VALORISATION DE L'EXPERIENCE ET ELABORATION DE COMPETENCES PAR LA PEDAGOGIE DE L'ALTERNANCE. LE CAS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LA CONDUITE.

Christine Poplimont

Université de Provence
Département des Sciences de l'Education
1, Avenue de verdun
13410 Lambesc
Christine.poplimont@univ-provence.fr

Mots Clés *: Sécurité Routière, Pédagogie de l'alternance, Retour et récit d'expérience*

Résumé *: Nous présenterons dans ce texte la recherche que nous avons effectuée pour le Ministère des Transports, dans le cadre du Programme national de Recherche dans les Transports terrestres : « Nouvelles connaissances pour la sécurité routière. Axe 3 : Analyses de systèmes d'éducation et de formation »[1]. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à la formation aux enseignants de la conduite dans le secteur de la sécurité routière.*
En effet, cette recherche visait une réflexion sur l'organisation d'un dispositif de formation mettant en œuvre la pédagogie de l'alternance.

Nous présenterons dans un premier temps le déroulement de cette recherche, le contexte dans lequel elle se situe, puis le cadre théorique sur lequel nous nous appuierons.
En effet, pour répondre aux besoins du secteur de la sécurité routière Français, un changement de fonctionnement est nécessaire, la pédagogie par alternance, sa spécificité et ses axes principaux semblaient être, pour les commanditaires de la recherche, en lien avec la problématique du secteur.

1. Déroulement de la recherche

Cette recherche s'est déroulée durant trois ans, d'octobre 2006 à février 2009, nous avons réalisé une étude exploratoire en plusieurs phases :
- Un inventaire des formations de moniteurs d'auto-école et de formateurs de moniteurs en Europe et en Amérique du nord. Cette phase exploratoire, nous a permis de sélectionner les cas qui nous semblaient les plus pertinents.
En effet, pour nos entretiens et nos observations, nous recherchions des structures mettant en œuvre la pédagogie de l'alternance.
- Nous avons effectué une étude comparative sur les différentes mises en œuvre de formation par alternance dans le cadre de formation de moniteurs de la conduite, à partir d'entretiens, auprès de Compagnons du Tour de France, de formateurs de Maisons Familiales Rurales et à l'étranger avec des formateurs de formateurs d'enseignants de la conduite au Québec et en Suisse.
L'objectif de ces rencontres était de cibler des éléments susceptibles d'être transférés au secteur de la sécurité routière française.

2. Méthode de recueil et traitement des données

Nous avons effectué 60 entretiens semi-directifs d'une durée moyenne de 30 minutes, auprès des formateurs et/ou responsables de formateurs,.

---

[1] Décision attributive de subvention n°0001447

Après retranscription des entretiens, nous avons effectué une analyse des pratiques basée sur l'analyse textuelle des récits recueillis lors de ces entretiens. Cette analyse est réalisée à l'aide du logiciel Alceste[2], et a pour objectif de quantifier les textes pour en extraire les structures signifiantes les plus fortes. La méthode utilisée par Alceste est la *« Classification Descendante hiérarchique »*, qui consiste à procéder par fractionnements successifs du texte, en repérant les oppositions les plus fortes entre les mots du texte et en extrayant ensuite des classes d'énoncés représentatifs. Nous avons obtenu ainsi ce qui est appelé « des mondes lexicaux » dans lequel un mot est associé à son environnement immédiat qui lui donne sens.

3. L'objectif

De cette recherche est la rédaction d'un document de synthèse qui servira de base à la construction d'une filière professionnelle diplômante destinée aux enseignants de la conduite et de la Sécurité Routière (BEPECASER et BAFM), dans le cadre d'une formation mettant en application les modèles de la pédagogie de l'alternance.
Ces nouvelles pratiques doivent préparer les futurs enseignants aux nouveaux défis de la Sécurité Routière.

4. Questionnement de départ

Quelles peuvent être les modifications à apporter à la formation du conducteur pour participer à la lutte contre l'insécurité routière ?
Comment des formateurs peuvent-ils préparer les conducteurs et accompagner les nécessaires changements de pratiques en matière de conduite ?
Ce questionnement sur la formation des enseignants de la conduite est partagé au niveau européen. Nous nous sommes appuyés sur les recherches développées en Europe du Nord, notamment le modèle de la matrice GDE Goals of Drivers Education) de Keskinen (1996) qui propose une lecture adaptée de l'activité de conduite. Cette matrice est aujourd'hui une référence en matière de formation et pointe la nécessité de s'éloigner des modèles de formation traditionnels afin de mettre en place des formations favorisant le questionnement des apprenants.

