



HAL
open science

Enseigner la conduite automobile, du point de vue de l'activité

Bernard Prot

► **To cite this version:**

Bernard Prot. Enseigner la conduite automobile, du point de vue de l'activité. Bruno Maggi; Bernard Prot. Développer le pouvoir d'apprendre : pour une critique de la transmission en éducation et en formation., TAO Digital Library, pp.33-49, 2012, 978-88-906740-7-5. hal-03990095

HAL Id: hal-03990095

<https://cnam.hal.science/hal-03990095v1>

Submitted on 23 Mar 2023

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

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

Enseigner la conduite automobile, du point de vue de l'activité

Bernard Prot

Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris

L'idée de Vygotski (1935/1985) selon laquelle il est essentiel de distinguer l'enseignement, l'apprentissage et le développement offre un point de vue radical pour aborder le thème de la « transmission » qui semble aujourd'hui encore recouvrir de manière assez indistincte des points de vue et des objets très différents.

C'est ainsi qu'on peut lire sur le site de la « Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles »¹, que pour Ph. Merieu il existe « une asymétrie entre celui qui sait et celui qui ne sait pas et il faut accepter que toute formation suppose une transmission, la transmission d'un relais, d'un bien culturel, d'un héritage, d'un savoir-faire, d'une compétence ». La « transmission » est considérée ici depuis une sorte d'obligation sociale qui s'imposerait à chacun (« Il faut accepter »).

Le cas de l'enseignement de la conduite automobile est particulièrement intéressant à ce propos. Nos sociétés s'occupent abondamment à définir des quantités de règles en matière de conduite automobile pour tenter de réduire le nombre des accidents, particulièrement chez les jeunes gens, et, au bord de la route les gendarmes sont fortement mobilisés pour contraindre au respect de ces règles. L'asymétrie est vraiment de rigueur, dans ce domaine !

On va s'intéresser ici au travail des enseignants de la conduite, qu'on nomme traditionnellement des « moniteurs d'auto-école ». Ce sont eux qui se trouvent en première ligne pour « transmettre », selon les termes de Merieu, ces obligations.

L'analyse qui suit va proposer une autre lecture, en distinguant deux

¹ <http://labiennale.cnam.fr/theme-2012-transmettre-/definitions-et-references/>

niveaux d'approche. Le niveau des « tâches » définies dans un document officiel, le « référentiel d'emploi », qui dresse la liste officielle des capacités dont ces enseignants doivent faire preuve pour obtenir le diplôme qui leur permettra d'enseigner. On verra comment ce document traduit à son niveau l'obligation sociale à transmettre. Ensuite, le niveau de l'analyse de l'« activité » des enseignants (Clot, 1999), à partir d'une étude réalisée avec ces professionnels (Clot, Littim, Zittoun, Prot, 2007) et particulièrement depuis un exemple dans lequel un enseignant réalise une séquence théorique devant des élèves, juste avant que ces élèves prennent le volant pour une leçon de conduite.

Les catégories établies dans la tradition francophone de l'analyse ergonomique sont fondamentales dans ce qui va suivre, notamment la distinction entre la « tâche prescrite » et la « tâche effective » (par ex. : Leplat, 1997). Cette distinction est utile pour considérer méthodiquement le travail des enseignants. C'est ce que soulignent Vidal-Gomel, Boccara, Rogalski, Delhomme (2008 : 46) dans ce même champ professionnel, qui notent que « l'évaluation de l'efficacité des formateurs pour améliorer la sécurité routière est une question qui fait débat », puisque certains travaux montrent que la formation contribue à la réduction d'accidents alors que d'autres travaux « montrent l'inverse ». Or, soulignent ces auteurs, si les débats s'appuient sur des définitions des compétences et des comportements que le jeune conducteur devrait avoir acquis à la fin de sa formation, « il est surprenant de constater que peu de travaux étudient l'activité des formateurs et leurs compétences » (*ibid.*)².

