Éducation routière : au risque de la norme

Driver training: standard's risks

Marc Camiolo

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1254>

DOI : 10.4000/questionsvives.1254

ISBN : 978-2-8218-1394-6

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2013

Pagination : 51-63

ISBN : 978-2-912643-43-8

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Marc Camiolo, « Éducation routière : au risque de la norme », *Questions Vives* [En ligne], Vol.9 n° 19 | 2013, mis en ligne le 15 juillet 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1254> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1254

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Éducation routière : au risque de la norme

Driver training: standard's risks

Marc Camiolo

Introduction

- 1 L'éducation nationale a rendu obligatoire l'enseignement du code de la route dès 1957¹ et plus récemment (1993), l'enseignement de la « sécurité routière » (code de l'éducation, D312-43 et suivants). Ce dernier enseignement intègre le code de la route en 1958² (L et R212-1 et suivants). Les ouvrages de référence, parus à la documentation française, donnent également les bases de ce qu'on peut entendre aujourd'hui par « éducation à la sécurité routière ». Le Programme National de Formation (PNF) souligne que « 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 »³. Le Guide pour la Formation des Automobilistes (GFA) confirme que « la finalité de la formation des automobilistes est l'amélioration de la sécurité routière [...] le but est de former des automobilistes plus sûrs »⁴. La première partie de l'ouvrage s'intitule « pédagogie de la conduite sûre ».
- 2 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 XX^e siècle. Plus qu'échouer, ces dispositifs ont même parfois été suivis d'une augmentation du risque routier par habitant (Wilde, 2001 ; Elvik & Vaa, 2004 ; Brenac, 2004). Les dispositifs de formation à la sécurité sont rendus inopérants par le fait de tensions entre la logique de l'utilisateur qui désire obtenir un « plus-de-jour »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, 2012). 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 dépasser⁶. 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 (Boltanski, 1975 ; Duclos, 1976 ; Orfeuil, 1994). Notre hypothèse 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 objet de recherche se trouve à la croisée de ces domaines. L'éducation routière, sans pourtant avoir été étudiée par Illich, comprend à la fois les dimensions du transport, de l'éducation et de la santé publique.

- 3 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 (Flonneau, 2008).
- 4 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 Professionnelle 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'Épreuve Théorique Générale (ETG) du code de la route. La fin des années 70 a, quant à elle, 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). Le Référentiel d'Éducation pour une Mobilité Citoyenne (REMC) entrera en vigueur à compter du 1^{er} juillet 2014 en remplacement du PNF. Il semblerait qu'il ne remette pas en question la place et le sens de l'institution « éducation routière » dans notre analyse.

Cadre théorique

- 5 Cette recherche 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, p. 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 parlait – 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. À 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, p. 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, p. 41).

- 6 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, p. 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.
- 7 Les travaux d'Ivan Illich ont été très discutés dans les années 1970. Son œuvre la plus connue est *La convivialité* (1973). C'est là qu'il synthétise ses recherches concernant l'écologie politique⁷. Ses « pamphlets » (comme il les nomme lui-même) nous permettent d'éclairer la culture du risque routier transmise par les dispositifs d'éducation routière. Dans *Une société sans école* (1971), il montre comment l'école obligatoire moderne déscolarise ses usagers en rendant difficile l'émergence du désir de savoir des élèves remplacé par le besoin du diplôme. Dans *Énergie et équité* (1975), il montre comment les transports rapides ralentissent les usagers en rendant de plus en plus difficile l'utilisation des transports basée sur la production d'une énergie musculaire comme la marche et le vélo. Dans *Némésis médicale* (1975), il montre comment les institutions de santé moderne, et en particulier les hôpitaux, rendent plus malades qu'ils ne soignent en rendant difficile d'accès les méthodes de soins traditionnelles et en produisant de nouvelles maladies. Dans *Le Chômage créateur* (1977), il propose le concept de « professions mutilantes » pour décrire l'institution des nouvelles professions qui imposent des besoins par le biais d'un « monopole radical » et empêche l'émergence d'un désir. La lecture d'Illich au regard des pratiques d'éducation routière permet de formuler l'hypothèse de la contre productivité

de ces pratiques et de soulever le paradoxe de son institutionnalisation ainsi que de sa persistance et de sa radicalisation depuis les trente glorieuses.