5. Présentation du contexte et de la problématique

La sécurité routière, notamment la diminution de la mortalité, est au centre des politiques gouvernementales en France et en Europe. Notre étude s'inscrit dans cette démarche et aborde le thème de la formation des enseignants de la conduite. Les accidents de la route sont la première cause de mortalité des jeunes de 15 à 25 ans et constituent le principal problème de santé publique des jeunes dans le monde.
La politique de sécurité routière mise en place par les gouvernements français successifs, depuis 2002, a principalement mis l'accent sur la répression, notamment avec le Contrôle Sanction Automatisé (C.S.A.). L'objectif de diminuer le nombre de morts sur les routes atteint un effet de seuil. Pour être efficace la répression doit s'accompagner d'une démarche éducative afin d'obtenir un résultat durable à long terme.
Toutes les études effectuées montrent ces limites, les conducteurs sont généralement tenus pour responsables des accidents, « *Les moyens d'actions en la matière sont l'éducation, à long terme, la répression reste un moyen à court terme »* (Claudine Perez-Diaz, 2004, p. 133-147).
L'Observatoire National Interministériel de la Sécurité Routière (ONISR, 2006), constate *« des comportements d'adaptations (ralentissement limité au niveau des radars). « La moitié des automobilistes cherche à savoir où se trouvent les radars »*, ce qui laisse supposer que certes l'effet radar existe, mais il ne permet pas de modifier le comportement. Les théories béhavioristes (Pavlov (1954), Skinner (1946), ont montré que le renforcement contraint un comportement mais ne produit pas un nouveau comportement. Selon Fabrice Hamelin (2008), *« les conducteurs en*

[2] Alceste est un logiciel d'analyse de données textuelles, sur la base de travaux de J-P. Benzecri et M. Reinert, dans le cadre du C.N.R.S. avec le soutien de l'A.N.A.R.

recherche de sensations (notamment les jeunes) ressentent un sentiment d'injustice car ils ne perçoivent pas le danger et estiment ce système injuste et illégitime ». Chaque renforcement du système accentuerait ce phénomène et devrait gagner du terrain chez ces usagers très exposés.
Bien que nécessaire, la répression doit s'accompagner d'éducation. Pour un changement de comportement des conducteurs, les différentes recherches réalisées par les différents pays de l'Union européenne montrent la nécessité de reformer et d'améliorer le système de formation des conducteurs et la formation des professionnels enseignant, pour agir durablement sur les comportements et amener les usagers de la route à passer du conduire à « se conduire ».

En France, depuis leur création, le B.P.E.C.A.E.S.E.R.[3] (1986) et le B.A.F.M.[4] (1971) ont très peu changé dans leurs préparations et leurs pratiques pédagogiques, alors que les conditions de circulation routière ont beaucoup évolué[5]. Ces formations s'appuient sur un pré-supposé de la formation du conducteur qui repose sur le couple « formation/expérience ». Les formations dispensées consistent souvent dans la transmission de savoirs relatifs aux premiers niveaux de taxonomies d'objectifs avec, comme « seul » référentiel théorique, la Pédagogie Par Objectifs (P.P.O.). Les recherches[6] montrent que l'apprentissage proposé n'est pas suffisant car centré sur les usagers de la route et sur les conducteurs, la conduite étant uniquement envisagée sous l'angle du maniement et de la maîtrise des automatismes élémentaires nécessaires au maniement du véhicule. Ainsi, l'étude du code de la route ne permet pas forcement de raisonner et de résoudre des situations-problème, chose que la pédagogie de l'alternance essaie de mettre en œuvre. Le constat était que les formations existantes qu'elle soit du conducteur, du titulaire du B.E.P.E.C.A.S.E.R. ou du B.A.F.M., sont souvent réduites à des révisions de programmes d'examen. Les pratiques des pédagogues de la sécurité routière sont inspirés par les théories du conditionnement où le candidat doit restituer, lors des examens des apprentissages répétés et des savoir faire techniques concernant le déplacement du véhicule. Ainsi, dans ce principe considéré comme automatique entre acquisition d'expérience et sécurité routière, Mc Kena et Crick (1994 et 1997) ont montré que *« le délai de réponse à la perception du risque est fonction de l'expérience »* (Siegrist, S., 1999, rapport Gadget, 1999, p.123). Il est certains que le fait de se retrouver dans des situations répétées où l'individu doit faire un choix le plus rapidement possible, permet de construire des schémas qui écourtent sa réflexion. La répétition d'une attitude en améliore le temps de réponse. *« L'accident de la route n'est pas toujours la conséquence d'une défaillance fonctionnelle que l'on peut trouver dans n'importe qu'elle autre activité humaine (défaillance dans la chaine fonctionnelle perception-compréhension-décision-action) »* (rapport C.E.E.S.A.R., 2004) , p.135).
Il semble évident que l'Education comme moyen de prévention des risques routiers requiert des enseignants de la conduite et des formateurs d'être des relais efficaces et crédibles. Ainsi, pour éviter que les formateurs de la conduite enseignent seulement des manœuvres ou des savoirs-faire lors des formations qu'ils dispensent, la dimension des savoirs-être, accompagnée d'un travail réflexif sur les pratiques, doit être envisagée. Les enseignants de la conduite arrivent d'horizons différents, la recherche que nous présentons visait à développer une harmonisation des pratiques de formation françaises et européennes dans des formations qualifiantes et/ou diplômantes[7]. La reconnaissance institutionnelle et sociale de la profession s'en trouverait renforcée[8].
Actuellement, la construction identitaire professionnelle est en cours d'élaboration, notamment par la mise en place de cursus universitaires qui émergent dans toute la France.

