est ce que tu penses qu'il y a comme rapport entre risque et accident ?

Entre risque et accident ? Ben accident c'est ... j'sais pas comment vous dire

Pardon ! entre confiance et accident ? qu'est ce qu'il y a comme rapport entre confiance et accident ?

Accident c'est, j'sais pas comment vous dire ... je sais pas comment vous dire ...

C'est plutôt les gens qui ont confiance qui font des accidents ou les gens qui ont pas confiance ?

C'est ceux qui ont pas confiance ...

Si tu veux détailler un petit peu ...

Non, ben c'est ceux qui ont pas confiance, je sais pas comment vous dire c'est pour çà, ouais c'est çà ...

C'est ceux qui ont pas confiance ?

C'est ceux qui ont pas confiance qui font les accidents. Surtout dès qu'on est dans un véhicule, il faut être confiant c'est tout ...

Tu me dis un peu comment çà se passe alors, pour ceux qui sont pas confiants ... comment ils font les accidents ?

Ils sont en panique, déjà avant de rouler en voiture, ils sont en panique et ... ils sont en panique !

Quand tu conduis, ou quand tu conduisais avant de venir à l'auto école, est ce qu'il y a des fois où maintenant ou avant tu prenais des risques particuliers, dans quelle situation ?

Là comme là en montée, surtout là ...

Quand t’es tout seul, aussi tu prends ce genre de risques ?

Oui, surtout çà quand je suis tout seul, c’est çà mon handicap j’arrive pas moi ...

Qu’est ce que t’arrives pas ?

En montée, et quand il y a une file interrompue, pour freiner et attendre qu’il y a une voiture qui passe, mettre la première et monter, c’est çà j’arrive pas, obligé de mettre le frein à main ! Et moi je suis pas habitué à mettre le frein à main, alors la voiture elle recule !!

Ok y a d’autres situations où tu prends des risques ?

Non non y a que çà ... et un peu sur l’autoroute

C'est-à-dire, c’est quoi ?

C’est quand je suis en voie de décélération, et il faut accélérer et faut regarder l’angle mort au cas où y a une voiture

Sur l’autoroute ?

Sur l’autoroute ouais ...

Et donc là le risque c’est quoi ?

C’est de voir dans l’angle mort

Ah, tu tournes pas la tête tu veux dire ?

Non, je tourne pas la tête, j’oublie tout le temps

Est-ce que tu prends d’autres risques quand tu conduis, si tu veux faire un listing un peu ... ?

Non, c’est bon !!

Ou au Maroc, quand tu conduisais au Maroc où, est ce que tu prenais des risques particuliers ?...

Non au Maroc c’est bon, à l’aise ...

Ok euh ... qu’est ce que tu penses de ton corps ?

Mon corps, il est bien mon corps ! je suis en forme, et y a aucun problème ...

Tu veux détailler un petit peu ?

Comment ?

Ben je sais pas, ce que tu penses, est ce qu’il y a des trucs particuliers ?

Non ben j'ai rien à dire sur mon corps, il est bien, y a pas de problèmes, tout le temps en forme, et c'est tout !

Mais il est bien .... qu'est ce qui est bien ? si tu veux entrer dans les détails ?

Y a tout qui est bien, y a tout qui est ... ! je sais pas comment vous dire çà, je suis tout le temps en forme quoi, y a aucun problème, aucun souci !

Y a des choses que tu préfères chez toi ?

Non non ... non !

Qu'est ce que tu penses de la santé ?

La santé ... de ?

En général

La santé .... je sais pas .....

Tu sais ce que c'est ?

Oui !

Qu'est ce que t'en penses ?

La santé ... c'est bon la santé ! faut avoir de la santé dans la vie !

Pourquoi ?

Pour vivre ...

Pour ?

Pour vivre, faut avoir de la santé dans la vie ! ..... ouais c'est tout !

T'as une voiture ?

Non j'ai pas de voiture

Qu'est ce que tu vas t'acheter comme voiture ?

Faut que je travaille d'abord

Mettons que t'as plein de sous, qu'est ce que tu t'achètes ?

Ben une Golf IV hein !!

Alors pourquoi celle là, et est ce que tu peux expliquer ce que t'en penses de cette voiture ?

Non, y a rien à dire sur çà, mais je préfère celle là, elle est trop bien !

Qu’est ce qu’il y a de bien ?

Je sais pas, je sais pas !!

Ben si c’est celle que tu préfères

Ouais je la préfère, elle est trop belle !

Alors pourquoi pas une autre ?

Non pas les autres ! je préfère la Golf IV, elle est mieux !

Qu’est ce qu’elle a de mieux ?

J’sais pas, elle a un autre style sur les autres. Elle a un style mieux que les autres c’est tout

Décris

Surtout l’avant, le pare chocs et les feux, j’aime bien. Et l’arrière aussi, parce que l’arrière il sort un peu ...

Le style alors ... c’est le style qui va faire que tu préfères une voiture à une autre, c’est çà ?

Hmm hmm

Et chez les autres alors, qu’est ce que t’aimes pas dans le style ?

Le tuning, çà j’aime pas

C'est-à-dire ?

Quand ils rajoutent plein de trucs, des becquets, des feux, du plastique sur les portes, çà j’aime pas. La voiture, comme elle est, il faut la laisser c’est tout

Et pourquoi ils rajoutent çà à ton avis ?

Parce qu’ils aiment çà hein ... y a des gens qui sont fans de çà et d’autres çà et après ils refont la même chose sur leur voiture c’est çà ..... ouais c’est bon

Donc toi tu choisis la voiture par rapport au style c’est çà ?

Ouais

Et donc le style que tu préfères c’est la Golf IV

Golf IV ouais

Et y a autre chose qui te fait choisir une voiture, à part le style ?

Non, non c’est bon

Tout à l’heure je t’ai demandé si y a des situations où tu prenais des risques particuliers quand tu conduisais. Mais est ce que dès fois quand t’es passager, et que c’est tes copains à toi qui conduisent, est ce que y a des fois où t’es dans des situations où y a des risques particuliers ?

Non je sais qu’ils arrivent rouler, je le vois, je le sens, ceux qui arrivent rouler , y a pas de problèmes, je le sens direct

D’accord ok

Est-ce que t’as des commentaires généraux sur ta conduite ?

Non non juste ce que je vous ai dit là, c’est çà mon handicap, c’est tout, en montée quand schrumpf schrumptf sinon c’est bon hein

D’accord. Et est ce que t’as des commentaires généraux sur notre entretien ? Ou sur ce que tu veux ?

Non, je voulais juste vous dire ... J’espère que j’aurais mon permis ! Inch Allah ... c’est tout !

D’accord ... bon ben voilà merci et peut-être à une prochaine fois.

0.6.ENTRETIEN MOHAMED

Voilà, Mohamed c'est çà ?

Ouais

Alors j'ai juste quelques questions d'introduction ..... quel âge t'as ?

J'ai 19

Est-ce que t'es l'aîné, le deuxième, le troisième ...

Non non je suis le deuxième

Dans les dernières 48 heures, est ce que t'as pris de l'alcool ou des autres drogues ?

Non je prends rien, je bois pas c'est bon

D'accord

Est-ce que t'es fatigué ?

Non

Est-ce que tu te sens en état de conduire ?

Ouais ouais

Est-ce que t'es capable de manipuler le véhicule avec le volant ...

Ouais ouais !!

Est-ce que t'as le permis de conduire ?

Non

Donc t'es à l'auto école, et t'as combien ? 15 heures ?

15 heures j'ai

ok. Est-ce que dans le petit parcours qu'on va faire là, est ce que tu veux avoir un accident ?

non

D'accord. Est ce que tu penses qu'on peut avoir un accident ?

Euh ... pourquoi pas ... j'sais pas hein non hein

D’accord. Donc on va conduire pendant 10-15 minutes. Le parcours est complètement libre, tu vas où tu veux c’est pas l’auto école, donc tu conduis comme tu penses que c’est bien. Voilà ... Des questions ?

Non

---------- CONDUITE ----------

Ok, donc nous voilà de retour de la conduite euh donc, tu te souviens quand on est passés le long de la gendarmerie

Gendarmerie ..

Là où il y a la rue avec la gendarmerie ...

Ah ouais ouais !!!

Juste avant de faire demi tour ... donc on a fait l’aller, puis on a fait le retour. A l’aller y avait une voiture qui s’est avancée, tu te souviens ?

Quand elle sortait du stop ?

Oui. Alors ben juste avant ce moment là, je voudrais bien savoir ce que t’as regardé, et ce que tu t’es dit !!

Ah c’est quand y avait le camion tu veux dire ?

Non non, juste à hauteur de la gendarmerie, y avait une voiture

Aaaahh quand elle voulait sortir !

Ouais

Ben j’suis passé, d’abord j’ai cru qu’elle voulait partir mais après j’ai commencé à ralentir et après j’suis passé comme je suis prioritaire ...

D’accord

Comme quoi, y a pas de priorité à droite, y a rien

Ok et après on a fait demi tour au rond point et y avait toute la ligne droite là pour retourner jusqu’au rond point suivant. Dans cette ligne droite, qu’est ce que t’as regardé ?

J’ai regardé s’il y avait pas de danger ... qui venaient du trottoir où ...

Et est ce que t’as pensé des choses particulières ?

Non ..

Ok

Est-ce que pendant qu'on a conduit là, on a pris des risques particuliers ?

Un moment y avait un camion, quand il était garé là devant là et je savais pas si je devais y aller ou pas mais tu m'as laissé passer « ..... » y avait que ce danger là

C'était dangereux ?

Oui c'était quand même dangereux

Ok est ce qu'on a pris d'autres risques

Non

Ok. Quand tu conduis, donc t'as dit que tu conduisais dès fois sans .. enfin t'as dit qu'avant de venir à l'auto école tu conduisais déjà ?

Oui, j'ai déjà roulé

Est-ce que quand tu conduis tout seul, ou à l'auto école, est ce qu'il y a dès fois où tu prends des risques particuliers ?

Non jamais

D'accord. Y a pas des choses qui pourraient te revenir, de quand tu prends des risques particuliers ?

Euh non

D'accord. Et si dès fois, tu montes avec des copains, quand c'est tes copains qui conduisent, est ce que y a des fois où là tu prends des risques particuliers ?

Ouais, dès fois ils font peur et ils roulent comme des fous

Qu'est ce qu'ils font ?

Ils dépassent n'importe comment, des fois ils dépassent en arrière, des trucs comme çà ! Ca dépend ...

D'autres situations ? Quand ils dépassent, quand ils dépassent à l'envers, est ce qu'il y a d'autres choses qu'ils font où dès fois c'est risqué ?

Euhh non, dès fois ils font les fous c'est tout

Et toi, qu'est ce que çà te fait à ce moment là ?

Ca fout les j'tons quand même, pas qu'on se prend un pèt ou j'sais pas moi ... Ils s'en rendent pas compte quand ils fument et tout ... c'est pour çà, quand ils sont nazes ils ont mille délires

Et toi, qu'est ce que tu dis ? ou qu'est ce que tu ressens ?

J'leur dit roulez doucement ... c'est bon c'est bon

D'accord. Alors .... est ce que t'as confiance en toi quand tu conduis ?

Ouais

Combien tu te mets sur 10 ? Sur un 10 tu te mettrais combien ?

Quand je roule euh ...

Quand tu roules, est ce que t'as confiance en toi ...

5 sur 5 !! 5 sur 10 !

5 sur 10 ou 5 sur 5 ?

non 5 sur 10, tu m'as dit sur 10 ?

ouais

Donc t'as seulement à moitié confiance en toi ?

Ouais

Ok et qu'est ce que penses de la relation entre confiance et accident ?

C'est quand t'as pas confiance que tu fais souvent des pèts !!

Tu peux expliquer un peu ?

Ben quand t'es pas sûr de toi, c'est là que tu fais des pèts, tu paniques ... ou quelque chose comme çà c'est là que tu fais des pèts tu vois t'as peur en toi ! Ca provoque des accidents

Ok qu'est ce que tu penses de ton corps ?

Mon corps ? normal ... normal, j'sais pas moi, normal !

Normal, çà veut dire quoi ?

Ca veut dire : Il est bien mon corps !

Bien veut dire quoi ? Si tu bien entrer un peu dans les détails, qu'est ce qu'il y a de bien ? Qu'est ce qu'il y a de normal ?

Vous disez mon corps il est normal ...

Non, je te demande ce que tu penses de ton corps alors tu dis bien et normal. Alors qu'est ce que çà veut dire normal, qu'est ce que çà veut dire bien ?

Il est bien comme il est mon corps !

D’accord ... tu veux pas entrer dans les détails ? quelle partie où quoi particulièrement ?

Euh non

D’accord. Pas de particularités ... Qu’est ce que tu penses de la santé ?

J’ai pas de problèmes de santé moi

En général, la santé en général

Y en a ils sont malades et y en a ils sont pas malades, y a des maladies, y en a pour tout le monde ... Comme vous foulez !!

Tu penses rien de spécial de la santé ?

Non je pense rien de spécial de la santé ...

Elles sont bizarres mes questions ?

Non ... un peu quand même, y en a qui sont un peu chelou !!

C’est lesquelles qui te semblent bizarres ?

Ben j’sais pas moi comme « ton corps », « ta santé » ...

Ouais

C’est la première fois qu’on me pose ces questions !!

Bon bien, t’en penses rien de particulier ...

Non.

Ok. Est-ce que t’as une voiture ?

Non

Si t’avais plein de sous, tu t’achèterais quoi ?

C’est bien là ! Y en a des voitures ! Mercedes ... !!

Quoi ?

Une SLK ...

Alors pourquoi celle là ?

Parce que c’est ma voiture, elle est belle ! C’est la voiture que je rêverais d’avoir !!

Parce qu'elle est belle ?!

Ouais elle est belle

Tu peux décrire un peu ?

Hein ?

Est-ce que tu peux la décrire ? qu'est ce que tu trouves beau chez elle ?

Chez elle ? quand elle est en gris, avec sa capote, tu peux frimer tu vois ? (rires !!!) Pour s'la taper un peu !! Elle est mieux avec ses phares ronds comme çà , elle ressort bien, avec ses jantes et tout, elle est nickel !!

D'accord ... les phares, les jantes, qu'est ce que t'aimes bien encore ?

J'aime bien comme elle est, l'intérieur ... sièges en cuir, c'est nickel !! De quoi frimer en ville !

Est-ce qu'il y a d'autre choses qui font que tu choisirais cette voiture là ?

Ouais, en plus çà marche bien !! les compresseurs ... tu vois çà tape dedans çà, elle va vite et tout ... elle a rien comme problème, il me semble ...

Donc elle est belle, et elle va vite !!?

Elle est belle et elle va vite, et tu peux frimer avec (rires)

D'accord ... bon ben est ce que tu penses d'autres choses de cette voiture ?

Non ... elle est belle !

Est-ce que t'as des commentaires généraux sur ta conduite ?

Non, pas du tout

Est-ce que t'as des commentaires généraux sur cet entretien, les questions que je te pose, ou ... qu'est ce que çà te fait ? qu'est ce que t'en penses ?

Ouais c'est bien comme truc !! comme interview !! c'est nickel !!

D'accord .. ben merci Mohamed, et bonne chance pour l'examen !

Merci ...

0.7.ENTRETIEN FARID

OK ... Farid c'est çà ?

Quel âge t'as ?

23

23 ? Attends, enlève juste le truc sinon on entend pas ! Et t'es l'aîné, le deuxième, le troisième ?

Je suis le troisième

Est-ce que dans les 48 heures, t'as pris de l'alcool ou des produits qui t'empêcheraient de rouler ?

Non

Non ? Est-ce que t'es fatigué ?

Non

Est-ce que tu te sens en état de conduire ?

Ben oui

Est-ce que tu sais manipuler le véhicule, volant, vitesses tout çà ... ?

Ouais

Est-ce que t'as le permis de conduire ?

Oui

Depuis combien de temps ?

2 ans et demie

Est-ce que tu veux qu'on ait un accident pendant le parcours qu'on va faire là ?

Eh non !

Est-ce que tu penses qu'on peut en avoir un ?

Oui

Tu penses qu'on peut en avoir un ?

Eh oui !

Ok, on va conduire, donc çà va durer maximum 15 minutes. Attends 2 secondes parce qu'il faut que je remballe ...

Remballez ...

Maximum 10-15 minutes et pendant ce temps là j'peux arrêter ....

---------- CONDUITE ----------

Ouais, dans la grande montée, qu'est ce que t'as regardé ?

J'ai regardé les intersections

Et qu'est ce que t'as pensé, est ce que tu t'es dit des choses particulières ?

Non

Ok des choses particulières, des commentaires ?

Non. ..... C'est un truc de fou !!

(ARRET)

Donc là on est passés le long des voitures t'as vu là ?

Ouais ...

Est-ce que t'as regardé quelque chose de particulier, ou qu'est ce que t'as regardé ?

J'ai regardé les priorités à droite, y avait que çà à regarder c'est tout

Tu t'es dit autre chose ?

Non

Ok merci. Ok ben donc merci. J'ai oublié ton prénom

Farid

Farid, merci !est ce que pendant que t'as conduit là, est ce que tu penses avoir pris des risques particuliers ?

Non

Ok est ce que t'as confiance en toi quand tu conduis ?

Ben oui

Tu te mets combien sur 10 ?

7

7 sur 10 ? Et qu'est ce que tu penses qu'il y a comme relation entre confiance et accident ?

Ben rien !!

C'est-à-dire ?

j'sais pas moi

Qui est ce qui fait les accidents ?

Ca peut être n'importe qui qui peut faire un accident, n'importe qui ! Cà arrive en 1 seconde

Et par rapport à la confiance ?

Y a pas de confiance quand tu fais un accident ! Tu vois ce que je veux dire ? Si l'accident, il vient, il vient ! tu peux rien faire, même si tu sais rouler, c'est tout ! NON ? Maintenant si quelqu'un doit te rentrer dedans, tu peux plus rien faire, s'il t'es rentré dedans, c'est tout ...

Et par rapport à la confiance, çà a rien à voir donc ? ou bien y a c'est peut être ceux qui ont plus confiance ou moins confiance qui font les accidents ?

La confiance, çà a rien à voir, un accident çà peut arriver à n'importe qui ! un pilote, un gars de formule 1, il peut se planter !! NON ?

Je sais pas moi j'ai pas de réponse particulière à ces questions, c'est juste ce que t'en penses toi ...

Ouais

Ok est ce que en dehors de ce qu'on a fait aujourd'hui, est ce que quand tu conduis, est ce qu'il y a des fois où tu prends des risques ?

Non, pas de risques, faut pas prendre des risques

Ben je sais pas, y en a peut être des gens qui en prennent ... ?

Ouais, y en a qui doivent en prendre ... j'en prends pas moi !

Jamais jamais ? ..... ok !! Qu'est ce que tu penses de ton corps ?

(rires) pourquoi tu me dis çà ?

C'est une des questions que je veux te poser

C’est des trucs bidons çà ! Je sais pas moi ... je pense rien ! pourquoi, tu penses quoi toi de ton corps ?

Je répondrais après, mais d’abord, réponds toi !

Je sais pas moi, j’ai rien à répondre, je sais pas ... Que pensez vous de la santé ... c’est çà toutes tes questions ?

Ouais, qu’est ce que tu penses de la santé ?

C’est important ! NON ? Si on est en mauvaise santé, on peut pas conduire, on risque de mettre des gens en danger ...

Et en général ? sans la conduite maintenant ?

Comment çà sans la conduite

Ben sans la voiture, la santé en général, qu’est ce que t’en penses ?

C’est important ...

Qu’est ce que t’as comme voiture ?

J’ai rien ! j’ai pas de voiture

Si t’avais plein de sous ? qu’est ce que t’achèterais comme voiture ?

Rien ! Je gagne des sous ...

Tu t’achèterais pas de voiture ? Pourquoi ?

Parce que, je suis bien ! Pas besoin de voiture. Y a des bus ! Forbach, c’est là à côté

D’accord, est ce que t’as des commentaires généraux sur ta conduite, comment tu conduis ?

Pas de commentaires

Est-ce que t’as des commentaires généraux sur cet entretien, ou d’autres commentaires généraux ?

Sans commentaires monsieur !!

Les questions que je t’ai posées par exemple çà fait quoi ? ...

Ca fait rien ... j’sais pas, c’est des questions bizarres !

Et pourquoi, qu’est ce qu’elles ont de bizarre, je sais pas, est ce que tu peux expliquer un peu ?

Je sais pas moi ... Que pensez vous de votre corps, la santé, çà a rien à voir avec la conduite, NON ?

Bon ... ok ben merci Farid

De rien !

0.8.ENTRETIEN SLIMANE

Voilà donc toi c’est ... redis moi ton prénom

Slimane

Slimane OK, quel âge t’as ?

17 ans

et est ce que t’es euh l’aîné, deuxième, troisième ?

dernier

c'est-à-dire, sur combien ?

Sur cinq

Dans les dernières 48 heures est ce que t’as pris alcool, drogue, quelque chose qui ferait que ...

Non

Est-ce que t’es fatigué ?

Un peu ouais

Ouais ? d’accord ... Est-ce que tu te sens en état de conduire quand même ?

Ouais ouais

Est-ce que t’es capable de manipuler une automobile ? volant, vitesses ...

Mmouais

Est-ce que t’as le permis de conduire ?

Non

Alors, si on va faire un petit parcours là, est ce que tu veux qu’on ait un accident ?

Non

Est-ce que tu penses qu’on peut avoir un accident ?

Toujours, bien sûr ...

D’accord. Bon voilà ...

Donc voilà, Slimane, on vient de revenir de la conduite. Est-ce que ... tu te rappelles dans le rond point, tu te rappelles dans le rond point ? Qu'est ce que t'as regardé ?

J'ai regardé les voitures qui venaient derrière moi, et les voitures qui étaient devant moi

Et à quoi tu pensais ?

.. rouler normalement, que c'est bien la droite du rond point et prendre un rond point normalement, à une vitesse bien constante

Ok est ce que dans tout ce qu'on vient de faire là est ce que tu penses qu'il y a des moments où t'as pris des risques particuliers ?

Oui c'est quand je passais mal les vitesses, j'ai été un peu trop vite quand j'ai passé les vitesses

Autre chose ?

Non

Hmm, est ce que dès fois, quand tu roules tout seul ou avec quelqu'un ... D'abord, toi t'as pas le permis hein ? je crois ..

Non

Comment t'as appris à conduire ?

Avec mon grand frère, dès fois il me laisse rouler sur des parkings et autres ...

Ok, alors quand tu conduis, en dehors de ce qu'on vient de faire, est ce qu'il y a des fois où tu prends des risques particuliers ?

Non, parce que je roule toujours en 1ère vitesse

D'accord. Alors est ce qu'il y a d'autres situations quand t'es passager par exemple, où vous prenez des risques particuliers ?

Y a toujours des risques !

Par exemple, lesquels ?

Au moment où on rentre dans la voiture, ou quand on sort de la voiture, peut-être qu'il y a une voiture qui vient qui regarde pas qu'on sort, ou des choses comme çà ... çà peut arriver à tout moment !

Est-ce qu'il y a des situations que t'as vécues qui étaient particulièrement ... où tu te souviens d'avoir pris un risque ?

Euhh non ... non !

Est-ce que t’as confiance en toi ?

Au moment où je roule ?

Oui

Pas tellement, parce que j’ai pas l’obtention du permis j’me dis si je fais une faute ...

Tu te mettrais combien de 1 à 10 ?

Pour avoir roulé là ?

Non, sur la confiance en toi

Ah, la confiance en moi au moment où je prends le volant ... 8 !

8 sur 10 ?

oui

Et qu’est ce que tu penses qu’il y a comme rapport entre confiance et accident ?

Ben y a des gens qui ont trop confiance ... Ils croient avoir confiance en eux alors qu’ils ont pas confiance alors ils se mentent à eux-mêmes et çà cause des accidents !

Alors qu’est ce qu’il faudrait faire pour pas avoir d’accidents ?

Etre bien attentifs à ce qu’il se passe sur la route

Mais ... par rapport à la confiance

Par rapport à la confiance ? Ne pas s’énerver quand on roule ... je sais pas moi, être zen !

Est-ce que c’est plutôt ceux qui ont confiance ou qui ont pas confiance qui font les accidents ?

Ben çà peut être chez les deux, mais moi je pense que c’est plus ceux qui ont pas confiance

Ok. Donc en fait, tu m’as dit, tu travailles pas mais tu vas à l’école c’est çà ?

Oui

Qu’est ce que tu fais ?

Je fais première année BAC Pro électrotechnique, métiers de l’électricité.

D’accord ... Qu’est ce que tu penses de ton corps ?

Mon corps, c'est-à-dire ?

En général ...

Je suis grand, je sais pas, c'est çà ? ouais au niveau de ma corpulence ? Je suis maigre, je suis grand. C'est un atout d'être grand tu vois ? pour moi ...

D'autres choses que tu penses de ton corps ? d'autres choses particulières, si tu veux détailler, ou ...

Rien d'autre

Je sais pas, si tu te trouves beau, intelligent, fort, je sais pas ...

Je suis modeste, alors je vais pas commencer à me vanter ou quelque chose ...

Mais ... C'est pas pour se vanter ... c'est pour ...

Mais j'ai mes p'tites idées comme çà ... J'ai déjà vu dans un miroir dès fois, ouais çà va j'me trouve assez beau, pas assez, dès fois çà arrive ...

Et là, qu'est ce que tu te dis ?

Là ? quand je me lève le matin ?

Oui

Le matin je vois ma gueule... ahlala je suis moche, j'ai une grosse tête de ... de matin !!

Et le soir ?

Le soir quand je reviens d'une bonne journée, là je me trouve beau !

Ouais ... tu te trouves plus beau le soir que le matin alors ?

Ouais le matin j'ai une tête d'endormi, soit on a passé une bonne ou une mauvaise nuit, on est endormis alors voilà ... surtout quand il fait mauvais comme aujourd'hui ! En plus c'est un jour férié !!

Ouais ..

Y a pas une bonne nuit

<u>Qu'est ce que tu penses de la santé ?</u>

La santé ... c'est primordial !! D'avoir la bonne santé pour rester en vie, pour être bien, voilà ! Il faut pas l'esquinter surtout !

D'autres choses sur la santé ?

Il faut la préserver, faut pas la gâcher ... avec tout ce qui est cigarettes, ceci cela ... et puis voilà ! c'est pas bon. Pas en ce qui me concerne, pour les autres je sais pas.

<u>Est-ce que t'as une voiture ?</u>

Si je possède une voiture moi ? n’ayant pas le permis ? non !

Est-ce que si t’avais budget illimité, tu t’achèterais quoi ?

Moi ? Une belle maison pour ma maman !

Quoi comme voiture ?

Aaahhh !! ben je commencerais par petit, parce que si tu commences par gros t’arrives pas à manipuler, et çà peut être dangereux, surtout avec des gros cylindres et tout çà, des gros moteurs quoi !

Alors tu t’achèterais quoi ?

C’est clair que si t’as budget illimité on pense pas quoi ... Ben je prendrais peut-être une Mégane II ...

Et pourquoi celle là et pourquoi pas une autre ?

Ben je sais pas, elle est belle au niveau de l’aspect, elle fait penser un peu à ... un aspect lunaire, une autre atmosphère, on est confortable dedans ... on est bien dedans ! J’aime bien !

D’autres choses qui feraient que t’achèterais cette voiture là ?

C’est une marque de confiance aussi Renault ! Ils font des belles voitures, bien, simples, sans trop de gadgets par ci par là ...voilà !

Est-ce que t’as des commentaires généraux sur ta conduite ou sur cet entretien ?

Je trouve que c’est bien de questionner les gens sur des choses ... c’est bien ... et puis çà fait rouler les gens qui n’ont pas le permis, çà fait du bien !!

Ok, ben merci !

De rien

0.9.**ENTRETIEN SUNDIE**

Alors, juste tu veux me dire ton prénom, âge ?

Sundie, 17 ans et demi.

Et euh si t'as des frères et sœurs, si t'es premier, deuxième, troisième, ...

Je suis troisième, deux grands frères.

Ok. Est-ce que dans les 48 heures t'as pris de l'alcool ou des produits qui euh qui t'empêcheraient de conduire.

Nan.

Ok. Est-ce que tu es fatigué ?

Un peu hein. On est sortis en boite là hier.

Hier. T'es rentré a quelle heure ?

Vers cinq heures du matin, six heures.

Est-ce que tu te sens en état de conduire ?

Et oui hein.

Ca va ?

Sans problèmes.

Est-ce que tu es capable de manipuler une automobile ? volant, pédales...

Ouais, ben oui c'est bon.

Est-ce que tu es titulaire du permis de conduire.

Nan.

Alors pendant le petit parcours que on va faire, est ce que tu désires avoir un accident ?

Et non jamais oyé.

Est-ce que tu penses que on peut en avoir un ?

Mais oui hein.

Pendant qu'on va conduire.

Ca se peut hein. P'têt c'est une de mes fautes ou c'est un gars, tu vois comment, il nous rentre dedans, tu vois, on sait pas.

D'accord, Et ben voilà, on va aller conduire

----------conduite----------

Alors, nous voilà de retour de la conduite, donc il y a un moment, on est descendus du rond point de la Marianne. Et en bas il y a avait un bus, quand on a tourné à gauche, un bus bleu, à l'église. Pendant toute la grande descente, et après quand tu as tourné à gauche, est ce que tu peux me dire ce que t'as regardé ?

La route. J'ai regardé vite fait le retro, j'ai pas vu le bus.

Il y avait un grand bus bleu. Devant l'église, tu te rappelles pas ? Alors pendant toute la grande descente qu'il y a de la Marianne, le long de l'école, a quoi t'as pensé ?

Je pensais à rouler. Si il y a pas de couilles.

A un autre moment on est passé au centre ville aussi, tu vois ? Avec des voitures garées de chaque côté. A ce moment, dans cette rue, où il y avait le mariage, tu te rappelles ? Là qu'est ce que t'as regardé ?

Je regardais les voitures qui venaient, tu vois comment, la descente, tu vois comment ? Je regardais pour passer.

Ok et une fois que tu es passé ? quand on était tout droit ?

C'était sens unique, il y avait pas besoin de regarder tu vois ... je regardais la route.

Ok, et a quoi tu pensais ?

Je pensais, je sais pas moi a quoi je pensais ... Je pensais à ne pas faire de ... couilles.

C'est quoi une couille ? qu'est ce que t'appelles une couille exactement ?

Un casse ou chais pas, tu vois comment ? Un casse, pas que je fais une bêtise, tu vois ? Tu sais pas ce que c'est une couille ?

Ben je connais le mot, mais qu'est ce que tu veux dire par là ?

C'est une bêtise, tu vois comment ? pas que je fais une bêtise.

Quoi comme bêtise ?

Je sais pas, je regarde trop les magasins, je me mange un trottoir, ou je me mange une voiture qui est sur le côté.

Ok. Dans tout ce qu'on vient de faire là, est ce que il y a des fois où tu as pris des risques particuliers ?

Non je crois pas. Je prends pas beaucoup de risques. T'entends au moins après ? (rires)

Ouais. Ok, donc là t'as pris aucun risque sur tout le trajet qu'on vient de faire.

Aucun risque.

Des fois quand tu conduis, en dehors de ce qu'on vient de faire à l'instant, est ce que il y a des fois ou tu prends des risques ? et lesquels ?

Rouler vite ou chais pas moi. Frimer, hein. Se la péter.

Alors si tu veux détailler un peu. Qu'est ce que tu fais et comment ça se passe.

Quand t'es avec une raca, t'es avec une fille, tu vois comment ? Tu viens, nickel, tu roules, tranquille. Tu vois comment ? Tu pars avec elle tu prends des risques. Tu parles que avec elle, tu regardes même pas la route, tu vois comment ? C'est là, tu fais des petites pointes. C'est tout comme risques que je prends.

Et c'est quand tu fais une pointe que c'est dangereux alors ? C'est ça que tu veux dire ?

Ben oui.

Et à partir de ... enfin, c'est où, comment, à quelle vitesse ? Tu veux détailler un peu.

C'est t'es... c'est comme là, il pleut, tu vois comment ? La chaussée elle est glissante, tu roules à 100 la voiture tu freines elle glisse, tu vois comment ? c'est ça. C'est ça. Chez nous, où on habite, t'as vu les bandes qu'ils ont mis ? c'est parce que ils roulaient trop vite , ça.

Est-ce que il y a d'autres risques que tu prends quand tu conduis ?

Pas de risques particuliers hein.

<u>Ok, est ce que t'as confiance en toi quand tu conduis ?</u>

Plus confiance en moi que quelqu'un qui conduit, quelqu'un d'autre.

D'accord. Et sur une échelle de 1 à 10, tu te mettrais combien ?

Pour ma conduite ? comme je viens de rouler là ?

Ouais.. non, pas ça, sur ta confiance en toi. Et à quel point t'as confiance en toi donc... de 1 à 10, tu te mettrais combien ?

6

6/10 ?

6/10.

Ok. Et qu'est ce que tu penses qu'il y a comme rapport entre la confiance et l'accident ?

Quand t'es pas confiant, tu roules comme un âne, tu vois comment ? quand t'es pas confiant, quand tu roules confiant, tu roules à 70, t'es pénard, si tu roules à 120, comme ça, t'es pas confiant dans ta tête, tu vois comment ? quand t'es pas confiant, tu fais un accident.

Donc c'est plutôt ceux qui ont pas confiance qui font des accidents ?

Eh oui et ceux qui sont pas concentrés aussi

Ok, bon ... Qu'est ce que tu penses de ton corps ?

De mon corps ? comment çà ?

Ben ton corps, qu'est ce que t'en penses ?

Mon corps ? Je comprends pas hein ... Ben toi, qu'est ce que t'en penses de ton corps ?

Ben je te répondrais après si tu veux, mais pour l'instant réponds toi et puis je te répondrais après, quand ce sera fini.

Je sais pas moi, je comprends pas la question, comment ça mon corps .. ?

Ben tes jambes, tes bras, ta tête, tout entier, qu'est ce que t'en penses ?

C'est bien hein ... tranquille ! Abdullah ! comme on dit chez nous, j'ai deux bras, deux mains, deux pieds, deux yeux, y en a qui ont même pas un œil, y en a qui voient pas tout, j'suis bien comme je suis ! Mon corps il s'adapte

Elle te semble bizarre cette question ?

Ouais ça fait bizarre cette question

Qu'est ce qu'elle a de bizarre ?

Ben j'ai pas compris « qu'est ce que vous pensez de votre corps » ...

Ouais ... c'est parce qu'en fait, tu t'es jamais posé la question ? Tu vois pas comment ...

Qu'est ce que tu penses de la santé ?

De ma santé ?

De la santé en général

De la santé en général ? de ma santé ou de la santé des gens ?

Les deux

Y a rien à dire c'est des questions de fou çà !! que pensez vous de votre corps ... !!

Que pensez vous de la santé ! alors que penses tu de la santé ?

Moi la santé, c'est primordial la santé, moi si j'ai pas la santé je suis pas bien ! ..... Que pensez vous de votre véhicule ...

Alors qu'est ce que t'as comme voiture toi, t'en as pas ?

Non j'en ai pas

Mettons que t'ais un budget illimité, qu'est ce que tu t'achètes ?

Moi ? oyé, ils l'ont même pas encore sortie la voiture que je veux acheter. Non je rigole oyé ... la Ferrari comment elle s'appelle ... la ... la dernières qu'ils ont sortie là ... elle a le nom du créateur de Ferrari ... la Enzo ... la Ferrari Enzo !! Ca c'est de la voiture !

Alors, pourquoi celle là et pas une autre ?

Parce que tu ramasses toutes les femmes à 10 kms à la ronde ! Elle a des chevaux, elle a 400 et j'sais plus combien de chevaux, elle marche la voiture là !! Eh Ferrari, tu tournes avec une Ferrari, j'te dis ...

Alors pourquoi celle là, c'est donc parce que tu te fais plus de gonzesses avec çà, c'est çà ?

Eh oui ! plus de gonzesses bien sûr ! Je vais au bled et j'fais Allah avec çà

Est-ce qu'il y a d'autres raisons ? Pourquoi celle là ?

Personne qui viendra jouer son malin avec moi sur l'autoroute !

C'est-à-dire ?

Tu vois un gars avec une BM, avec la dernière des BM, tu te mets à côté de lui, il se cache ! Le gars il fait une pointe, tu te mets à côté de lui oyé y a plus de patate, plus de punch, c'est la classe la voiture là ...

Ok, donc c'est pour les filles, pour le punch de la voiture, c'est çà, et y aurait d'autres raisons pourquoi celle là plutôt qu'une autre ?

Parce qu'elle frite, elle tue la voiture là, tu l'as vue au moins la voiture ?

Non là je l'ai pas en tête mais euh ...

Oyé tu la vois ... c'est la dernière qu'ils ont sortie en série limitée, y en a combien, y en a 100 je crois, c'est série limitée, tu la paies j'sais pas combien, une voiture comme çà y en a pas 10 tu vois comment ? C'est pas comme la Golf IV ... Golf IV quand ils l'ont sortie y en a 1 qui l'avait et après y en avait 1000 des Golf IV ! Etre unique avec cette voiture là tu vois comment ?

Ah tu veux une voiture que personne a en fait, c'est çà ?

Eh oui, comme toi, tu veux une gonzesse que personne a hein ?

Est-ce que t’as des commentaires généraux sur ta conduite ?

Non, je conduis pas terrible hein, surtout au centre ville.

C'est-à-dire pas terrible ?

Au centre ville, parce que là je connais pas les ... c’est la première fois que je roule à Forbach, tu vois comment ? Je connais pas les panneaux, les ... plein de trucs ...

Toutes les questions que je viens de te poser là, qu’est ce que t’en penses ?

Qu’est ce que j’en pense ?

Ouais, qu’est ce que t’as ressenti pendant que je t’ai posé les questions là ?

Rien du tout, parce que ... rien !

Rien de particulier ?

Rien de particulier !

Ok ben merci beaucoup !!

De rien

0.10. ENTRETIEN MEHDI 2

OK ben merci Mehdi, d'avoir accepté de faire çà ...

De rien

Si tu peux juste dire ton âge

22 ans

Et la place que t'as dans .. si t'as des frères et sœurs et le combientième tu es ?

Je suis le deuxième d'une famille de quatre, j'ai un grand frère et deux petites sœurs

Ok est ce que dans les dernières 48 heures t'as pris de l'alcool ou des trucs qui pourraient t'empêcher de conduire ?

J'ai fumé, je bois pas l'alcool, j'ai fumé du shit !

C'était quand ?

Ben y a pas longtemps là

Ok, et tu te sens en état de conduire ?

Non, je me sens en état de conduire, je suis bien, j'ai pas fumé énormément, j'ai fumé p'têt la moitié d'un joint, c'est rien quoi !

A quelle heure ?

C'était en début d'après midi

OK t'as encore des effets là ?

Non, je suis bien là, je suis normal !

Est-ce que tu te sens fatigué ?

Non, çà va

Est-ce que tu te sens capable de manipuler une automobile ?

Capable ? ouais, je viens de rouler ma voiture juste avant donc euh ... je pense que je suis capable, j'ai rien fait de ... d'illicite !

Ok

Donc, pendant le parcours qu'on va faire, est ce que tu désires avoir un accident ?

Non !! (rires) oui oui, j'voudrais ! mais non, franchement pas d'accident

D'accord, est ce que tu penses qu'on peut en avoir un ?

Bien sûr, on peut en avoir, bon parce que ... çà peut venir de nous ou de quelqu'un d'autre, mais un accident çà arrive à tout le monde hein ...

D'accord ... voilà donc on va aller conduire

---------- CONDUITE ----------

OK çà y est on est de retour de conduite. On est passés dans la rue Nationale, tu te rappelles ? Dans cette rue là est ce que tu peux me dire ce que t'as regardé ?

La rue nationale, c'est celle où il y a la poste ?

Hmmm non vraiment le centre ville

Ah le centre ville, là où il y a l'église

Voilà, on est passés y a une longue ligne droite, avec des voitures garées de chaque côté

Déjà j'ai fais attention à la route parce que je roulais pour faire attention d'abord à la conduite, et après j'ai regardé un peu y avait des quelques personnes en ville, j'ai regardé un peu l'église vite fait je crois et c'est tout ! Et on a roulé tranquille, on a traversé la ville.

Et à quoi tu pensais, pendant cette ligne droite ?

Je pensais à tenir bien le véhicule, à, pour ma sécurité quoi ! Avant tout j'ai pensé à çà et après je pensais à rien d'autre, tu vois ? Je me disais que c'était drôle de faire çà, que çà arrivait pas souvent c'est tout, je me disais çà.

D'accord, alors après on est passés aussi devant la poste, là où il y a tous les feux, et là qu'est ce que t'as regardé ?

Là je me disais, je me posais des questions, je me disais, par où je vais passer pour retourner chez moi et après je me suis, j'ai matérialisé le chemin dans ma tête, comme çà j'étais fixé par quel chemin j'allais passer, et après je pensais qu'à rouler, à avancer, y avait rien, il pleuvait, y avait pas de gens à regarder, y avait pas de beau temps, y avait qu'à rouler quoi ...

D'accord, alors dès fois quand tu conduis enfin, dans ce qu'on vient de faire là, est ce que tu penses avoir pris des risques particuliers ?

Si j'ai pris des risques au départ. Quand je suis sorti, j'ai regardé j'ai cru qu'il y avait plus de voitures, et en fin de compte y avait quatre voitures qui sont venues derrières

Oui c'est là que j'ai appuyé sur le frein

Oui vous avez appuyé sur le frein, et à un autre moment donné, j'ai ... c'était dans une pente et j'ai pas mis le frein à main et la voiture descendait je voulais passer la première et elle

passait pas et après vous avez appuyé sur le frein parce que je commençais à partir en live. C'est les deux seules fois où je pensais être en danger, sinon le reste çà s'est bien passé, tranquille ...

D'accord. Donc à part ces deux petites situations là, y a pas eu de risque particulier ?

Y a pas eu de risque, y a rien eu d'autre hein ... !?

D'accord. En dehors de la conduite qu'on vient de faire, quand tu conduis tout seul, est ce qu'il y a d'autres fois où tu prends des risques particuliers ?

Non, moi je suis pas quelqu'un qui roule vite déjà ... ouais la vitesse çà me dit rien ... çà me dit rien du tout ! Si je prends des risques ... mais on va pas dire que c'est inconscient, c'est conscient ! Quant j'ai fumé un joint par exemple je sais que après si je roule, çà va être dangereux pour moi. L'alcool pareil, c'est la même chose, donc les risques, oui, parfois j'en prends, et je sais, je suis conscient d'en prendre, c'est pas comme si j'en prenais inconsciemment. Je suis conscient, quand j'ai fumé un joint je sais très bien que çà va être dangereux pour moi. Est-ce que çà répond à ta question ?

Alors y a alcool et shit, est ce qu'il y a d'autres choses ?

Non non mais l'alcool, mais vraiment très occasionnellement je bois de l'alcool. Et le shit j'en fume régulièrement, c'est tout quoi !

Alors à part ces deux facteurs là, est ce qu'il y a d'autres situations où tu prends des risques particuliers quand tu conduis ?

Quand je conduis ? Vu que je roule pas vite, que je respecte les limitations de vitesse, je ... si je bois pas, je fume pas ... Le risque il proviendra pas de moi ! Il peut provenir des autres personnes, le risque il est pas que ...on peut pas le contrôler entièrement. Y a des gens qui contrôlent à votre place quoi ! Donc, un accident çà peut arriver, même si c'est pas de ma faute, le danger il peut venir quoi même si çà vient pas de moi, y en a qui sont morts à cause d'autres, pas à cause d'eux, c'est tout.

Ok. Est-ce que t'as confiance en toi quand tu conduis ?

Confiance en moi ? Oui j'ai confiance en moi, je sais que je sais rouler, on m'a pas donné le permis pour rien.

Tu te mettrais combien sur 10 ?

Sur 10 ? Je me mettrais pas 10, c'est clair, je me mettrais 7, 8, je suis pas un pilote ! Y en a qui roulent mieux que moi, mais, ouais je me mettrais 7-8.

Et qu'est ce que tu penses du rapport entre confiance et accident ?

Confiance et accident, c'est-à-dire ?

Est-ce qu'il y a une relation entre la confiance et l'accident ?

Ouais c’est clair qu’avoir trop confiance en soi çà peut, çà peut, çà peut faire des accidents. On fait moins attention parce qu’on a trop confiance en soi et les accidents peuvent venir. Moi je vois la relation entre la confiance et le danger, je la vois mais si on est une personne, je parle d’une personne normale qui sait rouler une voiture, si elle veut pas avoir d’accident, elle aura pas d’accident, c’est tout. A partir du moment où on commence à enfreindre la loi, à être dans l’illégal, comme conduire au dessus des limitations, là le danger il vient, mais si on roule normal, tranquille, de notre part, y aura rien qui viendra, çà sera peut-être de quelqu’un d’autre, mais jamais de nous. Je pense hein, c’est logique, si tu fais bien attention, si tout le monde faisait comme çà, je pense qu’il y aurait pas d’accident, mais il y en aura toujours qui voudront faire les fous, qui voudront épater leurs potes, qui vont faire çà, çà, çà c’est clair, y en aura toujours des gens comme çà.

Qu’est ce que tu penses de ton corps ?

Mon corps, c'est-à-dire ?

En général

Qui moi ? Comment je me trouve physiquement ?

Oui

Moi je me trouve un peu trop maigre quand même, j’aimerais prendre un peu de poids, parce que çà va pas là. Mais sinon çà va physiquement, je fais du sport, je pourrais faire plus, mais çà va, je me conviens physiquement.

Y a des parties de ton corps que tu préfères ?

Non je suis pas de ceux là moi, je m’accepte entièrement ou je m’accepte pas. Je m’accepte entièrement. Point final. Y a pas de choses qui me gênent, je m’accepte comme je suis, comme Dieu m’a fait hein c’est tout !

D’accord !

Qu’est ce que tu penses de la santé ?

La santé ... très important la santé ! très très important ! La santé c’est la chose qu’on doit garder en tête toute notre vie. C’est la chose la plus importante pour moi, avant tout : la santé. Si tu vas bien, tout peut aller bien, si tu vas mal, tout peut aller mal. C’est la santé qui dirige tout. Si t’es bien dans ton corps, bien dans ta tête, tout va bien, tout peut bien se passer, c’est clair.

Qu’est ce que t’as comme voiture ?

Moi j’ai une R25 GTD, je sais çà devrait plus exister, mais j’en ai une.

Et qu’est ce que tu penses de ta voiture ?

Ma voiture ? En fait, çà fait même pas trois jours que je l’ai la voiture là, donc je me suis pas fait une idée complète de ma voiture. Je la roule et puis c’est tout, mais ouais, elle est bien,

elle est confortable, c'est le plus important. Elle est confortable, elle roule bien, pas de problèmes quoi ! J'en pense que du bien, sinon je l'aurais pas achetée.

Est-ce que tu peux la décrire un peu ? Des choses que tu préfères chez elle ?

Non, mais c'est clair que j'aurais préféré avoir une Merco ou une BM, une série 5, çà c'est clair, si j'avais à choisir, j'aurais peut-être pas acheté une voiture comme çà, si j'avais les moyens de l'acheter...

Qu'est ce que t'aurais acheté ?

Si j'avais les moyens d'acheter une voiture, j'aurais acheté une CLK Compressor, une 600, j'aurais pris çà tout de suite !

Alors pourquoi celle là ?

Pourquoi celle là ... parce que pour l'acheter faut gagner 10 fois le smic et moi je gagne pas 10 fois le smic, et encore 10 fois le smic c'est pas beaucoup, 20 fois le smic, tu l'achètes facile, mais faut gagner cet argent, faut le mériter aussi.

Mais pourquoi cette voiture et pas une autre ?

Pourquoi la R25 ? Parce que c'est la première voiture qui me plaisait et j'avais pas envie de me prendre la tête à chercher une voiture

Non non mais l'autre ... celle que t'as dit que t'aimerais bien avoir ?

Ah pourquoi celle que j'ai maintenant par rapport à l'autre ?

Non, si t'avais budget illimité, t'achèterais celle que t'as dit, alors pourquoi celle là ?

Par rapport à une autre ? Parce qu'elle est belle ! Elle est trop belle ! C'est une voiture y a que deux places déjà, c'est bien 2 places, t'es le maître à bord, c'est çà qui est tranquille y a tout, y a toutes les options, y a les sièges en cuir, y a tout la dedans, c'est un bolide, c'est pour çà. Bon c'est pas pour faire le fou avec, moi je suis plus bloqué sur le désign de la voiture, elle est belle quoi, elle ressort bien, sinon ce qu'il y a sous le capot, je m'en fous encore ... Alors pourquoi pas? c'etait pour le désign, je la trouve belle.

Est-ce que tu as des commentaires généraux sur ta conduite ?