- 8 La théorie de l'homéostasie du risque de Gérald Wilde (2001) nous donne l'occasion de préciser ce que nous entendons par « risque ». Tout acte constitue en soi un risque. La sécurité est avant tout le *sentiment* d'être à l'abri du danger. Wilde propose ainsi son concept de « risque cible » pour signifier que nous adaptons notre comportement aux situations que nous vivons de façon à garder un niveau de risque acceptable et optimal auquel nous préférons évoluer. Les recherches de Wilde ont l'avantage de proposer un catalogue des recherches qui ont échoué à améliorer la sécurité, comme c'est par exemple le cas pour les mesures éducatives. Elles ont également l'avantage de dévoiler le caractère idéologique, au sens de Ricoeur (1997), des politiques de sécurité routière. Cette idéologie de la sécurité constitue une autre formulation de ce que nous entendons par « culture du risque routier » et permet de souligner sa construction sociale et arbitraire, au sens où elle varie d'une culture à l'autre. « La société moderne consent un sacrifice régulier pour conserver une façon de vivre » (Sauvy, 1968, p. 87).

Méthode

- 9 Notre première entrée méthodologique est l'observation participante par immersion. Nous avons exercé la profession d'enseignant de la conduite et de la sécurité routière (auto et moto) de 1998 à 2003 à temps partiel. Nous intervenons depuis 2003 dans la formation initiale des enseignants de la conduite et nous exerçons depuis 2004 la profession de psychologue du trafic (passation de tests psychotechniques pour les conducteurs ayant perdu leur permis et animation de stages permis à points).
- 10 Depuis 2009, nous avons choisi d'utiliser *La méthode d'analyse en groupe* (Chaumont et al., 2005) pour l'intervention dans la formation continue des enseignants de la conduite. Cette méthode pédagogique et heuristique à la fois, nous a permis de recueillir les représentations des enseignants titulaires ainsi que d'avoir accès à des situations particulièrement intéressantes comme les accidents de la circulation qui surviennent pendant les leçons de conduite. Nous présenterons ci-dessous un de ces accidents qui a donné lieu à quatre entretiens semi-directifs individuels et une analyse topologique. Nous avons choisi de présenter ce cas car il nous semble typique des impasses de la pédagogie de la conduite sûre. Le but de ces entretiens était de comprendre les causes de l'accident dans le but d'éviter que cette situation ne se reproduise. Notons qu'au début de l'analyse, au moment du récit, l'enseignant présente ce cas comme un accident incompréhensible sans possibilité d'évitement.
- 11 Le sous-titre du livre de la méthode des sociologues belges est : « application aux phénomènes sociaux ». La conduite automobile, comme l'éducation routière, sont bien des phénomènes sociaux et peuvent être approchées par des explications entre les 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 ou d'enseignement. 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 mises au 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 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, pédagogie...). Enfin, le participant porteur de la situation de départ réalise un bilan de tous les échanges auxquels elle a donné lieu. Les versants heuristique et pédagogique de cette méthode permettent une révélation au chercheur en même temps qu'à tous les participants des problèmes sociaux rencontrés sur la voie publique pendant les situations d'enseignement. 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.

Analyse d'un accident en leçon

L'accident

- 12 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.
- 13 « 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).
- 14 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. À 50 km/h dans la ligne droite, M. E demande à Mlle C de ralentir un peu à cause de la courbe. Mlle C ralentit donc à 45 km/h avec l'accord tacite de M. E. Quand M. E perçut 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, seulement 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.
- 15 Bien entendu, 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'enseigner une conduite « sûre ». 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.

Analyse

- 16 M. E a effectué un freinage d'urgence (avec ABS, ce qui a permis de garder la direction en courbe de la voiture école). À 45 km/h, la distance de freinage minimum⁸ 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 équivaut 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. Une réaction de 2 s correspond à une réaction idéale, compte tenu de la surprise et de la complexité de la situation.
- 17 À 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 à 30 km/h aurait 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.
- 18 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'arrêt⁹ 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. M. E, en bon professionnel, est au fait de la procédure en cas de freinage. Chaque changement d'allure doit donner lieu à une prise d'information vers l'arrière et doit être effectué de façon ne pas surprendre les usagers qui nous suivent (R412-10 du code de la route).
- 19 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 ?