---

[3] Le Brevet pour l'Exercice de la Profession d'Enseignant de la Conduite Automobile et la Sécurité Routière est le diplôme requit pour assurer le métier d'enseignant de la conduite, anciennement appelé moniteur d'auto-école.
[4] Le Brevet d'Aptitude à la Formation des Moniteurs est le diplôme qui permet de former les futurs enseignants de la conduite.
[5] 18,5 millions de véhicules en 1980 (hors véhicules légers, poids lourd et bus), 29,9 millions en 2005.
[6] T. Bailey (2006), Les rapports Advanced (2002), Dan (2000), Merit (1999).
[7] Partenariat entre des Universités et des centres de formation.
[8] Lors de nos entretiens les enseignants de la conduite expriment massivement un besoin de reconnaissance et de prise en compte.

6. Résultats

La formation professionnelle des jeunes a été, en effet, un des grands sujets de préoccupation des instances politiques et des forces sociales. Les pouvoirs politiques ont cherché des solutions, face à un système scolaire qui laisse, chaque année, sur le marché du travail des jeunes sans diplôme et sans qualification.
Les entretiens réalisés auprès des compagnons du tour de France et des Maisons Familiales Rurales, nous ont permis de percevoir la philosophie de ces structures. Nous avons essayé de cerner les caractéristiques, les besoins qui ont amené ces structures à choisir et à utiliser la formation par alternance, de manière à en faire ressortir l'idée générale afin de transférer les points importants dans mes propres recherches. Pour rester dans le cadre imposées pour cette publication, nous ne présenterons pas les résultats des entretiens, mais la mise en lien que ces entretiens nous ont permis de faire[9].

Dans les formations des enseignants de la conduite, la transmission de savoirs et leur certification restent dissociés de leur mise en œuvre alors que la formation par alternance pourrait initier un processus de problématisation des situations vécues, (Clenet, 1998, Gérard, 1994). C'est-à-dire favoriser un va-et-vient entre pratique et théorie, voie privilégiée pour l'apprentissage des valeurs, la construction des représentations de l'individu et donc de ses attitudes.
Le modèle de la pédagogie par alternance correspond aux besoins d'apports théoriques personnalisés pour donner du sens aux pratiques, en mettant en lien les actes avec les valeurs morales. *« En fait, il nous apparaît que les progrès les plus significatifs qui se sont réalisés dans le champ des pratiques pédagogiques, depuis deux ou trois décennies, et qui incarnent cette recherche de singularité des apprentissages, soient à mettre au compte des systèmes de formation par alternance »*. (Gérard, 1994).
La plus value du couple école/travail serait la construction du sujet apprenant par le questionnement d'un pôle par l'autre et donc, nous ne serions plus dans une logique d'exclusion, mais dans une logique de liens, qui nourrirait la formation, en répondant aux besoins de la personne en construction. *« L'alternance serait donc un processus intégratif des contraires, c'est-à-dire l'art de négocier le mouvement inverse du mouvement dans lequel on est. Ce qui signifie qu'un des mouvements doit renforcer l'autre et inversement. Le contraire serait l'alternative »*, (Poplimont, 2000).
La mise en tension du cheminement personnel et de l'apprentissage d'une pratique favoriserait le questionnement du sujet qui alimenterait le processus de formation. Ce travail prendra tout son sens dans une réalisation s'inspirant du cahier d'exploitation ou du chef d'œuvre comme chez les Compagnons (Cf, Poplimont, 2009).