Ma conduite ? ouais, je suis pas... moi des fois j'a la tête en l'air quand je conduis, ça m'arrive, donc heu.. je roule assez bien, normal. J'ai pas...ça fait deux ans que j'ai le permis, j'ai jamais eu d'accidents Quand je roulais euh.. j'ai roulé sur la voiture à mon frère, sur la voiture à mon père, pendant deux ans j'ai que roulé,j'ai jamais eu un accident, j'ai jamais provoqué d'accident. Il y a quelqu'un qui m'est rentré dedans mais c'état pas de ma faute, j'étais pas fautif, donc heu... niveau conduite, ça va, je tiens la route quoi, deux ans pas d'accidents c'est bon, pour l'instant c'est 20/20, j'espère que ça va rester 20/20 jusqu'à la fin de ma vie, hein ?

Est-ce que tu as des commentaires généraux sur cet entretien, ou d'autres commentaires généraux ? qu'est ce que t'en as pensé ? qu'est ce que tu as ressenti ?

Je me demande la note que tu vas avoir (rires) non.. ouais, ouais ça va, c'est bien, c'est bien de faire ça, mais... En fait je voulais te poser, je voulais te demander si.. un truc que ta classe dois faire ou c'est toi qui a choisi ce truc là ?

Ben je vais arrêter et je te répond en dehors si tu veux. Ben merci.

De rien.

0.11. ENTRETIEN MUSTAPHA

Ouais ben si tu veux juste me dire ton prénom, ton âge et le combientième t'es de la famille, si t'as des frères et sœurs et si t'es deuxième, troisième...

Je m'appelle Mustapha, j'ai 26 ans et je suis le dernier

De combien ?

Cinq enfants, je suis le cinquième.

Ok. Est-ce que dans les 48 heures qui viennent de passer t'as pris de l'alcool ou des autres produits qui feraient que tu pourrais pas conduire ?

Non.

Ok. Est-ce que t'es fatigué ?

Non.

Est-ce que tu te sens en état de conduire ?

Oui, si j'avais le permis (rires)

Est-ce que t'es capable de manipuler une automobile ?

Oui.

Est-ce que là si on va faire un petit tour est ce que tu veux qu'on ait un accident ?

Non.

Est-ce que tu penses qu'on peut avoir un accident ?

Oui.

Ok, donc euh toi ton cas je résume et tu me dis si c'est bon, donc t'as le permis depuis combien de temps ?

Depuis le 17/05/96

Donc ça fait...

8 ans, ça va faire là.

Et tu viens d'être invalidé par défaut de points, t'avais plus de points et donc là t'es en train de suivre la procédure pour repasser le code et ravoir le permis.

Voilà. J'ai déjà tout fait ce qu'il fallait, faut juste je repasse juste le code, là fin du mois, début du mois prochain, dès que il y a une place.

D’accord. Ok, ben on va aller conduire.

----------conduite----------

Bon ben voilà, nous voilà de retour de la conduite, alors... là sur la rue.. alors il y a le rond point en bas de la ville, on a fait un demi-tour complet. Et après on est remonté au centre ville avec des voitures garés des deux cotés. On est sortie du rond point, il y a une rue qui passe à droite, on rentre à droite...

Ouais où il y a l’ « Aktuel » là...

Ouais et devant l’ « Aktuel » on remonte, il y a des voitures garés des deux cotés. Dans cette montée là, est ce que tu peux me dire ce que tu as regardé ?

J’ai regardé la Yaris, là, comment qu’elle était stationnée au niveau de la banque.

Ouais.

Elle peut pas quoi. Mais bon ça regarde qu’elle quoi.

Et dans toute la montée, pendant toute la montée ?

Toute la montée, on est pas montée jusqu’à la fin, on s’est arrêté tout de suite là...

Ouais, mais d’en bas jusque là ?

J’ai regardé à droite si il n’y avait pas de voiture qui venait, au niveau du.. de la vallée d’Oeting. C’est tout quoi

D’accord. Et à quoi tu pensais pendant cette montée ?

A rien.

Rien de spécial ?

Comme quoi c’est férié, il y a tout qui est fermé. (rires)

D’accord. Tu souviens le moment ou je t’ai dit «on va faire demi-tour pour rentrer ».

Ouais.

Il y avait un rond point t’as fait demi-tour, et après on avance un peu, il y a un autre rond point t’as encore pris tout droit et après là on arrive en ville .

Ouais.

Tu vois ? Donc entre ce rond point là, le dernier, et la ville, ça descend, il y a un petit pont, pendant ce chemin là, du rond point jusqu’au feu, là qu’est ce que t’as regardé ?

Tout.

C'est-à-dire, tu peux préciser ?

Garage de voiture, .. si il n'y avait pas de risques apparemment, d'autres, les autres automobilistes, ou sinon.. rien de spé quoi.

Et à quoi tu pensais ?

A rien.

Rien de particulier.

Ok. Bon voilà. Est-ce que, quand tu conduis, bon à part maintenant ce que tu viens de faire, non... Dans ce que tu viens de faire, est ce que tu as pris des risques particuliers ?

Non.

D'accord. Donc il n'y a aucune situation qui était particulièrement dangereuse ?

Mise à part quand je suis passé au orange quoi, sinon niveau conduite, je pense que c'était ... sympa.

D'accord. Donc des risques ? Est-ce que t'as pris des risques ?

Le risque du feux oui.

Et à part ça ?

Aucun autre risque.

En dehors de ce que tu viens de conduire là, quand tu conduis, est ce que il y a d'autres fois où tu prends des risques ?

Ouais je prends des risques moi-même. Déjà je respecte pas les limitations de vitesses, c'est-à-dire style quand faut être à 50, je suis peut-être à 70, 80. La ceinture, comme je t'ai dis, je la supporte pas, mais bon là j'aurai plus le choix quoi, je la met pas ou sinon.. Non, je vois rien de .. mise à part ces deux choses là...

Vitesse, ceinture ?

Du moins vitesse, c'est que... quand c'est limité à 50 style sur nationale de Stiring, il y a personne qui est à 50. Bon mais je me base par rapport à moi, les autres ce qu'ils font je m'en fous. Moi je l'ai toujours pris,même avec des autres, on est toujours à 70 ...

La question c'est pas est ce que... Qu'est ce que tu fais comme infraction, la question c'est, qu'est ce que tu fais qui est dangereux. Dans quelles situations est ce que tu prends des risques ?

Ben déjà en roulant vite, je met ma vie en danger et celle des autres, et la mienne en particulier vu que déjà d'une, je met pas la ceinture en plus quoi.

D'autres situations où tu prends des risques ?

Non. Parois quand je m'arrête dans des endroits où on a pas le droit. Je fais des arrêt deux secondes, non sinon je vois rien. Bon ça fait quand même longtemps que j'ai plus conduis,hein... (rires)

Ca fait combien de temps que t'as pas conduis ?

Dans les règles de l'art ?

Ca fait combien de temps que t'as plus de permis ? Depuis quand t'as été invalidé ? Tu l'as rendu quand ?

Mars. Mars l'an dernier.

Mars l'an dernier et donc t'as pas beaucoup conduis en fait dans cette période là, t'as surtout conduis plus avant.

Ouais.

Et euh.. voilà. Est-ce que tu as confiance en toi ? quand tu conduis..

Ouais.

Sur une échelle de 1 à 10 tu te mettrais combien ? sur ta confiance en toi...

Franchement ? 10.

Ok. Et quelle rapport il y a, à ton avis, entre confiance et accident ?

Ben confiance,moi déjà, je suis un gars euh...je bois pas d'alcool,je prends aucun produit stupéfiant et tout ça donc euh... je suis toujours à jeun quand je sors avec mes potes ils peuvent boire et ils sont sur de rentrer saines et sauf à la maison. Vis-à-vis de moi, après un accident quand il arrive, c'est pas forcement de ma faute quoi.. donc euh voilà quoi...

La question c'est, quel est le rapport entre la confiance et accident.

Voilà, ça c'est ce que j'ai confiance en moi, et après au niveau de l'accident, quelqu'un peut me rentrer dedans, comme moi, il suffit d'une seconde d'inattention, j'ai plus la tête, je pense plus à la route quoi, j'ai la tête ailleurs et puis voilà quoi.

D'accord.

Ca c'est vraiment... je touche du bois, ça m'est jamais arrivé encore. Moi je sais quand on sort de boite je suis le seul qui est à jeun, ils rentrent tous saines et sauf à la maison hein.

Et ceux qui font des accidents c'est plutôt ceux qui ont confiance ou ceux qui ont pas confiance ?

Déjà à partir du moment qu'ils roulent et qu'ils sont pas en état de rouler, c'est qu'ils ont pas confiance déjà. Ils ont pas confiance de laisser la voiture à quelqu'un,vaut mieux qu'eux p'têt qui roulent pas parce que... Les trois quarts ils prennent pas leur voiture. Et après.. bon c'est à eux de voir hein. Moi personnellement, je ne monterai pas quoi, avec cette personne. C'est ou je roule, ou je rentre à pied.

Avec quelqu'un qui a pas confiance ?

Ouais.

Tu monterais pas avec quelqu'un qui n'a pas confiance ?

Quelqu'un qui a pas confiance en lui, ou je vois il est dans l'état ou il peut pas rouler. Non, je monte pas avec lui.

Ah, donc c'est toi qui n'a pas confiance en lui.

Voilà.

Mais à ton avis, ceux qui font des accidents, c'est ceux qui ont confiance en eux, ou ceux qui n'ont pas confiance en eux ?

Tout dépend. Tu peux très bien avoir confiance en toi, comme je t'ai dis, c'est pas de ta faute et tu fais un accident, hein.

D'accord. Qu'est ce que tu penses de ton corps ?

C'est un corps humain. Il est bien mon corps, je me porte très bien, hein. Je suis bien dans ma peau.

Pas de particularités ou de choses que ... de commentaires particuliers ?

J'ai une grosse bite (rires)

C'est pas tout à fait ce que je voulais dire mais bon... autre chose ?

J'ai eu une opération au ventre, 40 jours après ma naissance, j'ai encore une cicatrice, a part ça et ma grosse bite, ça va.

Et toi qu'est ce que t'en penses ?

De ma bite ? (rires) Tip top ! Jusqu'ici tout va bien.

D'accord. Qu'est ce que tu penses de la santé ?

Quand tu dis santé, c'est par rapport à moi ou la santé en général ?

Les deux.

Etre en bonne santé c'est quelque chose de bien déjà, et... par rapport aux autres, je vais te dire un truc p'têt ça va sortir de l'ordinaire, mais c'est chacun sa merde quoi.

Tu veux préciser un petit peu.

Etre en bonne santé, je vais pas dire, c'est quelqu'un qui prend soin de son corps patati-patata, faut faire attention à ce qu'il mange et tout, non, c'est de toi-même. Tu vois très bien, il y en a qui sont obèses et qui se sentent très bien dans leur peau, il y en a qui sont maigres et qui sont très bien dans leur peau. Donc c'est à eux de faire le juste milieu quoi. Tu vois moi je suis pas la pour juger, moi je me base par rapport à moi, près ce qu'ils font les autres j'en ai rien à foutre, tu vois ?

Ok, qu'est ce que t'as comme voiture ?

A l'heure actuelle ? J'ai une BM, elle est devant la porte, je peux pas la rouler.

Et qu'est ce que tu penses de ta voiture ?

Elle est bien.

Qu'est ce qu'elle a de bien ?

C'est une marque allemande, c'est bien, c'est BMW, c'est récent, c'est puissant, malgré qu'on a pas le droit de rouler vite, mais bon, c'est un bon couple, tu mets pas 3 min 30 pour doubler un camion.

D'accord, et qu'est ce que tu préfères chez elle ?

Tout.

Si tu veux détailler.

Tout. C'est que.. à la base en elle-même d'origine elle est belle, après tu peux l'équiper, mettre des jantes et patati-patata, « fast and furius » tu peux marquer...

C'est quoi « Fast and Furius », c'est le film ?

Ouais (rires)

Et qu'est ce que tu veux dire avec ça ?

Ben tu fais la même chose que dans le film.

Ah. Faudrait que j'aille le voir.

Trop fort. Il tourne sur les kiosques en ce moment.

Alors pourquoi cette voiture là et pas une autre ?

Parce que c'est... j'ai trouvé une bonne affaire quoi en fin de compte. Ca aurait très bien sur tomber sur une 205 Gazoil, ou une R4, comme une porsch. Mais bon je vais pas la garder, c'est pour la revendre quoi.

C'est une bonne affaire.

Voilà.

Est-ce que t'as des commentaires généraux sur ta conduite ou sur la sécurité routière en général ?

Non. Je conduis bien...

Tu m'avais dis tout à l'heure que ...

Ouais, je conduis bien, mais au niveau de la sécurité routière, c'est abusé..

Qu'est ce qui est abusé ?

3 points en moins sur la ceinture, clignotant 3 points, presque tu klaxonnes 3 points... c'est vraiment abusé, les lois qu'ils ont sortis, c'est vraiment... faut pas se foutre de la gueule des gens quoi... Le gars qui a un nouveau permis à 6points, sans faire exprès, il met pas sa ceinture, 300m il lui reste plus que 3 points, voilà, tu lui mets encore le clignotant ça fait trois points et puis c'est bon hein. Il repasse tout. C'est vraiment.. là ils ont vraiment abusé franchement... Faut vraiment qu'on ait des ailes qui poussent dans le dos, quoi. Mais bon, on est là pour assumer, hein. Et pour fermer notre gueule.

Tu veux dire qu'il y a rien à faire ?

Ben nous personnellement on peut rien faire. C'est au niveau des auto écoles si ils peuvent euh, c'est eux qui ont le mot... qui ont l'avantage par rapport à nous. Comme vous vous pouvez très bien ouais... si vous vous mettez tous ensemble, toutes les auto-écoles de toute la France, dire que c'est abusé, p'têt ils vont faire quelque chose pour redescendre à 1 point.. déjà le permis à 6 points c'est vraiment n'importe quoi, quoi. Tu sais, il y a très bien une personne, elle peut faire un accident qui a un an de permis ou 30 ans. Ca à rien à voir quoi. Comme on l'a dit avant, l'accident c'est pas forcément dû... ça peut pas venir que de nous quoi. Y a aussi les autres automobilistes mais en fin de compte dans l'erreur la dessus c'est tout le monde qui prend. Et la loi elle est vraiment mal faite quoi.

Est-ce que t'as des commentaires généraux sur cet entretien, ou d'autres commentaires généraux sur ce que tu veux ? Sur les questions que je t'ai posé, qu'est ce que t'en penses, comment tu l'as ressenti ?

Je pense que c'est bien, sérieusement, je m'attendais pas à ça, contrairement, quand je t'ai vu arrêté là haut. (rires) Je pensais à autre chose que ça.

Qu'est ce que ça t'as fait quand je t'ai posé les questions là, qu'est ce que t'as ressenti ?

C’était bien... je.. c’est un style comme les alcoolique anonyme quoi. Tu les attrapes seul dans un coin et tu discutes avec eux. Et ils te disent quoi. C’est.. je discuterais pas avec ça de quelqu’un de ma cité quoi. Si le gars il en a rien a foutre. C’est comme si moi maintenant quelqu’un y vient y me sort ça, sur un autre truc, j’en aurais rien à foutre. Là, t’es moniteur, tu sais.. je vais pas dire t’es p’têt d’accord avec moi, t’es p’têt pas d’accord, mais tu sais très bien que sur les lois c’est abusé quoi. Maintenant toi... tu trouves que c’est trop ou pas assez cher payé 3 points pour une ceinture ?

Ben je vais répondre hors connexion, (rires), ben merci beaucoup.

Y a pas de stress

1. Entretiens : cinq formateurs d'enseignants de la conduite

En marge de l'observation participante que je mène au sein de mon activité professionnelle d'intervenant en formation et de psychologue dans le champ de la sécurité routière, j'ai réalisé en 2003 une série d'entretiens semi-directifs. Les interviewés sont des intervenants dans la formation des enseignants de la conduite.

1.0.Tristan

...situation familiale et professionnelle.

Alors situation familiale d'abord, marié, deux enfants, quarante huit ans, et situation professionnelle, formateur de formateur, c'est à dire dans le cadre de la conduite, BAFM.

Ok, donc c'est un entretien pour la vitesse que je fais pour un travail de recherche en sciences de l'éducation. Et voilà, les questions sont là sous tes yeux et je vais te les poser en même temps. Donc la première c'est, pour toi qu'est ce que ça signifie « aller vite » ?

« Aller vite », c'est une question compliquée, on peut l'interpréter, enfin moi je l'interprète de deux façon, « aller vite » ben c'est par rapport à la physique au regard de.. ben du compteur de vitesse qui dit je vais vite ou je vais pas vite, et après c'est aussi par rapport au sensations qu'on peut avoir. Donc « aller vite » en terme de vitesse, c'est « aller vite » au delà des réglementations pour moi, et puis après « aller vite » en terme de sensations, ben là tout dépend du contexte hein, ... voilà, dans la circulation routière, « aller vite », c'est aller vite par rapport à une situation donnée, mais quelle situation c'est compliqué. Faudrait que je prenne chaque fois une situation et que je dise, ben là je vais vite, mais au départ « aller vite » c'est aller au delà de la règle, et après ça dépend des situations, sur la route en tout cas.

Quelle rapport as tu entretenu avec la vitesse et comment a t il évolué avec le temps ?

Bon c'est un rapport on va dire peut être plus ou moins logique à tous mes semblables, parce que bon je me souviens de ma jeunesse et bon à l'époque, en réfléchissant maintenant je trouvais que j'allais vite, j'allais vite parce que j'étais souvent en excès de vitesse, par contre j'avais la possibilité d'aller moins vite que je pourrais le faire aujourd'hui, parceque les machines ont évolué et que si je me référence aux moto, « aller vite » avec ma première moto j'étais à fond à 110 quoi. Donc aujourd'hui « aller vite » avec n'importe quelle moto moderne », on est à plus de 200. Mais bon ma pratique à évolué, je roule beaucoup moins vite aujourd'hui qu'avant.

Et le changement c'est du à quoi ou ça a évolué comment ?

(soupir) peut-être à cause de l'âge et des responsabilités parce que comme j'ai dit tout à l'heure j'ai quarante huit balais et que j'ai pas envie de mourir, euuhh et puis j'ais des responsabilités dans, entre femme, enfants, et professionnelles, et puis certainement aussi à cause du boulot que je fais, puisque que je dis sans cesse aux autres de rouler moins vite donc euhh, ça s'imprègne quelque part, et puis j'ai les arguments pour, donc les arguments que je donne aux autres ça a eu aussi un effet sur moi, sinon on est en contradiction constante et c'est pas mon style de vie de vivre en contradiction constamment.

Quand tu vas vite ou quand tu allais vite, comment tu imaginais ton corps ? ***(gros yeux)...*** *c'est une question par rapport à l'imaginaire, est ce que si tu te places dans la situation, tu t'imagines d'une certaine façon quand tu vas vite ?*

Quand je vais vite comment j'imagine mon corps ? ... Je sais pas, franchement je sais pas... La vitesse pure moi, je sais pas si ça répond à la question, ça me plait pas trop, c'est extrêmement rare que j'aille très vite, je l'ai fait récemment sur une autoroute allemande, mais bon, c'est vrai que en terme de sensations c'est pas terrible. Maintenant par rapport au corps, ben je me dis même en allant vite, essaie de pas te faire trop mal, bon c'est vrai que la vitesse pure, la grande vitesse c'est extrêmement rare. Par rapport au corps c'est par rapport à la... à la blessure, mais imaginer mon corps quand je vais vite, je vois pas trop.

Et au niveau de effets, tu as dis que ça te faisait pas particulièrement plaisir d'aller très vite.

Non euh, la vitesse pure pour moi c'est plutôt intellectuel, c'est à dire regarde ton compteur, t'es à 250 (oui bon je suis à 250), mais en sensation, pour le corps justement, pour moi c'est pas une sensation aller vite. Pas physique, c'est plutôt intellectuel, c'est à dire j'ai roulé à 250.

Ok, alors est ce qu'il t'arrive de noter dans ton comportement routier une différence avec le comportement que tu attends de tes apprenants ?

Je dirais c'est extrêmement rare. C'est extrêmement rare. Ou alors, quand je vois un décalage entre ce que j'attend de mes élèves, c'est parce que.. c'est une bêtise quoi, je veux dire euh, c'est rarement volontaire, c'est plutôt de l'ordre de l'erreur. C'est tiens, j'ai fait ça, j'ai pas fait exprès quoi. J'étais soit dérangé, soit j'avais l'esprit ailleurs. Je pense que ça arrive rarement et quand ça arrive c'est plutôt de l 'ordre de l'erreur, je me suis trompé.

Ok, sur quelles études est ce que tu fondes tes connaissances sur la vitesse ? (soupir) quand tu fais des cours sur la vitesse, tu te fondes sur quelles études ?

Ben une étude particulière non, car depuis des années que je fais ce travail, j'ai en fait peu de sources, on va dire scientifiques, sur la vitesse, il y a peu de sources, c'est peut être un problème dans notre métier. Bon la vitesse après ça dépend sous quel biais on l'aborde, si on l'aborde sur le biais de la physique, euh il suffit de prendre n'importe quel livre de physique et on peut trouver des choses sur la vitesse. Et sur l'aspect psychologique et comportemental, j'ai, ben en fait, j'ai peu de sources, j'ai un article d'Ivon Chich, deux, trois documents généraux, du ministère des transports, et c'est tout quoi. Donc là c'est un manque, ça je le reconnais. Peut être qu'il faudrait mettre en place un lieu ressources, ou un lieu sources, ou on pourrait trouver des choses. Peut être que ça existe mais je sais pas vraiment.

Et donc par rapport à ce manque, et aux connaissances que tu as, comment tu sensibilises les conducteurs aux dangers de la vitesse ?

Pour sensibiliser on sait qu'on a plusieurs leviers hein, plusieurs types d'actions à avoir sur les apprentis conducteurs, puisque c'est comme ça dans le libellé de la question. On peut l'apporter par plusieurs biais, on peut l'apporter par le biais de la physique, en démontrant tant que la vitesse c'est tant de mètres seconde parcourus, et puis en faisant un lien avec le temps de réaction par exemple. On peut aussi essayer de voir quels sont les raisons pour lesquelles les gens pratiquent de la vitesse, ou sont sensés pratiquer, et leur

montrer que si c'est une raison plutôt pratique, on se rend compte que, par exemple on peut évoquer le gain de temps, on se rend compte que on gagne pas grand chose. Si c'est les pratiques pour du plaisir, on peut montrer que prendre du plaisir sur un lieu social, ça peut avoir des conséquences pour soi et pour les autres, donc tant qu'à faire prendre du plaisir à la vitesse, autant aller dans des endroits protégés. Bon, on peut aussi travailler la vitesse par rapport aux conséquences que ça a en cas d'accident, là ce matin j'étais avec une élève qui disait euh, moi je regarde pas dans les rétro, ça me sert à rien, de toute façon si l'autre me rentre dedans ben tant pis, c'est de sa faute et c'est lui qui est en tort. Je lui dis, oui mais si il te rentre dedans et qu'il te brise les vertèbres cervicales, c'est de sa faute mais c'est toi qui est paralysé. Donc tout dépend du levier qu'on veut actionner par rapport a ces comportements de la vitesse. Mais bon, plus on actionne des leviers, plus on a des chances de toucher des apprentis conducteurs, et de lui faire réduire sa vitesse. ... voilà.

Et la dernière question ***(déjà !),*** *si tu pouvais changer la réglementation sur le sujet que changerais tu ?*

(soupir) moi je pense que la réglementation actuelle en terme de vitesse est un bon compromis entre la nécessité de se déplacer, puisque si on prend un véhicule c'est pour se déplacer, aller d'un point à un autre, que les vitesses actuelles sont un bon compromis entre cette nécessité, on peut se déplacer à une vitesse relativement rapide. 130 sur l'autoroute, ça veut dire que on peut aller de Metz à Marseille en 8h, sans faire d'excès de vitesse quasiment, si on dit ça à nos ancêtres, à mes grands parents par exemple, ils sont plus vivant, mais si ils sont vivant je leur dit, écoute on va aller à Marseille en 8h, ben ils me prendraient pour un fou. Dans le domaine du déplacement on a fait de gros progrès par rapport à il y a 50 ans. Donc moi je trouve que c'est un bon compromis entre les nécessités de déplacement et les contraintes physiques, physiologiques, d'accidents que ça peut induire, cette notion de vitesse, je changerais pas grand chose, je pense que c'est un bon compromis. Bon par contre peut être que, d'essayer de les appliquer ou de les faire appliquer de façon plus pertinente, ça serait une solution complémentaire à ne pas changer la règle, mais de la faire appliquer de façon plus judicieuse dans des endroits reconnus dangereux comme tel. Je pense par exemple que les nouveaux radars, permettent de mettre des contrôles de vitesses dans des endroits ou habituellement ça n'y était pas, dans des grandes lignes droites avec peu de circulation, maintenant on peut faire des interceptions dans des endroits plus dangereux. Et qui seront perçus par les conducteurs de façon plus positive.

D'autres changements plus généraux par rapport à la réglementation ?

(soupir) non, moi je tiens beaucoup à travailler la vitesse en formation parce que c'est mon métier hein, alors c'est vrai que en formation initiale du conducteur, la vitesse c'est vite abordé en terme de réglementation parce que en fait il y a quatre vitesses à retenir et c'est réglé hein. Bon peut être que retravailler en formation initiale le problème de la vitesse par rapport aux différents leviers que j'évoquais tout à l'heure, en formation initiale je pense que ça serait intéressant, plutôt que de l'aborder comme c'est fait actuellement, qui est exclusivement sur l'aspect réglementaire, et encore une fois c'est vite traité. Donc un gros travail en formation initiale serait de travailler la vitesse sur un autre biais que simplement le réglementaire, encore faut il toucher d abord les formateurs, donc les enseignants de la conduite, eux mêmes sur le point de vue de la vitesse, pour qu'il puisse ensuite l'envisager avec leurs élèves. Donc moi ça serait ça mon cheval de bataille. Plutôt que de changer la réglementation.

Moi j'en ai finis avec mes questions, si t'as des commentaires généraux, soit par rapport à l'entretien ou par rapport à la vitesse un peu plus en général, si t'as des commentaires particuliers à faire.

(soupir) Bon les commentaires, la pratique de la vitesse pour moi c'est un vrai problème parce que le conducteur associe encore aujourd'hui la route avec un espace de liberté. Donc pour eux prendre le volant c'est assouvir une certaine liberté, assouvir un plaisir aussi, plaisir, par rapport à la pratique de la vitesse. La liberté aujourd'hui, c'est vrai que on a un espace social à partager et que si on parle sur la notion de plaisir de la vitesse, c'est d'autant plus difficile de toucher les gens, quand ceux ci se font plaisir. Donc cette dimension là, de dire la route c'est un espace social, c'est plus un espace où on se fait plaisir, ça serait un bon moyen, un bon biais pour sensibiliser les gens par rapport à ce problème, encore faut il que tout le monde joue le jeu. La vitesse aujourd'hui c'est porteur dans la société, ça fait vendre, des voitures puissantes qui sont de moins en moins utilisables justement sur le, sur la route, sur l'espace social. Donc c'est un problème complexe, ça touche les gens, mais on fait rien pour les aider. On fait de la publicité sur des voitures, des arguments de vente, de la représentation qu'on leur fait sur la route. Quand on regarde les jeux olympiques, l'épreuve reine, c'est le 100m. La vitesse c'est une valeur aujourd'hui, plus que la sécurité en tout cas sur la route. Il y aurait tout un travail social à faire de modification des valeurs de la société. Passer de valeur de performance et de vitesse, à des valeurs de sécurité.

Voilà ce que çà m'inspire, c'est pour ça que c'est difficile d'agir la dessus, parce que quand vous roulez, si on fait notre boulot sérieusement, on est encore dans le langage minoritaire par rapport à un discours sur la vitesse. Donc c'est très contradictoire et difficile à appréhender pour des gens qui ne réfléchissent pas à ce qu'ils font. Voilà.

Et si tu as des commentaires par rapport à l'entretien.

A l'entretien, c'est bizarre de parler à un ordinateur. (rire) ça c'est de la technique... Non, il y a juste une question, c'était l'histoire du corps qui m'a surpris et j'ai pas pu répondre, sinon le reste c'était intéressant. C'est intéressant. C'est vrai que pour un formateur réfléchir à ces propres pratiques par rapport à la vitesse, ça peut être intéressant, ça peut être même un préalable par rapport à après ce que on va dire à nos élèves. Si le discours est pas cohérent par rapport aux pratiques de l'enseignant... on est pas crédible, c'est ce qui se trouve derrière ce questionnaire.

1.1.Evelyne

...situation familial et professionnelle.

Alors je suis célibataire et je suis donc formatrice en sécurité routière, depuis deux ans. Avant j'étais enseignante de la conduite et de la sécurité routière.

Ma première question, c'est pour toi qu'est ce que ça signifie « aller vite » ?

Se dépêcher.

Si tu veux préciser ou compléter.

« aller vite ». Non ben moi je sais que je vais souvent vite. Je fais souvent les choses vite donc euh, je sais pas si c'est pour se dépêcher de les faire, mais c'est pour euhh pouvoir faire autre chose après.

Donc c'est en rapport avec la gestion du temps.

Hmm hmm ouais hmm hmm

Et une différence entre la vie de tous les jours et la sécurité routière ?

« aller vite » ? bah c'est pour les deux oui. Parce que sur la route c'est pour gagner du temps, c'est par rapport au temps, même si on en gagne pas, mais c'est l'impression que ça donne.

Quel rapport t'as entretenu avec la vitesse et comment ça à évolué avec le temps ?

Moi je suis toujours vite, et c'est vrai que j'aime bien, ... j'aime bien, bon ben sur la route par exemple j'aime bien la vitesse même si je pratique pas forcement. C'est surtout les accélérations que j'aime bien sur la route, mais bon euh je sais que je prend pas... j'essaie de me limiter quoi. Pour X raisons mais.... et j'aime bien aussi... oui parce que j'ai toujours l'impression en allant plus vite, et après le problème c'est que je suis toujours en avance, parce que je pars plus tôt mais je vais aussi vite, et donc je prend pas le temps, et pis en fait je gagne rien quoi parce que après je suis en avance donc j'attend, en fait c'est complètement idiot. Et puis c'est vrai que j'ai eu des périodes, par exemple quand j'ai eu mon permis de conduire, ou vraiment c'était comme tous les jeunes quoi, j'étais contente euhh, et puis depuis que j'ai fait quelques accidents ça va mieux. Ca calme quoi, mais j'avais remarqué que quand je travaillais tous les matins quand j'habitais à Tours là, je faisais cinq kilomètres. Le matin ça allait, je conduisais normalement etc. mais alors le soir il fallait vraiment que je me dépêche de rentrer. Ca c'était sans commune mesure, l'aller et le retour. Je m'étais autant de temps pour rentrer mais c'est... alors est ce que c'est parce que j'avais passé la journée en voiture, avec des élèves qui allaient à un rythme quand même inférieur ?

Et comment ça a évolué ?

Bah ça a évolué en fait en fonction des villes ou je je travaille parce que quand j'étais à bordeaux, juste après mon permis, là c'est vrai que ça roulait vite, le rythme dans les grandes villes. Par exemple cet été, l'année dernière quand j'étais à Nevers, bon là bas c'est tranquille

etc. donc ben euhh tu te mets au rythme en fait. En fait tu te laisses vraiment influencer par euhh l'ambiance quoi euhh et puis euhh chais pas. autrement euhh.... Ben non je vois pas d'autres évènements qui font que que je vais aller plus vite ou... oui à part le matin et le soir mais autrement dans le temps non.

Et quand tu as eu le BEPECASER et le BAFM ?

Ah oui, ah si le BEPECASER ça m'a fait quelque chose, ça m'a ralentie. Le BEPECASER, pas du tout le BAFM par contre, mais le BEPECASER si, ben déjà j'ai , j'ai reconstruit ma conduite déjà parce que j'avais pris vraiment de mauvaises habitudes avec six ans passés à Bordeaux et là c'est vrai que ça m'a calmée, alors même c'était à l'extrême parce que j'en venais à tout faire par rapport à la réglementation et puis ça devenait même dangereux et complètement idiot. Par contre le BAFM ça a rien fait du tout. Après si c'est vrai que j'ai eu des accidents avant le BEPECASER donc ça m'avait calmée aussi un petit peu.

Alors quand tu vas vite, si tu devais imaginer ton corps, ou une déformation de ton corps, comment tu l'imaginerais ?

Chais pas moi, j'imagine pas grand chose. Non ... je sais pas si il y a vraiment euh, .. bon si à part euh les cheveux qui euuh en arrière, le vent, la sensation du vent, je vois pas parce que, parce que souvent je ... tu sais avec les motards et tout ben je leur demande parce que eux ils ont quand même des sensations de vitesse très physique, mais j'ai pas l'impression de les avoir celles-ci, c'est pas ce que j'ai l'impression de rechercher, mais euhh peut être que c'est inconscient aussi je sais pas. Mais c'est pas une recherche physique, par exemple j'aime pas les manèges et les trucs comme ça, tu vois, j'ai pas euhh ... j'imagine pas. J'aime pas courir.

Ok, alors dans ton comportement est ce qu'il t'arrive de noter une différence avec ce que tu attends de tes apprenants ?

Ben pas vraiment puisque je me limite, pas vraiment parce que bon je roule pas euhh... je roule pas euhhh à des vitesses (exc.) .. euh en excès de vitesse. J'ai pas l'impression de... de .... non au contraire c'est vrai que depuis que j'ai mon BEPECASER, c'est vrai que je fais en sorte de, d'être en conformité parce que autrement c'est un petit peu gênant. Et puis euhh.... c'est juste au niveau des accélérations que j'arrive plus vite aux vitesses. Et peut-être aussi bon j'ai une allure assez dynamique quoi en agglo mais peut-être de temps en temps vitesse excessive. Certainement. Mais euuhhhh c'est à ce moment là, c'est vrai que je les fais peut-être pas euhh, c'est peut-être là que j'ai une différence, parce que même par rapports aux élèves quand il faut rallentir aux intersections, peut-être je le fais moins. Mais bon, c'est pas non plus euhh... Donc c'est peut-être une exception à ce niveau là.

Franchissement d'intersections c'est ça ?

Ben euh moi je, jeuuh les , je le, peut-être je leur fais rallentir plus oui comme pour les tournant, les franchissements d'intersections que ce que je fais moi-même. Peut-être que je me sens plus capable de le faire à une vitesse plus rapide. ...

Ok, sur quelles études est ce que tu fondes tes connaissances sur la vitesse ?

(rire) ben il y a des documents, je sais même pas, parce que c'est un truc, aussi bien au BEPECASER que pendant le BAFM, on l'a pas vraiment étudiée la vitesse, alors tout l 'aspect physique moi ça, j'ai beaucoup de mal parce que ça m'intéresse moins, alors après ben c'est c'est des articles que j'ai lus et bon les bouquins de Chancey sur le précis de sécurité routière où il y a toutes les lois physiques, y a ça. Et bon après, c'est toute la documentation que j'ai pu trouver à droite à gauche, en passant comme ça, mais bon je, j'ai pas de noms. Peut-être si j'avais lu un bouquin de Barjonet, mais il y a rien qui me...

Comment est ce que tu sensibilises tes apprenants au danger de la vitesse ?

Lesquels, les BEPECASER ou les ... ? (tous) – (soupir) – Bon les apprentis conducteurs, c'est plus euhh, c'est toujours pareil, bon il y a le problème au départ de la capacité parce que on est pas capable de réaliser une chose tant que on la connaît pas, rapidement. Il y a la phase d'apprentissage où on fait les choses petit à petit, et puis bon après on arrive à les réaliser. Parce que si on va trop vite dès le départ euh je trouve que on a pas la maitrise. Y a ça, alors euhh, pour les différentes phases euh chais pas euhh pour passer les vitesses, prendre le temps de faire toute la procédure, après ben euh à la vitesse, le danger, ben euh chais pas moi le fait de quand tu arrives trop vite dans une intersection, t'es surpris euhh, t'as pas le temps de, d'être toujours en accélération freinage, c'est quelque chose qu'est fatiguant pour l'esprit, pour tout, et pis pour les passagers. Il y aussi les appareils sécuritaires, le fait qu'ils soient sécuritaires jusqu'à un certains point, donc c'est pas la solution d'être toujours aux limites, aussi j'aimais bien que, surtout pour les garçons, leur expliquer que accélérer en ligne droite c'était pas la preuve d'être un bon conducteur. Ca c'est donné à tout le monde d'appuyer sur la pédale d'accélérateur, par contre euh d'anticiper, de ralentir, de prévoir, de machin etc. c'est beaucoup plus euh ... difficile, ça demande plus d'intelligence, donc moi je fais la différence entre rouler et conduire, et puis pour les BEPECASER, le même discours parce que eux-mêmes quand on leur fait de la conduite commentée etc. ils se rendent compte que on a pas le temps quand il roule trop vite et puis ils ont quand même une conduite, enfin moi je trouve que ils roulent tous trop vite. Et c'est vrai que ça en fait la conduite commentée, il y a toute une procédure à suivre et que si t'en sautes une ben au bout des actions c'est pas forcement correct quoi. Parce que c'est pas forcement la bonne condition, mais c'est plus basé sur l'analyse de la conduite de Neboit et compagnie, et puis bon ben c'est toujours le même truc quoi. Mais bon moi comme je suis pas de cours sur la vitesse, c'est plus au niveau de la conduite que au niveau du travail qu'ils font faire là, pour les élèves dans l'étape deux avec adapter sa vitesse euhh, les intersections, etc. hmm

Si tu pouvais changer quelque chose à la réglementation sur le sujet, tu changerais quoi ?

Je sais pas... Je sais pas parce que moi je sais pas si il y a une solution miracle, parce que le bridage ça sert à rien, euhhh bon les vitesses euh je sais pas bon euh si elles étaient inférieures les vitesses maximales pourquoi pas, mais je sais pas si le fait de réduire les vitesses ça serait vraiment euh moi je suis, franchement je sais pas. Je pense que c'est pas au niveau de la réglementation, ou alors sur la formation des conducteurs, mais pas sur la réglementation euhh, la signalisation etc. Les limitations de vitesses, là je vois pas, alors après bon sur la formation, mais moi je crois que c'est plus sur le mode vie. C'est des choses comme ça sur lesquelles on peut éventuellement, c'est toujours pareil, sur la gestion du temps, ou alors après il y a peut-être des gens qui roulent pour le plaisir, mais ça c'est un autre problème. C'est pas... Moi dans l'état actuel au niveau de la réglementation je vois pas, je ... enfin c'est toujours pareil si tu réduis la vitesse en agglo euh, ou alors la moduler mais si on module trop les vitesses après les gens ils savent plus à quelle vitesse ils doivent rouler, il faut

pas forcément être très... parce que de toute façon même si c'est bas c'est quand même trop vite des fois. On se laisse souvent surprendre.

Et pour la formation alors, tu changerais quoi ?

Qu'y ait plus de ... franchement moi les trucs de ... imposer les stages de conduites préventives pour les jeunes conducteurs, je crois pas que ça ait un effet, pareil c'est comme les trucs tonneaux euhh... Moi je pense pas que ça soit efficace. Peut-être pour moi. Peut-être que pour certains il peut y avoir une prise de con(fiance ?), mais bon ... Après c'est peut-être plus que même par exemple pour le permis souvent les inspecteurs incitent, et les moniteurs même incitent les jeunes à rouler un petit peu trop vite parfois, et.. faut toujours qu'ils soient dans le rythme et ça je trouve que c'est pas tout à fait normal parce que on arrive avec des gens qui sont pas forcément apte à maitriser le véhicule et puis on leur demande quand même d'avoir un certains rythme alors c'est comme ça que on se retrouve les gens qui se font recaler en catastrophe, parce que ils ont pas pu éviter un obstacle etc. Et euhh donc peut être euhh exiger que enfin de tous hein, des formateurs et des inspecteurs, que il y ait pas autant d'allure exigée pour l'examen. Qu'on les laisse le temps d'apprendre un petit peu plus que ... c'est rapide hein, si tu prends une formation 25, 30h et on leur demande de s'insérer en plus dans un traffic hyper dense, toujours être, ça demande beaucoup de capacité de travail. Ca moi je trouve que c'est pas donné à tous. C'est difficile pour beaucoup d'élèves. Alors la dessus, essayer de rabaisser les exigences et qu'il y ait plus de ... alors ça moi je le faisais pas en auto-école, mais peut-être que il faudrait le faire. Tu sais faire les trucs là, avec les cônes et les freinages. Les trucs un peu plus techniques. C'est vrai que ça à la limite, c'est ce qui manquait à la formation. Parce que ça reste toujours abstrait pour les élèves, tu leur dis ben là, tu vas pas t'arrêter etc mais il faut qu'ils le voient, les distances etc. et ça c'est comme les distances de sécurité, on les sous-estime toujours. Les gens se rendent pas compte de la nécessité et peut-être que de faire des situations des simulations , ça pourrait être euh bien quoi. Et puis bon laisser le temps aux gens d'apprendre à faire les choses quoi.

1.2.Hakam

...situation professionnel et familiale.

Tu veux avoir ce que je fais et ce que je fais pas en fait. Marié, divorcé, un enfant. Remarié, en quelques sortes. Situation scolaire on va dire : deug de psychologie, licence de sciences de l'éduc, maîtrise de psychologie, DESS management sécurité routière, c'est la troisième année, et la je prépare un DESS sciences de l'éducation option ingénierie de l'informatique.

Qu'est ce que je fais professionnellement, tout ce qui est axé à la formation, essentiellement en milieu scolaire, les jeunes, le milieu professionnel, et récemment les PPRR, les plans préventions des risques routiers au sein des administrations, du moins au sud, dans les Bouches du Rhône. Je travaille avec les IDSR, je suis le référant formation du PDASR, voilà, ... dans la recherche de formation, dans la recherche de modification de comportements, car avec mon travail dans le milieu scolaire et les centres sociaux, j'ai l'avantage de pouvoir essayer les formations, et enfin je suis aussi enseignant de la conduite et IDSR dans le 13 (Bouches du Rhône). Voilà en deux mots, qui je suis, ce que je fais.

Ok ben mes questions je l ai là, tu les as sous les yeux toi aussi. La première, c'est pour toi, qu'est ce que ça signifie « aller vite » ?

Hey, ça veut rien dire, un avion va pas assez vite et il est à 900km/h une voiture dans certains cas en agglomération à 50 km/h, c'est dangereux, va trop vite. La vitesse sauve, la vitesse tue. Que signifie « aller vite » ? c'est quelque chose qui se déplace par rapport à quelque chose de fixe qui va donner une vitesse ? .. aller vite.. euh... sans entrer dans le détails parce que aller vite, c'est un peu vaste, pour nous ça pose un problème dans le sens vitesse excessive, excès de vitesse, tu vois un peu, c'est dur de se positionner, non on va dire ... se déplacer. Point. Sans donner de vitesse, puisque en avion à 900 km/h on a l'impression d'aller doucement. TGV aussi à 300 km/h on a l'impression de pas avancer et on est en sécurité. En véhicule, c'est dangereux dès que on commence à rouler, on va dire. Ce que je peux te dire sur la signification de vitesse... je réfléchis... entrant dans le détails après j'aurais la position du formateur pour dire c'est dangereux, c'est pas dangereux, etc. Enfin pour la définition de la vitesse au sens où je la voie c'est se déplacer par rapport à un obstacle qui fait que ça va donner une vitesse, voilà, parce que c'est vrai, on va toujours, ramener par rapport à sa motivation, par rapport à son expérience, par rapport à ses opinions, et moi je vais te parler de la vitesse par rapport à mon travail et si tu vois quelqu'un d autre il va te parler de la vitesse différemment. Enfin, moi voilà ce que je peux te dire sur ce que signifie « aller vite ».

Si tu es déjà allé vite, quand tu vas vite comment imagines-tu ton corps ? ... ou quel effet ça te fait, si des fois tu as été vite ?

La question elle est un peu bizarre, voilà. Détaille ta question, parce que « aller vite », est ce que tu veux dire pour moi est ce que ça représente un sensation de plaisir, une secrétion d une certaine hormone dans mon cerveau qui va dire que je suis bien, je suis pas bien ? ou par rapport à mon physique savoir euhh, mais sens qui va dire si je vais ou je vais doucement ? est ce que c'est par rapport à ma résistance dans une accélération ou décélération.

C'est un peu tout et en plus l'imaginaire. Si cette décharge de plaisir à déjà eu lieu, qu'est ce qu'il se passe au niveau imaginaire. Au niveau imaginaire du corps peu être.

Détaille un peu plus. Parce que aller vite ça procure un certain plaisir, bon. Non, je vais pas dire qu'aller vite ça me plait, ça me fait peur. Je peux dire que le fait d'avoir peur ça va être un plaisir aussi. ... non, j'ai pas d'idées. En fait ça me fait peur la vitesse. J'ai toujours eu peur de la vitesse, Mais bon quand t'es jeune t'as envie d'aller vite parce que tu sais pas.

Et la transition du plaisir à la peur, ça s'est fait comment ?

La chute. C'est l'expérience. L'expérience que tu as toi de tomber et puis quand tu vois autour de toi des copains qui se brûlent, qui tombent qui ont des accidents, et puis après ça te calme. Pour moi c'est un peu différent parce que je suis dans la formation et puis j'ai des connaissances en traumato ce qui fait que à force de le dire moi même je suis sensibilisé et puis après je m oblige à avoir un comportement référentiel parce que si je dis un discours et que je fais l'inverse, ça va pas bien, c'est en pleine incohérence. Donc j'essaie d'être en phase avec mon discours.

Ben justement dans ton comportement routier, est ce que ça t'arrive de noter des différences avec ce que tu attends de tes apprenants.

Tout dépend le cadre, tout dépend le temps, tout dépend de pleins de choses. En situation de permis de conduire où tu as quelqu'un qui a jamais conduit. Ils conduisent a peu près comme on l 'attend, ils ont un comportement identique au notre, des réactions identiques, parce que... à travers ce que je vais dire et la subjectivité qui va passer, l individu va comprendre et on ça dire qu il va dire que quelque chose va se faire. En revanche quand je fais des formations sur les enseignants de la conduite, genre « cyclomotard », je pense pas avoir les attentes escomptés. C'est même sûr et certains. Je demande des objectifs qui sont assez hauts, notamment en « cyclomotard », des objectifs qui sont pas adaptés avec les enseignants de la conduite mais on est obligé de faire avec, il faut les faire progresser, mais je pense pas que ça soit gérable, parce que il y a un problème d'expérience aussi derrière. Quand je suis avec des formateurs, En revanche quand je suis avec des jeunes j'ai des méthodes qui fait que j'arrive à avoir le comportement que j'attends, pas dans l'immédiat mais avec un peu de temps.

Et est ce que ça t'arrive de noter un différence entre ce comportement que tu arrives à avoir d'eux et ce que toi tu fais dans la vie de tous les jours quand tu conduis.

Ta question elle est un peu tordue, moi je la vois différemment, je vois ta question dans le sens, moi je forme, en formant, est ce que mes attentes sont identiques,... par rapport à l'exemplarité il faut se placer, soit on est dans l'un soit on est dans l'autre.

Et comment en es tu arrivé à avoir cette position de référentiel ?

Par rapport au gamin. Dans ma région je suis très connu, je fais tous les collèges. Donc si je fais une animation concernant le casque et qu'un jour par hasard un jeune me croise sans casque, c'est comme si j'avais rien fait. Et avec les gamins je peux les croiser à tous moments, dans les foires, dans les salons, dans les collèges, pendant les vacances quand ils ont leur BSR, je les croise souvent, très souvent, et après je les revois en cyclomotard quand ils vont s'assurer. Donc si je leur taille une formation et qu'on me dit Monsieur, je vous ai vu sans casque ou sur le roue arrière. Je dis la c'est bon. Merci les jeunes, je rentre. Je peux avoir le meilleur discours du monde, il sera pas du tout en phase. Il sera pas du tout accepté.

Toi, sur quelles études tu fondes tes connaissances sur la vitesse ? Quelles sont les cadres théoriques sur lesquels tu t'appuis ?

Alors je serais plutôt dans le médical. Ce qui fait que la vitesse diminue chez les gens et diminue aussi chez moi, c'est si jamais tu as un problème, la décélération face à un choc fait que le corps ne supporte pas. Je fonde plutôt mes connaissances dans ce sens là. Ce qui me fait peur d'aller vite, c'est l'arrêt. Où je vais m arrêter ? contre le mur ? contre une bagnole ? et puis avec toutes les conséquences que ça a.

Donc ça c'est plus physique que médical.

Oui si tu parles de connaissances, c'est les deux. Quand je te parle de médical, c'est plus la partie biologie du corps face à la décélération, et j'inclus la physique dedans.

