

L'apprentissage de comportements de conduite sécuritaires : quelles modalités pédagogiques en formation ?

Christine Poplimont, Maéva Duchène

▶ **To cite this version:**

Christine Poplimont, Maéva Duchène. L'apprentissage de comportements de conduite sécuritaires : quelles modalités pédagogiques en formation ?. Questions Vives, recherches en éducation , 2013, Éducation routière, changement de comportement et formation à la conduite : constat, enjeux et transformations, Vol.9 (n°19), pp.123-139. 10.4000/questionsvives.1329 . hal-02019767

HAL Id: hal-02019767
https://amu.hal.science/hal-02019767

Submitted on 14 Feb 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Questions vives

Questions Vives
Recherches en éducation

Vol.9 n°19 | 2013
Éducation routière, changement de comportement et formation à la conduite : constat, enjeux et transformations

L'apprentissage de comportements de conduite sécuritaires : quelles modalités pédagogiques en formation ?

Learning road safety behaviours: which pedagogy to adopt?

Christine Poplimont et Maéva Duchène

revues.org

Éditeur
Université Aix-Marseille (AMU)

Édition électronique
URL : http://questionsvives.revues.org/1329
DOI : 10.4000/questionsvives.1329
ISBN : 978-2-8218-1394-6
ISSN : 1775-433X

Édition imprimée
Date de publication : 15 juillet 2013
Pagination : 123-139
ISBN : 978-2-912643-43-8
ISSN : 1635-4079

Référence électronique
Christine Poplimont et Maéva Duchène, « L'apprentissage de comportements de conduite sécuritaires : quelles modalités pédagogiques en formation ? », *Questions Vives* [En ligne], Vol.9 n° 19 | 2013, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 30 septembre 2016. URL : http://questionsvives.revues.org/1329 ; DOI : 10.4000/questionsvives.1329

Ce document a été généré automatiquement le 30 septembre 2016.

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.

L'apprentissage de comportements de conduite sécuritaires : quelles modalités pédagogiques en formation ?

Learning road safety behaviours: which pedagogy to adopt?

Christine Poplimont et Maéva Duchène

Introduction

1 Devenue un enjeu pour les politiques gouvernementales françaises et européennes, la sécurité routière est subordonnée à l'apprentissage de comportements de conduite sécuritaires. Si l'ensemble de la filière de formation est à prendre en compte, en amont de l'apprenti-conducteur, ce sont les dispositifs de formation destinés aux enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière qu'il s'agit d'améliorer, en vue de leur permettre d'accompagner les changements de pratiques nécessaires à une plus grande prévention des risques et à une réduction de la mortalité routière.

2 Cette recherche s'inscrit dans la continuité de celle relative au rôle de la formation par alternance dans les cursus de formations des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière (BEPECASER/BAFM) (Poplimont, 2009b). La démarche est exploratoire et non confirmatoire. Il s'agit de questionner les effets de la relation d'accompagnement pédagogique et de la dynamique de groupe sur l'apprentissage d'étudiants dans le cadre de leur formation universitaire. Son objectif est de fournir des éléments de réponse quant à l'effet de certaines méthodes pédagogiques prescrites dans le rapport GADGET (Siegrist, 1999) sur l'atteinte des niveaux supérieurs de la matrice du comportement du conducteur.

3 Les résultats du projet GADGET[1] servent aujourd'hui de référence en matière de préconisation pour l'amélioration des systèmes de formation européens. GADGET est un projet de recherche qui fait partie du quatrième programme-cadre de l'Union

Européenne, dont l'objectif est « d'analyser les effets des systèmes de formation du conducteur sur le comportement et leurs capacités (ainsi que leurs limites) à ouvrir des perspectives » (Siegrist, 1999, p. 6). Le groupe de travail n° 3 (GT3) « Systèmes d'éducation et de formation des conducteurs » a élaboré une approche hiérarchique du comportement du conducteur tenant compte de l'importance des attitudes et des motivations dans l'acte de conduite. Dans cette matrice, les attitudes et les motivations personnelles du conducteur (ce qu'il est disposé à faire) sont articulées avec la performance de conduite (ce qu'il doit faire) (Hatakka, Keskinen, Gregersen & Glad, 1999). Le fonctionnement de l'approche hiérarchique repose sur l'idée que « l'échec, de même que la réussite, aux niveaux les plus élevés affectent les exigences aux niveaux les plus bas » (Hatakka et al., 1999, p. 19). Le comportement de conduite se comporte comme un système cybernétique tel que les niveaux supérieurs du système exercent des contraintes sur les niveaux inférieurs. Autrement dit, les aspects psychomoteurs et physiologiques sont des exigences de base importantes pour une conduite sûre, mais la mise en œuvre de ces capacités est déterminée par des objectifs et des motivations de plus haut niveau. Chaque individu choisit un style et une stratégie de conduite selon ses propres objectifs et projets de vie et non uniquement en fonction de ses compétences (perçues et réelles) en termes de maniement du véhicule et de maîtrise des situations de conduite. L'échec constaté de plusieurs tentatives d'amélioration de la sécurité par une amélioration des capacités aux niveaux hiérarchiques les plus bas (Christensen & Glad, 1996 ; Glad, 1988) confirme cette idée. Autrement dit

> si le niveau motivationnel ne parvient pas à produire une stratégie de conduite sûre, aucun niveau de compétences relatives à la maîtrise des situations de conduite ou au maniement du véhicule ne sera d'ampleur suffisante pour compenser cette orientation défavorable à la sécurité et générer un résultat positif (Hatakka *et al.*, 1999, p. 20).

4 La formation du conducteur se doit alors d'intégrer à son enseignement les niveaux les plus élevés de la matrice. Pour ce faire, le rapport préconise un mode d'apprentissage constructif et actif. Il s'agit de favoriser, entre autres, la pensée réflexive, le retour d'expérience, la dynamique de groupe. Le constructivisme envisage l'apprentissage comme étant étroitement imbriqué et en interaction avec d'autres domaines de la vie de l'apprenant et avec l'environnement. C'est un processus actif et continu dans lequel l'apprenant a la première place : il lui revient de construire son savoir, ses capacités et ses compétences sur la base de connaissances acquises antérieurement. Dans l'apprentissage constructif, l'accent est mis sur les processus internes de l'apprenant, sur leur poids et leur signification pour le comportement et le changement de comportement qu'ils induisent. Le rapport préconise de se concentrer sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants, davantage que sur les contenus à enseigner. L'auto-évaluation ou autorégulation apparaît comme un facteur clé du continuum éducatif. Développer la capacité réflexive de l'apprenant et sa compétence à apprendre de son expérience permettent d'envisager un apprentissage durable. Le rapport GADGET (Siegrist, 1999) préconise l'apprentissage de ces capacités métacognitives par l'auto-évaluation, le questionnement et les discussions de groupe. L'interaction sociale est en effet essentielle dans l'apprentissage actif. Au-delà des bénéfices en termes cognitifs (fondés sur le conflit sociocognitif notamment : contradictions, feedbacks, prise de conscience de points de vue différents du sien), le travail de groupe peut soutenir la motivation : les élèves se sentent encouragés par leurs pairs. Selon le modèle hiérarchique de la conduite automobile (Hatakka, Keskinen, Katila & Laapotti, 1997),

l'apprentissage aux deux niveaux les plus bas (maniement du véhicule et maîtrise des situations de conduite) est directement lié à la conduite automobile et débute par l'acquisition des capacités nécessaires au maniement du véhicule. En revanche, l'apprentissage qui accroît la sécurité aux deux niveaux les plus élevés (objectifs de la conduite automobile et contexte social, projets de vie et aptitudes à la vie) repose sur une meilleure connaissance de soi et de ses motivations qui peut être développée sans référence directe à la conduite automobile.