7. Modalités pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance

7.1 Répondre à un besoin

Comme pour la formation des Compagnons de Tour de France ou pour les élèves des Maisons Familiales Rurales, la formation repose sur la réponse à un besoin. *«L'intérêt authentique en éducation est ce qui accompagne l'identification par l'action »* (J Dewey, 1913, p.56-57). Claparède (1868, p.55) considère que l'enfant est naturellement intéressé par l'étude et que l'intérêt réside dans le sujet. Il parle même *« d'intérêt naturel »* (P.141). Il suffirait donc de lui faire exprimer ses besoins pour en faire le point de départ de l'activité pédagogique. La confrontation entre le sujet et l'objet permettait l'apprentissage, avec toutefois en toile de fond « l'impulsion » qui serait fondatrice de cet apprentissage. Ainsi, *«l'activité est toujours suscitée par le besoin »* (Claparède, 1868, p.55). Un acte qui n'est pas directement ou indirectement relié à un besoin serait contre nature, le besoin permettant la mobilisation des individus. L'intérêt réside dans l'activité, dans le produit qui est l'aboutissement de cette activité. Activité et résultat ne sont

[9] Pour une lecture plus détaillée, cf Poplimont, 2009 .

pas séparés. L'intérêt pour une activité est suscité par le résultat vers lequel il tend. Le sujet doit organiser ses processus afin de réaliser un produit.
De même, pour Dewey (1913), les élèves ne cherchent à résoudre un problème qui se présente à eux que dans la mesure où ce problème est né d'un besoin ressenti.

7.2 La dynamique de groupe

La reconnaissance et la valorisation de « l'intrication » (Morin, 1984) des expériences en entreprises et des expériences à l'université doit se faire en prenant appui sur la dynamique du groupe (Lewin, 1943, 1965). En effet, le groupe a une fonction de facilitation sociale, ainsi, la performance d'un individu est améliorée par la présence d'autrui[10].
L'expérience du groupe, la découverte et la compréhension de sa dynamique permettent l'analyse des conduites et la mise en place de processus de formation évolutifs.
Ce type d'interventions s'inscrit dans le courant de la *« dynamique des groupes »* On nomme ainsi le champ de recherches et d'interventions développé dans les groupes restreints, avec une visée d'évolution et de changements. Il introduit la recherche dans le processus de l'action :

- Soit pour contrôler les effets de l'action dans la formation ;
- Soit pour choisir, en fonction d'un objectif, la solution entre plusieurs modes d'actions possibles ;
- Soit pour aider un groupe à préciser ses objectifs et amener le changement de certains comportements

Pour Lewin (1965), si on essaie de changer les habitudes d'un individu, sans changer celles de son groupe, on se heurte à sa crainte d'être ridicule, montré du doigt ou exclu de son groupe. Ainsi, de nombreuses recherches ont mis en évidence qu'il est plus facile de changer les normes, les habitudes, les opinions des gens lorsqu'ils sont en groupe, que lorsqu'ils sont isolés. En effet, les travaux de Allport (1924) montrent que le groupe influence ses membres dans la mesure où les individus désirent être similaires à autrui pour se sentir acceptés. Chacun va donc faire des concessions réciproques vers une norme commune.
Ce sont les discussions de groupe qui facilitent le plus cette évolution. L'implication dans un débat sur les problèmes posés par le changement prévu, l'échange d'informations, l'expression des craintes, la proposition de suggestions font intervenir de nouvelles données dans le champ cognitif des participants.

7.3 Le retour d'expérience : « experiencing » et problématisation

Nous empruntons le terme «*d'experiencing*» à Carl Rogers (1968) pour qui il n'existe pas d'expérience en soi, mais une multitude continue d'expériences qui permettent aux sujets apprenants de construire des connaissances. *« On découvre la structure de l'expérience dans le processus par lequel on vit cette expérience »* (C Rogers, 1968, p.143). Il est donc important pour Rogers de vivre et d'analyser son expérience afin que *«l'individu découvre lui-même et qu'il s'approprie. Ces découvertes par l'individu, ces vérités personnelles appropriées et assimilées au cours d'une expérience, ne peuvent pas être directement communiquées à d'autres »* (p.198). Ainsi, l'expériencing consisterait à réfléchir à son expérience personnelle afin de *« donner un sens et un certain fil conducteur à une foule de faits disparates »* (p.197). *« L'analyse de la situation vécue va plus loin, elle contribue à dépasser la situation dans laquelle chacun se trouve. Elle permet des remises en causes réalistes »* (A. Duffaure, 1974, p.6). Le recul que prend l'apprenant le conduit alors à mieux dominer sa situation. C'est par la pratique de l'alternance que le sujet apprenant va réfléchir aux situations qu'il vit. Cette pédagogie facilite la transformation des actions en pensées. *« Ainsi, la pédagogie de l'alternance se présente comme une pédagogie du voyage entre réussir et comprendre, entre théorie et pratique »* (F. Lerbet Séreni, 1997, p.130). Ce va-et-vient entre les deux lieux de formation concourt au développement intellectuel du sujet qui,