Est ce que tu as des études psycho ou socio sur la vitesse ?

Oui, il y en a, je pourrais pas te dire les noms, mais je sais qu'il y a des études qui ont été faites parce que c'est une valeur sociale. On en trouve sûrement dans le fascicule de l'INRETS où toutes les études sont répertoriées.

Comment sensibilises tu tes conducteurs stagiaires aux dangers de la vitesse ?

Alors je vais un petit peu reprendre ce que j'ai déjà dit. Tu parles du danger de la vitesse... Alors je vais répondre à ta question, la méthode c'est facile. Il faut qu'il arrive à une justification des lois et des règlements. C'est à dire qu'il faut qu'il comprenne d'eux même, que la vitesse est dangereuse. C'est pas moi qui vais le leur dire. Je vais leur prouver par A+B que la vitesse est dangereuse. ET puis à la fin ils vont me dire, ben je comprends pourquoi c'est dangereux la vitesse. C'est tout. Tu veux savoir la méthode ? Soit tu agis sur des affects, soit tu agis sur de la répression, soit tu agis sur les connaissances. Et en fonction des individus, il y en a plus qui marchent sur les affects, plus sur la connaissance, ou plus sur la répression. Tout dépend le contexte social, ça dépend de l'individu en lui même, mais dans ces trois vecteurs, tu peux leur montrer qu'il y a des tendances.

Enfin, si tu pouvais changer la réglementation sur la vitesse, tu changerais quoi ?

Sur le plan réglementaire, pas grand chose, sur le plan formation et sensibilisation pleins de choses. Parce Que je vais te dire, l'aspect réglementaire, tu peux faire ce que tu veux. Réglementaire dit répression, si je prend quelqu'un qui a l'habitude de transgresser les lois, ça lui posera pas de problème, si demain on met les agglo a 30km/h, si il a l'habitude de rouler a 90 il descendra a 80. On aura pas changé le problème.

Dans la formation, la psychologie comme les sciences de l'éducation devraient faire partie intégrante du BEPECASER (enseignant de la conduite). Pouvoir former les enseignants sur ces modules là, où c'est survolé et encore si on en parle. Peut être donner un BEPECASER soit à des licence, c'est a dire accéder au BEPECASER soit a partir d une licence de psycho, soit a partir d une licence de sciences de l'éduc pour avoir déjà une idée du fonctionnement des gens. Et pas nécessairement sur du droit, parce que la connaissance de la réglementation ne change rien. Peut être une réglementation concernant la formation. Ouais, c'est que je verrais.

Ben moi j'ai finis avec mes questions, si tu as des remarques générales par rapport à tout ça.

Non, c'est sympa, elles sont vastes tes questions. Elles font réfléchir tes questions. Elles sont ouvertes on va dire. Et c'est à la personne de se positionner, et moi je suis plutôt axé formation que réglementation. Et aussi éducation à la sécurité routière. Voilà où je me placerais.

1.3.Francis

...situation familiale et professionnelle.

Donc professionnellement j'ai une activité principale qui consiste à former des enseignants de la conduite avec une spécialisation, enfin une spécialité de toujours finalement en tant qu'enseignant, il s'agît de spécialiser des enseignant à la conduite auto et moto. Donc c'est plus dans ce domaine là parce que je sais que tu viens vers moi pour un sujet vitesse. Ensuite d'une façon plus privée, ben j'ai un petit garçon qui remplit énormément mon quotidien. Et tant mieux, ça donne un vrai sens à la vie quoi, voilà.

Donc les questions sont assez larges et tu peux y répondre comme bon te semble. La première c'est, qu'est ce que ça signifie pour toi « aller vite » ?

Ah ben, euh, c'est plus, « aller vite », « aller vite », a priori c'est un déplacement dans le temps qui donne l'illusion de gagner du temps ou d'éviter d'en perdre. En tout cas c'est beaucoup plus un déplacement par rapport à un espace temps, voilà. « aller vite » ensuite euhh, ben ça serait pour moi quelque chose qui se rapporte à une référence normative, bon un compteur de vitesse, une signalisation verticale, etc. qui m indiquent un alignement, et ça n'est pas la vitesse indiquée mais c'est le moyen de m'y rendre sur cette vitesse. C'est à dire c'est l'accélération plutôt voilà, c'est plutôt le mouvement variable.

« Aller vite », c'est donc plus en rapport avec l'accélération ?

Ah ouais, la vitesse ... m'a attiré, je me souviens avoir pris du plaisir sur des vitesses élevées, mais depuis maintenant pas mal de temps, peut être que ma profession m'amène à réguler d'avantage cette notion de vitesse, mais maintenant depuis pas mal de temps donc c'est beaucoup plus l'accélération ou la décélération, mais plutôt l'accélération qui m'invite à prendre de la vitesse plutôt qu'une recherche absolue de vitesse, euh normative quoi, 150, 180 km/h. Donc c'est la façon dont j'accède a ce seuil plafond.

Quels rapport as tu entretenu avec la vitesse et comment ça a évolué ?

Alors, il y a un rapport d'homme à... au mouvement, enfin pour moi, la vitesse me permet dans mon souvenir de ce que je pratiquais dans ce domaine là, me permet en tout cas de ressentir, voilà, de ressentir peut-être une façon de m'exprimer. Voilà, au contact des autres, mais c'est surtout par un langage plus personnel par rapport à moi, bon. Aujourd'hui c'est plus du tout ça. C'est si il y a un langage, il est celui des autres, donc je me distingue pas par la vitesse.
Par contre ça m'amène à retrouver un climat de sérénité quand justement jeuuuh pratique une vitesse uniforme, c'est à dire lorsque je suis euhh conforme à la réglementation, je m'aperçois que même que je me surprend à rouler en de ça du maximum autorisé. Et finalement je trouve beaucoup plus de plaisir dans une vitesse ben classique, celle qui nous est indiquée par la signalisation, que dans une accélération de vitesse que j'ai connu auparavant. Pour moi maintenant c'est plus être lent, mais ne plus rouler comme je roulais auparavant m'amène à la sérénité. Je suis plus calme.

Et ça a évolué, comment cela a t il changé ?

Alors, qu'est ce qui a pu... j'ai pas réfléchis là dessus, mais qu'est ce qui a pu changer, je crois que c'est mon environnement affectif, le fait d'être engagé également dans des responsabilités professionnelles et engagé dans une conception de vie, puisque tu sais que j'ai un petit garçon âgé aujourd'hui de cinq ans...

Comment il s'appelle ?

Lou émile. (rire) ça te fait rire ? c'est sympa hein ? Donc voilà, c'est plutôt ça, c'est un contexte affectif et professionnel, conjugué.

Quand tu es allé vite, comment imagines tu ton corps à ce moment là ?

C'est vrai que c'est intéressant ça. Euhh en déchirure, (rire) complètement effiloché. Ouais, effiloché, ouais. Et désunis. (rire) Ca te laisse euhh. Et bon quel effet ça me fait ? disharmonie, enfin ouais, déchirement. Et le plaisir c'est peut-être, ... pas la lenteur, mais en tout cas dans la conformité des valeurs normatives connues.

Alors est ce que ça t'arrive de noter dans ton comportement une différence avec ce que t'attends de tes apprenants ?

Non, j'ai ... enfin je répond vite la, j'ai eu cette observation de moi-même par moment, mais de plus en plus fréquemment je m'observe ne pas être en dissonance par rapport à ça. De plus en plus, j'ai l'impression que c'est un apprentissage de moi au contact de mes élèves. Voilà, eux me renvoient peut-être aussi indirectement une certaine, un certain désir de ne pas me marginaliser par la vitesse.

Alors quand tu enseignes la vitesse, sur quelles études est ce que tu fondes tes propos ?

C'est un discours essentiellement physique sur la dynamique des véhicules, c'est totalement physique, c'est rationnel, c'est objectif et pour moi c'est très rassurant. Voilà, symboliquement si j'aborde la représentation de la vitesse selon une approche plus subjective, systématiquement je retombe sur un raisonnement rationnel qui m'amène ensuite à développer le risque, et la prise de risque, c'est à dire l'investissement affectif et volontaire que je fais dans une interprétation. Donc je m'en remet à la subjectivité et à partir de là, on peut tous avoir un discours différent, mais pour moi c'est pas du tout un enseignement.

Essentiellement l'INRETS, bon il y a des auteurs, Ivan Ellitch, Winnicot aussi qui en parle très bien, « inéquité et inertie polaire » c'est euhh Bachelar. Bon et puis j'ai les références, euh je sais pas statistiques. Voilà.

Winnicot, c'est dans quel livre, parce que je connais pas ?

Euhh c'est « l'objet et l'espace transitionnel ». C'est très psychanalytique, il y a plus léger quoi.

Comment sensibilises tu tes apprenants au danger de la vitesse ?

En fait je me sert énormément de ce que les gens peuvent m'annoncer lorsque ils me parlent de la vitesse et de leur ressenti, de leur besoin d'expression, et finalement on se rend compte, et je crois, je ne sais pas si il y a des réponses vraiment absolues, mais en tout cas

on... il y a un terrain sur lequel on se met tous d accord, c'est encore une fois, la physique. Voilà, là on tombe tous en accord.

Et physique, tu peux préciser un petit peu ?

La physique, dans la physique, basiquement, les distances de freinage, et les énergies. Ensuite le phénomène euhh de la dynamique du véhicule qui renvoie vers des lois dynamiques de part des formules, que tu connais, et ce qui est intéressant, c'est que ça touche l'homme, parce que au travers de ça il y a nécessairement, le risque, et donc, la violence. Et quand on atteint l'homme par la violence, je pense que effectivement il peut y avoir un sens personnel quoi. Certains prennent, certains ne prennent pas, donc moi je m'appuie sur des données objectives.

Donc les mettre en face de la violence ?

Ouais, sans parler de violence, je crois qu'elle est implicite, sous-jacente, même si par analogie on peut illustrer notre commentaire par des phénomènes de , je sais pas, assez simples, de l'aérodynamisme. Un avion comment vole t il ? avec une forme d'aile, un vent, etc. avec un phénomène physique, on ramène ça à la route, la voiture étant un mobile au même titre qu'un autre, il se déplacera dans cet environnement, et il va subir un certain nombre d'effets physiques, qu'on retrouvera quel que soit le mobile. Donc voilà, c'est souvent ça. C'est très objectif quoi.

Si tu pouvais changer quelque chose dans la réglementation sur le sujet, qu'est ce tu changerais ?

Au niveau de la vitesse, ... ça c'est une vrai question aussi... au niveau de la réglementation sur la vitesse. Je ne pense pas pouvoir, je ne pense pas avoir envie de changer quoi que ce soit. C'est plutôt avoir envie d'aider le conducteur à s'approprier la réglementation qui est mise aujourd'hui en place, je ne sais pas si il y a un travail réglementaire à faire, pour mettre en place une communication persuasive, favorable au maintient de ces règles, registre vitesse. Je pense qu il y a un travail d'individu à faire vers un autre individu sur l'appropriation des règles de vie aujourd'hui euh qui régissent l'ensemble les mouvements. Donc je réponds peut-être pas directement à la question.

Et tu changerais plutôt quoi alors ?

Et bien euh, je changerais l'appropriation, la capacité à s'approprier, la nécessité de... comment dire, de se conformer à un ensemble de règle qui régissent un corps social pour un équilibre commun à tous. Voilà, c'est véritablement comme ça un ensemble d'éléments en interaction qui s'organisent de façon à ce que chacun puisse trouver un sens au déplacement, et non pas un sens personnel, via la transgression, avant de trouver un sens collectif quoi. Donc c'est sur l'individu. C'est de la formation, ou alors oui, de la mise en forme, peut-être pas parce que elle a déjà été faite. Les gens que je reçois sont des gens en forme, c'est plutôt, - *En permis à points tu veux dire ?* – Pas seulement, parce que même les moniteurs (rire), c'est plutôt une approche beaucoup plus, il y a de la communication persuasive bien sûr, mais il y a beaucoup d internalisation. Surtout je crois. Quel que soit l'âge, ou l'expérience, on peut démarrer tôt l'internalisation.

Bon ben voilà moi j'en ai fini, si maintenant tu as des commentaires généraux sur le sujet ou l'entretien en lui même.

Non, ben commentaire à faire là, directement tout de suite là, moi j'aimerais avoir un aperçu de ton travail. Voilà je crois que c'est ça.

1.4. Édouard

...situation familiale et professionnelle.

D'accord, donc je m'appelle christian, j'ai quarante six ans, je suis marié, j'ai un enfant, et je dirige une auto-école, et parallèlement à ça j'anime des stages de récupération de points et j'interviens beaucoup en ce moment en entreprise, pour des problèmes liés à la sécurité routière.

La première de mes questions c'est pour toi, qu'est ce que ça signifie « aller vite » ?

« aller vite », c'est euhh c'est se déplacer .. au delà de ... alors moi je fais de la course à pied, donc pour moi « aller vite », c'est forcement aller plus vite que le pas. C'est à dire, c'est un dépassement qui n'est pas naturel. Qui n'est humainement pas naturel. C'est ça « aller vite » pour moi.

Si tu veux préciser un peu ou compléter ?

Euhh oui, à chaque fois que on utilise un engin mécanique, à chaque fois qu'on court, on va vite. C'est à dire on utilise un accessoire, pour aller plus vite que le rythme habituel de l'humain quoi. Voilà ce que ça veut dire « aller vite » pour moi.

Et si on ramène ça à des machines dans le contexte de sécurité routière ?

C'est utiliser une machine pour se déplacer plus vite que l'allure du pas. C'est à dire, c'est une activité qui à mon avis n'est pas humaine, voilà. Puisque on utilise des artifices pour aller au delà de ce que peut faire l'humain. Quand on court « aller vite » c'est à la fois, se surpasser, se fatiguer, se mettre en compétition, et à la fois en voiture, c'est aller plus vite que ce que fait l'humain en générale.

C'est à dire à partir de 30km/h ?

Non, à partir de 10km/h, je considère que c'est « aller vite »

Alors la question suivante, quel rapport as tu entretenu avec la vitesse et comment ça a évolué avec le temps ?

Alors j'ai toujours eu un problème avec la vitesse, d'ailleurs c'est pas par hasard que je suis formateur, moniteur, mais euhh j'ai de la chance d'être formateur et moniteur parce que ça tempère mes ardeurs. Et que il y a deux facettes dans ma personnalité c'est le goût de la vitesse, le goût des accessoires qui permettent d'aller vite, la voiture, la moto, et euh les basket en général ; et donc c'est une chance pour moi d'être formateur en sécurité routière parce que ça, ça permet de me rendre compte que ce que je fais c'est pas toujours en adéquation avec ce que je dis et ce que je pense, et comme j'en suis conscient ça créé chez moi ce que les psychologues appellent euhh.. alors comment ils appellent ça déjà... de la... euhhh... comment ils appellent ça encore....

La dissonance cognitive ?

Oui tout à fait, la dissonance cognitive, ça a mis du temps, ça a mis beaucoup de temps, voilà.

Et tu peux faire un peu la chronologie pour voir comment ça à évolué, avec des points de repères, si il y a eu des points d'ancrages ?

Oui, alors euhh tout petit déjà, j'ai toujours été attiré par les sports mécaniques, donc j'ai fait de la moto en 125 à 16 ans, j'ai passé mon permis de conduire. J'ai eu beaucoup de soucis sur la route, à cause de la vitesse. Ensuite j'ai fait une formation de moniteur d'auto école et là, il y a eu tout de suite un déclenchement sur le fait que je pense que pour faire ce métier là, il faut être exemplaire, donc j'ai toujours mis un point d'honneur à jouer la carte de l'exemplarité vis à vis de mes élèves, vis à vis de l'image que je peux représenter pour mes élèves. Et comme j'enseigne dans une petite ville, bon c'était vite fait de me coller une étiquette, par conséquent je faisais un point d'honneur à ce que, j'ai continué de donner la représentation d'être quelqu'un de sûr, qui inspire la sécurité, et pas quelqu'un qui roule vite et qui a un comportement un plutôt marginal par rapport à, aux normes, tout ça. Voilà.

Et à part le fait d'être formateur, il y a d'autres choses qui ont fait que ta représentation de la vitesse ou que tu roules moins vite, ou que tu ais adapté comportement, d'autres choses ont fait que tu as changé ou c'est seulement le fait d'être formateur ?

C'est le fait d'être formateur. C'est le fait d'être formateur qui m'a permis de me rendre compte par des éléments réalistes objectifs ben que effectivement il y a avait des aléas à la vitesse. C'est bien le fait d'être formateur qui dans l'explication de la pédagogie et puis dans le raisonnement m'a permis de constater que aller vite, c'est forcement me poser des problèmes et poser des problèmes aux autres. Donc c'est mental, et dû à la réflexion mais pas par la constatation, par moi-même. Ca je peux le dire, moi j'ai jamais constaté que moi « aller vite », ça posait un problème. Je suis un peu comme mes stagiaires quoi. C'est ça.

Quand tu vas vite, comment t'imagines ton corps, si tu devais avoir une image de ton corps quand tu vas vite ?

J'ai pas de représentations particulières de mon corps quand je vais vite.

Et au niveau d'une déformation, quand tu vas vite en moto par exemple, tu peux t'imaginer une déformation de ton corps ?

Non, pas du tout. Pas du tout, je vois pas de relation entre mon corps et la vitesse.

Est ce que il t'arrive de noter dans ton comportement, une différence entre ce que tu fais, et ce que tu attends de tes apprenants ?

Tout à fait, tout à fait. Et je suis constamment en inéquation entre ce que je dis et ce que je fais, mais j'en suis conscient. Et donc je me permet pas des écarts importants entre ce que je dis et ce que je fais. Mais par contre il y a forcement un tas d'indices qui me permettent de repérer ça, mais j'ai quand même une marge. J'ai pas besoin d'avoir de comportements très très infractionnistes on va dire, ou bien très en marge de ce qui doit se faire pour que je m'en rende compte. Du moins mon seuil de tolérance est de moins en moins important. Avant je me considérais plutôt à on va dire, c'est c'est un exemple hein, 30km/h quelqu'un qui va

nettement plus vite que ce qu'il dit et ce qu'il pense de ça, maintenant il faut plus grand chose quoi. Voilà.

30km/h de marge, c'est ça ?

De marge oui. Mais maintenant c'est plus les 30km/h, maintenant à chaque fois que je respecte pas la règle, j'ai plus de, il y a plus de pourcentage. C'est pas quand je suis à 1% ou 2% de plus. A chaque fois que je suis en dehors de la règle, quel que soit le niveau de tolérance, à chaque fois, ça me gène à chaque fois.

Sur quelles études est ce que tu fondes tes connaissances sur la vitesse ?

Alors sur les éléments physiologiques de la vitesse. Donc mes connaissances en terme de qu'est ce qu'il se passe dans le corps humain lorsqu'on va vite. Sur les éléments techniques aussi. Et sur les représentations de la vitesse de chacun. Bon c'est sur ces trois thèmes là que j'axe mon intervention sur la vitesse quoi.

Tu peux détailler un petit peu stp.

Ben par exemple sur l'impression d'aller vite. Les impressions. Sur euhh par exemple euhh la subjectivité de l'évaluation du risque. Parce que on évalue le risque en fonction de ce qu'on croit. Donc de données très subjectives. Et donc moi j'essaie de donner des éléments plus objectifs. Sur euh le fait de se rendre compte d'un endroit dangereux, puisque il y a une relation entre la vitesse et l'évaluation du risque. Donc voilà, donc euhh essayer de faire comprendre que la perception du risque c'est subjectif et que ça correspond pas à la réalité quoi. Bon c'est toujours cette euhh cette adéquation qu'il faut essayer d'avoir entre risque réel et puis la vitesse. La vitesse en fonction du risque réel et pas en fonction de la perception de son risque. Voilà.

Et puis les éléments physiologiques. La vitesse et la diminution du champs de vision, sur euhh les facultés cognitives, à lier à la prise de vitesse, de raisonnement, ensuite sur euh les effets sur les organes internes par exemple, sur le choc etc. Tout ce que ça peut provoquer sur l'humain quoi. Concrètement.

Et sinon des références précises sur des gens, des études ?

Alors c'est surtout des références sur le risque et la prise de risque, alors ça j'ai pleins de références. Des bouquins j'en ai lu une vingtaine, sur le risque, la prise de risque et surtout la perception du risque. Parce que je pense toujours qu'il y a une relation entre la vitesse et la perception du risque. Mais moins entre la vitesse et la norme, puisque ça aussi c'est subjectif quoi. Parce que forcement la norme a été imposée par quelqu'un qui subjectivement a décidé de mettre cette vitesse là, à cet endroit là.

Et quand tu dis la norme, tu entends quoi ?

Les limitations de vitesse.

Comment tu sensibilises tes apprenants aux dangers de la vitesse ?

J'axe principalement mes interventions sur euhh la subjectivité. La subjectivité dans l'évaluation du danger. C'est vrai que c'est très personnel. Pas se fier à son impression d'être

en sécurité ou pas pour adapter son allure. Donc c'est surtout ça, se méfier de soi-même plus que de son environnement etc.

D'autres quelquefois ? ou pourquoi celui là ?

Parce sue il me semble que toutes les données objectives sur la vitesse sont en voie d'être acquises par les conducteurs en général du fait de l'amélioration de la formation. Donc en terme de, les lois physiques par exemple, l'influence de la vitesse sur la voiture, Il me semble que ça, j'interviens également bien sur, sur ce sujet là, mais j'ai l'impression qu'ils commencent à être acquis, au moins accepté. Alors que ce qui n'est pas accepté encore c'est le fait de penser que on doit avoir des doutes sur son évaluation du danger quoi. Ca c'est pas accepté encore. En fait on a tendance à penser que les limitations de vitesse sont placées de façon arbitraire. Que le danger se situe dans des endroits non repérés. Alors que finalement le risque, les statistiques correspondant au risque des, au nombre des tués, au nombre d'accidents, sont bien placé aux endroits où les gens minimisent le risque quoi. Donc il y a une relation entre la perception du risque et l'accidentologie. Bon c'est la mise en évidence de ça. Et puis il y a tous les éléments qui font que on mise sur l'état du conducteur.

Alors si tu pouvais changer quelque chose dans la réglementation sur le sujet, qu'est ce que tu changerais ?

... Je peux pas répondre à cette question là.... Je vois pas... Je vois pas pour l'instant ce que je pourrais modifier...Sinon que moins généraliser les limitations de vitesse et les adapter davantage aux endroits. Donc ça demanderait une étude encore plus approfondie des endroits à risques. Une limitation de vitesse plus modulé par une accentuation du nombres de panneaux, ce qui aussi poserait le problème de prise d'information, il me semble que là on engendrerait un autre problème. Pour l'instant j'ai pas d'idées à ce sujet là.

Donc dégénéraliser les 50, 90, 130 et mettre du particulier dans chaque cas, c'est ça ?

Oui tout à fait. Avec un plafond bien entendu. Mais repérer le danger différemment quoi. En fait plus repérer le danger, faire repérer le danger plutôt que de mettre des panneaux. Voilà, ça ça me semble important. De donner au conducteur des indices permettant de découvrir le danger par des panneaux plus que par des limitations de vitesse. Limitation de vitesse, c'est plutôt un indice d'un comportement mais ça n'incite pas quelqu'un à se méfier d'une situation particulière quoi. Donc des indices plus formels concernant les dangers quoi. Il me semble que un conducteur ralenti plus quand il voit un panneau sortie d'école que 30km/h. Parce que 30, il le trouve pas justifié, il a pas la correspondance entre le 30 et le danger quoi. Le problème c'est de savoir lire la route et le conducteur lit la route il ne découvre pas les dangers donc on va dire des indices pour trouver le danger. Ca me semble plus judicieux que d'imposer des limitations de vitesse. Je pense que en Angleterre ça se passe comme ça. On met beaucoup plus de panneaux d'indices formels pour indiquer les dangers que la limitation de vitesse en général. En France on a tendance à mettre un endroit dangereux 30 et pas dire pourquoi. Et comme le conducteur ne perçoit pas les risques il a tendance à décrédibiliser la réglementation.

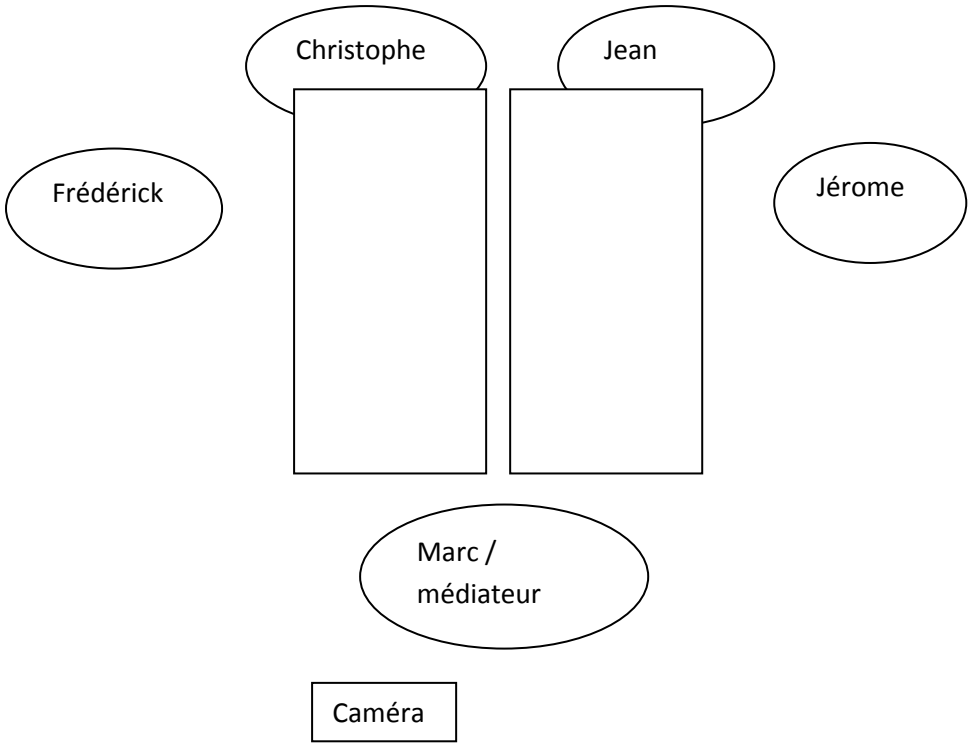
Moi j'ai fini, si tu as des commentaires généraux.

Non, c’est dommage que ce soit fait à froid, si j’avais pu y réfléchir mes remarques auraient pu être pertinentes. Mais à froid, c’est bien aussi... ça permet d’être, voilà. Parce Que c’est quand même un vaste débat, la vitesse.

2. Retranscription d'une séquence pédagogique

En marge de l'observation participante que je mène au sein de mon activité professionnelle d'intervenant en formation et de psychologue dans le champ de la sécurité routière, j'ai réalisé en 2003 la retranscription d'une séance pédagogique.

2.0. Plan de la salle de formation



2.1. Présentation de la journée de formation

La journée de formation était adressée à des techniciens ascensoristes se déplaçant en deux-roues à moteur. Les horaires ont été de 8h30 à 12h et de 13h30 à 17h. Le format pédagogique était prévu pour six personnes, mais il y a eu deux absents le jour de l'observation.

Le format pédagogique suit un modèle constructiviste. Le contenu de la journée est adapté et décidé par les stagiaires à partir du très vaste Programme National de Formation des conducteurs (PNF). Les premières questions posées juste après les présentations sont les suivantes : quel est l'objectif de la journée et comment comptez-vous l'atteindre ? Les stagiaires sont très surpris de cette démarche, habitués à se sentir confortablement blottis dans un programme rigide, mais ma conception du savoir ne me permet pas de procéder autrement. Je pense en effet qu'il y a ***un*** « savoir conduire » par personne et qu'il convient à chacun de l'explorer.

L'objectif de l'entreprise d'ascenseurs est la réduction des risques de ses salariés. Poser la question de l'objectif aux stagiaires permet de mettre en évidence le fait l'objectif de l'entreprise n'intéresse pas les participants. Ils n'ont pas fait la demande d'une telle formation. Elle leur est imposée.

La détermination d'un objectif pour les stagiaires et la recherche des moyens de l'atteindre ont pris la matinée le jour de l'observation. . Cet objectif nous occupa le reste de l'après-midi à travers les mises en évidences de représentations et leurs confrontations aux données tirées du champ de savoir « insécurité routière ». Il s'agissait de comprendre les liens entre vitesse et accident.

Le matériel était très basique car c'est la discussion de groupe qui est l'outil principal : 2 tables, 5 chaises, des feuilles blanches, pochettes, stylos, paperboard et feutres. Une B.D. et des dépliants récapitulatifs des contenus leur ont été proposés en fin de journée.

Je n'avais pas alors un rôle de formateur mais plutôt d'animateur ou de médiateur. Même si j'ai donné des informations concrètes tirées du champ de savoirs, ce n'était que dans le but d'alimenter le débat et d'y confronter les représentations de chacun.

2.2. Méthode : organisation et matériel

L'enregistrement a été effectué à partir d'une caméra et d'un magnétophone. De l'enregistrement vidéo, nous avons sélectionné un passage de 45mn puis retranscris tout les dialogues accompagnés de « didascalies ». Seulement après cela, nous avons décidé de faire une analyse de contenu pour détecter les conflits cognitifs, dissonances cognitives et rationalisations qui sont, selon nous, l' « observable » des évolutions de représentations dans ce type de formation. Ce choix a été orienté par le caractère affectif qui se dégage lorsque le « déni de la mort » des stagiaires rencontre les données concrètes.

Il est à noter que la présence de la caméra et des deux observatrices ont visiblement empêché les stagiaires de s'ouvrir aux débats et laisser aller leurs représentations. A la recherche du rapport au risque de chacun, le dispositif pédagogique impose de pénétrer dans l'intimité des apprenants. Devant le voyeurisme de l'analyse de pratique, les personnalités se sont cloisonnées dans leur retranchement pour ne laisser paraître que la partie la plus superficiel de leurs réactions, empêchant par la même les représentations d'évoluer.

Extrait situé dans l'après-midi (15h-15h45) de la journée de formation continue de cyclomotoristes ascensoristes : « *réduction du risque routier* » du 18 mars 2004

2.3. Retranscription

Durant la séquence qui suit Marc écrit toutes les données chiffrées sur un paper board.
(Jean a les bras croisés, assis au fond de sa chaise, reculé de la table ; Christophe assis au fond de sa chaise, reculé de la table ; Jérome tient sa tête avec une main, les coudes sur la table ; Frédérique est accoudé sur la table)
Marc : Bon on va dire 20km/heure. Alors on va faire un petit test, pour voir ce qui se passe à 20 km/ heure, parce qu'on se demande ce qui se passe à 20, il y en a un d'entre vous qui va se mettre au bout de la salle, il va courir à fond et va se mettre la tête contre le mur, comme ça, on verra ce qu'il a, et là on pourra avoir une idée de ce que ça fait à 20km /heure.
(rire)
Frédérique : A moi je suis dispensé.
Jean : Moi aussi, je suis cardiaque.
Marc : Est-ce que vous avez un mot de la maman, comme quoi vous êtes dispensé ?
Jean : Mais faut mettre un casque !
Marc : Vous voulez le faire avec un casque ?
Jean : Faut appeler Cancalon avant parce que ça peut provoquer un accident.
Marc : Bon, conséquence, si vous ne voulez pas le faire, imaginez un peu les conséquences.
(Jean se touche le nez et pose sa main sur sa joue)
Jean : Ben, y peut y avoir bobo un...
Marc : Bobo c'est tout ?
Jean : ouais
Marc : Bobo c'est quoi ?
Christophe : Ben ça dépend comment le choc est perçu mais c'est évident qu'il y a beaucoup de lésions au niveau de...
(Jérome regarde dans le vide et mordille son stylo)
Marc : A votre avis au niveau médical, comment on pourrait appeler ça ?
Chris : Euh, fracture ou...
Jean : Non, traumatisme crânien.
Marc : Au moins traumatisme crânien.
(*Jean s'agite et vient s'accouder contre la table)*
Jean : Déplacement du tibia ?
(Christophe vient poser ses coudes sur la table)
M : Mais vous, des fois vous êtes téméraires et vous allez plus vite que ça, vous allez à la vitesse folle de 40km/heure, vous êtes téméraires, et vous vous dites qu'est-ce qu'on se traîne à 40 ! N'est-ce pas on se traîne à 40, Marc qu'est-ce qu'il conduit doucement !
A cette vitesse la violence de choque va être multipliée par... ?
(Jean et christophe mettent la main devant la bouche)
Jean : Ben par quatre.
Marc : Quatre fois plus grave que la tête contre le mur en courant à fond quelles sont les conséquences ?
[...] 5 secondes
Jean : ben quatre fois plus grave.
M : Les conséquences alors, a votre avis ?
Fréd : (*Doucement)*paraplégique.
Jean : Ben quatre fois ce qu'on a dit.
Chris *: (rit derrière ses mains)*

M : Mais non faudrait le faire pour voir, c'est pas paraplégique les conséquences.
[...] 6secondes
M : Il n'y a personne qui peut survivre à ça. Quatre fois plus violent que si vous courez à fond et que vous vous mettez contre le mur, quatre fois plus violent que ça, aucun humain ne peut survivre à ça. C'est à dire q'un piéton renversé à 40 est mort. Vous en cyclo si vous touchez quelque chose à 40, vous êtes mort aussi. Si vous touchez que le bras ça arrache que le bras mais en tous cas aucun membre ne peut résister à ça, à cette violence de choque là.
Fréd *:* sur un mur, y'a un arrêt sur image quoi ?
M : Oui ou un arrêt sur un petit poteau, sur un arbre sur n'importe quoi à l'arrêt en ville, sur tout ce que vous voulez.
[...] 5 secondes
(christophe sourit)
M : Et puis des fois comme vous êtes très téméraires, vous allez à la vitesse incroyable de 60Km/heure, et puis vous vous dites mais qu'est-ce qu'on se traîne à 60 !
Là la violence de choque va être multipliée par ?
C : Ben par six.
M : Non, on a triplé la vitesse. Trois au carré ça fait ?
C : Neuf.
M : Par neuf, les limites humaines sont largement dépassées.
Elles sont déjà bien atteintes ici (*en montrant 40 sur le paper board*), elles sont largement dépassées à 60.
(Jean se passe la main sur le visage)
[...] 15 secondes
(Christophe prend en note les données inscrites sur le paper board)
Jean : Mais ça c'est pas dans le cas d'un véhicule ?
Marc : Dans le cas d'un cyclomotoriste OTIS qui touche quelque chose à 40km/heure.
Fréd : Mais moi je roulais à 50 et y m'est rien arrivé.
M : Vous n'étiez pas à cette vitesse là c'est sur. C'est même, physiquement certain selon Newton que vous n'étiez pas à cette vitesse là. Vous étiez peut-être à cette vitesse là avant puis après le temps de glisser, le temps de freiner, le temps de toucher vous n'étiez plus à cette vitesse.
Fred : ben tant mieux.
M : Oui tant mieux. Sinon vous ne seriez pas là.
Jean acquiesce de la tête l'air grave.
Jerome inscrit les données écrites sur le paper board.
Jean : Oui, mais c'est le vélo qui a touché c'est pas le passager.
Fred : Y'a l'énergie qui a était plus ou moins modifiée, dissipée quelque part.
Jean : Oui y'a l'absorption du vélo, machin...
Marc : Vous croyez qu'un vélo moteur absorbe de l'énergie ?
Jean : Ben oui.
Fred : La fourche, c'est la fourche et le...
Jean : Oui si vous tapez le pneu, c'est le pneu qui va, qui prend et ça réduit...le pneu se déforme.
Marc : Ca se déforme de ça *(il montre un petit écart entre ses deux doigts)*.
Je peux pour ça vous montrer l'exemple d'une voiture. Dans une voiture, c'est étudié pour, il y a un mètre environ, tout l'avant qui se déforme et c'est fait pour ça, ce qui n'est pas le cas sur un cyclo.*(Jean acquiesce en disant oui)*. Donc sur une voiture le constructeur il veut sauver d'abord le moteur grâce au pare choque, puis à partir d'une certaine vitesse il oublie le moteur, il veut sauver le conducteur puis après il ne sauve plus personne parce qu'à une

certaine vitesse il n'y a plus rien à faire. Donc à votre avis, dans une voiture, un choque frontal qui est le choque idéal, jusqu'a quelle vitesse le constructeur veut sauver le moteur ?
C : Je crois que c 'est de l'ordre de 10km /heure, je crois, un choque de 5 ou 10 km/h.
(Jérome regarde jean qui se recule)
M : Un choc frontal.
Jean : Ca dépend si c'est sur un truc inerte, si y'a une voiture qui roule.
(Il fait de grands gestes pour mimer le choc)
M : Oui, là on est dans l'idéal, sur quelque chose de fixe, a votre avis jusqu'a quelle vitesse il veut sauver le moteur ?
(Fréd se gratouille l'entrejambe puis le cou)
C : 5km/h.
Jean : Ben, les crash tests il les font à combien ? 50Km/h ? Non c'est moins je sais pas trente à l'heure ?
Marc se lève, écrit sur le tableau.
M : Jusqu'à 18Km/h de choque, le constructeur veut bien sauver le moteur, au-dessus de ça il oublie le moteur et il veut sauver les gens, jusqu'a quelle vitesse à votre avis il sauve les gens de la voiture.
(Jean et christophe croisent les bras)
Fred : 75, 80
Jean : 50 ou 60
M : Jérome ?
J : Je sais pas.
C : Je dirais 50
Jean *:(s'adressant a C)* Peut-être moins non ? Je sais pas ?
Marc : Sans air-bag ;54, avec air-bag ;56super l'air bag.
Jean : Oui ça sauve.
(Christophe se gratte la tête)
M : non je vois pas que ça sauve ça a augmenté le nombre d'accident.
Jean : maintenant y'a des rideaux.
C : Donc c'est vraiment toute une stratégie marketing, toutes c'est pubs euh... les compagnies euh... qui disent qu'il y a un airbag en plus, machin truc , euh en fait...
M : Je termine juste avec ça, donc là on veut sauver le moteur, là on veut sauver l'humain,(*en montrant les données sur le paper board),(Jérome continue à prendre des notes)* si vous touchez quelque chose avec une vitesse supérieure à ça, après l'énergie cinétique il faut bien qu'elle aille quelque part, et ou est-ce quelle va ? Sur tout ce qui peut bouger dans une voiture en l'occurrence si vous avez la ceinture c'est vous, c'est à dire, le cerveau qui sort par les yeux, les organes qui poussent pour sortir, l'artère fémorale qui se coupe ici, et tout ce qui peut bouger, bouge. A partir de 70Km/heure, les chances de survie sont de zéro.
[...] 10 secondes.
Fred : En deux roues c'est plus cinquante alors.
M : Ah oui en deux roues c'est à partir de quarante, à partir de quarante c'est fini.
[...]15 secondes
Jean : c'est pour ça que les fox c'est limité à 45.
Jérôme(*sourit et lève le doigt)* : Bridé.
Jean :(*en acquiesçant de la tête)* : Bridé.
[...] 15 secondes
(Jean se gratte le cou, s'avance et sourit)
Jean : je comprends pas moi pourquoi ils préconisent, le port de la ceinture, les airbags, les rideaux.

C : Ce qui est pas normal c'est qu'on ait pas le choix à l'achat de pouvoir disposer ou pas de ces équipements.
M : mais là on est dans le cas de la super voiture équipée, dernier modèle.
Jean : Pourtant y'en a qui s'en sortent, ils sont pas tous morts, y'en a qui se sont fait taper à 70.
M : Si a cette violence de choque là physiquement c'est impossible de survivre.
(Remet ses lunettes en place)
Jean : Ah ben
(Fréd se gratte le nez)
M : parce que la mobilité du corps humain, avec cette violence de choque là, le cerveau c'est mou.
Jean : Mais y'en a, y'en a des gens.
M : Ils ont pas tapé à cette vitesse. C'est ce qu'ils disent mais ils n'ont pas tapé à cette vitesse. S'il y avait une étude des détails de leur accident ça prouverait qu'ils n'ont pas tapé à cette vitesse. On trouverait la violence de choque par rapport à leurs lésions, au freinage, ça se fait ça, c'est clair. C'est sur qu'il a pas tapé au-dessus de 70. S'il a survécu, il a pas tapé de face, il a fait des tonneaux, et puis il a pas eut un choque à cette vitesse là.
Jean : mais si on prend les accidents en formule un les gars ils tapent à combien ? Et puis ils s'en sortent hein.
(Jean avec son stylo)
M : Ils tapent pas au-dessus de ça. Vous avez déjà vu un circuit de près ?
Jean : Oui quand même oui.
M : Et qu'est-ce qu'il y a autour du circuit ?
Jean : Des pneus.
M : Pas que.
(*Christophe se gratte l'oeil)*
Jean : puis des rambardes.
Jérome : Puis de balises.
C : Des bacs à sable.
Jean : Oui mais ils tapent à combien.
M : Pas à 70. Ils ont pas tapés à cette vitesse. Ils ont cinquante mètres de bacs a sable puis vingt mètres de pneus, ils ont pas un mètre de voiture qui les encaisse eux, cinquante mètres de bacs à sables et vingt mètres de pneus, et il a encore des barrière immense, ils sont complètement absorbés, c'est normal c'est fait pour ça.
Jean : et quand ils se paillent une voiture de face à l'arrêt qui la tapent en plein.
M : Je sais pas ce que vous en pensé vous ?
[...]5 secondes.
Fred : Ca fait combien de g ça ? Ca se calcule en G non si on roule à cinquante ?
M : je sais pas, peut être que ça se calcule en G, mais...Ca a pas d'importance pour nous, c'est les km/ heure qui nous intéresse .
[...] 8 secondes.
M : qu'est- ce que vous en pensez ?
Jean : Ben dans tous les cas on est mort hein.
(Jean se recule)
M : Frédérique ?
Fréd : De quoi, j'en pense quoi ?
(Jean croise les bras)
M : Ben qu'est-ce que vous pensez de ça ? Par rapport à ce que vous pensiez ?
Fréd : je regrette un petit peu plus.
Jean : faut limiter la vitesse à 70 sur les autoroutes.

M : Je suis pas politicien moi.
Jean : ben, par rapport à la théorie qui à l'air d'être de la pratique...
M : Oui ça c'est de la pratique ;
(*Jean met la main sur la joue*)
Jean : Ben si c'est mortel au-dessus de 70...
M : Il y a six mille personnes tous les ans qui en font l'expérience.
[...] 10 secondes.
Jean : Je pense qu'il y a eut beaucoup d'accident au-dessus de 70 et que les gens sont pas mort hein.
C : Non mais c'est pas le..., là on parle du moment de l'impact, c'est ça qui faut s'imaginer(*en regardant Jean)*C'est a dire que souvent ce que les gens ne s'imagine pas c'est que c'est pas la vitesse à laquelle on roule qui détermine l'accident, là on parle de la vitesse d'impact, don euh, quand euh, tu roules à 130 sur l'autoroute et que y'a un carambolage ou quelque chose comme ça les gens freine donc cette énergie elle est quand même bien absorbée et tout ça et après reste à déterminer quelle est la vitesse d'impact mais on colle complètement sur des vitesses d'impact qui sont comme celle ci. Donc euh voilà après je sais que chaque accident, par exemple ton accident*(en s'adressant à fréd*) inconsciemment, ton esprit était sûrement sur autre chose, t'a freiné et ça euh, t'as diminué ton énergie et en fait t'as pas tapé le véhicule à 56km/heure. Si t'as chuté et t'as glissé par terre en fait l'impact au sol ben ça absorbe l'énergie en fait.
(Jérome se tient la t^te, Jean remonte ses lunettes)
Fréd : Non, non, j'ai pas glissé par terre. Donc aussi si j'avais bien chargé la mobylette l'impact il aurait été plus fort alors.
M : Mais la masse intervient pas beaucoup c'est la vitesse au carré. C'est à dire que ça n'augmente pas proportionnellement ça augmente comme ça(faisant un geste de la main indiquant une montée à la verticale). Ca augmente deux fois plus vite en fait, si vous allez deux fois plus vite c'est quatre fois plus dangereux ; si on va à 80km/heure, on a quadruplé la vitesse le choque sera multiplié par ?
C : euh...,16.
M : 16, 16 à 80km/heure ça augmente comme ça(en faisant le même geste à la verticale) ça augmente pas progressivement, c'est pas deux fois plus vite deux fois plus dangereux, non.
[...]5secondes.
M : C'est pour ça que vous avez un équipement minimum obligatoire en deux roues, qui est quoi ?
C : Un casque, les gants[...]un blouson, en fait le minimum c'est le casque(Marc écrit ce que dit C sur le paper board) le minimum obligatoire.
Fréd : casque, gants.
M : le minimum sécurité pour vous c'est le casque ?
F : Mais non c'est que c'est logique c'est comme un et un font deux tu monte sur le cyclo tu mets le casque c'est logique quoi, c'est comme quand tu mets ta ceiture.
Jean (*Montrant du doigt):* C'est ce qui n'est pas obligatoire ?
M : Mettons de côté la règle s'il vous plait, la règle c'est la règle c'est pour des gens vraiment un peu particuliers qui cherche les limites, pour ces gens là il faut mettre une règle. Mais ici on parle de sans la règle qu'est ce qui est dangereux ? quel est pour vous le minimum d'équipement pour la sécurité ?
Fréd : des freins en bon état.
M : oui ça c'est le cyclo en bon état.
C : Oui, bon c'est toujours le casque.
M : Est-ce que le casque c'est indispensable ?
Jean : Ah ben oui., c'est même obligatoire.

Jerome : C’est obligatoire.
C : On vient de faire abstraction à ce côté là(*s’adressant à jean et Jérome en riant*).
M : donc le casque pour vous c’est indispensable ?
Jean : ben oui y’a une loi.
M :Il y a une loi, mais il y a des lois que vous enfreignez vous savez ?
Jean (*croisant les bras*): On doit pas enfreigner les lois.
M : Mais vous c’est pas ce que vous pensez, vous avez beau dire le contraire c’est pas ce que vous faites, vous vous enfreignez les lois.
(*crhistophe baille)*
Jean : pourquoi ?
Marc/ Vous êtes où là ? *(Montrant la page du paper board où il a écrit les vitesses que pouvaient atteindre les techniciens)*vous êtes là vous enfreignez pas la loi ?
Jean : Non.
C : Ben si*(s’adressant à Jean en souriant*)140 c’est trop.
Jean : Moi sur le compteur il y a des traits que sur les 120, 140, il fait que les paires (rires). Donc je peux pas savoir.
M : Passons sur cette remarque
Fréd : Des vêtements.
C : Casque, blouson, des gants.
M : Est-ce que le blouson c’est indispensable ?
Jérome : ben..., c’est pas indispensable, non.
Jean *(s’agite*): c’est pas obligatoire, c’est pas obligatoire le blouson.
Jérome (*l*): faut mieux quand même être équipé, avec des manches longues, un sweet-shirt, genre l’été, euh....
M : est-ce que vous trouvez ça indispensable ?
(Jean fait oui de la tête)
M : L’été quand il fait chaud ?
Jean : Euh..., l’été quand il fait chaud, euh...
M : Parce que Christophe a dit un blouson pas un sweet.
C (bras croisés): Ouais, moi je suis d’accord.
M : Oui ? Est-ce qu’un blouson c’est indispensable ou pas ?
Jérome : c’est pas indispensable.
Fréd : S’il y a une canicule, euh, c’est indispensable d’être comme ça (montrant Marc portant un tee-shirt) et en short.
M : Comme ça et en short ?
Fréd : Ouais.
C : (S’adressant à Fréd) Pour toi mais pas moi.
Jean : Moi je suis pas d’accord.
Jérome (levant le doigt): ca dépend en moto, en principe, on voit les mecs avec un veste en cuire, mais là on parle en fox, en fox c’est tongs et chemise à fleurs.
M : Tongs et chemise à fleurs ?
Jérome : Ben ouais(en riant).
M : Pas de string ?
Jérome : Si mais avec un short par-dessus.
Jean : Cancalon il va passer derrière fais gaffe. Le blouson puis le pantalon c’est pas obligatoire mais c’est conseillé.
M : Ma question c’est ; est-ce que c’est indispensable ?
Jean : Ben pour protéger le bonhomme s’il se casse la figure.
M : Pas pour tout le monde pour qui ça parait indispensable (il fait un tour de table).
Fréd : Non.