5 En France, les apprenti-conducteurs sont formés par des enseignants de la conduite diplômés BEPECASER[2]. La formation des enseignants de la conduite, le BEPECASER et la formation des formateurs d'enseignants de la conduite, le BAFM[3] ont pour seul référentiel pédagogique la pédagogie par objectifs. Ses présupposés théoriques sont ceux du béhaviorisme et des théories du conditionnement. Sur la base de répétitions, d'essais-erreurs et de renforcements, l'apprenant acquiert des automatismes sans que ne soient considérés les effets des dimensions affectives, cognitives et sociales sur son apprentissage. Le BEPECASER et le BAFM ont très peu évolué dans leurs pratiques pédagogiques et leurs contenus depuis leur création. Ces formations concentrent encore leurs objectifs pédagogiques sur la maîtrise des situations de conduite et le maniement du véhicule, alors qu' « une analyse de la tâche du conducteur et des accidents montre que des facultés psychomotrices et des fonctions physiologiques adéquates ne sont pas suffisantes pour rendre les performances du conducteur satisfaisantes et sûres » (Hatakka et al., 1999, p. 18). Etant donné qu'aujourd'hui les titulaires du BEPECASER et du BAFM voient leur champ d'activité s'élargir à de nouvelles fonctions et à de nouveaux publics (Bouteiller & Labruyère, 2009), repenser et questionner les modalités de formation des enseignants dans le secteur de la sécurité routière constitue un nouvel enjeu pour demain.

6 La création commanditée par la Délégation de la Sécurité et de la Circulation Routière d'un cursus universitaire de formation des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière à l'Université de Provence s'inscrit dans cette intention. La filière universitaire expérimentale permet aux enseignants de pouvoir expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement constructif et de mener une réflexion sur les limites de leur pratique pédagogique actuelle (Poplimont, 2007, 2008, 2009a). La pédagogie employée dans la formation universitaire des enseignants de la conduite suit les préconisations de la proposition d'étude de définition GO3, PREDIT 2006, « Nouvelles connaissances pour la sécurité Continuum éducatif en sécurité routière » (Poplimont, 2009b). La pédagogie de l'alternance est le fondement du dispositif de formation. Dans cette pédagogie, la posture de l'enseignant – responsable de la formation- est celle d'un accompagnant. Cependant, la mise en place de cette filière universitaire soulève plusieurs questions, à savoir : dans quelle mesure ces modalités pédagogiques atteignent-elles les objectifs des niveaux les plus élevés de la matrice GDE ? Suivant les conclusions du rapport GADGET, la formation à la sécurité routière doit viser une meilleure connaissance de soi (perception de soi, de ses motivations, objectifs, habitudes de conduite) pour pouvoir changer au niveau identitaire (ses valeurs, ses objectifs) afin d'adopter de nouveaux comportements sécuritaires. La connaissance de soi apparaît comme le facteur déclencheur d'un processus de construction identitaire, tandis que le changement de comportement en est la finalité. Les modalités pédagogiques mises en œuvre dans la filière de formation universitaire des enseignants de la conduite permettent-elles une meilleure connaissance de soi, de ses motivations, de ses projets de vie ? Dans quelle

mesure ont-elles un impact en termes de changement comportemental chez les étudiants ? En d'autres termes, l'accès à une meilleure perception de soi se traduit-il en comportement nouveau ?

7 Durant nos enseignements à l'université, des étudiants nous faisaient part chaque année des effets que la formation avait sur eux : ils évoquaient un changement que nous pouvions qualifier d' « identitaire ». Il s'agissait d'un changement de regard, de vision du monde, de perception des autres et de soi-même, dont ils constataient l'impact dans leur manière d'être et les effets dans leur quotidien, dans leurs relations avec leurs proches ou sur leur lieu de travail. Nous avons donc été amenées à supposer de manière tout à fait empirique que la filière universitaire de formation des enseignants de conduite automobile et de la sécurité routière atteignait un de ses objectifs pédagogiques, à savoir un changement autant identitaire que comportemental chez l'apprenant, étant donné que ce constat ne se limitait pas à des individus isolés chaque année, mais s'étendait à un nombre d'étudiants relativement significatif. Nous avons questionné l'hypothèse suivant laquelle la dynamique de groupe et la relation d'accompagnement sont deux modalités pédagogiques qui, associées, favorisent un processus de construction identitaire par mimésis des sujets en formation (Duchène, 2010), processus se traduisant par un changement identitaire en cours de formation et actualisé sous la forme d'une compétence sociale. Cette hypothèse renferme trois sous-hypothèses :

1. La confrontation à un groupe de formation est déstabilisante : elle provoque l'enclenchement de mécanismes identitaires défensifs d'intégration par identification et d'individuation.
2. La relation d'accompagnement soutient le processus de construction identitaire ainsi enclenché lorsqu'elle est aimante. Elle favorise le sentiment d'un désir mimétique permettant la réalisation du processus d'identification de l'apprenant au formateur-modèle.
3. Le changement vécu lors de ce processus de construction identitaire par mimésis se joue à deux niveaux correspondant aux deux facettes de la compétence sociale : au niveau identitaire (connaissance de soi) et au niveau comportemental (comportement socialement adapté).

8 Nous présenterons en premier lieu les méthodes de recherche et d'analyse employées, ainsi que les résultats qu'elles ont permis d'obtenir. Nous discuterons ces résultats par l'apport d'éclairages théoriques sur le parcours identitaire vécu par les étudiants lors du processus formatif. Enfin nous évoquerons les limites de cette recherche ainsi que sa portée.

1. Méthodes de recherche et d'analyse

9 La méthodologie de recherche employée dans le cadre de cette étude est expérimentale qualitative. D'inspiration phénoménologique, l'intention a été de saisir le « comment » du phénomène observé et non son « pourquoi », d'en appréhender le sens qu'il revêtait pour ses acteurs. La divergence épistémologique entre positivisme et phénoménologie a installé un débat au sein des sciences humaines entre méthode expérimentale et méthode clinique. Suivant Pourtois et Desmet (1997) ou Grawitz (2001) pour qui l'une et l'autre sont complémentaires et solidaires, nous avons choisi une méthode se positionnant entre les approches herméneutiques et quantitatives et qu'Abernot et Ravestein (2009) nomment méthodologie quasi-expérimentale.