[10] Nous avons précisé plus haut qu'un regroupement de personnes n'est pas forcement. « Le groupe » est entendu selon la définition de Lewin.

parce qu'il prend de la distance vis-à-vis du monde qui l'entoure, devient capable de remises en causes, d'opinions personnelles, d'innovations et contribue à développer son autonomie.

7.4 Le récit comme vecteur de questionnement et d'auto-évaluation

Encourager la parole des étudiants, rend possible une problématisation des pratiques, une position distanciée génératrice d'un regard plus clair, d'une intelligence plus aiguë des situations vécues. C'est ce que nous tentons de mettre en œuvre dans notre pratique de la régulation des stages[11], d'autres auteurs nous incitent à le faire en soulignant, chacun à leur manière l'importance du récit et du débat dans le processus d'apprentissage. Dans le modèle socio-constructiviste, l'intérêt d'une pratique métacognitive, qui, pour Bourgeois (1996) *« élargit le champ de conscience de l'apprenant »*, est importante dans le domaine relationnel, et tout particulièrement dans un contexte adulte comme le nôtre, où divers blocages peuvent être installés. Il s'agit pour l'étudiant de passer du savoir faire au savoir dire face à un groupe, puis au savoir expliciter.
Vygotski (1985) met en évidence l'importance des interactions sociales et de la relation d'aide dans le processus d'apprentissage. L'activité sociale, les interrelations, possibles dans un *« groupe restreints »*, favorisent le développement.
En effet, le récit engage dans un travail de mise en lien, de liaison, de dé liaison, et s'accompagne d'une prise de position. Les psychosociologues (Festinger, 1957, Moscovici, 1961), ont montré que l'être humain, pour se construire, a besoin de la confrontation aux autres, il doit donc justifier ses actes ou ses pensées. Les travaux sur le conflit socio-cognitif (Doise 1992, et Mugny 1992) dans la mesure où il met les apprenants en position de justifier et d'argumenter, le langage permet au-delà de la confrontation, la conceptualisation. L'explicitation aux autres qui intègre un processus métacognitif engage l'apprenant dans une réflexion plus approfondie.
Pour Ricoeur (1985, 2001), le récit permet l'explication en même temps que la compréhension de la situation explicitée. Cette confrontation engage aussi les autres par réflexivité. Cette pratique permet donc, de se découvrir, d'évoluer, d'avoir un regard critique, c'est-à-dire un regard distancié, sur soi, mais aussi sur le discours ou la pratique des autres.
Michel de Certeau (1984, 1990) évoque notamment l'importance du dialogue sur les histoires personnelles, sur les savoirs que chacun construit au cours de sa vie. En effet, le système scolaire, dont les étudiants sont issus, ne les a pas préparés à cette démarche. Ils sont habitués à se tenir dans une logique de consommation de connaissances, c'est-à-dire à écouter l'exposé d'un enseignant, à prendre des notes, à restituer le contenu. Il est courant de reprendre le discours des autres, mais pas d'exposer et de confronter le sien.
Donald Winnicott (1972) recommande, à propos du savoir intuitif et du savoir objectif, le questionnement de l'expérience au lieu de demander aux apprenants d'essayer de s'approprier un savoir qui leur est souvent extérieur et en décalage avec leurs attentes.
D'après leurs observations, leur vécu, les sujets se constituent par expérience et jour après jour, un savoir que l'on pourrait qualifier de savoir « infus » (Cifali, 1996) c'est-à-dire une connaissance dont tout le monde dispose et use régulièrement sans pour autant en avoir conscience. C'est à partir de ce savoir que les personnes œuvrent, dans la pratique quotidienne.
Conformément aux recommandations de ces auteurs, l'enjeu de notre pédagogie est de faire émerger, de questionner, d'expliciter, d'enrichir un savoir non conscient et insuffisamment dit.