C : Oui.
Jean : Oui.
Jérome :Non.
M : Ca fait deux sur quatre, deux sur quatre pour qui le blouson c'est pas indispensable. Est-ce qu'il y a autre chose qui serait indispensable ?
C : Les gants.
Jean : Les chaussures montantes.
M : Je ne peux pas accepter votre réponse vous ne dites pas que c'est indispensable, je ne vous ai pas vu avec les gants.
Jean : Mais si ils étaient dans la selle.
M : Ah, parce que les gants c'est indispensable dans la selle ?
Ca c'est intéressant parce que vous dites que c'est indispensable mais vous les mettez pas !
Jean : Mais je les mets toujours mais pas pour faire des petites courses comme on a fait à cinq kilomètres.
M : D'accord il faut que je précise, ce qui pour vous est indispensable quelle que soit la course.
Jean : Je dirais que c'est pas indispensable mais conseillé.
M : Mais ma question c'est pas est-ce que c'est conseillé, je veux savoir si pour vous c'est indispensable.
Jérome : c'est indispensable.
M : Indispensable tout le temps ?
Jérome : Ah ouais.
M : Pendant la canicule ?
Jérome : Là non, moi je les mets pas, mais moi je dis c'est indispensable.
M : Vous les mettez jamais en fait ?
(Christophe se penche en avant)
Jérome (riant): Si , que quand il fait froid, quand il fait bon je les mets pas.
M : Ok, donc vous voyez bien qu'il y a une différence entre ce que vous pensez qui est indispensable et ce que vous faites. Est-ce que vous pouvez expliquer cette différence ?
Fréd : C'est indispensable mais pas fondamental. Ce qui est indispensable ça dépend du temps, des conditions, faut aménager en fonction.
M : Ma question c'est quelque soit le temps, en fox. Est-ce que le casque c'est indispensable tout le temps ? C'est ça ma question.
(christophe se retient de rire)
Jean : Le casque c'est pas indispensable mais obligatoire. Par ce que chez nous chez otis on a un principe ; y'a les choses indispensables et y'a les choses obligatoires, ce qui est indispensable c'est à la convenance de chacun. Mais tout ce qui est obligatoire on est obligé de le mettre.
Fréd : C'est comme les chaussures de sécurité, elle sont pas indispensables.
M : Les gants sont obligatoires chez Otis.
Jean : Ah, non.
M : Si ils sont obligatoires.
Jean : Mais non, pour la manutention mais pas pour le reste.
M : Vous voulez engager les paris.
Jean : Je ne parie pas mais je ne pense pas qu'ils soient obligatoires.
M : Je peux vous l'affirmer, monsieur Cancalon pourra vous le confirmer ce soir si vous le lui demandez..
Jérome : Par tous temps ?
M : Oui par tous temps.
Jean : Bon je note pour monsieur Cancanon, les gants est-ce que c'est obligatoire ?

M : Bon vous avez bien vu que c'est pas la loi qui m'intéresse. Essayez de raisonner sans avoir un bâton au-dessus de la tête.
Jean : les chaussures, pour les motos même pour nous, elles sont obligatoires, oui les chaussures c'est obligatoire.
M : est-ce que vous pensez que les chaussures sont indispensables ?
Jérome : Ben, oui ;
M : Mais vous avez dit que vous mettiez des tongs.
Jean : Ca je crois bien que c'est interdit.
Jérome : Oui mais c'est vite dit(Marc regarde les chaussures que porte Jérome) Là j'ai des chaussures de sécu.
M : Donc les chaussures sont indispensables ?
Jérome : Oui.
Jean : Puis en plus elles doivent être montantes, pour les personnels qui font du vélo, les chaussures doivent être montantes.*(Marc regarde les chaussures de Jean)* Oui mais aujourd'hui je ne travaille pas , je suis dans un bureau.
M : Mais quoi, vous n'avez pas conduit là ?
Jean : A peine.
M : Ok, je me fiche de l'obligatoire, vous faites ce que vous voulez.
Jean : Non, non mais c'est vrai ce que je vous dit là.
(Jean se gratte l'oreille, puis le nez)
M : Pourquoi je vous dis, vous faites ce que vous voulez ? Je vous explique un peu, quoique que vous fassiez, vous allez assumer les conséquences de vos comportements, le jour où vous avez un pépin, sanglant, avec des chaussures basses sans blouson, parce qu'il fait chaud, parce que parce que parce que...Vous allez assumer les conséquences. Et une glissade, avec cette énergie cinétique là, je vous déconseille de ne pas avoir l'équipement complet, je peux vous dire que les gens a qui c'est arrivé maintenant ils mettent l'équipement. Sinon c'est qu'ils ont un problème psychologique. En sortant d'ici, vous ferez bien ce que vous voulez mais vous assumerez les conséquences de vos comportements.. Vous ne mettez pas les gants, vous faites ce que vous voulez, moi je ne pourrais rien pour vous.
(christophe a la main devant la bouche, jean se tient la tête)
Fred : Donc qu'est-ce qui est indispensable ?
M : Pour vous qu'est ce qui est indispensable ?
C : Les chaussures.
M : Les chaussures comment ?
C : Montantes.
(Jean se gratte le front, puis doigt devant la bouche)
M : Ce qu'il y a de très fréquent dans les accidents en deux roues c'est les chevilles cassées, donc il faut au moins ça pour tenir la cheville.(*Il écrit au tableau ; chaussures montantes*).
Jean : Un pantalon.
C : Le jean c'est un minimum.
Jean : Ca c'est un peu juste(*en désignant le pantalon qu'il porte).*
Jean : Et qu'est- ce que te fournit Otis pour ton travail et tes déplacements en vélo ?
C : Le réglementaire.
Jean : C'est à dire ?
C : Le bleu de travail.
Jean : le blouson que t'as là et un bleu de travail.
C : Quelque chose qui couvre et qui n'est pas en matière synthétique.
M : Restons sur ce que vous pensez qui est indispensable et ce que vous faites. Jérôme est-ce qu'il y a des choses que vous pensez indispensable et que vous ne faites pas ?
Jérôme : Ben, les gants.

M : Les gants vous pensez que c'est indispensable et vous ne les mettez pas ?
Jérôme : Ben, c'est vrai, on m'a filé de gants mais j'ai des gants mais des gants à moi, mais c'est pas les beaux en cuire qu'ils donnent chez Otis.
M : Maintenant vous allez avoir des gants d'été et des gants d'hiver, suite à notre intervention, vous devez les demander, vous devez faire les démarches pour les demander.
C : Ca ça va être bien parce que...
M : Demandez les assez tôt, plutôt en hiver pour les gants d'été et en été pour les gants d'hiver. Mais c'est officiel vous les aurez. Pour le casque vous allez tous avoir un casque intégral parce que ce casque ouvert c'est une aberration de sécurité, parce que très souvent on tombe de face, les gens on des mentons cassés, des portières dans la figure etc.
Jean : C'est vrai, ces casques ça sert strictement a rien.
M : Donc, casque intégral, les gants été et hiver, les chaussures montantes pour tout le monde aussi et puis le pantalon ça c'est clair. Quand vous pensez que quelque chose est indispensable et que vous ne le faites pas c'est que vous acceptez la probabilité de vous faire très très mal ! Acceptez-vous la probabilité de vous faire très mal ?
Jérôme : Non.
M : Si, puisque vous le faites.
Jérôme (se ronge les ongles): Vous savez ça peu aller très loin, on peu parler longtemps de ça.
M : Qu'est ce que valent vos mains, quel sacrifice valent vos main.
Jean : la sécurité n'a pas de prix.
Jérôme : Oui, la sécurité n'a pas de prix, Georges l'a dit.
Jean : Au niveau des gants ne vous en faites pas, on est paré.
M : Si il se passe quelque chose, les frais d'hôpitaux, je vous assure qu'il va faire la gueule plus que si il doit payer des gants pour tout la monde. Un seul pour qui il devra payer des frais d'hôpitaux pour ça, ça lui coutera plus cher que de payer des gants à tout le monde. C'est largement rentable. Sauver des gens c'est largement rentable.
C : C'est d'actualité ça les gants d'été ?
Fréd : Dès demain matin je demande des gants d'été.
M : oui mais vous devez faire la demande. Moi je fais pression en haut, vous faites là en bas et puis ça va donner. En tous cas vous l'avez dit ça c'est le minimum indispensable(en *montrant ce qu'il a écrit sur le tableau.)* Si vous ne le faites pas vous acceptez la probabilité de vous faire très très mal et vos assumerez les conséquences de vos comportements. J'ai rien a vous dire de plus que ça.
[...] 10 secondes.
(C les mains derrière la tête)
Jean : Encore quatre ans.
(Rire de Marc)
Fréd (Mimant): On peut parler du pourquoi parfois on porte pas cet équipement là. Parce quand tu sais que tu vas faire 500 mètres et que tu vas arriver et être en sueur. Les gants, les chaussures montantes l'été faut les supporter, les chaussettes c'est à la benne tous les soirs.
(Jean la main devant la bouche, C se gratte la joue)
M : Tout ça c'est du confort. Là c'est vous qui choisissez, parce qu'il n'y a pas toujours quelqu'un derrière vous pour vous dire faites ceci, faites cela.
Jérome : Oui ben oui.
M : C'est vous qui choisissez entre confort et sécurité. Et au bout du compte s'il se passe quelque chose c'est quand même vous qui en paierez les conséquences, individuellement. Je vous rappelle que vous n'êtes pas n'importe qui, vous êtes une population à risque. Vous avez des accidents antécédents, d'où vous êtes identifié comme une population à risque.

Moi je n’ai rien d’autre à vous dire que ça, la répression sachant ça elle va dire que c’est obligatoire, vous que vous le fassiez ou pas moi ça me dérange pas, vous en assumerez les conséquences.
[...]5 secondes.
Jean : mais le blouson qu’on a, il est synthétique.
C : Les pantalon synthétique le problème c’est qu’il y a un échauffement qui se créé et après ça se mélange à la peau, c’est pour ça il faut une couche en coton pour protéger . C’est clair que le cuir c’est la matière la plus appropriée.
M : Bon, la dessus j’ai rien de plus a vous dire.

3. Extraits d'entretiens : Chateauraynaud et Trabal, 2005

Chateauraynaud et Trabal (2005). *Conducteurs ordinaires, et extraordinaires, aux prises avec les dispositifs publics,* Association DOXA, pp. 92-93.

Apprentissage continu et auto-apprentissage

Lorsque nous abordons l'apprentissage lors de nos entretiens, les interviewés font référence à des formes d'apprentissage relativement spécifiques. En effet, certaines personnes ont suivi d'autres types de leçons afin d'apprendre à mieux maîtriser la conduite de leur véhicule. Généralement, les leçons sont dispensées par un des parents, un oncle…. Cela se déroule quasiment systématiquement de la manière suivante :

Le patriarche constate que le conducteur novice a un défaut dans sa conduite. Cela donne lieu à un sermon qui n'est pas contesté, mais approuvé comme une vérité. Le maître improvisé « prend en main » l'éducation du novice. Les leçons de l'auto école deviennent alors obsolètes.

*[**Annette**, 07/02/2005]*
Je me souviens, quand mon père a commencé à m'apprendre à conduire, puis mon oncle, tout ça dans la diane de ma mère. Mon oncle, à un moment, a repéré que je manipulais mal le volant. Il m'a amenée sur un parking de grande surface. Ce n'était pas une voiture à doubles commandes de l'auto-école, il avait les pieds sur l'accélérateur et le frein, et moi je manipulais le volant. Moi, j'ai enlevé mes pieds autant que je pouvais, et lui appuyait comme un fou, je veux dire une bonne petite allure. C'était sur un parking donc il n'y avait pas trop de dangers. Je tournais dans tous les sens, et il m'a appris comme ça à manipuler le volant. C'est génial.

***Enquêteur** : ça t'a appris à mieux manipuler le volant ?*

***Annette** : Je ne me souviens pas comment j'étais avant avec ce volant. Lui, il a décrété que je l'utilisais mal, et ensuite je ne me suis jamais sentie mal avec un volant de voiture. Si, lorsque tu passes du volant de la 2 CV à celui de la Micra, à je ne sais plus quelle voiture, à une direction assistée, tu as des différences…. Par exemple, pour te garer en deux chevaux, il te faut un petit peu d'huile de coude.*

En voici un autre exemple typique :

[Vences, 26/09/2004]
***Enquêteur** : C'est ton père qui t'a appris à conduire alors ? Ce n'est pas l'auto école ?*

***Vences** : Non, l'auto école, j'ai même eu mon permis mais je ne savais pas du tout conduire quand j'ai eu mon permis. [...] Coup de cul, méchant coup de cul. Franchement, je conduisais vraiment comme un porc. Je n'avais aucune maîtrise de rien, je conduisais très mal.*

***Enquêteur** : Tu t'es présenté au permis en te disant : « je ne sais pas conduire » ou tu pensais conduire ?*

***Vences** : Non, non, non, c'est quand je l'ai obtenu, mais mon père a fait comme si j'avais la conduite accompagnée quand j'avais mon permis. Parce que lui, il savait bien que je*

conduisais mal. Il a même été le premier étonné qu'ils m'aient donné mon permis. Non, non, moi c'était plus pour apprendre, à vraiment conduire, parce qu'à l'auto école, ils ne t'apprennent pas à maîtriser une bagnole. Ils t'apprennent les principes de base : regarder dans les rétros, ce genre de choses. Enfin, si on fait conduite accompagnée on peut, parce qu'avec le nombre de kilomètres… On peut commencer à avoir les bons réflexes. Il n'y a que les kilomètres qui font ça, enfin…. Apprendre c'est bien mais pour avoir le reste il faut avoir l'expérience.

Dans cet extrait, l'interviewé reporte sur son père toute la charge de son éducation au volant. Il ne juge pas l'examen mais fait confiance à son père lorsqu'il lui dit qu'il n'a pas les compétences pour conduire. Il continue en disant que l'expérience est la seule à garantir un enseignement efficace. D'ailleurs, on retrouve à maintes reprises dans le corpus l'idée selon laquelle la pratique permettrait non seulement de ne pas oublier l'essentiel mais également de se perfectionner.

Parmi les personnes que nous avons interrogées, une monitrice d'autoécole ne tient pas ce même discours par rapport à l'apprentissage autonome.

*[**Alexandrine**, 30/09/2004]*
***Enquêteur** : […] Est-ce que tu interviens dans la conduite de ton frère ou d'autres gens ?*

***Alexandrine** : J'interviens si on me le demande.*

***Enquêteur** : On te demande ?*

***Alexandrine** : On me demande, oui…Parce que je suis monitrice d'auto-école. Donc, voilà, c'est pour ça. C'est le premier diplôme que j'ai eu, le monitorat d'auto école. Donc, tu es tombé sur la bonne personne, mais je ne voulais pas trop en parler parce qu'il y a trop de choses à dire. Mais je vois effectivement même quand je suis passagère, je regarde les autres conducteurs. Quand je suis passagère, et effectivement, les mains à l'intérieur du volant, les pouces à l'intérieur du volant, pas de contrôle rétro. Il n'y a rien. Il y a tout à revoir en fait, pratiquement. Les gens oublient vite. Les ronds-points, on n'en parle pas et voilà mais bon… S'il y a tout à refaire, ça sera beaucoup trop long, beaucoup trop d'énergie.*

Annexe 1

Calcul de la vitesse à partir de laquelle l'arrêt avant un obstacle animé se déplaçant latéralement n'est plus possible.

Problème :

Considérons un véhicule se déplaçant sur une route à une vitesse $V_{véhicule}$. Un piéton se déplace quant à lui perpendiculairement à cette route à la vitesse $v_{piéton}$ et se situe à une distance latérale $d_{latérale}$ de la route. Quelle est la valeur maximum de la vitesse du véhicule ($V_{véhicule}$) pour laquelle le choc avec le piéton peut être évité ?

Mise en équations :

Afin de définir la vitesse maximum du véhicule pour laquelle le choc peut être évité, nous chercherons la condition limite.

$$t_{piéton} = t_{véhicule} \quad \textbf{(1)}$$

Où $t_{piéton}$ et $t_{véhicule}$ correspondent au temps nécessaire à chacun des protagonistes pour atteindre le lieu du choc.

Ainsi, le temps nécessaire au piéton pour atteindre le point de choc est défini par l'équation suivante :

$$t_{piéton} = v_{piéton} \times d_{latérale} \quad \textbf{(2)}$$

Concernant le véhicule, si l'on considère que le conducteur de la voiture commence à réagir lorsque le piéton devient visible à la distance $d_{latérale}$, nous pouvons écrire la relation suivante de la voiture avec le temps :

$$t_{véhicule} = t_{réaction} + t_{décélération} \quad \textbf{(3)}$$

Avec le temps de décélération défini de la façon suivante :

$$t_{décélération} = \frac{\Delta V_{véhicule}}{\gamma} \quad \textbf{(4)}$$

Où $\Delta V_{véhicule}$ correspond à la différence de vitesse entre la vitesse du véhicule au moment où le piéton devient visible et l'arrêt total du véhicule (soit $\Delta V_{véhicule} = V_{véhicule}$) et γ correspond à la décélération.

NB : Les temps sont définis en secondes, les distances en mètre, les vitesses en m/s, et la décélération en m/s².

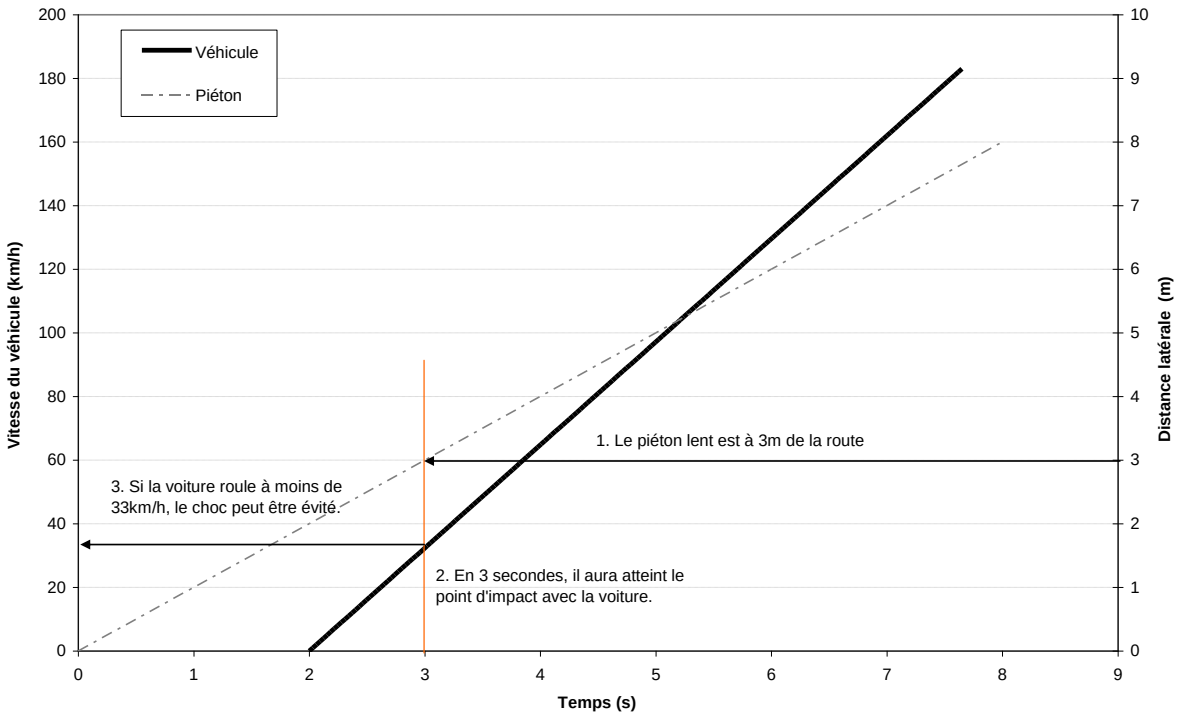
Nous proposons de trouver la condition limite **(1)** définie ci-dessus par une résolution graphique. Ainsi, nous représenterons :

- $t_{piéton}$ en fonction de la distance latérale $d_{latérale}$ avec $v_{piéton}$ défini et constant
- $t_{véhicule}$ en fonction de la vitesse du véhicule $V_{véhicule}$ avec γ et $t_{réaction}$ définis et constants

Représentation graphique :

Nous obtenons ainsi la représentation graphique suivante en considérant :

- $v_{piéton}$ = 3,6 km/h (soit 1m/s)
- $t_{réaction}$ = 2 secondes
- γ= 9m/s²



Conclusion :

Ainsi, si un piéton se déplaçant à 3,6km/h se trouve à 3m de la route, il aura atteint de point d'impact avec la voiture en 3 secondes.
Le véhicule, quant à lui, pourra éviter le piéton si le temps qu'il met pour atteindre le point de choc est inférieur au temps mis par le piéton, c'est-à-dire 3 secondes. Cette condition n'est alors vérifiée, dans le cas exposé ci-dessus, que pour une vitesse inférieure à 33km/h.

Ces calculs peuvent être généralisés à toutes les situations de conduite qui sont susceptibles d'être l'occasion de la rencontre d'un obstacle animé se déplaçant latéralement. On fera alors varier la vitesse de l'obstacle animé, la décélération et le temps de réaction pour trouver des donner particulières à chaque situation.

Annexe 2

Textes

0. **Nerval : « Le réveil en voiture », 1832 [512]**

1. **Freud : « Excitations mécaniques », 1905 [513]**

2. **Proust : « Sodome et Gomorrhe II », 1922 [514]**

3. **Morand : « Le voyage » - « Voyages en auto », 1927 [517]**

4. **Ionesco : « Le salon de l'automobile », 1952 [519]**

5. **Canguilhem : « Qu'est-ce que la psychologie ? », 1958 [523]**

5.0. La psychologie comme science naturelle [525]

5.1. La psychologie comme science de la subjectivité [525]

5.1.0. La physique du sens externe [526]
5.1.1. La science du sens interne [527]
5.1.2. La science du sens intime [528]

5.2. La psychologie comme science des réactions et du comportement [530]

6. **Baudrillard, 1968 : « Le système des objets », 1968 [534]**

7. **Foucault : « Qu'est-ce que la sécurité ? », 1977 [537]**

8. **Wilde : « La théorie de l'homéostasie du risque », 1994 [538]**

9. **Finkielkraut : « Salaud de platanes ! », 2002 [544]**

0. Nerval : « Le réveil en voiture », 1832

Le réveil en voiture

Voici ce que je vis : - Les arbres sur ma route
Fuyaient mêlés, ainsi qu'une armée en déroute ;
Et sous moi, comme ému par les vents soulevés,
Le sol roulait des flots de glèbe et de pavés.

Des clochers conduisaient parmi les plaines vertes
Leurs hameaux aux maisons de plâtre, recouvertes
En tuiles, qui trottaient ainsi que des troupeaux
De moutons blancs, marqués en rouge sur le dos.

Et les monts enivrés chancelaient : la rivière
Comme un serpent boa, sur la vallée entière
Etendu, s'élançait pour les entortiller…
-J'étais en poste, moi, venant de m'éveiller !

1. Freud : « Excitations mécaniques », 1905

Extrait des trois essais sur la théorie sexuelle infantile, p. 133.

Il nous faut encore ajouter à cela la production d'excitation sexuelle au moyen de secousses mécaniques rythmiques imprimées au corps, dans lesquelles nous aurons à distinguer trois espèces de stimulations agissant respectivement sur l'appareil sensoriel des nerfs vestibulaires, sur la peau et sur les parties profondes (muscles, articulations). En raison des sensations de plaisir qui naissent à cette occasion – il vaut la peine de souligner qu'il nous sera permis d'employer ici pendant un certain temps les termes d' « excitation sexuelle » et de « satisfaction » de façon indistincte, à charge pour nous de chercher à éclaircir ce point plus tard - ; nous trouvons ainsi une preuve du plaisir engendré par certains ébranlements mécaniques du corps dans le fait que les enfants aiment tant les jeux de mouvements passifs, comme lorsqu'on les balance ou qu'on les fait voler dans les airs, et ne cessent d'en réclamer la répétition. Il est notoire que le bercement est régulièrement utilisé pour endormir les enfants agités. Les secousses des trajets en voiture et plus tard en chemin de fer exercent un effet si fascinant sur les enfants plus âgés que tous les garçons au moins ont, à un quelconque moment de leur existence, voulu devenir conducteur de locomotive ou cocher. Ils ont coutume d'accorder un intérêt énigmatique d'une intensité extraordinaire au trafic ferroviaire et d'en faire à l'âge de l'activité fantasmatique (peu avant la puberté) le noyau d'une symbolique éminemment sexuelle. La compulsion à associer de la sorte le déplacement en chemin de fer avec la sexualité provient manifestement du caractère plaisant des sensations de mouvement. Si, après cela, le refoulement s'y ajoute, qui retourne tant de préférences enfantines en leur contraire, ces mêmes personnes devenues des adolescents ou des adultes, réagiront par un état nauséeux au bercement ou au balancement, seront terriblement épuisés par un voyage en chemin de fer ou seront sujettes à des accès d'angoisse pendant le trajet et se protègeront de la répétition de cette pénible expérience à l'aide de l'angoisse des chemins de fer.

À cela vient s'ajouter le fait – encore incompris – que la conjonction de l'effroi et des secousses mécaniques engendrent la grave névrose traumatique hystériforme. On peut à tout le moins admettre que ces influences, qui, à moindre intensité, deviennent des sources d'excitation sexuelle, provoquent une altération profonde du mécanisme et du chimisme sexuel lorsqu'elles agissent avec une puissance excessive.

2. Proust : « Sodome et Gomorrhe », 1922

« À la recherche du temps perdu », Tome 5, Paris : Gallimard, Folio, 1988 : 384-394.

[…] Car Albertine m'ayant une fois dit par caprice : « C'est ennuyeux que la nature ait si mal fait les choses et qu'elle ait mis Saint-Jean-de-la-Haise d'un côté, La Raspelière d'un autre, qu'on soit pour toute la journée emprisonnée dans l'endroit qu'on a choisi », dès que j'eus reçu la toque et le voile, je commandai, pour mon malheur, une automobile à Saint-Fargeau (*Sanctus Ferreolus* selon le livre du curé). Albertine, laissée par moi dans l'ignorance, et qui était venue me chercher, fut surprise en entendant devant l'hôtel le ronflement du moteur, ravie quand elle sut que cette auto était pour nous. Je la fis monter un instant dans ma chambre. Elle sautait de joie. « Nous allons faire une visite au Verdurin ? – Oui mais il vaut mieux que vous n'y alliez pas dans cette tenue puisque vous allez avoir votre auto. Tenez, vous serez mieux ainsi. » Et je sortis la toque et le voile que j'avais caché. « C'est à moi ? Oh ! ce que vous êtes gentil ! » s'écria-t-elle en me sautant au cou. Aimé nous rencontrant dans l'escalier, fier de l'élégance d'Albertine et de notre moyen de transport, car ces voitures étaient assez rare à Balbec, se donna le plaisir de descendre derrière nous. Albertine désirant être vue un peu dans sa nouvelle toilette, me demanda de faire relever la capote qu'on baisserait ensuite pour que nous soyons librement ensemble. « Allons », dit Aimé au mécanicien qu'il ne connaissait d'ailleurs pas et qui n'avait pas bougé, « tu n'entends pas qu'on te dit de relever ta capote ? » Car Aimé, dessalé par la vie d'hôtel où il avait conquis du reste un rang éminant, n'était pas aussi timide que le cocher de fiacre pour qui Françoise était une « dame » ; malgré le manque de présentation préalable, les plébéiens qu'il n'avait jamais vus, il les tutoyait sans qu'on sût trop si c'était de sa part dédain aristocratique ou fraternité populaire. « Je ne suis pas libre, répondit le chauffeur qui ne me connaissait pas. Je suis commandé pour Mademoiselle Simonet. Je ne peux pas conduire Monsieur. » Aimé s'esclaffa : « Mais voyons, grand gourdiflot, répondit-il au mécanicien, qu'il convainquit aussitôt, c'est justement Mademoiselle Simonet, et Monsieur, qui te commande de lever ta capote, est justement ton patron. » Et comme Aimé, quoique n'ayant pas personnellement de sympathie pour Albertine, était à cause moi fier de la toilette qu'elle portait, il glissa au chauffeur : « T'en conduirais bien tous les jours, hein ! si tu pouvais, des princesses comme ça ! » Cette première fois ce ne fut pas moi seul qui pus aller à La Raspelière, comme je fis d'autres jours pendant qu'Albertine peignait ; elle voulut y venir avec moi. Elle pensait bien que nous pourrions nous arrêter çà et là sur la route, mais croyait impossible de commencer par aller à Saint-Jean-de-la-Haise, c'est-à-dire dans une autre direction, et de faire une promenade qui semblait vouée à un jour différent. Elle apprit au contraire du mécanicien que rien n'était plus facile que d'aller à Saint-Jean où il serait en vingt minutes, et que nous y pourrions rester, si nous le voulions, plusieurs heures, ou pousser beaucoup plus loin, car de Quetteholme à La Raspelière il ne mettrait pas plus de trente-cinq minutes. Nous le comprîmes dès que la voiture, s'élançant, franchit d'un seul bond vingt pas d'un excellent cheval. Les distances ne sont que le rapport de l'espace au temps et varient avec lui. Nous exprimons la difficulté que nous avons à nous rendre à un endroit, dans un système de lieues, de kilomètres, qui devient faux dès que cette difficulté diminue. L'art en est aussi modifié, puisqu'un village qui semblait dans un autre monde que tel autre, devient son voisin dans un paysage dont les dimensions sont changées. En tout cas, apprendre qu'il existe peut-être un univers où 2 et 2 font 5 et où la ligne droite n'est pas le chemin le plus court d'un point à un autre, eût beaucoup moins étonné Albertine que d'entendre le mécanicien lui dire qu'il était facile d'aller dans une même après-midi à Saint-Jean et à La Raspelière, Douville et

Quetteholme, Saint-Mars-le-Vieux et Saint-Mars-le-Vêtu, Gourville et Balbec-le-Vieux, Tourville et Féterne, prisonniers aussi hermétiquement enfermés jusque-là dans la cellule de jours distincts que jadis Méséglise et Guermantes, et sur lesquels les mêmes yeux ne pouvaient se poser dans un seul après-midi, délivrés maintenant par le géant aux bottes de sept lieues, vinrent assembler autour de l'heure de notre goûter leurs clochers et leurs tours, leurs vieux jardins que le bois avoisinant s'empressait de découvrir.

Arrivée au bas de la route de la corniche, l'auto monta d'un seul trait, avec un bruit continu comme un couteau qu'on repasse, tandis que la mer abaissée s'élargissait au-dessus de nous. Les maisons anciennes et rustiques de Montsurvent accoururent en tenant serrés contre elles leur vigne ou leu rosier ; les sapins de La Raspelière, plus agités que quand s'élevait le vent du soir, coururent dans tous les sens pour nous éviter, et un domestique nouveau que je n'avais encore jamais vu vint nous ouvrir au perron, pendant que le fils du jardinier, trahissant des dispositions précoces, dévorait des yeux la place du moteur. […] Nous repartîmes escortés un moment par les petites maisons accourues avec leurs fleurs. La figure du pays nous semblait toute changée tant dans l'image topographique que nous nous faisions de chacun d'eux, la notion d'espace est loin d'être celle qui joue le plus grand rôle. Nous avons dit que celle du temps les écarte davantage. Elle n'est pas non plus la seule. Certains lieux que nous voyons toujours isolés nous semblent sans commune mesure avec le reste, presque hors du monde, comme ces gens que nous avons connus dans des périodes à part de notre vie, au régiment, dans notre enfance, et que nous ne relions à rien. […] Mais l'automobile qui ne respecte aucun mystère, après avoir dépassé Incarville, dont j'avais encore les maisons dans les yeux, comme nous descendions la côte de traverse qui aboutit à Parville (*Paterni villa)*, apercevant la mer d'un terre-plein où nous étions, je demandai comment s'appelait cet endroit et avant même que le chauffeur m'eût répondu, je reconnus Beaumont à côté duquel je passais ainsi sans le savoir chaque fois que je prenais le petit chemin de fer, car il était à deux minutes de Parville. Comme un officier de mon régiment qui m'eût semblé un être spécial, trop bienveillant et simple pour être de grande famille, trop lointain et mystérieux pour être simplement d'une grande famille, et dont j'aurais appris qu'il était beau-frère, cousin de telles ou telles personnes avec qui je dînais en ville, ainsi Beaumont, relié tout d'un coup à des endroits dont je le croyais si distinct, perdit son mystère et prit sa place dans la région, me faisant penser avec terreur que Mme Bovary et la Sanseverina m'eussent peut-être semblé des êtres pareils aux autres si je les eusse rencontrées ailleurs que dans l'atmosphère close d'un roman. Il peut sembler que mon amour pour les féeriques voyages en chemin de fer aurait dû m'empêcher de partager l'émerveillement d'Albertine devant l'automobile qui mène, même un malade, là où il veut, et empêche – comme je l'avais fait jusqu'ici – de considérer l'emplacement comme la marque individuelle, l'essence sans succédané des beautés inamovibles. Et sans doute cet emplacement, l'automobile n'en faisait pas, comme jadis le chemin de fer, quand j'étais venu de Paris à Balbec, un but soustrait aux contingences de la vie ordinaire, presque idéal au départ et qui le restant à l'arrivée, à l'arrivée dans cette grande demeure où n'habite personne et qui porte seulement le nom de la ville, la gare, a l'air d'en promettre enfin l'accessibilité comme elle en serait la matérialisation. Non, l'automobile ne nous menait pas ainsi féeriquement dans une ville que nous voyions d'abord dans l'ensemble que résume son nom, et avec les illusions du spectateur dans la salle. Il nous faisait entrer dans la coulisse des rues, s'arrêtait à demander un renseignement à un habitant. Mais comme compensation d'une progression si familière, on a les tâtonnements mêmes du chauffeur incertain de sa route et revenant sur ses pas, les chassés-croisés de la perspective faisant jouer un château aux quatre coins avec une colline, une église et la mer, pendant qu'on se rapproche de lui, bien qu'il se blottisse vainement sous sa feuillée séculaire ; ces cercles de plus en plus rapprochés que décrit l'automobile autour d'une ville fascinée qui fuyait dans tous les sens pour lui échapper et sur laquelle finalement il

fonce tout droit, à pic, au fond de la vallée, où elle reste gisante à terre ; de sorte que cet emplacement, point unique que l'automobile semble avoir dépouillé du mystère des trains express, il donne par contre l'impression de le découvrir, de le déterminer nous-mêmes comme avec un compas, de nous aider à sentir d'une main plus amoureusement exploratrice, avec une plus fine précision, la véritable géométrie, la belle « mesure de la terre ».

3. Morand : « Le voyage » - « Voyages en auto », 1927

La voiture sera du monde le vrai logis.
Charles de Ligne,
L'art de voyager, 1797

De la civilisation de la pierre, on passe à la civilisation de la tôle.
Michel Bosquet,
L'Express

Les autos m'ont fait perdre un temps fou. J'ai laissé plusieurs années de ma vie dans les garages, les usines et les stands, hésitant à l'achat, trépignant aux délais de livraison (en 1930, j'en ai connu d'une année), désespérant les carrossiers par mes visites (en 1925, on n'achetait qu'un châssis ; six mois de plus pour la carrosserie), énervé par les mises au point, les réglages, les réparations, les essais, par tout ce qui m'acheminait vers les lentes négociations de la revente ou de la reprise. Les garages de 196… sont restés ceux de 1920, pleins de voiture et vide d'hommes, fermés le dimanche, désert la nuit, immobilisés par le déjeuner, occupés le jour par l'unique Kabyle fataliste qui ne parle aucune langue, sans qu'on y voit jamais figure humaine à qui confier ses peines (un garage, ce ne sont jamais que des jambes sous un carter). A la porte d'un garage, le temps suspend son vol, et l'histoire sa fameuse accélération.

Les pur-sang sont les plus fragiles de toutes les voitures : quelle patience il faut pour attendre les délicieux instants des démarrages arrachés, que d'heures pour gagner une minute ! Décalaminage, équilibrage des roues, parallélisme, synchronisation, deux heures d'atelier pour une promenade d'une heure jusqu'à Rambouillet. La voiture grand sport est une joie effrayante, sous le rapport du temps ; on ne le gagne que pour mieux le perdre ; rouler sur un bolide, c'est bailler sa vie. Je me revois, il y a trente an, au dos une besace pleine de bougies de rechange ; dans la poche droite de ma combinaison, la brosse métallique à bougies et, dans la gauche, la clef tubulaire pour les dévisser et le petit instrument à fenêtre de mica pour surveiller l'étincelle. A tout bout de champ, le capot levé et la tête dans le moteur ; aucun paysage ne valait par sa beauté le dessin parfait de ce moteur construit par des ouvriers qui, me disait Bugatti, étaient les descendants directs des forgerons d'armures rhénanes du XVIème siècle. Que d'amour perdu ! Que de soins oubliés ! Que d'affection pour vingt-chevaux sport sans soupapes, un litre d'huile aux cent kilomètres ! Ce n'est pas la poussière des routes qui a blanchi mes cheveux, c'est ce vice impuni : la vitesse. Une vitesse qu'on avalait goulûment, tout seul, sur une nationale 7 où ne passait qu'une voiture tous les dix kilomètres, lorsque, me disait Larbaud, on se saluait entre automobilistes comme des membres d'une même famille. La vitesse, je l'aime autant aujourd'hui, bien qu'il me faille partager mon plaisir avec tout le monde. Ce que je lui demande, c'est de m'envoyer en avant de moi-même.

Aujourd'hui, l'homme pressé partage sa vie entre deux voitures. La quatre-chevaux, inoffensive, mobile, qu'il nomme sa voiture-stylo, et l'autre, la grande, la fière, toute gonflée de personnalité, avec remorque. (Aux Etats-Unis, 4 millions de personnes vivent dans des remorques ; en France, 50 000 permis de remorques en 1962). A l'homme pressé, sa petite voiture sert non pas pour le transport dans Paris – il ne faut pas exiger l'impossible -, mais elle le dépose au bord d'un chemin qui, lui, se déplace. Bref, elle sert à assurer le trajet entre la bouche du métro et le domicile. Quant à la grosse voiture, elle attend, fixant du gros œil jaune de ses phares la cellule blanche où on l'a enfermée. C'est un ex-voto dédié à la déesse

Vitesse. Posséder cette merveille inutile est absurde ; s'en priver, surtout tard dans la vie, ce serait affreux. Parfois un producteur de cinéma l'emprunte pour tourner un film de jeunes blousons noirs. Pourquoi la mettre sur la route ? Elle n'est pas partie qu'elle est arrivée. Sa beauté, c'est l'immobilité, la puissance latente. Elle a l'irréalité d'un univers poétique, cette odalisque confinée au harem. C'est une machine à nostalgie : elle satisfait ce besoin insensé que nous avons de réduire les distances entre nous et les êtres, entre nous et la vie. Immobile au milieu de la houle des véhicules utilitaires, elle a la grandeur des monstres qui ne servent à rien. Elle va si vite que le futur, sous ses roues, devient du présent. L'esprit ne peut se faire à l'idée qu'un jour elle sera une vieille démodée pas plus qu'en une jolie fille on n'imagine le squelette.

Ce monstre, l'homme pressé ne peut le sortir qu'à quatre heure du matin, à l'heure où les feux orangés sont encore clignotants ; la super-sport, c'est un personnage mystérieux qui ne sort que la nuit ; l'impatient se projette en lui, en caressant sa peau d'acier ; oui, il a avec ce monstre aimé un commerce charnel, le long de la route pareille à un lit aux draps noirs.

L'amour des routes, inséparable de l'amour des voitures ! Libération de la pesanteur et des servitudes humaines, joie à la fois sensuelle et morale, qui fait d'une auto la sœur d'une ondine. Cette fiction, qui en vaut une autre, transforme l'homme pressé, si ridicule vu de l'extérieur, en sorte d'ermite, assis à son volant comme dans une grotte, un fakir trouvant dans l'extrême vitesse une immobilité adorable. Aux interrogations qu'il se pose, aucun être n'a jamais répondu.

Que sa voiture.

4. Ionesco : Le salon de l'automobile, 1952

Sketch radiophonique.

On entend des coassements de grenouilles, puis des caquetages de poules, des « cocoricos » et autres bruits de basse-cour, le beuglement d'une vache. Coups frappés à une porte.

LE MONSIEUR : Bonjour, mademoiselle, c'est bien ici le Salon de l'Automobile ?

LA DEMOISELLE : Oui, monsieur, que voulez-vous que ce soit ?

LE MONSIEUR : Excusez-moi, j'étais aveuglé par la lumière des phares. *(Sonnerie)* Vous les voyez, ça sonne fort !

LA DEMOISELLE : Une fois habitué, vous ne vous en apercevrez même plus !

LE MONSIEUR : En un sens, c'est bien dommage !

LA DEMOISELLE : Ne dites jamais : c'est bien dommage. Dites : c'est plutôt dommage. Il ne faut jamais parler ni écrire comme on lit.

LE MONSIEUR : Ou vice versa. Pour employer le passé simple.

LA DEMOISELLE : Êtes-vous venu au Salon de l'Automobile pour prendre des leçons de français ? C'est six francs pièce et une demi-ration de choucroute ! D'autre part, on peut vous fournir un Conseil d'administration composé de neufs membres rééligibles et un œuf.

LE MONSIEUR : Non, mademoiselle, merci beaucoup. Je ne suis venu au Salon de l'Automobile que pour acheter de l'automobile.

Bruits de basse-cour.

LA DEMOISELLE : Au kilo ?

LE MONSIEUR : Non. Le morceau entier.

LA DEMOISELLE : En ce cas, je vais vous présenter à mon collègue. Cherchons-le. Ce n'est pas la peine. Il est près de nous, il nous suit comme une ombre, il est entre nous.

LE VENDEUR : Bonjour, Monsieur. Le vendeur, c'est moi, comme Louis XIV. Êtes-vous acheteur ? Que voulez-vous acheter ?

LA DEMOISELLE : Monsieur veut acheter de l'automobile.

LE VENDEUR : Un automobile ou une automobile ?

LE MONSIEUR : Les deux. Pour avoir le couple. Je n'aime pas désunir les ménages.

LA DEMOISELLE : Faites voir vos nouveaux modèles au monsieur.

LE VENDEUR : Vous désirez des automobiles véritables, vérifiées ou verdâtres ?

LE MONSIEUR : Mademoiselle, voulez-vous me prêter votre nez pour mieux voir ? Je vous le rendrai à la sortie.

LA DEMOISELLE, *avec indifférence :* Le voici. Gardez-le.

LE MONSIEUR : Merci, mademoiselle, un bon nez vaut mieux que deux tu l'auras.

LE VENDEUR : Suivez-moi, monsieur.

LE MONSIEUR : Oui, mon ami, comptez sur moi, sur moi, sur moi, sur moi, moi, moi, moi, moi, oi, oi, oi, oi, oi, oi, oi.

LE VENDEUR : N'aboyez plus, monsieur. Voici notre premier modèle. C'est un Jean Racine à quinze roues !

LE MONSIEUR : Quinze ?

LE VENDEUR : Oui, quinze, mais vous pouvez facilement en ajouter une quatrième.

LE MONSIEUR : Ne le répétez pas. Quinze roues n'en font jamais que douze. C'est connu. On pourrait vous y prendre à deux doigts de votre perte, pour admirer votre ferblanterie.

LE VENDEUR : C'est une bonne voiture. Pincez-la. *(On entend des sons de trompette.)* Vous voyez, sa réaction est bonne.

LE MONSIEUR : Puis-je pincer aussi celle-là ?

LE VENDEUR : Essayez, monsieur, mais oui, essayez donc.

On entend un hennissement.

LE MONSIEUR : Aïe ! J'ai eu peur !

LE VENDEUR : Ah ! je m'excuse, monsieur… ce n'est pas moi qui ai fait ça. C'est le taureau.

LE MONSIEUR : Quel est son emploi ?

LE VENDEUR : Ténor !... Pour remplacer une basse… avec votre permission.

LA DEMOISELLE : Monsieur, monsieur, monsieur, rendez-moi mon nez, je ne peux plus me moucher.

LE MONSIEUR : Je ne vous savais pas si romantique ! Le voici, votre nez, je vous le rends. Tout est rompu entre nous. Ne comptez plus sur moi.

LA DEMOISELLE, *pleurant :* Ah ! dans quel état, mon pauvre nez, vous me l'avez décervelé !

LE VENDEUR : Continuons la visite, monsieur, si vous voulez.

LE MONSIEUR : Oh ! quelle belle voiture !

LE VENDEUR : C'est une protoïfère, institutrice à cinq chevaux.

LE MONSIEUR : Elle vaut combien ?

LE VENDEUR : Ça dépend du prix.

LE MONSIEUR : Celle-ci aussi me plaît beaucoup.

LE VENDEUR : Celui-ci !... C'est *un* auto !... *(Bruit d'un objet lourd tombant sur le parquet.)* La preuve.

LE MONSIEUR : A-t-il ses turgo-pertracteurs ?

LE VENDEUR : Oui, monsieur.

LE MONSIEUR : Il n'en manque aucun ?

LE VENDEUR : Aucun, monsieur.

LE MONSIEUR : Tous en bon état ?

LE VENDEUR : Bien sûr, monsieur. Nous n'avons que de la belle marchandise. Vous pouvez vous en convaincre facilement. Allez-y. *(Bruit d'une machine à écrire.)* Allez-y encore. *(Sirène d'usine.)* Vous voyez, les turgo-pertracteurs fonctionnent. N'ayez pas peur, monsieur.

LE MONSIEUR : Puis-je ?

LE VENDEUR : Je vous le recommande même.

Bruit de chemin de fer, guitare, how do you do, une scie : voix du monsieur : Mince alors, ça coupe, *trompette, ferrailles et, à nouveau, bruit d'un corps lourd tombant sur le plancher.*

LE VENDEUR : Qu'est-ce que vous en dites ?

LE MONSIEUR : Ça m'a l'air d'une bonne voiture… Pardon… je veux dire d'un bon voiture ! Il fonctionne bien. Je crains cependant qu'il y ait des enrayures dans les ficelles. Ça se voit assez souvent.

LE VENDEUR : Ayez confiance, monsieur. Je vous garantis la marchandise.

LE MONSIEUR : Ce auto est-il muni d'un appareil tétralogique ?

LE VENDEUR : Comment, monsieur ?

LE MONSIEUR : Dispose-t-il d'un appareil tétralogique ?

LE VENDEUR : Oh ! non, monsieur. C'est un bon système logique, non pas tétralogique. Ce n'est pas un voiture suédois. Tout ce qu'il y a de plus français. C'est un modèle cartésien authentique.

LE MONSIEUR : Les freins fonctionnent-ils à garantie fixe ou à pleins pouvoirs ?

LE VENDEUR : Ça marche à pneumonie circulatoire. C'est la formule la plus récente. Voyez.

Sonnerie, cloches, bruits de basse-cour.

LE MONSIEUR : D'accord. Parfait. Je l'achète. Mais je veux la paire, n'oubliez pas.

LE VENDEUR : Bon, je vais vous présenter à cette jeune voiture blonde.

LA DEMOISELLE : Bonjour, monsieur, c'est moi.

LE VENDEUR : Elle a de jolis pneus *(note de jazz)*, de bons coussins, de très belles jambes *(marche militaire)*, une taille fine, un moteur excellent *(bruit d'un moteur défectueux)*, un volant agréable, une carrosserie toute neuve, un sourire adorable, une irradiation personnelle.

LE MONSIEUR : Oh ! mais je la connais, la reconnais, la coconnais ! C'est la demoiselle de tout à l'heure… et de toujours. Je vous l'achèterais bien. Est-elle solide ?

LE VENDEUR : Elle vous portera facilement ; vous et trois ou quatre autres personnes.

LE MONSIEUR : Je la prends.

LA DEMOISELLE : Merci bien, monsieur.

LE VENDEUR : L'autre voiture aussi, monsieur ?

LE MONSIEUR : Oh ! non. Je ferai moi-même l'auto-mâle.

LE VENDEUR : Comme vous voulez, monsieur.

LA DEMOISELLE : Alors, cher monsieur, je serai votre voiture ? Merci, monsieur. Allumez mes phares et marions-nous tout de suite, je suis prête. Vous avez les bagues ?

Bruits très forts de basse-cour, grenouilles, hennissements, beuglements.

LE MONSIEUR : Dites-moi, vendeur, que viennent faire tous ces animaux au Salon de l'Automobile ?

LE VENDEUR : Je ne sais pas, monsieur. Vivent les mariés !...

LA DEMOISELLE : Nous n'y manquerons pas.

RIDEAU

5. Qu'est-ce que la psychologie ?

(Conférence prononcée le 18 décembre 1958 au Collège philosophique à Paris. Parue dans *Revue de Métaphysique et de Morale*, n°1, 1958, Paris)

La question « Qu'est-ce que la psychologie ? » semble plus gênante pour tout psychologue que ne l'est, pour tout philosophe, la question « Qu'est-ce que la philosophie ? ». Car pour la philosophie, la question de son sens et de son essence la constitue, bien plus que ne la définit une réponse à cette question. Le fait que la question renaisse incessamment, faute de réponse satisfaisante, est, pour qui voudrait pouvoir se dire philosophe, une raison d'humilité et non une cause d'humiliation. Mais pour la psychologie, la question de son essence ou plus modestement de son concept, met en question aussi l'existence même du psychologue, dans la mesure où faute de pouvoir répondre exactement sur ce qu'il est, il lui est rendu bien difficile de répondre de ce qu'il fait. Il ne peut alors chercher que dans une efficacité toujours discutable la justification de son importance de spécialiste, importance dont il ne déplairait pas absolument à tel ou tel qu'elle engendrât chez le philosophe un complexe d'infériorité.