10 En introduisant du qualitatif dans l'expérimental, nous avons néanmoins privilégié une méthode de recherche expérimentale ou *a prioriste* (Despret, 1996). Le méthodologue *a prioriste* s'engage sur le terrain avec une hypothèse préalable à laquelle il entend soumettre des faits en testant la valeur de causalité d'une relation (Despret, 1996). Il choisit un dispositif expérimental qui impose des limites, des frontières au réel qu'il cherche à expliquer. Le choix de la méthode expérimentale est justifié car suivant Grawitz (2001), cette méthode s'applique « à l'étude de l'homme en général, à la recherche d'interactions entre son comportement et la situation » (p. 359). Néanmoins, l'approche est également qualitative car le dispositif que nous avons employé n'est pas fermé, les données recueillies sont de type qualitatif et les variables sont peu manipulées par le chercheur. Afin de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse, nous avons choisi d'analyser pour le comprendre le sens que les acteurs donnaient au phénomène étudié. Nous avons ainsi recueilli lors d'entretiens de recherche semi-directifs les significations que les étudiants donnaient eux-mêmes à leur vécu en formation.

11 La recherche a été menée auprès de deux groupes d'étudiants inscrits dans la filière universitaire de Sécurité routière à l'Université de Provence. Cette filière a été ouverte sur deux sites : une au département des Sciences de l'éducation à Lambesc (Bouches du Rhône), l'autre à l'Ile de la Réunion. Notre étude portant sur les effets de la dynamique de groupe et de la relation d'accompagnement sur le changement identitaire des étudiants en formation, nous avons retenu les étudiants inscrits à l'Ile de la Réunion car les conditions de formation y étaient a priori (parce qu'intuitivement ressenties) plus proches de notre hypothèse. La formation s'y déroule à raison d'une semaine de formation par mois sur neuf mois, semaine au cours de laquelle la responsable pédagogique est présente. Nous pouvons donc supposer qu'une relation d'accompagnement plus forte s'installe naturellement entre cette enseignante et les étudiants. Parallèlement, les étudiants à l'Ile de la Réunion ne se connaissent pas nécessairement avant le démarrage de la formation mais sont amenés à se rencontrer ensuite régulièrement au cours de leur activité professionnelle, étant donné la superficie plus réduite de l'Ile, tandis que les étudiants de Lambesc sont répartis sur toute la métropole et n'ont que peu de chance de se rencontrer hors des semaines de regroupement. Nous pouvons supposer une dynamique de groupe renforcée par ce phénomène. Les conditions d'accueil des étudiants sont également distinctes entre Lambesc et l'Ile de la Réunion. Tandis que les étudiants lambescains suivent leur formation dans l'enceinte du département des sciences de l'éducation de l'Université d'Aix-Marseille, les étudiants de l'Ile de la Réunion suivent leurs enseignements dans un cadre plus informel : un site habituellement requis pour des formations professionnalisantes de courte durée mettant à disposition du formateur et des stagiaires un équipement adapté (salle équipée de tables, de chaises, d'un bureau et d'un tableau a minima). Le premier groupe interrogé était inscrit en master professionnel deuxième année (nommé Master APER) (17 étudiants) et le second, en Licence 3 (nommé Licence Sécurité Routière) (18 étudiants). Nous trouvons par ailleurs une réelle mixité : une proportion quasiment identique d'hommes et de femmes en formation. Parmi les 17 étudiants de master interrogés, 14 d'entre eux avaient suivi ensemble la licence l'année précédente. En revanche, les étudiants de Licence SR débutaient leur reprise d'étude cette année-là et ne se connaissaient pas au préalable.

12 Nous avons choisi de compléter cet échantillon d'un troisième groupe d'étudiants inscrits en Licence « Ingénierie de la formation par alternance » (nommé Licence Alternance)

dans la même université. Le programme de formation de la Licence Alternance est très proche de celui de la Licence Sécurité Routière : au total, 7 Unités d'Enseignement sur 10 sont identiques entre les deux diplômes. Par ailleurs, les modalités pédagogiques sont censées être identiques entre ces deux formations. Le groupe classe suit la formation en alternance pendant neuf mois, à raison d'une semaine de regroupement par mois sur le site de Lambesc. Il s'agit pour la responsable pédagogique de favoriser la dynamique de groupe et d'instaurer une relation d'accompagnement auprès des étudiants. Nous avons trouvé un intérêt à interroger ces étudiants pour trois raisons : 1) La responsable pédagogique de Licence Alternance est la même que pour les groupes de la filière Sécurité Routière, ce qui permet une comparaison ; 2) par ailleurs, même si ce n'était qu'un ressenti, il nous semblait observer une dynamique moins forte dans ce groupe que dans ceux de la filière Sécurité routière ; 3) enfin, l'accompagnement par la responsable pédagogique des étudiants de Licence Alternance était bien moins régulier que celui réalisé auprès des étudiants de l'Ile de la Réunion. Par conséquent, ce manque au niveau relationnel a-t-il eu un impact sur la dynamique du groupe ? Dans ce cas, qu'en a-t-il été du parcours identitaire des apprenants ?

13 Nous avons choisi la technique de l'entretien semi-directif (Grawitz, 2001) ou entretien de recherche (Blanchet, 2004) comme méthode de recueil des données de la recherche. Bien que de plus en plus utilisé dans les sciences humaines et sociales depuis une cinquantaine d'années, l'entretien comme méthode demeure discuté (Blanchet, 2004 ; Mialaret, 2004). Notre choix se justifie au regard de l'objectif et du paradigme de notre recherche, ainsi que de la nature des données à recueillir. « Procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (Grawitz, 2001, p. 644), l'entretien permet d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal (représentations, opinions, attitudes, valeurs) ou le fait de parole lui-même (analyse du discours, des phénomènes de persuasion, d'argumentation...).

14 En synthèse, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs individuels dans les locaux de l'université, à Lambesc et à l'Ile de La Réunion, en fin d'année universitaire, auprès de 44 étudiants. La variable indépendante correspond aux modalités pédagogiques (dynamique de groupe et relation d'accompagnement) de la formation. La variable dépendante est l'effet de ces modalités pédagogiques sur le sujet en formation, c'est-à-dire le changement identitaire vécu par les étudiants dont nous faisons l'hypothèse qu'il sera induit par la variable indépendante. Notre recherche portant sur le vécu personnel des étudiants durant la formation, nous les avons interrogé sur ce qu'ils pensaient, éprouvaient, croyaient et avons ainsi questionné leurs représentations, attitudes et opinions. Se heurtant cependant à la difficulté de « créer une méthodologie objective au départ de la subjectivité des sujets » (Pourtois & Desmet, 1997, p. 23) et afin de limiter les effets de contexte des données qualitatives recueillies, nous avons choisi un média neutre pour leur traitement et analyse.

15 Le traitement des données a été effectué par le logiciel ALCESTE (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Énoncés Simples d'un TExte). ALCESTE est un logiciel d'analyse de données textuelles qui a été développé par Max Reinert (1990) dans la lignée des travaux de Benzécri (1973) sur l'analyse factorielle des correspondances. La méthodologie ALCESTE consiste principalement en l'étude des lois de distribution du vocabulaire dans un corpus (Reinert, 2000) : il s'agit de repérer selon ces lois des ensembles formant une unité. L'analyse est sémiotique et non linguistique. La méthode consiste à rechercher le

sens des énoncés par l'étude des associations de mots à d'autres mots de certains sous-ensembles. La mise à plat des cycles de répétitions de mots contribue à la mise à jour du sens. Le traitement opéré par ALCESTE se fait schématiquement en trois étapes (Reinert, 2000). La première correspond à la définition des unités de contexte. Le texte est reformaté et découpé en segments de quelques lignes, avec généralement le respect de la ponctuation : ces segments constituent les unités de contexte élémentaires ou u.c.e. La deuxième étape consiste à traiter les différentes formes. En troisième étape, le logiciel recherche des classes d'unités de contexte caractéristiques nommées « monde lexical ». La quantité de classes retenues dépend du degré d'uniformité lexicale du texte analysé. Si celle-ci est élevée, le nombre de classes peut être réduit à deux. ALCESTE calcule alors le degré d'association des formes lexicales à chaque classe identifiée à l'aide du Khi2[4]. L'analyse par le calcul du Khi2 permet de déterminer la forte ou la faible appartenance d'un mot à une classe. Il s'agit de mettre en évidence l'influence du contexte sur les mots et l'influence des mots sur le contexte. Plus une classe est importante, plus ce monde lexical est déterminant pour l'interviewé.