7.5 Le lien théorie / pratique par la Production de savoirs : le mémoire

Dans une formation par alternance la clé de voute du système réside dans l'élaboration du mémoire qui permet à l'apprenant de passer d'une logique de consommation de savoirs à une logique de production de savoirs. *« L'écriture permettrait alors à l'étudiant de percevoir les*

[11] Nous expérimentons cette pratique dans deux filières, la première existant depuis 1994, dans une licence et un master professionnel 2 intitulée « Ingenierie de formation par alternance », la seconde depuis 2003, avec un Diplômes Universitaires (D.U.), une licence et un master professionnel 2, filière dédiée à l'éducation et à la gestion des risques routiers.

changements qui s'opèrent en lui. Transformer le regard sur soi peut sous-entendre que l'écriture permet à l'individu de se projeter autrement, riche de la compréhension des nouvelles expériences, susceptibles d'orienter différemment son parcours à venir » (Moulignec et Collecy, 2005, p.18).
L'écriture permet l'élaboration du sens de ce que l'on vit, ce que l'on traverse et donc favorise la prise de distance par rapport au vécu. Ainsi, l'écrit transforme la vision, par l'écriture s'opèrent des décisions, en fonction de ce qui est vécu et ce que l'apprenant peut supporter dans l'écart entre la situation rencontrée et les représentations individuelles. Verspierren (2006) parle de tiers écrit, *« l'écriture, en permettant de revisiter ses pratiques, développe une forme d'esprit critique »* (p.158).
L'écriture permet la traduction de la pensée, une confrontation au vécu ce qui révèle une connaissance à soi-même. *« Les objectifs de l'écriture peuvent se résumer ainsi : construire une capacité d'analyse du travail, s'inscrire dans une démarche réflexive, découvrir et comprendre le travail des autres, découvrir les modalités d'échanges de pratiques. L'écriture constitue un processus révélateur du rapport au monde, processus formateur qui rencontre son auteur et le transforme. »* (Champy-Remoussenard et Lemus, 2006, p.166-167).
La rédaction d'un mémoire dans la formation par alternance a pour objectif de favoriser le détachement d'un discours pour aller vers la compréhension du réel. C'est en cela que le terrain professionnel offre la réalité et la possibilité des ces réflexions écrites. Ainsi de la conception à la remise du document final, l'apprenant traverse des phases de transformations. Le travail d'écriture invite à effectuer une meilleure adaptation face à l'inconnu. Il donne un éclairage sur ses actions, permet le détachement et favorise un travail de *« conscientisation »* (Bréant, 2006, p.191) de construction d'un contre pouvoir vis à vis de la reproduction[12]. L'écriture est l'articulation entre le passé et le futur, quand elle concerne l'analyse de sa pratique, (Guibert, 2006).

8. Conclusion

Tous ces axes présentés de façon dichotomiques sont bien entendus très étroitement liés et interdépendants les uns des les autres.
Sans entrer dans l'analyse approfondie du concept de projet, et à plus forte raison de projet pédagogique, nous avons cherché ici à montrer la relation établie entre la réalité extérieure vécue par les formateurs en Education Routière qui ont présidé à l'élaboration du projet pédagogique d'une alternance entre des centres professionnels agréés et des universités en Sciences Humaines et Sociales.
L'actualité « Sécurité Routière » dont les médias se font parfois les porte-parole, montre que le monde de l'Education Routière est en crise, et ceci depuis plusieurs années (places d'examen, prix du permis, efficience des formations, reconnaissance de la formation…). Autrement dit, la logique économique est aussi prégnante dans les écoles de conduites qu'elle l'est dans les entreprises, paradoxe d'une logique éducative en tension avec une logique économique.
Ceci explique, pour partie, le climat délicat qui règne actuellement dans le monde de l'Education routière.
C'est donc dans ce contexte que le formateur (BEPECASER ou BAFM) a pour mission d'exercer son métier. En position d'interface entre la logique Etatique et pédagogique, sa mission est donc de former des conducteurs sûrs et de participer à la formation des futurs professionnels. A ces missions traditionnelles, s'ajoute celle d'accompagner les conducteurs (accompagnateur dans le cadre de l'AAC, post-permis…), dans les changements structurels du monde de l'automobile induits par les nouvelles directives ministérielles qui s'orientent vers une mise en œuvre d'un continuum éducatif et dans l'intégration du modèle hiérarchique de la tâche de conduite (matrice GDE).
Outre des compétences pédagogiques dans la formation initiale du permis de conduire, on comprend dès lors l'importance de l'acquisition de nouvelles compétences et les modifications structurelles dans le monde de l'Education Routière qui en résultent.

[12] *« D'autres, enfin, impliquent un véritable travail sur soi et mobilisent une écriture de type autobiographique, c'est l'histoire de vie »* (Kaddouri, 2006, p.249).