Mais alors que Vidal et ses collègues s'intéressent au « guidage » et à la « médiation », selon l'approche de J. Bruner, pour « dégager des caractéristiques de l'activité de guidage » (Bruner, 2008 : 47), on s'appuie sur une approche qui met l'accent sur le « développement du pouvoir d'agir » du collectif de professionnels sur les situations de travail (Clot, 2008). Dans les limites de ce texte, on souligne surtout comment un enseignant a inventé un scénario pédagogique qui est tout à l'opposé du principe de la « transmission » de

² La récente thèse de V. Boccara revient sur le travail de ces enseignants dans notre contexte, depuis cette perspective (Boccara, 2011).

bonnes manières de conduire qui devraient « passer » de l'expert vers le novice, et fondé sur l'approche développementale de Vygotski. On entrouvre alors une réflexion sur le « pouvoir d'apprendre » des élèves.

Entre l'enseignement et l'apprentissage : les transformations

Dans un texte consacré aux problèmes de la « transmission » du geste de « métier », Y. Clot, G. Fernandez et L. Scheller (2007 : 110) écrivent, dès l'introduction : « La transmission du geste professionnel est au principe du développement de l'expérience dans beaucoup de métiers. Pourtant, on voudrait s'interroger dans cet article sur l'idée même de « transmission », qui évoque les synonymes du mot diffusion, propagation, transfert. Au fond, si transmission il y a c'est peut-être grâce à la transformation du geste transmis »³.

Ce principe de transformation est posé par Vygotski (1935/1985 : 111) pour étudier l'enseignement et l'apprentissage en milieu scolaire : à travers l'enseignement, l'apprentissage, puis le développement dans le long terme au sein de l'activité individuelle, une notion, une connaissance, une technique socialement établies « ne prennent le caractère de processus interne qu'à l'issue d'un développement prolongé. Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité [des élèves] ». Vygotski affirme de manière plus générale que « chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (*ibid.*).

Avec ce point de départ théorique, on rejoindra sans réserve la réflexion soutenue depuis d'autres bases par B. Maggi qui considère que l'usage de la notion de transmission « conduit à sous-estimer les problèmes de l'apprentissage et de la mise en œuvre de ce que l'on apprend » (Maggi, 2010 : 23), en même temps qu'elle ne permet pas de dépasser le schéma simpliste

³ Le travail de P. Simonet, présent dans cette même publication, reprend cette idée à propos du problème de santé contemporain des « Troubles Musculo-Squelettiques ».

d'une « transmission d'informations d'un émetteur à un récepteur » (ivi : 15).

« Transmettre », une tâche, des buts, des méthodes

En France et plus généralement en Europe les textes de référence en matière de conduite automobile ne parlent pas de « transmission », mais « d'éducation et de formation routière », tout particulièrement « d'éducation aux risques » en direction des jeunes qui ont, beaucoup plus souvent que les autres conducteurs, des « conduites à risques » (Ministère de l'écologie, de l'énergie, du développement durable et de l'aménagement du territoire, 2008). On ne doit pourtant pas s'arrêter aux mots et considérer comment cette intention éducative est traduite lorsqu'il s'agit de définir le travail des enseignants.

Parmi les nombreux textes officiels on retiendra le « référentiel d'emploi » qui définit, en France, les « capacités » qu'un enseignant doit maîtriser pour disposer du diplôme requis pour cet enseignement, le Brevet pour l'Exercice de la Profession d'Enseignant de la Conduite Automobile et de la Sécurité Routières (B.E.P.E.C.A.S.E.R.). Ce référentiel a été établi par des organisations professionnelles⁴, repris par le ministère concerné et intégré au diplôme promulgué par l'arrêté du 31 août 2011 au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). A ce titre le référentiel constitue un texte de premier ordre, c'est une base officielle et commune à tous pour l'organisation des formations et pour l'évaluation des acquis des candidats au diplôme d'enseignant de la conduite et de la sécurité routière.