Discussion

- 20 « 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).
- 21 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 similaires 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.
- 22 L'évaluation au permis de conduire est soumise à des critères répertoriés dans *La procédure d'évaluation de l'épreuve du permis B* (La documentation française, 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. En effet, une théorie de la vitesse excessive fait défaut. Si le respect de la limite réglementaire de vitesse est facilement réalisable et observable, l'identification des vitesses trop élevées bien

qu'inférieures à la limite, reste difficile. Comme on peut s'y attendre, 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 l'argument inverse : conduire « trop lentement ». Il n'y a pas non plus de théorie de la lenteur et nous concevons mal comment un conducteur soucieux de sa sécurité pourrait aller trop lentement. Il y a bien le moment des insertions difficiles dans des circulations rapides, mais ils relèvent plus d'une compétence de prise de décision que d'une incapacité à accélérer. 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 »¹⁰.

- 23 Ici intervient un autre critère : le conducteur ne doit pas gêner (R413-19 du code de la route). 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 excessive¹¹. 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 habitués à des 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 de l'évaluation du permis de conduire qui se veut pourtant objective, d'ailleurs nommée : « pédagogie par objectif » (Hameline, 1979).

La cause

- 24 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 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 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 donc un concours de circonstances. Mais dans le cas de M. E, le paradoxe réside dans le fait 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 apparaît 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 soutiennent la pratique de M.E.
- 25 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 côté 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 Wilde (2001) nous a montré 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. 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 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.

- 26 Évidemment le partage des responsabilités légales opéré par les assureurs ne peut que passer à côté de l'essence étiologique de cet accident. Pour l'anecdote, toute la responsabilité légale de cet accident a été imputée à Mme S. M. A, M. E et les institutions de formation à la conduite française ont été mises tout à fait hors de cause, selon les assureurs. Cette simplification tient pour beaucoup à la méthode 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.
- 27 Les conclusions que tire Beck à partir des exemples des risques industriels sur la santé publique rejoignent notre propos. 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 *invisible* des risques. La causalité supposée reste toujours plus ou moins incertaine et transitoire. À 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, pp. 50 et 51).

La conduite virile

- 28 Le conducteur-apprenant doit « *toujours aller au maximum de la vitesse en fonction de la situation* ». Nous avons relevé cette expression dans le vocabulaire des enseignants comme des inspecteurs. 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 escent et à peu près nécessairement, le massacre de toute créature animée 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, p. 482).
- 29 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 ou suicidaire venait à se présenter. Les enseignants de la conduite nous racontent comment certaines personnes n'auront jamais leur permis de conduire parce que « *elles manquent de confiance en soi* ». « Est courageux l'homme qui est capable, *lorsque les circonstances l'exigent, de se conduire en bourreau* » (Dejours, 1998, p. 161).
- 30 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 : « *Si tu veux ton permis, accélère !* ». Ce geste,

pourtant anodin, cette légère pression du pied est le moment de la transmission de la capacité à infliger la violence routière. 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 avons pu rencontrer quelques conducteurs-apprenants ne présentant ni tares congénitales, ni déficiences intellectuelles (au contraire) ou psychotechniques, bien incapables d'espérer un jour décrocher leur permis de conduire. Ils se refusaient tout simplement à prendre le niveau de risque requis pour être acceptés dans le groupe des automobilistes. « D'une façon générale, la question qui se pose sera de savoir comment maintenir, au fond, un type de criminalité [...] 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 » (Foucault, 2004, p. 7).

- 31 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, p. 482). « Adapter sa vitesse », « avoir confiance en soi », voilà le vocabulaire du courage viril de la conduite automobile.

Le courage et le risque

- 32 « 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, p. 482). « Le courage serait, en effet, à la fois vertu et défaillance. D'où la faiblesse affectant intrinsèquement sa dynamique » (Hamraoui, 2001, p. 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.
- 33 Il s'agit alors pour chaque conducteur d'affronter les questions suivantes : Quels risques est-ce que je prends lorsque 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 perception du risque qu'on retrouve dans le vocabulaire des professionnelles sous la forme d'un fétiche utilisé à la moindre occasion : conduire « *en toute sécurité* ».
- 34 Hamraoui explique cette acceptation collective du risque en référence à l'imaginaire ordalique¹² de Le Breton. « Or, cette acceptation relève elle-même du consentement » (Hamraoui, 2003, p. 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. 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 parfois bénéfique : l'arrêt.

- 35 La norme de conduite, entendue comme la conduite à tenir au moment du passage de l'examen du permis, recherche le « seuil de la ligne d'ombre » et trouve sa définition dans le fait de se tenir en équilibre sur 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 pourrait alors être entendu en tant que rite de passage où le risque de sa vie vient donner une limite physique là où la limite sociale symbolique a disparu¹³.
- 36 Le rapport de force (Bourdieu & Passeron, 1970) au fondement de l'enseignement de la conduite est le suivant : une automobile peut être conduite en dessous de la vitesse maximale 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 professionnels de l'éducation routière, 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 ?