16 La constitution des corpus soumis à analyse a répondu à notre intention de faciliter leur mise en regard, de vérifier la concordance des résultats des différents corpus et la stabilité des classes identifiées. Afin de faciliter également l'interprétation des données, nous avons regroupé les corpus suivant la variable du diplôme. Nous avons par ailleurs choisi d'isoler une seconde variable, la variable du genre, en constituant deux corpus supplémentaires, l'un composé des entretiens des hommes de la filière sécurité routière et l'autre composé des entretiens des femmes de cette même filière. À partir des 44 entretiens, nous avons obtenu ainsi 5 corpus soumis au traitement et à l'analyse du logiciel ALCESTE. Le premier travail d'interprétation que nous avons mené a consisté à nommer les classes identifiées par ALCESTE. Les résultats sont représentés dans le tableau ci-après, les classes identifiées dans chaque corpus étant listées dans leur ordre d'importance.

Tableau 1 : synthèse des résultats de la recherche

CORPUS 1 Master APER	CORPUS 2 Licence SR	CORPUS 3 Licence Alternance	CORPUS 4 Femmes (Master APER et Licence SR)	CORPUS 5 Hommes (Master APER et Licence SR)
Classe 3 : L'accompagnement de groupe 48% du corpus 331 u.c.e.	Classe 1 : L'apprentissage en groupe de formation 80% du corpus 582 u.c.e.	Classe 1 : L'écriture, épreuve formatrice 43% du corpus 98 u.c.e.	Classe 4 : La formation : une opportunité de poursuivre son parcours scolaire 38% du corpus 133 u.c.e.	Classe 3 : Le devoir de réussir et d'assumer : famille, travail, formation 36% du corpus 237 u.c.e.
Classe 1 : La difficile conciliation formation – travail – famille 29% du corpus 196 u.c.e.	Classe 2 : Le parcours scolaire et professionnel des étudiants 20% du corpus 147 u.c.e.	Classe 2 : Le développement personnel en formation 39% du corpus 88 u.c.e.	Classe 3 : Apprendre : se questionner et comprendre 33% du corpus 118 u.c.e.	Classe 4 : Devenir pédagogue : s'ouvrir à la relation à l'autre 26% du corpus 173 u.c.e.
Classe 2 : La profession de moniteur d'auto-école et son évolution 23% du corpus 161 u.c.e.		Classe 3 : La vie en groupe de formation 18% 43 u.c.e.	Classe 1 : De la peur de l'autre à la confiance en groupe 17% du corpus 57 u.c.e.	Classe 1 : Le parcours professionnel de moniteur d'auto-école 18% du corpus 118 u.c.e.
			Classe 2 : Entre doutes, remises en question et enrichissement personnel, le chemin en formation 12% du corpus 40 u.c.e.	Classe 2 : L'accompagnement de groupe 12% du corpus 79 u.c.e.
				Classe 5 : Evolution professionnelle en gestion des risques et sécurité routière 8% du corpus 60 u.c.e.

2. Résultats

17 L'analyse du discours des étudiants permet de confirmer la présence d'un phénomène de changement identitaire vécu comme tel par les apprenants en formation. Les hommes sont davantage sensibles aux effets de ce changement dans leur pratique professionnelle mais n'entrent pas dans la description de leur changement identitaire. Au contraire, les femmes n'hésitent pas à exprimer une phase de bouleversement intérieur et douloureux, assimilable à une épreuve. Elles insistent sur la conscientisation d'elle-même nécessaire au changement, à ce retour à soi induit par les exercices d'écriture demandés en formation, aux remises en question, aux doutes et aux questionnements générés par ces travaux.

2.1. La dynamique de groupe

18 La première sous-hypothèse selon laquelle la confrontation à un groupe de formation provoque une déstabilisation chez le sujet et l'enclenchement de mécanismes identitaires défensifs d'intégration par identification et d'individuation est en partie confirmée par le discours des étudiants. Ces derniers n'ont pas expliqué ce mécanisme en ces termes, mais ont évoqué deux phases précises de ce processus : une première phase de peur à l'égard d'autrui ; une seconde phase d'intégration et d'appartenance au groupe. La première phase de peur lors de la formation du groupe est surtout exprimée par des femmes, tandis que la seconde phase est évoquée autant par des femmes que par des hommes. Les femmes sont plus nombreuses à exprimer des inquiétudes sur leur capacité à s'intégrer au groupe, à aller vers les autres. Cette attitude n'est pas généralisable, mais elle constitue

néanmoins un leitmotiv dans les entretiens des étudiantes. Cette attitude n'est pas non plus durable, puisque ces mêmes étudiantes affirment ensuite s'être bien intégrées et apprécier fortement leur groupe. La majorité des hommes insistent sur l'importance du groupe et du vivre ensemble durant la formation. Ils se montrent très sensibles à la force des liens qu'ils peuvent créer en formation et trois d'entre eux expriment avoir noué des liens d'amitié avec leurs pairs.

19 Le groupe est un contexte permettant au sujet d'accéder à la conscience de soi, première étape d'un processus de construction identitaire par mimésis. Autrui se pose en miroir dont dépend le sujet pour sa propre définition. Suivant Barbier (2006), l'identité est « une construction représentationnelle et discursive opérée par des sujets sur eux-mêmes et sur d'autres avec lesquels ils sont en relation » (p. 22). Elle est à la fois individuelle et collective, complexe et dynamique. Comme le formule Laing (1971), « toute identité requiert l'existence d'un autre : de quelqu'un d'autre, dans une relation grâce à laquelle s'actualise l'identité de soi » (p. 99). Pour Rodriguez-Tomé (1972) qui a développé la théorie des origines sociales du Soi initiée par Mead (1934/2006), il y a également complémentarité soi-autrui dans la constitution de la conscience et du sentiment d'identité personnelle. Porte d'accès à la connaissance de soi, la confrontation au groupe comporte cela d'inquiétant qu'autrui peut nous renvoyer une image dévalorisante ou négative, qu'il mette en péril notre propre sentiment d'identité. D'un point de vue psychanalytique, l'angoisse primitive se traduit par une peur d'être happé dans son existence par l'autre, car lui donner le pouvoir sur son identité, c'est lui donner le pouvoir sur sa vie et risquer ainsi de la perdre. Ces réactions sont intensifiées en groupe par la présence de multiples regards, de multiples miroirs (Anzieu, 1975) proposés au sujet. Le regard de l'autre est donc déstabilisant, mais c'est grâce à lui que le sujet peut prendre conscience de qui il est, et donc de la nécessité éventuelle d'évoluer, de grandir, de changer.