Ces nouvelles missions des formateurs obligent les organismes de formation à l'Education Routière à réfléchir à une formation qui, en répondant aux différents rapports et études européens (Dan, Advanced, Gadget, Mérit…), leur permettra d'interroger le sens de la formation et de conduire les changements des représentations du monde de la Sécurité routière, de la place de l'apprenant, mais aussi des représentations des pratiques et des rôles du formateur.
En effet, l'un des axes majeurs de la formation du formateur est lié *au positionnement du formateur*. La formation doit en effet aider le futur formateur à développer chez lui une démarche tant managériale que pédagogique qui soit critique et réflexive, lui permettant d'adopter une position ni obéissante, ni rebelle, mais éthique.
Cet aspect de la formation est à appréhender chez les étudiants d'une part dans un souci éthique vis-à-vis de leurs propres fonctionnements psychologiques et didactiques résultant des histoires personnelles et privées des uns et des autres et de la dynamique des groupes, et d'autre part, dans un souci déontologique, eu égard à leurs missions de formation et d'accompagnement au changement (watzlawick, 1986).
Elle repose donc pour les étudiants, sur un principe d'autonomisation basé sur des processus individuels et collectifs, où se mettent en œuvre des activités de groupe et de recherche, d'exploration et de raisonnement, intégrant des références théoriques, pour des choix décisionnels, créatifs et prospectifs.
Une fois posé cet ensemble de considérations, la formation peut se déployer. Aussi, le monde de l'Education Routière ne peut faire l'impasse d'une attitude réflexive par rapport à sa propre pratique et à sa relation pédagogique avec les apprenants.
C'est pourquoi un partenariat entre ce monde professionnel de la formation à la sécurité routière et les universités constituerait une solution permettant aux étudiants de développer une praxis propre à répondre aux exigences des réformes en devenir. Ce nouveau cursus conférant *une légitimité symbolique* en plus *d'une légitimité institutionnelle (liée à la formation universitaire).*

En conclusion, pour exercer son métier, l'enseignant de la conduite doit former des conducteurs sûrs et doit participer à la formation de futurs professionnels. A ces missions traditionnelles s'ajoute celle d'accompagner les conducteurs (accompagnateur dans le cadre de l'apprentissage accompagné de la conduite). L'exercice du métier nécessite l'acquisition de nouvelles compétences qui obligent les organismes de formation à l'éducation routière à réfléchir à une formation qui, en répondant aux différents rapports européens (Gadget (1999), Dan (2000), Advanced (2002), Merit (2004), leur permettra d'interroger le sens de la formation et de conduire l'évolution des représentations des pratiques et rôles du formateur.
Le modèle de la pédagogie de l'alternance correspond aux besoins d'apports théoriques personnalisés pour donner du sens aux pratiques, en mettant en lien les actes avec les valeurs morales. La route est un lieu de partage social. Nous avons montré que le travail de lien entre la théorie et l'expérience était fondamental dans la construction de tout conducteur. Ainsi la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance passe par plusieurs axes fondamentaux : le retour d'expérience et l'accompagnement, la problématisation et la distanciation, l'auto-évaluation, la dynamique de groupe et les représentations sociales.

9. Bibliographie

Abric, J-C., (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.

Ardoino, J., (1980), *Education et relation : Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris, Gauthier-Villars, Unesco.

Ardoino, J., (1987), « Finalement il n'est jamais de pédagogie sans projet », Paris, Education permanente, n°87.

Assailly, J-P., (2005), « Revue de questions sur le continuum éducatif », Rapport final convention INSERR-INRETS.

Avanzini, G., (1981), *Histoire de la pédagogie du XVIIe siècle à nos jours*. Toulouse, Privat.

Bateson, G., (1977), *Vers une écologie de l'esprit*, Tome 1, Paris, Le Seuil.

Bateson, G., (1980), *Vers une écologie de l'esprit*, Tome 2, Paris, Le Seuil.

Bonniol, J.J. et Vial, M., (1997), *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

Bonniol, J-J., Nunziatti G., Cahiers pédagogiques, N°280 JANVIER 1990

Bruner, J.S, (1951), Personality dynamics and process of perceiving. *In Perception: an approach to personality*, R.R. Blake, New York, Ronald.

CEESAR, (rapport), (2004), *« Estimation du risque relatif d'implication accidentelle des jeunes conducteurs ayant suivi l'Apprentissage Anticipé de la Conduite »*.

Chatenet, F., (1999), « Evaluation qualitative d'un mode de formation : l'apprentissage anticipé de la conduite », Rapport de convention DSCR-INRETS, Arcueil.

Claparede, E., (1968), *L'éducation fonctionnelle*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Cifali, M., (1996), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalitique*, Paris, PUF.