Conclusion

- 37 En dépit de la « sécurité routière » et de la « conduite sûre », il semblerait que le système de formation initiale à la conduite transmette une conduite à risque. À l'auto-école, on apprendrait donc à prendre des risques et à se persuader qu'on n'en prend pas. Dans le langage d'Howard Becker (1985), les enseignants de la conduite seraient des « entrepreneurs de morale » en tant qu'ils font appliquer les normes.
- 38 Cette méconnaissance marque le point d'arrêt de l'élaboration des enseignants, et par conséquent des conducteurs, sur la question du savoir conduire. Nous pourrions y voir une explication au fait que la plupart des formations professionnelles à la conduite ne réduisent pas le risque des apprenants au regard d'autres formes d'apprentissages profanes¹⁴. Notons que certaines formations augmentent le risque d'être impliqué dans un accident de la circulation, alors qu'aucune ne réduit ce risque (Elvik & Vaa, 2004, p. 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, pp. 84-88). Il consacre quelques pages à la présentation de ces études.
- 39 Le cas que nous venons d'analyser est typique de la configuration de nombreux autres accidents en leçon que nous avons pu analyser lors de la formation continue des enseignants de la conduite et dans le cadre de *La méthode d'analyse en groupe* (Chaumont et al., 2005). Il ne s'agit pas d'un cas isolé. Selon une société qui assure quelques 1500 établissements d'apprentissage de la conduite en France¹⁵, il y aurait en moyenne moins

d'un mort par an, un blessés tous les deux jours et sept accidents matériels par jour qui sont pour beaucoup des percussions arrière¹⁶. 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.

- 40 Beck soutient cette 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”. À 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, p. 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.

BIBLIOGRAPHIE

- Becker, H. (1985, 1^{re} édition 1963). *Outsiders*. Paris : Métailié.
- Beck, U. (2001). *La société du risque*. Paris : Flammarion.
- Bloy, L. (1999, 1^{re} 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* (pp. 25-49), n° 2. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Élément pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit.
- 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 : Érès.
- Camiolo, M. (2011). Anti-convivialité automobile. *La revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, n° 43-1, Strasbourg : la Société d'Études Allemandes, 119-129.

- Chaumont, J.-M., Van Campenhoudt, L., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
- Cunegatti, H. (2012). *Passer son permis, sociologie d'une formation déniée*. Paris : L'Harmattan.
- Delmas, C. (2011). *Sociologie politique de l'expertise*. Paris : La découverte.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.
- Delfour, J.-J. (2011). *Télé, baignole et autres prothèses du sujet moderne*. Toulouse : Érès.
- Douglas, M., & Wildavsky, A. (1982). *Risk and culture*. Londres: University of California Press.
- Duclos, D. (1976). *L'automobile impensable*. Paris : Centre de Sociologie Urbaine.
- Elvik, R., & Vaa, T. (2004). *The handbook of road safety measures*. Amsterdam: Elsevier.
- Flonneau, M. (2008). *Les cultures du volant, XXème-XXIème*. Paris : Autrement.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population ; cours au collège de France, 1977/1978*. Paris : Seuil/Gallimard.
- Freud, S. (1985, 1^{re} édition 1926). *La question de l'analyse profane*. Paris : Gallimard.
- Hamraoui, E. (2001). Les courages : variantes d'un processus d'androsexuation de la vertu. *Travailler*, 7, 167-188.
- Hamraoui, E. (2003). Risque, accident et contingence dans l'expérience du travail. In : F. Hubault, *Travailler, une expérience quotidienne du risque ?* Paris : Octares.
- Hameline D. (1979). *Les objectifs pédagogiques*. Paris : ESF.
- Illich, I. (2005). *Œuvres complètes*. Tome 1 et 2, Paris : Fayard.
- Le Breton, D. (2000). *Passions du risque*. Paris : Métailié.
- Lebrun, J.-P. (2004, 1^{re} édition 1997). *Un monde sans limite. Essai pour une clinique psychanalytique du social*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Orfeuil, J.-P. (1994). *Je suis l'automobile*. Paris : Les éditions de l'Aube.
- Peretti-Watel, P. (2001). *La société du risque*. Paris : La découverte, coll. Repères, n° 321.
- 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* (pp. 143-157), Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Ricoeur, P. (1997, 1^{ère} édition 1986). *L'idéologie et l'utopie*. Paris : Seuil.
- Sauvy, A. (1968). *Les quatre roues de la fortune*. Paris : Flammarion.
- Trépos, J.-Y. (1996). *Sociologie de l'expertise*. Paris : PUF.
- Wilde, G. (2001). *Target Risk 2*. Toronto: PDE publications.