20 Face à cette déstabilisation, les individus réagissent par des réactions défensives individuelles et collectives en vue de protéger ou de rétablir un sentiment d'identité positif et stable, de préserver leur « face » (Goffman, 1975), d'ajuster leur identité sociale en la rendant conforme aux valeurs et aux normes du groupe de référence. La constitution d'un groupe provoquerait l'éveil inconscient d'une anxiété primitive à laquelle chacun tenterait, individuellement et collectivement, de répondre en s'engageant dans un processus d'assimilation puis de différenciation, dans un double mouvement paradoxal qui caractérise la notion même d'identité, tension dialectique identifiée par Ricœur (1990) dans les notions d'ipséité/idem. La réaction d'intégration des apprenants lors de la constitution d'un groupe de formation correspond à l'enclenchement d'un processus d'identification. Pour Max Pagès (2002) en effet, les progrès d'un groupe ne s'expliquent pas par la volonté consciente de ses membres mais par l'existence d'un *lien positif* qui les unit et qui se constitue dès les premiers instants de la formation du groupe. Freud (1921) a mis en évidence les liens d'attachement au sein des foules et à l'intérieur des clans produits par l'identification. Les personnes partageant un même objet d'identification (le chef de clan par exemple, la Responsable pédagogique en l'occurrence), la « personne centrale » (Redl, 1970) fondent une communauté affective, et comme le suppose Freud, « cette communauté affective est constituée par la nature du lien qui rattache chaque individu au chef » (1921, p. 41). Par la médiation de ces identifications se constituerait un réseau affectif de liens réciproques entre l'individu et le groupe (Costalat-Founeau, 1997). L'identification favoriserait ainsi le développement de

compétences sociales, par l'acquisition progressive des sentiments d'empathie et de sympathie.

2.2. La relation d'accompagnement

21 Nous avons émis une seconde sous-hypothèse selon laquelle la relation d'accompagnement soutient le processus de construction identitaire enclenché par la dynamique de groupe lorsqu'elle est aimante, bienveillante. Elle favorise le sentiment chez l'apprenant d'un désir mimétique permettant la réalisation du processus d'identification de l'apprenant au formateur-modèle.

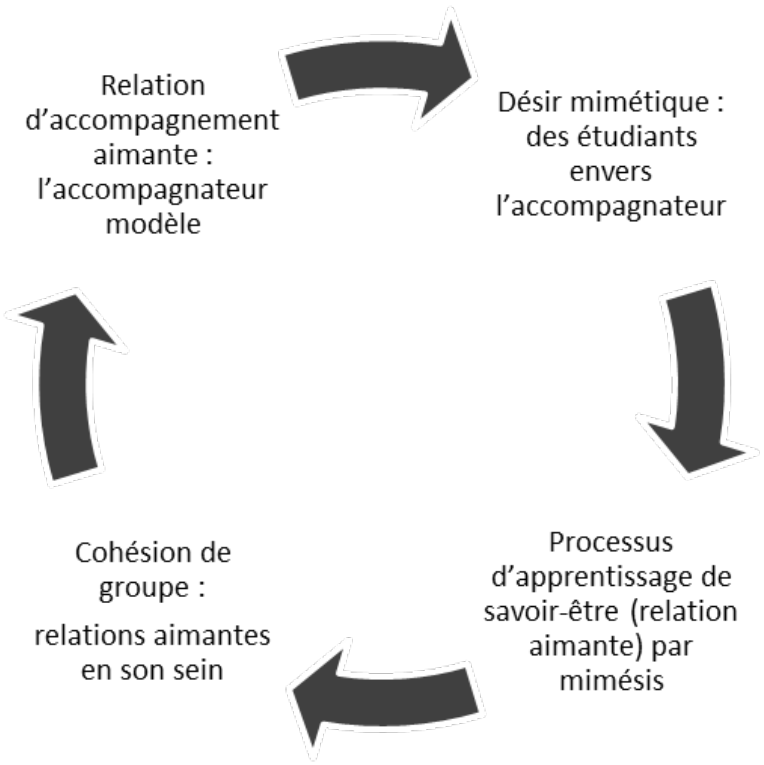
22 Notre thèse, soutenue par de nombreux auteurs, est que l'impulsion mimétique est affective. La dynamique identificatoire puise à la source d'un désir et ce désir est dit « mimétique ». C'est à René Girard (1961) que nous devons la théorisation la plus récente et la plus approfondie du désir mimétique, bien que d'autres philosophes, psychologues et psychanalystes aient pu l'évoquer antérieurement. Dans une approche anthropologique des rapports sociaux, Girard (1961) propose de définir le désir mimétique comme *le désir du désir de l'autre.* L'identification du sujet à son modèle est ainsi médiatisée par l'objet du désir du modèle. L'*être* de l'Autre s'obtient par son *Avoir* : le sujet désire devenir identique à son modèle et tente d'y parvenir par l'appropriation des objets de désir de ce dernier. Désir de l'Autre médiatisé par le désir du désir de l'Autre, le désir mimétique est la voie de l'identification.

23 En premier lieu, de l'analyse des différents corpus, il ressort que la relation d'accompagnement que les étudiants ont vécu auprès de leur responsable pédagogique est bien une relation aimante. La relation est empreinte de tolérance, de bienveillance, d'acceptation de l'autre ; elle est valorisante et constitue une importante source de motivation. Les étudiants apprécient la proximité qui peut s'établir entre eux et les intervenants (facilité d'accès, simplicité). Dans leur discours, cette relation fait partie intégrante de la dynamique de groupe. Nous trouvons divers extraits des discours d'étudiants qualifiant cette relation dans les corpus 1 et 2, mais aucun dans le corpus 3. Cela confirme le fait que les étudiants de Licence Alternance n'ont pas vécu de relation d'accompagnement auprès de leur responsable pédagogique ; cela tend également à confirmer que la dynamique de groupe est étroitement liée à la relation pédagogique aimante.

24 Aimante, la relation d'accompagnement a provoqué un désir mimétique et un processus d'apprentissage par identification chez les étudiants. Leur discours est sur ce point sans ambiguïté. Certains d'entre eux évoquent même explicitement ce rapport mimétique entre eux et les enseignants de l'université. Les résultats de la recherche vont dans le sens de ceux de Mowrer (1950) et de Sears (1957), pour lesquels ce seraient les relations affectivement gratifiantes entre le sujet et son modèle qui constitueraient le moteur principal de l'identification. Bandura, Ross et Ross (1963) ont également pu établir de manière expérimentale l'importance des relations affectivement gratifiantes : des enfants mis en contact une vingtaine de minutes avec deux adultes, l'un neutre et le second montrant un intérêt et une affection pour les enfants, tendaient ensuite à imiter davantage l'adulte s'étant montré affectueux avec eux. Il ressort de la recherche qu'une relation duale entre deux sujets aura davantage tendance à se transformer en relation mimétique si elle est affectivement gratifiante pour l'une ou l'autre partie, qu'elle contribue à nourrir positivement son Soi, ou pour le dire autrement, que l'un des deux

protagonistes renvoie à l'autre une image positive et aimante de lui-même. Au sein d'un groupe de formation, il y a donc davantage de probabilité qu'un formateur devienne un modèle d'identification pour les apprenants s'il développe avec eux une relation pédagogique aimante. Le formateur devient un référent identitaire, support des identifications des membres du groupe, identification groupale elle-même génératrice de cohésion de groupe, s'il instaure avec chacun d'eux une relation qui contribue à développer positivement leur sentiment d'identité. Par conséquent, contrairement à notre hypothèse initiale supposant une première modalité, la dynamique de groupe, incluant la seconde modalité, une relation d'accompagnement du formateur auprès des étudiants, les résultats montrent que l'ordre d'inclusion est inversé. La dynamique de groupe est une modalité d'organisation, mais la modalité pédagogique vectrice de changement est la relation d'accompagnement, ou plus précisément la relation pédagogique aimante (Duchène, 2010). Le groupe devient d'autant plus cohésif que le formateur développe une relation aimante auprès des étudiants, qui par mimésis, établissent entre eux la même qualité de relation. Il y a boucle récursive entre les deux phénomènes, qui sont distincts mais complémentaires.