Clenet, J., (1998), *Représentations, formation et alternance. Etre formé et/ou se former*, Paris, L'Harmattan.

Clenet, J., (1999), *Modélisation d'un parcours de recherches. Concevoir-Construire-Conduire l'alternance en éducation.* Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches, Université des sciences et techniques de Lille.

De Landsheere, G., (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF.

Dewey, J. (1913), *L'Ecole et l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Duffaure, A. (1974), "Alternance Ecole-Travail, Source d'un renouvellement éducatif",*in Documents*, n°94, U.N.M.F.R.

Festinger, L., (1957), *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, Row & Peterson.

GADGET, (rapport), (1999), «Formation et évaluation du conducteur, Obtention du permis de conduire, vers une gestion théoriquement fondée du risque routier des jeunesconducteurs », groupe de travail numéro 3, Bern, Stefan Siegrist.

Gérard, C., janvier (1994), « Problématiser des situations personnalisées », se former plus. Pratiques et apprentissages de l'éducation, n°36.

Imbert, F., (1992), *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en sciences de l'éducation*, Vigneux, Matrice.

Jodelet, D., (1992), Les représentations sociales , Le courrier du CNRS, Sciences cognitives, n°79, Décembre.

Joule, R-V. & Beauvois, J-L., (2002), *Petit traité sur la manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, P.U.G.

Lefebvre, C., (2001), « Vers une formation à la conduite automobile intégrant des connaissances conceptuelles et des métaconnaissances », Recherche Transport Sécurité, n° 70.

Lerbet, G., (1984), *Approche systémique et production de savoirs*, Paris, L'Harmattan.

Lerbet, G. (1998), *L'autonomie masquée. Histoire d'une modélisation.* Paris, L'Harmattan.

Lerbet-Séreni, F., (1997), *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan.

Lewin, K., (1943), Behind food and habits and methods of change, Bulletin of the research council, 108.

Lewin, K., (1965), « Décisions de groupes et changement social », in *La psychologie sociale, textes fondamentaux Anglais et Américains*. Paris, Dunod.

Moscovici, S., Doise., W., (1992), *Dissensions et consensus*, Paris, PUF.

Moscovici, S., (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, PUF, Paris.

Pavlov I., (1954), Oeuvres choisies, Edition de Moscou.

Piaget J., (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

Piaget J., (1975), *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement,* Paris, PUF.

Pédinielli, J-L., (1994), *Introduction à la psychologie clinique*, sous la direction d'Alain Blanchet, Paris, Nathan.

Poplimont, C., (2009), *Le rôle de la formation par alternance dans les cursus de formation des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière.* Paris, DSCR, Ministère des transports.

Poplimont, C., (2000), *Représentations sociales des formateurs dans la formation par alternance*, thèse de doctorat, Aix-en-Provence, Université de Provence.

Poplimont, E., (2002), "Intégrer les TICE pour développer une autre pédagogie de l'alternance", Colloque, 1ère Conférence Internationale du CERALTES, Chambre de commerce et d'industrie de PARIS.

Poplimont, E., (2002), *"L'interaction comme processus complexe en formation"*, IXième Colloque international de l'AFIRSE, "L'universel et le singulier", Université de Rennes.

Ricoeur, P., (1985), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique*, II, Paris Seuil.

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

Rogers, C. (1968), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.

Rogers, C. (1980), *La relation d'aide et la psychothérapie*, E.S.F., Paris.

Rogers, C. (1984), *Liberté pour apprendre* ?, Paris, Dunod.

Siegrist, S. (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 europpéen GADGET*, Berne, bfu - Report.

Skinner, C.B., (1946), *Educational psychology*, New York, Prentice All.

Saint-Léon, M. (1983), *Le Compagnonnage* , Paris, Librairie du Compagnonnage.

Schwartz, B. (1977), *Une autre école*, Paris, Flammarion.

Violet, D., (1996), *Paradoxes, Autonomie et réussites scolaire*, Paris, L'Harmattan

Violet, D., (1997), *Formation d'enseignants et alternances*, Paris, L'Harmattan

Vygotski, L., (1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor-Ed.Sociales.

Wallon, H. (1952), « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », supplément à l'Ecole Libérée, Bulletin de la Section du Rhône du Syndicat National des Instituteurs, Lyon.

Watzlawick, P., (1975), *Changements paradoxes et psychothérapies*, Paris, Points, Essais.

Watzlawick, P., (1986), *Le langage du changement*, Paris, Points Essais.

Winnicott, D.W., (1976), *La haine dans le contre transfert, De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Payot.