NOTES

1. Loi n°57-831 du 26 juillet 1957 tendant à organiser et à généraliser l'enseignement du code de la route.
2. Ordonnance 58-1216 1958-12-15, JORF du 16 décembre 1958.
3. Programme National de Formation à la conduite (PNF), arrêté du 23 janvier 1989, La documentation française, p. 7.

4. Guide pour la Formation des Automobilistes (GFA), La documentation française, 1990, p. 7 et 8.
 5. Sur la question de la jouissance technologique, Jean-Jacques Delfour (2011) : *Télé, bagnole et autres prothèses du sujet moderne*.
 6. Les anciens standards cognitivistes de modélisation du comportement du conducteur (Neboit) ont cédé la place à la matrice GDE (Goals for driver education).
 7. Pour une étude spécifique sur l'écologie politique des transports, voir Camiolo (2011).
 8. La distance de freinage idéale d'un véhicule moderne se calcule par : $V^2/(2.g.Cad)$; où V est la vitesse en m/s, G est la gravité, soit 9,81 à Paris, Cad est le coefficient d'adhérence, soit 0,8 dans nos calculs.
 9. 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.
 10. Dans le même ordre d'idée, nous avons également eu l'occasion de rencontrer un autre motif d'ajournement curieux au permis de conduire : des distances de sécurité trop grandes.
 11. Si l'excès de vitesse est une transgression de la limite de vitesse, la vitesse excessive dépend de chaque situation de conduite et peut également être associée à un respect des limites de vitesse.
 12. « 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, p. 49).
 13. 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*.
 14. Bien avant la sociologie de l'expertise (Trépos, 1996 ; Delmas, 2011), Freud défendait déjà les qualités du psychanalyste profane (non-médecin) dans *La question de l'analyse profane* (1926).
 15. On dénombre 8590 auto-écoles en 2008 (« Autofocus », n°42, oct. 2009).
 16. Ces informations ont été recueillies lors d'un entretien téléphonique avec un cadre d'une assurance spécialisée dans les écoles de conduite le 5/11/12. Elles correspondent à un parc de 10 000 véhicules.
-

RÉSUMÉS

Nous nous proposons d'interroger dans le présent article le rôle de l'éducation routière en France en tant qu'elle transmet une culture du risque par le média de la norme de conduite, alors qu'elle a pour mission la « sécurité routière » et la formation de « conducteurs sûrs ». Pour ce faire, nous nous sommes intéressés à la pratique de l'enseignement de la conduite et en particulier, des accidents qui surviennent pendant les leçons de conduite. Cette recherche s'inscrit dans les débats autour de la *Société du risque* (Beck, 2001) à l'appui du concept de « contre productivité des institutions modernes » (Illich, 2005), ainsi que de la théorie de l'homéostasie du risque (Wilde, 2001). Les analyses d'accidents ont été réalisées dans le cadre de réunions pour la formation continue des enseignants de la conduite à l'appui de *La méthode d'analyse en groupe* (Chaumont et al., 2005). Nous présentons dans le détail un cas qui a donné lieu à quatre entretiens semi-directifs et une analyse topologique avec l'enseignant impliqué dans l'accident.

In this article, we wish to question the role of the driver training in France as it transmits a risk culture by the media of the driving standards, when its mission is the “road safety” and the “safe driver training”. In this purpose, we studied the practices of the driver’s education and, in particular road accident that happen during courses. This research is framed by the debates around the *Society of risk* (Beck, 2001) and the concept of the “counter production of modern institutions” (Illich, 2005), as well as the theory of risk homeostasis (Wilde, 2001). The accidents analysis has been done in the frame of the training of experimented driving teachers with *La méthode d’analyse en groupe* (Chaumont et al., 2005). We present in details a case which implied four half-directed interviews and a topologic analysis with the teacher implicated in this accident.

INDEX

Mots-clés : éducation routière, risque, culture, conduite automobile, sécurité

Keywords : driving education, risk, culture, car, road safety

AUTEUR

MARC CAMIOLO

Docteur en Sociologie, Université de Strasbourg ; Équipe de rattachement : Architecture, Morphogenèse Urbaine et Projets - Amup-Insa, JE 2471