Processus de la mimésis éducative en groupe de formation :



2.3. Le processus de la mimésis éducative

25 Le discours des étudiants confirme notre troisième sous-hypothèse relative à la nature du processus d'apprentissage de nouveaux comportements socialement adaptés. Au-delà d'un apprentissage sur soi, les étudiants constatent avoir changé dans leur manière de se comporter avec autrui. C'est au niveau de la relation à l'autre que le changement de comportement est visible : dans leur manière de communiquer, d'écouter l'autre, de l'accepter tel qu'il est, dans ses différences. Ils s'en rendent compte principalement quand

leur entourage le leur fait remarquer. Ils essaient ensuite de réinvestir cet apprentissage dans leur pratique professionnelle : cela signifie pour eux établir avec leurs élèves une relation de même nature que celle qu'ils ont vécue auprès de leur responsable pédagogique et des enseignants de l'université. Le savoir-faire acquis est bien un savoir-faire social. Étant donné leur manière d'énoncer les événements et bien que l'ordre d'apparition des changements ne soient pas explicites pour eux, il apparaît que le changement de comportement se produise après une phase d'intériorisation, de réflexion sur soi, de connaissance d'eux-mêmes. Il s'agit de la seconde phase d'un apprentissage par mimésis, l'apprentissage d'un savoir-faire relationnel, ou l'actualisation en situation d'une qualité d'être bouleversée, travaillée, modifiée en formation, grâce au questionnement réflexif initié par les enseignements théoriques, les exercices d'écriture et les mises en situation communicationnelles au sein du groupe.

26 Nous conclurons l'interprétation des résultats sur une vision plus globale du processus d'apprentissage par mimésis que les étudiants ont vécu en formation. La mimésis éducative (Duchène, 2010) est un processus d'apprentissage social qui consiste en une reproduction créative de ce qui a été appris au contact de l'autre. Elle repose sur un principe primordial d'apprentissage que l'on retrouve dans la philosophie de la *Bildung* et dans les écrits de Hegel (1807/1946) : le développement identitaire du sujet requiert d'expérimenter le monde sensible et d'entrer en relation intersubjective avec autrui. La mimésis est un processus relationnel reposant sur la possibilité qu'un individu a de se rapprocher psychiquement de son modèle pour l'appréhender, ressentir ses intentions et ses sentiments. C'est en effet la perméabilité entre soi et l'autre qui permet l'apprentissage par mimésis. Lorsque le sujet commence à ressentir (de manière plus ou moins consciente) les effets de son rapprochement identificatoire à l'autre (effets d'altération émanant des interactions sujet-modèle), un mécanisme de défense identitaire se met en place. La peur de l'aliénation par l'assimilation à l'autre engendre le besoin de s'en écarter afin de préserver son identité. Le retour à soi passe par la séparation d'avec son modèle, par sa négation intentionnelle, consciente ou inconsciente. Par les mécanismes de l'assimilation-accommodation et de l'équilibration-abstraction (Piaget, 1967, 1974), le sujet apprend de l'expérience identificatoire vécue en intégrant de nouveaux schèmes de conduite aux siennes propres. Il retrouve ainsi un équilibre momentanément rompu. Le processus mimétique ne s'arrête toutefois pas à l'intériorisation de l'expérience d'identification. Il se poursuit en production mimétique. Nous employons la formule « re-production créative » pour souligner le caractère créatif et original de la production du sujet imitant, bien que cette production lui ait été inspirée par le modèle (d'où le re-), qu'il l'ait assimilée lors de la phase d'identification et qu'il s'y soit accommodé lors de la phase d'intériorisation. Le troisième mouvement de la mimésis éducative est un retour dans le monde pour le sujet, une extériorisation de son apprentissage, par la re-production créative de ce qu'il a appris mimétiquement au contact du modèle. Cet acte est créatif et conduit à l'individuation du sujet. C'est en effet en se représentant dans ses actes que le sujet s'individualise auprès du groupe.

27 Les étudiants interrogés ne se situent pas tous au même stade sur le chemin de leur construction identitaire par mimésis. Alors que les étudiants du Master APER sont capables de « penser » leur évolution en formation, les étudiants de Licence Sécurité routière ont davantage de difficulté à prendre du recul par rapport aux acquis de la formation. Les étudiants de Licence Alternance quant à eux s'en tiennent principalement à la première phase du processus d'apprentissage de la compétence sociale, au

bouleversement identitaire impliquant une meilleure connaissance de soi, mais n'évoquent à aucun moment un changement dans leur manière d'être, de penser ou d'agir. Globalement, nous pouvons dire que les étudiants de Licence évoquent en majorité un changement intérieur, tandis que les étudiants de Master expriment majoritairement un changement à la fois intérieur et visible dans leur manière d'être. Les étudiants de Master ayant pour la plupart suivi deux années de formation, en sont à la phase de *production créative* du processus mimétique, tandis que les étudiants de Licence en sont soit à la phase d'*identification* au modèle, soit à la phase d'*intériorisation* (introspection). La recherche nous conduit à l'hypothèse selon laquelle deux années sont nécessaires pour vivre les trois étapes du parcours mimétique (identification, intériorisation, individuation) qui conduisent à l'autonomie (formation du caractère suivant la *Bildung*) et à l'actualisation d'une nouvelle compétence sociale.

3. Limites et portée de la recherche

28 Si l'analyse des résultats tend à confirmer notre hypothèse générale, ceux-ci doivent être pris avec précaution et en évitant toute généralisation à d'autres lieux et à d'autres publics. La taille de notre échantillon est trop limitée pour pouvoir en tirer une conclusion générale. L'hypothèse concernant la durée du processus serait à tester dans une prochaine recherche menée auprès d'étudiants de différents cursus. L'écriture par les étudiants tout au long de leur année d'étude de journaux apparentés à des récits de vie en formation et leur analyse nous paraissent être une option à ne pas négliger permettant d'approfondir, de confirmer ou d'infirmer les résultats et analyses de la présente recherche.