En disant de l'efficacité du psychologue qu'elle est discutable, on n'entend pas dire qu'elle est illusoire ; on veut simplement remarquer que cette efficacité est sans doute mal fondée, tant que preuve n'est pas faite qu'elle est bien due à l'application d'une science, c'est-à-dire tant que le statut de la psychologie n'est pas fixé de telle façon qu'on la doive tenir pour plus et mieux qu'un empirisme composite, littérairement codifié aux fins d'enseignement. En fait, de bien des travaux de psychologie, on retire l'impression qu'ils mélangent à une philosophie sans rigueur, une éthique sans exigence et une médecine sans contrôle. Philosophe sans rigueur, parce qu'éclectique sous prétexte d'objectivité ; éthique sans exigence, parce qu'associant des expériences éthologiques elles-mêmes sans critique, celle du confesseur, de l'éducateur, du chef, du juge, etc. ; médecine sans contrôle, puisque des trois sortes de maladies les plus inintelligibles et les moins curables, maladies de la peau, maladie des nerfs et maladies mentales, l'étude et le traitement des deux dernières ont fourni de toujours à la psychologie des observations et des hypothèses.

Donc il peut sembler qu'en demandant « Qu'est-ce que la psychologie ? » on pose une question qui n'est ni impertinente ni futile.

On a longtemps cherché l'unité caractéristique du concept d'une science dans la direction de son objet. L'objet dicterait la méthode utilisée pour l'étude de ses propriétés. Mais c'était, au fond, limiter la science à l'investigation d'un donné, à l'exploration d'un domaine. Lorsqu'il est apparu que toute science se donne plus ou moins son donné et s'approprie, de ce fait, ce qu'on appelle son domaine, le concept d'une science a progressivement fait davantage état de sa méthode que de son objet. Ou plus exactement, l'expression « objet de la science » a reçu un sens nouveau. L'objet de la science ce n'est plus seulement le domaine spécifique des problèmes, des obstacles à résoudre, c'est aussi l'intention et la visée du sujet de la science, c'est le projet spécifique qui constitue comme telle une conscience théorique.

À la question « Qu'est-ce que la psychologie ? », on peut répondre en faisant paraitre l'unité de son domaine, malgré la multiplicité des projets méthodologiques. C'est à ce type qu'appartient la réponse brillamment donnée par le Professeur Daniel Lagache, en 1947, à une

question posée, en 1936, par Édouard Claparède[151]. L'unité de la psychologie est ici cherchée dans sa définition possible comme théorie générale de la conduite, synthèse de la psychologie expérimentale, de la psychologie clinique, de la psychanalyse, de la psychologie sociale et de l'ethnologie.

À bien regarder pourtant, on se dit que peut-être cette unité ressemble davantage à un pacte de coexistence pacifique conclu entre professionnels qu'à une essence logique, obtenue par la révélation d'une constance dans une variété de cas. Des deux tendances entre lesquelles le Professeur Lagache cherche un accord solide : la naturaliste (psychologie expérimentale) et l'humaniste (psychologie clinique), on a l'impression que la seconde lui paraît peser d'un poids plus lourd. C'est ce qui explique sans doute l'absence de la psychologie animale dans cette revue des parties du litige. Certes, on voit bien qu'elle est comprise dans la psychologie expérimentale – qui est en grande partie une psychologie des animaux – mais elle y est enfermée comme matériel à quoi appliquer la méthode. Et en effet, une psychologie ne peut être dite expérimentale qu'en raison de sa méthode et non en raison de son objet. Tandis que, en dépit des apparences, c'est par l'objet plus que par la méthode qu'une psychologie est dite clinique, psychanalytique, sociale, ethnologique. Tous ces adjectifs sont indicatifs d'un seul et même objet d'étude : l'homme, être loquace ou taciturne, être sociable ou insociable. Des lors, peut-on rigoureusement parler d'une théorie générale de la conduite, tant qu'on n'a pas résolu la question de savoir s'il y a continuité ou rupture entre langage humain et langage animal, société humaine et société animale ? Il est possible que, sur ce point, ce soit non à la philosophie de décider, mais à la science, en fait à plusieurs sciences, y compris la psychologie. Mais alors la psychologie ne peut pas, pour se définir préjuger de ce dont elle est appelée à juger. Sans quoi, il est inévitable qu'en se proposant elle-même comme théorie générale de la conduite, la psychologie fasse sienne quelque idée de l'homme. Il faut alors permettre à la philosophie de demander à la psychologie d'où elle tient cette idée et si ce ne serait pas, au fond, de quelque philosophie.

Nous voudrions essayer, parce que nous ne sommes pas un psychologue, d'aborder la question fondamentale posée par une voie opposée, c'est-à-dire de rechercher si c'est ou non l'unité d'un projet qui pourrait conférer leur unité éventuelle aux différentes sortes de disciplines dites psychologiques. Mais notre procédé d'investigation exige un recul. Chercher en quoi des domaines se recouvrent, peut se faire par leur exploration séparée et leur comparaison dans l'actualité (une dizaine d'années dans le cas du Professeur Lagache). Chercher si des projets se rencontrent demande que l'on dégage le sens de chacun d'eux, non pas quand il s'est perdu dans l'automatisme de l'exécution, mais quand il surgit de la situation qui le suscite. Chercher une réponse à la question « Qu'est-ce que la psychologie ? » devient pour nous l'obligation d'esquisser une histoire de la psychologie, mais, bien entendu, considérée seulement dans ses orientations, en rapport avec l'histoire de la philosophie et des sciences, une histoire nécessairement téléologique, puisque destinée à véhiculer jusqu'à la question posée du sens originaire supposé des diverses disciplines, méthodes ou entreprises, dont la disparate actuelle légitime cette question.

***

[151] *L'unité de la psychologie*, Paris, P.U.F., 1949.

5.0. La psychologie comme science naturelle

Alors que psychologie signifie étymologiquement science de l'âme, il est remarquable qu'une psychologie indépendante soit absente, en idée et en fait, des systèmes philosophiques de l'antiquité, où pourtant la psyché, l'âme, est tenue pour un être naturel. Les études relatives à l'âme s'y trouvent partagées entre la métaphysique, la logique et la physique. Le traité aristotélicien *De l'Âme* est en réalité un traité de biologie générale, l'un des écrits consacrés à la physique. D'après Aristote, et selon la tradition de l'École, les Cours de philosophie du début du XVIIe siècle traitent encore de l'âme dans un chapitre de la Physique[152]. L'objet de la physique c'est le corps naturel et organisé ayant la vie en puissance, donc la physique traite de l'âme comme forme du corps vivant, et non comme substance séparée de la matière. De ce point de vue, une étude des organes de la connaissance, c'est-à-dire des sens extérieurs (les cinq sens usuels) et des sens intérieurs (sens commun, fantaisie, mémoire), ne diffère en rien de l'étude des organes de la respiration ou de la digestion. L'âme est un objet naturel d'étude, une forme dans la hiérarchie des formes, même si sa fonction essentielle est la connaissance des formes. La science de l'âme est une province de la physiologie, en son sens originaire et universel de théorie de la nature.

C'est à cette conception antique que remonte, sans rupture, un aspect de la psychologie moderne : la psycho-physiologie – considérée longtemps comme psycho-neurologie exclusivement (mais aujourd'hui, en outre, comme psycho-endocrinologie) – et la psycho-pathologie comme discipline médicale. Sous ce rapport, il ne parait pas superflu de rappeler qu'avant les deux révolutions qui ont permis l'essor de la physiologie moderne, celle de Harvey et celle de Lavoisier, une révolution de non moindre importance que la théorie de la circulation ou de la respiration est due à Galien, lorsqu'il établit, cliniquement et expérimentalement après les médecins de l'École d'Alexandrie, Hérophile et Érasistrate, contre la doctrine aristotélicienne, et conformément aux anticipations d'Alcméon, d'Hippocrate et de Platon, que c'est le cerveau et non le cœur qui est l'organe de la sensation et du mouvement, et le siège de l'âme. Galien fonde véritablement une filiation ininterrompue de recherches, pneumatologie empirique durant des siècles, dont la pièce fondamentale est la théorie des esprits animaux, découronnée et relayée à la fin du XVIIIe siècle par l'électro-neurologie. Quoique décidément pluraliste dans sa conception des rapports entre fonctions psychiques et organes encéphaliques, Gall procède directement de Galien et domine, malgré ses extravagances, toutes les recherches sur les localisations cérébrales, pendant les soixante premières années du XIXe siècle, jusqu'à Broca inclusivement.

En somme, comme psycho-physiologie et psycho-pathologie, la psychologie d'aujourd'hui remonte toujours au IIe siècle.

* * *

[152] Cf. Scipion Du Pleix. Corps de Philosophie contenant la Logique, la Physique, la Métaphysique et l'Éthique. 1636, Genève.

5.1. La psychologie comme science de la subjectivité

Le déclin de la physique aristotélicienne, au XVIIe siècle, marque la fin de la psychologie comme para-physique, comme science d'un objet naturel, et corrélativement la naissance de la psychologie comme science de la subjectivité.

Les vrais responsables de l'avènement de la psychologie moderne, comme science du sujet pendant, ce sont les physiciens mécanistes du XVIIe siècle[153].

Si la réalité du monde n'est plus confondue avec le contenu de la perception, si la réalité est obtenue et posée par réduction des illusions de l'expérience sensible usuelle, le déchet qualitatif de cette expérience engage, du fait qu'il est possible comme falsification du réel, la responsabilité propre de l'esprit, c'est-à-dire du sujet de l'expérience, en tant qu'il ne s'identifie pas avec la raison mathématicienne et mécanicienne, instrument de la vérité et mesure de la réalité.

Mais cette responsabilité est, aux yeux du physicien, une culpabilité. La psychologie se constitue donc comme une entreprise de disculpation de l'esprit. Son projet est celui d'une science qui, face à la physique, explique pourquoi l'esprit est par nature contraint de tromper d'abord la raison relativement à la réalité. La psychologie se fait physique du sens externe, pour rendre compte des contre sens dont la physique mécaniste inculpe l'exercice des sens dans la fonction de connaissance.

5.1.0. La physique du sens externe

La psychologie, science de la subjectivité, commence donc comme psychophysique pour deux raisons. Premièrement, parce qu'elle ne peut pas être moins qu'une physique pour être prise au sérieux par les physiciens. Deuxièmement, parce qu'elle doit chercher dans une nature, c'est-à-dire dans la structure du corps humain, la raison d'existence des résidus irréels de l'expérience humaine.

Mais ce n'est pas là pour autant, un retour de la conception antique d'une science de l'âme, branche de la physique. La nouvelle physique est un calcul. La psychologie tend à l'imiter. Elle cherchera à déterminer des constantes quantitatives de la sensation et des relations entre ces constantes.

Descartes et Malebranche sont ici les chefs de file. Dans les *Règles pour la direction de l'esprit* (XII), Descartes propose la réduction des différences qualitatives entre données sensorielles à une différence de figures géométriques. Il s'agit ici des données sensorielles en tant qu'elles sont, au sens propre du terme, les informations d'un corps par d'autres corps ; ce qui est informé par les sens externes, c'est un sens interne « la fantaisie, qui n'est rien autre chose qu'un corps réel et figuré ». Dans la *Règle* XIV, Descartes traite expressément de ce que Kant appellera la grandeur intensive des sensations (*Critique de la Raison pure*, analytique transcendantale, anticipation de la perception) : les comparaisons entre lumières, entre sons, etc. ne peuvent être converties en rapports exacts que par analogie avec l'étendue du corps figuré. Si l'on ajoute que Descartes, s'il n'est pas à proprement parler l'inventeur du terme et du concept de reflexe, a néanmoins affirmé la constance de la liaison entre l'excitation et la réaction, on voit qu'une psychologie, entendue comme physique

[153] Cf. Aron Gurwitsch, « Développement historique de la Gestalt-Psychologie », in *Thalès*, IIe année, 1935, p. 167-175.

mathématique du sens externe, commence avec lui pour aboutir à Fechner, grâce au secours de physiologistes comme Hermann Helmholtz – malgré et contre les réserves kantiennes, critiquées à leur tour par Herbart.

Cette variété de psychologie est élargie par Wundt aux dimensions d'une psychologie expérimentale, soutenue dans ses travaux par l'espoir de faire apparaître, dans les lois des « faits de conscience », un déterminisme analytique du même type que celui dont la mécanique et la physique laissent espérer à toute science l'universelle validité.

Fechner est mort en 1887, deux ans avant la thèse de Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889). Wundt est mort en 1920, ayant formé bien des disciples dont quelques-uns sont encore vivants, et non sans avoir assisté aux premières attaques des psychologues de la Forme contre la physique analytique, à la fois expérimentale et mathématique, du sens externe, conformément aux observations de Ehrenfels sur les qualités de forme (*Über Gestaltqualitäten*, 1890), observations elles-mêmes apparentées aux analyses de Bergson sur les totalités perçues, comme des formes organiques dominant leurs parties supposées (*Essai*, chap. II).

5.1.1. La science du sens interne

Mais la science de la subjectivité ne se réduit pas à l'élaboration d'une physique du sens externe, elle se propose et se présente comme la science de la conscience de soi ou la science du sens interne. C'est du XVIIIe siècle que date le terme de Psychologie, ayant le sens de science du moi (Wolff). Toute l'histoire de cette psychologie peut s'écrire comme celle des contresens dont les *Méditations* de Descartes ont été l'occasion, sans en porter la responsabilité.

Quand Descartes, au début de la Méditation III, considère son « intérieur » pour tâcher de se rendre plus connu et plus familier à lui-même, cette considération vise la Pensée. L'intérieur cartésien, conscience de l'*Ego cogito*, c'est la connaissance directe que l'âme a d'elle-même, en tant qu'entendement pur. Les *Méditations* sont nommées par Descartes métaphysiques parce qu'elles prétendent atteindre directement la nature et l'essence du *Je pense* dans la saisie immédiate de son existence. La méditation cartésienne n'est pas une confidence personnelle. La réflexion qui donne à la connaissance du Moi la rigueur et l'impersonnalité des mathématiques n'est pas cette observation de soi que les spiritualistes, au début du XIXe siècle, ne craindront pas de faire patronner par Socrate, afin que M. Pierre-Paul Royer-Collard puisse donner à Napoléon Ier l'assurance que le *Connais-toi*, le *Cogito* et l'*Introspection* fournissent au trône et à l'autel leur fondement inexpugnable.

L'intérieur cartésien n'a rien de commun avec le sens interne des aristotéliciens « qui conçoit ses objets intérieurement et au-dedans de la tête »[154] et dont on a vu que Descartes le tient pour un aspect du corps (Règle XIII). C'est pourquoi Descartes dit que l'âme se connaît directement et plus aisément que le corps. C'est là une affirmation dont on ignore trop souvent l'intention polémique explicite, car selon les aristotéliciens l'âme ne se connait pas directement. « La connaissance de l'âme n'est point directe, mais seulement par réflexion. Car l'âme est semblable à l'œil qui voit tout et ne peut se voir soi-même que par réflexion comme dans un miroir [...] et l'âme pareillement ne se voit et ne se connaît que par réflexion et par reconnaissance de ses effets »[155]. Thèse qui suscite l'indignation de Descartes, lorsque

[154] Scipion Du Pleix, op. cit., *Physique*, p. 439.
[155] *Ibid*. p. 353.

Gassendi la reprend dans ses objections contre la Méditation III, et à laquelle il répond : « Ce n'est point l'œil qui se voit lui-même, ni le miroir, mais bien l'esprit, lequel seul connait et le miroir, et l'œil et soi-même ».

Or cette réplique décisive ne vient pas à bout de cet argument scolastique. Maine de Biran le tourne une fois de plus contre Descartes dans le *Mémoire sur la décomposition de la pensée*. A. Comte l'invoque contre la possibilité de l'introspection, c'est-à-dire contre cette méthode de connaissance de soi que Pierre-Paul Royer-Collard emprunte à Reid pour faire de la psychologie la propédeutique scientifique de la métaphysique, en justifiant par la voie expérimentale les thèses traditionnelles du substantialisme spiritualiste[156]. Cournot même, dans sa sagacité, ne dédaigne pas de reprendre l'argument à l'appui de l'idée que l'observation psychologique concerne davantage la conduite d'autrui que le moi de l'observateur, que la psychologie s'apparente davantage à la sagesse qu'à la science et qu'« il est de la nature des faits psychologiques de se traduire en aphorismes plutôt qu'en théorèmes »[157].

C'est que l'on a méconnu l'enseignement de Descartes à la fois en constituant, contre lui une psychologie empirique comme histoire naturelle du moi – de Locke à Ribot, à travers Condillac, les Idéologues français et les Utilitaristes anglais – et en constituant, d'après lui, croyait-on, une psychologie rationnelle fondée sur l'intuition d'un Moi substantiel.

Kant garde encore aujourd'hui la gloire d'avoir établi que si Wolf a pu baptiser ces nouveau-nés postcartésiens (*Psychologia empirica*, 1732 ; *Psychologia rationalis*, 1734), il n'a pas pour autant réussi à fonder leurs prétentions à la légitimité. Kant montre que, d'une part, le sens interne phénoménal n'est qu'une forme de l'intuition empirique, qu'il tend à se confondre avec le temps, que, d'autre part, le moi, sujet de tout jugement d'aperception, est une fonction d'organisation de l'expérience, mais dont il ne saurait y avoir de science puisqu'il est la condition transcendantale de toute science. Les Premiers principes métaphysiques de la Science de la Nature (1786) contestent à la psychologie la portée d'une science, soit à l'image des mathématiques, soit à l'image de la physique. Il n'y a pas de psychologie mathématique possible, au sens où il existe une physique mathématique. Même si on applique aux modifications du sens interne, en vertu de l'anticipation de la perception relative aux grandeurs intensives, les mathématiques du continu, on n'obtiendra rien de plus important que ne le serait une géométrie bornée à l'étude des propriétés de la ligne droite. Il n'y a pas non plus de psychologie expérimentale au sens où la chimie se constitue par l'usage de l'analyse et de la synthèse. Nous ne pouvons ni sur nous-mêmes, ni sur autrui, nous livrer à des expériences. Et l'observation interne altère son objet. Vouloir se surprendre soi-même dans l'observation de soi conduirait à l'aliénation. La psychologie ne peut donc être que descriptive. Sa place véritable est dans une Anthropologie, comme propédeutique à une théorie de l'habileté et de la prudence, couronnée par une théorie de la sagesse.

5.1.2. La science du sens intime

Si l'on appelle psychologie classique celle qu'on entend réfuter, il faut dire qu'en psychologie il y a toujours des classiques pour quelqu'un. Les Idéologues, héritiers des sensualistes, pouvaient tenir pour classique la psychologie écossaise qui ne prônait comme eux une méthode inductive que pour mieux affirmer, contre eux, la substantialité de l'esprit. Mais la psychologie atomistique et analytique des sensualistes et des Idéologues, avant d'être rejetée

[156] *Cours de Philosophie positive*. 1e Leçon.
[157] *Essai sur 1es fondements de nos connaissances*, 1851,§ 371-376

comme psychologie classique par les théoriciens de la Gestaltpsychologie, était déjà tenue pour telle par un psychologue romantique comme Maine de Biran. Par lui, la psychologie devient la technique du Journal intime et la science du sens intime. La solitude de Descartes c'était l'ascèse d'un mathématicien. La solitude de Maine de Biran, c'est l'oisiveté d'un sous-préfet. Le *Je pense* cartésien fonde la pensée en soi. Le *Je veux* biranien fonde la conscience pour soi, contre l'extériorité. Dans son bureau calfeutré, Maine de Biran découvre que l'analyse psychologique ne consiste pas à simplifier mais à compliquer, que le fait psychique primitif n'est pas un élément, mais déjà un rapport, que ce rapport est vécu dans l'effort. Il parvient à deux conclusions inattendues pour un homme dont les fonctions sont d'autorité, c'est-à-dire de commandement : la conscience requiert le conflit d'un pouvoir et d'une résistance ; l'homme n'est pas, comme l'a pensé Bonald, une intelligence servie par des organes, mais une organisation vivante servie par une intelligence. Il est nécessaire à l'âme d'être incarnée, et donc il n'y a pas de psychologie sans biologie. L'observation de soi ne dispense pas du recours à la physiologie du mouvement volontaire, ni à la pathologie de l'affectivité. La situation de Maine de Biran est unique, entre les deux Royer-Collard. Il a dialogué avec le doctrinaire et il a été jugé par le psychiatre. Nous avons de Maine de Biran une *Promenade avec M. Royer-Collard dans les jardins du Luxembourg*, et nous avons de Antoine-Athanase Royer-Collard, frère cadet du précédent, un *Examen de La Doctrine* de Maine de Biran[158]. Si Maine de Biran n'avait pas lu et discuté Cabanis (*Rapports du physique et du moral de l'homme*, 1798), s'il n'avait lu et discuté Bichat (*Recherches sur la Vie et la Mort*, 1800), l'histoire de la psychologie pathologique l'ignorerait, ce qu'elle ne peut. Le second Royer-Collard, est après Pinel et avec Esquirol, un des fondateurs de l'École française de psychiatrie.

Pinel avait plaidé pour l'idée que les aliénés sont à la fois des malades comme les autres, ni possédés, ni criminels, et différents des autres, donc devant être soignés séparément des autres et séparément selon les cas dans des services hospitaliers spécialisés. Pinel a fondé la médecine mentale comme discipline indépendante, à partir de l'isolement thérapeutique des aliénés à Bicêtre et à la Salpêtrière. Royer-Collard imite Pinel à la Maison Nationale de Charenton, dont il devient le médecin-chef en 1805, l'année même ou Esquirol soutient sa thèse de médecine sur les *Passions considérées comme causes, symptômes et moyens curatifs de l'aliénation mentale*. En 1821, Royer-Collard devient professeur de médecine légale à la Faculté de Médecine de Paris, puis en 1821, premier titulaire de la chaire de médecine mentale. Royer-Collard et Esquirol ont eu comme élève Calmeil qui a étudié la paralysie chez les aliénés, Bayle qui a reconnu et isole la paralysie générale, Félix Voisin qui a créé l'étude de l'arriération mentale chez les enfants. Et c'est à la Salpêtrière qu'après Pinel, Esquirol, Lelut, Baillarger et Falret, entre autres, Charcot devient, en 1862, chef d'un service dont les travaux seront suivis par Théodule Ribot, Pierre Janet, le Cardinal Mercier et Sigmund Freud.

Nous avions vu la psycho-pathologie commencer positivement à Galien, nous la voyons aboutir à Freud, créateur en 1896 du terme de *psychoanalyse*. La psycho-pathologie ne s'est pas développée sans rapport aux autres disciplines psychologiques. Du fait des recherches de Biran, elle contraint la philosophie à se demander, depuis plus d'un siècle, auquel des deux Royer-Collard elle doit emprunter l'idée qu'il faut se faire de la psychologie. Ainsi la psycho-pathologie est-elle à la fois juge et parti au débat ininterrompu dont la métaphysique a légué la direction à la psychologie, sans d'ailleurs renoncer à y dire son mot, sur les rapports du physique et du psychique. Ce rapport a été longtemps formulé comme somato-psychique avant de devenir psycho-somatique. Ce renversement est le même d'ailleurs que celui qui

[158] Publié par son fils Hyacinthe Royer-Collard (dans les Anales Médico-Psychologiques, 1843, t. II. p. 1).

s'est opéré dans la signification donnée à l'inconscient. Si l'on identifie psychisme et conscience - en s'autorisant de Descartes, à tort ou à raison – l'inconscient est d'ordre physique. Si l'on pense que du psychique peut-être inconscient, la psychologie ne se réduit pas à la science de la conscience. Le psychique n'est plus seulement ce qui est caché, mais ce qui se cache, ce qu'on cache, il n'est plus seulement l'intime, mais aussi - selon un terme repris par Bossuet aux mystiques - l'abyssal. La psychologie n'est plus seulement la science de l'intimité, mais la science des profondeurs de l'âme.

* * *

5.2. La psychologie comme science des réactions et du comportement

En proposant de définir l'homme comme organisation vivante servie par une intelligence, Maine de Biran marquait d'avance – mieux, semble-t-il, que Gall, d'après lequel, selon Lelut, « l'homme n'est plus une intelligence, mais une volonté servie par des organes »[159] – le terrain sur lequel allait se constituer au XIXe siècle une nouvelle psychologie. Mais, en même temps, il lui assignait ses limites, puisque, dans son *Anthropologie*, il situait la vie humaine entre la vie animale et la vie spirituelle.

Le XIXe siècle voit se constituer, à côte de la psychologie comme pathologie nerveuse et mentale, comme physique du sens externe, comme science du sens interne et du sens intime, une biologie du comportement humain. Les raisons de cet avènement nous semblent être les suivantes. D'abord des raisons scientifiques, à savoir la constitution d'une Biologie comme théorie générale des relations entre les organismes et les milieux, et qui marque la fin de la croyance en l'existence d'un règne humain séparé ; ensuite, des raisons techniques et économiques, à savoir le développement d'un régime industriel orientant l'attention vers le caractère industrieux de l'espèce humaine, et qui marque la fin de la croyance en la dignité de la pensée spéculative ; enfin, des raisons politiques qui se résument dans la fin de la croyance aux valeurs de privilège social et dans la diffusion de l'égalitarisme : la conscription et l'instruction publique devenant affaire d'état, la revendication d'égalité devant les charges militaires et les fonctions civiles (à chacun selon son travail, ou ses œuvres, ou ses mérites) est le fondement réel, quoique souvent inaperçu, d'un phénomène propre aux sociétés modernes : la pratique généralisée de l'expertise, au sens large, comme détermination de la compétence et dépistage de la simulation.

Or, ce qui caractérise, selon nous, cette psychologie des comportements, par rapport aux autres types d'études psychologiques, c'est son incapacité constitutionnelle à saisir et à exhiber dans la clarté son projet instaurateur. Si, parmi les projets instaurateurs de certains types antérieurs de psychologie, certains peuvent passer pour des contresens philosophiques, ici, par contre, tout rapport à une théorie philosophique étant refusé, se pose la question de savoir d'où une telle recherche psychologique peut bien tirer son sens. En acceptant de devenir, sur le patron de la biologie, une science objective des aptitudes, des réactions et du comportement, cette psychologie et ces psychologues oublient totalement de situer leur comportement spécifique par rapport aux circonstances historiques et aux milieux sociaux dans lesquels ils sont amènes à proposer leurs méthodes ou techniques et à faire accepter leurs services.

---

[159] *Qu'est-ce que la phrénologie ? ou Essai sur la signification et la valeur des systèmes de psychologie en général et de celui de Call en particulier,* Paris 1836, p. 401.

Nietzsche, esquissant la psychologie du psychologue au XIXe siècle écrit : « Nous, psychologues de l'avenir [...], nous considérons presque comme un signe de dégénérescence l'instrument qui veut se connaître lui-même, nous sommes les instruments de la connaissance et nous voudrions avoir toute la naïveté et la prévision d'un instrument, donc nous ne devons pas nous analyser nous-mêmes, nous connaître »[160]. Étonnant malentendu et combien révélateur ! Le psychologue ne veut être qu'un instrument, sans chercher à savoir de qui ou de quoi il est l'instrument. Nietzsche avait semblé mieux inspiré lorsque, au début de la *Généalogie de la Morale*, il s'était penché sur l'énigme que représentent les psychologues anglais, c'est-à-dire les utilitaristes, préoccupés de la genèse des sentiments moraux. Il se demandait alors ce qui avait poussé les psychologues dans la direction du cynisme, dans l'explication des conduites humaines par l'intérêt, l'utilité, et par l'oubli de ces motivations fondamentales. Et voilà que devant la conduite des psychologues du XIXe siècle, Nietzsche renonce à tout cynisme par provision, c'est-à-dire à toute lucidité !

L'idée d'utilité, comme principe d'une psychologie, tenait à la prise de conscience philosophique de la nature humaine comme puissance d'artifice (Hume, Burke), plus prosaïquement à la définition de l'homme comme fabricant d'outils (Les Encyclopédistes, Adam Smith, Franklin). Mais le principe de la psychologie biologique du comportement ne paraît pas s'être dégagé, de la même façon, d'une prise de conscience philosophique explicite, sans doute parce qu'il ne peut être mis en œuvre qu'à la condition de rester informulé. Ce principe c'est la définition de l'homme lui-même comme outil. À l'utilitarisme, impliquant l'idée de l'utilité pour l'homme, l'idée de l'homme juge de l'utilité, a succédé l'instrumentalisme, impliquant l'idée d'utilité de l'homme, l'idée de l'homme comme moyen d'utilité. L'intelligence n'est plus ce qui fait les organes et s'en sert, mais ce qui sert les organes. Et ce n'est pas impunément que les origines historiques de la psychologie de réaction doivent être cherchées dans les travaux suscités par la découverte de l'équation personnelle propre aux astronomes utilisant le télescope (Maskelyne, 1796). L'homme a été étudié d'abord comme instrument de l'instrument scientifique avant de l'être comme instrument de tout instrument.

Les recherches sur les lois de l'adaptation et de l'apprentissage, sur le rapport de l'apprentissage et des aptitudes, sur la détection et la mesure des aptitudes, sur les conditions du rendement et de la productivité (qu'il s'agisse d'individus ou de groupes) – recherches inséparables de leurs applications à la sélection ou à l'orientation – admettent toutes un postulat implicite commun : la nature de l'homme est d'être un outil, sa vocation c'est d'être mis à sa place, à sa tâche.

Bien entendu, Nietzsche a raison de dire que les psychologues veulent être les « instruments naïfs et précis » de cette étude de l'homme. Ils se sont efforcés de parvenir à une connaissance objective, même si le déterminisme qu'ils recherchent dans les comportements n'est plus aujourd'hui le déterminisme de type newtonien, familier aux premiers physiciens du XIXe siècle, mais plutôt un déterminisme statistique, progressivement assis sur les résultats de la biométrie. Mais enfin quel est le sens de cet instrumentalisme à la seconde puissance? Qu'est-ce qui pousse ou incline les psychologues à se faire, parmi les hommes, les instruments d'une ambition de traiter l'homme comme un instrument ?

Dans les autres types de psychologie, l'âme ou le sujet, forme naturelle ou conscience d'intériorité, est le principe qu'on se donne pour justifier en valeur une certaine idée de

[160] *La volonté de puissance*, trad. Bianquis, livre III, § 335.

l'homme en rapport avec la vérité des choses. Mais pour une psychologie où le mot âme fait fuir et le mot conscience, rire, la vérité de l'homme est donnée dans le fait qu'il n'y a plus d'idée de l'homme, en tant que valeur différente de celle d'un outil. Or il faut reconnaitre que pour qu'il puisse être question d'une idée d'outil, il faut que toute idée ne soit pas mise au rang d'outil, et que pour pouvoir attribuer à un outil quelque valeur, il faut préciser que toute valeur ne soit pas celle d'un outil dont la valeur subordonnée consiste à en procurer quelque autre. Si donc, le psychologue ne puise pas son projet de psychologie dans une idée de l'homme, croit-il pouvoir le légitimer par son comportement d'utilisation de l'homme ? Nous disons bien : par son comportement d'utilisation, malgré deux objections possibles. On peut nous faire remarquer, en effet, d'une part, que ce type de psychologie n'ignore pas la distinction entre la théorie et l'application, d'autre part, que l'utilisation n'est pas le fait du psychologue, mais de celui ou de ceux qui lui demandent des rapports ou des diagnostics. Nous répondrons qu'à moins de confondre le théoricien de la psychologie et le professeur de psychologie, on doit reconnaître que le psychologue contemporain est, le plus souvent, un praticien professionnel dont la « science » est tout entière inspirée par la recherche de « lois » de l'adaptation à un milieu socio-technique – et non pas à un milieu naturel – ce qui confère toujours à ses opérations de « mesure » une signification d'appréciation et une portée d'expertise. De sorte que le comportement du psychologue du comportement humain enferme quasi-obligatoirement une conviction de supériorité, une bonne conscience dirigiste, une mentalité de manager des relations de l'homme avec l'homme, et c'est pourquoi il faut en venir à la question cynique : qui désigne les psychologues comme instruments de l'instrumentalisme ? À quoi reconnaît-on ceux des hommes qui sont dignes d'assigner à l'homme-instrument son rôle et sa fonction ? Qui oriente les orientateurs ?

Nous ne nous plaçons pas, cela va de soi, sur le terrain des capacités et de la technique. Qu'il y ait de bons ou de mauvais psychologues, c'est-à-dire des techniciens habiles après apprentissage ou malfaisants par sottise non sanctionnée par la loi, ce n'est pas la question. La question c'est qu'une science, ou une technique scientifique ne contiennent d'elles-mêmes aucune idée qui leur confère leur sens. Dans son *Introduction à la Psychologie*, Paul Guillaume a fait la psychologie de l'homme soumis à une épreuve de test. Le testé se défend contre une telle investigation, il craint qu'on n'exerce sur lui une action. Guillaume voit dans cet état d'esprit une reconnaissance implicite de l'efficacité du test. Mais on pourrait y voir aussi bien un embryon de psychologie du testeur. La défense du testé c'est la répugnance à se voir traité comme un insecte, par un homme à qui il ne reconnaît aucune autorité pour lui dire ce qu'il est et ce qu'il doit faire. « Traiter comme un insecte », le mot est de Stendhal qui l'emprunte à Cuvier[161]. Et si nous traitions le psychologue comme un insecte ; si nous appliquions, par exemple, au morne et insipide Kinsey la recommandation de Stendhal ?

Autrement dit, la psychologie de réaction et de comportement, au XIXe et au XXe siècle, a cru se rendre indépendante, en se séparant de toute philosophie, c'est-à-dire de la spéculation qui cherche une idée de l'homme en regardant au-delà des données biologiques et sociologiques. Mais cette psychologie ne peut pas éviter la récurrence de ses résultats sur le comportement de ceux qui les obtiennent. Et la question « Qu'est-ce que la psychologie ? », dans la mesure où on interdit à la philosophie d'en chercher la réponse, devient « Où veulent en venir les psychologues en faisant ce qu'ils font ? Au nom de quoi se sont-ils institués psychologues ? » Quand Gédéon recrute le commando d'Israélites à la tête duquel il reconduit les Madianites

[161] « Au lieu de haïr le petit libraire du bourg voisin qui vend l'*Almanach populaire*, disais-je à mon ami M. de Ranville, appliquez-lui le remède indiqué par le célèbre Cuvier ; traitez-le comme un insecte. Cherchez quels sont ses moyens de subsistance, essayez de deviner ses manières de faire l'amour » (*Mémoires d'un Touriste*, Calmann-Lévy, tome II, p. 23).

au-delà du Jourdain (La Bible : Juges, Livre VII), il utilise un test à deux degrés qui lui permet de ne retenir d'abord que dix mille hommes sur trente deux mille, puis trois cents sur dix mille. Mais ce test doit à l'Éternel et la fin de son utilisation et le procédé de sélection utilisé. Pour sélectionner un sélectionneur, il faut normalement transcender le plan des procédés techniques de sélection. Dans l'immanence de la psychologie scientifique la question reste : qui a, non pas la compétence, mais la mission d'être psychologue ? La psychologie repose bien toujours sur un dédoublement, mais ce n'est plus celui de la conscience, selon les faits et les normes que comporte l'idée de l'homme, c'est celui d'une masse de « sujets » et d'une élite corporative de spécialistes s'investissant eux-mêmes de leur propre mission.

Chez Kant et chez Maine de Biran, la psychologie se situe dans une Anthropologie, c'est-à-dire, malgré l'ambiguïté, aujourd'hui fort à la mode, de ce terme, dans une philosophie. Chez Kant la théorie générale de l'habileté humaine reste en rapport avec une théorie de la sagesse. La psychologie instrumentaliste se présente, elle, comme une théorie générale de l'habileté, hors de toute référence à la sagesse. Si nous ne pouvons pas définir cette psychologie par une idée de l'homme, c'est-à-dire situer la psychologie dans la philosophie, nous n'avons pas le pouvoir, bien entendu, d'interdire à qui que ce soit de se dire psychologue et d'appeler psychologie ce qu'il fait. Mais nul ne peut davantage interdire à la philosophie de continuer à s'interroger sur le statut mal défini de la psychologie, mal défini du côté des sciences comme du côté des techniques. La philosophie se conduit, ce faisant, avec sa naïveté constitutive, si peu semblable à la niaiserie quelle n'exclut pas un cynisme provisoire, et qui l'amène à se retourner, une fois de plus, du côté populaire, c'est-à-dire du côté natif des non-spécialistes.

C'est donc très vulgairement que la philosophie pose à la psychologie la question : dites-moi à quoi vous tendez, pour que je sache ce que vous êtes. Mais le philosophe peut aussi s'adresser au psychologue sous la forme – une fois n'est pas coutume – d'un conseil d'orientation, et dire : quand on sort de la Sorbonne par la rue Saint-Jacques, on peut monter ou descendre ; si l'on va en montant, on se rapproche du Panthéon qui est le Conservatoire de quelques grands hommes, mais si on va en descendant on se dirige sûrement vers la Préfecture de Police.

Dans *Le système des objets*, 1968 : 92-99, Paris : Gallimard.

6. Baudrillard : « Le système des objets », 1968

« L'analyse que nous venons de faire s'inscrit pour l'essentiel dans le cadre de l'environnement domestique, de la maison. C'est en effet le champ privé de la demeure qui regroupe la presque totalité de nos objets quotidiens. Le système pourtant ne s'épuise pas dans l'intérieur domestique. Il comporte un élément extérieur qui constitue à lui seul une dimension du système : l'*automobile*.

Objet par excellence en ce qu'il résume tous les aspects de l'analyse : l'abstraction de toute fin pratique dans la vitesse, le prestige – la connotation formelle – la connotation technique – la différenciation forcée – l'investissement passionné – la projection phantasmatique. Plus que partout ailleurs, y est lisible la collusion d'un système subjectif de besoins et d'un système objectif de production. Ces aspects sont analysés par ailleurs. Nous voulons insister ici sur la position de l'automobile dans le système global.

Elle entre en complémentarité de tous les autres objets ensemble, dont chacun apparaît en regard d'elle comme partiel – non seulement parce que moins complexe, mais parce que n'occupant pas à lui seul dans le système de position spécifique. Seule la sphère domestique dans son ensemble (meubles, appareils gadgets, etc.), structurée par la grande opposition rangement/ambiance, possède, dans sa cohérence relative, une valeur positionnelle égale à celle de l'automobile. Certes sur le plan du vécu, la sphère domestique, avec ses tâches, ses fonctions et relations multiples, l'emporte de loin sur la "sphère" des conduites automobiles. Mais sur le plan du système, il faut admettre qu'elle ne constitue plus aujourd'hui qu'un des pôles binaires du système global – l'autre étant précisément l'automobile.

Tout en résumant les oppositions et les significations latentes de l'intérieur domestique, l'automobile lui ajoute une dimension de puissance, une transcendance qui lui manquait – sans jamais remettre en cause le système lui-même : la quotidienneté privée prend avec la voiture les dimensions du monde sans cesser d'être la quotidienneté : le système se sature ainsi efficacement sans se dépasser.

Le déplacement est une nécessité, et la vitesse est un plaisir. La possession d'une automobile est plus encore : une espèce de brevet de citoyenneté, le permis de conduire est la lettre de créance de cette noblesse mobilière dont les quartiers sont la compression et la vitesse de pointe. Le retrait de ce permis de conduire n'est-il pas aujourd'hui une espèce d'excommunication, de castration sociale[162] ?

Sans aller jusqu'à voir dans l'automobile la version moderne du vieux mythe centauresque de fusion de l'intelligence humaine et des forces animales[163], on peut admettre qu'elle est un objet sublime. Elle ouvre comme une parenthèse absolue à la quotidienneté de tous les autres objets. La matière qu'elle transforme, l'espace-temps, est une matière incomparable à toute autre. Et la synthèse dynamique qu'en donne l'automobile dans la vitesse est, elle aussi, radicalement différente de toute espèce de fonction habituelle. Le mouvement à lui seul est constitutif d'un certain bonheur mais l'euphorie mécanicienne de la vitesse, est autre chose : elle est fondée, dans l'imaginaire, sur le miracle du déplacement. La mobilité sans effort constitue une espèce de bonheur irréel, de suspens de l'existence et d'irresponsabilité. La vitesse a pour effet, en intégrant l'espace-temps, de ramener le monde à deux dimensions, à une image, elle tient quitte de son relief et de son devenir, elle rend en quelque sorte à une immobilité sublime et à une contemplation. "Le mouvement, dit

[162] Il est utilisé parfois comme sanction contre les souteneurs.

[163] Sur la mythologie du Centaure, les phantasmes de projection dans le cheval et l'automobile, voir : « La collection ».

Schelling, n'est que la recherche du repos." Au-delà de cent kilomètres par heure, il y a présomption d'éternité (de névrose aussi peut-être). Cette sécurité d'un au-delà ou d'un en deçà du monde est l'aliment de l'euphorie automobile, qui n'a rien d'un tonus actif : c'est une satisfaction passive, mais dont le décor change continuellement.

Cette "euphorie dynamique" joue comme antithèse aux satisfactions statiques et immobilières de la famille et comme parenthèse à la réalité sociale. *Joli Mai* nous proposait ainsi la confession d'un homme entre des millions d'autres pour qui la voiture constitue ce no man's land entre le lieu de travail et la maison familiale, un vecteur vide de simple transport : "je n'ai plus de bons moments, disait-il, qu'entre chez moi et le bureau. Je roule, je roule. Et encore : aujourd'hui je ne suis même plus heureux, il y a trop de circulation". Ainsi la voiture fait plus que s'opposer à la maison dans une quotidienneté dédoublée : elle est aussi une demeure, mais exceptionnelle, elle est une sphère close d'intimité, mais déliée des contraintes habituelles de l'intimité, douée d'une intense liberté formelle, d'une fonctionnalité vertigineuse. L'intimité du foyer est celle de l'involution dans la relation domestique et l'habitude. L'intimité de l'automobile est celle d'un métabolisme accéléré du temps et de l'espace, et c'est tout ensemble le lieu toujours possible de l'*accident,* où vient culminer dans un hasard, une chance parfois jamais réalisée, mais toujours imaginée, toujours involontairement assumée d'avance, cette intimité avec soi-même, cette liberté formelle qui n'est jamais si belle que dans la mort. Un compromis extraordinaire est réalisé : celui d'être chez soi, et d'être de plus en plus loin de chez soi. La voiture est ainsi le centre d'une subjectivité nouvelle, dont la circonférence n'est nulle part, alors que la subjectivité du monde domestique est circonscrite.

Nul objet, gadget ou appareil de la vie quotidienne, n'offre une sublimation, une transfiguration de ce genre. Chaque objet fonctionnel comporte une surdétermination de puissance, mais elle est minimale dans le domaine ménager ou immobilier. La maison toute entière d'ailleurs, sauf à se dépasser dans le prestige et la mondanité, n'est pas un domaine valorisant. (L'un des problèmes essentiels du couple est justement l'échec fréquent de cette valorisation réciproque.) En regard de ce secteur "horizontal" qu'est la quotidienneté domestique, la voiture et la vitesse représentent une espèce de schème "vertical" de troisième dimension[164]. Dimension noble, car dégagée non seulement des contraintes organiques de l'existence mais aussi des contraintes sociales. Si la domesticité semble se replier en deçà de la société, l'automobile elle, dans sa fonctionnalité pure liée à la seule maîtrise de l'espace et du temps semble déployer ses prestiges au-delà de la société. En fait, par rapport à la sphère sociale, foyer et voiture participent de la même abstraction *privée,* - leur binôme venant s'articuler sur le binôme travail, loisir pour constituer l'ensemble de la quotidienneté.

Cette bipolarité systématique (la voiture excentrique au foyer et pourtant complémentaire du foyer) tend à recouper la répartition sociologique des rôles selon le sexe. La voiture reste en effet souvent l'apanage de l'homme. "Papa a SA Peugeot, Maman a SES Peugeot", dit une réclame. A l'homme la voiture, à la femme le batteur, le moulin à café, le robot électro-culinaire, etc.[165] L'univers familial est celui des aliments et des appareils multifonctionnels. L'homme, lui, règne à l'extérieur, sur un monde dont le signe efficace est la voiture : on ne le voit pas sur l'image. La même opposition joue donc sur les deux plans des objets et des rôles (ici d'ailleurs, ce qui est significatif, dans le cadre du même univers Peugeot).

Cette conjonction n'est sans doute pas accidentelle. Elle constelle en effet avec des déterminations psycho-sexuelles profondes.

---

[164] D'où la répugnance connue de l'usager moyen envers la sécurité automobile (ceintures, etc.). Sécurité « chez soi » oui. Mais l'auto est justement, dans ce sens, autre chose, ou l'inverse de la maison.

[165] Il faut reconnaître que cette collusion homme-voiture, femme-maison tend à s'atténuer – au moins dans les faits, sinon dans la représentation.

Nous avons vu comment la vitesse est à la fois transcendance et intimité. La maîtrise de l'espace comme signe abstrait du monde réel, l'exercice de la puissance y est projection narcissique. Pensons à la valeur « érotique » de la voiture ou de la vitesse : par la levée des tabous sociaux en même temps que de la responsabilité immédiate, la mobilité automobile dénoue tout un système de résistance envers soi et envers les autres : tonus, brio, engouement, audace, tout cela est dû à la gratuité de la situation automobile – d'autre part elle favorise la relation érotique par intercession d'une projection narcissique double dans le même objet phallique (la voiture) ou dans la même fonction phallique objectivée (la vitesse). L'érotisme de la voiture n'est donc pas celui d'une approche sexuelle active, mais celle, passive, d'une séduction narcissique de chacun des partenaires et d'une communion narcissique dans le même objet[166]. La valeur érotique joue ici le rôle que joue l'image (réelle ou psychique) dans la masturbation.

À ce titre, il est faux de voir dans la voiture un objet-femme[167]. Si toute la publicité en parle comme telle : "souple, racée, confortable, pratique, obéissante, ardente, etc.", cela ressortit à la féminisation généralisée des objets dans le monde publicitaire, la femme-objet étant le schème de persuasion, la mythologie sociale la plus efficace. Tous les objets, donc la voiture aussi, se font femme pour être achetés. Mais c'est là l'effet d'un système culturel. La phantasmatisation profonde au niveau de la voiture est d'un autre ordre. Selon l'usage qu'on en a et ses caractéristiques (du *spider* de course à la limousine moelleuse) la voiture se prête aussi bien à un investissement de puissance qu'à un investissement refuge – selon qu'elle est projectile ou demeure. Mais au fond, comme tout objet fonctionnel mécanique, la voiture est d'abord, - et par tous, hommes, femmes, enfants, -, vécue comme phallus, objet de manipulation, de soins, de fascination. Projection phallique et narcissique à la fois, puissance médusée par sa propre image. Nous avons analysé à propos de l'aile de voiture comment les formes elles-mêmes connotaient ce discours inconscient ».

[166] Cette relation de complicité narcissique à travers un objet ou un système d'objets a été magistralement illustrée, à propos du couple, par le roman de Georges Pérec, *Les Choses* (Lettres Nouvelles, 1965). C'est là sans doute un aspect moderne du vivre ensemble : tout vise aujourd'hui à faire des objets l'aliment de la relation, et de la relation (sexuelle, conjugale, familiale, microsociale) un cadre à la consommation d'objets.

[167] Les langues la donnent tantôt masculine, tantôt féminine.

Dans *Sécurité, territoire, population ; cours au collège de France, 1977/1978,* 2004 : 6-7, Seuil/Gallimard, par Michel Foucault.