Ce document divise le travail en deux domaines de « capacités attendues », qu'on peut considérer comme deux tâches⁵ pédagogiques prescrites⁶ : « préparer et piloter une séquence de formation théorique » et

⁴ Selon les termes de la loi de 2002 qui institue la Validation des acquis, un diplôme ne peut être inscrit qu'après l'« avis d'instances consultatives auxquelles les organisations représentatives d'employeurs et de salariés sont parties ».

⁵ Au sens donné au concept de tâche par l'ergonomie francophone (Leplat, 1997).

⁶ A l'exclusion à vrai dire assez surprenante de toutes les conditions de travail et d'emploi qui sont pourtant déterminantes pour ceux qui travaillent dans ce domaine (Bouteiller, Dondeyne, Labruière et Mossé, 2005)

« piloter et évaluer une séquence de formation pratique ». Ces deux grandes tâches sont déclinées dans un total de 22 items dont 18 sont tournés vers des méthodes pédagogiques à mettre en œuvre, telles que :

- « Déterminer une liste d'objectifs possibles à partir du thème tiré au sort et élaborer différents scénarios d'apprentissage en utilisant des outils et des supports adaptés à la situation d'apprentissage »

Cet item appartient au domaine de la préparation des séquences théoriques, il mentionne une méthode qui n'est pas spécifique à l'enseignement de la conduite automobile, mais très général en pédagogie par objectif, de la même manière que 17 autres items. En réalité, 4 items seulement se rapportent à des obligations particulièrement liées à l'enseignement de la conduite d'automobiles. C'est le cas de celui-ci, qu'on trouve dans le domaine 3 « piloter une séquence de formation pratique » :

- « Assurer la sécurité des personnes et des biens »

Une telle structure de référentiel sépare les capacités pédagogiques et les capacités à assurer la sécurité. Elle sépare aussi l'enseignement théorique et l'enseignement pratique. Mais elle fait l'impasse sur le fait que pour travailler un enseignant doit justement développer des compétences qui relient intimement ces éléments séparés.

Répondre à un dilemme spécifique au genre professionnel

On sait de longue date en analyse du travail que les rapports entre les buts fixés au salariés peuvent être « plus ou moins conflictuels » comme l'écrit J. Leplat (1997 : 18). C'est le cas ici. Si l'on veut réellement assurer la sécurité d'un véhicule, on ne confie pas le volant à un novice ! Assurer la sécurité est d'emblée contradictoire avec enseigner la conduite. L'activité des moniteurs d'auto-école a ceci de caractéristique qu'elle doit justement répondre à ces deux objectifs si difficilement conciliables qu'il convient de devenir un professionnel pour y parvenir.

Du point de vue théorique de l'analyse de l'activité (Clot, 1999), on considérera que l'activité de l'enseignant est simultanément dirigée vers

l'activité de l'élève et vers le véhicule engagé dans la circulation. C'est une caractéristique inhérente à la profession, ces professionnels ne pourront jamais supprimer ce conflit au sein de leur activité. Ils doivent disposer de ressources spécifiques pour l'assumer. C'est seulement lorsque l'élève aura atteint une autonomie suffisante, lorsqu'il saura lui-même prendre en compte à la fois la conduite et la sécurité que l'enseignant pourra être dégagé de ce « dilemme », mais c'est justement à ce moment que son travail s'achèvera... On parlera d'un « dilemme générique », en ce qu'il est spécifique à l'histoire d'un genre professionnel⁷ (Clot, Tomás, Kloetzer, Prot, 2008 ; Prot *et coll.*, 2008 ; Prot, 2011).

Pour porter l'analyse un pas plus loin vers l'activité d'un enseignant de la conduite, on va s'appuyer sur l'exemple d'un enseignant qui met en œuvre un « scénario pédagogique », pour reprendre le terme du référentiel⁸.

Les élèves se trouvent en salle, avant de partir pour une leçon de conduite. L'enseignant représente au tableau la traversée d'un rond-point à plusieurs voies par une élève, une « Anaïs » fictive. La voici dans la double file d'entrée sur le rond-point, sa voiture est « coincée » sur la file de droite et voilà le moniteur qui lui dit : « Tiens Anaïs, tu prendras à gauche au prochain carrefour ».