29 Celle-ci ouvre néanmoins d'ores et déjà des pistes de réflexion quant à l'amélioration des dispositifs de formation à la sécurité routière. La présente recherche a permis de mettre en évidence le rôle de deux modalités pédagogiques, dynamique de groupe et relation d'accompagnement aimante, dans la construction identitaire par mimésis des apprenants en formation. Plus exactement, la conjonction de ces deux modalités nous a conduites à définir une modalité pédagogique favorable à ce processus : l'accompagnement de groupe. Les étudiants de Master APER et de Licence Sécurité Routière ont témoigné dans leur discours d'un apprentissage de comportement socialement adapté par mimésis dans sa double dimension identitaire et comportementale. Si les trois objectifs pédagogiques préconisés dans le rapport GADGET (Siegrist, 1999) ont semble-t-il été atteints auprès de ce public (connaissance de soi, changement identitaire, nouveau comportement), nous ne pouvons cependant pas conclure qu'ils conduiront automatiquement à l'adoption de *comportements de conduite sécuritaires* nouveaux et agiraient en faveur d'une réduction de la mortalité routière. Les nouveaux comportements adoptés par les étudiants réfèrent principalement à des gestes et des paroles bienveillants à l'égard d'autrui, sans qu'aucune référence à un nouveau comportement de conduite n'ait été formulée par les étudiants. Toutefois, l'actualisation de compétences relationnelles aimantes et bienveillantes à l'égard d'autrui, développées en formation par mimésis, dans d'autres contextes personnels et professionnels, offre une piste valable de réflexion dans ce sens. L'apprentissage de compétence sociale implique une nouvelle manière d'entrer en relation et de vivre la relation à l'autre. Il place l'attention portée à soi-même et aux autres en première place. Par conséquent, si comme les étudiants de Master APER et de Licence Sécurité Routière, les apprentis-conducteurs développent des savoir-faire

relationnels en auto-école, l'on peut supposer que ce changement identitaire impactera dans l'ensemble de leurs domaines de vie, y compris dans leur rapport aux autres en situation de conduite. Car l'apprentissage d'une conduite sécuritaire implique, au-delà d'une connaissance du véhicule et du code de la route et d'une maîtrise du véhicule auxquelles se limite jusqu'à présent l'enseignement dispensé aux apprentis-conducteurs, des prises de conscience relatives à sa relation à l'autre et l'apprentissage de comportements socialement adaptés. Il s'agit en outre de générer des prises de conscience concernant la dangerosité des risques potentiels de la route, pour soi et pour les autres. Ces prises de conscience sont nécessairement reliées à un système de valeurs positionnant la vie et l'intégrité physique en première place.

30 Pour que cet apprentissage ait lieu, autrement dit pour que l'enseignement dispensé aux apprentis-conducteurs permette, au-delà du maniement du véhicule et de la maîtrise des situations de circulation (niveaux 1 et 2 de la matrice GDE (Hatakka et al., 1999)), une meilleure connaissance d'eux-mêmes, de leurs objectifs de conduite, de leur motivation, de leurs projets de vie et aptitudes à la vie (niveaux 3 et 4 de la matrice GDE), ainsi qu'un changement identitaire dans le sens d'un apprentissage de compétences relationnelles bienveillantes à l'égard d'autrui, il est nécessaire que les modalités pédagogiques de la formation des apprentis-conducteurs soient complétées et/ou ajustées à celles préconisées dans cette recherche. Actuellement en France, l'apprentissage de la conduite s'effectue principalement en face à face pédagogique élève-enseignant dans le véhicule. Si cette modalité pédagogique est favorable à l'atteinte des niveaux 1 et 2 de la matrice GDE, des sessions de formation en groupe sont nécessaires à l'atteinte des niveaux 3 et 4. La dynamique de groupe est le déclencheur du processus de construction identitaire par mimésis à un double niveau. La confrontation au groupe est le lieu d'une prise de conscience permettant d'accéder à la connaissance de soi. Par ailleurs, il est fort probable que même si l'enseignant adopte une posture pédagogique aimante, le processus mimétique ne s'enclenche pas sans que ne soit ressenti un besoin identitaire d'intégration par identification, lui-même généré lors de la constitution d'un groupe. Les résultats de cette recherche nous ont également permis de mettre en évidence le fait que la dynamique de groupe était renforcée par la nature aimante de la relation pédagogique instaurée par le formateur leader du groupe auprès des apprenants. La formation d'un groupe ne suffit pas à générer une cohésion, comme en a témoigné le groupe de Licence Alternance. L'organisation pédagogique des formations préparant à l'examen du permis de conduire devrait être repensée en tenant compte de ces résultats et modifiée en profondeur inspirée de l'exemple donné par la filière universitaire de formation des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière. Quant aux formations BEPECASER et BAFM, elles devraient logiquement suivre cette dynamique afin que l'ensemble de la filière de formation à la sécurité routière soit harmonisée dans sa visée et sa pratique.

31 La recherche a enfin permis de mettre en lumière le fait que le changement de comportement ne s'apprend pas théoriquement. Il s'observe, se vit, s'expérimente. C'est parce que les étudiants de l'Ile de la Réunion ont connu les effets de l'accompagnement aimant de l'équipe pédagogique, contrairement au groupe de Licence Alternance, qu'ils souhaitent ensuite reproduire cette même posture auprès de leurs élèves. Le changement s'opère même s'il n'est pas conscientisé. En effet, même les étudiants qui n'exprimaient pas l'envie de réinvestir cet apprentissage auprès de leurs élèves évoquaient un changement dans leur manière d'être avec autrui que leur entourage souvent leur

signalait. Il semblerait donc, même si d'autres recherches sont nécessaires pour affiner ces résultats, que l'apprentissage de comportements nouveaux, en particulier de compétences relationnelles ayant trait au vivre-ensemble, repose davantage sur des processus mimétiques, que sur l'acquisition de savoirs théoriques. Comme l'anticipait Dewey (1938) et suivant la philosophie de la *Bildung,* il ne suffit pas de comprendre intellectuellement pour apprendre : l'apprentissage prend son sens dans l'expérimentation physique du monde sensible.

BIBLIOGRAPHIE

Abernot, Y., & Ravestein, J. (2009). *Réussir son master en sciences humaines et sociales.* Paris : Dunod.

Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient.* Paris : Dunod.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. (1963). A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67,* 527-534.

Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri (Ed.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15-64). Paris : L'Harmattan.

Benzécri, J.-P. (1973). *L'analyse des données*. Paris : Dunod.

Blanchet, A. (2004). *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Bouteiller, J., & Labruyère, C. (2009). La refonte de la filière de formation professionnelle des enseignants de la conduite et de la sécurité routière. DSCR/CEREQ, Net.Doc 58.

Christensen, P., & Glad, A. (1996). Mandatory course of driving on slippery roads for driver of heavy vehicles. The effect on accidents. TÔI 334/1996, Transportökonomisk institutt: Oslo.

Costalat-Founeau, A.-M. (1997). *Identité sociale et dynamique représentationnelle*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Despret, V. (1996). *Naissance d'une théorie éthologique. La danse du cratérope écaillé*. Paris : Armand Colin.

Dewey, J. (1938). *Education and experience*. Denver: Collector's Edition.

Duchène, M. (2010). *Le processus de construction identitaire par mimésis du sujet en formation*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Provence.

Freud, S. (1921). *Psychologie collective et analyse du Moi. Essais de psychanalyse*. Edition électronique réalisée par Gemma Paquet. Ouvrage traduit de l'allemand par le Dr. S. Jankélévitch. Edition Payot, 1968, p. 83-176. Collection Petite bibliothèque Payot n° 44. Edition complétée le 6 octobre 2002 à Chicoutimi, Québec.

Girard, R. (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris : Editions Grasset & Fasquelle.