7. Foucault : « Qu'est-ce que la sécurité ? », 1977

Première question, bien sûr : qu'est-ce qu'on peut entendre par « sécurité » ? C'est à cela que je voudrais consacrer cette heure et peut-être la suivante, enfin selon la lenteur ou la rapidité de ce que je dirai. Bon, un exemple, ou plutôt une série d'exemples, un exemple plutôt modulé en trois temps. C'est très simple, c'est très enfantin, mais on va commencer par là et je crois que ça me permet de dire un certain nombre de choses. Soit une loi pénale tout à fait simple en forme d'interdit, disons « tu ne tueras pas, tu ne voleras pas », avec son châtiment, disons la pendaison ou bien le bannissement ou bien l'amende. Deuxième modulation, la même loi pénale, toujours « tu ne voleras pas », toujours assortie d'un certain nombre de châtiments si on enfreint cette loi, mais cette fois l'ensemble se trouve encadré, d'une part par toute une série de surveillances, contrôles, regards, quadrillages divers qui permettent de repérer, avant même que le voleur ait volé, s'il ne va pas voler, etc. Et puis de l'autre côté, à l'autre extrémité, le châtiment n'est pas simplement ce moment spectaculaire, définitif de la pendaison, de l'amende ou du bannissement, mais ça va être une pratique comme l'incarcération, avec sur le coupable toute une série d'exercices, travaux, travail de transformation sous la forme de, tout simplement, ce qu'on appelle des techniques pénitentiaires, travail obligatoire, moralisation, correction, etc. Troisième modulation à partir de la même matrice : soit la même loi pénale, soit également des châtiments, soit le même type d'encadrement en forme de surveillance d'un côté et de correction de l'autre. Mais cette fois, l'application de cette loi pénale, l'aménagement de la prévention, l'organisation du châtiment correctif, tout ça va être commandé par une série de questions qui vont être les questions du genre suivant : par exemple, quel est le taux moyen de criminalité de ce type ? Comment statistiquement est-ce qu'on peut prévoir qu'il y aura telle ou telle quantité de vols à un moment donné, dans une société donné, dans une ville donné, à la ville, à la campagne, dans telle couche sociale, etc. ? Deuxièmement, y a-t-il des moments, des régions, des systèmes pénaux qui sont tels que ce taux moyen va être augmenté ou diminué ? Est-ce que les crises, les famines, les guerres, est-ce que les châtiments rigoureux ou au contraire les châtiments adoucis vont modifier quelque chose à ces proportions ? Autres questions encore : cette criminalité, soit le vol par conséquent ou à l'intérieur du vol tel ou tel type de vol, combien est-ce que ça coûte à la société, quels dommages est-ce que ça produit, quel manque à gagner, etc. ? Autres questions encore : la répression de ces vols, qu'est-ce qu'elle coûte ? Est-ce qu'il est plus coûteux d'avoir une répression sévère et rigoureuse, une répression lâche, une répression de type exemplaire et discontinue, une répression continue au contraire ? Quel est donc le coût comparé et du vol et de sa répression, qu'est-ce qui vaut mieux : relâcher un peu le vol ou un peu la répression ? Autres questions encore : le coupable, une fois qu'on le tient, est-ce que ça vaut la peine qu'on le punisse ? Qu'est-ce que ça coûterait de le punir ? Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour le punir et, en le punissant, le rééduquer ? Est-ce qu'effectivement il est rééducable ? Est-ce qu'il présente, indépendamment de l'acte même qu'il a commis, un danger permanent de sorte que, rééduqué ou pas, il recommencerait, etc. ? D'une façon générale, la question qui se pose sera de savoir comment maintenir, au fond, un type de criminalité, soit le vol, à l'intérieur de limites qui soient socialement et économiquement acceptables et autour d'une moyenne qu'on va considérer comme, disons, optimale pour un fonctionnement social donné. Eh bien, ces trois modalités me paraissent caractéristiques de différentes choses qu'on a pu étudier, et de celles que je voudrais maintenant étudier.

Dans, *Target Risk2*, 2001 :1-8, Toronto : PDE publication.

8. Wilde : « La théorie de l'homéostasie du risque »

« Les hommes ne peuvent jamais être totalement sûrs des effets de leurs décisions. Par conséquent, toutes les décisions sont des décisions risquées. Vous avez déjà pris une décision risquée en ouvrant ce livre, en lisant les premières lignes, et, de fait, il va falloir en prendre une autre : continuer à le lire ou le ranger sur votre étagère.

Que fais-je ici en tant qu'auteur ? Il va sans dire que je voudrais que vous le lisiez jusqu'au bout, comme je l'ai moi-même écrit intégralement. Si vous décidez de continuer à le lire, vous pourriez vous rendre compte qu'un meilleur usage de votre temps était possible. Si, sans plus attendre, vous le ranger sur l'étagère, vous pourriez plus tard être embarrassé par le sentiment d'avoir manqué une occasion d'apprendre des choses importantes pour votre santé, celle de ceux que vous aimez et des gens en général. Alors, laquelle des deux décisions risquées prenez-vous ?

J'ai choisi un style et une présentation du contenu de ce livre qui, je l'espère, vous encourageront à le lire. Cependant, contrairement à mes intentions, vous pourriez juger mon style trop populaire ou trop académique, ou encore le contenu trop long ou trop limité. Malgré l'importance vitale du sujet pour chacun, de nombreux auteurs restent peu appréciés pour avoir voulu s'adresser à un public trop large et diversifié.

Il reste que tant l'auteur que le lecteur prennent des risques, même si dans ce cas les conséquences seront relativement insignifiantes. Il existe par ailleurs des risques plus importants comme par exemple les risques d'accidents, de blessures, de dégâts sérieux à la propriété, de mort, de maladies et de handicaps. Ce sont ces risques importants qui forment le sujet principal des pages qui vont suivre.

Une grande partie des déconvenues que nous rencontrons sont la conséquence de nos comportements quotidiens, de nos habitudes et de nos styles de vie. Nous augmentons la probabilité de ces évènements chaque fois que nous conduisons notre voiture, prenons un avion, montons sur une échelle, fumons une cigarette de plus ou buvons un autre verre d'alcool, traversons la rue, soulevons un objet lourd, faisons l'amour avec quelqu'un que nous connaissons mal, allumons un feu, nageons ou courrons, utilisons des outils de travail, etc.

Quand un malheur survient, il ne concerne que peu de gens. Mais comme ces situations sont si banales, ces "petits" désastres se transforment en statistiques nationales. Des millions de gens s'engagent régulièrement, si ce n'est quotidiennement ou même plusieurs fois par jour, dans des activités dangereuses. Ces pratiques sont l'objet de ce livre. Par contre, les décisions politiques aux conséquences potentiellement désastreuses pour la population comme par exemple une déclaration de guerre, l'installation et l'utilisation d'une centrale nucléaire, ou le déplacement de matières dangereuses à travers une zone d'habitation dense, n'en feront pas l'objet.

En discutant des statistiques et des études concernant la santé et la sécurité, nous rencontrerons beaucoup de résultats qui peuvent étonner au premier abord. Par exemple, tout le monde sait que le tabagisme est associé aux diverses maladies du cœur et des poumons, et ainsi à une mort précoce. Et nous savons qu'arrêter de fumer réduit la probabilité de contracter ces maladies. Ainsi vous pourriez vous attendre à ce que les personnes ayant arrêté de fumer sur conseils de leur médecin développent moins souvent ces maladies. Et vous auriez raison. Ces maladies, en effet, sont développées moins souvent dans ce groupe.

Cependant, si vous vous attendiez également à un taux de mortalité inférieur pour ce groupe, les faits montrent que vous aviez tort. Lorsque l'on compare un groupe d'anciens fumeurs et un groupe contrôle, on constate que la vie des anciens fumeurs s'est avérée *plus*

courte ![168] La différence de taux de mortalité entre les anciens fumeurs et le groupe contrôle n'était pas statistiquement significative. Il n'y a en fait qu'une chance sur vingt de voir l'espérance de vie moyenne augmenter. Ces résultats contredisent les attentes populaires et scientifiques autour de cette question.

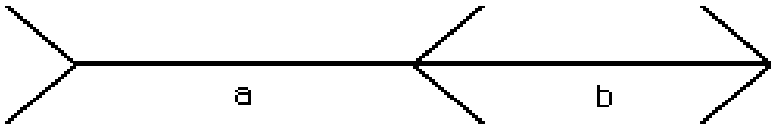
Cette étude n'est pas un cas isolé, pas plus que ces résultats désappointant[169]. L'expérience, d'abord réalisée en Angleterre, a été reproduite aux USA avec une exigence telle qu'elle impliquât un échantillon de quelques 2500 hommes tant dans le groupe d'anciens fumeurs que dans le groupe contrôle. Après 16 ans de suivi, il y avait sensiblement moins de décès dus à l'infarctus du myocarde aigu dans le groupe d'anciens fumeurs, mais le taux de mortalité global n'a pas varié de manière significative entre les deux groupes[170]. Les anciens fumeurs ont participé à un programme sophistiqué comprenant une éducation à la diététique, un suivi de leur taux de cholestérol et de leur poids, ainsi qu'une médication contre l'hypertension. Il leur a donc été donné une réelle *occasion* de vivre plus longtemps, alors que le programme ne semble pas avoir augmenté leur *désir* de vivre plus longtemps. Ces résultats pourraient être expliqués par la possibilité que quelques habitudes malsaines soient remplacées par de nouvelles habitudes tout aussi malsaines.

Tout le monde sait que les conducteurs qui portent leur ceinture de sécurité survivent en moyenne plus souvent à un accident que ceux qui ne la portent pas. Alors, vous pourriez penser qu'une augmentation du taux de port de la ceinture par contrainte légale réduira le taux de mortalité d'un pays par habitant.

Vous vous attendriez surement à des résultats similaires en ce qui concerne la construction de véhicules et d'autoroutes qui absorbent mieux les chocs. Mais là encore, ce n'est pas ce qui a été démontré.[171,172]

L'erreur est humaine. Nos perceptions et nos raisonnements sont sujets aux erreurs. En regardant le schéma 1.1, vous jugerez probablement que la ligne entre la première et la deuxième flèche (ligne **a**) est plus longue que la ligne entre la deuxième et la troisième flèche (ligne **b**). La mesure des deux longueurs avec une règle vous convaincra bientôt que votre perception était erronée. Si votre règle est assez précise, vous découvrirez que la ligne b est en fait *plus longue*, de presque 1%.

Figure 1.1 : Quelle ligne est la plus longue, a ou b?



Les syllogismes de ce genre vous sont probablement familiers :

[168] Rose, G., Hamilton, P.J.S., Colwell, L. et Shipley, M.J. (1982). A randomised control trial of anti-smoking advice; 10-year results. *Journal of Epidemiology and Community Health, 86*, 102-108.

[169] Hakama, M., Beral, V., Cullen, J. et Parkin, M. (1989). UICC workshop on evaluating interventions to reduce cancer risk. *International Journal of Cancer, 43*, 967-969.

[170] The Multiple Risk Factor Intervention Trial Research [MRFIT] Group (1996). Mortality after 16 years of participants randomized to the Multiple Risk Factor Intervention Trial. *Circulation, 94*, 946-951.

[171]Adams, J.G.U. (1985). *Risk and freedom; The record or road safety regulation*. London: Transport Publishing Projects.

[172]Wilde, G.J.S. (1984). On the choice of denominator in the calculation of accident rates. *In* S. Yagar (Ed.), *Transport risk assessment*. Waterloo, Ontario: University of Waterloo Press, pp. 139-154.

Tous les hommes sont mortels.
Socrate est un homme.
Donc, Socrate est mortel.

La conclusion suit les deux premières affirmations. Considérons maintenant les deux énoncés suivant :

Dans beaucoup d'accident, le véhicule glisse avant le choc.
L'ABS empêche le blocage des roues.
Donc l'ABS réduit le nombre d'accidents.

Il y a des chocs latéraux dans beaucoup d'intersections.
Les feux réduisent la fréquence des chocs latéraux.
Donc, les feux réduisent les accidents aux intersections.

En raison de la similitude apparente avec l'énoncé de Socrate, on pourrait croire que les conclusions des deux énoncés suivants sont valides. Cette similitude apparente et les conclusions sont trompeuses. Socrate lui-même – s'il était encore parmi nous - serait peu susceptible de tomber dans le panneau lorsque beaucoup d'entre nous s'y laissent prendre. Nous avons plutôt tendance à ne pas questionner une conclusion – fût-elle erronée - lorsqu'elle s'accorde avec nos attitudes et conceptions du monde. Cela vaut particulièrement pour les personnes qui n'ont pas d'inclinaison particulière pour l'analyse dans leur manière de voir le monde.[173]

L'erreur est humaine, mais l'homme en est conscient. Lorsque cette conscience permet de corriger l'erreur, une meilleure compréhension de la situation en découle et un progrès peut être réalisé. On dit que les croyances populaires se contredisent l'une l'autre mais cette idée elle-même est une croyance populaire.

Dans certaines régions du monde, les décès dus aux inondations dans les zones de faibles altitudes sont un problème sérieux. Les barrages réduisent la probabilité des inondations. On pourrait alors s'attendre à ce que de telles constructions réduisent le nombre de victimes d'inondation. Encore une fois, ce n'est pas ce que les faits ont montré.[174]

Un autre résultat ne manquera pas de nous surprendre. Dans la plupart des pays développés et à l'exception des périodes de guerre, les taux de mortalité associés aux morts violentes - comprenant les homicides, suicides, et accidents – sont restés pratiquement inchangés dans les trois premiers quarts du XXème siècle. Ces taux incluent tous les types d'accidents mortels par habitants et sont discriminés historiquement pour le genre et l'âge des populations concernées.[175] Ils ne montrent aucune baisse significative, malgré les progrès technologiques, législatifs, éducatifs et médicaux pendant cette période.

Ces observations semblent difficiles à croire. Il semble également difficile de comprendre pourquoi ces taux ne sont que peu influencés par les progrès évidents de la sécurité technologique, par les lois et leur application, par l'information du public au sujet des risques, ou par un traitement médical plus efficace des victimes d'accidents qui ne meurent pas immédiatement. Qu'est ce qui pourrait alors expliquer ces résultats et beaucoup d'autres semblables ?

---

[173] Witkin, H.A. et Goodenough, D.R. (1981). *Cognitive styles: Essence and origins*. New York : International Universities Press.
[174] Clark, W.C. (1980). Witches, floods and wonder drugs. *In* R.C. Schwing et W.A. Albers (Eds.) *Societal risk assessment: How safe is safe enough*? New York : Plenum Press.
[175] Alderson, M.R. (1981). *International mortality statistics*. New York : Facts on File.

Toutes les observations ci-dessus peuvent être expliquées par une théorie relativement simple de la conduite humaine face au risque. Cette théorie, dite *théorie de l'homéostasie du risque*, et centrale à notre étude, peut être rapidement décrite.

Dans toute activité, nous acceptons un certain niveau de risque subjectivement estimé pour notre santé, notre sécurité, et toutes choses qui auraient de l'importance à nos yeux (transport, travail, nourriture, boisson, consommation de drogue, divertissement, amour, sports et bien d'autres encore). L'espoir de quelque bénéfice en est la contrepartie.[176]

En action, nous évaluons constamment le niveau de risque auquel nous pensons être exposés. Nous le comparons au niveau de risque que nous voulons accepter, et tentons de rendre nulle la différence entre les deux. Si le niveau de risque est plus bas que ce qui serait acceptable, nous tendons à nous engager dans des actions qui augmentent notre exposition au risque. Si, de la même façon, le niveau de risque subjectif est plus haut que ce qui serait acceptable, nous inclinerons à plus de prudence.

Dans les deux cas, nous choisissons notre prochaine action de façon à ce que la quantité de risque subjectivement attendue coïncide avec le niveau de risque accepté. Au moment de l'exécution de l'action, nous comparons encore une fois les risques perçus aux risques acceptés. Une action d'ajustement est alors choisie de façon à minimiser la différence entre les deux, et ainsi de suite dans un processus continu.

Chaque action d'ajustement comporte une probabilité objective de risque d'accident ou de maladie. Ainsi, la somme totale de toutes les actions d'ajustement à travers tous les membres d'une population sur une période donnée (une ou plusieurs années) détermine le taux *temporel* (i.e., par *unité de temps* de l'exposition au risque) d'accidents et de maladies liées au style de vie de cette population.

Ces probabilités, appréhendées par le biais de l'expérience personnelle du danger, influencent à leur tour notre perception des risques *à venir* liés à diverses activités, jusqu'y compris dans leurs actions particulières. Nous décidons de nos actions en conséquence et ces actions produisent le taux correspondant d'erreurs humaines. Ainsi, « un circuit fermé » se constitue entre passé et présent, présent et futur. A long terme, le taux d'erreurs humaines dépend essentiellement de la quantité de risque que nous sommes disposés à accepter.

En bref, voilà ce que propose la théorie de l'homéostasie du risque. La mortalité annuelle d'un pays due aux accidents et aux maladies liées au style de vie est le résultat d'un processus d'autorégulation en circuit fermé. Le niveau risque recherché en est l'unique variable de contrôle. Alors, si nous souhaitons essayer de réduire les risques, nous devrions tenter de réduire le niveau du risque accepté par la population.

Avec cette théorie comme clef de compréhension, vous avez maintenant les moyens de démêler les résultats déconcertant mentionnés précédemment. Comme vous avez pu le deviner, la clef de compréhension proposée dans ce livre est la suivante.

Les mesures de santé et de sécurité changent le comportement des hommes. Mais le caractère dangereux de leur façon d'être n'en est pas affecté. Pour être moteur de changement, ces mesures doivent être capables de motiver à réduire la quantité de risque que les hommes sont prêts à encourir.

Nous comprenons maintenant pourquoi les efforts technologiques concernant les risques d'inondation aux États-Unis n'ont pas réduit le nombre de victimes d'inondation. La construction de meilleurs levées et barrages a procuré à certains secteurs un risque d'inondation moindre. En conséquence, plus de personnes ont emménagé dans les plaines fertiles, parce que celles-ci sont alors apparues comme "assez sûres". Les inondations, bien

[176] Wilde, G.J.S. (1988). Risk homeostasis theory and traffic accidents: Propositions, deductions and discussion of dissension in recent reactions. *Ergonomics*, *31*, 441-468.

que moins nombreuses, ont finalement donné lieu à plus de pertes humaines et plus de dégâts matériels.[177] Il reste que le nombre de décès *moyen* par habitant n'a connu aucun changement ou presque de 1906 à 1985 aux États-Unis. De la même façon, le produit national brut relatif au coût du dollar n'a pas diminué. La proportion de résidences situées dans des secteurs à risque a simplement augmenté en réponse aux améliorations techniques de contrôle des inondations.[178]

Si on souhaite réduire le problème de l'écoulement excessif de l'eau, il semblerait plus pertinent de chercher une solution *en amont* - par l'exemple, sous forme de reboisement ou de qualité d'entretien des marécages - de façon à ce que les précipitations excédantes soient contenues et ne descendent pas.

Nous comprenons aussi pourquoi les fumeurs ayant arrêté de fumer sur conseil de leur médecin ont en effet réduit leur consommation de cigarette par rapport à un groupe contrôle. Ils ont développé moins de maladies liées au tabagisme, mais ils n'ont pas vécu plus longtemps. Ils ont même vécu moins longtemps.

Nous comprenons également pourquoi la construction des autoroutes modernes à plusieurs voies a contribué à une réduction du nombre de décès par kilomètres parcourus. Cependant, le nombre de décès par habitant restait stable ou augmentait légèrement. Considérons l'argumentation qui suit.

Un fleuve rejoint la mer par un delta.
Le delta compte trois canaux, tous de taille égale.
Par conséquent, le barrage de deux des canaux
Réduira de deux-tiers l'écoulement de l'eau vers la mer.

Elle vous semblera probablement incorrecte. Rien d'étonnant, elle l'est en effet. Rien ne peut arrêter un flux tant qu'il reste des passages possibles. Rien ne réduira le nombre d'accidents mortels et de maladies liées au style de vie sauf si toutes les opportunités de mourir prématurément sont éliminées par la loi ou rendu impossible par des interventions technologiques. Cela ne peut évidement jamais être totalement réalisé. Dans le cas ci-dessus, la rivière développerait un quatrième canal. Pour réduire le taux de mortalité par habitant du aux accidents et au style de vie, il faudra trouver des solutions en amont de la chaine causale.

Ce qui est peut-être plus étonnant, c'est que les autorités de santé publique ont pour coutume de dire aux citoyens ce qu'ils devraient ou ne devraient pas faire pour éviter les blessures et les maladies liées au style de vie. Mais ils ne leur ont pas offert de motivations à réduire le risque, ni de raisons de vivre plus longtemps. Ce qui est plus étonnant encore, c'est que le bon sens et l'utilité de ces pratiques de prévention sont rarement mis en question. "L'illusion du delta" est vraiment très puissante.

Le plus sûr moyen de réduire le taux d'accident d'une route à zéro est de fermer cette route à la circulation. En conséquence, les conducteurs emprunteront un autre itinéraire et les accidents seront déplacés. Fermer la route n'est pas un remède efficace. Evident, non ? Alors pourquoi interdire de boire et conduire ? Pourquoi fermer les frontières au trafic de drogue ? Cette croyance revient à être victime de l'illusion du delta. Les chapitres qui vont suivre mettent en question les pratiques traditionnelles de prévention. En particulier, la confiance placée habituellement dans l'application de la loi, dans les campagnes de communication, et dans l'ingénierie routière et automobile manque d'efficacité du point de vue de la santé et de

[177] Clark, W.C. (1980). Witches, floods, and wonder drugs. *In* R.C. Schwing and W.A. Albers (Eds.) *Societal risk assessment: How safe is safe enough ?* New York : Plenum Press.

[178] Lave, T.R. et Lave, L.B. (1991). Public perception of the risks of floods: Implications for communication. *Risk Analysis, 11,* 255-267.

la sécurité. Elles dépendent du comportement humain. Un effort sera réalisé pour comprendre ce manque d'efficacité.

Au premier abord, cette vision pourrait sembler pessimiste, mais il n'en est rien. La théorie, construite en vue d'expliquer les succès limités de l'approche traditionnelle, montre également le chemin d'actions de prévention efficaces. Ces actions de prévention seront dirigées vers une augmentation du désir de sécurité et d'une vie en bonne santé. Une alternative aux approches répressive, éducationnelle et technologique va vous être présentée : l'approche *motivationnelle*. C'est une approche qui offre une raison de vivre plus longtemps et, plus encore, d'adopter un mode de vie sûr et sain. L'expérience documentée obtenue avec cette stratégie renforce jusqu'ici l'idée qu'elle est considérablement plus efficace que les approches traditionnelles. L'approche motivationnelle semble générer moins d'effets secondaires négatifs que les mesures traditionnelles et être moins couteuse à mettre en œuvre. Elle offre ainsi l'espoir d'une société meilleure ».

Dans *L'imparfait du présent*, 2002 : 216-220, Folio, par Alain Finkielkraut.

9. Finkielkraut : « Salaud de platanes ! », 2002

6 août

Un jour qu'il descendait dans l'arrière-cuisine de la maison de Combray, le narrateur d'*A la recherche du temps perdu* surprit Françoise, la gouvernante, en train de tuer un poulet. Elle cherchait à lui fendre le cou sous l'oreille. Mais l'animal affolé refusait de coopérer à sa mise à mort. Le poulet avait l'effronterie de s'inscrire en faux contre son destin d'agape. Hors d'elle, ulcérée par cette impertinence, Françoise criait : « Sale bête ! sale bête ! ». Et quand tout fut fini, elle « eut encore un sursaut de colère, et regardant le cadavre de son ennemi, dit une dernière fois : « sale bête[179] ! » ».

Longtemps j'ai pris pour un symptôme d'arriération cet accès de haine et de cruauté furieuse. J'avais tort. Françoise était en avance sur son temps. Son impatience était prémonitoire. Tout comme « les torrents de larmes qu'elle traversait en lisant le journal sur les infortunes des inconnus[180] », sa dureté singulière annonçait le monde qui vient.

Par une nuit étoilée du premier mois de Juin du XXIème siècle, un commando d'une dizaine de personne a entaillé quatre-vingt-seize platanes sur une route départementale des Hautes-Pyrénées près de Vic-en-Bigorre. Ces vengeurs nocturnes ont laissé un arbre intact qu'ils ont entouré d'un cercle rouge sur la chaussée, ils ont écrit en gros caractères : « Celui de trop », pour rappeler et *dénoncer* le décès d'un jeune motard qui avait trouvé la mort à cet endroit quelques jours auparavant. Et par un tract déposé à *La Dépêche du Midi*, ils ont expliqué leur geste en ces termes : « Oui, nous en avons marre de cette technique d'un autre âge qui fait se côtoyer une route à grande circulation et des hachoirs à vie. Nous avons pris cette responsabilité à la place de ceux, élus et administrateurs, qui auraient dû la prendre depuis longtemps ».Quelques mois plus tôt, un artisan plombier de La Rivière-Sainte-Sauveur dans le Calvados abattait l'arbre contre lequel sa femme et sa fille venait de s'écraser en voiture. Il rédigea ensuite une pétition qui recueillit près de six mille signatures. « Nous en attendons beaucoup d'autres, confiait-il à une journaliste. Si vous lisez les témoignages des camarades de ma fille défunte, vous seriez bouleversée : « Un arbre se remplace, une vie pas », « Coupez les arbres, pas la vie[181] ». »

A l'inverse de l'anecdote proustienne, ces histoires sont tragiques. Mais à l'instar de Françoise, leurs héros vivent dans un environnement exclusivement peuplé de moyens. La distinction entre les objets techniques et le règne vivant n'y a plus cours. La nature se dévoile sur le mode de l'utile : loin d'être sans finalité, la non-humanité existe *pour* l'humanité. La rose a un pourquoi, comme le poulet ou les platanes. Ce qui fait que celle-là est fautive quand elle pique et ceux-ci quand ils ne se laissent pas tout à fait enclore dans leur définition instrumentale. S'il y a bien quelque inconséquence à blâmer pour une maladresse ou un écart de conduite humains ceux-là même qu'on a au préalable exclu de la communauté des vivants, cette aberration n'est pas une régression. Cet infantilisme ne fait pas retomber l'humanité en enfance, mais relève tout entier ce qu'Auguste Comte appelle le stade positif de l'intelligence humaine. Ni Françoise ni les conducteurs de bolides qui traitent les arbres d'assassins ne restituent au phénomène la transcendance ou la sacralité dont les a dépouillé la science moderne. Bien loin de délaisser le pragmatisme pour le fétichisme, ils prennent au pied de la lettre la grande promesse moderne de réduire le monde à un domaine maîtrisé. Humanistes déchainés, prométhéens à tout crin, ils pensent que rien, sur terre entièrement désenchantée, ne doit jamais déranger ou déborder la volonté et la représentation de l'homme. C'est

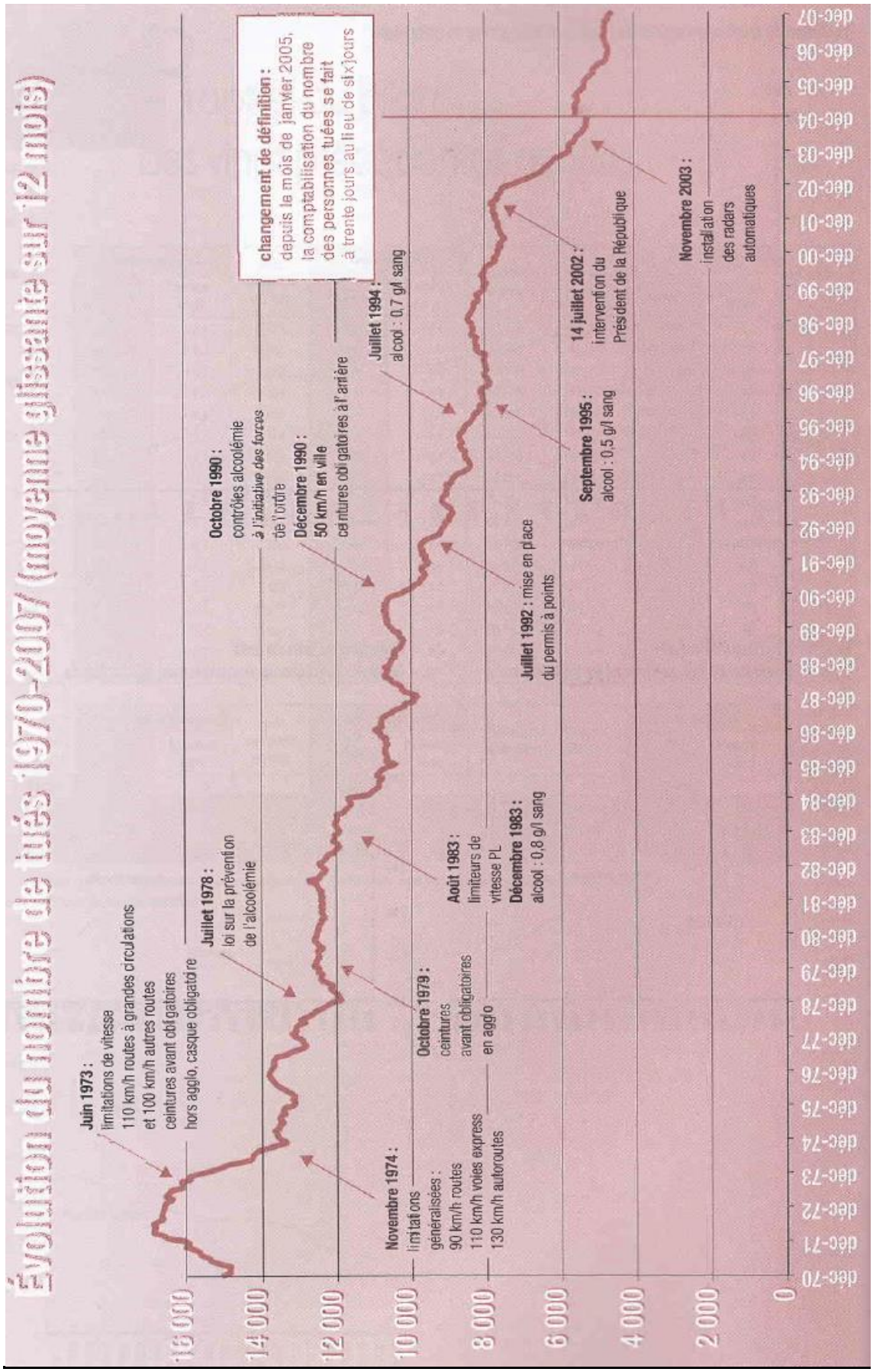
[179] M. Proust, *Du côté de chez Swann*, in *A la recherche du temps perdu*, Gallimard, « Quattro », 1999, p.104.
[180] Ibid.
[181] Cité par A.-M. Revel, « Ces platanes qu'on abat », *Le Figaro*, 04.03.2001.

l'anthropocentrisme en eux qui s'offusque que la réalité ne soit pas totalement docile et calculable alors qu'il n'y a en elle aucune démesure surnaturelle, aucune puissance mystérieuse, aucun *no man's land*. Bref, c'est adossés au règne de la raison qu'ils s'emportent contre l'être jusqu'à se venger de ses obstructions ou de ses incartades.

Au demeurant et quoi qu'en disent ces activistes, les responsables épousent leur querelle : « Les platanes le long des routes sont des dangers publics », a déclaré le ministre français de l'agriculture. Et comme le principe de précaution n'attend pas, l'Etat fait abattre près ce cent arbres d'alignement par jour « pour des accotements plus sécurisés ».

Ce processus ne risque pas de s'arrêter ni de ralentir. Il ne peut, au contraire, que continuer et se généraliser. Dans notre univers connecté, les images, les informations, les données occupent une place grandissante : l'habitude de ces non-choses manipulables et évanescentes réduit inexorablement la tolérance aux choses extérieures. Plus augmente le pouvoir de susciter, de combiner et d'effacer le visible à volonté, moins on sait ce que « laisser être » veut dire. Exposé à la concurrence permanente du virtuel, le réel est désormais sur la sellette. Le futur regorgera, n'en doutons pas, d'ayants droit enragés, de Françoise à bout de nerf qui invectiveront sans relâche ce réel coriace, rétif, frondeur, lourd, mal embouché, et qui sauront, s'il le faut, lui faire payer sa nocivité ou sa désobéissance.

Annexe 3 : Évolution du nombre de tués 1970 – 2007



Annexe 4 : Évaluations [547]

3. **Grille d'évaluation du permis de conduire [548]**

4. **BEPECASER : « Guide de l'examinateur », 2009 [549]**

5. **BAFM : « Guide d'information », 2009 [590]**

0. Grille d'évaluation du permis de conduire

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer

Délégation à la Sécurité et à la Circulation Routières

CERTIFICAT D'EXAMEN DU PERMIS DE CONDUIRE (Mod. H)

N° : **SÉRIE**

EXEMPLAIRE ADMINISTRATION

Date : |__|__| |__|__| |__|__| Centre : _____ N° de département : |__|__|

L'expert(e) – Nom : _____ Chargé(e) de l'évaluation de l'épreuve en circulation de

Mme, Mlle, M.(1) : _____ Prénom : _____

(1) (rayer les mentions inutiles : nom de naissance suivi du nom d'usage s'il y a lieu)

Catégorie de permis sollicitée : A ☐ A1 ☐ B ☐ B1 ☐ EB ☐ C ☐ EC ☐ D ☐ ED ☐

Atteste de la réussite à l'examen de l'intéressé(e) : né(e) le : |__|__| |__|__| |__|__|__|__| à : _____

N° de département : |__|__|__| ou pays : _____ déjà titulaire des catégories de permis : _____

☐ régularisation ☐ dispensé(e) d'épreuve pratique (Art. R 224-20 du Code de la Route) N° du permis : |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

Résultat d'examen	Codes spécifiques :	Signature :
(entourer la mention correspondante et rayer celle inutile) **FAVORABLE** **INSUFFISANT** Examen non mené à son terme ☐	☐ 01 ☐ 101 ☐ 102 ☐ 103 ☐ 105 ☐ Ar ☐ 106 jusqu'au : |__|__||__|__||__|__| Vaut titre de conduite à compter du : |__|__||__|__||__|__| Visite médicale valide jusqu'au : |__|__||__|__||__|__| Autres codes :	

Bilan des compétences	E	Niveaux d'appréciation 0	1	2	3	Autonomie conscience du risque: Analyse des situations	Adaptation aux situations	Conduite autonome
Connaître et maîtriser son véhicule								
Savoir s'installer et assurer la sécurité à bord								
Effectuer des vérifications du véhicule								
Connaître et utiliser les commandes								
Appréhender la route								
Prendre l'information								
Adapter son allure aux circonstances								
Appliquer la réglementation								
Partager la route avec les autres usagers								
Communiquer avec les autres usagers						0	0	0
Partager la chaussée						0,5	0,5	0,5
Maintenir des espaces de sécurité						1	1	1
	Sous-totaux							
Courtoisie au volant			+1					
Conduite économique et respectueuse de l'environnement			+1					
	Total général							

Observations

Merci de bien vouloir vous reporter à la notice explicative située au verso de ce document pour connaître les modalités de votre évaluation.

Specimen

1. BEPECASER : « Guide de l'examinateur », 2009

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ministère de
l'Ecologie, de
l'Energie, du
Développement
durable et de
l'Aménagement
du Territoire

Délégation à la Sécurité et à la Circulation
Routières

ıs-Direction de l'Education Routière

B E P E C A S E R

Brevet pour l'Exercice de la Profession d'Enseignant de la Conduite Automobile
et de la Sécurité Routière

G U I D E D E
L' E X A M I N A T E U R

EPREUVES D'ADMISSION ET DE RATTRAPAGE

Arche Sud
92055 La Défense
cedex
téléphone :
01 40 81 21 22
télécopie :
01 40 81 81 98
mél : dscr
@developpement
-durable.gouv.fr

Février 2009

POURQUOI DEUX GROUPES D'EPREUVES DISTINCTES POUR L'EXAMEN DU B.E.P.E.C.A.S.E.R ?

Le diplôme du B.E.P.E.C.A.S.E.R atteste d'une capacité professionnelle acquise au cours d'une formation spécifique et réglementée, d'une durée minimum de **630 heures**, dispensée dans des établissements agréés.

Le niveau exigé pour l'inscription est celui du diplôme national du brevet (ex : brevet des collèges).

L'examen est composé d'épreuves d'admissibilité et d'épreuves d'admission.

Les épreuves d'admissibilité ne portent pas sur un programme spécifique et leur préparation n'entre pas dans le cadre des **630** heures visées ci-dessus. Elles ont pour but de vérifier que les candidats disposent d'un certain nombre de pré requis, à savoir : des qualités d'expression, des capacités d'analyse et de synthèse, de l'ouverture d'esprit, des aptitudes à communiquer et à argumenter.

Les épreuves d'admission ont pour but de s'assurer de l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables pour une pratique professionnelle de qualité.

A l'issue de sa formation, le candidat doit être en mesure de :

- passer avec succès les épreuves d'admission de l'examen du B.E.P.E.C.A.S.E.R.,
- former des usagers de la route, d'âge et d'aptitude différents,
- animer des séances d'éducation à la sécurité routière en milieu scolaire et extra-scolaire,
- participer à des commissions ou de missions dans le cadre des politiques locales de sécurité routière.

A cet effet, des objectifs généraux de formation ont été clairement définis dans le "livret de formation des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière" qu'il apparaît utile de rappeler ici :

- acquérir des notions de pédagogie et de psychologie liées à la conduite automobile,
- apprendre à mettre en oeuvre les principes de la pédagogie applicables à tous les apprentissages,

- savoir préparer et utiliser des progressions d'apprentissage de la conduite automobile,

- savoir utiliser les outils pédagogiques spécifiques à la sécurité routière (programme national de formation à la conduite, guide pour la formation des automobilistes, livrets d'apprentissage, dossiers thématiques...),

- connaître les composantes de la circulation et de la sécurité routières,

- acquérir des connaissances en ce qui concerne l'automobile,

- acquérir des notions de droit public et connaître les institutions concernant la sécurité routière.

Les épreuves de rattrapage sont identiques aux épreuves d'admission.

POURQUOI UN GUIDE DE L'EXAMINATEUR ?

Le présent guide ne traite que des épreuves d'admission et de rattrapage.

Il poursuit un double objectif :

1 - **Préciser la mission respective** des examinateurs, des coordinateurs pédagogiques et du jury, tous garants du bon déroulement de l'examen.

Par l'exercice de leurs fonctions, tous engagent la responsabilité de l'Etat devant les candidats; ils doivent en conséquence veiller particulièrement à la qualité du service public et aux intérêts des candidats.

2 - Permettre aux examinateurs de bien **comprendre** le but de chaque épreuve ainsi que **le système d'évaluation** afin d'assurer la garantie de l'égalité de traitement des candidats, quel que soit le centre d'examen.

A cet effet, la présentation de chaque épreuve est accompagnée d'un rappel des textes réglementaires. Par ailleurs, pour chaque critère d'évaluation est proposée une liste non exhaustive de questions qui se veulent autant de pistes d'observation, d'éclairages utiles pour les examinateurs.

Ce guide ne doit pas être considéré comme une entité figée. Il doit pouvoir s'enrichir des suggestions émises par les coordinateurs et examinateurs en vue de favoriser la qualité et l'harmonisation des évaluations.

S O M M A I R E

Le rôle des différents acteurs

- Rôle des examinateurs ..... P 6

- Rôle des coordinateurs ..... P 6

- Rôle du jury ..... P 7

- Réunions préparatoires ..... P 7

La procédure d'évaluation

- Recommandations aux examinateurs ..... P 8

- Comment établir la notation ..... P 8

- Schéma de la procédure d'évaluation..... P 9

Les épreuves d'admission ..... P 10

- Le contrôle des connaissances ..... P 11

- La pédagogie en salle ..... P 12

- La conduite commentée ..... P 22

- La pédagogie sur véhicule ..... P 29

- Les épreuves de rattrapage ..... P 40

- Liste des ouvrages autorisés
pendant les épreuves ..... P 41

RÔLE DES DIFFERENTS ACTEURS

RÔLE DES EXAMINATEURS

Les examinateurs et correcteurs des épreuves d'admission sont, dans l'exercice de leurs fonctions, chargés d'assurer une **mission de service public.**

A ce titre, ils doivent :

- respecter les procédures d'évaluation fixées par les textes réglementaires et présentées dans ce guide ;

- se conformer aux directives pédagogiques édictées par le ministère chargé des Transports en faisant abstraction des positions personnelles ;

- appliquer les consignes pédagogiques et docimologiques données par les coordinateurs et faire appel à eux en cas de difficulté ;

- appliquer les devoirs de réserve et de discrétion professionnelle en vigueur dans la Fonction Publique.

RÔLE DES COORDINATEURS

Les coordinateurs nommés par le ministre chargé des Transports jouent tout au long de l'examen un rôle de **conseiller pédagogique**.

Leurs fonctions sont notamment :

- d'expliciter le cadre réglementaire et pratique de l'examen ;

- de préciser les objectifs des épreuves ;

- d'expliquer les critères de notation, les techniques d'évaluation et l'utilisation des tableaux de notation et d'observation.

A ce titre :

. ils veillent au bon déroulement de l'examen ;

. ils peuvent assister aux différentes épreuves et conseiller au besoin les examinateurs afin de faciliter l'harmonisation des jugements et des pratiques ;

. ils participent au jury et assistent le président du jury dans l'application des directives pédagogiques.

RÔLE DU JURY

Le jury a seul compétence pour arrêter les résultats définitifs

Sous l'autorité de son président, le jury délibère et procède à un examen approfondi des notes proposées par les examinateurs avant d'arrêter les résultats définitifs.

Après avoir pris connaissance des observations portées par les correcteurs et les examinateurs, le jury peut décider de modifier une ou plusieurs notes, à l'exception de celle de l'épreuve de contrôle des connaissances (Q.C.M.) dont le caractère mathématique de la correction ne permet pas de revenir sur la note attribuée.

Le jury examine tout particulièrement le cas des candidats ayant un total de points très proche du total réglementaire ou présentant des écarts de notes importants entre les épreuves de pédagogie par exemple.

Bien entendu, il ne peut s'agir que d'examens individuels. Le jury peut opérer une péréquation des notes, c'est-à-dire procéder à un ajustement des notes en fonction de l'échelle de notation utilisée par chaque couple d'examinateurs. Le seuil d'admission ne peut en aucun cas être abaissé.

Les coordinateurs donnent leur avis sur les évaluations réalisées pendant l'examen et le cas échéant sur les cas litigieux.
Ils n'ont toutefois pas voix délibérative.

Les décisions du jury sont **souveraines** et ses délibérations doivent être tenues secrètes. Seule une erreur matérielle ou le non respect des dispositions réglementaires régissant l'examen permettent éventuellement de revenir sur une décision du jury.

Le président du jury décide de la date et du mode de communication des résultats de l'examen. Sont déclarés admis à l'issue de la réunion du jury, les candidats ayant obtenu **90 points sur 180, sous réserve de ne pas avoir obtenu de note éliminatoire, c'est-à-dire une note inférieure à 7/20**.

REUNIONS PREPARATOIRES AUX EPREUVES

Avant les épreuves d'admission, les coordinateurs animent une réunion d'information à l'intention des examinateurs, des membres du jury et des formateurs exerçant dans les établissements agréés présentant des candidats, à l'exclusion de toute autre personne, hormis les représentants de l'Administration.

La présence des examinateurs est obligatoire, sauf cas exceptionnel. Au cours de cette réunion, les coordinateurs expliquent notamment les objectifs des épreuves, les critères de notation, les consignes données aux examinateurs ainsi que le rôle respectif de chacun.

Les modalités d'évaluation peuvent êtes rappelées au début de chaque épreuve lors de mini réunions.

LA PROCEDURE D'EVALUATION

RECOMMANDATIONS AUX EXAMINATEURS

Toute situation d'examen est stressante pour un candidat. Pour que les épreuves se déroulent dans les meilleures conditions possibles, il est donc essentiel que les examinateurs soient particulièrement vigilants sur les points suivants :

- être accueillant, mettre à l'aise, adopter une neutralité bienveillante ;

- être attentif à la prestation du candidat tout au long de l'épreuve ;

- ne pas laisser transparaître ses impressions ;

- le candidat ne doit jamais ressentir de la part des examinateurs du désintérêt pour sa prestation ni d'hostilité. Chaque mot, chaque geste des examinateurs peuvent être interprétés par le candidat.

- les examinateurs de doivent pas oublier que l'examen est constitué de plusieurs épreuves. Leur mission consiste exclusivement à observer une prestation donnée à travers des critères bien définis.

- Le jugement global appartient au jury et non pas aux examinateurs

COMMENT ETABLIR LA NOTATION

1 **Pendant la prestation du candidat, chaque examinateur** inscrit ses observations sous forme de commentaires positifs et/ou négatifs sur la grille d'observations remise par le secrétariat de l'examen. Lorsque la place prévue pour les observations s'avère insuffisante, une feuille libre peut être utilisée et jointe à la grille «officielle».

2 **A l'issue de la prestation du candidat**, **chaque examinateur**, **séparément**, attribue une note pour chacun des critères sur la base des observations notées au cours de l'épreuve.

3 **Toujours séparément**, chaque examinateur additionne les notes qu'il a attribuées aux différents critères d'évaluation et obtient ainsi le total.

Attention : la pratique, consistant à attribuer d'abord une note globale que l'on décompose ensuite critère par critère, est **prohibée.** En effet, cette pratique dénature le système d'évaluation de l'examen du B.E.P.E.C.A.S.E.R. et nuit au principe d'égalité de traitement des candidats.

4 Les deux examinateurs comparent ensuite critère par critère leurs observations, puis les notes correspondantes. Ils doivent ensuite se mettre d'accord et attribuer une valeur commune pour chaque critère. Il n'y a pas de règle, c'est la discussion entre les deux examinateurs sur la base d'observations séparées qui permet de déterminer ces valeurs communes. Elles peuvent donc être identiques ou différentes des notes initiales d'un ou des deux examinateurs. C'est l'addition de l'ensemble des valeurs qui constitue la note commune.

5 **En cas d'écart important de notation** ou **d'impossibilité à trouver un accord sur une note commune,** les examinateurs doivent faire appel à un coordinateur pédagogique.

6 Les deux examinateurs signent la grille de notation commune et la mettent dans le dossier, accompagnée des grilles individuelles et le cas échéant de feuilles comportant des observations complémentaires. Ils remettent l'ensemble des documents au secrétariat de l'examen. Ces documents constituent le dossier d'après lequel le jury attribuera la note définitive du candidat.

SCHEMA DE LA PROCEDURE D'EVALUATION

1ère phase individuelle : Travail personnel

Pendant la prestation

- **Observation de la prestation**
- **Prise de notes** sur la grille d'observations

A l'issue de la prestation

- **Attribution** d'une **note** à chaque critère
- **Addition** des notes pour obtenir une **note individuelle**

2ème phase collective : Travail commun

Après la note individuelle

- **Mise en commun** des **observations**
- **Recherche d'accord** pour l'attribution d'une **note commune** pour chaque critère
- **Addition** des notes pour obtenir une **note commune qui sera proposée au jury**

SI ECART IMPORTANT
OU DIVERGENCE D'APPRECIATION
⇨ COORDINATEUR

LES EPREUVES D'ADMISSION

Les épreuves d'admission ont pour finalité de vérifier si les candidats possèdent les qualités et les compétences requises pour l'exercice de la profession.

Elles comprennent **quatre épreuves complémentaires** qui permettent d'apprécier les connaissances des candidats, leurs qualités pédagogiques, leur faculté à commenter des situations de conduite.

Chaque épreuve est notée sur 20 points et est affectée d'un coefficient de 1 à 3.
Toute note inférieure à 7/20 à l'une des épreuves est éliminatoire.

CONTROLE DES CONNAISSANCES

Objectif de l'épreuve

L'objectif de cette épreuve est de vérifier si le candidat connaît l'ensemble du programme et s'il sait utiliser efficacement le code de la route.

Déroulement de l'épreuve

Ce contrôle se présente sous la forme d'un questionnaire à choix multiple **(Q.C.M.)** de 40 questions. Le candidat répond en cochant la ou les réponses qu'il estime bonne(s) parmi celles qui lui sont proposées. Il utilise, à son gré, les documents ***mentionnés page 43.***
(durée de l'épreuve : 1 heure 15 minutes).

Examinateurs

Un enseignant de la conduite et un représentant de l'administration.

Notation

La notation s'effectue à partir de la grille de correction type établie par le Ministère.

L'épreuve est notée sur 40 points (coef. 2). Elle est corrigée à raison d'un point en moins par réponse fausse ou incomplète à une question.

Une réponse est fausse si le candidat a entouré une ou plusieurs lettre(s) autre(s) que celle(s) fixée(s) par le corrigé.

Une réponse est incomplète si le candidat n'a pas entouré toutes les lettres énumérées par le corrigé.

La grille de correction ne peut prêter à aucune interprétation et doit être scrupuleusement respectée. Elle ne peut être modifiée qu'avec l'accord préalable du Ministère.

PEDAGOGIE EN SALLE

Objectif de l'épreuve

Cette épreuve est destinée à apprécier les qualités pédagogiques du candidat dispensant un cours devant un auditoire. Si l'approche psychologique et pédagogique est prépondérante dans cette épreuve, pour autant les contenus réglementaires ou techniques n'ont pas à être négligés.

Déroulement de l'épreuve

Le candidat dispense un cours devant un auditoire portant sur l'une des deux thématiques tirées au sort parmi la banque de thématiques établie par le Ministère.