En principe, lorsqu'on ne sort pas à droite dès la prochaine sortie, il est conseillé traverser vers le centre du rond-point pour ne pas gêner les entrées et sorties sur la droite. C'est une convention généralement admise qui fluidifie la circulation. Mais que va faire Anaïs, qui se trouve « coincée » sur la file de droite ?

« Anaïs, là, elle trouve des grands moments de solitude ! Elle dit : il y a du monde là, du monde là... Elle ne peut pas changer de voie. Tu ne fais surtout pas la sottise d'arriver ici ! [il dessine une flèche directe vers le centre du

⁷ Sur le concept de « genre professionnel », qui désigne une histoire collective des manières d'agir, de penser, de sentir, plus ou moins partagée par ceux qui sont confrontés aux mêmes tâches, on se reportera à Clot, 1999.

⁸ Il est important de noter que cette analyse est réalisée par l'enseignant lui-même, selon la méthode des autoconfrontations croisées, à l'intention de ses collègues qui se livrent également à une telle analyse depuis le film de leur activité. D'autres scénarios très différents ont été analysés, confrontés, sans que l'un d'eux ne devienne un « modèle », mais pour favoriser le développement de ces ressources au sein du collectif engagé.

rond point] T'imagines la faute grave ! T'imagines qu'ici il y a un motard qui arrive ...[il dessine la trajectoire d'une moto qui coupe celle de la voiture d'Anaïs]. T'imagines un petit peu l'incident ! Grave, grave, grave ! »

Il n'est pas utile à notre propos de déployer toute la suite de la situation, exposée ailleurs (Prot, 2011). Les éléments rapportés ici suffisent à montrer quelques unes des caractéristiques de la reconception fondamentale opérée par l'enseignant. Il n'expose pas directement les élèves à la conduite en rond-point, il utilise la séance théorique pour simuler au tableau une situation dangereuse. L'enseignant ne « transmet » pas directement des consignes aux élèves. C'est en lui-même qu'il affecte de vivre la peur, le doute, devant eux. Il simule même une erreur « grave-grave-grave ! ». Il engage ainsi en lui et à voix haute un dialogue avec cette Anaïs imaginaire. Chacun peut commencer pour lui-même à apprécier la situation, éprouver les émotions, penser les options possibles, ouvrir un dialogue intérieur personnel.

La pratique de la conduite n'est donc pas séparée de la théorie, elle est insérée dans l'expérience vécue en classe, sur ce mode de la répétition avant de prendre le volant, par l'enseignant lui-même dans un énoncé qui fait interférer des voix différentes (Bakhtine, 1952/1984). Les règles formelles de la circulation ne sont pas séparées des genres sociaux de conduite, elles sont aussi reliées aux interrogations prêtées aux élèves, dans un même événement discursif.

On est loin d'une simple situation « dissymétrique » dans laquelle la connaissance et la technique devraient être transmises de celui qui sait à celui qui ignore. La dissymétrie est même précisément renversée, puisque l'enseignant « fait l'élève » en même temps qu'il « fait le maître » dans ce dialogue pédagogique. C'est à travers cette méthode, qu'on peut qualifier d'indirecte, qu'il s'adresse aux élèves présents dans la salle.

L'enseignant fait « jouer » en lui la conscience des risques, la conscience de la peur, la conscience des règles et des manières de conduire des autres conducteurs, tels que la moto qui traverse, au sein d'un vrai-faux dialogue intérieur socialisé pour les élèves.

Dans les termes utilisés par Vygotski (1935/1985 : 313), on peut dire que

l'enseignant provoque « la modification des liaisons interfonctionnelles » de sa conscience. Il réalise devant eux des liens entre affects, règles, et technique de conduite, il les exprime devant les élèves présents, leur offrant ainsi la possibilité de considérer « de l'extérieur » ce qui pourrait leur arriver. Ils disposent ainsi d'un « contact social » préfiguré par l'enseignant avant de s'engager eux-mêmes à réaliser de tels mouvements, de telles modifications de leurs émotions, pensées, connaissances et techniques et des liens entre elles.