Glad, A. (1988). *Fase 2 i föreropplæringen. Effekt pä ulykkes risikoen*. Rapport 0015, Transportökonomisk institutt: Oslo.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de minuit.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. 11e édition. Paris : Dalloz.

Hatakka, M., Keskinen, E., Gregersen, N.-P. & Glad, A. (1999). Théories et objectifs des mesures d'éducation et de formation. In S. Siegrist (Ed.), *Formation et évaluation du conducteur, obtention du permis de conduire. Vers une gestion théoriquement fondée du risque routier des jeunes conducteurs* (pp. 18-50). Résultats du projet européen GADGET, Groupe de travail n° 3. Berne.

Hatakka, M., Keskinen, E., Katila, A. & Laapotti, S. (1997). Do psychologists have something to offer in driver training, driver improvement and selection? In R. Risser (Ed.), *Assessing the driver*. Faktor Mensch im Verkehr, *41*. Rot-Gelb-Grün Braunschweig : Deutschland.

Hegel, G. W. F. (1807/1946). *La phénoménologie de l'esprit*. Paris : Aubier-Montaigne.

Laffly, D. (2010). *Analyse bivariée de variables qualitatives. Le test du Chi2*. En ligne : http://web.univ-pau.fr/RECHERCHE/SET/LAFFLY/docs_laffly/analyse_bivariee.pdf

Laing, R. D. (1971). *Soi et les autres*. Paris : Gallimard.

Mead, G.H. (1934/2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.

Mialaret, G. (2004). Les méthodes de recherche en science de l'éducation. Paris : PUF.

Mowrer, O.H. (1950). Learning Theory and Personality Dynamics. Selected Papers. Ed. Ronald, P. US.

Pagès, M. (2002). *La vie affective des groupes.* Paris : Dunod.

Piaget, J. (1967). *Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience.* Paris : PUF.

Poplimont, C. (2007). Le rôle de la pédagogie de l'alternance dans la formation des éducateurs routiers. *Congrès international de l'AREF,* 2007.

Poplimont, C. (2008). La pédagogie de l'alternance un atout dans les cursus de formation des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière. 43ème Congrès annuel de l'AQTR, avril 2008.

Poplimont, C. (2009a). Apprendre à conduire de manière citoyenne grâce à la formation par alternance. 16es Rencontres parlementaires sur la Route et la Sécurité routière : Le développement durable : un nouvel argument pour la sécurité routière. 22 juin 2009.

Poplimont, C. (2009b). Le rôle de la formation par alternance dans les cursus de formation des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière. Proposition d'étude de définition GO3, PREDIT 2006. *Nouvelles connaissances pour la sécurité Continuum éducatif en sécurité routière*. Rapport de recherche pour le Ministère des transports.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines.* Paris : Mardaga.

Redl, F. (1970). Émotions du groupe et leadership. In A. Levy (Ed.), *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains* (pp. 376-392). Paris : Dunod.

Reinert, M. (1990). Une méthode d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de G. de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, *26*, 24-54.

Reinert, M. (2000). La tresse du sens et la méthode « Alceste ». Application aux « Rêveries du promeneur solitaire ». *JADT 2000 : 5ème Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles*.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Rodriguez-Tomé, H. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Sears, R.R. (1957). Identification as a form of behavioral development. In D.B. Harris (Ed.), *The Concept of Development* (pp. 149-161). Minneapolis : University of Minnesota Press.

Siegrist, S. (Ed.) (1999). Formation et évaluation du conducteur, obtention du permis de conduire. Vers une gestion théoriquement fondée du risque routier des jeunes conducteurs. Résultats du projet européen GADGET, Groupe de travail n° 3. Berne.

NOTES

1. GADGET est un acronyme signifiant *Guarding Automobile Drivers through Guidance Education and Technology*.
2. Brevet pour l'Exercice de la Profession d'Enseignant de la Conduite Automobile et de la Sécurité Routière, diplôme d'Etat homologué de niveau IV créé par le décret du 24 novembre 1986.
3. Brevet d'Aptitude à la Formation des Moniteurs d'enseignement de la conduite des véhicules terrestres à moteur, créé par l'Arrêté du 23 août 1971.
4. Nous réutiliserons la définition du test du Khi2 telle qu'elle est formulée par Laffly (2010) « Le test du Khi2 consiste à mesurer l'écart entre une situation observée et une situation théorique et d'en déduire l'existence d'une liaison mathématique ».

RÉSUMÉS

La recherche présentée dans cet article consiste à analyser l'effet de certaines méthodes pédagogiques prescrites dans le rapport Gadget (Siegrist, 1999) sur l'atteinte des niveaux supérieurs de la matrice du comportement du conducteur. Suivant les conclusions de ce rapport, la formation à la sécurité routière doit viser une meilleure connaissance de soi (perception de ses motivations, objectifs, habitudes de conduite) pour pouvoir changer au niveau identitaire (ses valeurs, objectifs) afin d'adopter de nouveaux comportements sécuritaires. La connaissance de soi apparaît comme le facteur déclencheur d'un processus de construction identitaire, tandis que le changement de comportement en est la finalité. Etant donné l'importance accordée aux interactions sociales, et notamment à la relation d'accompagnement et à la dynamique de groupe dans les modalités pédagogiques mises en œuvre dans la filière universitaire de formation des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière, filière s'appuyant sur les prescriptions du rapport Gadget (Siegrist, 1999), nous avons orienté notre recherche sur l'analyse de l'impact des relations sociales établies en groupe de formation sur la construction identitaire des étudiants. A partir de l'analyse des effets de la dynamique de groupe et de la relation d'accompagnement au niveau individuel lors de la constitution d'un groupe de formation et cheminant sur le parcours de construction identitaire ainsi déclenché, nous en venons à décrire un parcours mimétique conduisant à l'apprentissage de comportements nouveaux : ces deux modalités pédagogiques favorisent un apprentissage de compétences sociales par mimésis.

This research consists in analyzing the effect of some pedagogical methods recommended in the EU-project GADGET report (Siegrist, 1999) on the reach of the superior levels of Keskinen's structure of goals in driver training. Following its conclusions, driver training must target a better self-knowledge (self-assessment, awareness of one's goals for life and skills for living) so as to enter into an identity construction process (change values, goals) leading to the adoption of new safety driving behaviors. Self-knowledge appears to be the releasing factor of the identity construction process whereas behavior change is its finality. Given the importance of social interactions, especially pedagogical relationship and group dynamics in teaching modalities used in the university driving teachers and instructors training course, a university course that complies with the EU-project GADGET report (Siegrist, 1999) recommendations, our research studies the impact social interactions in training groups have on the identity construction of students. First, we start by analyzing the effects group dynamics and pedagogical relationship have on the subject at an individual level. Secondly, following the identity construction process that has been released, we describe a mimetic process leading to learning new behaviors: these two pedagogical modalities promote learning social skills through mimesis.

INDEX

Mots-clés : accompagnement, relation pédagogique, dynamique de groupe, mimesis, sécurité routière, construction identitaire
Keywords : pedagogical relationship, group dynamics, road safety, identity construction process

AUTEURS

CHRISTINE POPLIMONT

Maître de conférences, HDR, Aix-Marseille Université, EA 4671 ADEF, ENS de Lyon, IFE

MAÉVA DUCHÈNE

Docteur en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université