Le tirage au sort s'effectue à l'aide de papiers numérotés correspondant au nombre de thématiques :

Le candidat tire au sort deux numéros, prend connaissance de l'intitulé des deux thématiques correspondant aux numéros tirés au sort et arrête son choix.

NB : Les examinateurs inscrivent sur la grille de notation du candidat le numéro du sujet qu'il aura à traiter.

Pendant la préparation et durant le cours, ***le candidat ne peut utiliser que les documents mentionnés page 43.***

Le candidat a l'entière initiative de l'organisation de sa séance et gère son temps en tenant compte des critères d'évaluation. **(Durée de l'épreuve : 55 minutes après 45 minutes de préparation).**

Les examinateurs indiquent au candidat qu'il sera en face à face pédagogique avec l'auditoire pendant 45 minutes, qu'il bénéficiera, après la sortie de l'auditoire de la salle, de 5 minutes pour préparer l'explication de sa démarche pédagogique qui sera également d'une durée de 5 minutes. La préparation de l'entretien a lieu dans la salle d'examen. Elle est réalisée individuellement par le candidat et chacun des examinateurs.

Examinateurs

Un enseignant de la conduite et au choix un enseignant de l'Education Nationale, un professionnel de la formation des formateurs, un psychologue agréé pour la formation des conducteurs infractionnistes. Les examinateurs peuvent être en activité ou à la retraite.

Notation

L'épreuve est notée sur 20 points (coef. 3).

Les examinateurs prennent en compte les critères d'évaluation énumérés ci-dessous. Pour chacun de ces critères, une échelle de notes a été établie.

Critères d'évaluation

Pour chaque critère, des pistes d'observations sont proposées aux examinateurs sous forme de questions. Les indicateurs de critères proposés ne sont pas exhaustifs. Ils sont donnés pour faciliter le travail d'observation et d'analyse des examinateurs et d'assurer l'égalité de traitement des candidats.

Relation avec l'auditoire

Ce critère permet d'évaluer la capacité du candidat à **établir et à maintenir une relation positive** avec un groupe et avec chacune des personnes le composant. ***La qualité de la communication avec l'auditoire pendant toute la prestation est évaluée à travers ce critère. En revanche, la qualité de la relation pédagogique est évaluée à travers le critère «développement du cours».***

0	1	2	3

- Le candidat se présente-t-il ? Comment ?

- S'intéresse-t-il à ses élèves ? à leur bien-être, leur confort ?

- A-t-il une attitude ouverte qui facilite la communication ?

- Est-il motivé ? intéressant ?

- Propose-t-il un cadre de relation ? Lequel ? Comment ?

- Regarde-t-il ses élèves ?

- Les écoute-t-il ? Les entend-t-il ? Les comprend-t-il ?

- Cherche-t-il à les faire s'exprimer ? Comment?

- Comment réagit-il ? Tient-il compte des réactions des élèves ? Comment ?

- A-t-il le sens du contact avec les élèves ?

- Est-il directif ? dirigiste ? rassurant ? protecteur ? convaincant ? chaleureux ? sérieux ? sévère ? naturel ? artificiel ?

- Est-il dynamique ? agité ? calme ? amorphe ? indifférent ?

- Manifeste-t-il suffisamment d'aisance verbale ou physique ?

- Sait-il maintenir l'échange, la participation des élèves pendant tout le cours ? Comment ?

- Cherche-t-il à savoir s'il est compris ?

- Le débit de paroles est-il adapté?

- Parle-t-il assez fort ? pas assez fort ? trop fort ?

- Le débit de parole est-il adapté ?

- Ses propos sont-ils clairs ? adaptés?

Détermination de l'objectif

Ce critère permet d'apprécier la capacité du candidat à **évaluer un auditoire**, à **déterminer un ou des objectifs pédagogiques adaptés et conformes au Programme National de Formation (P.N.F.).**

0	1	2	3

1 - Evaluation générale

- Le candidat cherche-t-il à connaître ses élèves ?
  (niveau, progression, expériences de la circulation, apprentissages précédents, représentations, attitudes, connaissances et méconnaissances, centres d'intérêt, motivations, attentes, demandes, "dits" et "non-dits").

- Prend-t-il connaissance des livrets ? les commente-t-il ? Cherche-t-il d'autres indications que celles contenues dans les livrets ?

2 - Evaluation spécifique

- Comment s'y prend-t-il pour connaître ses élèves ? Par :
  Une évaluation qualitative ? quantitative ? des questions ouvertes ? fermées ?
  un entretien de groupe ? des questions à la cantonade ? des exercices ?

- Quelles techniques, quels outils, quels moyens utilise-t-il pour cette évaluation de départ ?

- L'évaluation est-elle pertinente par rapport au thème imposé et au P.N.F.?

- Utilise-t-il les contenus réglementaires, techniques liés à la thématique pour construire de façon rationnelle et pertinente son évaluation ?

- Fait-il un bilan de son évaluation ? comment ? Le bilan est-il juste ? justifié ?

- Communique-t-il le résultat de ce bilan aux élèves ? Comment ?

3 - Détermination et choix du ou des objectifs

- En tire-t-il un ou des objectifs pédagogiques ? des sous-objectifs ? Comment ?
  Sont-ils conformes au P.N.F.?

- Comment sont-ils présentés ?

- Le ou les objectifs sont-ils adaptés aux contenus de la thématique et à l'auditoire ?

- Répondent-ils aux demandes des élèves ? à leur besoins ? sont-ils stimulants ?

- Sont-ils définis assez tôt ou trop tardivement ?

- Le candidat proposet-il une démarche pour atteindre le ou les objectifs :
  plans, exercices, bilan à venir...

- Propose-t-il un résultat attendu pour procéder éventuellement à une évaluation terminale ?

- Propose-t-il des règles pour le déroulement du cours ? une méthode ? des techniques ?
  des outils ? ...

NB : Les examinateurs indiquent sur la fiche d'observations le ou les objectifs fixé(s) par le candidat.

Développement du cours

Ce critère sert à apprécier la façon dont le candidat **adapte le développement du cours** en fonction de la thématique, de l'évaluation, du ou de ses objectifs et des réactions des élèves.

0	1	2	3	4	5	6	7	8

Ce critère noté sur 8 points comprend deux sous-critères «attitude et méthodes pédagogiques» et «maîtrise des contenus». Les examinateurs doivent réguler leur notation en attribuant 4 points maximum pour l'attitude et les méthodes pédagogiques et 4 points maximum pour les contenus.

Sous critère N° 1 : Attitude et méthode pédagogiques

- Le cours s'appuie-t-il sur l'évaluation ?

- Poursuit-il bien l'objectif visé ? Sinon pourquoi ?

- L'objectif est-il modifié ou adapté ? Comment ? Est-ce justifié ?

- Le candidat suit-il une progression ?

- Va-t-il du plus simple au plus compliqué ? du connu vers l'inconnu ? du concret à l'abstrait ?

- Utilise-t-il des exemples, des démonstrations, des comparaisons ? des supports?
  Est-ce judicieux ? adapté aux élèves ? opportun ?

- Les explications sont-elles précises ? utiles ? claires ? décomposées ? progressives ?
  adaptées ? concrètes ? techniques ? psychologiques ? réglementaires ?

- Fait-il des dessins, des schémas ? Sont-ils exacts ? Explicites ?

- Propose-t-il des exercices ? adaptés aux élèves ? à l'objectif ?

- Souligne-t-il les réussites ou les échecs des élèves,

- L'activité des élèves est-elle soutenue ?

- Comment l'aspect collectif du cours est-il géré pédagogiquement ?

- La démarche pédagogique est-elle adaptée à la situation d'apprentissage ?

Sous critère N° 2 : Maîtrise des contenus

- Les contenus sont-ils exacts ou erronés ?

- S'appuient-ils sur l'évaluation ?

- Sont-ils adaptés à l'objectif visé ? Sinon pourquoi ?

- Sont-ils utiles à l'auditoire ?

- Si le candidat n'aborde pas tous les contenus possibles, est-ce par souci d'adapter le cours à l'objectif ou à l'auditoire, ou bien est-ce parce qu'il ne les maîtrise pas, ou pas suffisamment?

- Les contenus réglementaires, techniques, sont-ils présentés de façon claire ? ordonnée ? structurée ? argumentée ?

- Les contenus apportent-ils une réelle plus value, une réflexion sur la sécurité routière ?

- Peuvent-ils induire des comportements sécuritaires ?

- Sont-ils concrets ?...

Bilan

Ce critère sert à apprécier l'aptitude du candidat à **mesurer l'écart éventuel entre l'objectif** et le **résultat obtenu** et à **restituer l'ensemble dans une progression générale**.

0	1	2	3

- Le candidat vérifie-t-il si son ou ses objectif(s) est ou sont atteint(s) ? Sinon pourquoi ?

- L'évaluation est-elle cohérente par rapport à l'objectif ou aux objectifs fixé(s)

- Utilise-t-il "le guide pour la formation des automobilistes" pour fixer les conditions et critères d'évaluation. Sinon est-ce justifié ?

- Le résultat de l'évaluation est-il communiqué clairement aux élèves ?

- Les élèves participent-ils à ce bilan ?

- Ce bilan permet-il aux élèves de mesurer leurs progrès ou leurs difficultés ?

- Renforce-t-il les acquis par des contenus réglementaires, techniques, exacts et précis ?

- Le candidat souligne-t-il les points positifs ou négatifs ?

- Rappelle-t-il les grandes lignes du cours ?

- Replace-t-il la séance dans une progression d'ensemble ?

- Est-ce motivant ?

- Cela débouche-t-il sur d'autres objectifs pour d'autres séances de formation ?

- Est-ce une incitation à l'action ? à de nouvelles acquisitions ?

- Le bilan final intègre-t-il d'éventuels évaluations et bilans partiels ? Les prolonge-t-il ? ...

Explications sur la démarche pédagogique

Ce critère permet d'apprécier les capacités du candidat **à prendre du recul sur sa pratique** et à **s'auto-évaluer**, donc son aptitude à tirer des enseignements de ses réussites ou de ses échecs afin de progresser.

A l'issue du face à face pédagogique, l'auditoire quitte la salle.
Le candidat dispose alors de 5 minutes pour préparer son entretien dans la salle d'examen. La préparation est réalisée individuellement par le candidat et chacun des examinateurs.
Ensuite, le candidat dispose de 5 minutes pour expliquer aux examinateurs ses choix en matière de démarche pédagogique et répondre à leurs questions éventuelles.
C'est le seul moment où les examinateurs peuvent intervenir. **Il convient de souligner que les examinateurs n'ont pas à interroger le candidat sur d'éventuelles erreurs de contenus réglementaires, techniques.**

0	1	2	3

- Le candidat sait-il faire le point sur sa prestation ? Est-il capable d'expliquer le déroulement de la séance ? d'en souligner les aspects positifs, négatifs ?

- Peut-il s'expliquer sur ses choix en matière de méthodes, techniques ou supports pédagogiques, sur ses changements éventuels de méthodes en cours de séance ?

- Quelles étaient ses intentions pédagogiques ?

- Quels enseignements tire-t-il de l'analyse du déroulement de la séance concernant :

. le choix et l'utilisation des outils, supports, techniques, méthodes,

. l'évaluation initiale, le(s) objectif(s),

. les contenus abordés,

. l'évaluation de fin de séance, le bilan,

. la motivation, la participation, l'activité des élèves...

NB : Les examinateurs s'efforcent d'établir un véritable entretien qui ne soit ni un interrogatoire avec un flot continu de questions, ni une critique de la leçon donnée.
Aucune impression des examinateurs ne doit donc transparaître.

Les interventions des examinateurs doivent permettre au candidat de formuler une analyse critique de sa prestation et faire part de ses impressions.

Remarques générales

Les examinateurs se reportent aux dispositions définies pages 8 à 10 pour les procédures de notation.

Ils écrivent leurs commentaires et leurs notes individuelles sur des documents séparés prévus ci-après.

Brevet pour l'exercice de la profession d'enseignant
de la conduite automobile et de la sécurité routière
(BEPECASER)

Session du ..... 20 .

Epreuve d'admission

PEDAGOGIE EN SALLE

Tableau de notation

CRITERES DE NOTATION	NOTES									TOTAL x 3
Relation avec l'auditoire						0	1	2	3	
Détermination de l'objectif						0	1	2	3	
Développement du cours	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bilan						0	1	2	3	
Explications sur la démarche pédagogique						0	1	2	3	

Noms et paraphes des examinateurs :	Note attribuée par le jury :
Note proposée : /60	/60

PEDAGOGIE EN SALLE

Session du ……. 20.. **Candidat n° ……**

Intitulé de l'objectif défini : …….

TPS		POINTS POSITIFS	POINTS NEGATIFS
	RELATION AVEC L'AUDITOIRE		
	DETERMINATION DE L'OBJECTIF Evaluation générale Evaluation spécifique Bilan Choix de l'objectif		

TPS		POINTS POSITIFS	POINTS NEGATIFS
	DEVELOPPEMENT DU COURS		
	Attitude et méthodes pédagogiques **Maîtrise des contenus**		
	BILAN **- exercice d'évaluation** **- auto-évaluation des élèves** **- analyse du candidat** **- perspective – utilisation des documents**		
	EXPLICATIONS SUR LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE		

REMARQUES COMPLEMENTAIRES EVENTUELLES

CONDUITE COMMENTEE

Objectif de l'épreuve

Cette épreuve a pour objet de vérifier que le candidat est capable d'analyser des situations de conduite et d'exprimer les résultats de cette analyse dans des termes lui permettant d'enseigner la conduite, en développant notamment les techniques d'anticipation.

NOTA BENE

Conduire, c'est, grâce à une vigilance suffisante, résoudre en permanence une multitude de problèmes de circulation. C'est la traduction concrète en gestes, en comportements observables, du processus mental d'élaboration de décisions de conduite fondé sur l'anticipation, c'est-à-dire la détection, l'identification et l'interprétation des indices de l'environnement, puis sur des prévisions d'évolutions possibles de la situation amenant le conducteur à anticiper.

Si conduire, c'est résoudre à l'avance des problèmes de circulation par un traitement de l'information du type : "je vois..., donc je pense et je prévois que..., donc je décide de... et je le fais", enseigner la conduite consiste à former l'élève à la mise en oeuvre de ce processus.

Pour former, il faut pouvoir expliquer et montrer. La conduite commentée permet d'expliquer et de montrer à un apprenti conducteur l'ensemble du processus mental que doit continuellement mettre en oeuvre le conducteur. Elle permet notamment de rendre plus concrètement perceptible par l'élève conducteur la partie "invisible" du processus, le "raisonnement" qui permettra une décision saine.

La conduite commentée est une technique pédagogique démonstrative que l'enseignant utilise pour aider l'élève à atteindre les objectifs de formation et à devenir un conducteur plus conscient, plus réfléchi. L'élève doit pouvoir la mettre en pratique directement. C'est donc une technique pédagogique active. L'enseignant demande à l'élève de dire, pendant qu'il conduit, tout ce qu'il remarque, prévoit et fait. L'élève est ainsi obligé de faire un effort pour voir et prévoir. En parlant, il prend mieux conscience des difficultés qu'il rencontre et de la manière de les surmonter. Il s'aperçoit de ses erreurs éventuelles. De son côté, l'enseignant comprend le fonctionnement cognitif de son élève.

Le candidat BEPECASER doit être capable de traduire en mots le processus mental d'élaboration de ses décisions avant de le traduire en actions de conduite, c'est-à-dire expliquer ce qu'il perçoit, ce qu'il prévoit, et pourquoi, avant de mettre en oeuvre sa décision.

Quelques exemples de commentaires de candidats :

« ... La visibilité est réduite... Je ralentis... Je reviens en troisième... C'est un virage... Je serre à droite, la route est étroite, un véhicule pourrait venir en face... ».

« ... La chaussée est très étroite... Une personne pousse un landau... Devant, un jeune enfant marche... Je surveille sa trajectoire même à droite, je ralentis... ».

« ... Des véhicules sont arrêtés au loin devant moi... La camionnette rouge derrière moi est très près. Je ralentis dès maintenant en la surveillant... ».

« ... A l'intersection, je vais tourner à gauche... Personne derrière, je me place... Une voiture verte arrive vite, je la laisse passer... Je passe avant la blanche... ».

« ... J'entre dans une rue à priorité. Oh ! Une voiture arrive bien vite à droite ! ... Il m'a vu. J'accélère... ».

« ... Un bus s'arrête... Je peux le dépasser... Derrière moi, une moto est encore loin... Pas de piéton (regard sous la calandre avant)... Je me rabats le plus vite possible pour laisser passer la moto...".

(Circulation en ville) « ... Je passe près des véhicules... Je surveille l'ouverture éventuelle des portières des véhicules... Je fais attention aux piétons qui pourraient surgir et en particulier aux enfants qui pourraient être masqués... ».

Déroulement de l'épreuve

Le candidat conduit le véhicule **sans instruction** des examinateurs et commente différentes situations de conduite rencontrées. Toutefois, les examinateurs peuvent :

1 – Indiquer une direction à suivre au départ du centre d'examen si le candidat le souhaite.

2 – Modifier le parcours en cours d'épreuve en indiquant une autre direction s'ils constatent un parcours et un commentaire «bachotés».

3 – Guider le candidat sur le parcours de retour pour assurer le respect du temps réglementaire de l'épreuve **(durée de l'épreuve : 25 minutes)**.

Le commentaire doit permettre aux examinateurs de comprendre comment le candidat perçoit certaines situations de conduite et les analyses qu'il en fait. Il doit donc intégrer à la fois la perception, l'analyse et les prises de décisions du candidat dans certaines situations de conduite.
Ce commentaire peut indifféremment porter sur le véhicule, le conducteur, l'environnement, les autres usagers, la réglementation .....

Remarques

1.Tout ce qui est observable n'a pas forcément à être dit par l'élève, par exemple : « je reviens en troisième, je me place, je ralentis... ».

2.Les commentaires portant sur l'application de la réglementation sont parfois utiles, notamment lorsque la circulation est relativement fluide.

3.Certaines situations de conduite regroupent de nombreuses informations importantes qui se produisent en simultané. Dans ces cas là, la charge mentale de travail est telle que le conducteur ne peut plus décrire verbalement tout ce qui se passe. Il y a une limite à l'expression verbale pendant qu'on réalise une tâche. Le candidat ne peut en aucun cas être sanctionné s'il abandonne un commentaire pour gérer une situation complexe.

Exemples :

« ... La rue est très étroite... L'entrée de la cour est masquée à droite... Une moto arrive à vive allure... Le chien ! » (le commentaire s'arrête après l'apparition subite du chien).

(Insertion sur voie rapide) « ... La circulation est dense, la voie (d'insertion) est courte... Je peux m'engager avant le camion... Une voiture noire le dépasse, elle pourrait se rabattre... ! » (Fort ralentissement à l'avant, le candidat freine: le commentaire s'arrête).

Le candidat a réagi de façon adaptée. Après sa réaction, le commentaire pourra reprendre pour expliquer ce qui s'est déroulé.

IMPORTANT

En aucun cas, cette épreuve ne doit être assimilée à une épreuve de conduite personnelle ou à une épreuve du permis de conduire. Les éventuelles erreurs de conduite personnelle peuvent être prises en compte, selon leur nature :

- sur un seul des critères d'évaluation cités ci-après, en fonction de l'origine de l'erreur,
- sur le dernier critère (« qualité de l'action »), en ce qui concerne l'utilisation rationnelle du véhicule,
- plus rarement, sur l'ensemble des critères d'évaluation cités ci-après.

Une faute de conduite isolée ne mettant pas en cause gravement la sécurité n'entraîne pas une note éliminatoire, sauf si l'ensemble de la prestation confirme des lacunes.
La pertinence du commentaire est prise en compte dans les trois critères suivants : «qualité de la prise d'informations», «qualité de l'analyse», «qualité de la décision» et plus particulièrement dans les deux premiers.

Examinateurs

Un enseignant de la conduite et au choix un délégué au permis de conduire et à la sécurité routière, un inspecteur du permis de conduire et de la sécurité routière, un psychologue agréé pour la formation des conducteurs infractionnistes, à défaut, un enseignant de la conduite. Les examinateurs peuvent être en activité ou à la retraite.

Notation

L'épreuve est notée sur 20 points (coef. 1).
Les examinateurs prennent en compte les critères d'évaluation énumérés ci-dessous. Pour chacun de ces critères, une échelle de notes a été établie.

Critères d'évaluation

Pour chaque critère, des pistes d'observation sont proposées aux examinateurs sous forme de questions. Ces indicateurs de critères ne doivent pas être considérés comme une liste exhaustive. Ils se veulent seulement un approfondissement des critères destiné à faciliter le travail d'observation et d'analyse des examinateurs et à favoriser l'égalité de traitement de tous les candidats.

Qualité de la prise d'informations

Ce critère permet de vérifier la **capacité** du candidat **à sélectionner rapidement les indices utiles**.

La qualité de cette prise d'informations est évaluée à partir des commentaires.

0	1	2	3	4	5

- Le candidat regarde-t-il assez loin ? assez large ? assez vite ?

- Détecte-t-il les indices lui permettant de conduire en sécurité ?

- A quel moment sont-ils signalés ? assez tôt ? tardivement ?

- Les indices retenus sont-ils pertinents ?

- Sont-ils bien identifiés ?

- Les indices pertinents autres que visuels (auditifs, tactiles...) sont-ils pris en compte ?

- Le candidat indique-t-il des indices surtout formels ? ou informels ?

- Indique-t-il des dangers lointains alors qu'il en néglige de plus immédiats ?

- Le relevé d'indices dénote-t-il une vigilance suffisamment grande portée à la circulation ? à la sécurité ?

- Les éventuelles erreurs de conduite sont-elles dues à une mauvaise détection des indices ? A une mauvaise identification des indices ?

- Les commentaires sont-ils clairs ? précis ? techniques ? vivants ?

Qualité de l'analyse

Ce critère permet d'évaluer la **pertinence de l'analyse des situations**.

La qualité de l'analyse est évaluée à partir des commentaires.

0	1	2	3	4	5

- L'analyse découle-t-elle de la prise d'informations ?

- Les indices sont-ils correctement interprétés en fonction de la situation ?

- L'interprétation permet-elle de prévoir des évolutions possibles de la situation ?

- L'analyse est-elle assez rapide et juste pour permettre des décisions adaptées ?

- Le candidat limite-t-il son analyse à la manipulation du véhicule ? À la signalisation ? À la réglementation ? À l'infrastructure ?

- Le candidat fait-il porter son commentaire sur les situations, la sécurité, l'aspect social de la conduite (partage de l'espace .....).

- L'analyse est-elle stéréotypée ? adaptée à la situation ? spontanée ? naturelle ?

- Fait-elle apparaître des hypothèses sur des comportements probables ou possibles ?

- Le candidat a-t-il des difficultés à traiter l'ensemble des informations dans certaines situations ? ou dans toutes les situations ?

- Les éventuelles erreurs de conduite sont-elles dues à une mauvaise interprétation de la situation ?

- Les commentaires sont-ils clairs ? précis ? techniques ? vivants ? synthétiques ? ...

Qualité de la décision

Ce critère permet d'évaluer la **rapidité de décision du candidat et sa capacité à anticiper.**

0	1	2	3	4	5

La qualité de la décision est évaluée à partir des commentaires, et à défaut de commentaires, à partir des comportements.

- Le candidat fait-il preuve d'anticipation dans les décisions ?

- Ses décisions sont-elles adaptées aux indices ? aux analyses ?

- Ses décisions sont-elles tardives ?

- Ses décisions erronées sont-elles dues à des connaissances insuffisantes ? à l'émotion ? au manque d'habilité ? à l'inexpérience ?

- Existe-t-il toujours une relation entre la commentaire et la décision ?

- Le candidat hésite-t-il à prendre une décision plutôt qu'une autre malgré l'évidence ?

- Abandonne-t-il un commentaire pour prendre une décision plus pertinente ?

- Les commentaires sont-ils clairs ? précis ? techniques ? vivants ? synthétiques ?...

Qualité de l'action

Ce critère permet d'apprécier si **le candidat applique les principes de la conduite rationnelle.**

0	1	2	3	4	5

- Le candidat fait-il preuve d'anticipation dans l'action ? A bon escient ?

- Respecte-t-il les distances de sécurité (devant, derrière, latérales) ?

- Utilise-t-il correctement et avec souplesse : le volant ? la boîte de vitesses ? l'embrayage ? le frein ? l'accélérateur ?

- Les capacités du véhicule sont-elles prises en compte dans certaines situations ?

- Maintient-il des trajectoires stables et régulières en ligne droite ? dans les courbes ?

- Les contrôles et la mobilité du regard permettent-ils de tenir compte des angles morts ?

- Les contrôles et les avertissements sont-ils effectués correctement ?

- L'allure est-elle adaptée en fonction des circonstances et des limitations de vitesse en vigueur ?

- Le candidat respecte-t-il la signalisation et les règles de circulation ?

- Est-t-il courtois et tolérant à l'égard des autres usagers ?

- Les actions présentent-elles les aspects d'une conduite préventive ? ...

Remarques générales
Les examinateurs se reportent aux dispositions définies pages 8 à 10 pour les procédures de notation.

Brevet pour l'exercice de la profession d'enseignant
de la conduite automobile et de la sécurité routière
(BEPECASER)

Session du ..... 20 .

Epreuve d'admission

CONDUITE COMMENTEE

Tableau de notation

CRITERES DE NOTATION	NOTES					
Qualité de la prise d'informations	0	1	2	3	4	5
Qualité de l'analyse	0	1	2	3	4	5
Qualité de la décision	0	1	2	3	4	5
Qualité de l'action	0	1	2	3	4	5

Noms et paraphes des examinateurs :	Note attribuée par le jury :
Note proposée : /20	/20

CONDUITE COMMENTEE

RAPPEL DE L'OBJECTIF : Cette épreuve a pour objet de vérifier que le candidat est capable d'analyser des situations de conduite et d'exprimer les résultats de cette analyse dans des termes lui permettant d'enseigner la conduite.

OBSERVATIONS

	POINTS POSITIFS	POINTS NEGATIFS
	Qualité de la prise d'informations	
	Qualité de l'analyse	
	Qualité de la Décision	
	Qualité de l'action	

REMARQUES COMPLEMENTAIRES EVENTUELLES

PEDAGOGIE SUR VEHICULE

Objectif de l'épreuve

Cette épreuve est destinée à apprécier les qualités pédagogiques du candidat dispensant un cours pratique à un élève conducteur en formation initiale à la conduite automobile, filière traditionnelle de la catégorie B ou filière de l'apprentissage anticipé de la conduite (AAC). Cet élève a suivi une formation pratique minimum de 3 heures en circulation.

Si l'approche psychologique et pédagogique est prépondérante dans cette épreuve, pour autant les contenus réglementaires ou techniques n'ont pas à être négligés.

Déroulement de l'épreuve

Juste avant l'épreuve, le candidat tire au sort l'élève conducteur à qui il doit dispenser son cours.

Avant le début de l'épreuve, les examinateurs indiquent au candidat qu'il sera en face à face pédagogique avec l'élève conducteur pendant 55 minutes, qu'il bénéficiera, après la sortie de l'élève conducteur du véhicule, de 5 minutes pour préparer l'explication de sa démarche pédagogique qui sera également d'une durée de 5 minutes.

La préparation de l'entretien a lieu dans le véhicule. Elle est réalisée individuellement par le candidat et chacun des examinateurs.

Après avoir pris connaissance du livret de l'élève conducteur, le candidat adapte son enseignement au niveau de l'élève conducteur. Il a l'entière initiative de l'organisation de la séance et du choix de l'itinéraire. Il peut demander aux examinateurs de lui indiquer des zones de travail dont il définit lui-même les caractéristiques. **Mais en aucun cas, la prestation ne doit se faire sous guidage permanent des examinateurs.**

Le candidat peut utiliser les documents mentionnés page 43.

Pendant l'épreuve, il peut occuper le siège du conducteur à la place de l'élève conducteur pour faire des démonstrations.

Le candidat gère son temps en tenant compte des critères d'évaluation **(durée de l'épreuve 65 minutes).**

Examinateurs

Un enseignant de la conduite et au choix un délégué au permis de conduire et à la sécurité routière, un inspecteur du permis de conduire et de la sécurité routière, un professionnel de la formation des formateurs, un chargé de mission de sécurité routière ou un intervenant départemental de sécurité routière, un psychologue agréé pour la formation des conducteurs infractionnistes.

Notation

L'épreuve est notée sur 20 points (coef. 3).

Les examinateurs prennent en compte les critères d'évaluation énumérés ci-dessous. Pour chacun de ces critères, une échelle de notes a été établie.

Critères d'évaluation

Pour chaque critère, des pistes d'observation sont proposées aux examinateurs sous forme de questions. Ces indicateurs de critères ne doivent pas être considérés comme une liste exhaustive. Ils se veulent seulement un approfondissement des critères destiné à faciliter le travail d'observation et d'analyse des examinateurs et à favoriser l'égalité de traitement de tous les candidats.

ATTENTION

En fonction des évaluations statique et dynamique effectuées au début de cette épreuve, le candidat peut être amené soit à travailler un ou des objectif(s) du livret d'apprentissage ou du PNF (programme national de formation), soit à procéder à l'évaluation de synthèse d'une étape ou les deux.

En effet, les évaluations de synthèse sont des actes de formation importants; Il est normal qu'ils puissent être vérifiés à l'examen du BEPECASER dès lors que le candidat observe bien les procédures d'organisation de ces évaluations.

Relation avec l'élève

Ce critère permet d'apprécier la capacité du candidat à **établir et à maintenir une relation positive** avec l'élève conducteur. ***La qualité de la communication avec l'élève pendant toute la prestation est évaluée à travers ce critère (La qualité de la relation pédagogique est évaluée dans le critère « développement du cours »).***

0	1	2	3

- Le candidat se présente-t-il ? comment ?

- S'intéresse-t-il à son élève ? à son bien-être, son confort ?

- A-t-il une attitude ouverte ? le sens du contact ? Facilite-t-il l'échange ?

- Propose-t-il un cadre de relation ? lequel ? comment ?

- Regarde-t-il son élève quand il lui parle ?

- Est-il à l'écoute de son élève ? Le comprend-t-il ?

- Cherche-t-il à savoir s'il est compris ?

- D'un point de vue relationnel, tient-il compte des réactions de son élève ? Comment ?

- Est-il rassurant ? protecteur ? paternaliste ? Convaincant ? chaleureux ? sérieux ? sévère ? naturel ? artificiel ?

- Est-il dynamique ? agité ? inquiet ? calme ? rassurant, amorphe ? Indifférent ?

- Manifeste-t-il suffisamment d'aisance verbale ou physique ?

Détermination de l'objectif

Ce critère permet d'apprécier la capacité du candidat à **évaluer un élève conducteur pour déterminer un ou des objectifs pédagogiques adaptés**.

0	1	2	3

1 - Evaluation statique

- Le candidat cherche-t-il à connaître son élève conducteur ? (niveau, progression, expériences de la circulation, apprentissages précédents, représentations, attitudes, connaissances et méconnaissances, centres d'intérêt, motivations, attentes, demandes, "dits" et "non-dits").

- Prend-t-il connaissance du livret ? le commente-t-il ? le fait-il commenter ? Cherche-t-il d'autres indications que celles contenues dans le livret ? comment ?

- Utilise-t-il le livret pour l'évaluation ? seulement le livret ?

2 - Evaluation dynamique

- L'évaluation pratique est-elle en relation avec le bilan de l'entretien ?

- Utilise-t-il les contenus réglementaires, techniques pour construire de manière rationnelle et pertinente son évaluation ?

- Le candidat fait-il un bilan général de l'évaluation ? comment ?

- Le bilan est-il juste ? justifié ?

- Communique-t-il à son élève le résultat de ce bilan ?

- L'élève conducteur participe-t-il à ce bilan ?

3 - Détermination et choix du ou des objectifs

- Le candidat tire-t-il de ce bilan un ou des objectifs pédagogiques ? des sous-objectifs ? Comment ? Sont-ils conformes au P.N.F. ? au livret ?

- Comment les objectifs sont-ils présentés ?

- Sont-ils adaptés au niveau de l'élève ?

- Sont-ils définis assez tôt ou trop tardivement ?

- Le candidat propose-t-il une démarche pour atteindre le ou les objectifs ?

- Propose-t-il des règles pour le déroulement du cours ? des techniques ? des exercices ? des outils ? des bilans ?..

- Propose-t-il un résultat attendu pour procéder éventuellement à une évaluation terminale ?

IMPORTANT

La discussion sur le choix d'un ou de plusieurs objectifs intervient donc après une évaluation "statique" (à partir du livret et/ou de l'entretien avec l'élève) et après une évaluation "dynamique" qui infirme ou confirme l'évaluation "statique". En conséquence, le candidat peut éventuellement retravailler un objectif déjà validé dans le livret. Il lui appartiendra ensuite d'expliquer la pertinence de son choix.

Les examinateurs indiquent sur la fiche d'observations le ou les objectifs fixé(s) par le candidat.

Développement du cours

Ce critère sert à apprécier la façon dont le candidat **adapte le développement du cours** en fonction des évaluations statique et dynamique, de l'objectif et des réactions de l'élève conducteur.

0	1	2	3	4	5	6	7	8

Ce critère noté sur 8 points comprend deux sous-critères « attitude et méthodes pédagogiques » et « maîtrise des contenus ». Les examinateurs doivent réguler leur notation en attribuant 4 points maximum pour l'attitude et les méthodes pédagogiques et 4 points maximum pour les contenus.

L'attitude et les méthodes pédagogiques

- Le cours s'appuie-t-il sur l'évaluation ?

- Poursuit-il l'objectif visé ? sinon pourquoi ?

- L'objectif est-il modifié ou adapté ? Comment ? Est-ce justifié ?

- Le candidat suit-il une progression ?

- Va- t-il du plus simple au plus compliqué ?

- Utilise-t-il des exemples, des démonstrations,
des comparaisons ? Est-ce judicieux ? adapté à l'élève ? opportun ?

- Les explications sont-elles précises ? utiles ? claires ? décomposées ? progressives ?
adaptées ? concrètes ? techniques ? psychologiques ? réglementaires ?

- Fait-il des dessins, des schémas ? Sont-ils exacts, explicites ?

- Propose-t-il des exercices ? adaptés à l'élève ? à l'objectif ? aux possibilités du terrain ?

- Laisse-t-il suffisamment d'autonomie à l'élève ?

- Est-il directif ? dirigiste ?

- Souligne-t-il les réussites ou les échecs de son élève ?

- Comment réagit-il à ses erreurs ?

- D'un point de vue pédagogique, tient-il compte des réactions de l'élève (émotivité, fatigue, charge mentale, excès ou insuffisance d'assurance ....) ?

- L'activité de l'élève est-elle soutenue ?

- La sécurité est-elle assurée ? Si oui, comment ?

- Les interventions aux doubles commandes sont-elles pertinentes ? du point de vue de la sécurité ?
du point de vue pédagogique ?

- Le candidat utilise-t-il la conduite commentée ? comme outil de démonstration ? Incite-t-il son
élève à la conduite commentée ? par des exercices ? comme outil d'évaluation ? Est-ce judicieux ?

- Procède-t-il à une évaluation de synthèse ? Est-elle justifiée ? Utilise-t-il le guide
pour la formation des automobilistes pour la mettre en oeuvre ?

- Laisse-t-il faire l'élève ou le guide-t-il en dehors des indications de direction ?

- La durée de l'évaluation de synthèse est-elle respectée en fonction de l'étape ?

- Donne-t-il à l'élève les moyens d'évaluer ses résultats ?

REMARQUES RELATIVES A L'EVALUATION DE SYNTHESE :

Les examinateurs s'attacheront à vérifier si l'évaluation de synthèse est justifiée et si les évaluations statique et dynamique faites par le candidat correspondent bien au niveau de l'élève et à l'objectif général de l'étape.

Le candidat peut se trouver dans la situation où, normalement, il devrait procéder à une évaluation de synthèse, mais où, pour une raison très précise, il décide de travailler un autre objectif. Dans ce cas, les examinateurs peuvent accepter cette démarche, à condition toutefois que le candidat, lors du bilan avec l'élève et du bilan avec les examinateurs, justifie la ou les raisons de son choix.

Sur le plan pratique, si le candidat procède à une évaluation de synthèse, les résultats de l'évaluation seront notés au crayon sur le livret d'apprentissage afin d'éviter tout conflit ultérieur avec le formateur habituel de l'élève conducteur.

Maîtrise des contenus

- Les contenus sont-ils exacts ou erronés ?

- S'appuient-ils sur l'évaluation ?

- Sont-ils adaptés à l'objectif ?

- Sont-ils utiles à l'élève conducteur ?

- Les contenus réglementaires, techniques sont-ils présentés de façon claire ? ordonnée ? structurée ? Argumentée ?

- Les contenus apportent-ils une réelle plus value, une réflexion sur la sécurité routière ?

- Peuvent-ils induire des comportements sécuritaires ?

- Sont-ils concrets ?...

Bilan

Ce critère sert à apprécier l'aptitude du candidat à mesurer **l'écart éventuel entre l'objectif et le résultat obtenu** et à restituer l'ensemble dans une progression générale.

0	1	2	3

- Le candidat vérifie-t-il si le ou les objectif(s) est ou sont atteint(s) ?
  Si non pourquoi ?

- L'évaluation est-elle cohérente par rapport à l'objectif ou aux objectifs fixé(s) ?

- Utilise-t-il le guide pour la formation des automobilistes pour fixer les conditions et critères d'évaluation ? Si non, est-ce justifié ?

- Le résultat de l'évaluation est-il communiqué clairement à l'élève conducteur ?

- L'élève conducteur participe-t-il à ce bilan ?

- Le bilan permet-il à l'élève conducteur de mesurer ses progrès ou ses difficultés ?

- Renforce-t-il les acquis par des contenus réglementaires, techniques, exacts et précis ?

- Le candidat souligne-t-il les points positifs ou négatifs ?

- Rappelle-t-il les grandes lignes du cours ?

- Replace-t-il la séance dans une progression d'ensemble ?

- Est-ce motivant ?

- Cela débouche-t-il sur d'autres objectifs pour d'autres séances de formation ?

- Le candidat guide-t-il l'élève conducteur ans l'utilisation de son livret ? L'invite-t-il à inscrire au crayon le résultat de son évaluation ?

- Utilise-t-il lui-même la fiche de suivi de formation de l'élève conducteur ?

- Le bilan final intègre-t-il d'éventuelles évaluations et bilans partiels ? les prolonge-t-il ? ...

Explications sur la démarche pédagogique

Ce critère permet d'apprécier les capacités du candidat à **prendre du recul sur sa pratique** et **à s'auto-évaluer**, donc son aptitude à tirer des enseignements de ses réussites ou de ses échecs afin de progresser.

A l'issue du face à face pédagogique, l'élève conducteur sort du véhicule, le candidat dispose alors de 5 minutes pour préparer son entretien. Ensuite, le candidat dispose de 5 minutes pour expliquer aux examinateurs ses choix en matière de démarche pédagogique et répondre à leurs questions éventuelles.
C'est le seul moment où les examinateurs peuvent intervenir. Il convient de souligner que les examinateurs n'ont pas à interroger le candidat sur d'éventuelles erreurs de contenus réglementaires, techniques.

0	1	2	3

- Le candidat sait-il faire le point sur sa prestation ? Est-il capable d'expliquer le déroulement de la séance ? de souligner les aspects positifs, négatifs ?

- Peut-il s'expliquer sur ses choix en matière de méthodes, techniques ou supports pédagogiques? sur ses changements éventuels de méthodes en cours de séance ?

- Quelles étaient ses intentions pédagogiques ?

- Quels enseignements tire-t-il de l'analyse du déroulement de la séance concernant :

. l'évaluation initiale, le(s) objectifs

. les contenus abordés

. le choix du lieu et du moment des exercices

. le choix et l'utilisation des outils, supports, techniques, méthodes,

. la motivation, la participation, l'activité de l'élève,

. l'évaluation de fin de séance, le bilan...

NB : Les examinateurs s'efforcent d'établir un véritable entretien qui ne soit ni un interrogatoire avec un flot continu de questions, ni une critique de la leçon donnée.
Aucune impression des examinateurs ne doit donc transparaître.

Les interventions des examinateurs doivent permettre au candidat de formuler une analyse critique de sa prestation et faire part de ses impressions.

Remarques générales

Les examinateurs se reportent aux dispositions définies pages 8 à 10 pour les procédures de notation.

Ils écrivent leurs commentaires et leurs notes individuelles sur des documents séparés prévus ci-après.

*
* *

Brevet pour l'exercice de la profession d'enseignant
de la conduite automobile et de la sécurité routière
(BEPECASER)

Session du ..... 20 .

Epreuve d'admission

PEDAGOGIE SUR VEHICULE

Tableau de notation

CRITERES DE NOTATION	NOTES									TOTAL x 3
Relation avec l'élève						0	1	2	3	
Détermination de l'objectif						0	1	2	3	
Développement du cours	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bilan						0	1	2	3	
Explications sur la démarche pédagogique						0	1	2	3	

Noms et paraphes des examinateurs :	Note attribuée par le jury :
Note proposée : /60	/60

PEDAGOGIE SUR VEHICULE

Session du ..... 20.. **Candidat n° .....**

Intitulé de l'objectif défini : .....

TPS		POINTS POSITIFS	POINTS NEGATIFS
	RELATION AVEC L'ELEVE		
	DETERMINATION DE L'OBJECTIF Evaluation statique - générale - spécifique Evaluation dynamique Bilan Choix de l'objectif		

TPS		POINTS POSITIFS	POINTS NEGATIFS
	DEVELOPPEMENT DU COURS		
	Attitude et méthodes pédagogiques sécurité **Maîtrise des contenus**		
	BILAN **- exercice d'évaluation** **- auto-évaluation de l'élève** **- analyse du candidat** **- perspective – utilisation des documents**		
	EXPLICATIONS SUR LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE		

REMARQUES COMPLEMENTAIRES EVENTUELLES

EPREUVES DE RATTRAPAGE

Les candidats non admis aux épreuves d'admission dont la moyenne générale est égale ou supérieure à **8/20 (soit 72 points sur 180)** sans note éliminatoire ainsi que les candidats dont la moyenne générale est égale ou supérieure à **12/20 (soit 108 points sur 180)** avec une seule note éliminatoire sont autorisés à se présenter à des épreuves de rattrapage.

Ils se soumettent à nouveau aux seules épreuves où ils ont obtenu une note inférieure à **10 sur 20.** Pour établir les résultats définitifs de l'examen, seules sont prises en compte les notes les plus favorables aux candidats, enregistrées soit aux épreuves d'admission, soit à celles de rattrapage. Toutefois, **toute note inférieure à 7/20** obtenue à l'une des épreuves de rattrapage est éliminatoire.

LISTE DES OUVRAGES OU DOCUMENTS AUTORISES PENDANT LA PREPARATION DES EPREUVES ET PENDANT LES EPREUVES

CONTROLE DES CONNAISSANCES

-Le code de la route (parties législative et réglementaire) et les textes annexés au code de la route intitulés « les règles de circulation routière » et «la conduite automobile » (Editions du Journal officiel) ;
-Le code de la route en deux volumes « réglementation, infractions-sanctions » et « enseignement de la conduite » (Editions Référence).
-Le code de la route (Editions Dalloz) ;
-Le code de la route en deux volumes «enseignement de la conduite des véhicules terrestres à moteur » (Editions La Baule) ;
-La réglementation de la circulation routière par L.LAMER (Editions La Baule).

Ces ouvrages peuvent être accompagnés de photocopies des textes officiels parus récemment collés aux lieu et place des anciens textes ou laissés librement dans les ouvrages. Des éditions électroniques de ces textes récents sont également acceptées.

PEDAGOGIE EN SALLE

- les ouvrages autorisés pour l'épreuve de contrôle des connaissances ;
- les documents statistiques servant de référence pour l'épreuve de contrôle des connaissances ;
- le programme national de formation à la conduite ;
- le guide pour la formation des automobilistes ;
- les dossiers thématiques ;
- le Code de la conduite ;
- les livrets d'apprentissage des différentes catégories de permis de conduire.

PEDAGOGIE SUR VEHICULE

-Le guide pour la formation des automobilistes (La documentation française) ;
-Le programme national de formation à la conduite (PNF) (La documentation française) ;
-Un livret d'apprentissage « B » ou « AAC » ;
-Une fiche de suivi de formation ;.
-Des objets (ardoises), des maquettes (avec véhicules et panneaux en miniature), des schémas préétablis.

Pour l'ensemble des épreuves :

Sont interdits :
- ***Les ouvrages ou documents comportant annotation personnelle manuscrite ou dactylographiée, sauf les références aux mises à jour.***
- ***Les fiches personnelles.***
- ***Les calculatrices.***
- ***Les moyens techniques de communication (téléphone portable…).***

Sont acceptés :
Repères, trombones, onglets de couleur, regroupant ou séparant des pages.

2. BAFM : « Guide d'information », 2009

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ministère de l'Écologie,
de l'énergie,
du développement durable et
de la mer
en charge des Technologies vertes et des
négociations sur le climat

Délégation à la Sécurité et à la Circulation
Routières
Sous-Direction de l'Education Routière

La Défense, le

B A F M

Brevet d'aptitude à la formation des moniteurs
d'enseignement de la conduite des véhicules terrestres à
moteur

GUIDE D'INFORMATION

Tour Pascal B
92055 La Défense cedex
téléphone :
01 40 81 21 22
télécopie :
01 40 81 81 61
mél : dscr
@equipement.gouv.fr

AOUT 2009

Ce guide a pour objectif de préciser le système d'évaluation mis en place pour les épreuves d'admissibilité et d'admission de l'examen du brevet d'aptitude à la formation des moniteurs (BAFM).

A cet effet, pour chaque épreuve sont présentés le but de l'épreuve, ses modalités de déroulement, son mode de notation, les critères d'évaluation pris en compte par les examinateurs.

De plus, chaque critère d'évaluation est accompagné d'une liste non exhaustive de questions qui sont autant d'indicateurs, de pistes d'observation pour les examinateurs.

Ce guide devrait donc faciliter la préparation des candidats à cet examen professionnel et contribuer à assurer la garantie de l'égalité de traitement des candidats.

S O M M A I R E

Les missions des titulaires du BAFM

L'organisation de l'examen

Les résultats de l'examen

<u>Les épreuves d'admissibilité</u>

- Réglementation de la circulation routière

- Droit

- Psycho-pédagogie

<u>Les épreuves d'admission</u>

- Leçon d'enseignement théorique

- Interrogation sur le véhicule automobile

- Critique d'une leçon de conduite

LES MISSIONS DES TITULAIRES DU BAFM

La mission première des enseignants de la conduite titulaires du BAFM est la formation initiale des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière.

Mais leur champ d'activité tend à s'élargir de plus en plus parallèlement au développement de la politique menée en faveur de l'éducation à la sécurité routière : formation continue des enseignants de la conduite, actions de prévention en entreprises, en milieu scolaire et extra-scolaire, animation des stages destinés aux conducteurs responsables d'infractions, conseil pédagogique auprès des examinateurs BEPECASER, conception d'outils pédagogiques, mise en place et encadrement de processus de formation, d'équipes pédagogiques...

Toutes ces fonctions exigent des professionnels qualifiés aptes à maîtriser au mieux les différents domaines de la sécurité et de la circulation routières, de la conduite automobile, de la pédagogie et de la didactique, de la psychologie des conducteurs, de la technologie automobile ainsi que certaines notions de droit.

L'ORGANISATION DE L'EXAMEN

L'examen du BAFM est réglementé par **l'arrêté du 23 août 1971 modifié** (cf : Tome V du code de la route). Il est ouvert aux candidats titulaires du diplôme d'enseignant de la conduite automobile et de la sécurité routière depuis plus d'un à la date des épreuves d'admissibilité ainsi que du diplôme national du brevet ou d'un diplôme admis en dispense du brevet.

Le programme figure à l'annexe de l'arrêté du 23 août 1971 modifié.

L'examen comprend **trois épreuves d'admissibilité** sous forme écrite et **trois épreuves d'admission** sous forme orale ou pratique.

Chaque épreuve est notée sur 20 points et est affectée d'un coefficient de 1 à 3. **Toute note inférieure à 7/20 à l'une des épreuves est éliminatoire.**

Pour être reçu aux épreuves d'admissibilité, le candidat doit obtenir au moins **72 points sur 120 à** l'ensemble des trois épreuves écrites.

Les résultats de l'admissibilité et de l'admission se cumulent.