L'enseignant ouvre une délibération en conscience devant la complexité de la situation. La délibération en salle permet à l'enseignant d'ouvrir ces liens. Il reste à chaque élève, d'ouvrir à nouveau frais ces liens à partir du niveau de développement de ses émotions, de sa technique, de ses connaissances théoriques et des genres de conduite.

On est loin ici de l'idée qu'il serait possible de « transmettre » des « bonnes » règles de conduite, puisque la règle de conduite prescrite ne se développe qu'avec le sentiment de responsabilité et celui-ci est indissociable de la possibilité de prendre des initiatives. C'est peut-être ainsi que peut se développer, chez chacun des élèves, ce sentiment de responsabilité si particulier de notre civilisation de l'automobile. Un sentiment qui a une histoire collective, souvent variable d'ailleurs selon les pays et les lieux, mais qui doit trouver un mode d'existence qui n'en est pas moins propre à chacun, singulier à son style de conduite, à son histoire et ses projets, qui pourra se développer ou se désaccorder tout au long des expériences et des âges de la vie.

De ce point de vue, le pouvoir d'apprendre à conduire ne serait-il pas lié au développement en chacun de ce sentiment de responsabilité ?

Références bibliographiques

BAKHTINE M.M.

1952/1984 *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

BOCCARA V.

2001 *Formation à la conduite : approche développementale des compétences des élèves et des instructeurs*, Thèse de doctorat en psychologie ergonomique, Université Paris 8.

BOUTEILLER J., DONDEYNE C., LABRUYERE, C., MOSSE P.

2005 *Métiers et filières de formation de la sécurité routière. Une analyse en région PACA. Rapport LEST/ORM /CEREQ*,
www.lest.cnrs.fr/IMG/.../2003-2006_maj_30-05-2007.doc

CLOT Y.

1999 *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF ; ed. it. 2006, *La funzione psicologica del lavoro*, Roma: Carocci.

2008 *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.

CLOT Y., FERNANDEZ G., SCHELLER L.

2007 *Le geste de métier : le problème de la transmission*, *Psychologie de l'interaction*, 23-24 : 109-137.

CLOT Y., LITTIM M., ZITTOUN M., PROT B.

2007-2008 *Education à la conduite et à la sécurité routière, Rapport d'étude au Ministère de l'Equipement, Direction de la conduite et la sécurité routière*, Paris.

CLOT Y., TOMAS J.-L., KLOETZLER L., PROT B.

2008 *Des dilemmes du travail syndical au référentiel. La VAE à la CFE-CGC*, Rapport d'étude à la CFE-CGC.

LEPLAT J.

1997 *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris : PUF.

MAGGI B.

2010 *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?/ Can we transmit knowledge?/ Si possono trasmettere saperi e conoscenze?*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

MINISTÈRE DE L'ÉCOLOGIE, DE L'ÉNERGIE, DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE
L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE

2008 Recherches et pratiques innovantes (matrice GADGET) pour l'accès au permis de conduire en Europe. Préconisations de Jean Pascal Assailly. Rapport N° 4/4, 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 : 189-201, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>.

PROT B., OUVRIER-BONNAZ R., MEZZA J., REILLE-BAUDRIN E., VERILLON P.

2009 Développer le métier pour rénover le référentiel. Une étude réalisée avec des employés administratifs et des enseignants de BEP « métiers du secrétariat », *CPC Documents*, 8, MEN.

VIDAL-GOMEL C., BOCCARA V., ROGALSKI V., DELHOMME P.

2008 Les activités de guidage des formateurs au cours d'un audit destiné à des conducteurs expérimentés et âgés, *Travail et apprentissage*, 2 : 46-64.

VYGOTSKI L.

1935/1985 Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in Schneuwly, B., Bronckart, J.P. (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* : 95-119, Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.