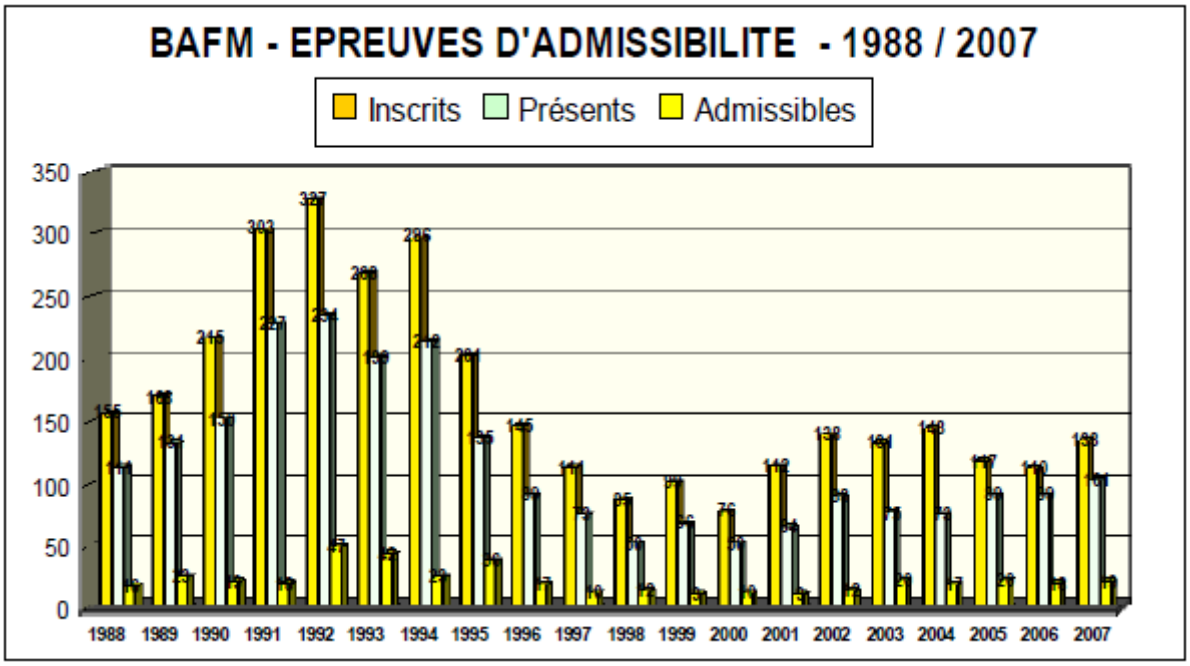
Pour être déclaré admis à l'examen, le candidat doit réunir un total de **144 points sur 240.**

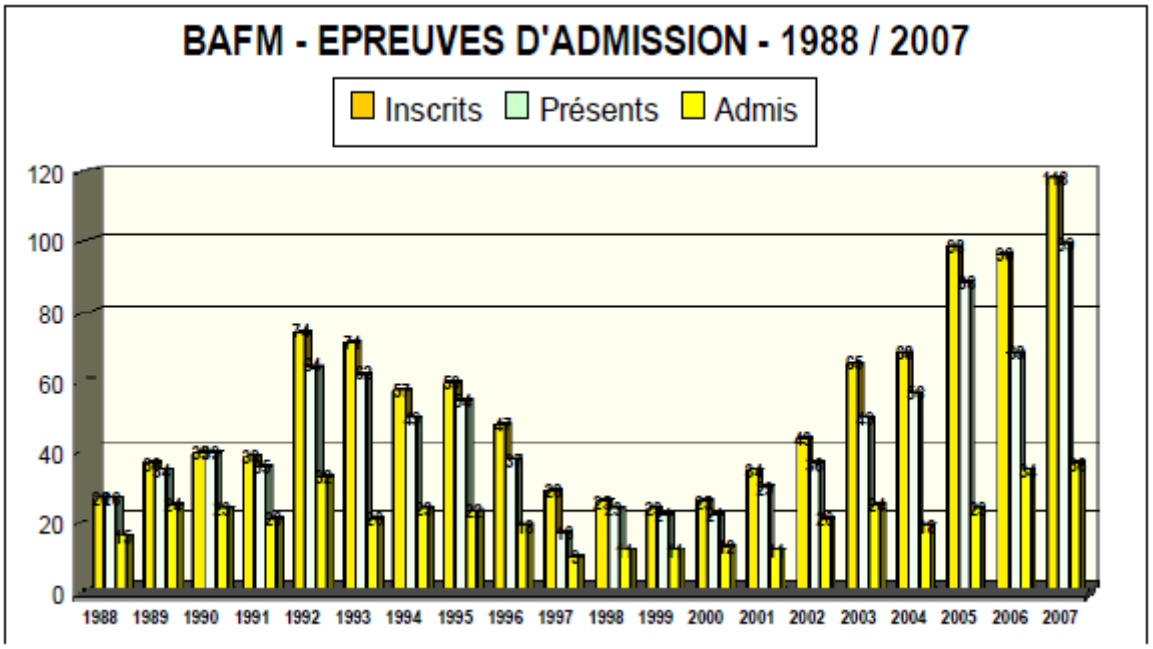
Sont dispensés des épreuves d'admissibilité les candidats justifiant de cinq années d'enseignement dans un établissement secondaire ainsi que les candidats titulaires d'un diplôme national sanctionnant un second cycle d'études supérieures (BAC +3).

Les épreuves d'admissibilité se déroulent sur trois centres métropolitains (**BORDEAUX**, **LYON**, **PARIS**) et dans les départements d'outre-mer.

Toutes les corrections sont centralisées au Ministère chargé des Transports.

Les épreuves d'admission sont regroupées sur un seul centre d'examen.


BAFM - EPREUVES D'ADMISSIBILITE - 1988 / 2007
Inscrits
Présents
Admissibles
350
300
250
200
150
100
50
0
1988 1989 1990 1991 1992 1993 1994 1995 1996 1997 1998 1999 2000 2001 2002 2003 2004 2005 2006 2007


BAFM - EPREUVES D'ADMISSION - 1988 / 2007
Inscrits
Présents
Admis
120
100
80
60
40
20
0
1988 1989 1990 1991 1992 1993 1994 1995 1996 1997 1998 1999 2000 2001 2002 2003 2004 2005 2006 2007

LES EPREUVES D'ADMISSIBILITE

L'admissibilité est composée de trois épreuves écrites : Réglementation de la circulation routière, droit, psycho-pédagogie.

Toutes les trois sont destinées à vérifier si le candidat maîtrise les contenus définis au programme et sait les argumenter. En conséquence, les mêmes critères d'évaluation sont utilisés pour ces trois épreuves.

EPREUVE DE REGLEMENTATION DE LA CIRCULATION ROUTIERE

But de l'épreuve

Cette épreuve est destinée à apprécier si le candidat maîtrise les contenus réglementaires relatifs à la circulation routière et sait les argumenter.

Forme de l'épreuve

Le candidat dispose de **deux heures trente** pour traiter à l'écrit le sujet élaboré par le Ministère chargé des Transports.

Les documents suivants sont autorisés :

- le code de la route (parties législative et réglementaire) et les textes annexés au code de la route intitulés "les règles de circulation routière" et "la conduite automobile" (Editions du journal officiel) ;
- le code de la route en deux volumes « réglementation, infractions - sanctions » et « enseignement de la conduite » (Editions Référence).
- le code de la route (Editions Dalloz) ;
- le code de la route (Editions LA BAULE), plus de restrictions sur l'utilisation des éditions « LA BAULE ».
- le code de la route, enseignement de la conduite des véhicules terrestres à moteur par M.LAMOTTE et G.MEUNIER (Editions LA BAULE).

Examinateurs

Un représentant de l'administration et un enseignant de la conduite titulaire du BAFM.

Mode de notation

L'épreuve est notée sur 20 points (coef. 3).

Les examinateurs prennent en compte les critères d'évaluation énumérés ci-dessous. Pour chacun de ces critères une échelle de notes a été établie.

Critères d'évaluation

Compréhension et traitement du sujet

Ce critère permet d'évaluer si **le candidat a bien compris le sujet et en a abordé les points essentiels.**

0	1	2	3	4	5	6

- Le candidat a-t-il compris le sujet ?

- Son devoir répond-t-il vraiment au libellé du sujet ?

- La portée et les limites du sujet sont-elles cernées ?

- Le traitement du sujet est-il réglementaire ou orienté vers la psycho-pédagogie ?

- En fonction du sujet, l'aspect pénal de la réglementation est-il abordé ?

- Fait-il ressortir les différents aspects réglementaires ? ...

Diversité, exactitude et pertinence des contenus

Ce critère permet de vérifier si **le candidat maîtrise les différents contenus et sait les utiliser à bon escient.**

0	1	2	3	4	5	6

- Les contenus réglementaires sont-ils exacts, actualisés ?

- Les différents aspects du sujet sont-ils étayés par les différents articles du code de la route correspondants ?

- Les différents articles sont-ils à leur place dans les différentes parties du devoir ?

- Le choix des articles commentés est-il justifié par rapport au sujet ?

- Le candidat ne fait-il que lister les articles du code de la route portant sur le sujet ?

- Les contenus émanent-ils uniquement des tomes du code de la route ou y a-t-il émergence de connaissances juridiques propres (jurisprudence,...) ?

- Les contenus argumentaires sont-ils appropriés ? pertinents ? suffisamment développés ?

- Les arguments pésentés prennent-ils en compte, le cas échéant, les différentes interprétations possibles des textes ? ...

Organisation du devoir

Ce critère vise à évaluer **l'aptitude du candidat** à organiser un plan en fonction des différents points à traiter et à **présenter son devoir de manière claire et ordonnée.**

0	1	2	3	4

- Le devoir du candidat comporte-t-il au moins un plan (introduction, développement, conclusion ?).

- Si un plan est annoncé au début du devoir, est-il respecté ? Si non pourquoi ?

- Le devoir du candidat comporte-t-il une logique interne ?

- Les différentes parties du devoir sont-elles équilibrées ?

- Sont-elles liées de manière pertinente ?

- L'argumentaire est-il présenté de façon ordonnée et logique ?

- Le candidat a-t-il su gérer son temps d'épreuve pour présenter un devoir fini et équilibré ? ...

Qualité de l'expression écrite

Ce critère permet d'apprécier **la qualité de l'orthographe, de la syntaxe, la lisibilité de l'écriture et la richesse du vocabulaire.**

0	1	2	3	4

- L'orthographe lexicale et grammaticale est-elle acceptable ?

- La construction des phrases, les ponctuations sont-elles exactes ?

- L'écriture permet-elle une lecture aisée ?

- Le vocabulaire est-il suffisamment varié, précis, technique, adapté ? ...

Candidat n°

BAFM

EPREUVE DE REGLEMENTATION DE LA CIRCULATION ROUTIERE

Grille de notation

Critères de notation	Notes							Total
Compréhension et traitement du sujet	0	1	2	3	4	5	6	
Diversité, exactitude et pertinence des contenus	0	1	2	3	4	5	6	
Organisation du devoir			0	1	2	3	4	
Qualité de l'expression écrite			0	1	2	3	4	

Noms et paraphes des examinateurs :
Note proposée /20

Note attribuée par le jury
/20

NB : Toute note < 7/20 est éliminatoire

REGLEMENTATION DE LA CIRCULATION ROUTIERE

RAPPEL DE L'OBJECTIF

Cette épreuve est destinée à apprécier si le candidat maîtrise les contenus réglementaires relatifs à la circulation routière et sait les argumenter.

OBSERVATIONS

Compréhension et traitement du sujet	
Diversité, exactitude, pertinence des contenus	
Organisation du devoir	
Qualité de l'expression écrite	

Observations complémentaires éventuelles :

EPREUVE DE DROIT

But de l'épreuve

Cette épreuve est destinée à apprécier si le candidat maîtrise les contenus juridiques liés au programme et sait les argumenter.

Forme de l'épreuve

Le candidat dispose d'**une heure trente** pour traiter à l'écrit le sujet élaboré par le Ministère chargé des Transports.

Aucun document n'est autorisé pour cette épreuve.

Examinateurs

Deux représentants de l'administration.

Mode de notation

L'épreuve est notée sur 20 points (coef. **1**).

Les examinateurs prennent en compte les critères d'évaluation énumérés ci-dessous. Pour chacun de ces critères une échelle de notes a été établie.

Critère d'évaluation
Compréhension et traitement du sujet

Ce critère permet d'évaluer si **le candidat a bien compris le sujet et en a abordé les points essentiels.**

0	1	2	3	4	5	6

- Le candidat a-t-il compris le sujet ?

- Son devoir répond-t-il vraiment au libellé du sujet ?

- Fait-il ressortir les points essentiels liés au sujet ou n'en traite-t-il qu'un aspect...

Diversité, exactitude et pertinence des contenus

Ce critère est destiné à vérifier si **le candidat maîtrise les différents contenus et sait les utiliser à bon escient.**

0	1	2	3	4	5	6

- Les contenus juridiques sont-ils exacts ? actualisés ?

- Les différents aspects du sujet sont-ils étayés par les différents contenus juridiques correspondants ?

- Les différents apports juridiques sont-ils à leur place ?

- Le choix des points juridiques commentés est-il justifié par rapport au sujet ?

- Les contenus argumentés sont-ils appropriés ? pertinents ? suffisamment développés ?

- Les arguments présentés prennent-ils en compte, le cas échéant, les différentes interprétations possibles des textes ? ...

Organisation du devoir

Ce critère vise à évaluer l'aptitude **du candidat à organiser un plan** en fonction des différents points à traiter et à **présenter son devoir de manière claire et ordonnée.**

0	1	2	3	4

- Le devoir du candidat comporte-t-il au moins un plan (introduction, développement, conclusion) ?

- Si un plan est annoncé au début du devoir, est-il respecté ? Si non pourquoi ?

- Le devoir du candidat comporte-t-il une logique interne ?

- Les différentes parties du devoir sont-elles équilibrées ?

- Sont-elles liées de manière pertinente ?

- Les idées du candidat sont-elles présentées de façon ordonnée et logique ? ...

Qualité de l'expression écrite

Ce critère permet d'apprécier **la qualité de l'orthographe, de la syntaxe, la lisibilité de l'écriture et la richesse du vocabulaire .**

0	1	2	3	4

- L'orthographe lexicale et grammaticale est-elle acceptable ?

- La construction des phrases, la ponctuation sont-elles correctes ?

- L'écriture permet-elle une lecture aisée ?

- Le vocabulaire est-il suffisamment varié, précis, techniquement adapté ? ...

Candidat n°

BAFM

EPREUVE DE DROIT

Grille de notation

Critères de notation	Notes							Total
Compréhension et traitement du sujet	0	1	2	3	4	5	6	
Diversité, exactitude et pertinence des contenus	0	1	2	3	4	5	6	
Organisation du devoir			0	1	2	3	4	
Qualité de l'expression écrite			0	1	2	3	4	

Noms et paraphes des examinateurs :
Note proposée /20

Note attribuée par le jury
/20

NB : Toute note < 7/20 est éliminatoire

DROIT

RAPPEL DE L'OBJECTIF

Cette épreuve est destinée à vérifier si le candidat maîtrise les contenus juridiques liés au programme (annexe de l'arrêté du 23 août 1971 modifié) et sait les argumenter.

OBSERVATIONS

Compréhension et traitement du sujet	
Diversité, exactitude, pertinence des contenus	
Organisation du devoir	
Qualité de l'expression écrite	

Observations complémentaires éventuelles :

EPREUVE DE PSYCHO-PEDAGOGIE

But de l'épreuve

Cette épreuve vise à vérifier si le candidat maîtrise les éléments de psychologie et de pédagogie prévus dans le programme (annexe de l'arrêté du 23 août 1971 modifié) et sait les argumenter.

Forme de l'épreuve

Le candidat dispose de **deux heures** pour traiter à l'écrit le sujet élaboré par le Ministère chargé des Transports.

Aucun document n'est autorisé pour cette épreuve.

Examinateurs

Un représentant de l'administration ou d'un organisme public et un enseignant de la conduite titulaire du BAFM ou une personnalité compétente en matière de psychologie et de pédagogie.

Mode de notation

L'épreuve est notée sur 20 points (coef. **2**).

Les examinateurs prennent en compte les critères d'évaluation énumérées ci-dessous. Pour chacun de ces critères une échelle de notes a été établie.

Critères d'évaluation
Compréhension et traitement du sujet

Ce critère permet d'évaluer si **le candidat a bien compris le sujet et en a abordé les points essentiels.**

0	1	2	3	4	5	6

- Le candidat a-t-il compris le sujet ?

- Son devoir répond-t-il vraiment au libellé du sujet ?

- Fait-il ressortir les points essentiels liés au sujet ou n'en traite-t-il qu'un aspect ?

- Le sujet est-il traité uniquement sous son aspect psychologique ? Uniquement sous son aspect pédagogique ? Ou bien les deux aspects sont-ils intégrés ?

- Fait-il apparaître différents points de vue possible ? ...

Diversité, exactitude et pertinence des contenus

Ce critère permet de vérifiier si **le candidat maîtrise les différents contenus et sait les utiliser à bon escient.**

0	1	2	3	4	5	6

- Les contenus de psychologie et de pédagogie sont-il exacts ?

- Les connaissances du candidat sont-elles suffisamment larges pour développer les différents aspects du sujets ?

- Les différents contenus sont-ils à leur place dans les différentes parties du devoir ?

- Le choix des contenus est-il justifié par rapport au sujet ?

- Le candidat sait-il argumenter ce qu'il avance ?

- Les idées du candidat ne sont-elles qu'un étalage de connaissances non suffisamment assimilées ? ...

Organisation du devoir

Ce critère vise à évaluer l'aptitude **du candidat à organiser un plan** en fonction des différents points à traiter et à **présenter son devoir de manière claire et ordonnée.**

0	1	2	3	4

- Le devoir du candidat comporte-t-il au moins un plan (introduction, développement, conclusion) ?

- Si un plan est annoncé au début du devoir, est-il respecté ? Si non pourquoi ?

- Le devoir du candidat comporte-t-il une logique interne ?

- Les différentes parties du devoir sont-elles équilibrées ?

- Sont-elles liées de manière pertinente ?

- Les idées du candidat sont-elles présentées de façon ordonnée et logique ? ...

Qualité de l'expression écrite

Ce critère permet d'apprécier la **qualité de l'orthographe, de la syntaxe, la lisibilité de l'écriture et la richesse du vocabulaire .**

0	1	2	3	4

- L'orthographe lexicale et grammaticale est-elle acceptable ?

- La construction des phrases, la ponctuation sont-elles correctes ?

- L'écriture permet-elle une lecture aisée ?

- Le vocabulaire est-il suffisamment varié, précis, techniquement adapté ? ...

Candidat n°

BAFM

EPREUVE DE PSYCHO-PEDAGOGIE

Grille de notation

Critères de notation	**Notes**							**Total**
Compréhension et traitement du sujet	0	1	2	3	4	5	6	
Diversité, exactitude et pertinence des contenus	0	1	2	3	4	5	6	
Organisation du devoir			0	1	2	3	4	
Qualité de l'expression écrite			0	1	2	3	4	

Nom et paraphe des examinateurs :
Note proposée /20

Note attribuée par le jury
/20

NB : Toute note < 7/20 est éliminatoire

PSYCHO-PEDAGOGIE

RAPPEL DE L'OBJECTIF

Cette épreuve est destinée à vérifier si le candidat maîtrise les éléments de psychologie et de pédagogie prévus dans le programme (annexe de l'arrêté du 23 août 1971 modifié).

OBSERVATIONS

Compréhension et traitement du sujet	
Diversité, exactitude, pertinence des contenus	
Organisation du devoir	
Qualité de l'expression écrite	

Observations complémentaires éventuelles :

LES EPREUVES D'ADMISSION

Elles sont composées de trois épreuves : Leçon d'enseignement théorique, interrogation sur le véhicule, critique d'une leçon de conduite.

Ces trois épreuves ont des finalités et des critères d'évaluation différents.

Chaque candidat doit être accompagné :

- pour l'épreuve d'enseignement théorique, d'un élève en formation pour l'examen du brevet pour l'exercice de la profession d'enseignant de la conduite automobile et de la sécurité routière (BEPECASER),

- pour l'épreuve critique d'une leçon de conduite, d'un enseignant de la conduite automobile et de la sécurité routière et d'un élève conducteur en formation à la conduite (filière traditionnelle de la catégorie B ou filière de l'apprentissage anticipé de la conduite (AAC). Cet élève conducteur doit avoir suivi une formation pratique minimum de 10 heures en circulation et être muni de son livret d'apprentissage et de sa fiche de suivi de formation ou d'une copie de celle-ci.

EPREUVE DE LECON D'ENSEIGNEMENT THEORIQUE

But de l'épreuve

Cette épreuve est destinée à apprécier les qualités pédagogiques du candidat qui doit expliciter à un auditoire composé d'élèves BEPECASER ce qu'il conviendrait de faire pour dispenser un cours sur un thème précis.

NB : Il n'est donc pas demandé au candidat de dispenser un cours complet sur un thème, mais comment faire un cours sur ce thème en se référant aux acquis des élèves BEPECASER en matière de contenus liés au thème et de contenus pédagogiques.

Forme de l'épreuve

Le candidat tire au sort deux sujets parmi la banque de sujets élaborée par le Ministère chargé des Transports, en choisit un et le prépare pendant **30 minutes**.

Il développe ensuite pendant **30 minutes** un cours devant un auditoire composé d'environ six élèves en formation BEPECASER.

A l'issue de l'épreuve, hors présence de l'auditoire, le candidat peut, s'il le souhaite, apporter des précisions sur sa démarche pédagogique pendant environ **5 minutes**.

Pendant la préparation et la prestation du candidat, les documents suivants sont autorisés :

- le programme national de formation à la conduite,
- le guide pour la formation des automobilistes,
- les dossiers thématiques,
- le code de la conduite,
- tout document relatif aux statistiques de sécurité routière,
- le code de la route (parties législative et réglementaire) et les textes annexés au code de la route intitulés "les règles de circulation routière" et "la conduite automobile" (Editions du journal officiel) ;
- le code de la route en deux parties « réglementation infractions - sanctions » et « enseignement de la conduite » (Editions Référence).
- le code de la route (Editions Dalloz) ;
- le code de la route (Editions LA BAULE), plus de restrictions sur l'utilisation des éditions « LA BAULE ».
- le code de la route, enseignement de la conduite des véhicules terrestres à moteur par M.LAMOTTE et G.MEUNIER (Editions LA BAULE).

Examinateurs

Un représentant de l'administration ou d'un organisme public et un enseignant de la conduite titulaire du BAFM ou une personnalité compétente en matière de pédagogie, de sécurité et de circulation routières.

Mode de notation

L'épreuve est notée sur 20 points (coef. **2**).

Les examinateurs prennent en compte les critères d'évaluation énumérés ci-dessous. Pour chacun de ces critères, une échelle de notes a été établie.

Critères d'évaluation

Démarche pédagogique du candidat

Ce critère permet d'évaluer si le **candidat respecte bien lui même dans sa prestation la démarche du schéma-type d'une leçon théorique.**

0	1

- Le candidat respecte-t-il le schéma-type d'une séance de formation ? :

a - évaluation générale et spécifique,
b - détermination d'un ou plusieurs objectif(s),
c - application,
d - bilan.

Le respect des 4 phases (a, b, c, d) est indispensable pour avoir la note 1 au critère.

Explication sur l'utilité de la pédagogie par objectif

Ce critère permet d'apprécier si **le candidat explique à l'auditoire le bien-fondé de la pédagogie par objectif, soit dans la totalité de la démarche, soit en approfondissant un de ses aspects et l'encourage à l'appliquer.**

0	1	2

- Le candidat fait-il travailler ses élèves par rapport à la démarche d'une séance type de formation ?

- L'objectif traité est-il resitué dans la logique d'une séance ?

- Explique-t-il le bien-fondé de cette pratique pédagogique ?

- Incite-t-il les élèves constituant son auditoire à tenir compte en permanence des élèves qu'ils auront en formation ? ...

Détermination de l'objectif

Ce critère permet de vérifier **l'aptitude du candidat à mettre en place une évaluation pertinente lui permettant de proposer un objectif adapté et conforme au but de l'épreuve.**

0	1	2

- Comment le candidat détermine-t-il le ou les objectifs de la séance ?

- L'évaluation porte-elle sur les contenus liés au thème ou sur "comment faire un cours sur le thème" ?

- Le candidat procède-t-il à une évaluation générale et spécifique ?

- Quels sont les outils utilisés pour l'évaluation ?

- Le candidat fait-il un bilan de l'évaluation ? Le communique-t-il ?

- Le ou les objectifs sont-ils adaptés à l'auditoire ?

- Le candidat propose-t-il une démarche pour atteindre le ou les objectifs ?

- Propose-t-il des règles de déroulement de la séance ? ...

Développement de la prestation du candidat

Ce critère permet d'évaluer **les savoirs du candidat aussi bien par rapport aux contenus liés au thème tiré au sort qu'aux contenus pédagogiques. Il permet également de vérifier ses savoir-faire en matière d'utilisation des méthodes et outils pédagogiques.**

0	1	2	3	4

- Le candidat prouve-t-il d'une façon ou d'une autre qu'il maîtrise les contenus par rapport au thème en développant de façon plus ou moins complète des plans de formation, des exemples?...

- Maîtrise-t-il les contenus par rapport à sa prestation ?

- Les informations concernant l'évaluation, la formulation de l'objectif ou des objectifs, l'utilisation des savoirs, des méthodes ou des outils sont-elles correctes ?

- Les méthodes utilisées par le candidat pendant sa prestation sont-elles adaptées à l'auditoire ?

- Recherche-t-il l'efficacité maximale, l'attention, cherche-t-il à stimuler ses élèves ?

- Maîtrise-t-il les techniques de communication ?

- Facilite-t-il la communication ?

- A-t-il suffisamment d'aisance verbale ou physique ?

- L'utilisation des outils par le candidat pendant sa prestation est-elle justifiée ? cohérente ? correcte ? ...

Développement du cours auprès des élèves

Ce critère permet de vérifier l'aptitude **du candidat à expliquer aux élèves de l'auditoire l'utilisation de contenus, de méthodes, d'outils... afin qu'ils soient capables d'élaborer un cours sur le thème précis.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8

Le candidat explique-t-il aux élèves comment :

- déterminer un ou des objectifs par rapport au thème et à différents auditoires possibles,
- faire une évaluation générale, spécifique,
- utiliser un plan pour faire une évaluation,
- choisir et formuler un objectif,
- utiliser les savoirs par rapport au thème, à l'objectif, aux différents auditoires :
  . élaboration d'un plan en fonction de l'objectif retenu,
  . détermination du niveau d'exigence attendu par rapport au type d'objectif et à l'auditoire,
  . choix des exemples par rapport aux savoirs en fonction des niveaux d'exigence différents des auditoires,

- utiliser les méthodes par rapport au thème, à l'objectif, aux différents auditoires :
  . propose-t-il des méthodes différentes en expliquant leurs avantages et inconvénients, en tenant compte de l'aspect théorique et/ou pratique des objectifs traités ?
  . explique-t-il que l'enseignant doit adapter ses méthodes en fonction des différents éléments (lieux, publics, nombre d'élèves, niveaux de compétence, conditions de travail...) ?

- utiliser les outils par rapport au thème, à l'objectif, aux différents auditoires :
  . explique-t-il de façon justifiée par rapport au thème l'utilisation des outils durant les trois phases de la préparation, du développement du cours, du bilan (PNF, guide, livrets de formation, fiches de suivi...) ?
  . incite-t-il à la création d'outils (questionnaires, transparents...) ?

- effectuer un bilan par rapport aux différents objectifs du thème :

. explique-t-il l'utilité de l'auto-évaluation ?

. explique-t-il les modes opératoires de validation d'objectif, d'étape, etc... ?

. explique-t-il l'utilisation des différents ouvrages lors des évaluations de fin de séance ?

. apporte-t-il des éléments utiles au commentaire pédagogique du bilan ?

. met-il en avant les motivations des élèves ? ...

NB : En fonction de l'évaluation de début de prestation, le candidat peut traiter un de ces points, plusieurs, tous.

Bilan de la séance du candidat

Ce critère permet de vérifier si **le candidat maîtrise la mise en oeuvre d'un bilan de l'auditoire, s'il est capable de mesurer l'écart éventuel entre objectif et résultat obtenu et de resituer l'ensemble dans une progression générale.**

0	1	2	3

- Le bilan est-il lié à l'objectif ou aux objectifs de la séance ?

- Le candidat donne-t-il les moyens aux élèves BEPECASER de procéder à une auto-évaluation ?

- Le cas échéant, l'opérationnalisation est-elle adaptée à l'objectif ou aux objectifs et à l'auditoire ?

- Les méthodes et outils utilisés pour le bilan sont-ils judicieux ?

- Le cas échéant fait-il le lien avec le livret de formation des élèves BEPECASER ?

- La conclusion est-elle motivante et ouvre-t-elle des perspectives positives ? ...

Candidat n°

BAFM

EPREUVE DE LECON D'ENSEIGNEMENT THEORIQUE

Grille de notation

CRITERES DE NOTATION	**Prestation du candidat:ce que le candidat fait**					**Comportement du candidat par rapport aux élèves BEPECASER:ce que le candidat dit de faire**									**TOTAL**
Démarche pédagogique				0	1							0	1	2	
Détermination de l'objectif			0	1	2										
Développement	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bilan		0	1	2	3										

Noms et paraphes des examinateurs :	Note attribuée par le jury :
Note proposée : / 20	/ 20

NB : Toute note < 7/20 est éliminatoire

LECON D'ENSEIGNEMENT THEORIQUE

RAPPEL DE L'OBJECTIF

Cette épreuve est destinée à apprécier les qualités pédagogiques du candidat qui doit expliciter, à de futurs enseignants de la conduite et de la sécurité routière, ce qu'il conviendrait de faire pour dispenser un cours sur un thème précis.

OBSERVATIONS

	Candidat	Candidat/Auditoire
Démarche pédagogique		
Détermination de l'objectif		
Développement		
Bilan		

Observations complémentaires éventuelles :

EPREUVE D'INTERROGATION SUR LE VEHICULE AUTOMOBILE

But de l'épreuve

Cette épreuve est destinée à évaluer les connaissances du candidat en matière de technologie automobile.

Forme de l'épreuve

Le candidat tire au sort deux sujets parmi la banque de sujets élaborée par le Ministère chargé des Transports, en choisit un et le prépare pendant **20 minutes.**

Il expose ensuite aux examinateurs ses connaissances sur le sujet et répond à leurs questions pendant **20 minutes.**

Aucun document n'est autorisé pour cette épreuve.

Examinateurs

Deux enseignants de l'Education Nationale spécialistes en matière de mécanique automobile.

Mode de notation

L'épreuve est notée sur 20 points (coef. **1**).

Les examinateurs prennent en compte les critères d'évaluation énumérés ci-dessous. Pour chacun de ces critères, une échelle de notes a été établie.

Critères d'évaluation
Maîtrise des contenus techniques

Ce critère vise à vérifier si **le candidat a une connaissance suffisante du sujet tiré au sort.**

Ces connaissances ne doivent pas s'arrêter au seul point de vue **théorique** mais prouver une réelle compréhension du fonctionnement **pratique.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Les contenus techniques sont-ils exacts, suffisamment développés ?

- Sont-ils actualisés ? Prennent-ils en compte les dernières innovations technologiques importantes ?

- Le candidat sait-il étayer ses explications par des schémas suffisamment précis et exacts ?

- Sait-il expliquer de manière correcte le schéma éventuellement joint au sujet ?

- Sait-il faire le lien entre les aspects théoriques et pratiques ?

- Ses connaissances sont-elles purement livresques ?

- Donne-t-il l'impression d'avoir déjà ouvert un capot de voiture ? D'avoir compris le fonctionnement de tel ou tel organe ? ...

Clarté et organisation de l'exposé

Ce critère permet d'apprécier si **le candidat sait développer son discours de façon claire et ordonnée.**

Les examinateurs évaluent la qualité des points suivants :

- vocabulaire : est-il précis, adapté, technique ?
- construction et clarté du discours : les connaissances sont-elles développées de façon claire et ordonnée ? Va-t-il à l'essentiel ou se perd-t-il dans des détails ? Sait-il se faire comprendre?
- construction des phrases,
- rythme,
- débit,
- articulation

0	1	2	3	4

Utilisation professionnelle des connaissances mécaniques

Ce critère sert à évaluer **l'aptitude du candidat à établir un lien entre les aspects techniques du sujet traité et les phénomènes de la conduite automobile.**

0	1	2	3	4	5	6

Le candidat traite-t-il son sujet en le reliant à l'un des points ou aux points suivants essentiels dans le cadre de son activité professionnelle :

- la sécurité,
- l'aspect économique,
- le respect de l'environnement,
- la compréhension de la conduite.

Candidat n°

BAFM

INTERROGATION SUR LE VEHICULE

Grille de notation

Critères de notation	**Notes**										
Maîtrise des contenus techniques	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Clarté et organisation de l'exposé							0	1	2	3	4
Utilisation professionnelle des connaissances mécaniques					0	1	2	3	4	5	6

Noms et paraphes des examinateurs :
Note proposée : / 20

Note attribuée par le jury :
/ 20

NB : Toute note < 7/20 est éliminatoire

INTERROGATION SUR LE VEHICULE AUTOMOBILE

RAPPEL DE L'OBJECTIF

Cette épreuve est destinée à évaluer les connaissances du candidat en matière de technologie automobile.

OBSERVATIONS

Maîtrise des contenus techniques	
Clarté et organisation de l'exposé	
Utilisation professionnelle des connaissances mécaniques	

Observations complémentaires éventuelles :

EPREUVE DE CRITIQUE D'UNE LECON DE CONDUITE

But de l'épreuve

Cette épreuve est destinée à apprécier **l'aptitude du candidat à établir une relation pédagogique constructive avec un enseignant de la conduite à partir d'une observation d'une séquence de formation pratique.**

Forme de l'épreuve

Le candidat assiste à une séquence de formation pratique dispensée par un enseignant de la conduite à un élève conducteur pendant **30 minutes.**

Lors de cette phase d'observation, le candidat est assis à l'arrière du véhicule entre les deux examinateurs. Il peut prendre des notes, mais ne doit en aucun cas intervenir pendant la prestation de l'enseignant.

Le candidat dispose ensuite d'un temps de préparation de **15 minutes** avant l'entretien avec l'enseignant d'une durée de **15 minutes**, en présence des deux examinateurs.

A l'issue de l'épreuve, hors présence de l'enseignant, le candidat peut, s'il le souhaite, apporter des précisions sur sa démarche pédagogique. (durée totale de l'épreuve : 1 heure, non compris éventuellement les temps de déplacement entre le véhicule et la salle d'examen).

Pour la préparation et la prestation de l'épreuve, les document autorisés sont :

- le programme national de formation à la conduite,
- le guide pour la formation des automobilistes,
- le livret d'apprentissage "B" ou "AAC",
- une fiche de suivi de formation.

Examinateurs

Un enseignant de la conduite titulaire du brevet d'aptitude à la formation des moniteurs (BAFM) et un représentant de l'administration ou d'un organisme public.

Mode de notation

L'épreuve est notée sur 20 points (coef. 3).
Les examinateurs prennent cn compte les critères d'évaluation énumérés ci-dessous. Pour chacun de ces critères, une échelle de notes a été élaborée.

Critères d'évaluation

Qualité de la synthèse et de l'organisation de l'intervention du candidat

Ce critère permet d'apprécier **la capacité du candidat à présenter dans un temps limité (15minutes) une synthèse pertinente de son observation de la séquence de formation.**

0	1	2	3	4

- Le candidat présente-t-il l'organisation de son intervention ?

- Le découpage de son intervention est-il stéréotypé ? Ciblé ? Précis ? Judicieux par rapport aux observations ?

- Annonce-t-il déjà un point particulier qu'il se propose d'approfondir ? Est-ce justifié ?

- Suit-il la démarche générale d'organisation de son intervention proposée au départ ?

- Le plan de son intervention est-il compatible avec la durée de l'épreuve ?

- Réussit-il à gérer son temps d'intervention ?

- A l'intérieur de la gestion de son temps, la répartition des différentes phases (présentation, développement, bilan) est-elle équilibrée ?

Exactitude de l'analyse et qualités pédagogiques

Ce critère a pour but d'évaluer **l'aptitude du candidat à transmettre un savoir (ou savoir-faire) utile.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Le candidat respecte-t-il une démarche pédagogique cohérente ? (présentation, annonce du déroulement de l'entretien, évaluation de l'enseignant, diagnostic, travail sur un point ciblé, bilan) ?

- Suit-il son cadre d'intervention proposé au départ ? Est-ce justifié ?

- Fait-il une évaluation de l'enseignant ?
  Si oui, est-elle pertinente ?

- Prend-il connaissance du livret et de la fiche concernant l'élève-conducteur ?

- Lors du diagnostic, sait-il faire ressortir les points positifs de la prestation de l'enseignant et les renforcer ?

- Choisit-il dans les points négatifs un plus ciblé à travailler ? Est-ce justifié ?

- Procède-t-il à un bilan ? Si oui comporte-t-il une synthèse du travail effectué et une ouverture éventuelle sur le sujet traité ?
- Les contenus qu'il développe sont-ils justes ?

Sont-ils bien adaptés à la prestation effectivement observée ?

- Apportent-ils des solutions à l'enseignant ?

- Le candidat respecte-t-il les grands principes pédagogiques ? (progressivité, participation, auto-évaluation, motivation, etc...).

- Utilise-t-il les outils pédagogiques ? (PNF, guide pour la formation des automobilistes, livret, schémas, etc...).

NB : Dans le cas d'une bonne prestation de l'enseignant, le candidat n'aura pas à travailler un point précis, mais plutôt à vérifier si le démarche de l'enseignant est volontaire, motivée etc... et donc à renforcer tous les aspects positifs.

Qualité de la communication et de l'attitude relationnelle avec l'enseignant

Ce critère permet d'apprécier **la capacité du candidat à établir et à maintenir une relation positive et constructive avec l'enseignant.**

0	1	2	3	4	5	6

- Le candidat explique-t-il à l'enseignant les raisons de sa présence et justifie-t-il la critique à venir ?

- Ses propos sont-ils clairs ?
Son élocution permet-elle une bonne communication ?

- Adapte-t-il ses propos à la compréhension de l'enseignant ?

- Est-il à l'écoute de l'enseignant ? Le comprend-t-il ?

- S'assure-t-il de la compréhension de l'enseignant ?

- Cherche-t-il plus à être compris qu'à faire valoir ses connaissances ?

- Ses réponses sont-elles claires et concises ou ne sont-elles que prétextes à faire valoir ses propres connaissances ?

- Son comportement est-il adapté à la situation, tant positive que négative ?

- Utilise-t-il des méthodes de communication bien maîtrisées ?

- S'adapte-t-il au système de communication de l'enseignant ?

- Utilise-t-il, si nécessaire, différents moyens (outils, schémas, écrits préexistants) pour renforcer ses propos et/ou pour convaincre ?
- La prestation est-elle un entretien ou un cours magistral ? ...

Candidat n°

BAFM

CRITIQUE D'UNE LECON DE CONDUITE

Grille de notation

Critères de notation	Notes										
Qualité de la synthèse et de l'organisation de l'intervention du candidat							0	1	2	3	4
Exactitude de l'analyse et qualités pédagogiques	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Qualité de la communication et de l'attitude relationnelle avec l'enseignant					0	1	2	3	4	5	6

Noms et paraphes des examinateurs :	Note attribuée par le jury :
Note proposée : / 20	/ 20

NB : Toute note < 7/20 est éliminatoire

CRITIQUE D'UNE LECON DE CONDUITE

RAPPEL DE L'OBJECTIF

Cette épreuve permet d'évaluer l'aptitude du candidat à établir une relation pédagogique constructive avec un enseignant de la conduite à partir d'une observation d'une séquence de formation pratique.

OBSERVATIONS

Qualité de la synthèse et de l'organisation de l'intervention du candidat	
Exactitude de l'analyse et qualités pédagogiques	
Qualité de la communication et de l'attitude relationnelle avec l'enseignant	

Observations complémentaires éventuelles :

Annexe 5 : Cycle de conférences à l'occasion de la soutenance

Bulletin d'inscription au cycle de recherche du 10 au 13 janvier 2013 :

ÉDUCATION AUX RISQUES ROUTIERS

Nom : …… Prénom : ……..

Fonction ou activité professionnelle : ……..

Email : …….. Téléphone : ……..

Je souhaite participer à :

- ☐ La conférence du jeudi 10/01/13 à Nancy
- ☐ La soutenance de thèse du vendredi 11/01/13 à Strasbourg
- ☐ La journée d'étude du samedi 12/01/13 à Strasbourg
- ☐ La conférence du dimanche 13/01/13 à Forbach
- ☐ La réception du dimanche 13/01/13 à Forbach

Retourner ce bulletin d'inscription avant le 3 décembre 2012 à :

Marc Camiolo – Auto-école MARIO 148, rue Nationale 57 600 Forbach

Ou par retour mail à camiolomarc@aol.com – 06 85 91 75 39

Ce bulletin est téléchargeable sur www.lorrainesecuriteroutiere.com

✂……

Jeudi 10 janvier 2013 - Nancy

Conférence de

Gérald Wilde

La théorie de l'homéostasie du risque

***Discutant :* Gérard Hernja**

Docteur en sciences de l'éducation routière

Nancy – 14h – 15h30

Faculté de médecine - 9, av. de la forêt de haye – Vandoeuvre

Département d'ergonomie – Bat. E entrée E2 – rez-de-chausée - Salle ED 38

À l'occasion de son passage en France

et de la publication de la traduction française de son livre :

Le risque cible

Une théorie de la santé et de la sécurité

Prise de risques au volant, au travail et ailleurs…

Vendredi 11 janvier 2013 - Strasbourg

amup
Architecture, Morphologie /
Morphogenèse Urbaine et Projet

Soutenance de Thèse en Sociologie

Production et reproduction d'une culture du risque : le cas de l'éducation routière

Marc Camiolo

14h – 17h Salle de conférence

Misha 5, allée du général Rouvillois - Strasbourg

Membres du jury :

- Florence Rudolf (dir.), sociologue et professeure d'urbanisme, directrice adjointe de la jeune équipe « Architecture, Morphologie/Morphogenèse Urbaine et Projets », INSA de Strasbourg.
- Pascal Hintermeyer (rapporteur), professeur de sociologie, directeur du laboratoire « Cultures et Sociétés en Europe », université de Strasbourg.
- Gilles Ferréol (rapporteur), professeur de sociologie, université de Franche-Comté.
- Jean-Yves Trépos (rapporteur), professeur de sociologie, université de Lorraine.
- Christine Poplimont, maître de conférences en sciences de l'éducation (HDR), université d'Aix-Marseille.
- Gérald Wilde, professeur émérite de psychologie, université de Kingston, Ontario, Canada.

Résumé de la thèse :

Si la formation du conducteur a connu ses débuts en même temps que la naissance de l'automobile, l'éducation routière en tant que phénomène social s'est développée à partir de la deuxième moitié du XXème siècle. Depuis cette période, les évaluations de ces actions de formation ont pointé les difficultés à réduire le nombre et la gravité des accidents de la circulation. Ce constat n'est pas faute d'investissement des pouvoirs publics : en effet, les politiques de sécurité routière n'ont cessé, jusqu'à aujourd'hui, de placer l'éducation routière au centre du dispositif de prévention. Nous avons cherché à identifier la naissance et la persistance de ce paradoxe dans la pratique des acteurs de la sécurité routière, et dans la production et la reproduction d'une culture commune du risque propre à la modernité. Nous avons exercé cette investigation à partir de l'observation et de l'analyse des pratiques d'éducation routière auxquelles nous avons accès à titre d'intervenant en formation du conducteur, d'enseignant de la conduite et de psychologue intervenant en stage de sensibilisation dans le cadre du permis à points. Notre recherche est structurée, par conséquent, autour d'un travail de terrain par immersion dans les centres de formation, alimentée par des lectures en philosophie des techniques (Illich, Canguilhem, Simondon, Stiegler) et en sociologie du risque (Beck, Douglas, Duclos) mises en perspectives avec la théorie psychosociologique de l'homéostasie du risque (Wilde).

Samedi 12 janvier 2013 – Strasbourg

Journée d'étude

Transmission d'une culture du risque routier

Organisée par le laboratoire AMUP-INSA (JE 2471) à Strasbourg le 12 Janvier 2013

Coordonnée par Marc Camiolo

Insa – 24 blvd de la victoire – Strasbourg – Amphi ARP

PROGRAMME :

9h00 : Accueil

9h15 : Introduction de la journée d'étude – Marc Camiolo

9h30h-10h30 : Gérald Wilde – La théorie de l'homéostasie du risque : quelle conséquence pour l'éducation routière ?

10h30-11h30 : Marc Camiolo – Une école de conduite conviviale ?

11h30-12h30 : Jean-Pascal Assailly - Tentatives et difficultés rencontrées par les initiatives pédagogiques depuis 10 ans pour appliquer la matrice GDE dans divers pays européens.

12h30-14h30 : *Pause repas*

14h30-15h30 : Arnaud Morange – De la non-pédagogie des données chiffrées en matière de sécurité routière.

15h30-16h30 : Gérard Hernja - Pour des conducteurs novices qui donnent moins prise au risque : la question pédagogique lors de la formation en école de conduite.

16h30-17h00 : Clôture de la journée – Marc Camiolo

Organisation des débats :

Chaque orateur expose ses idées pendant 30 minutes. La deuxième demi-heure est consacrée aux questions et discussion avec l'auditoire.

Dimanche 13 janvier 2013 - Forbach

Conférence de

Gérald Wilde

La théorie de l'homéostasie du risque

***discutante* : Florence Rudolf**

Sociologue et professeure d'urbanisme, Insa de Strasbourg

Responsable du réseau thématique « risque et environnement »

à l'association française de sociologie.

Forbach – 15h30 – 17h

Centre des congrès du Burghof – 15, rue du parc - Salle Paris

À l'occasion de son passage en France

Et de la publication de la traduction française de son livre :

Le risque cible

Une théorie de la santé et de la sécurité

Prise de risques au volant, au travail et ailleurs…

Réception organisée par

Lorraine Sécurité Routière

Pour célébrer la soutenance de thèse de Marc Camiolo

et la récente publication du ***RISQUE CIBLE*** de G. Wilde

(traduction française de *Target Risk)*

Centre des congrès du Burghof – Forbach

17h – 23h salle Saint-Hubert

Apéro dinatoire et musique live

LORRAINE
SECURITE ROUTIERE

Uniquement sur inscription

Marc CAMIOLO

Production et reproduction d'une culture du risque : le cas de l'éducation routière

Résumé

Si la formation du conducteur a connu ses débuts en même temps que la naissance de l'automobile, l'éducation routière en tant que phénomène social s'est développée à partir de la deuxième moitié du XXème siècle. Depuis cette période, les évaluations de ces actions de formation ont pointé les difficultés à réduire le nombre et la gravité des accidents de la circulation. Ce constat n'est pas faute d'investissement des pouvoirs publics : en effet, les politiques de sécurité routière n'ont cessé, jusqu'à aujourd'hui, de placer l'éducation routière au centre du dispositif de prévention. Nous avons cherché à identifier la naissance et la persistance de ce paradoxe dans la pratique des acteurs de la sécurité routière, et dans la production et la reproduction d'une culture commune du risque propre à la modernité. Nous avons exercé cette investigation à partir de l'observation et de l'analyse des pratiques d'éducation routière auxquelles nous avons accès à titre d'intervenant en formation du conducteur, d'enseignant de la conduite et de psychologue intervenant en stage de sensibilisation dans le cadre du permis à points. Notre recherche est structurée, par conséquent, autour d'un travail de terrain par immersion dans les centres de formation, alimentée par des lectures en philosophie des techniques (Illich, Canguilhem, Simondon, Stiegler) et en sociologie du risque (Beck, Douglas, Duclos) mises en perspectives avec la théorie psychosociologique de l'homéostasie du risque (Wilde).

Mots clés : risque, sécurité, accident, éducation, enseignement, conduite, apprentissage, analyse de pratiques

Résumé en anglais

Construction and transmission of a risk culture: the case of driving education

If driving safety started at the same time as cars, the social phenomenon of road safety only started to develop in the second half of the 20th century. Ever since, comparative studies of those driving courses showed difficulties to enhance the road mortality and morbidity. Still, this has been a major issue of public policies: in fact, road safety policies had always given to road education one of the first roles in the prevention system. We tried to identify the beginning and the persistence of this paradox in the practice of the road safety actors and in the construction and transmission of a common risk culture as we can find it in our advanced modernity. We led this research from the observation of the practices of road safety education. We alternatively worked as a driving instructor, instructor trainer and traffic psychologist. This research is structured, thus, by the immersion in the field work of road safety education. Our ground theory are the philosophy of techniques (Illich, Canguilhem, Simondon, Stiegler) and the sociology of risk (Beck, Douglas, Duclos) along in perspective with the psychosociological theory of risk homeostasis (Wilde).

Key words: risk, safety, accident, education, training, driving, learning, practices analysis